

Qu'est-ce que l'autorité en matière d'éducation ?

Tandis qu'un grand nombre de notions morales sont faciles à définir, telles la générosité ou l'humilité ou leurs contraires, l'autorité est une notion problématique, tant sur le plan philosophique (celui de sa définition et de ses justifications) que sur le plan pratique. Sur le plan pratique, c'est ce que le « métier » d'éducateur, que l'on soit parent, maître d'école ou même législateur, montre bien. Et c'est ce que montre aussi sur le plan théorique tout ce qu'on peut lire sur le thème de l'éducation dans toute la tradition philosophique. Or l'autorité, telle qu'il faut la penser en relation avec les buts et les moyens de l'éducation, est un concept obligeant à articuler le théorique et le pratique (ce que la philosophie ne fait pas toujours). Enfin, depuis les Lumières, le projet démocratique des Modernes et le déclin des philosophies de la transcendance après Kant, cette notion est devenue encore plus problématique¹. Ainsi, Kant, pour qui l'éducation vise à former un citoyen libre, et pour qui l'autorité éducative implique diverses formes de contrainte, formule et tente de résoudre un paradoxe typiquement moderne : « Comment unir la soumission sous une contrainte légale (*unter den gesetzlichen Zwang*) avec la faculté de se servir de la liberté² ? » Le problème peut sembler plus pratique que théorique : il est courant de l'envisager au travers d'une situation précise où l'autorité du parent ou du professeur est ou paraît contestée, ou bien en déclinant des solutions a priori, qui vont des plus traditionnelles (par ex. les sanctions prévues par le règlement de l'établissement scolaire) aux plus modernes (par ex. les règles de la communication non-violente). Tout cela fait de l'éducation un ensemble de techniques, alors que, comme Rousseau et Kant le rappellent, c'est un art, dont il convient de définir la finalité avant d'en chercher les moyens³. Toutes les solutions *pratiques* ne répondront qu'imparfaitement à chaque situation nouvelle (forcément inédite et unique) où l'autorité est vécue comme un problème.

¹ Martine Chiffot joue un peu sur les mots à ce sujet : « Plutôt qu'un "problème", au sens strict du terme, l'autorité constitue, depuis plusieurs siècles (Renaissance puis Révolution), une question récurrente... » (*Autorité et Pédagogie. De quelques paradoxes éducatifs*, Saint-Denis (93), Éditions connaissances et Savoirs, 2018, p. 58).

² E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1967, 2004, p. 87 (Ak, IX, p. 453). L'adjectif allemand *gesetzlich* signifie aussi bien « légal » que « légitime ». C'est cette seconde traduction qu'a choisie J. Barni, reprise par P.-J. About sous le titre *Traité de pédagogie* (Paris, Hachette, 1981, p. 46).

³ J.-J. Rousseau, *L'Émile ou De l'Éducation*, Paris, Gallimard-Nrf [Bibliothèque de la Pléiade], 1969, t. IV, p. 247-252 ; E. Kant, *Réflexions sur l'éducation...*, p. 118 [P.-J. About : p. 39-40] (Ak, IX, p. 453).

Même prises séparément, les notions en jeu dans notre recherche de définition et sa problématisation ne sont pas claires, comme leur étymologie le suggère : on a beaucoup glosé sur la racine du mot latin *auctoritas*, au-delà de ses significations historiques essentiellement juridiques et politiques : *augēre* signifie « augmenter ». L'autorité, étymologiquement parlant, c'est ce qui augmente. Augmente quoi ou qui ? La réponse la plus simple serait de dire que l'autorité donne un pouvoir accru à celui (ou celle) qui la détient sur ceux sur lesquels son pouvoir est exercé. Ce peut être un pouvoir délégué par quelqu'un d'autre ou quelque institution ayant un pouvoir et donc une autorité plus grands encore. Ainsi selon le mythe de la Genèse, Dieu donne à Adam, autrement dit à l'être humain, une certaine autorité, analogue à la sienne, sur sa création, par le pouvoir qu'il lui confie de « nommer » les créatures, et ce faisant, de les « soumettre » et de les associer au pouvoir créateur propre à l'homme, qui ne se limite donc pas à la reproduction de son espèce⁴. Selon la loi romaine, le *paterfamilias* avait toute autorité sur sa femme et ses enfants, ce qui impliquait le pouvoir légal (et légitime dans l'esprit des Anciens) d'abandonner à leur naissance les bébés handicapés ou trop fragiles⁵. Dernier exemple : la fonction d'enseignant du primaire et du secondaire dans la République française ne se limite pas à une transmission des connaissances académiques, mais comprend aussi celle de diverses valeurs à inculquer dans l'école, autrement dit de divers savoir-être en communauté⁶. Le *maître* (dont le nom, en français, possède une polysémie suggestive) reçoit de l'État une certaine autorité sur ses élèves, strictement encadrée par la loi, autorité s'étendant à celle du savoir académique qu'il transmet, sans qu'on puisse dire dans quelle mesure l'autorité du maître donne au savoir celle qui est la sienne, ou celle du savoir confère au sachant l'autorité que ses élèves (et leurs parents) lui reconnaissent - ou non.

La notion d'éducation suggère le même genre d'interrogation quand on revient à l'étymologie du mot. Comme la plupart des mots du langage courant, on comprend ce que celui-ci désigne, moins par la définition abstraite qu'en fournit tout dictionnaire que par l'opération mentale qui consiste à repérer dans divers exemples concrets, vécus avant d'être abstraits et généralisés, ce que Wittgenstein appelle un air de famille, une parenté. Or *educāre* (fréquentatif de *educēre*) signifie proprement en latin « mener hors de⁷ ». Hors de quoi (à partir d'où), et vers quoi (vers où) ? De la réponse à cette question dépend la définition de l'autorité de l'éducateur – la « bonne », la plus « juste », *i.e.* adéquate à la finalité de sa tâche, délimitant aussi les conceptions inadéquates, injustes et philosophiquement injustifiées de l'éducation, même

⁴ Voir Gn, 1, 26-31 ; 2, 18-24.

⁵ Voir J. T. Noonan Jr (1966), *Contraception et mariage. Évolution ou contradiction dans la pensée chrétienne* (1966), trad. Fr. M. Jossua, Paris, Édition du Cerf, 1969, p. 114-115.

⁶ Voir le B.O. de juillet 2018 sur l'éducation civique, rappelant l'article L 111-1 du Code de l'éducation.

⁷ Les deux verbes latins figurent dans la fameuse formule de Varron commentée par Rousseau au début de *L'Émile* (*op. cit.*, p. 252) : *Educit obstetrix, educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister* (« la sage-femme fait sortir [l'enfant], la nourrice nourrit, le pédagogue forme, le maître d'école enseigne »).

quand elles sont reconnues par le droit positif ou coutumier.

Une chose apparaît clarifiée par ces premières définitions : l'autorité est une forme de *relation* (entre deux individus, entre un individu et un groupe, voire entre deux groupes), supposant *a priori*, en langage aristotélicien, un agent, un patient, et un mouvement qui n'est autre que la transformation du patient, le plus souvent et logiquement d'après la représentation que l'éducateur a de lui-même ou de ce qu'il voudrait être lui-même - ce que l'éducateur appelle l'idéal de sa fonction, et que des générations de philosophes ont tenté de mieux définir, souvent contre les idées reçues de leur temps⁸. La notion de *relation* va orienter notre recherche de ce qu'est l'autorité en matière d'éducation. Après avoir fait de rapides rappels historiques, pour nous demander si l'autorité éducative fut toujours vécue ou pensée comme un problème, nous allons développer notre recherche de définition en utilisant le triangle pédagogique (qui peut être étendu au cadre familial si le savoir transmis n'est pas limité aux connaissances scolaires). Nous voulons parler de la fameuse *relation* triangulaire, utilisée par Jean Houssaye⁹, entre le professeur (auquel nous substituerons donc l'éducateur), l'élève (toute personne visée par un acte éducatif, même majeure au regard de la loi), et le savoir (savoir-être, savoir-faire, savoir-dire, savoir-penser, etc.). Nous allons nous demander où se situe l'autorité dans ce modèle, ou comment elle y opère.

Nous choisissons sciemment cette argumentation *pragmatique*. Car s'appuyer sur des philosophies plus générales poserait le problème d'une recherche débouchant en dernière analyse sur des questions métaphysiques. Ainsi, la notion de vérité chez Rousseau s'articule avec celle, très ancienne, de nature, et celle, plus moderne, d'histoire. Rousseau oppose l'autorité originelle, celle de la nature, à celles de la société humaine, qui dénaturent l'homme mais sont « devenues » inévitables. Marx et Engels voient dans cette histoire de l'humanité un processus dialectique permettant d'utiles critiques sur les autorités humaines dont l'éducation se fait le relai, mais ils développent cette analyse sur la base d'un matérialisme qui n'est rien d'autre qu'une position métaphysique, que nous serions donc obligés d'examiner avant même de pouvoir définir l'autorité en matière d'éducation. Sans renoncer à de tels éclairages, nous serons plus modestes, et reprendrons la question là où Aristote ouvre tout questionnement éthique, le constat que tous les hommes recherchent le bonheur. Les notions de *relation* et d'*idéal* permettent de penser que la réponse à notre question n'est autre que le « secret » d'une relation aussi harmonieuse que possible entre les trois pôles de tout acte éducatif.

⁸ Voir E. Durkheim, commentant les *Réflexions sur l'éducation* de Kant, dans *Éducation et sociologie* (1922), Paris, PUF, 2017, p. 42 : « Le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible ». L'article 26 de la *Déclaration des droits de l'Homme* de 1948 formule ainsi ce but : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ».

⁹ Voir J. Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 1988, 2000 (3^e éd.).

Fut-il un temps où la notion d'autorité allait de soi dans l'éducation ? Ce n'est pas certain. Platon, dans *La République* (un ouvrage du IV^e siècle avant notre ère que Rousseau considérerait comme « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait »), demande que l'éducateur fasse en sorte que l'école paraisse un jeu pour le jeune enfant et que cet éducateur n'use pas de violence sur lui, car c'est ainsi, dit le philosophe grec, que l'on découvre plus sûrement les « dispositions naturelles » de chaque enfant¹⁰. Saint Augustin, dans ses *Confessions*, soulève sept cents ans plus tard la question du bien-fondé des sévices physiques en usage dans toutes les écoles de l'Empire romain, usage que les parents ne remettaient pas en question¹¹. Dans l'Europe latine du XV^e siècle, le jeune Érasme tomba malade à la suite de ce genre de châtimement brutal, infligé par un maître bien-aimé qui s'en voulut lui-même¹². C'est dire que l'autorité des maîtres eut besoin pendant longtemps de recourir à la force physique pour imposer le travail et la concentration que l'école demande aux enfants. L'idéal d'une éducation qui soit *aussi* une éducation à la liberté date de l'*Émile* de Rousseau (1762) et de l'émergence en Europe de l'aspiration à une société plus démocratique, pour le dire rapidement. Or le premier des pédagogues ayant cru possible d'appliquer à la lettre les rêveries philosophiques et romanesques du philosophe genevois, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), comprit non sans douleur le problème de l'autorité, pourtant clairement formulé par Rousseau comme la nécessité d'un choix : « entre faire un homme ou un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre¹³ ».

Le problème de l'articulation entre *éducation* et *autorité* semble aujourd'hui renversé : à la faveur de la démocratisation effective des sociétés et des mentalités depuis le XVIII^e siècle, on s'est efforcé de bannir fort heureusement de l'école non seulement tout châtimement corporel, mais aussi toute autorité du maître que l'enfant ne reconnaîtrait pas spontanément. C'est le rêve d'une « éducation sans autorité ni sanction ». Dans l'esprit et sans doute l'imaginaire personnel de Rousseau, auquel ce rêve continue à se référer, l'autorité était en effet d'abord sociale, et

¹⁰ Platon, *République*, 537a – voir J.-J. Rousseau, *L'Émile ou De l'Éducation...*, p. 250.

¹¹ Saint Augustin, *Confessions*, I, IX, 14-15.

¹² Témoignage d'Érasme cité dans Érasme, *Éloge de la folie, Adages*, etc., Paris, Robert Laffont [coll. Bouquins], 1992, p. 519. Les humanistes fustigeaient l'emploi des châtimements corporels dans leurs ouvrages de pédagogie : dans le *De pueris instituendis*, Érasme compare certaines écoles à des « salles de tortures » (*ibid.*, p. 517), Montaigne, quelques décennies plus tard, fera de semblables remarques (voir *Essais*, I, XXVI), ainsi que Comenius au XVII^e siècle (voir *La grande didactique*, XI, 12-13, *Novissima linguarum methodus*, VIII, 4).

¹³ Voir M. Soëtdard, « Pestalozzi. La Méthode à la croisée de la science du fait et de la pensée du sens », in M. Soëtdard (dir.), *Méthode et philosophie : La descendance éducative de l'Émile*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 63-83. L'expérience du Neuhof a été menée en 1773 et 1780. Une autre expérience pédagogique se voulant inspirée de Rousseau, celle de Johann Bernhard Basedow, est contemporaine (1774-1793), et ne résolut pas plus notre problème (voir l'introduction d'A. Philonenko à Kant, *Réflexions sur l'éducation...*, p. 23-31).

attachée à la figure du père, opposée à celle de la mère, sublimée dans son idée de la nature :

Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui [un homme abandonné dès sa naissance] la nature, et ne mettrait rien à la place¹⁴.

Rien qui vaille, faut-il entendre. Rien qui puisse devenir chez un homme une *valeur* morale « authentique », véritablement humaine. La plupart des pédagogues modernes sont les héritiers de ce dualisme rousseauiste. Mais ce rêve d'une éducation plus naturelle que sociale fait suffisamment place à la désillusion pour qu'il soit discuté¹⁵. Ici par Albert Jacquard, Pierre Manent et Alain Renaut qui n'ont pas les mêmes analyses sur le sujet, là par la philosophe Cynthia Fleury¹⁶. Il ressort de toutes ces réflexions qu'une forme d'autorité est nécessaire dans le processus de l'éducation, ne serait-ce que parce que l'école elle-même, la tradition, l'expérience des adultes, la science, l'ensemble des règles du savoir-vivre, se présentent au jeune enfant comme des autorités. Mais cela ne dit pas comment concrétiser l'autorité dans la relation du maître ou du parent avec l'enfant qu'il a charge d'éduquer et d'instruire.

*

La forme pratique de l'intelligence qui nous permet d'adapter un principe moral au contexte de l'action, Aristote et les Grecs de l'Antiquité l'appelaient *phronêsis*, un mot traduit en français par « prudence » ou « sagacité ». Si la *prudentia* nous enseigne à adapter notre autorité à chaque enfant ou adolescent, et même à chaque situation impliquant le même enfant, cette « prudence » ne suffit pas à justifier l'autorité qu'exige de nous l'attitude de l'enfant ou son état de dépendance (par rapport à l'autonomie physique, morale et intellectuelle qui caractérise idéalement l'adulte). La prudence ne peut à elle seule donner à l'autorité l'élan qui dirige cette prudence. Quelle est donc la source qui légitime le rapport d'autorité ? La tradition ? Mais Pierre Manent citant Marcel Gauchet souligne que la société démocratique remplace la tradition et la relation verticale que celle-ci institue entre les individus par une relation horizontale définissant une égalité de droits, même entre les adultes et les enfants¹⁷. Cette relation atteint sa limite problématique quand les individus ne se voient plus que comme les propriétaires d'identités fondées sur leur différence, que les autres se doivent de respecter au

¹⁴ J.-J. Rousseau, *L'Émile ou De l'Éducation*..., p. 245.

¹⁵ Voir A. Jacquard, P. Manent, A. Renaut, *Une éducation sans autorité ni sanction ?*, discussion animée par P. Savidan, Paris, Grasset [Nouveau Collège de Philosophie], 2003. Alain Renaut cite le titre d'un ouvrage de 1885, celui de Jean-Marie Guyau, qui s'intitulait déjà *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* (*ibid.*, p. 33).

¹⁶ C. Fleury, *Les irremplaçables*, Paris, Folio-Essais, 2015, p. 177, *sq.*

¹⁷ A. Jacquard, P. Manent, A. Renaut, *Une éducation sans autorité ni sanction ?*..., p. 27-32.

moment même où le « moi » ne s'identifie plus aussi facilement qu'avant à une communauté partagée avec les autres (qu'on l'appelle l'humanité, la nation ou l'Église)¹⁸. Quoi qu'on pense du caractère excessif de ce diagnostic, il n'en reste pas moins vrai qu'il n'est pas tenable ni rationnellement envisageable de vouloir faire de l'école un « sanctuaire » de la tradition et de l'autorité qu'incarnaient les maîtres du passé. Alain Renaut, inscrivant le problème dans la même perspective politique que Rousseau et Kant après lui, montre que le maître ne peut pas non plus trouver de solution ou du moins une inspiration suffisante et satisfaisante dans les deux autres modèles wébériens de « domination légitime » (outre la tradition) : celui du pédagogue charismatique, et celui, en vogue en contexte démocratique dès le plus jeune âge et plus rationnel que les deux autres, du contrat fixant les règles¹⁹. Cet historien de l'éducation suggère de renoncer à une relation éducative « exclusivement juridique ou exclusivement contractuelle » pour penser cette relation « comme une relation éthique, en vertu de laquelle les adultes ont des devoirs, des obligations intrinsèques à l'égard des enfants, et ce, y compris dans des cas où il n'y correspond pas de droits du côté des enfants²⁰ ». Des droits définis par les trois conventions de 1924, 1959 et 1989. C'est qu'en effet nous devons aux enfants (et aux adolescents civilement mineurs) « une foule de choses qui, indépendamment du charisme, de la séduction ou de la démagogie, font une relation éducative réussie : par exemple de la disponibilité, une forme de conscience chaleureuse, disponible, souriante, etc. »

*

Cette énumération de qualités éducatives nous montre la voie d'une définition de l'autorité. Une distinction utile, mais n'éclairant pas encore la nature de la véritable autorité, est celle qui semble aller de soi entre d'une part l'autorité conférée au professeur par sa fonction et le système qu'il représente, et d'autre part l'autorité qui vient de lui-même et de son enseignement. Il est souvent plus facile de faire cours à des élèves « bien éduqués », ce qui signifie des élèves ayant intégré une symbolique de l'autorité parentale ne posant pas de problème majeur à ces élèves quand ils se projettent sur cette figure d'autorité que représente le professeur. *In fine*, cette « intégration » (cette introjection, disent les psychologues), qui produit une soumission facile et inconsciente à toute figure d'autorité (le parent, le professeur, le gendarme, le maire, le prêtre ou le chef d'État), vient sans doute du sentiment chez l'enfant (ou l'étudiant) que cette acceptation de l'autorité professorale lui est utile, puisqu'elle va lui

¹⁸ *Ibid.* - voir aussi J. Habermas, *Le discours philosophique de la modernité* (1985), trad. C. Bouchindhomme et R. Rochlitz, Paris, Gallimard [Bibliothèque de philosophie], 1988.

¹⁹ Voir M. Weber, « Les trois types purs de la domination légitime » (trad. E. Kauffmann), *Sociologie*, 2014/3, vol. 5, pp. 291-302 (article disponible en ligne). Il semble que Max Weber ait toujours associé l'idée d'autorité à celle de domination, sauf peut-être l'autorité du savoir (et de la raison qui le constitue) sur l'étudiant et le savant.

²⁰ *Ibid.*, p. 81.

permettre de s'insérer dans la société et d'en être un jour à son tour un acteur adulte autonome. C'est tout à fait le genre d'élèves que j'eus moi-même pendant mes deux (seules) années d'enseignement de la philosophie dans deux lycées catholiques, et il faut bien avouer que c'était très agréable. Mais cela ne me leurrait pas : ce que je voulais construire avec *chacun* d'eux, c'était une relation de conscience à conscience, en considérant ces jeunes gens comme des adultes en devenir, et non pas seulement comme des mineurs soumis à l'autorité parentale et à celle de la société, voire à celle de la culture commune à laquelle nous sommes tous soumis plus ou moins consciemment. J'avais donc besoin d'avoir avec eux une autorité *personnelle*, autrement dit une autorité qui vînt de ma personne (non de ma fonction) et fût reconnue par leur personne (non de leur inconscient). Si l'autorité d'un professeur vient surtout des notes et de l'examen final que le système éducatif et la société lui ont donné le pouvoir de conférer, ce n'est pas une véritable autorité. Ce type d'autorité montre d'ailleurs ses limites avec les élèves ou les étudiants qui « posent problème » parce qu'ils ne « rentrent pas dans le moule » de ce qui est attendu.

*

Quelle est donc la nature, ou l'essence comme dit le philosophe, de la véritable autorité si elle n'est pas celle que confère la fonction sociale ? Dans le cas du professeur (et du parent dans un sens plus large), une première réponse qui vient à l'esprit, et qui mérite d'être examinée, est son savoir. C'est sur cette idée, d'ailleurs, que l'enseignement fut fondé pendant des siècles. Ce qui fut longtemps prédominant dans le triangle scolaire formé par le professeur, l'élève et le savoir, c'était le savoir. Considéré en effet comme la base même de la civilisation, de la civilité et de la paix civile, le savoir est un bien partagé capable de réunir des hommes dans une même société, en leur permettant non seulement de comprendre leur place (c'est-à-dire leurs fonctions) dans cette société, mais en les reliant aussi aux générations précédentes et futures. Le savoir scolaire donne même ainsi un *sens*, une direction à la vie. Toute la tradition humaniste, au fond, est fondée sur cette belle idée du savoir, son idéalisation et sa sublimation. Il fallait donc que les plus « savants » des élèves apprissent à lire les auteurs grecs et latins pour devenir à leur tour des maîtres en éloquence écrite et orale, tout comme on considère aujourd'hui que les plus « savants » d'entre les élèves sont ceux qui apprennent à maîtriser les mathématiques ou les outils informatiques. Il y a donc une distinction à faire entre le savoir et l'image que lui donne la société ou l'individu en charge de le transmettre. Indépendamment de l'image commune que la société et son système éducatif donnent d'une discipline, il est indéniable que l'image que le professeur donne *lui-même* de son savoir contribue à l'autorité et du savoir et de l'enseignant. Si ce savoir est très grand et surtout s'il rend *vivant* celui qui le transmet, s'il rend le professeur désireux de transmettre ce bien reçu comme un cadeau précieux aux élèves qui lui sont confiés, ceux-ci sentiront et admireront confusément cette *manifestation de la vie* en lui et le respecteront d'autant plus, même si la thématique ou la manière de faire enseignée n'est pas

celle qui les intéresse le plus. C'est pour cela que l'auteur de ces lignes, comme ses maîtres de khâgne, s'est toujours efforcé de faire les parties magistrales de ses cours (celles qui ne passent pas par un exercice ou par un dialogue avec les élèves) *ex professo*, c'est-à-dire en leur *parlant*, sans lire de notes, comme si le cours jaillissait comme une source vivifiante de la mémoire et de l'intelligence du professeur, pour nourrir la mémoire et l'intelligence de ses interlocuteurs. Un cours oral de ce genre suppose beaucoup de temps passé à mémoriser et ce faisant à méditer souvent fructueusement le savoir enseigné. Je choisisais aussi d'être presque toujours *debout* dans mes cours au sens propre pour mieux l'être au sens figuré : l'élève doit pouvoir s'identifier à quelqu'un dont le savoir peut l'aider à vivre « debout » lui-même²¹.

*

Seulement l'autorité du savoir a une limite. Et nous nous en apercevons quand nous avons affaire à un étudiant ou un élève peut-être trop avancé qui trouve ennuyeux notre cours ou quand, tout simplement, un élève ose poser ouvertement la question de l'utilité du cours. Si nous oublions qu'il parle de lui, et que toute généralisation d'une part exprime une perspective individuelle qu'il nous faut comprendre, d'autre part ne concerne jamais notre personne et n'est donc pas une marque d'irrespect en soi, nous pourrions avoir une réponse adéquate au « problème ». Qu'on me permette d'offrir encore un exemple vécu : au début de l'année scolaire, je passe d'un cours axé sur le *Phèdre* de Platon et le thème de la beauté et de l'amour, à la lecture, la semaine suivante, d'un texte de Bachelard traitant d'épistémologie. Une élève, qui avait visiblement apprécié le précédent cours et son thème, « ose » demander au milieu de cette lecture : « *Mais à quoi sert ce que vous nous racontez là ?* » Je fus amusé, sans le montrer, par le murmure de désapprobation qui parcourut cette classe de Terminales scientifiques. L'avantage de la philosophie est qu'elle ne considère aucune question comme idiote, déplacée ou impertinente, ce qu'il faut répéter aux élèves. Socrate nous donne le modèle de cette pratique fondamentale qu'est le dialogue. Il suppose une réciprocité, et la possibilité que la parole du professeur soit contestée pour être mieux comprise ou, pourquoi pas, corrigée²². J'ai donc très bien pris la question de cette élève, et je lui ai demandé de la clarifier, ce qui fut très utile et pour elle et pour moi et pour ses camarades. Il n'est pas douteux que mon autorité sortit grandie de cette réaction plus que si j'avais exprimé une réprobation impliquant que l'élève était une « impertinente » ou n'avait rien compris.

²¹ Rien à voir ici avec le concept sociologique allemand de *Stand*, le « statut » (de *stehen*, « être debout »).

²² C'est un principe pédagogique que défendait le stoïcien Épictète selon l'exemple socratique (voir *Entretiens*, III, 9, 12-13), et plus près de nous Fichte, qui disait en 1798 : « L'éducation doit se limiter modestement à être plus négative que positive : elle ne doit être qu'action réciproque avec l'adolescent et non influence sur lui » (*Seconde introduction*, in *Nouvelle présentation de la Doctrine de la science*, trad. I. Thomas-Fogiel, Paris, Vrin, 1999, p. 161 – voir aussi L. Vincenti, *Éducation et liberté. Kant et Fichte*, Paris, PUF, 1992, p. 15-16 ; 102-103).

On peut comprendre que dans la situation concrète, inédite, unique, que je viens de décrire, ce n'est pas mon savoir théorique, mes connaissances sur Platon ou sur le programme global de l'année qui m'ont permis de réagir ainsi. Dira-t-on que c'est cet art du pédagogue que Max Weber décrivait comme « un don personnel qui n'a strictement rien à voir avec les qualités scientifiques d'un savant²³ » ? C'est selon nous quelque chose de plus précis et de plus clair, une notion parfois bien incomprise. Ce qui peut fonder une véritable autorité, c'est tout simplement *l'amour que nous avons pour nos enfants et pour nos élèves*, ou pour le dire d'une manière moins susceptible d'incompréhension, la *bienveillance inconditionnelle* que nous leur devons (dans un sens plus précis, ce que Fichte appelle l'amitié, et certains penseurs anglo-saxons de la rationalité *charity*²⁴). Le concept philosophique d'amour, inspiré par Platon, Aristote autant que par celui que Kant appela toujours sobrement « le Maître de l'Évangile » (Jésus de Nazareth), unifie cette « foule de choses » qui font une relation éducative réussie selon Alain Renaud. Ce concept « subsume » ceux de *confiance* et de *foi* mis en avant par le professeur de philosophie Jean-Michel Muglioni :

Lorsqu'on dit qu'un professeur a foi en la réussite d'un élève, on veut dire qu'il lui fait confiance : cette foi n'est pas un savoir présumé ou incertain, mais un acte de liberté par lequel l'intelligence de l'élève est reconnue avant même qu'elle se soit manifestée. Postuler qu'il comprendra est par exemple d'un tout autre ordre que faire des tests pour s'en assurer. Vouloir mesurer l'intelligence d'un élève avant même de commencer à l'instruire est aussi contraire au principe même de l'enseignement que croire naïvement que tout le monde est également capable²⁵.

Cette foi (qui est un autre nom donné au respect ou à l'amour authentique) suscite spontanément une relation de dialogue – si nécessaire quand l'autorité semble remise en cause :

Il n'y a sans cette foi ni éducation, ni dialogue possible entre les hommes. La foi est donc une croyance qui peut et même doit s'opposer aux faits [...]. Il y a là une conviction en effet subjective, qui n'est pas un savoir, et qui pourtant est pour celui qu'elle anime aussi

²³ M. Weber, *La science, profession et vocation*, trad. I. Kalinowski (suivi de « Leçons wébériennes sur la science et la propagande » par I. Kalinowski), Marseille, Agone, 2005, p. 17-18. Max Weber explique les raisons pour lesquelles le charisme du pédagogue l'emporte généralement sur celui du savoir (*ibid.*, p. 16-18). C'était encore plus vrai dans l'université allemande de son époque du fait de l'organisation du recrutement et du cursus des enseignants.

²⁴ Pour Fichte, voir *Seconde introduction...*, p. 15 ; sur le concept de *charity* dans le dialogue entre points de vue différents (au sein d'une même culture ou entre cultures différentes), voir certains essais de Willard Quine et de Donald Davidson.

²⁵ J.-M. Muglioni, *Repères philosophiques : Comment s'orienter dans la pensée*, Paris, Ellipses, 2010, p. 23.

solide que le savoir. Cette foi découle du respect de l'homme que nous devons à tout homme en tant qu'homme. [...] La pédagogie est d'ordre moral et non technique²⁶.

Il est possible de lire l'*Émile*, ce traité fondateur de l'éducation des Modernes, comme un éloge de l'amour, présenté par Rousseau comme le meilleur guide en matière d'éducation. C'est ce que l'intellectualisme de Kant pouvait difficilement voir. « L'art de l'éducation, ou la pédagogie, nous dit le maître de Königsberg, doit [...] devenir raisonné, s'il doit développer la nature humaine de telle sorte que celle-ci atteigne sa destination²⁷ ». Si la destination de l'homme est l'amour sous toutes ses formes, surtout les plus sublimes (l'amour du vrai, du bon et du beau), l'amour en tant que vie consciente ou conscience de la vie (au double sens de *bios* et de *zôè* en grec), alors c'est l'amour qui doit conduire l'éducateur²⁸. Et c'est ce que laisse entendre Rousseau dans la première note de l'*Émile*, explicitant la raison pour laquelle il adresse en priorité son livre aux mères²⁹. Allons un peu plus loin que lui. « Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre », dit Rousseau³⁰. « L'homme qui a le plus vécu n'est pas celui qui a compté le plus d'années ; mais celui qui a le plus senti la vie³¹ ». Eh bien c'est quand l'on est heureux, que l'on « sent » le plus la vie³². Telle est la thèse que défendit Aristote aussi bien qu'Épicure. Autrement l'on est un vivant en quelque sorte déjà mort³³. D'ailleurs, rien n'empêche d'être alternativement l'un ou l'autre durant l'existence. Mais la vie, comme les différentes formes de savoir, se cultive. Et la cultiver en soi, c'est la cultiver chez les autres, et vice versa.

*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation...*, p. 107 (Ak, IX, p. 447).

²⁸ Sur le sens des mots grecs *bios* et *zôè*, là où le français, l'allemand, l'anglais n'ont qu'un mot pour dire « la vie », voir F. Jullien, *Ressources du christianisme. Mais sans y entrer par la foi*, Paris, L'Herne, 2018, chap. IV.

²⁹ J.-J. Rousseau, *L'Émile ou De l'éducation...*, préface, p. 241 ; livre I, p. 245-246.

³⁰ *Ibid.*, p. 252.

³¹ *Ibid.*, p. 253.

³² Bonheur et vie : unique effet, exprimé de deux manières différentes, produit naturellement donc nécessairement par l'exercice, pour parler comme Rousseau mais en le corrigeant un peu, de toutes les facultés humaines (*potestates* en latin, *potentiel* dans le jargon moderne) : le mouvement (qui inclut la respiration), l'aisance et la grâce du mouvement, la sensibilité aussi bien que l'entendement, l'imagination, l'habileté, l'agilité, le langage et les autres formes de communication avec les humains comme avec les non-humains, etc. Les facultés qui prédominent spontanément chez un individu définissent son tempérament, non sans que cette « nature » individuelle ne soit influencée par un contexte historique, social et culturel, et l'idéologie qui y règne.

³³ Paradoxe archétypal, prenant par ex. la forme de la célèbre formule de Jésus : « Laisse les morts enterrer leurs morts » (Mt, 8:22).

L'amour ou si l'on préfère la bienveillance inconditionnelle comme guide de l'éducateur résout le paradoxe kantien rappelé en introduction. La finalité de l'éducation, c'est la liberté et le bonheur que donne l'amour au sens le plus large : l'amour de la vie, sublime quand il nous rend capable de nous dépasser, et même de donner notre vie pour celle des autres – ce que fait *a minima* l'éducateur dévoué ne comptant pas ses efforts, et dont un grand nombre de mères sont les modèles traditionnels. L'autorité ainsi conçue n'exerce pas la contrainte : la vie en l'éduqué « sait » qu'elle lui est nécessaire. Pour parler comme Rousseau, et non comme Kant, si autorité authentique il y a, c'est dans l'exercice de cette loi de la nature, non de la loi des hommes qui transforme l'autorité en contrainte, et l'art d'éduquer en technique plus utilitariste qu'elle n'en a l'air. Les techniques pédagogiques sont comme les lois sociales et politiques (qui imposent ces techniques selon les modes du moment), ces lois auxquelles Rousseau reprochait d'être « toujours si occupées des biens et si peu des personnes, parce qu'elles ont pour objet la paix et non la vertu³⁴ ». Traduction marxiste, wébérienne ou bourdieusienne : les lois se préoccupent plus de maintenir l'ordre social, tel que le veulent les puissants du moment (et peut-être aussi la majorité des citoyens, soumis à une « servitude volontaire »), qu'elles ne se préoccupent d'éduquer les futurs citoyens, non encore émancipés, à la liberté. Cynthia Fleury ne fait pas d'autre constat dans son ouvrage de 2015, *Les Irremplaçables*. Pour toutes les sociétés humaines, au fond, étatistes ou non, capitalistes ou non, les individus sont parfaitement remplaçables au nom de l'intérêt commun défini par l'idéologie dominante, et sur lequel la survie des individus ou du moins celle de leurs dirigeants semble fondée. Mais que font spontanément et simplement la plupart des mères dans tout le genre animal ? Elles *aiment* leur progéniture. Elles veulent, de toute la force de l'instinct que la vie a mis en elles, que leurs petits vivent eux aussi, ce qui, chez les humains qui réservent aux individus de leur espèce le concept de *personne*, implique une forme de bonheur au sens aristotélicien du terme. L'amour regarde aux personnes plus qu'aux biens (fussent-ils la réussite sociale ou même tel type de savoir plus honoré que les autres dans la société).

Or la vie, et le bonheur qu'elle implique, ne s'éprouve qu'au présent. Elle ne connaît ni le passé ni le futur (souvenirs et anticipations sont des expériences inscrites dans le présent). Tel est d'ailleurs le secret bien connu de la vitalité des enfants. C'est un point qui doit guider et inspirer l'éducateur dans son effort pour passer de la théorie à la pratique, s'il veut que son éducation, plus que lui, ait une « autorité » authentique, exerce des contraintes qui ne soient pas ressenties du tout ou uniquement comme telles par l'éduqué. Les pédagogues humanistes de la Renaissance ou les Modernes comme Comenius le savaient bien : une pédagogie réussit quand et parce qu'elle finit par rendre heureux *dans le moment même* de son application. On peut toujours arguer que l'adulte, parce qu'il est plus vieux, connaît le futur de l'enfant ou de l'adolescent, et doit en tenir compte dans sa manière de l'éduquer. Le connaît-il ou le suppose-

³⁴ J.-J. Rousseau, *L'Émile ou De l'éducation...*, livre I, p. 246 (note).

t-il ? Le plus grand cadeau qu'il puisse faire à l'enfant ou à l'adolescent, c'est la force de la confiance que l'amour seul est capable de donner à un être.

*

Tel est le « secret » de l'autorité authentique que nous recherchions : sur le plan théorique, cette autorité est une manifestation de la vie, et sur le plan pratique, elle se révèle donc et se mesure au « bonheur » partagé, dans le présent, par l'éducateur et l'éduqué. Paraphrasons, pour conclure, Martin Heidegger, qui lança aux philosophes cette remarque en forme d'énigme ou de défi : « On ne peut rien faire avec la philosophie³⁵ ». Eh bien, on ne peut rien faire non plus avec l'autorité, si elle n'est pas celle que produit naturellement chez l'enfant ou l'élève le sentiment d'être l'objet du respect, de la foi, de la compréhension du pédagogue, en un mot de son amour, selon le sens évangélique et pascalien du concept de *cœur* : l'autorité vient du cœur et elle transcende les individus. Elle fait des individus sur lesquels elle agit des *sujets*, des êtres en droit de participer librement au processus éducatif. Une telle autorité échappe donc aux critiques que Nietzsche, Marx et Freud, et leurs héritiers modernes, adressent avec raison aux fausses autorités, aux masques de l'intérêt personnel ou de l'intérêt de classe, souvent inconscients. Elle est une relation idéale où semble même s'annuler la domination au sens wébérien du terme. La véritable autorité est celle de la vie elle-même, au sens métaphysique que Wittgenstein aussi bien que Husserl donnaient à ce concept. La vie révèle en effet sa transcendance dans cet alter ego qu'est pour l'éducateur l'éduqué-en-devenir, et pour celui-ci l'éducateur (que l'éduqué deviendra un jour à son tour). Parce que l'autorité vient de notre capacité à être des vivants, et non les personnages de rôles sociaux (tel celui du transmetteur de savoir) ou les masques de valeurs trop théoriques (telle celle du savoir, traditionnel ou non), aucun éducateur n'est jamais sûr d'incarner toujours et toujours parfaitement une autorité authentique. L'autorité de la vie met son savoir théorique et son imagination pratique au défi de la *sérendipité* : seul l'amour permet de surmonter un tel défi. Et tout cela s'observe et se cultive.

Allons donc plus loin dans la paraphrase : l'éducateur ne peut donc rien faire de la pédagogie (et encore moins de la didactique) s'il n'aime pas. S'il n'aime pas son métier (de transmetteur), ce qu'il transmet (les savoirs qui permettent de s'individuer au sein d'une espèce et d'un groupe social), et surtout celui à qui il transmet. Heidegger donne lui-même la clé de cette énigme : « Étant entendu que nous, nous ne pouvons rien faire [de la philosophie] », on peut se demander « si ce n'est pas finalement la philosophie qui fait quelque chose de nous, pour peu que nous nous engagions en elle ». Il en est de même du « métier », de la tâche d'éducateur : pour être réussie, l'éducation, la situation éducative, doit transformer l'éduqué *en même temps que* l'éducateur. Ou plus exactement, les révéler l'un et l'autre à eux-mêmes, les

³⁵ M. Heidegger, *Introduction à la métaphysique* (1952), trad. G. Kahn, Paris, Gallimard-Tel, 1967, p. 24-25.

mener de là où ils en sont à là où peut les mener la situation (*e-ducere*). Tout parent sait cela par expérience³⁶.

Nous avons défendu en introduction notre approche pragmatique de la question au nom de la difficulté que présenterait une approche d'emblée théorique, comme celles qu'offrent de grands penseurs comme Rousseau, Marx, Nietzsche ou Freud, dont les raisonnements reposent *in fine* sur des postulats métaphysiques. Notre réponse – l'amour comme révélation de soi-même éprouvée par le sentiment du bonheur – a l'avantage d'être autosuffisante selon l'argument qu'utilise Kant pour écarter le problème du déterminisme et du libre arbitre. Kant refuse de distinguer la liberté illusoire *postulée* par une théorie (ce peut être celle de Spinoza, de Marx, de Freud, ou celle des neurosciences de notre temps) et la liberté *vécue* par n'importe quel sujet humain. « Tout être qui ne peut agir autrement que sous *l'idée de liberté* est par cela même, au point de vue pratique, réellement libre³⁷ ». De même, il importe peu de savoir, au nom d'une philosophie théorique comme celles que Paul Ricoeur appela « philosophies du soupçon », si l'autorité de l'amour-qui-rend-heureux *cultive* ou *force* la volonté de l'éduqué, *éclaire* ou (*dé-*)*forme* son jugement, *sert* la reproduction sociale et la stabilisation d'un ordre politique, économique, culturel (dont les sciences et la philosophie académique ne sont pas exclues), ou *dessert* cet ordre, en conduisant l'éduqué à en prendre un jour conscience et à le remettre en question. Quelle autorité supérieure à celle du bonheur éprouvé nous permettrait de convaincre l'être humain, heureux d'apprendre, que son bonheur présent n'est qu'une illusion ? D'ailleurs, si l'on approfondit l'analyse des philosophies qui se sont mises en devoir de critiquer l'éducation de leur temps au nom de tels critères, on comprend vite qu'elles ont en commun de le faire au nom du « bonheur » des individus, surtout de ceux que l'ordre social défavorise de ce point de vue.

Notre définition de l'autorité en matière d'éducation est donc plus politique qu'il n'y paraît, et pourrait même être fondée sur certaines idées de Rousseau ; elle ne remet pas en question la psychologie, la sociologie, la science politique et l'économie comme sciences *descriptives*. Il est évident que Socrate, ou Jésus, ou Kant, ont tenu les discours qu'ils ont tenus grâce aux conditions favorables de la société où ils furent éduqués. Il est évident aussi qu'on peut toujours rechercher le « bonheur » de l'élève dans le but de mieux l'adapter à tel ou tel type de société. Mais d'une part, sur le plan pratique, il nous faut sortir des schémas qui feraient de l'éduqué une victime potentielle si l'on veut espérer voir grandir en lui le sentiment d'être

³⁶ Cette manière de voir l'éducation, comme situation impliquant des sujets hétérogènes instruits et transformés par leur relation, est plus proche du triangle pédagogique de Henri Wallon (Situation-Sujet-Apprenants) que de celui de Jean Houssaye (Savoir-Professeur-Élève). Des tentatives ont été faites pour théoriser les liens entre les deux – voir. E. Vellas, « La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques », *Recherches en éducation* [journal en ligne], HS n°2, oct. 2010, pp. 27-30.

³⁷ E. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos, introduit et annoté par A. Philonenko, Paris, Vrin, 2008, 2015, p. 174 (Ak, Bd. IV, 448) – en italiques dans le texte.

libre (qui signifie aussi celui d'être responsable de soi et des autres³⁸). D'autre part, sur le plan théorique et même métaphysique, il est permis de penser que quelque chose, en chaque être humain, transcende les déterminismes psychologiques, sociologiques, économiques et politiques. Ce quelque chose, ce pouvoir transformateur dans lequel peut s'enraciner l'expérience puis l'idée de la liberté, aussi bien que l'expérience puis l'idée de l'amour, c'est ce que nous appelons la vie, pleinement auto-révlée dans le bonheur d'être vivant. La vie est flux aussi bien que forme, continuité aussi bien que discontinuité, dans une homéostasie permanente, tant microcosmique que macrocosmique, échappant très largement à l'intelligence humaine. C'est pourquoi notre philosophie de l'éducation n'est pas plus celle de l'être, de l'essence, de l'entité (à libérer par exemple) que du mouvement vital, libre et en même temps nécessaire (le développement transformateur plus encore que la libération). Que l'éducateur (le parent, le maître, le législateur, le philosophe) se garde d'enfermer la vie (celle de l'éduqué et donc la sienne propre) dans des catégories trop étroites, figées et duelles, d'une rationalité insuffisamment intuitive et aimante : en un mot, insuffisamment vivante elle-même.

*

³⁸ Sur la responsabilité du sujet (l'individu en tant que la liberté est sa vocation, donc capable de dire « je »), voir L. Vincenti, *Éducation et liberté...*, p. 8-9 ; 12-13.