

L'AUTORITÉ DES ENSEIGNANTS

Un exemple de formation philosophique des professeurs stagiaires¹

Alain CHAMPSEIX

Lycée Maurice Genevoix, Ingré & IUFM Orléans-Tours

Pourquoi aborder une telle question ? Parce qu'elle découle d'une certaine énigme que rencontre tout professeur débutant et, d'ailleurs, pas seulement débutant.

Sa mission, en effet, semble claire : apprendre aux élèves ce qu'il sait. Au reste, c'est sur cette base qu'il a été recruté, les concours consistant, par principe, en une série de travaux où le savoir de chacun est non seulement testé – ce qu'un simple examen pourrait effectuer – mais encore éprouvé. Chaque candidat est amené à se dépasser. D'où la joie et la fierté légitimes qu'engendre le succès. Seulement, voilà ! L'accomplissement d'une telle mission ne va pas de soi, il réclame des qualités auxquelles on ne s'attendait pas réellement car les élèves ne sont pas nécessairement partants pour bénéficier de l'enseignement qu'on leur destine.

Une telle situation peut expliquer l'existence de réactions diverses de la part des enseignants.

– Soit ils jugent qu'ils ont été mal préparés à leur « métier ». Depuis de nombreuses années à présent, différents gouvernements se sont efforcés de corriger ce qui se présente comme un défaut : création des IUFM, projet de préprofessionnalisation, etc.

– Soit ils pensent que ce sont les élèves qui sont insuffisamment éduqués et regrettent leurs carences dans le domaine des prérequis tant cognitifs que comportementaux. C'est ainsi que l'Université se plaint d'un déficit de l'enseignement secondai-

1. Ce qui suit n'est pas un article qui s'adresserait particulièrement à des philosophes, mais la base d'un cours donné, en novembre 2007, auprès d'un groupe de stagiaires PLC2 du Loiret au sein de l'IUFM d'Orléans-Tours. Les soixante-dix auditeurs « représentaient » la quasi-totalité des disciplines qui s'enseignent (ou non : quelques documentalistes et CPE) dans le secondaire (enseignement général, technique et professionnel). Nous ne cachons pas que notre objectif était bien précis : démontrer que les stagiaires attendent bien autre chose que de simple « recettes » qu'ils réclament parfois, mais, sans doute, par réaction à certains discours tenus par des spécialistes de l'éducation dont un des caractères – et non des moindres – est de n'avoir jamais enseigné...

re, que ce dernier considère le primaire comme responsable, lequel n'est pas sans reproches à l'égard des familles. À leur tour, celles-ci se montrent volontiers critiques à l'égard de l'école...

– Soit, et c'est sans doute le plus grave, ils s'estiment secrètement ou ouvertement indignes de la fonction enseignante : « je ne sais pas faire passer le message », comme on dit, « je me suis trompé de voie » ou « je n'ai pas autant de valeur que je le pensais. » Cela peut déboucher sur un changement de carrière – réaliste ou pas, c'est selon – ou sur un enfermement dans une logique d'échec qui peut durer toute une vie et gâcher l'existence tant professionnelle que privée.

Bien entendu, le même enseignant peut passer tour à tour par les trois phases.

Alors, que se passe-t-il ? Pour réussir, il faut de l'autorité. Très bien ! Mais qu'est-ce que cela veut dire ?

À ce point, trois incertitudes se font jour.

1) En quoi l'autorité consiste-t-elle au juste ? Est-elle faite, par exemple, de qualités innées ? En ce cas, il y a les professeurs qui ont cette aptitude et qui surmontent assez facilement l'hiatus entre leur formation disciplinaire et leur activité pédagogique et il y a ceux qui ne la possèdent pas. Il est bien certain qu'avec une telle façon de voir ceux qui ont le plus de difficultés avec leurs classes sont enclins à se dévaloriser davantage sans tenir compte, d'ailleurs, qu'il convient de se défier des apparences : il n'est pas rare qu'un enseignant passe pour n'avoir aucun problème simplement parce qu'il n'en parle pas.

2) Que penser de l'autorité non pas seulement en elle-même mais par rapport à la pédagogie ? N'est-elle qu'un moyen qu'il faut s'adjoindre pour réussir ou fait-elle partie intégrante de l'acte d'enseignement ?

3) La notion d'autorité semble rébarbative au premier abord. N'est-il pas pénible aussi bien de l'exercer que de la subir ? Ne pourrait-on pas envisager un enseignement qui se passerait d'elle ? De plus, cette même notion paraît d'autant plus antipathique qu'elle voisine avec d'autres qui ne laissent pas d'inquiéter : pouvoir, force, voire violence. Concrètement, il arrive que les enseignants et même le système éducatif manquent d'autorité non pas à cause des élèves mais parce qu'ils se méfient de celle-ci comme de la peste. En tout cas, partout, jusque dans la réforme de 2000, on ne cesse de multiplier les barrages afin d'éviter tout débordement, toujours passible d'excès d'autorité.

Alors, que faut-il faire ? Mieux : que faut-il penser ? (Comment agir si l'on ne sait pas ce que l'on a à faire, si l'on n'a pas réfléchi et pensé au préalable ?). On ne peut considérer l'autorité enseignante sans la mettre en perspective, sans considérer, notamment, les buts et les moyens des enseignants.

I. ANALYSE DE LA NATURE DE L'AUTORITÉ ENSEIGNANTE

On ne peut rien comprendre à l'autorité magistrale si l'on ne commence pas par remarquer que la question de l'autorité ne se pose pas qu'à l'école. Elle se pose au sein de la famille, dans le domaine politique (autorité de l'État), dans les domaines publics qui relèvent directement de l'État (administration, police, armée, justice) ou pas (entreprises, sports, clubs, associations...).

1) L'autorité en dehors de l'école

Comment peut-on expliquer le fait humain de l'autorité ? Une chose est sûre : les exemples que nous venons de citer montrent que la question de l'autorité se pose

à partir du moment où les hommes vivent ensemble, c'est-à-dire forment une société. Pourquoi ? Parce que tout groupement humain n'existe que s'il est lié, que s'il dépend d'une certaine unité qui le définit et le réalise.

De ce point de vue, l'autorité semble bien consubstantielle au groupe et indépendante de la personne d'un chef quelconque.

Deux exemples.

A) Les sociétés dites « primitives ». Définition : une société primitive n'est pas une société sauvage ni même « arriérée », mais une société sans État, *i.e.* sans lois juridiques, sans commandements coercitifs. (Voir l'étude de Pierre Clastres, *La Société contre l'État*, Éditions de Minuit, Paris, 1974) : ces sociétés composées de chasseurs et de cueilleurs et non d'agriculteurs, d'artisans et de commerçants, ignorant, par conséquent, la propriété privée, les inégalités et les conflits d'intérêts qu'elle engendre, ne sont guère portées aux affrontements sociaux. Elles jouissent, d'une part, d'un isolement qui les protège et se composent, d'autre part, d'une population réduite : il s'agit de tribus. Elles sont unies par la *tradition*, c'est-à-dire une perpétuation indéfinie des façons de faire et de penser (*tradere* = transmettre). C'est elle qui dispense de tout commandement véritable – sauf, peut-être, en cas de guerre –, le « chef » ne correspond guère à notre définition : sa fonction est surtout de conciliation verbale en cas de dissensions interindividuelles (v. le rôle essentiel des « palabres »). À noter, aussi, la place importante de l'humour : il s'agit bien de sociétés humaines – non animales ou « bestiales » donc ! – somme toute, heureuses.

B) Les travaux du sociologue américain Moreno, fondateur de la « sociométrie » cité par Rose-Marie Mossé-Bastide dans *L'Autorité du maître*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966. Il a pu montrer que dans un atelier, par exemple un atelier de câblage, un ordre spontané s'instaure indépendamment de l'organisation et des objectifs de l'entreprise ainsi que des directives des contremaîtres. Cette structure fonctionne d'autant mieux que personne n'essaie de prendre le pouvoir de façon forcée (l'auteur cité le montre en détail). Il observe des situations semblables dans les groupes d'enfants qui jouent ou pratiquent une activité de groupe à l'école.

L'autorité immanente que ces deux exemples illustrent comporte cependant des limites : elle ne vaut que pour des groupes restreints et unis par une activité unique ou quasi telle. Elle n'est guère possible pour des sociétés plus vastes qui peuvent regrouper plusieurs cultures (ce que nous appelons *la société*), qui exigent des efforts multiples pour des activités complexes et progressives (cas d'une entreprise ou d'une classe de l'enseignement primaire) ou (sens inclusif) qui ont plusieurs fins (cas d'une famille). Pour que l'autorité existe dans de tels groupes, il faut qu'ils soient commandés, que les individus soient dirigés. Autrement dit, la plupart du temps, l'autorité ne peut se passer de *chefs*.

Deux façons de voir se présentent ici :

– soit le chef est celui qui crée l'autorité en créant le groupe, en unissant les individus ;

– soit le chef n'existe que parce que l'autorité le demande, alors c'est la « fonction qui crée l'organe. »

Dans un cas, le chef engendre l'autorité ; dans l'autre, c'est l'autorité qui crée le chef.

1) Le chef crée l'autorité

De fait, il y a des hommes – ou des femmes – qui s'avèrent particulièrement aptes à unir les individus, à fédérer les volontés.

Leur aptitude tient spécialement à leurs qualités personnelles (α), à la nature de ceux qu'ils dirigent (β) ou à la technique propre à l'exercice de toute autorité (γ).

a) Les qualités personnelles

À leur sujet, on peut se référer à la caractérologie, psychologie fondée par Le Senne (*Traité de caractérologie*, PUF, Paris, 1945), reprise par Emmanuel Mounier, fondateur de la revue *Esprit*. Rose-Marie Mossé-Bastide s'y réfère dans son ouvrage (*op. cit.*). Notre but n'est pas ici d'en critiquer le principe et la méthode – toute science devant être mise à l'épreuve – mais d'en retenir une leçon par rapport à notre sujet. Son idée centrale : faire dériver une distinction classique entre différents types de caractères (le passionné, le colérique, le sanguin, le nerveux, le sentimental, le flegmatique, l'apathique, l'amorphe) de la combinatoire de trois facteurs : l'émotivité (e), l'activité (A), la secondarité (S), la négation de S (nS) étant notée P (comme « primaire »). Évidemment, il y a des caractères particulièrement aptes au commandement ou à certaines formes de commandement : le passionné (EAS) n'hésite pas à prendre en charge la responsabilité des autres, à lever leurs hésitations, c'est le meilleur des chefs ; le colérique (EAP) est l'animateur et l'entraîneur par excellence ; le sanguin (nEAP) sait plus gérer les affaires que les hommes, il est le type même de l'administrateur alors que le flegmatique (nEAS), porté à la théorie, saura jouer le rôle de conseiller.

De ce point de vue, le plus apte à l'enseignement serait le sanguin moins impatient que le passionné et moins froid que le flegmatique.

Rose-Marie Mossé-Bastide faisait cependant remarquer : 1) que ces catégories ne sont pas homogènes (il y a, par exemple, le passionné tourmenté, le passionné mélancolique, le passionné équilibré, le passionné impérieux, le passionné impétueux, le passionné laborieux, le passionné méthodique) ; 2) que, surtout, le caractère ne suffit pas à définir l'homme qui peut toujours le transcender par son action, sa pensée, sa vie. Elle évoque significativement le cas de Pestalozzi (1746-1827) que son manque d'assurance « naturel » n'empêcha pas d'être un très grand pédagogue, nullement démuné devant ses élèves.

β) L'autorité du chef expliquée par les subordonnés

Ce point s'explique par le fait que la plupart des hommes préfèrent obéir que commander car : a) c'est plus facile, b) cela correspond à une certaine tendance psychique mise au jour par la psychanalyse. Puisque, dès son enfance, l'être humain se réfère au père auquel il s'identifie mais par lequel, aussi, il se diminue, il n'est guère étonnant qu'on trouve chez lui un certain masochisme. Freud affirmait ainsi « que la masse éprouve une attraction érotique telle à l'égard de son chef qu'elle en est éprise. Si fort qu'il puisse être redouté, et dans l'assouvissement même de sa colère, il est aimé. » Il y a toujours un mépris pour les chefs (et les professeurs !) qui ne s'imposeraient pas.

Conséquence : n'a d'autorité que celui qui n'hésite pas à contraindre en intimidant par la force et par le prestige.

Machiavel (*Le Prince*) insiste sur le premier point. Le Prince ne peut commander que si les hommes le redoutent. Il ne doit pas hésiter à frapper fort ! On pourrait penser à Clovis et à l'épisode célèbre du vase de Soissons. À noter : 1) la force ne repose pas que sur les armes, elle peut tenir, aussi, aux richesses et à la puissance sociale (ce que l'on appelle « les relations »), 2) sous peine de se faire haïr et, donc, de ruiner son autorité, le chef doit châtier rarement (règle applicable à l'enseignement : enseignants, CPE, chefs d'établissement).

De Gaulle, dans les années trente (*Le fil de l'épée*) méditait sur l'importance du prestige. Le chef ne peut pas être familier ne serait-ce que parce que la distance permet de mieux saisir *l'ensemble* des besoins et des problèmes que la société a bien du mal à dégager par elle-même. Mais, de plus, elle donne, plus ou moins, à tous le sentiment de la grandeur. Sans doute, l'humanité ne se reconnaît-elle vraiment que dans ce qui est grand, s'élever est un besoin. On ne peut, ainsi, estimer un professeur trop « copain-copain » : malgré sa bonne volonté, il abaisse, ne porte pas à un réel amour de soi.

γ) La technique

Ces dernières considérations montrent bien que l'autorité suppose beaucoup de culture, c'est-à-dire d'expérience et de réflexion, elle ne relève pas d'une spontanéité « sauvage », elle ne saurait se réduire à des qualités innées. Elle suppose, pour le moins, du courage – qui implique se vaincre soi-même – et de l'habileté. Pour ce qui est de l'enseignement, on voit bien qu'elle implique tout un savoir de ce qu'est une classe. À ce propos, nous pouvons évoquer les principaux résultats de l'enquête originale à laquelle Rose-Marie Mossé-Bastide s'était livrée pour rédiger l'ouvrage que nous avons cité. En effet, pour cerner au plus près les qualités requises pour qu'un enseignant ait de l'autorité, elle avait fait porter son attention sur les professeurs chahutés. [1] Précisons que les chahuts traditionnels – tels qu'ils existaient encore dans les années soixante, date de ce livre – ont disparu pour des raisons que nous tenterons d'explicitier plus loin, mais leur analyse demeure instructive. Ils ont été remplacés par l'inattention, une indiscipline diffuse, des affronts plus ponctuels et individuels et, parfois, ce qui relève plus de la délinquance que de la stricte « dysscolarité ». 2) Un mot sur la méthode employée : l'auteur a interrogé non les professeurs concernés, ce qui eût été indélicat, ni leurs élèves, ce qui n'eût fait qu'aggraver les choses, mais les surveillants qui, alors, se préparaient tous à l'enseignement, mais qui présentaient le double avantage de n'être ni partie prenante ni encore trop éloignés de leur propre passé d'élèves.] Il ressortait de cette enquête que l'autorité repose, d'une part, sur une certaine combativité de l'enseignant – il est actif, présent, voit tout, n'oublie rien – et, d'autre part, sur ce qu'elle appelle sa « sociabilité » dont une certaine gaieté est le signe. Pour tout dire, une telle sociabilité-gaieté ne nous paraît explicable et possible que par une raison principale : sauf cas, toujours envisageable, d'angoisses, de difficultés que seule une psychothérapie serait en principe à même de traiter, il faut que l'enseignant ait envie d'enseigner, ce qui n'est possible que s'il a un rapport vivant à son propre savoir, que s'il en vit de façon intime et le fait vivre, c'est-à-dire le fait progresser. Quelle joie et quelle sociabilité aurait quelqu'un qui ne ferait, toujours, que répéter les mêmes leçons ? Pourrait-on, d'ailleurs, en ce cas, parler de « leçons » ? Notons, aussi, le lien étroit entre sociabilité et connaissance : comment se plaire à la compagnie de quelqu'un qui n'appartient ni à ma famille ni à mon voisinage ni à mon cercle d'amis s'il ne m'apprend rien ? Il pèse et encombre (« il est lourd », comme on dit).

Il y a donc une technique de l'autorité – elle est reliée à une certaine activité – mais ce que nous venons de voir montre bien qu'une technique véritable est bien autre chose qu'un ensemble de « recettes » : elle est avant tout – répétons-le – culture. Au demeurant, s'il ne s'agissait que de « recettes », on pourrait toujours suspecter l'autorité de n'être qu'une manipulation. Seulement, il suffit qu'un individu soupçonne qu'il est ou peut être manipulé pour que toute autorité s'efface à ses yeux. Faisons donc un pas dans l'analyse de la notion et affirmons qu'il ne peut y avoir d'autorité sans honnêteté et sans justice. Aucun maître ne peut éviter les reproches – il y a toujours une cer-

taine ingratitude possible dans les relations humaines et, particulièrement, chez les élèves – mais ces derniers n'iront jamais jusqu'à une contestation de son autorité si on le sait honnête et juste. L'autorité est donc d'abord de nature morale.

2) *L'autorité crée le chef*

Seulement, s'il y a des chefs c'est que, d'une façon principielle, il y a des groupes sociaux et, plus précisément, une collectivité à diriger.

Ainsi l'existence familiale implique des décisions à prendre et, donc, des « ordres ». Traditionnellement, ceux-ci étaient donnés par le père (chef de famille) ; de nos jours, du moins en Occident, ils sont conçus et formulés en commun par l'homme et la femme. Parfois, les enfants sont associés mais, quoi qu'il en soit, l'autorité doit être.

Il en va de même pour une entreprise : des orientations sont à suivre ou à modifier pour, par exemple, tenir compte du marché ou des progrès techniques. Il y a donc un « patron » (un « manager » qui n'est que rarement le propriétaire du capital matériel et financier comme on sait).

Même une association est dans cette situation : si les décisions principales sont prises par l'assemblée générale, elle ne peut guère se passer d'un bureau et d'un président.

Notons, toutefois, que ces autorités sont relatives : elles dépendent du but particulier qu'elles poursuivent et même l'autorité familiale ne dure qu'un temps. Aussi quand on parle d'autorité dans la société, d'autorité en général sans autre précision, songe-t-on surtout à l'autorité politique, celle de l'État à laquelle tout le monde est soumis, toujours, en permanence et quels que soient son activité, son âge et les sociétés particulières auxquelles il peut être affilié.

Par conséquent, comprendre l'essence de l'autorité en général suppose comprendre l'essence de l'autorité politique et cela d'autant plus qu'elle repose sur un paradoxe : alors que, dans la famille, les enfants sont naturellement soumis aux parents, alors que, dans l'entreprise, les employés sont subordonnés au patron eu égard aux objectifs de celle-ci (mais seulement à cet égard !) ; *en principe*, dans la société, les hommes ne sont ni des enfants ni des employés mais des citoyens, c'est-à-dire des hommes libres.

Grande idée, travaillée par la philosophie des temps modernes : si les hommes sont libres ou, du moins, faits pour l'être par nature (une vie sans liberté n'a rien d'humain), alors l'État ne peut avoir d'autorité sur eux que s'il garantit et promeut leur liberté. D'où le problème formulé par J.-J. Rousseau : « Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant. » (*Contrat social*, I, 6).

Deux questions :

1) Pourquoi une autorité suprême (« souveraine », dit Rousseau, c'est-à-dire supérieure à tout autre et inférieure à aucune) est-elle nécessaire dans la société ?

2) Comment l'autorité souveraine peut-elle garantir la liberté ?

1) Il est assez facile de répondre à la première question. Si les hommes vivaient dans des sociétés primitives (*cf. supra*), ils n'auraient pas besoin d'État. Mais, à partir du moment où ils sont nombreux, où leurs intérêts peuvent diverger, il est toujours possible que des hommes soient dominés par d'autres, ce qui, par principe, génère une situation de conflit, de « guerre de tous contre tous » où aucune liberté n'est possible. Comment faire quoi que ce soit dans l'insécurité ? Vie pire que celle des bêtes.

2) On voit la conséquence. Pour pouvoir vivre en société tout en étant libre, il faut que les hommes adoptent un autre point de vue : celui où tout le monde est conjointement considéré à égalité. Or ce point de vue ne peut être que celui de la société considérée comme un tout, non celui de la volonté de chacun mais celui de la volonté de *l'ensemble* des hommes, ce que Rousseau appelle la « volonté générale ». Pour cela, il faut qu'il y ait des gouvernants qui soient chargés de la représenter mais pour qu'ils le fassent sans tromperie et sans abus, il est nécessaire qu'eux-mêmes n'existent que pour la faire respecter. Or la volonté générale a un moyen de s'exprimer : puisque, par définition, elle concerne tout le monde, ne privilégie personne, elle n'a qu'une seule forme : celle de la loi. Par conséquent, la véritable autorité n'est pas le gouvernement mais les lois, c'est-à-dire la volonté générale. Une idée importante s'ensuit quant à la nature de l'autorité : n'a d'autorité pour les hommes que ce qu'ils peuvent reconnaître comme la condition de leur liberté. L'autorité est donc l'exact contraire de l'autoritarisme, elle est plutôt ce qui en garantit : là où il y a autorité, il n'y a pas d'autoritarisme, là où il y a autoritarisme, il n'y a pas d'autorité.

2) L'autorité à l'école

Voilà pour l'autorité en général mais qu'en est-il de l'autorité des enseignants en particulier ? Plus précisément, pourquoi imposer un enseignement aux enfants et aux jeunes gens ?

Prenons les choses dans l'autre sens : que se passerait-il si l'on ne leur apprenait rien ?

- Ils ne pourraient hériter des acquis de l'humanité, que ceux-ci soient scientifiques, techniques, littéraires ou artistiques. Outre que la vie humaine s'en trouverait gravement appauvrie, les conditions matérielles d'existence en seraient considérablement affectées.

- Ils ne pourraient faire usage de leurs propres capacités : à quoi servirait l'intelligence s'il n'y avait rien à comprendre ? À quoi bon la sensibilité si elle n'était développée et appuyée par l'intelligence, laquelle, en retour, reçoit beaucoup d'elle ? L'ignorance débouche sur une aliénation de la personne.

- Enfin, l'ignorance rend dépendant des autres et ruine, par conséquent, la possibilité d'un régime politique fondé sur la liberté. Telle fut l'idée centrale développée par Condorcet dans ses *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1791). La « Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen » (août 1789) serait sans effet si, par exemple, faute de savoir écrire et compter, un citoyen (mais pourrait-on parler de « citoyen » ?) devait sans cesse s'en remettre à la main et au jugement de quelqu'un d'autre ? Comment pourrait-il prendre ses responsabilités, œuvrer pour le bien public s'il ne s'avérait pas capable de formuler une pensée, voire de devenir conseiller municipal ou juge de paix ?² L'école ainsi conçue est un des fondements même de la République.

On voit, par là, que l'autorité de l'enseignant a un fondement quelque peu distinct de celui de l'autorité politique même s'il y a un rapport (la liberté). Quelle est donc la différence spécifique ?

L'enseignant n'apprend pas n'importe quoi à ses élèves : il apprend l'orthographe, l'arithmétique, la physique, la biologie, la musique, le dessin, la technologie,

2. Rappelons, aussi, ce sur quoi Condorcet insiste particulièrement : le savoir n'est pas clos : l'enseignement primaire – et pas, seulement, le secondaire et le supérieur – ne vaut que parce qu'il dispose au goût d'apprendre et, cela, pour toute la vie.

des aptitudes physiques (HEP), la littérature (lecture et pratique : il faut rédiger), mais pas des recettes de cuisine, les règles du savoir-vivre dans la « bonne société », le code de la route ou, à strictement parler bien sûr, l'éducation sexuelle. Certes, on pourrait nous rétorquer qu'il y a des sections hôtelières (LP, sections STS) où il est bien question de recettes de cuisine et de règles de savoir-vivre (service), mais il ne s'agit pas là de parvenir à confectionner quelques plats ou à assimiler quelques gestes mais de *devenir* cuisinier ou serveur, c'est-à-dire d'acquérir une *technique*, de s'y perfectionner.

Qu'y a-t-il donc de commun à toutes ces disciplines scolaires ? Si elles peuvent être imposées, c'est que non seulement elles ne contredisent pas la liberté – bien au contraire ! – mais que, surtout, elles correspondent non à des points de vue (des opinions, des doctrines), mais à des vérités. Il y a, par exemple, une façon juste d'écrire un mot et des façons qui ne le sont pas. On parle, alors, significativement, d'erreurs ou de fautes (c'est faux !). Certes, l'orthographe ne peut être démontrée comme un théorème mais elle a sa vérité qui tient au génie de la langue. L'autorité scolaire, comme toute autorité repose sur la liberté mais, comme scolaire, elle repose sur le vrai, c'est-à-dire se rapporte à l'incontestable, à ce que l'on admet non parce qu'on nous l'impose mais parce que l'on peut le justifier.

Aussi, un maître qui se passerait son temps à se tromper ou qui endoctrinerait perdrait *ipso facto* toute autorité et ne pourrait prétendre au titre de maître. Ce qui fait son autorité n'est autre, par conséquent, que la discipline qu'il enseigne. Elle seule lui donne le droit et même le devoir d'imposer quelque chose à ses élèves. Par où l'on voit, qu'en un sens, il n'y a pas autant d'écart qu'on pourrait le croire entre sa formation universitaire sanctionnée par un concours et sa fonction d'enseignant.

Mais, alors, pourquoi l'autorité, dont le fondement est pourtant clair, peut-elle faire problème aussi bien pour les élèves que pour les professeurs ?

II. LES OBSTACLES À L'AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT

Une chose est de définir l'autorité, autre chose est de l'exercer. Pourquoi ? Deux raisons, nous semble-t-il. L'une est essentielle, l'autre tient à la façon dont on considère l'enseignement et, donc, les enseignants dans la société actuelle.

1) L'obstacle de fond

Par définition, un enfant ou un jeune est, certes, un être humain, c'est-à-dire un être doué d'intelligence – c'est le cas, déjà du nouveau-né ! – capable de comprendre, de découvrir, de faire la différence entre le vrai et le faux mais, d'un autre côté, il est au commencement de sa vie, il est en état de formation, y compris sur le plan physique : l'homme ne sort pas fini et tout armé de la tête de Jupiter...

Conséquence : il n'est pas spontanément apte à appréhender le bienfait de tout ce qu'on lui apprend, à juger de son intérêt et de sa valeur. Ce n'est qu'une fois qu'il aura appris l'orthographe et ses tables de multiplication qu'il pourra prendre plaisir, non sans efforts malgré tout, à lire, rédiger, compter, faire des mathématiques. On ne peut donc pas entièrement faire fond, chez lui, sur un attachement spontané pour les études et, cela d'autant plus qu'il a bien d'autres centres d'intérêt : besoin de bouger de l'enfant, découverte de la libido et des premiers émois amoureux par l'adolescent. Enfin, la psychologie – les psychologies, faudrait-il dire – nous apprend que le jeune se construit *contre* les adultes. *Tout* pousse donc à l'indiscipline et, en tout cas, à l'inattention en classe.

Remarquons, au passage, que tous ces arguments limitent considérablement les ambitions de la pédagogie dite nouvelle (Dewey...) qui voudrait, par exemple, que les enfants construisent leur savoir par eux-mêmes, que les enseignants laissent faire au maximum, ne soient que des « facilitateurs » et se concentrent plus sur l'élève que sur le programme.

Il est à remarquer, cependant, que cet obstacle de fond n'est pas si rédhibitoire qu'il pourrait le paraître au premier abord car il est, justement, ce dont a tenu particulièrement compte l'école traditionnelle. Puisque les élèves ne sont pas d'emblée autonomes, il faut les conduire à l'autonomie (à suivre leur propre loi) en leur rendant d'abord sensible la notion même de loi. Il faut de la discipline pour pouvoir apprendre et apprendre constitue une discipline en soi, c'est-à-dire une conformation progressive de son être aux règles d'une certaine discipline. Songeons à la musique, aux mathématiques, à la gymnastique... On voit ainsi pourquoi le terme de « discipline » comporte un sens double. Pour résumer et employer une terminologie philosophique, posons qu'il faut passer par l'hétéronomie pour accéder à l'autonomie. Il faut savoir se soumettre pour devenir un maître dans un domaine particulier (discipline quelconque) et même envisager de devenir le maître de sa propre vie ou un maître dans la vie en général (problématique de la philosophie).

Or il se trouve que ce cadre traditionnel est remis en cause d'une façon qui n'est d'ailleurs pas purement théorique. Par exemple, l'enseignant qui punit s'attire une certaine suspicion ou, en tout cas, une charge supplémentaire : il doit se justifier en détail, trouver lui-même une salle et un horaire pour une retenue, prévoir un travail particulier, le corriger. Conséquence : le premier puni, c'est lui.

Demandons-nous donc pourquoi le « modèle traditionnel » a volé en éclats, lui qui, précisément, ne se concevait pas comme un modèle mais comme un ordre juste, indiscutable et, donc, quasi éternel.

2) La remise en cause du cadre traditionnel

Écartons d'emblée deux explications trop faciles pour être honnêtes.

A) Le cadre traditionnel n'a pas résisté à la « massification » de l'enseignement. En effet, on ne voit guère pourquoi l'extension de la population scolaire devrait se payer au prix du sacrifice de certains principes. L'histoire nous donne, d'ailleurs, l'exemple d'une massification sans précédent : l'instauration universelle de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit malgré bien des résistances dans la société et au sein même de bien des familles. Sachons que les conditions dites objectives étaient loin d'être si faciles : des effectifs chargés, des enfants ne parlant pas le français dans leur vie quotidienne (langues vernaculaires), diverses vagues d'immigration (polonaise, italienne, etc.). On ne parlait pourtant pas d'« hétérogénéité » et le succès fut à la clef, le primaire s'étendant au-delà de la 6^e par le truchement de la préparation au Certificat d'études lequel était loin d'être l'équivalent de la délivrance d'un simple quitus. Il attestait une aptitude réelle que personne ne conteste de nos jours. Nous ne nous faisons pas le défenseur d'un système passé qui avait aussi ses limites dans la mesure où existait une coupure entre le primaire et le secondaire, à l'exception des lycées citadins qui commençaient à la 11^e, mais voulons montrer que même les faits ne se font pas l'écho d'un discours qui se présente volontiers comme indiscutable et se croit tel.

B) L'ordre traditionnel recélait une volonté de dominer, voire d'écraser la jeunesse. Nous ne pouvons bien sûr pas nier que cela a pu exister : les lycées napo-

léoniens n'ont pas laissé un souvenir impérissable – il est vrai qu'ils succédaient à l'anarchie scolaire qui avait régné pendant la période révolutionnaire – et la littérature abonde en exemples (Vallès...). Il est bien certain que l'hétéronomie peut se viser elle-même au lieu de tendre vers l'autonomie. Mais on pourrait citer tant d'exemples contraires, pas toujours publiquement connus comme à travers l'œuvre de Charles Péguy ou de Marcel Pagnol, tant l'activité enseignante est par nature discrète. Mais faut-il passer les feux de la rampe pour avoir de la valeur ? Notre époque actuelle, fascinée par le spectacle et le spectaculaire, porte bien trop souvent à faire perdre de vue l'essentiel. Il y a des vertus modestes et silencieuses, mais ô combien puissantes eu égard à ce qui est passager et insignifiant. Mais elles sont faciles à mépriser. Il conviendrait, plutôt, de se demander pourquoi l'on s'est servi des défauts du passé pour jeter l'enfant de l'enseignement avec l'eau du bain de l'autorité.

Passons aux choses sérieuses. Dans leur dialogue à trois (*Une éducation sans autorité ni sanction ?* Grasset, Paris, 2003) les Professeurs Albert Jacquart, Pierre Manent et Alain Renaut partent d'un constat : la société moderne ne veut plus guère entendre parler d'autorité, elle rejette ou tourne en dérision tout ce qui, de près ou de loin, peut y faire penser : religion (Églises surtout), famille, État (où la « gouvernance » tend à remplacer le gouvernement), armée. Pourquoi ? Parce qu'elle privilégie l'individu. Pour l'expliquer, Alain Renaut s'appuie sur les analyses de Tocqueville (*De la Démocratie en Amérique*) selon lequel l'époque moderne se caractérise par « l'esprit démocratique »³, c'est-à-dire l'accent mis sur la liberté et l'égalité. Ces deux valeurs ont paradoxalement un effet négatif : elles contribuent à ruiner tout lien social en atomisant les individus. Si je suis libre de faire ce que je veux et si personne ne m'est supérieur, comment puis-je m'intéresser réellement aux autres et comment les autres peuvent-ils s'intéresser à moi ?⁴ Comment, notamment, puis-je avoir l'idée que je puis m'instruire auprès de quelqu'un qui n'est pas moi ? On comprend les conséquences sur l'école condamnée dans ses formes traditionnelles, ainsi sommée d'assister les projets des individus, de les accueillir et d'encourager leur spontanéité qu'une culture « classique » ne paraît qu'opprimer... En même temps – et telle est la difficulté – on ne voit pas trop comment on pourrait se plaindre de la liberté et de l'égalité : outre qu'elles constituent bien des valeurs et qu'elles ont eu des effets positifs – pensons à la suppression de la sujétion des femmes à l'égard des hommes dans la société – tous les régimes politiques qui, au vingtième siècle, ont voulu réagir contre elles en rejetant la démocratie ont montré non seulement leur caractère immoral mais aussi leur incapacité à engendrer une humanité véritable.

C'est dans de telles conditions – les nôtres – que se pose la question du rôle et de la fonction des enseignants. En quoi peuvent-ils consister ? Et même, ont-ils un sens ?⁵

3. Il est question ici de *l'esprit* démocratique et non de la démocratie en tant que telle.

4. Avec la modernité, l'humanité découvre le *spleen* et la solitude (cf. Baudelaire, Huysmans, les tableaux du peintre Caillebotte, ...).

5. L'époque moderne est aussi l'époque où l'on doute de la pérennité de l'école car l'on doute de sa nécessité et de son intérêt. Cf. Ivan Illich, *Une société sans école* (1971, Le Seuil, 1980) ou le titre, guère encourageant au fond, du livre d'Hervé Hamon et Patrick Rotman : *Tant qu'il y aura des profs* (Le Seuil, Paris, 1984). Pensons, aussi, à l'idée selon laquelle l'ordinateur et Internet pourraient avantageusement remplacer le maître, à moins que ce dernier ne se mue en créateur de didacticiels.

III. LES CONDITIONS D'EXERCICE DE L'ENSEIGNEMENT

Trois réponses peuvent être envisagées.

- 1) Le problème est insoluble, sauf « miracle ».
- 2) Il y a une solution mais elle suppose une redéfinition de la « mission » des enseignants.
- 3) Il reste une voie à explorer.

1) Le caractère définitif de la crise de l'autorité

La montée et la victoire de l'individualisme sont telles que la tradition, c'est-à-dire, au sens strict, l'idée d'une transmission de génération en génération, d'une continuité entre le passé et le futur est compromise. On est donc dans la nécessité de renoncer à tout ce qui est magistral. L'humanité, faute de continuer, commence toujours, l'enfant et le jeune sont le début du monde. À la limite, ce sont eux les vrais maîtres. Il faut se mettre à leur école. Sur ce point, on pourrait suivre les analyses éclairantes d'Hannah Arendt dans *La Crise de la culture* (Idées-Gallimard – *Between past and future*, 1954) qui établit ce que cette façon comporte de périlleux quant au devenir et au sens de l'humanité. Il y a comme une décadence. La réflexion d'un autre philosophe, Edmund Husserl, dans *La Crise des sciences de l'humanité européenne*, pourrait venir à l'appui bien qu'elle parte d'une base quelque peu différente. Selon lui, il y aurait une crise du savoir scientifique qui, coupé de l'idéalité⁶ qui l'a caractérisé à son origine, ne se rapporte plus guère au sens. Ne parle-t-on pas plus, en physique et ailleurs, de « modèles »⁷ que de connaissance soit de la nature soit du vrai ? Du coup, comment enseigner ce qui n'est pas exactement un savoir ?

Dans ces conditions, il n'est guère étonnant, qu'au sujet de l'école, on se demande ce qu'il faut faire, qu'on se tourne vers la « pratique » sans se soucier outre mesure de la finalité décisive de l'enseignement. On se contentera, à son propos, de réponses que l'on voudra rapides afin d'éviter de trop approfondir. On estimera, ainsi, être quitte en se contentant d'affirmer que l'école doit préparer à la vie sociale (professionnelle et civique)⁸. D'où le deuxième point.

2) La redéfinition de l'enseignement

Un recueil de mémoires professionnels, désormais célèbre, montre bien comment des professeurs débutants se posent la question des moyens de leur enseignement tout en prenant acte de la fin déclarée, surtout en ZEP, de l'autorité traditionnelle. Il s'agit de *Pourvu qu'ils m'écoutent..., discipline et autorité dans les classes*, IUFM de Créteil, CRDP de Créteil, 1995.

En gros, ils insistent sur trois points.

Puisqu'il est difficile d'imposer des règles de façon externe, on fera collaborer les élèves à leur rédaction, on tâchera de les rendre conscients de leur coopération à l'ordre de la classe : ils se doivent de suivre les règles qu'ils ont eux-mêmes définies. Les cours prendront donc le contrat pour base et l'on n'hésitera pas à l'afficher.

6. Sur ce point, nous avons donné, bien entendu, quelques explications.

7. Nous avouons que ce problème mériterait d'être philosophiquement approfondi. N'y a-t-il pas quelque chose comme une idéalité dans les modèles pour autant qu'ils sont mathématiques ? N'est-ce pas, par là, qu'il sont explicatifs et pas seulement pragmatiques ?

8. Pensons à un autre registre : alors qu'une des questions essentielle avait été, selon Kant, « Que dois-je faire ? », Lénine écrivait un livre intitulé *Que faire ?*. Lui, aussi, considérait, à sa façon, que la question des fins et des principes était réglée.

Il faut responsabiliser les jeunes grâce, notamment, au travail en petits groupes. Ils sont, ainsi, moins passifs qu'en présence d'un enseignement magistral.

Il convient, enfin, de souligner les acquis et de moins insister sur les lacunes. Ils doivent avoir une bonne image d'eux-mêmes. Ceci n'est bien sûr pas sans conséquences quant aux modalités d'évaluation.

Une telle action se développe dans un cadre plus large, celui qui est défini par un certain nombre de théoriciens de l'éducation. Comme l'indique Eirick Prairat dans *Questions de discipline à l'école et ailleurs* (Éditions Érès, Paris, 2005), l'enseignant doit accepter une remise en cause de lui-même et, plus précisément, de l'image qu'il se fait de lui à l'aune des représentations traditionnelles mais révolues – donc ne faisant plus tradition justement. Il doit notamment prendre conscience des effets involontairement pervers de ses « gestes » : une façon de parler qui peut abaisser, une évaluation décimale qui tend à classer et donc à mettre les élèves en état de comparaison, voire de concurrence, une tendance à se présenter comme supérieur car détenteur du savoir. Bien au contraire, il doit se considérer plutôt comme un accompagnateur, éviter de se présenter seul face à la classe en s'habituant, contre les habitudes du passé, à travailler en équipe. Il dispose d'ailleurs d'un moyen pour apprendre à gérer les conflits malgré tout possibles même dans ce nouveau cadre : effectuer des jeux de rôles avec ses collègues afin d'acquérir une culture concrète et d'être préparé à la plupart des cas d'indiscipline qui pourraient se présenter. Le pire ennemi de l'enseignant : l'impréparation.

Pour opérer plus complètement cette révolution culturelle, Prairat invite les maîtres à s'imprégner des « droits de l'apprenant », définis par Philippe Perrenoud.⁹ Ils sont au nombre de dix.

- Le droit de ne pas être constamment attentif.
- Le droit à son for intérieur.
- Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens.
- Le droit de ne pas obéir 6 à 8 heures par jour.
- Le droit de bouger.
- Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses.
- Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire.
- Le droit de choisir avec qui on veut travailler.
- Le droit de ne pas coopérer à son propre procès.
- Le droit d'exister comme personne.

Il reste que tous ces points soulèvent des difficultés redoutables.

A) *L'idée de contrat*. Carole Monty-Ravenelle, professeur de lettres, rédactrice d'un des mémoires qui figurent dans *Pourvu qu'ils m'écoutent...* note que le contrat revient à transférer son autorité « à un bout de papier », c'est-à-dire à instituer un rapport indirect et complexe à l'autorité qui ne réside plus dans l'enseignant : le contrat tue l'autorité.

Alain Renaut (*op. cit.*), de son côté, souligne le fait que l'on « juridicise » ainsi grandement la relation pédagogique. Nous ajouterions volontiers que « juridiciser » le rapport aux élèves revient à les considérer comme citoyens à l'intérieur de l'école, c'est-à-dire à leur conférer une responsabilité par trop importante. Le propre de la jeunesse n'est-il pas d'être un état d'irresponsabilité ? Elle n'est pas responsable d'une

9. Prairat, Perrenoud, Rey, Blin : telles sont les références inscrites dans le livret d'accueil des stagiaires de l'IUFM Orléans-Tours à propos de l'autorité. Nouveauté dans l'histoire : un établissement dit universitaire se permet d'établir une bibliographie restreinte, restrictive, partielle et, qui plus est, officielle.

famille, d'un travail rémunéré (sauf cas somme toute assez malheureux). N'est-ce pas cette insouciance de principe, cette absence de charges, qui la rend propice à l'étude ? Malgré les apparences, une part de l'idéologie moderne pourrait bien être que très peu généreuse en volant leur jeunesse aux jeunes gens en même temps que leur possibilité d'apprendre.

B) *Le travail en groupes*. Il n'est pas la panacée. S'il peut s'avérer utile ponctuellement, il ne faut pas oublier, qu'en groupe, l'individu est écrasé, ne peut manifester pleinement ses aptitudes, son originalité. De plus, apprendre, qu'on le veuille ou non, passe par un rapport de soi à soi, intime et secret.

C) *L'évaluation*. On veut respecter l'élève, l'encourager, mais est-ce l'encourager et le respecter que de ne lui montrer que ses réussites ? Peut-on lui économiser l'épreuve de l'échec ? N'est-ce pas, au fond, avoir une idée bien piètre de l'humanité que de la croire incapable de reconnaître ses torts ?

D) *La révolution culturelle de l'enseignant*. L'enseignant doit apprendre à porter un regard critique non sur ses connaissances, mais sur son comportement. Il doit savoir l'analyser et le corriger, un peu comme un acteur. Mais la comparaison est-elle valide ? L'enseignant ne joue pas un rôle ; s'il enseigne, il est tout à ce qu'il est et à la faculté de comprendre des élèves. L'enseignant dépasse et le rôle et la relation de communication. Comprendons bien que nous ne minorons pas pour autant le métier de l'acteur qui, d'ailleurs, lui-même, ne passe pas son temps à se regarder de l'extérieur. C'est en acte qu'il se corrige tant sa fonction est de présenter au public non sa personne mais un personnage.

E) *Les droits de l'apprenant*. Si l'on excepte les droits qui sont des truismes (2, 3, 9, 10), les prôner reviendrait à vouloir faire des enfants et des jeunes autant de petits tyrans qui ne pourraient que rendre leurs maîtres esclaves et se vouer eux-mêmes à une existence misérable et détestable. Nous avouons avoir beaucoup de mal à comprendre comment Eirick Prairat peut considérer de tels principes comme « intellectuellement légitimes » (p. 70). Autant dire qu'un tel décalogue reviendrait à décréter que le premier droit des élèves est de ne pas être des élèves.

La perspective du point n° 1 (« Le caractère définitif de la crise de l'autorité ») est désespérante. La deuxième qu'on pourrait qualifier de « bricolage » (terme employé par Alain Renaut qui avoue ne pas voir comment l'on pourrait faire autrement, *op. cit.*) ne change pas vraiment la donne et s'avère plutôt inefficace¹⁰, voire irresponsable car, justement, on peut lui reprocher de ne pas être à la hauteur de la modernité.

3) La troisième voie

Tout ce que nous avons montré tend à mettre en évidence ceci : l'époque moderne, du fait de l'individualisme que nous avons tenté d'analyser, souffre ; et les premiers à souffrir ce sont les enfants et les jeunes que ce même individualisme, érigé en principe par certains idéologues de l'éducation, renvoie à eux-mêmes sous prétexte de générosité mais non sans cruauté. Nous répugnons à évoquer quelques pathologies bien avérées pourtant (anorexie galopante, dépressions, suicide comme seconde

10. Le titre même du recueil des mémoires professionnels *Pourvu qu'ils m'écoutent...* en dit long tant il trahit un manque total d'assurance quant à la possibilité d'être effectivement écouté.

cause de mortalité après les accidents de la route, et la violence elle-même..., pour n'évoquer que les signes les plus visibles) : nous nous défions des arguments trop faciles.

Voici la thèse que nous pensons pouvoir défendre : nous qui enseignons au début du ^{xx}^e siècle et non dans des décennies antérieures pouvons estimer que c'est précisément de nous dont les élèves actuels ont besoin. Mais ce dont ils ont besoin ce n'est pas de notre seule présence, mais de notre autorité. Nous disons bien de notre autorité, pas de l'autoritarisme qui abrutit sans secourir, mais de cette autorité qui émane du savoir et qui libère. Autrement dit, l'autorité enseignante pourrait bien s'avérer être une parade essentielle et décisive devant la crise de l'époque moderne. Si tel était le cas, rien ne serait plus à l'ordre du jour que l'enseignement malgré la mauvaise passe dans laquelle il est engagé depuis si longtemps. Arriéré en apparence, sa renaissance n'est pas exclue. En tout cas, elle seule peut motiver de nouvelles générations d'enseignants. On ne peut pas être motivé par ce qui est inintéressant...

Précisons. En tant que modernes, les élèves admettent peu les institutions formelles et les contraintes de toutes sortes mais, justement, les enseignants leur offrent autre chose : non pas une discipline vide qui vaudrait pour elle-même mais une discipline qui les respecte et les honore puisqu'il ne s'agit pas de les endoctriner mais de leur donner les moyens de se servir de leur intelligence (*instruere* = « outiller ») et de découvrir l'exigence universelle de vérité. Ils leur imposent la seule contrainte qui ne les brime pas.

Ils veulent s'épanouir, découvrir leurs capacités, ils veulent que l'on s'intéresse à eux ? Très bien ! Mais autant ne pas leur cacher que les capacités impliquent du travail pour se développer. On ne devient pas musicien avec de simples dons, il faut pratiquer.

Ils s'opposent aux adultes ? Soit ! Mais l'enseignant n'est pas un adulte qui leur fait face, encore moins une mère ou un père : ses élèves ne sont pas ses enfants. Il y a des enseignants justement parce qu'il est dans la nature des jeunes de changer, d'évoluer, de se préparer à l'autonomie. Loin de s'opposer à ce mouvement, l'enseignant est là pour l'étayer et lui permettre de s'accomplir.

On voit la conséquence : les enseignants sont les seuls éducateurs qui dépassent le dressage. Certes, ce dernier comporte une certaine valeur, surtout dans les premières années de la vie, mais il ne suffit pas à éduquer, c'est-à-dire à conduire vers une vie pleinement humaine. Au reste, il convient de ne pas se tromper sur ce que signifie éduquer pour un enseignant : il s'agit de donner les moyens de l'autonomie, notamment intellectuelle, mais pas de la faire. L'enseignement n'a qu'une fonction : faire en sorte que l'élève en sache suffisamment pour qu'ensuite il puisse apprendre par lui-même, être son propre maître et, cela, tout au long de sa vie. La fonction enseignante a un terme, le professeur n'est pas responsable du devenir ultérieur de ses élèves dans la mesure où il a accompli sa mission. Ses élèves ne lui sont pas subordonnés – ils doivent se soumettre non à lui mais aux règles de vérité des disciplines d'enseignement, par exemple à la logique des mathématiques ou d'une dissertation : il ne verra pas dans leurs éventuelles indisciplines des affronts personnels mais leur fera sentir, sans explication, qu'elles sont inutiles¹¹ car hors de propos : on

11. Alain relevait à ce propos la puissance de l'indifférence. Celle-ci doit perdurer jusque dans la punition et, d'ailleurs, la punition découle de l'autorité (ce n'est pas l'autorité qui découle de la punition !). N.B. : nous préférons parler de « sanction », mais la loi de 2000 réserve ce terme à l'action du chef d'établissement et du Conseil de discipline et le retire à l'enseignant.

peut se révolter contre une injustice ou un fâcheux, pas contre une règle grammaticale, le vrai et le beau ; il n'est pas, non plus, leur serviteur – il est le serviteur du savoir et, partant, de leur humanité. Mais, à la fin de l'année, à la fin de la journée, *a fortiori* en fin de cycle, il n'est plus lié à ses élèves¹², il peut penser à autre chose, il a sa vie. L'enseignement ne constitue donc pas toute la vie du maître. Quelqu'un qui se confondrait avec sa fonction ne serait jamais qu'une caricature et les élèves eux-mêmes ont besoin d'avoir affaire à des femmes et des hommes, non à de simples « professionnels. »¹³

Autrement dit l'autorité nous paraît possible si l'on se convainc que malgré les hésitations de l'époque moderne, mais, aussi, à cause d'elles, les jeunes gens ont besoin d'apprendre vraiment. Ce besoin est également leur droit. Il est vrai que, pour cela, il serait bon que l'État en prenne pleinement conscience et conforte l'institution scolaire et son personnel enseignant dans ses missions véritables.

CONCLUSIONS

Faute de temps, les échanges n'ont pu être très développés. Voici, cependant, les principaux points abordés.

– L'ordre dans la classe. Nous avons insisté sur le fait qu'on ne doit jamais le dissocier de l'enseignement proprement dit. Il ne s'agit pas, d'abord, de s'imposer, en début d'année par exemple, mais de mettre d'emblée les élèves en présence de ce qu'ils ont à apprendre et à faire. Il est plus facile de « tenir » la classe si l'on contrôle la prise de notes, si son attention est sollicitée judicieusement, qu'en faisant des « leçons de morale » aussi vite oubliées qu'entendues. La relation professeur/classe n'est pas frontale, donc d'essence psychologique ou communicationnelle, mais triangulaire, donc pédagogique : le contenu à enseigner se trouve entre l'enseignant et les élèves, c'est par lui qu'ils se relient.

– Sanctions et punitions. On peut ici se référer au philosophe Hegel qui a été proviseur de lycée et qui savait donc particulièrement de quoi il parlait (cf. *Textes pédagogiques*, Vrin, 1990). Comme l'enseignement est cette éducation située entre l'éducation familiale et la vie dans la cité, une punition ne peut avoir le sens qu'elle aurait dans la vie civile : pédagogique, correctrice, donc provisoire, elle ne peut être infamante comme une peine de prison¹⁴. Elle n'est jamais une *condamnation*. Même une exclusion de la classe ou de l'établissement ne constitue jamais qu'un (rude) rappel à l'ordre : on pousse l'élève à se remettre en question. Rappelons encore une fois (voir tout ce qui précède) que ce ne sont pas les sanctions qui fondent l'autorité : elles doivent être rares mais appliquées fermement si elles s'avèrent nécessaires.

– L'importance du calme chez l'enseignant. Un professeur inquiet, ouvertement soucieux n'est jamais pris au sérieux. Certes, le calme ne se décrète pas même s'il existe des techniques de relaxation (grande importance de la respiration abdominale pratiquée, par exemple, par les artistes et les acteurs avant d'entrer en scène),

12. À l'occasion, il peut bien rencontrer des anciens élèves, mais il n'y a rien d'obligatoire ni pour eux ni pour lui. Ils peuvent lui témoigner leur reconnaissance, mais s'ils ne le font pas, il n'a pas à le leur reprocher. Il les a quittés avec retenue, non sans une certaine indifférence, mais pas sans espoir dans l'humanité. Nul ne peut dire ce qu'il adviendra d'eux. Il n'est pas impossible que même le « cancre » tire, à son heure, un profit indirect de ses années d'école. Pensons à Daniel Pennac et à son *Chagrin d'école* (Gallimard) couronné par le prix Renaudot 2007. Il n'a pas déduit de ses souffrances scolaires une condamnation de l'école. Bien au contraire, il est lui-même devenu enseignant !

13. Ce qui ne veut bien sûr pas dire que l'enseignant doit être autre chose qu'un enseignant dans ses cours.

14. Au sens strict du terme, elle n'est pas une peine, encore moins un châtement.

mais celles-ci ne suffisent pas. Tout ce que nous avons exposé ci-dessus tend à montrer les conditions de la sérénité, voire d'une certaine gaieté : être convaincu que l'on n'a pas à affronter un *groupe* de jeunes mais que l'on est avec une *classe* d'élèves et qu'ils ont besoin d'apprendre. Or ce besoin ne sera satisfait que si l'on a un rapport vivant avec le savoir, c'est-à-dire, si soi-même, on apprend, on continue à apprendre, cherche non pas à s'informer seulement mais à découvrir le vrai. Autre condition du calme : ce que nous avons vu *in fine*, à savoir qu'un bon enseignant n'est pas seulement un enseignant, mais doit vivre à côté et, si possible, se plaire à vivre.¹⁵ Autrement, aller en cours sera une charge pour lui et si c'est une charge pour lui, les élèves s'en rendront compte, souffriront de sa souffrance, ils apprendront mal. Les conditions de l'autorité ne pourront être réunies.

Nous ne chercherons pas à dissimuler ce que ces indications sur le calme ont d'insuffisant car, à y regarder de plus près, on pourrait voir qu'il dépend d'une quantité assez extraordinaire de choses, à commencer par l'accord avec soi-même qui suppose savoir se déprendre de bien des pesanteurs, de la tendance à imiter par exemple, autant d'aspects qui eux-mêmes se rattachent – n'ayons pas peur des mots ! – à la philosophie tout entière. Mais qu'est-ce que cela prouve sinon que celle-ci a pour vocation d'être le bien de tous, des enseignants en particulier ? Elle n'aurait aucun sens à n'être que la marotte de quelques-uns.

– Autorité et humanité. Au début, nous évoquions l'apparence rébarbative de la notion d'autorité. Nous espérons avoir montré qu'il ne peut pas y avoir de relation humaine sans elle dans le domaine politique d'une part, dans celui de l'enseignement d'autre part. Aussi, loin de glacer et terroriser, elle peut rassurer, rien n'étant pire pour quelqu'un qui commence la vie avec les incertitudes et les anxiétés que cela comporte qu'un environnement « mou », qu'une absence de référence. Aussi une certaine sévérité peut-elle très bien aller avec un climat chaleureux lequel dépasse les conditions strictes de l'autorité mais la renforce tout en l'élargissant. L'« amour droit » de la jeunesse dont parlait Platon n'a rien à voir avec une flatterie basse dont celle-ci ne veut d'ailleurs pas entendre parler.

– La relation avec les parents. Elle peut ne pas être toujours facile et il nous semble qu'elle serait plus aisée si les enseignants étaient mieux respectés dans la société mais, pour cela, il faudrait, d'abord, que ce soit l'enseignement qui soit respecté... Donc pas de solution miracle mais il faut que les parents se rendent compte que les enseignants n'ont pas pour fonction d'apporter à leurs enfants les mêmes choses qu'eux. Ce n'est que si les rôles sont distingués, qu'une consultation, voire un travail conjoint peut éventuellement s'avérer profitable, mais des parents qui contestent systématiquement les professeurs rendent un bien mauvais service à leur progéniture et contre cela on ne peut pas grand-chose si ce n'est se dire que ce sont les élèves qui nous intéressent, non leurs parents.

– Autre difficulté. Nous avons tâché de prouver que l'école avait un rôle essentiel à jouer dans le remaniage de la société moderne minée par l'individualisme mais l'école se charge de l'enseignement et ne peut se substituer aux autres sources d'éducation qui n'enseignent pas mais apprennent quelque chose de la vie ou y préparent. Or force est de constater que les réseaux traditionnels sont en déliquescence (religion bien sûr mais aussi structure sociale forte, organisations de jeunesse, etc.).¹⁶ Aussi

15. D'où, entre autres, la nécessité des vacances et, notamment, des *grandes vacances*...

16. Faut-il s'en plaindre absolument ? C'est une autre question.

nous sommes-nous limités, pour suivre la recommandation des stoïciens, à ce qui dépend de nous ou peut en dépendre.

– Nous savons que bien des points seraient encore à aborder et que rien ne peut remplacer un entretien régulier des stagiaires entre eux et avec leurs formateurs mais nous pensons aussi qu'aucun enseignant ne peut avoir d'autorité s'il ne connaît ses objectifs et sa fonction. Le présent cours avait pour ambition de ne pas ignorer complètement cette exigence.