



**HAL**  
open science

## Autorité et discipline : des enjeux majeurs pour le CPE ?

Aurélien Brulois

► **To cite this version:**

Aurélien Brulois. Autorité et discipline : des enjeux majeurs pour le CPE ?. Education. 2012. dumas-00763246

**HAL Id: dumas-00763246**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00763246v1>**

Submitted on 10 Dec 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF SPÉCIALITÉ  
« CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT** : BRULOIS Aurélien  
**SITE DE FORMATION** : IUFM de Villeneuve d'Ascq  
**SECTION** : Master 2 SMEEF CPE

**Intitulé du séminaire de recherche** : Sociologie de l'éducation et de la vie scolaire  
**Intitulé du sujet de mémoire** : Autorité et discipline : des enjeux majeurs pour le CPE ?  
**Nom et prénom du directeur de mémoire** : M. CONDETTE Jean-François

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>Partie I L'autorité : un terme galvaudé.....</b>	<b>5</b>
I. Le sens commun.....	5
A. La définition du dictionnaire.....	5
B. Le rejet social et éducatif de l'autorité.....	7
II. Deux concepts, un terme.....	8
A. La potestas.....	9
B. L'auctoritas.....	11
III. L'autorité en substance.....	13
A. La légitimité.....	13
B. L'appartenance et l'interdépendance et la liberté.....	15
<b>Partie II La discipline : une rigueur intégrée et intégrante.....</b>	<b>17</b>
I. Le concept de discipline.....	17
A. Un terme polysémique.....	17
B. Le lien entre CPE et vie scolaire, un lien entre autorité et discipline à l'École ?.....	19
II. Une brève histoire de la discipline à l'École, au travers du métier de Surveillant Général.....	21
A. La relation de la potestas et de la discipline dans le métier de Surveillant Général.....	22
B. La fonction de Surveillant Général lié à une vision de l'adolescence réductrice.....	23
III. La discipline peut-elle être pensée sans l'autorité.....	26
A. La réforme de la discipline de 1890.....	26
B. Les penseurs de la nouvelle pédagogie.....	28
<b>Partie III Le CPE : L'image de l'autorité moderne dans les EPLE.....</b>	<b>30</b>
I. Une mission liée au règlement intérieur.....	30
A. Un cadre légiféré.....	31
B. Un membre de la Communauté éducative.....	33
II. L'éthique d'une fonction : le modèle disciplinaire.....	34
A. La responsabilité du fonctionnaire.....	34
B. La responsabilité d'adulte.....	35
III. Un métier fondé depuis 1982 sur une autorité protéiforme et accomplie.....	36
A. La potestas du CPE.....	36
B. L'auctoritas du CPE.....	38
<b>Conclusion.....</b>	<b>40</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>45</b>

## Introduction

Dans son article intitulé « Autorité et respect en éducation », Eirick Prairat nous rappelle que « le débat sur l'autorité s'est cristallisé, ces vingt dernières années. » Aujourd'hui, il est de bon ton d'être de « ceux qui stigmatisent l'autorité comme une figure douce de la violence. L'autorité est, pour eux, synonyme d'empire, d'emprise, de domination. Celui qui exerce l'autorité est toujours un *Dominus*, c'est-à-dire un maître au sens de celui qui entend maîtriser.<sup>1</sup> » Le livre de Jean Houssaye, *Autorité ou éducation ?*, paru en 1996, est un dernier traitant de l'éducation dans le domaine pédagogique. Il y reflète l'état d'esprit contemporain lorsqu'il y dit : « Entre l'autorité et l'éducation, nous avons choisi[...] Loin d'être indispensable à la réalité scolaire, l'autorité signe l'échec de l'éducation à l'école. Il convient de construire l'éducation au dehors d'elle. Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école. C'est l'autorité en tant que telle qui fait problème. L'autorité ne peut être une solution. L'autorité n'existe pas. » Depuis mai 1968, cette autorité, qui s'exerçait par la coercition, héritière d'une tradition scolaire profondément enracinée, codifiée durant la troisième république a donc été radicalement rejetée.

Sa critique n'était cependant pas neuve et remonte aux penseurs de la nouvelle pédagogie du début du XX<sup>e</sup> siècle, tels que Dewey, Claparède ou Ferrière, dont l'influence se fit progressivement sentir même parmi les hérauts de l'école républicaine, les Surveillants Généraux. Cela peut s'expliquer par leur fonction essentiellement tournée sur l'aspect éducatif, disciplinaire, qui prévaut hors de la classe. Elle leur offrait, en effet, une position exceptionnelle dans les établissements. Elle créait une grande proximité avec les élèves. Il était ainsi inévitable d'intégrer une certaine sensibilité au climat, à l'atmosphère ambiante, et un recul sur la méthode, acquis par l'expérience d'une profession datant déjà de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. L'école républicaine se consacrant exclusivement à la transmission et au contrôle du savoir, laissait dans une certaine mesure le Surveillant

---

<sup>1</sup> Eirick Prairat , « Autorité et respect en éducation », *Le Portique*, 11 | 2003 , mis en ligne le 15 décembre 2005.

général évoluer lentement dans sa mentalité et ses pratiques, dans l'emploi de la discipline.

Néanmoins, par un manque de clarification du concept vulgaire d'autorité, ou par effet dialectique enclenché par la nouvelle pédagogie, l'idéologie contemporaine confond, sous un même terme, différentes réalités. Cependant, celles-ci ne sont peut-être pas toutes désuètes, néfastes au climat des établissements, à la création d'un individu autonome, et donc incompatibles avec les buts actuels du système scolaire. Plus encore, nous pouvons nous demander : l'École n'est-elle pas intrinsèquement liée à l'autorité ? L'autorité n'est-elle pas indispensable à la relation entre l'élève et l'enseignant ?

C'est ce que nous tenterons d'éclaircir tout au long de ce travail. Tout d'abord, dans une première partie, nous éclairerons le terme d'autorité en écartant ce que l'histoire de son emploi a pu y confondre. Puis, dans une seconde partie, nous rapporterons l'autorité à ce qu'elle tente d'intégrer en chaque individu. Enfin, en troisième partie, nous repenserons le rôle du CPE, au travers de son histoire, comme une figure de l'autorité pleine et équilibrée.

## **Partie I L'autorité : un terme galvaudé**

Alexandre Kojève reconnaît en 1942, comme Hannah Arendt le fera plus tard en 1959, que : « Chose curieuse, le problème et la notion de l'autorité ont été très peu étudiés », alors qu'il s'agit d'un mot courant, que l'on retrouve autant en politique, en sociologie, que dans le monde professionnel ou éducatif.

Seulement, à l'inverse de ce que pense le sens commun, la démarche philosophique de clarification des concepts n'est pas vaine. Le questionnement du terme permet de saisir les enjeux, qui s'y dissimulent, et ainsi de le lier aux autres concepts. Son analyse est la première étape dans un processus de théorisation propre à un domaine de réflexion, qui autorise la coïncidence entre les idées et la réalité. Après clarification, le terme d'autorité pourra donc être pleinement inclus dans notre questionnement éducatif, appliqué ici au métier de CPE.

### **I. Le sens commun**

De cette manière, analyser les termes tels qu'ils sont entendus par le sens commun permet de se détourner des fausses routes, contresens et superficialité. La définition donnée dans un dictionnaire de la langue courante est celle donnée communément. Elle reste vague et n'évite pas les contresens. Mais la connaître permet d'engager un dialogue souvent riche avec le concept technique, qui éclaire sur l'origine de problèmes théoriques.

#### **A. La définition du dictionnaire**

Dans le Robert de 1991, l'autorité est ainsi définie comme le « droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance.[...] Pouvoir de se faire

obéir.<sup>2</sup> » Le synonyme serait alors « hiérarchie ». Plus loin, elle est aussi définie comme la « supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance. »

On voit donc déjà que deux conceptions s'opposent, donnant lieu à deux définitions : une autorité peut être à la fois une volonté qui contraint autrui, mais aussi un avis auquel autrui adhère de plein gré. L'autorité serait donc soit violence, soit influence. Or, les deux sont contraires puisque la violence consiste à opposer deux volontés discordantes, alors que l'influence rend les volontés concordantes. Le terme d'autorité ainsi admis inclut la contradiction. Il ne peut être les deux à la fois et sa signification doit se trouver au delà.

Ainsi, dans le même dictionnaire, l'autorité signifie aussi l'expression du pouvoir en place (l'Etat), et dont « les autorités » sont « les personnes qui l'exercent » (Les autorités civiles, militaires). Si l'autorité du pouvoir a besoin qu'on l'exerce, elle s'identifie à une contrainte comme, en physique, une force est exercée sur un objet pour le détourner de son inertie. Il est d'ailleurs significatif que les adjectifs construits sur la racine de l'autorité, « autoritaire » et « autoritarisme », s'appliquent justement dans leurs définitions à celui « qui aime l'autorité, qui en use ou abuse volontiers.[...] Qui aime à être obéi. Qui exprime le commandement, n'admet pas la contradiction.<sup>3</sup> »

Même si ces derniers termes expriment les cas extrêmes de pratique de l'autorité, entendue dans le sens commun, ils mettent en relief qu'elle est confondue, sans relativisme, avec ce qui permet de supprimer toute tendance personnelle opposée à une autre. C'est en effet ce qu'il ressort de la contradiction inhérente à l'emploi de l'influence ou de la violence. Ces deux antagonistes s'annulent. Et on peut comprendre alors dans cette confusion des genres, que la définition du sens commun fait fit de la manière dont une volonté est pliée à une autre, dominante. Ce qui compte, c'est que l'une suit l'autre. Dans le langage courant, le terme d'autorité se confond donc avec tout moyen, qui conduit autrui à obéir, qui oblitère toute tendance au profit d'une seule volonté.

---

2 Alain Rey (dir.), *Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui*, éd. Dictionnaires le Robert, Paris, 1991, p.72

3 Alain Rey (dir.), *Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui*, éd. Dictionnaires le Robert, Paris, 1991, p.71

Seulement, l'autorité peut-elle réellement se contenter de n'importe quel moyen ? Aujourd'hui, nous ressentons sa nécessité dans la gestion des rapports sociaux au sein de la vie scolaire, alors qu'elle-même a été décriée et supprimée à cause des abus qui ont pu être commis en son nom. Se peut-il que cette confusion soit à l'origine de la crise de l'autorité ? Et quelle forme doit avoir alors l'autorité nécessaire ?

### ***B. Le rejet social et éducatif de l'autorité***

Avant de montrer le conflit existant entre l'autorité et l'éducation, il faut remarquer qu'il ne s'agit pas d'un phénomène purement restreint à celui de l'enseignement, ni qui apparaît spontanément à la suite des totalitarismes du début du XX<sup>e</sup> siècle. Cette critique de l'autorité figure au propre l'identité de notre modernité. Elle s'inscrit dans l'émancipation de la tradition et de la religion, qui représentèrent pendant les deux derniers millénaires les principales expressions de l'autorité. A tel point que Hannah Arendt est amenée à les lier intrinsèquement : « Tradition-religion-autorité forment une trinité à ne pas séparer : les trois piliers du monde occidental, tous trois forgés par Rome. Tous trois ont été brisés ensemble.<sup>4</sup> »

Ces deux facettes séculaires de l'autorité ont pour principale particularité de figer toute opposition en fixant la règle dans le transcendant. C'est à dire, en faisant de la loi un principe immuable gravé, soit dans l'histoire d'une communauté dépassant l'individualité, soit dans une métaphysique justifiée par la théologie. De cette manière, elles consistent alors bel et bien en deux moyens d'imposer la volonté dominante à l'ensemble des membres d'un groupe. Or, ces deux moyens, qui ont prévalu dans notre société depuis l'antiquité, se fondent moins sur l'influence d'une pensée qui convainc, que sur la violence puisqu'ils nient toute différence, toute discussion. L'autorité a ainsi été marquée du sceau de la contrainte, mais aussi par l'emploi de tous les subterfuges imposant les idées dominantes, à l'instar, comme nous l'avons vu, de ce que le sens commun entend par « autorité ».

La remise en question de la légitimité de ces deux autorités « traditionnelles »

---

4 Hannah Arendt, *Journal de pensée*, Le Seuil, Paris, 2005, p.239

survenue avec la Révolution, et leur dépassement au sein d'une démocratie républicaine qui fait la part belle à la liberté individuelle, ont laissé croire que l'autorité était l'héritage désuet d'une période où l'on imposait l'obéissance. Aujourd'hui, le pouvoir est au peuple et toute décision est censé être le résultat d'un consensus. Le gouvernement doit donc normalement représenter la majorité et déterminer ses choix en conséquence.

Le principe, qui détermine l'orientation d'un Etat, ne s'enracine plus dès lors dans la transcendance, mais dans le consentement mutuel, qui délègue le choix à des représentants. Exercer l'autorité, en ce sens qu'il s'agit d'imposer un chemin sans prendre en considération les avis divergeant de ceux qui ont pourtant prêté leur confiance, a perdu l'appui de moyens indiscutables et se trouve très rapidement en contradiction avec le principe de liberté et de consentement.

Or, la critique et le rejet de l'autorité au sein de l'éducation, qui ont atteint leur paroxysme à partir de la fin des années 60, découle de la même évolution qui a conduit à rejeter la tradition et la religion. La lutte pour la laïcité, mais aussi les pédagogies nouvelles apparues à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ont introduit ce phénomène social au sein même du système scolaire. L'Ecole était en effet classiquement dépositaire d'une autorité traditionnelle, qui place l'institution, le maître, ou tout simplement l'adulte en tant que figures incontestables auxquelles les élèves sont totalement subordonnés. L'Ecole qui se veut donc le lieu où l'on éduque le futur citoyen, libre et autonome, était aussi le lieu où se perpétuait simultanément le rapport dissymétrique de la hiérarchie.

Les penseurs de l'éducation auront donc battu en brèche, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, et cela sous tous les aspects qu'elle peut endosser dans le sens commun, l'autorité que sont censés avoir les adultes sur les élèves.

## **II. Deux concepts, un terme**

De la même manière que nous nous méfions de ce que le mot courant signifie, nous devons aussi regarder attentivement les concepts que les penseurs de la pédagogie et de l'éducation ont pu y mettre. Cette confusion des moyens (pour ne pas dire contradiction), propre au sens commun et qui se fiche du but et du comment, ne s'est-elle

pas malheureusement immiscée dans leurs réflexions ? Et le rejet, sans doute souvent légitime de la part autoritaire de l'école ne s'est-elle pas fait au détriment d'une manière plus juste de guider, qui laisse libre court à la raison et conduit l'élève à la liberté et à la citoyenneté ?

Comme le dit Hannah Arendt à propos du terme d'autorité, dans la *Crise de la culture* : « Comme il ne nous est plus possible de prendre appui sur des expériences authentiques et indiscutables, communes à tous, le mot lui-même a été obscurci par la controverse et la confusion.<sup>5</sup> » Elle a alors dû procéder à un éclaircissement conceptuel par une connaissance profonde des civilisations antiques grecque et romaine, qui lui permis de tracer une généalogie des termes, au travers des contextes qui les ont vu émerger et changer. Eirick Prairat hérite du travail incontestable de sa prédécesseur et est amené, de la même façon, à rechercher l'origine étymologique du mot autorité. Ce qui lui permet de distinguer deux notions distinctes mais dont les fondements ou les méthodes diffèrent radicalement.

### ***A. La potestas***

Il distingue en premier lieu, dans son article « autorité et respect en éducation », le terme de *potestas*, qui consiste en un pouvoir attribué à une tierce personne de part « la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société (militaires, judiciaires, scolaires...).<sup>6</sup> » Il s'agit donc d'un processus hiérarchique, qui consiste en une dilution du pouvoir du sommet de la pyramide aux autres membres.

Seulement une hiérarchie donnée fonctionne en interne et elle n'est pas forcément reconnue par ceux qui n'en font pas partie. Ainsi, le principe de la hiérarchie est inclusif. Différentes structures hiérarchiques peuvent cohabiter dans une structure plus englobante. Par exemple, le fonctionnement d'une entreprise requiert la répartition des responsabilités. On peut ainsi imaginer une entreprise dont le sommet est représenté par un directeur, qui

---

<sup>5</sup> Arendt, *La crise de la culture*, éd. Gallimard, Saint-Amand, 2006, p. 121

<sup>6</sup> Eirick PRAIRAT, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005.

ordonne à des managers, qui eux-mêmes subordonnent à des assistants managers, qui contrôlent le travail des équipiers. Le but étant que chaque membre prenne en charge à leur niveau l'orientation donnée par le directeur, qui ne peut lui-même pas tout faire. L'autorité est donc fonctionnelle. Elle autorise le travail en commun. Néanmoins, celle du directeur ne s'applique pas en dehors de l'entreprise. Lorsqu'il quitte le cadre du travail, il redevient, devant la communauté citoyenne, un membre quelconque, qui doit répondre des mêmes droits et devoirs devant l'Etat.

De plus, cette forme d'autorité, qui s'exerce par le « pouvoir », peut être remise en cause, à la fois par les supérieurs hiérarchiques mais aussi par les subordonnés. Par exemple, si parmi les assistants managers s'en trouve un, autoritaire, qui poursuit de son zèle les équipiers pour les inciter à travailler d'avantage que ce qu'il leur est légalement demandé, il peut être critiqué, rappelé à l'ordre, voir licencié. On ne lui reconnaît qu'un pouvoir limité sur l'échelon inférieur et dans la limite des droits et devoirs de chacun. Qu'il les outre passe et les subordonnés révéleront à leur tour le pouvoir de ramener leur supérieur dans les limites de ses fonctions. Celles-ci lui donnent donc le pouvoir d'ordonner, même aux récalcitrants, mais dans la mesure de ce que sa fonction lui permet d'exiger et des outils contraignants dont il dispose.

Dans une entreprise française, un employé est ainsi contraint de travailler et d'obéir à sa hiérarchie par son contrat, à condition que celui-ci réponde aux règles du code du travail. Les individus, qui ont signé ce contrat, sont alors liés les uns aux autres dans une hiérarchie, qui doit elle-même être reconnue et restreinte par la *potestas* de l'Etat. Cette dernière s'érige en une structure suprême, qui ordonne à l'ensemble des citoyens qui la composent. Elle étend son influence sur un territoire donné, sur lequel elle détermine ses propres règles et la manière dont elle estime légale d'y contraindre la population.

Dans un pays démocratique tel que le nôtre, toute personne qui se met hors-la-loi se voit attribuer une peine proportionnée à son écart. Le pire, appelé crime, aboutit à la réclusion, dont la durée est toujours évaluée selon la gravité de la faute et le code pénal. Sous d'autres formes de gouvernement, on peut aboutir à des sanctions allant jusqu'à la mort. De cette façon un Etat se veut omnipotent, son autorité indiscutable. Il s'offre les

moyens d'obtenir le respect de ses lois, et attribue aux autorités (ceux qui le représentent) un pouvoir, en corrélation avec son éthique.

Néanmoins, il faut bien comprendre que s'il emploie la contrainte, c'est parce que tous ne reconnaissent pas son influence et ne respectent pas ses règles. Même à ce niveau, la *potestas* n'assure pas la reconnaissance de sa légitimité. Plus un Etat doit user de son pouvoir, moins il a donc d'autorité. Il repose dès lors sur la crainte, qui jugule l'opposition dans un pur calcul entre les gains et les pertes. Si le fait de se plier à un état despotique revient à perdre trop, alors son temps est compté. En revanche, même en étant critiqué, s'il assure un certain bien-être et n'opprime pas outre-mesure sa population, alors il maintient son pouvoir dans la limite de ce qu'il contrôle vraiment. Dès que le manque de vigilance se présente, on fraude. Dès que l'opportunité peut être saisie, on le renverse.

Lorsqu'on use de *potestas*, on s'impose à la volonté d'autrui. La hiérarchie est une violence plus ou moins subie en ce sens qu'elle, et ce qu'elle contraint de faire, sont plus ou moins acceptés. La *potestas* correspond donc à la forme négative de l'autorité entendue dans le langage courant. L'*auctoritas* en serait-elle alors la forme positive ?

### ***B. L'auctoritas***

Pour E.Prairat, l'*auctoritas* « c'est l'influence, l'ascendant, le crédit. ». C'est ainsi, selon lui, l'aspect positif de ce que nous avons distingué dans la définition de sens commun. Il dit aussi qu'elle « émane de la personne, c'est ce que confirme l'étymologie puisque le terme est dérivé d'*auctor*, l'auteur, celui qui est cause première.<sup>7</sup> » Or, la notion de cause première est métaphysique. Elle est employée aussi bien en philosophie qu'en théologie. La cause première est la cause qui est à l'origine de tout. Il s'agit de l'impulsion à partir de laquelle le monde est créé, autrement dit Dieu, ou le démiurge. Pour le dire encore autrement, il s'agit de la volonté créatrice qui fait surgir.

L'idée d'*auctoritas* présuppose donc un don quasi-divin de création, car c'est une volonté agissant simplement parce qu'elle est, *a contrario*, de ce que l'Homme doit

---

7 Eirick PRAIRAT, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne], 11 | 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005.

couramment faire pour que sa volonté se réalise. Pour ériger un bâtiment, il ne suffit pas de le penser et de le vouloir. Il faut s'imposer à son environnement. Il faut récolter les matières premières, les transformer, niveler le terrain, construire les fondations pour ensuite bâtir. La volonté humaine est d'ordinaire dans l'action et la réaction, prise dans des phénomènes de cause et d'effet qui la précèdent, la dépassent. Elle est temporelle, physique. Elle se pense de manière dynamique (entendu au sens de la Physique, comme une mécanique temporalisée, c'est à dire qui lie la cause à son effet dans le temps), telle une force qu'on applique aux choses parce que, telles quelles, elles ne nous conviennent pas. Or, Alexandre Kojève nous prévient dans *La notion de l'éducation* :

*« Non seulement exercer une autorité n'est pas la même chose qu'user de la force (de violence), mais les deux phénomènes s'excluent mutuellement. D'une manière générale, il ne faut rien faire pour exercer l'Autorité. Le fait d'être obligé de faire intervenir la force (la violence) prouve qu'il n'y a pas d'Autorité en cause. Inversement, on ne peut – sans se servir de la force – faire faire aux gens ce qu'ils n'auraient pas fait spontanément (d'eux-mêmes) qu'en faisant intervenir l'Autorité.<sup>8</sup> »*

De plus, on comprend qu'A. Kojève entend bel et bien dans l'autorité la faculté de créer la concordance des volontés. Car les gens font « d'eux-mêmes » (ce qu'ils veulent) ce que l'Autorité veut aussi. On retrouve donc l'idée de l'influence, l'une des deux formes de l'autorité que nous avons isolé du sens commun, et de ce qu'est l'*auctoritas* pour E. Prairat.

Enfin, l'autorité influe « spontanément », donc librement, sans contrainte. La spontanéité s'oppose aussi à l'inertie. Elle est hors de la dynamique, selon laquelle seule une cause extérieure peut changer le mouvement inertiel d'un objet par l'exercice d'une force. La causalité est intrinsèquement lié au temps, en Physique depuis Descartes au moins et dans la pensée occidentale avant Parménide, qui le critiquait d'ailleurs vigoureusement. Or, si la spontanéité est acausale, elle est atemporelle. L'*auctoritas* est alors un acte créateur, au sens métaphysique, faisant *surgir* chez autrui la même volonté.

Evidemment, on ne cherche pas ici à dire que l'influence de l'*auctoritas* est une

---

<sup>8</sup> Alexandre Kojève, *La notion de l'autorité*, 1942, Gallimard, Bibliothèque des Idées, 2004, pp. 60-61.

action mystique. Il faut simplement saisir qu'elle est substantiellement antithétique par rapport au mode d'agir classique de l'homme sur son environnement. Autrui faisant lui-même partie de l'environnement de l'acteur. Au lieu de contraindre par une force opposée, elle se fonde sur les affinités communes et leur acceptation par celui qui suit.

### **III. L'autorité en substance**

Mais pourtant, dans le texte de A. Kojève, « Exercer l'autorité » s'oppose à ce que nous avons compris dans le langage courant (exercer une contrainte). Dans les deux cas, c'est déjà au moins ne plus laisser la place à toutes les formes d'autorité que le terme courant comprend, puisque cela se limite soit à exercer la contrainte, soit à laisser les gens faire. De ce fait, exercer l'autorité est soit l'un soit l'autre. Autrement dit, l'autorité réelle ne peut être à la fois *potestas* et *auctoritas*. Nous sommes donc dans une impasse tant que nous ne sommes pas parvenus à déterminer lequel de ces « exercices » est réellement celui de l'autorité. De cette façon, nous ne savons toujours pas s'il faut adopter la définition de Kojève, ou celle du dictionnaire courant.

Comme nous l'avions dit pour la *potestas*, contraindre une volonté revient à exercer la crainte. Est-ce à dire que « exercer la crainte » est synonyme d'« exercer l'autorité » ? Autrement dit, si l'on enlève l'acte, la crainte est-elle l'autorité ? Répétons-le : dans le cas de l'*auctoritas*, ce n'est pas possible puisqu'il s'agit d'un plein accord. Mais dans le cas de la *potestas*, peut-on vraiment assimiler l'un à l'autre ? Ne s'agit-il pas plutôt du sophisme *Cum hoc ergo propter hoc*, la corrélation démontrant la causalité ?

#### **A. La légitimité**

La corrélation susdite est ici celle entre la crainte et l'autorité, entendue dans son acceptation ordinaire de moyen d'oblitérer les volontés contraires. Il faut pour le moment ôter tout jugement de valeur sur la méthode employée et ne regarder que si la crainte cause effectivement la suppression de la volonté concurrente. Or, la réponse a déjà été apportée lors de l'étude de la *potestas*. La volonté assujettie n'est pas supprimée. Elle est seulement tue, dans la limite du contrôle exercé. Et si la crainte devient insupportable, au point que

les gens n'ont plus peur de perdre ce que la contrainte leur ôte déjà, alors la volonté contraire se déchaîne et emploie en retour la même méthode. De ce fait, la crainte peut donc provoquer l'effet inverse. Elle n'est donc pas non plus la cause de l'autorité.

Et puisque la contrainte et la crainte sont liées, si un Etat parvient à imposer ses règles et à parvenir à un équilibre, ce ne peut pas être par la simple légalité contraignante, qui prévaut dans une structure hiérarchique. La légalité étant le « caractère de ce qui est conforme à la loi », et le principe qui « oblige l'Etat à se conformer à un ensemble de règles<sup>9</sup> », qu'il élabore lui-même. L'Etat est sa propre source de règles et donc s'auto-légalise. Or, il ne peut pas juste édicter des lois comme bon lui semble. Imaginer cela revient à oublier la dialectique historique qui unit un Etat à ces citoyens. Ce serait comme si, sans concertation et sans accord préalable, un enfant tentait de forcer toute la foule d'une rue à jouer à « Jacques a dit » en disant « Jacques a dit de m'écouter et de jouer à Jacques a dit ! ». Il aurait beau dire, ne se joindraient à lui que ceux qui le souhaiteraient.

Un Etat doit donc s'appuyer sur la légitimité. En effet, « Tout peut être justifié par une loi. En revanche, tout n'est pas juste dans ce que justifie la loi. La loi décide du légal mais pas du juste. C'est en ce point précis que se pose la question de la légitimité : la légitimité juge la loi elle-même.<sup>10</sup> » L'autorité d'un Etat est concédée par les citoyens qui le composent. Tout autant, la contrainte qu'il emploie lui est aussi concédée. Celle-ci ne doit être utilisée qu'envers ceux qui ne respectent ses lois qu'en partie, ou pas du tout. Mais dans tous les cas, une majorité doit accorder du crédit aux autorités pour accepter leur gouvernement. Crédit qui se détériore à mesure que l'Etat fait fi du consentement. L'autorité est ainsi donnée à celui qui se présente comme le garant de la volonté commune. Et quelle est-elle si ce n'est que l'Etat assure le bien-être de tous ? C'est ainsi qu'un peuple accorde à un gouvernement un droit décisionnel, dans la mesure où les règles qu'il élabore abondent en ce sens. Ainsi, dans le *Léviathan*, Hobbes disait justement :

*« Les désirs et les autres passions de l'homme ne sont pas en eux-mêmes des péchés. Pas plus que ne le sont les actions qui procèdent de ces passions, jusqu'à ce qu'ils connaissent une loi qui les interdise, et ils ne peuvent pas*

---

9 André Jacob (dir), Encyclopédie Philosophique Universelle, vol.1, PUF, 1990, Paris, p. 1458

10 Ibidem, p. 1459

*connaître les lois tant qu'elles ne sont pas faites, et aucune loi ne peut être faite tant que les hommes ne se sont pas mis d'accord sur la personne qui la fera.<sup>11</sup> »*

La faculté exécutive qui lui est fournie répond au même principe. L'Etat devient un organe de la communauté, agissant sur le monde à la manière de l'Homme, par l'action et la réaction. La contrainte imposée à certaines volontés, sous la forme de règles ou d'actes physiques, s'y inclue. Elle doit normalement s'appliquer à ceux qui sont contre le bien commun. La difficulté qui résulte systématiquement dans un système étatique, d'agir contre l'opinion par bonne ou mauvaise volonté, par bon ou mauvais choix, avant de faire coïncider l'ensemble des volontés et de rectifier le tir, résulte de l'inertie d'un tel système. Mais cela dépasse le cadre de cet actuel travail et l'on doit laisser une telle réflexion à des penseurs tels que l'auteur précité.

Il est à noter cependant que, selon Hobbes (mais aussi Rousseau par exemple), la légitimité semble être fournie par un contrat social, déterminant le respect par toutes les parties de la structure sociale établie et de la place de chacun dans ce mécanisme. Et il en va de même de l'exemple du contrat ratifié dans une entreprise, qui en est une version restreinte, écrite, et donc conscientisée. Certes la hiérarchie impose, contraint, structure les relations dans une forme donnée et relativement rigide. Mais c'est justement parce que, d'un accord consenti entre les membres, elle cadre l'action de chacun pour devenir une action commune.

Voilà pourquoi, semble-t-il, l'autorité est bien une *auctoritas*, qui s'accommode en général, bon gré malgré, de la contrainte inhérente à la condition humaine et à son mode d'action mondain, la *potestas*. L'autorité d'un Etat sur ses citoyens, mais aussi d'un directeur sur ses employés, est avant tout légitime, avant de devenir légale. Elle dépend d'abord d'un accord tacite, et sans doute même à peine conscient, passé entre chaque membre de la communauté, qui reconnaît sa faculté d'unir les volontés dans un but commun.

---

11 Thomas Hobbes, *Léviathan*, trad. Philippe Folliot, <http://philotra.pagesperso-orange.fr/levtabl.htm>

## ***B. L'appartenance et l'interdépendance et la liberté***

Or, quand Hannah Arendt parle de la crise de l'autorité elle souligne que :

*« Le symptôme le plus significatif de la crise, et qui indique sa profondeur et son sérieux, est qu'elle a gagné des sphères prépolitiques, comme l'éducation et l'instruction des enfants, où l'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique<sup>12</sup> ».*

Pour elle, l'autorité est en péril jusque dans l'éducation des nouvelles générations. Celles qui justement doivent apprendre ce qui, selon elle, est un « besoin naturel » et une « nécessité politique ». Les termes sont forts. Ils présupposent effectivement que l'autorité est indispensable à l'Homme, au même titre que l'eau ou l'air. L'autorité serait donc immanente à l'Humanité, en tant qu'elle se définit comme relation des individus les uns entre les autres. Supprimer l'eau revient à tuer un individu par la soif, supprimer l'autorité reviendrait ainsi à le « tuer » par l'abandon. « L'autorité est donc nécessaire. Il faudrait montrer [...] que la pire des injustices en éducation est l'abandon.<sup>13</sup> » Esseulé, l'enfant n'a plus les repères, qui lui permettent de grandir et d'accéder à « l'adulthood<sup>14</sup> », d'accéder en somme au monde de la responsabilité, de la relation à autrui. On le laisse donc enfermer dans son propre égotisme infantile.

Mais le problème ne se pose pas qu'à l'enfant, il se pose à tous et peut-être doit-on d'abord traiter la question de manière générale pour comprendre à quel point l'autorité est intrinsèque à notre condition. Tout homme appartient à une communauté : la famille, l'entreprise, la Nation, etc. Or, une communauté se fonde sur des valeurs, des normes, des règles qui sont autant d'aspects irrémédiablement contingents de la vie communautaire. Car elles sont causées par la nécessité de se donner des repères, des modes d'actions et d'interactions permettant d'agir avec autrui sur le Monde. De cette façon, elles sont transmises à chacun des membres par l'autorité, qui est incarnée soit par une figure particulière, soit pas la communauté dans son intégralité. L'autorité en est le vecteur. Or,

---

12 Hannah Arendt, *La crise de la culture*, éd. Gallimard, Saint-Amand, 2006, p. 122

13 Eirick PRAIRAT , « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne] , 11 | 2003 , mis en ligne le 15 décembre 2005.

14 Ibidem

les normes, les valeurs et les règles partagées marquent l'appartenance et l'interdépendance . Elles créent le lien, la reconnaissance.

## **Partie II La discipline : une rigueur intégrée et intégrante**

Si l'autorité implique l'obéissance envers un individu, ou une hiérarchie, l'obéissance se donne à d'autres objets conceptuels. Elle peut se donner à des principes et à des règles, et de cette manière elle s'appelle discipline. C'est de là que vient le terme de discipline militaire qui consiste en un respect strict de l'ordre et de la rigueur. Il faut donc maintenant regarder de près ce qu'est la discipline et le cas échéant, quel lien celle-ci entretient avec l'autorité.

### **I. Le concept de discipline**

D'autant plus que la discipline est un terme inévitable à l'école. On l'emploie aussi bien en pédagogie, qu'en éducation. Mais son emploi n'est pas sans requérir quelques précautions, sous peine d'être pris dans la confusion. En effet, il est nécessaire de remarquer tout de suite que le terme de discipline est plurivoque et qu'il faut en écarter rapidement plusieurs notions, que l'on rencontre dans le milieu scolaire, simultanément avec celle qui nous intéresse.

#### **A. Un terme polysémique**

Ainsi il faut prendre garde à bien distinguer, comme le fait Bernard Douet par les concepts suivants, la « discipline en classe » et la « discipline scolaire ». L'une évoque un comportement régulé, alors que l'autre concerne les matières enseignées. On comprend tout de suite que la deuxième notion ne concerne pas notre sujet, et l'on pourrait dès lors l'écarter de suite. Mais un troisième sens du terme s'entend comme champs d'activités. Quel est le point commun entre ces trois sens ?

En ce qui concerne le champ d'activités, on peut parler par exemple de disciplines

sportives, de disciplines artistiques, etc. Ainsi, lorsque l'on parle du football, on dit qu'il s'agit d'une discipline sportive. Autrement dit que le football fait partie d'un groupe d'activités, similaires selon des critères généraux. Or, cette similarité qui permet de dire que le football est une discipline sportive à l'instar du Hockey, ou de la natation, peut nous mettre sur la voie de ce qu'étymologiquement fait que la discipline recouvre autant de sens distincts. De cette façon, nous pourrions comprendre ce qui fait l'essence de la discipline, sous toutes ses acceptions :

Un sport est ainsi un ensemble strict d'exercices physiques codifiés, de techniques le définissant et sans lesquelles on ne peut y jouer. Si en pratiquant un sport, on se cantonne à une manière de jouer, lorsqu'on se plie à une discipline militaire on se plie à une manière de se conduire ; à une technique à une manière d'accomplir une tâche ; à une méthode, à une manière de penser, de dire, de faire. La discipline est alors la manière, la façon, la sorte qui donne forme à l'action, au travers des règles, des modes, sans lesquelles elle n'est plus.

Un footballeur est un sportif car il se plie aux règles qui permettent au football d'exister. Tout comme un soldat est un militaire lorsqu'il se plie aux commandements hiérarchiques, un biologiste est un scientifique lorsqu'il contraint son raisonnement à une investigation méthodique du vivant. Et un élève étudie les mathématiques lorsqu'il respecte l'ensemble des procédures et règles qui sous-tendent leur pratique. Toutes les notions que recouvre le terme de discipline dépendent de la nécessité d'adopter des règles régissant un comportement, qui le fondent.

Le comportement en société est régi par des règles, qui définissent elles-mêmes une discipline. S'y plier, c'est permettre à soi, comme autres membres du groupe, une place, une reconnaissance, une liberté cadrée et structurante qui assure une relation épanouie avec la communauté. Plus généralement, la discipline, avec les règles qui la composent, permettent à un individu de progresser, en se fixant des actes qui l'acheminent vers une certaine maîtrise. Par exemple, l'ascétisme, qui implique un cadre sévère excluant toutes actions contraires à une philosophie, est un mode de vie offrant à son pratiquant la maîtrise de soi. Et nous pourrions reprendre l'exemple des exercices sportifs. Ceux-ci visent à

obtenir la maîtrise de son corps et des gestes les plus efficaces pour une pratique particulière. Et il serait possible de prendre des illustrations pour bien d'autres facettes de la vie courante.

Mais n'oublions pas que la discipline qui nous intéresse ici est définie dans le dictionnaire pédagogique comme celle qui « (désigne) la tenue du bon ordre scolaire, la police des établissements, la répression des conduites répréhensibles, un travail ordonné selon des règles et des méthodes sûres, l'ordre réglé des études<sup>15</sup>. » Elle est alors le moyen d'ordonner la vie scolaire en écartant « les conduites répréhensibles », c'est à dire les comportements inadmissibles, contraires à la « sécurité », incompatibles avec « les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » dans lesquelles le CPE doit « placer les adolescents<sup>16</sup> » dans un établissement scolaire du second degré.

### **B. Le lien entre CPE et vie scolaire, un lien entre autorité et discipline à l'Ecole ?**

Pour déterminer le lien qui unit la discipline et l'autorité, l'emploi de la logique peut nous venir en aide, plus particulièrement l'emploi de l'« implication ». Il s'agit d'une relation spécifique qui associe deux propositions de telle manière que l'une ne soit pas possible sans l'autre. Or, il semble bel et bien que nous puissions formuler l'expression « s'il y a discipline, alors il y a autorité » sans choquer le sens commun. Si nous acceptons cette proposition, dès lors l'autorité est ce qu'on appelle une « condition nécessaire » de la discipline, et la discipline une « condition suffisante » de l'autorité. C'est-à-dire, que s'il y a de la discipline, il y a nécessairement autorité. La première révèle la présence de la seconde, alors que la seconde fonde la première. L'inverse n'étant pas réciproque.

La discipline est essentiellement liée à l'autorité. L'autorité gouverne, et c'est elle qui va intimer à l'individu de se plier à tel ou tel cadre d'actions. Or, celle-ci peut-être interne ou externe à l'individu. Chez Platon, deux facultés de l'Homme peuvent gouverner l'individu : le *noûs* et l'*epithumia*, la Raison et la passion. La première fait l'homme libre et

---

15 Franc Morandini et René La Borderie, *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, 2006, p. 150.

16 [Circulaire de mission du CPE, du 28 octobre 1982](#)

entier, tel qu'il peut se gouverner et choisir de se plier à une discipline. La seconde, propre aux animaux mais contre-nature à l'Homme en tant qu'être raisonnable, le pousse à l'emportement. L'autorité de la raison, dans *la République*, doit être préservée, en étant concédée aux personnes les plus à-même de la promouvoir, les philosophes-rois. Cette idée, qui attribue à la raison le rôle de faculté gouvernante, est propre à la pensée occidentale et persévère dans les mentalités encore aujourd'hui. Cependant, bien qu'inapplicable, la théorie platonicienne illustre néanmoins pourquoi politiquement et socialement, l'autorité est externalisée et incarnée dans une ou plusieurs personnes du groupe. En confiant l'autorité à un ou quelques membres, la communauté se donne les moyens de conduire l'ensemble des individus vers un même but, et de corriger ceux qui en dévient.

Dans un régime scolaire, la question se pose tout autant, voire plus que dans la communauté qui l'abrite. Des adultes, qui possèdent leurs pleines facultés et sont modelés selon les attentes du groupe, éduquent les élèves aux règles qui structurent les rapports sociaux. Seulement, les élèves, qui sont enfants ou adolescents, sont supposés se développer jusqu'à un âge où ils sont enfin considérés comme majeurs, c'est à dire en pleine possession de leurs facultés. Auparavant, ils peuvent ne pas comprendre et ne pas agir selon les règles attendues d'eux. D'où le fait que les éducateurs doivent posséder sur eux une ascendance, les menant à respecter la discipline, tant qu'ils ne l'ont pas eux-mêmes assimilée. La communauté leur confie alors une autorité sur les élèves, dans leur mission.

Or, la vie scolaire, dont nous avons précédemment parlé, est un concept fondamental de la circulaire de mission du CPE du 28 octobre 1982, qui peut se résumer comme l'ensemble des droits et des devoirs des personnes constituant la Communauté Educative d'un EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement). :

*« Le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation (ou chacun des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'il y en a plusieurs dans l'établissement) doit participer à la vie de l'établissement dans la diversité de ses expressions, afin de pouvoir suivre l'élève dans tous les aspects de la **vie scolaire**. [...] Le conseiller d'éducation et le conseiller*

*principal d'éducation sont les responsables de l'animation de l'équipe (en collégialité si l'établissement comporte plusieurs CE - CPE), qu'ils constituent avec les autres conseillers d'éducation ou les conseillers principaux d'éducation, les personnels de surveillance, les maîtres de demi-pension et les maîtres au pair, équipe sur laquelle repose, en grande partie, l'organisation et l'animation de la **vie scolaire**.<sup>17</sup> »*

Les droits et devoirs font partie du domaine juridique que l'on nomme Droit et qui se définit comme « l'ensemble des règles imposées aux membres d'une société pour que leurs rapports sociaux échappent à l'arbitraire et à la violence des individus et soient conformes à l'éthique dominante<sup>18</sup> ».

Le CPE a ainsi pour vocation d'éduquer les élèves à l'éthique républicaine, à la fois par de la prévention, par le dialogue (écoute et médiation), par les activités des Foyers Sociaux-Educatifs (FSE) et la Maison Des Lycéens (MDL), mais aussi par la surveillance et « la répression des conduites répréhensibles ». De cette manière, il constitue une autorité, qui impose à l'élève la discipline. Mais de quel ordre est cette autorité ? S'agit-il de la *potestas* ou de l'*auctoritas*, exclusivement l'une ou l'autre, en sachant que l'une a participé au rejet de l'autorité ? En somme, il nous faut savoir si le CPE amène une obéissance aux règles de la vie communautaire, inscrites dans le règlement Intérieur, en imposant une contrainte, ou au contraire en provoquant chez l'élève un consentement.

## **II. Une brève histoire de la discipline à l'École, au travers du métier de Surveillant Général**

Pour y répondre, il faut savoir que le CPE s'inscrit dans une histoire de l'enseignement, qui précède son expérience déjà riche de 40 ans, puisqu'il est l'héritier du Surveillant Général depuis 1972. Même si les deux fonctions non plus grands choses en commun, il reste très intéressant de pouvoir les comparer et de comprendre ce qui a mené au glissement de l'un à l'autre, pour comprendre l'histoire de la discipline et de l'autorité, au sein de l'école républicaine.

---

<sup>17</sup> [Circulaire de mission du CPE, du 28 octobre 1982](#)

<sup>18</sup> Dictionnaire de l'économie et des sciences sociales, Nathan Paris 1993

### **A. La relation de la potestas et de la discipline dans le métier de Surveillant Général**

*« Le décret du 17/11/1847 crée la fonction de surveillant général dans les lycées. La circulaire ministérielle du 20/12/1847 définit la mission. Les SG sont nommés par le ministre sur une liste d'aptitude ouverte aux répétiteurs ayant cinq années d'ancienneté. Leur mission est d'être les auxiliaires des censeurs des études et sous les ordres de celui-ci, de diriger les répétiteurs. Ils prennent rang, dans la hiérarchie protocolaire du lycée, après les professeurs mais avant les maîtres de l'enseignement élémentaire. S'ils sont licenciés et après cinq années d'ancienneté, ils peuvent postuler à un poste de censeur à condition que le titre d'officier d'académie leur ait été octroyé.*

*Le SG est tenu de loger au lycée (au début sans sa famille), il ne peut en sortir sans autorisation du proviseur ; c'est une sorte de garde-chiourme en chef. Il est chargé du bon ordre de l'établissement, de l'application du règlement et des sanctions, il est responsable de la discipline et des absences, des retards, de la tenue, de la propreté et de la politesse des élèves etc. Il assume le vilain travail répressif qui permet aux autres personnels de garder les mains propres. Il devient très vite objet de crainte, de mépris et souvent de haine de la part des élèves. Il n'est apprécié des enseignants et de ses chefs que dans la mesure où il réussit à maintenir une discipline ferme et sans discussion. C'est ainsi que se crée l'archétype du "surgé", personnage à la fois redoutable et ridicule, qui fera un sujet de choix pour quelques productions littéraires et pour nombre de bonnes histoires et de caricatures.<sup>19</sup> »*

On voit par la lecture de ces lignes que le Surveillant Général est l'incarnation, au sein des établissements d'enseignement secondaire, de la *potestas*. Il est à l'image de l'assistant-manager dont nous parlions dans la première partie, du fait qu'il tient son autorité de sa hiérarchie, et dans le cadre exclusif de l'établissement. Mais, et c'est ce qui distingue de l'assistant-manager, il la tient aussi de la crainte qu'il évoque de part la « discipline ferme et sans discussion » qu'on exige qu'il applique aux élèves.

---

<sup>19</sup> [Pierre Sérazin, l'histoire de la catégorie des CPE, cité in Du Surveillant Général au Conseiller Principal d'Education.](#)

Autant l'assistant-manager ne fait en somme que transmettre des consignes venant des supérieurs aux subordonnés et vérifier leur bonne application par des individus ayant assimilé leur place dans l'entreprise. Autant le Surveillant Général tire son aspect caricatural de sa fonction de « chien de berger », contrôlé par ses supérieurs et contrôlant lui-même un « bétail » incapable de se gérer seul. S'il attire autant le mépris et la haine, c'est que sa fonction est ainsi conçue pour qu'il assume l'ensemble de ce qui, dans la *potestas* et la discipline, nie l'autonomie de l'individu.

L'Ecole a ainsi, durant le XIX<sup>e</sup> siècle, ignoré la possibilité d'un accord, d'un consentement de l'élève avec elle. Et elle a donc fait l'économie de la « concordance des volontés » (revoir la partie I.II.B). La discipline est alors le moyen contraignant par lequel on brise celle des adolescents. Il ne s'agit pas de former l'individu, cet être autonome, mais plutôt de formater une personne, dans le sens grec de *prosôpon*, c'est à dire un rôle, une fonction sociale. La discipline est un moule rigide dans lequel la *potestas* du Surveillant Général place l'élève. Et les travaux d'Agnès Thiercé, dans son article intitulé « Révoltes des lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », sont très éclairant sur cette période de l'histoire de l'Ecole, qui conçoit l'élève comme dénué de tout ce qui fait l'adulte.

### **B. La fonction de Surveillant Général lié à une vision de l'adolescence réductrice**

Les lycéens, qui font l'objet du texte d'Agnès Thiercé, sont en plein dans la période de l'adolescence qui s'étale de la puberté jusqu'à la majorité. Cette notion d'une phase d'un développement humain physique et mental est récente et propre aux sociétés occidentales. Elle naît durant le siècle observé dans ce texte. L'auteure stipule d'ailleurs qu'« En créant son adolescence, le XIX<sup>e</sup> crée ses adolescents en révolte<sup>20</sup>. »

Ce qui nous intéresse en premier dans cette phrase, c'est que l'adolescence correspond à une conception mentale caractérisée par des changements physiologiques et psychiques observables. Cependant, en tant que conception, elle n'est pas indépendante des réflexions qui la développent, du contexte où elle émerge, et des préjugés de ce contexte. Ainsi, à cette époque, l'idée qui semble dominer les mentalités fait de cette période de la

---

20 Ibid, p.3, §4

vie un état de trouble plus ou moins violent. A. Thiercé le souligne parfaitement : l'adolescence n'existe pas alors sans l'idée de crise, sans le sentiment d'un danger, et/ou d'un enjeu. »

La première partie de cet article traite de la représentation commune de cette époque. Une première représentation datant du siècle précédent, dans l'ouvrage pédagogique de Rousseau, *Emile*, insiste sur l'indiscipline. Cela ne sera pas démenti le siècle suivant. Les paroles du professeur de lycée Ferdinand Gache, relatées dans le texte, insistent sur la désobéissance, d'autres paroles sur la « révolte » de cet âge, « l'insolence », « l'insubordination », la « manie raisonnante<sup>21</sup> » (autrement dit, un état compulsif opposé à la raison).

L'adolescence semble donc classée parmi les états pathologiques. Elle est ainsi associée à des termes médicaux tel que « contagion »(p.4, §15), « turgescence »(p.3, §8), « épidémies » (p.5, §18). L'adolescence, dans les propos que nous rapporte l'auteure, s'apparente à une fièvre, à un délire. Elle parle ainsi de « l'idée d'une surabondance de vitalité et d'énergie[...] prête à exploser et propice aux manifestations insurrectionnelles et violentes<sup>22</sup> ».

Comme le souligne alors l'auteure, l'adolescence et sa sociabilité provoquent de l'inquiétude parmi les représentants du régime scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle, vis-vis de « l'ordre moral et disciplinaire<sup>23</sup> ». Nous pouvons citer à nouveau le passage suivant : « l'adolescence n'existe pas [...] sans le sentiment d'un danger, et/ou d'un enjeu ». L'adolescent est encore un enfant irraisonné, exubérant, insolent, presque ingérable, et c'est de là qu'*a priori* viennent tous les maux.

Nous pouvons comprendre ce qui est source de problème chez les lycéens, grâce à Eirick Prairat. Dans son article « Autorité et respect en éducation », il éclaire comment est perçu l'adolescent en comparaison à l'adulte. « L'adulte, en tant que valeur, ne s'oppose ni à l'enfance ni à l'adolescence, mais à l'infantile qui est un ensemble de traits qui amarre

---

21 Ibid, p.3, §9

22 Ibid, P.3, §7

23 Ibid, p.2, §4

l'enfance au monde de la puérité.<sup>24</sup> » or, les adolescents sont opposés aux adultes, comme les adultes sont opposés à la puérité. Les « mutineries » sont des oppositions « des lycéens face à l'autorité scolaire, des adolescents face aux adultes<sup>25</sup> ». Du coup, les lycéens sont l'incarnation de la puérité dans des corps mûrissant.

Dans la définition qu'il nous donne de la puérité, parmi les cinq points qui la constituent, celui qui est sans aucun doute retenu comme preuve de la nature infantile de l'adolescence à cette époque est donc le dernier : « L'infantile appréhende le pouvoir soit sur le mode de la révolte, soit sur le mode de la sacralisation. » Nous voyons bien ce qui se passe vis-à-vis de l'autorité scolaire, parentale ou cléricale (p. 8, §34) dans le texte d'A.Thiercé. Mais il nous donne aussi des exemples de sacralisations : par exemple, la manifestation de la fidélité lycéenne à Napoléon durant les Cent-Jours (p. 8, §36), la réaction des lycéens face à la mort de Victor Noir en 1870, dont les obsèques deviennent une « manifestation républicaine<sup>26</sup> ».

Il en découle dès lors une manière éducative stricte, sévère de traiter l'adolescence dans l'élève, le lycéen durant sa scolarité. Jusqu'aux réformes de la dernière décennie du XIX<sup>e</sup>, il sera appliqué « une discipline infantilissante ; la surveillance de chaque espace-temps ; l'isolement des autres<sup>27</sup> ». Le but est d'obtenir une « obéissance<sup>28</sup> » inconditionnelle, puisque chaque gestes, paroles sont surveillés, régulés, contrôlés, limités. La liberté est soustraite puisque de toute manière, étant donné la nature de l'adolescent, celui-ci n'a pas de libre-arbitre. Ainsi l'infantilisation s'explique puisque des individus auxquels on nie toute autonomie intellectuelle doivent être effectivement pris en charge.

Dans un établissement scolaire, l'élève n'est qu'un adolescent, comme un patient n'est qu'un malade dans un hôpital. Toute la discipline qu'on lui administre ne semble avoir d'autre but que de le neutraliser, faute de pouvoir l'en guérir. L'isolement extrême, qui le

---

24 Eirick Prairat, « Autorité et respect en éducation », Le Portique [En ligne] , 11 | 2003 , mis en ligne le 15 décembre 2005, p. 4, §18

25 Agnès Thiercé, « Révoltes des lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », in *Histoire de l'éducation*, N°89, 2011, p.4.,§15

26 Ibid, p.9.,§ 42

27 Agnès Thiercé, « Révoltes des lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », in *Histoire de l'éducation*, N°89, 2011, p.2, §4

28 Ibidem, p.4, §16

sépare du monde extérieur comme de ses camarades, est comparable à la quarantaine. Il ne faut pas qu'il nuise, à lui-même, comme à la société. Comme le médecin à toute autorité pour soigner son malade, l'éducateur a toute emprise sur l'élève pour lui permettre d'assimiler la règle. D'où, dès lors, une discipline militaire et coercitive : « mesures vexatoires » (p.6, §27), licenciement, exclusion (p.4,§17), claustration (p.7, §31)... Si elle échoue, c'est parce qu'elle n'est pas assez ferme : « les supérieurs hiérarchiques mettent en cause la faiblesse de l'autorité.<sup>29</sup> »

### **III. La discipline peut-elle être pensée sans l'autorité**

Seulement, A. Thiercé rapporte que « plus de deux cents mutineries d'élèves secouent les collèges et les lycées du XIX<sup>e</sup> siècle.<sup>30</sup> » L'autorité est donc sérieusement remise en question par toute l'agitation de cette époque. Elle ouvre la porte à la critique, qui prend deux formes opposées. La jeunesse devient le centre des attentions, le vecteur des valeurs portées par des communautés distinctes par leurs idéaux. Les problèmes scolaires sont le point d'achoppement des luttes partisans, relayées par la presse. Les réflexions issues de cette situation lycéenne ne sont donc pas propres qu'aux représentants du régime éducatif. Elles font l'objet d'un débat public.

#### **A. La réforme de la discipline de 1890**

Lentement, tout le long de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, une évolution des mœurs au sein de l'éducation nationale, due à une progression des mentalités soutenues par plusieurs penseurs et ministres, mènera à la remise en cause de l'autorité employée sur les lycéens et collégiens. Certains verront les révoltes comme le seul moyen qu'ont les lycéens pour se faire remarquer par des adultes cloîtrés dans une pensée rigide, qui fait de l'autorité disciplinaire la seule façon d'agir sur les adolescents. Même si en 1850 l'abbé Collard passe ainsi pour un précurseur, il faudra attendre, d'après le texte de A. Thiercé, 1881 et Adolphe Adam, à l'Université, pour condamner le régime scolaire, et enfin Léopol Faye en 1888. Selon l'auteure, c'est finalement en 1883, la révolte de Louis-le-Grand qui va opérer un renversement. Le proviseur sera ainsi jugé par la presse trop intransigeant. Or, c'est

---

<sup>29</sup> Ibid, p.6, §26

<sup>30</sup> Ibid, p.1., §1

justement ce qui caractérise à la fois la discipline des établissements jusqu'ici et la répression des débordements, qui peuvent aller jusqu'à l'intervention de l'armée, ou de la justice. L'opinion publique commence donc à être alarmée par la manière dont les élèves sont traités par le régime scolaire. Et quelques droits leurs sont accordés. En 1882, un certain droit à la parole leur est octroyé à travers le congrès d'Alby, où ils peuvent discuter de leur condition, mais aussi la mise en place d'une presse lycéenne.

Les réformes de 1890-1900 voient émerger les idées de libération de l'adolescent par le sport, l'abandon des « exigences inutiles », l'allègement de l'arsenal des punitions, la valorisation de la sociabilité adolescente et de la charité, la liberté... Comme le souligne l'auteure, ces réformes dépendent du contexte politique mais aussi d'« un tournant conceptuel opéré par la psychologie de l'adolescence »<sup>31</sup>. Il apparaît donc à cette époque un souci de comprendre cet âge, et de se comporter en rapport à sa similitude avec l'adulte mais aussi en rapport à sa différence.

L'autorité entame alors une mutation qui la voit passer de son aspect purement disciplinaire à celle « éducative ». Nous pouvons relever des traits qui autorisent des comparaisons avec le texte d'Eirick Prairat :

La liberté de parler, de se mouvoir et de s'investir dans la relation à l'autre porte la marque de cette autorité qui fait grandir l'adolescent. C'est aussi une autorité qui s'impose moins, et qui voit cet âge comme une étape nécessaire dans le développement. En effet, il ne s'agit plus d'être en guerre avec l'adolescence, mais bien au contraire de « substituer l'état de paix à l'état de lutte<sup>32</sup> ». La lutte vise à supprimer. Or, si l'on cherche la paix, c'est qu'on l'accepte. De plus, l'état de paix n'est d'ailleurs possible que si l'autorité, et la discipline qui en découlent, sont reconnues. Le régime scolaire, qui se met en place, cherche dorénavant aussi à être accepté par les lycéens. L'autorité n'est pas remise en question. Ce qui est recherché, c'est le sentiment de sa légitimité<sup>33</sup>. Car celui-ci amène au respect de l'autorité et de ses représentants. Donc les révoltes lycéennes ont permis au

---

31 Ibid, p. 18, §71

32 Léopold Faye, cité in Agnès Thiercé, « Révoltes des lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », in *Histoire de l'éducation*, N°89, 2011, p.18

33 Eirick Prairat, « Autorité et respect en éducation », Le Portique [En ligne] , 11 | 2003 , mis en ligne le 15 décembre 2005, p. 4, §25

régime scolaire de comprendre qu'une autorité qui respecte est une autorité respectée<sup>34</sup>.

### ***B. Les penseurs de la nouvelle pédagogie***

Mais c'est aux penseurs de la nouvelle pédagogie, apparue surtout à la fin du XIX<sup>e</sup> s. (si l'on omet des précurseurs fondamentaux tels que J-J. Rousseau, ou J-H Pestalozzi, ayant vécu un siècle auparavant), que l'on doit les plus grands changements de mentalités, qui mèneront aux bouleversements éducatifs et la transformation des fonctions du Sursé. Selon les nouvelles pédagogies, l'apprentissage ne doit pas se limiter à l'assimilation de connaissances. Il s'agit au contraire d'un développement de l'individu dans sa globalité. La coopération est omniprésente dans ces pédagogie, et l'apprentissage de la vie communautaire devient dès lors fondamentale.

Or, pour John Dewey (20/10/1859, 1/06/1952), philosophe et psychologue américain appliqué à la pédagogie, c'est parce que l'enfant se soumet à l'autorité de l'adulte qu'il se plie lui-même à un cadre contraignant ses actes. L'adulte devient un conseiller et un guide qui l'oriente et lui apprend à se contrôler avant de contrôler son monde. On voit ici un fort parallèle avec l'autorité de type *auctoritas* développée dans la première partie. L'enfant est vu comme un être capable de raisonner et d'adhérer aux idées d'un individu considéré comme référence, l'adulte.

Avec une telle pensée, il ne s'agit donc plus de contrôler les pulsions d'un être irascible, mais au contraire de réaliser l'adulte en puissance, présent dans chaque élève. Toute forme de violence doit être exclue. L'élève doit comprendre l'intérêt d'agir en vertu de l'avis de l'adulte, de l'éducateur. Il faut provoquer chez lui un consentement. Et ce consentement, comme on l'a vu dans le I.B.2 ne peut se produire que lorsqu'on s'aperçoit des affinités communes. L'élève doit se reconnaître dans l'éducateur. Et il ne peut le faire que si l'éducateur se met à sa portée. La nouvelle pédagogie passe donc par un respect mutuel et une forme d'autorité qui trouve en l'élève un égal. La discipline scolaire n'est plus alors, à l'instar de la discipline militaire, le moyen de soumettre les élèves, par la contrainte, à la volonté des adultes. Elle est le cadre de la transmission des valeurs et règles

---

34 Ibidem, p. 5, §§29-34

qui fondent la vie en communauté. C'est certes encore le groupe des adultes qui l'impose, mais la discipline doit prendre tout son sens. Elle a vocation de révéler sa raison d'être. L'élève apprend alors à se l'imposer à soi-même. Il l'intègre lorsqu'il devient son propre maître. La discipline représente ainsi les bornes qui permettent de croître comme personne responsable, donc comme individu trouvant sa place dans le groupe.

## **Partie III Le CPE : L'image de l'autorité moderne dans les EPLE**

L'éducation nationale, et le métier de Surveillant Général ont donc déjà progressivement abandonné, en cent années, la discipline militaire et autoritaire de l'école de la 3<sup>e</sup> république. Celle-ci ayant montré sa limite, au court des deux cents révoltes lycéennes. Mais de plus, les pensées novatrices que constituent les pédagogies nouvelles, qui ont inspiré les pionniers parmi les praticiens qu'ont souvent été les SG, ont fait également leur chemin pour s'imposer durant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Or, doublée par le contexte de l'éducation à l'issue de la seconde guerre mondiale et la création des Collège d'Enseignement Technique (CET), la fonction de SG va muter pour prendre en compte de plus en plus l'importance du relationnel. Militant pour la prise de conscience de la nécessité d'éduquer autrement, les Surveillant généraux finirent par voir leur métier totalement bouleversé, au point que le nouvel ordre de mission de 1972 réclama la création d'un nouveau poste (le Conseiller Principal d'Education), pour les remplacer.

### **I. Une mission liée au règlement intérieur**

Le fonctionnement des collèges et des lycées, et le CPE, s'appuient sur le règlement intérieur :

*« Selon la circulaire de 1996, "Les CPE ont un rôle éminent à jouer dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire. (...) Il convient qu'ils soient étroitement liés à l'élaboration des règles qui régissent la vie scolaire". Le règlement intérieur est donc un outil essentiel qui permet au CPE d'agir vis-à-vis des élèves en s'appuyant sur l'importance de normes et de références communes.<sup>35</sup> »*

---

35 [« Règlement intérieur », site de l'académie de paris](#)

C'est de cette manière que le CPE est lié à la plupart des commissions des EPLE et en particulier à la commission décisionnelle, le Conseil d'Administration. C'est cette commission qui vote son règlement intérieur après concertation de la Communauté Educative, afin qu'il soit toujours adapté au contexte.

#### **A. Un cadre légiféré**

Le règlement intérieur réunit ainsi l'ensemble des règles qui définissent « le cadre non négociable dans lequel s'inscrivent tous les protocoles prévus par l'établissement.<sup>36</sup> » Et le CPE est le garant du bon respect de ces règles. Il est donc encore celui aussi de la discipline au sein des établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Et cette discipline se veut encore stricte et sans compromis. Qu'est ce qui a alors pu changer entre la mission du Surveillant Général et celle du CPE ? Où est la place pour le dialogue si le CPE doit rester figé sur les positions inflexibles imposées par un texte légiférant ?

Le décret du 30 août 1985 stipule dans son Article 3 que:

*« le règlement intérieur adopté par le conseil d'administration définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire. Il détermine notamment les modalités selon lesquelles sont mis en application :*

- 1° La liberté d'information et la liberté d'expression dont disposent les élèves, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité ;*
- 2° Le respect des principes de laïcité et de pluralisme ;*
- 3° Le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personnalité et dans ses convictions ;*
- 4° Les garanties de protection contre toute agression physique ou morale et le devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence ;*
- 5° La prise en charge progressive par les élèves eux-mêmes de la responsabilité de certaines de leurs activités.<sup>37</sup> »*

Or, il faut rappeler à nouveau, comme précédemment dit en II.A.2, que le Droit se définit comme « l'ensemble des règles imposées aux membres d'une société pour que leurs

---

<sup>36</sup> Ibidem

<sup>37</sup> [« règlement intérieur », Site du Collège des CPE, IUFM de paris](#)

rapports sociaux échappent à l'arbitraire et à la violence des individus et soient conformes à l'éthique dominante<sup>38</sup> ». Et les droits et devoirs qui constituent les bases du règlement intérieur, selon le décret du 30 août 1985, sont les mêmes que ceux donnés par les principes fondamentaux de notre République, en particulier celui de la laïcité.

Lorsque le CPE veille au bon respect du règlement intérieur d'un établissement, il le fait en vertu de principes qui dépassent les limites de l'autorité d'un établissement. La Communauté Educative, et particulièrement les élèves, sont donc directement inclus dans un ensemble plus vaste, la société française. Et cette société, au travers des droits et devoirs qu'elle accorde, offre à chacun de ses membres une liberté disciplinée, cadrée par des règles qui régissent nos comportements.

Dans l'espace public, ici l'EPL, qui est à la fois espace politique (lieu d'un consensus entre des citoyens libres et égaux en droit) et espace social (lieu d'un débat démocratique), la liberté d'expression se voit limiter par ce cadre légal, qui permet de protéger les libertés fondamentales de chacun, dont elle fait partie avec la liberté de penser. Et c'est là tout le paradoxe d'une liberté disciplinée. Les règles à la base de la discipline scolaire, puis de la discipline citoyenne, permettent à chaque membre de préserver sa liberté, son autonomie, en créant l'espace d'une égalité entre les pairs.

La Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, dans son article 4, pose ainsi ce principe, auquel se conforme le règlement intérieur, selon lequel une liberté ne peut pas être absolue :

*« La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi l'exercice des droits naturels de chaque Homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. Ces normes ne peuvent être déterminées que par la Loi ». Il ne peut donc exister de liberté sans limites, ces limites étant fixées par la Loi.<sup>39</sup> »*

---

38 Dictionnaire de l'économie et des sciences sociales, Nathan Paris 1993

39 [Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789](#)

## **B. Un membre de la Communauté éducative**

Le CPE veille certes au respect du règlement intérieur. Mais néanmoins, il n'impose pas les règles. Ce sont elles qui s'imposent à tous. C'est le principe même de la Démocratie. Personne n'est au-dessus de la Loi. C'est son égalité face à elle qui assure la liberté, l'égalité et la fraternité. C'est cette égalité qui évite aux plus faibles d'être soumis à l'arbitraire du plus fort :

*« Rationnellement et en fait, la démocratie est indissolublement liée à l'idée de liberté. Sa définition la plus simple et également la plus valable, à savoir : le gouvernement du peuple par le peuple, n'acquiert son plein sens qu'en considération de ce qu'elle exclut : le pouvoir d'une autorité qui ne procéderait point du peuple. Ainsi, la démocratie est d'abord un système de gouvernement qui tend à inclure la liberté dans le rapport politique, c'est-à-dire dans les relations de commandement à obéissance, inhérentes à toute société politiquement organisée.*

*L'autorité y subsiste sans doute, mais elle est aménagée de telle sorte que, fondée sur l'adhésion de ceux qui lui sont soumis, elle demeure compatible avec leur liberté.<sup>40</sup> »*

A ce titre, le CPE est tout aussi concerné par le règlement intérieur que les élèves, les parents d'élève, les membres de la direction, les personnels enseignants ou ATOS, avec qui il forme une communauté éducative.

Et c'est ce rapport qui change drastiquement par rapport à l'époque du Surveillant Général, puisqu'il ne s'agit plus d'une relation ascendante, du maître au disciple. Une relation qui implique la soumission totale de l'un à l'autre. Et sur laquelle reposait une « pratique professionnelle sommaire<sup>41</sup> », étant donné que le surveillant Général devait veiller à supprimer tout esprit critique. Il y avait ainsi une inégalité totale, deux niveaux de droits et de devoir. Aujourd'hui, en revanche, le CPE est égal aux élèves. Il reconnaît l'intégrité de leur personne, de leur individu et de leur citoyenneté en devenir.

---

40 Georges Burdeau, *La Démocratie*, Seuil, 1966, p.17

41 [Pierre Sérazin, l'histoire de la catégorie des CPE, cité in Du Surveillant Général au Conseiller Principal d'Education.](#)

## **II. L'éthique d'une fonction : le modèle disciplinaire**

Le CPE s'avère être le détenteur d'une autorité d'expertise. Il n'est pas supérieur à autrui, et en particulier à l'élève. S'il est plus particulièrement le garant du règlement intérieur (même s'il n'en possède pas l'exclusivité), c'est parce qu'il en maîtrise les règles, qu'il les connaît, les respecte à son tour, et surtout qu'il peut en être le médiateur. Le CPE doit être le gardien de cette égalité face à la loi. Et c'est à ce titre que l'Etat, la communauté citoyenne et éducative lui attribue une mission non pas privilégiée, mais au contraire à responsabilité. C'est alors que son expertise garantit que la communauté éducative, dont il est pleinement membre, soit fondée sur le modèle démocratique.

### ***A. La responsabilité du fonctionnaire***

Seulement, la démocratie ne peut exister sans responsabilité. Elle a besoin que les citoyens qui la constituent respectent ses trois principes fondamentaux, que sont la liberté, l'égalité, et la fraternité. Ceux-ci fonctionnent à la manière de la trinité. Ils sont inséparables. La Déclaration des Droits de l'Homme a déjà montré que la liberté de chacun n'est possible qu'avec l'égalité de tous. Or, dans une société consumériste et individualiste, la liberté est beaucoup plus revendiquée que les responsabilités. Cette revendication occulte la nécessité de l'égalité et envahit toute la société, jusque dans l'espace scolaire. C'est pourquoi il faut imposer des limites à l'action, des repères culturels, qui rappellent à chacun ce qui est attendu de lui dans une démocratie.

Ainsi les droits et les devoirs s'inscrivent aussi dans le contrat qui lie un individu à sa fonction. Puisque un fonctionnaire est un représentant de l'Etat, ses responsabilités sont d'autant plus conséquentes :

Selon l'article 28 de la loi n°23-634 du 13 juillet 1983, qui détermine les devoirs des fonctionnaires, « tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il n'est dégagé d'aucune des responsabilités qui lui incombent par la responsabilité propre de ses subordonnés. ». En tant que tel, le CPE se dote d'obligations propre à son statut professionnel au sein de l'éducation nationale. Ses responsabilités sont donc dorénavant et déjà définies et cadrées par des

valeurs républicaines, par les concepts historiques de l'institution à laquelle il appartient. Son statut professionnel lui impose de cette manière une déontologie, qui le contraint à respecter un certain cadre.

A cet effet, ses devoirs l'obligent à servir l'intérêt général, au secret et à la discrétion professionnels, à informer le public, etc. Mais surtout il est contraint à l'obligation d'obéissance : « Tout fonctionnaire doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique », en l'occurrence le chef d'établissement.

### **B. La responsabilité d'adulte**

Mais ce ne sont pas là les seules bornes de son action. Comme disait Aristote, l'éducation est ce que les anciens ont de meilleurs à offrir aux nouvelles générations et le CPE exerce ses responsabilités particulièrement dans le domaine éducatif. Cela détermine plus spécifiquement son rôle, dans une dialectique constante avec son statut de fonctionnaire. La circulaire de fonction du 28 octobre 1982 définit pour le CPE plusieurs champs d'activités, qui sont autant de responsabilités. Ses responsabilités se comptent au nombre de 5 :

- Gérer et animer l'équipe de vie scolaire
- Effectuer le contrôle de l'assiduité et le suivi pédagogique des élèves
- Organiser l'animation éducative et le système représentatif des élèves
- Faire respecter l'ordre et la discipline (application du Règlement Intérieur)
- Aménager les lieux de vie

Il apparaît ainsi responsable de l'éveil des responsabilités chez les nouvelles générations, puisqu'il a pour vocation d'« inculquer des valeurs et de leur proposer des principes d'action légitimes.<sup>42</sup> » Il est de ce fait une référence, un expert, et donc une autorité, selon E. Prairat. Il accompagne l'élève sur le chemin de sa maturité.

---

42 Chistian Vitali, « Le CPE, un responsable du quotidien », in *Responsabilité : Vers une thématique, vers une problématique*, dir. par Alain Picquenot, CRDP de Bourgogne, 2004, 222 p.

Or, l'autorité éducative est une autorité d'adulte. L'adulte étant le contraire de l'infantile, il s'oppose à l'élan consumériste et individualiste qui ni la responsabilité qu'implique toute liberté, et l'égalité dans l'altérité. Le CPE est un adulte repère, étant institué en modèle de discipline. Il représente la fiabilité de la loi sans laquelle la confiance dans le monde des adultes et sa perpétuité ne sont pas possible. C'est de cette manière qu'il parvient à tirer un trait entre les contraires : l'individualité de chaque élève et le groupe auquel il appartient.

Il assume ainsi un rôle juridique en veillant au respect des droits et des devoirs, et évitant les injustices. Lorsqu'il attribue punitions et sanction (par l'intermédiaire de sa participation au conseil de discipline), il le fait en vertu de principes juridiques généraux. De cette façon, son action ne fait pas partie de l'arbitraire. Il ne s'agit plus, comme à l'époque du Surveillant Général, de briser les esprits critiques. Mais au contraire, de réinclure l'élève dans la communauté, en le faisant réfléchir sur la portée de ses actes, lorsqu'il s'avère qu'il manque à ses obligations.

### **III. Un métier fondé depuis 1982 sur une autorité protéiforme et accomplie**

Au regard de ses responsabilités, il faut se demander si le métier de CPE a totalement divorcé avec celui de Surveillant Général. Il semble que la contrainte fasse partie intégrante de son statut. A la fois du fait qu'il est lui-même dépendant d'une hiérarchie, mais aussi par le fait qu'il emploie des dispositifs coercitifs pour ramener à l'ordre les élèves qui ne respectent pas le règlement intérieur. S'il s'agit du même mode opératoire, le CPE sera alors toujours dépositaire d'un régime scolaire autoritariste, qui nie la véritable autorité.

#### ***A. La potestas du CPE***

Il a été montré dans notre mémoire que la contrainte est inhérente à la condition humaine et à son mode d'action mondain. Il s'agit de faire respecter les règles établies soit par un consensus, soit par leur légalisation par l'organe étatique. Car celle-ci définissent le comportement accepté au sein de la communauté, afin de conjuguer les efforts vers un but

commun.

En effet, tous ne respectent pas toutes les règles. La contrainte coercitive équivaut pour le comportement, aux murs d'un couloir qui obligent à l'arpenter dans un sens. Pour s'assurer de voir les règles respectées par tous, on emploie donc des pénalités, qui ont à la fois valeur réparatrice lorsqu'un tort est commis envers un individu ou le groupe, mais aussi qui provoquent la crainte : Chacun cherche son profit. Or, l'acte répréhensible et illégal doit causer à son auteur un tort, qui associe de ce fait l'écart à la perte.

Est-ce à dire que la méthode éducative du Surveillant Général est indépassable ? Qu'entre le SG et le CPE, seul le nom a changé ? Non. Comme on l'a vu, la contrainte exercée à l'époque du Surveillant Général, en particulier durant le XIX<sup>e</sup> siècle, était telle que lorsque l'opportunité se présentait, des rébellions parfois violentes ont pu éclater. Elle ne fonctionnait que par la crainte, la répression. Il ne s'agissait pas d'amener l'élève à vivre son individualité et sa personne. Ni de le considérer comme un membre à part entière de la communauté citoyenne, puisqu'on ne lui reconnaissait aucun de ces statuts. A peine s'agissait-il d'un civil, un mineur, devant être dressé. Les élèves devaient être inclus dans le groupe de force. C'est à dire que les devoirs précédaient les droits. La discipline autoritaire qui régnait alors dans les établissements niait le contrat social liant chaque individu au groupe.

A l'heure actuelle, en revanche, ce contrat social est tout à fait central. Le CPE l'enseigne à l'élève en donnant un nom à l'ensemble des règles (le règlement intérieur), il les explicite, il les érige comme le modèle qui ôte l'arbitraire. La Loi précède et dépasse l'individu, et le CPE n'en est qu'un messager et un exécutif au sein de l'établissement. De cette manière, il offre des repères à l'élève, en révélant les droits et devoirs immuables de chacun.

La contrainte n'est plus tant alors des œillères que des balises, car l'élève apprend ce qui convient et ce qui ne convient pas de faire, mais surtout devient apte à relativiser. L'élève doit comprendre pourquoi les règles existent et régulent les relations entre les membres, et non pas savoir simplement ce qu'il encourt lorsqu'il ne répond pas à ses obligations. De cette façon, la discipline prend tout son sens, car il s'agit bien d'apprendre à

devenir son propre maître. Il s'agit de s'imposer soi-même ses propres contraintes pour se plier à une éthique acceptant l'altérité comme son égal, et l'universalité de la liberté.

### ***B. L'auctoritas du CPE***

Cependant, il a été vu que l'*auctoritas* se fonde sur la légitimité. Autrui doit se reconnaître dans la véritable autorité, afin qu'il puisse y adhérer. Il doit donc y avoir une place dans l'éthique du CPE pour l'altérité, pour l'autre. Il doit donc y avoir du respect. Ainsi, l'action du CPE est légitime, car son comportement est lui-même guidé par l'éthique démocratique, qui porte en elle les valeurs de respect de la condition humaine. Or, par la contrainte que lui impose son statut professionnel et les missions qui lui incombent, mais surtout par sa vocation éducative, il porte vers autrui les valeurs qu'il incarne. Le CPE en est donc le héraut. Et de plus, éduquer implique la volonté de transmettre ; l'autorité, on l'a vu, étant cette volonté qui accorde les volontés.

La légitimité de l'autorité du CPE tient aussi de son impartialité puisque le CPE s'applique à soi la même contrainte qu'aux autres membres de la communauté. L'impartialité étant le contraire de l'arbitraire, il agit toujours selon la Loi, sans préjuger et sans faire de préférence vis à vis des élèves, des autres membres de la communauté éducative, ou de lui-même.

Il prône ainsi l'égalité à la base du contrat social, qui présuppose le consensus entre pairs. Et puisque la discipline est le fait de se plier aux règles, ici les règles du dit contrat social, elle est la possibilité de son application. *A contrario*, la discipline autoritaire du SG n'était donc pas perçue comme légitime, puisqu'elle niait le contrat social. Elle niait la réciprocité d'une discipline plus naturelle, qui, puisqu'elle est obéissance consentie aux règles de la communauté, devrait être la même pour tous. Ce que prouvent encore les quelques deux cent rébellions lycéennes. La discipline naturelle nécessite l'égalité, car logique vis à vis de l'intention du groupe, tous devraient la mettre en pratique de la même manière. Or, ce que le CPE réclame aux élèves, il le met en pratique. Il est pleinement cohérent.

Le métier de CPE s'ancre alors dans une vision de la relation à l'élève totalement

différente de celle qui a vu émerger le métier de SG. Cette différence tient particulièrement à une conception de l'autorité et de la discipline plus originelle, plus essentielle, puisqu'elle prend sa source dans la légitimité, dans l'accord.

## Conclusion

Ainsi, l'autorité, telle qu'on l'entend couramment, apparaît comme un terme galvaudé, qui ignore sa véritable nature. L'histoire a brouillé cette notion, pourtant cruciale dans la relation humaine. L'autorité en substance, l'*auctoritas*, est confiée par les pairs à des individus dont la mission est de guider la communauté vers un but. Considérés comme compétents, ils concentrent en eux le décisionnel de tout le groupe, et définissent donc les règles et lois orientant les comportements vers ce but. Or, par ce biais, l'autorité s'est associée à un moyen de s'effectuer dans le Monde, dans le temps, pour pallier l'inertie des rapports humains.

Ces derniers impliquent une pluralité des volontés, et donc des désaccords, qui obligent les dirigeants à user de la contrainte hiérarchique pour organiser l'action, et la coercition pour plier la volonté des récalcitrants. La *potestas* est alors la forme de la hiérarchie, de la domination, de la coercition. Or, de là un glissement sémantique s'est produit, amenant à assimiler généralement l'autorité à son mode d'expression contraignant, jusqu'à ce que même l'autorité d'un ou de plusieurs individus ne soit plus dépendante du consentement des pairs, mais au contraire de la seule crainte. La coercition est ainsi toujours plus croissante lorsque qu'un gouvernement, une ascendance hiérarchique ignore l'avis de ses subalternes.

De plus, comme il a été dit, l'orientation que prend une société réclame ces règles tacites, et ces lois explicites pour dicter les comportements appropriés de la part de ses membres, leur situation les uns par rapport aux autres. Elles délimitent les comportements par ce qui est faisable et ce qui ne l'est pas. En somme, elles contraignent la liberté de l'individu lorsque celui-ci la respecte et s'y plie. L'obéissance à l'ensemble de ces règles se nomme discipline.

Mais encore une fois, la discipline peut être provoquée par l'accord, et de cette

manière elle émane directement de l'individu. Ou alors elle est imposée par un autre membre qui enchâsse la relation dans un phénomène d'ascendance, de hiérarchie, qui n'est pas forcément acceptée par les deux parties. Pour parvenir à cette obéissance, il est lui-même obligé d'avoir recours à la coercition et à la crainte qui en résulte.

La discipline, terme unique pour décrire tout un panel de nuance, est donc liée de façon immanente à l'autorité. Elle se voit donc influencée par la forme de cette dernière et, à son instar en prend toutes les couleurs. Dans l'histoire de l'éducation se sont ainsi opposées deux visions de la discipline et de l'autorité, deux conceptions de la relation de l'adulte à l'élève, deux conceptions de la citoyenneté :

- L'une voit le citoyen comme nécessairement soumis au choix d'une autorité hiérarchique. L'esprit critique, la volonté personnelle sont dangereuses pour l'ordre social et elles doivent être brisées chez l'élève, adolescent impétueux mais encore malléable. L'élève doit être dressé et on lui administre une discipline coercitive. Elle applique de cette manière les principes du béhaviorisme, qui veut qu'un comportement soit déterminé par un calcul inconscient et déterministe entre les bénéfices et les pertes. L'éducation se résume à apprendre qu'il vaut mieux se plier à la volonté de la hiérarchie pour ne pas subir son mécontentement, et donc une punition. L'exécuteur de cette vision était le Surveillant Général
- L'autre vision, contemporaine, voit le citoyen comme un acteur de la communauté démocratique. Il sait ce qui est bon pour lui, pour autrui, et pour l'ensemble. Il reste ainsi vigilant par rapport à son comportement, à ceux des autres, mais aussi aux règles et aux lois qu'on lui impose. Son esprit critique et sa volonté son exacerbée. Dans ce point de vue, l'élève est apte à cet éveil. Mais ses pulsions, comme les idéaux véhiculés par une société consumériste, ne le portent pas immédiatement au respect d'un principe de vie, d'une discipline qui s'apparente cette fois aux maximes universelles kantienne. C'est à dire à des règles qui sont valables pour tous, en tout temps, en tous lieux. De cette façon, le CPE, qui véhicule cette vision au sein des établissements scolaires, est le premier à vivre pleinement cette vision et à s'administrer cette discipline. Il devient alors un modèle cohérent, qui inspire

l'élève. Il incarne alors l'autorité sous toutes ses acceptions.

C'est pourquoi l'autorité et la discipline sont des enjeux majeurs pour cet acteur primordial de la communauté éducative. Car, exerçant toujours son esprit critique, il sait que les valeurs démocratiques et républicaines, valeurs qui se veulent universelles, ne peuvent en aucun cas s'accommoder de formes incohérentes avec les principes de la liberté, de l'égalité, et de la fraternité. A chaque instant de sa fonction, il doit veiller à n'être ni autoritariste, ni démagogique. Sa fonction réclame ainsi un juste équilibre, auquel le CPE doit toujours s'appliquer.

## Bibliographie

- Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 2006, 380 p.
- Normand BAILLARGEON, *L'éducation*, Paris, Flammarion, 2011, 286 p.
- Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard/Pluriel, 2008, 265 p.
- Georges Burdeau, *La Démocratie*, Paris, Seuil, 1966, 191 p.
- CONDETTE-CASTELAIN S. « La participation lycéenne et le rapport des élèves à la loi ». *Spirale*, n° 34, octobre 2004, p. 75-91.
- John DEWEY, *Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation, L'âge d'Homme*, 1983. URL : [http://books.google.fr/books?id=IblBOy8VzI0C&dq=John+Dewey+autorit%C3%A9&hl=fr&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.fr/books?id=IblBOy8VzI0C&dq=John+Dewey+autorit%C3%A9&hl=fr&source=gbs_navlinks_s)
- Eirick PRAIRAT , « Autorité et respect en éducation », *Le Portique* [En ligne] , 11 | 2003 , mis en ligne le 15 décembre 2005. URL : <http://leportique.revues.org/index562.html>
- Olivier REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 10<sup>e</sup> éd., 2010, 127 p.
- Régis REMY, Christain VITALI et Pierre SERAZIN, *Les conseillers principaux d'éducation*, Paris, PUF, 2009, 271 p.
- Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, 629 p.
- Pierre Sérazin, l'histoire de la catégorie des CPE, cité in *Du Surveillant Général au Conseiller Principal d'Education*, <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article161>
- Agnès THIERCE, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'Education*, n° 89, janvier 2001, pp. 59 à 93.
- Annie TSCHIRHART, *Quand l'Etat discipline l'Ecole : une histoire des formes disciplinaires : entre rupture et filiation*, Paris, L'Harmattan, 2005, 345 p.
- Le texte fondamental de 1890 sur la réforme disciplinaire, dans *Bulletin administratif de l'Instruction publique*

- *Bulletin Officiel de l'Education Nationale Spécial n°8 du 13 juillet 2000*
- *Bulletin Officiel de l'Education Nationale aout 2011*
- « *Règlement intérieur* », *site de l'académie de paris*, [http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_223573/le-reglement-interieur-un-outil-au-service-du-cpe?cid=p6\\_186501](http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_223573/le-reglement-interieur-un-outil-au-service-du-cpe?cid=p6_186501)
- « *Règlement intérieur* », *Site du Collège des CPE, IUFM de paris*, <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article264>

## Résumé

Aujourd'hui, selon Eirick Prairat, il est de bon ton d'être de « ceux qui stigmatisent l'autorité comme une figure douce de la violence. L'autorité est, pour eux, synonyme d'empire, d'emprise, de domination. Celui qui exerce l'autorité est toujours un *Dominus*, c'est-à-dire un maître au sens de celui qui entend maîtriser. » Néanmoins, l'autorité, et la discipline qui en est la résultante comportementale, ne sont-elles pas indispensables à la relation entre l'élève et le CPE ?

Trois étapes sont nécessaires pour répondre à la question. La première étape consiste en une étude de l'autorité, grâce au travail d'Eirick Prairat, qui permet de découvrir deux pôles distincts constituant sa modalité mondaine, l'*auctoritas* et la *potestas*.

La deuxième est une étude de la discipline lors d'une confrontation entre sa mise en pratique au travers des métiers du CPE et du Surveillant Général. Elle montre le lien entre les deux concepts, et deux visions de la discipline découlant de l'autorité.

Enfin, la dernière partie éclaire, au travers de la mission du CPE et de son statut professionnel, ce que sont l'autorité et la discipline pour cet éducateur. De cette manière, il apparaît que le CPE doit toujours être vigilant à leur équilibre, relativement aux valeurs républicaines qu'il promeut.