

LAUTORITÉ DES ENSEIGNANTS

Alain CHAMPSEIX
Lycée Maurice Genevoix, Ingré

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. 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, différents gouvernements se sont efforcés de corriger ce qui se présente comme un défaut : création des IUFM puis des ÉSPÉ, 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.

– 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 au plus haut point.

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 ?)

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 seulement 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 non (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 s'avère inévitable 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.

Comme, immédiatement du moins, on ne peut penser à l'autorité sans avoir la notion de chef à l'esprit, deux façons de voir se présentent :

– 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.

A. 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 (a), à la nature de ceux qu'ils dirigent (b) ou à la technique propre à l'exercice de toute autorité (c).

a) Les qualités personnelles

On pourrait à leur sujet, se référer, comme Rose-Marie Mossé-Bastide le fit avec précision dans son ouvrage *L'autorité du maître*¹, à la caractérologie, psychologie fondée

1. Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, 1966.

par Le Senne², et conclure avec elle que le plus apte à l'enseignement serait le sanguin moins impatient que le passionné et moins froid que le flegmatique.

Rose-Marie Mossé-Bastide remarquait cependant : 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 et sa vie.

b) 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 : 1) c'est plus facile, 2) 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.

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

Machiavel 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 seulement 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.

c) 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 implique, pour le moins, du courage et de l'habileté. Pour ce qui est de l'enseignement, on voit bien qu'elle demande tout un savoir de ce qu'est une classe. Il ressortait d'une enquête conduite par Rose-Marie Mossé-Bastide³ 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.

Il y a donc une technique de l'autorité – inséparable, comme telle, de son exercice –, 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.

B. L'autorité crée le chef

Cependant, 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.

2. *Traité de caractérologie*, PUF, Paris, 1945.

3. Cf. *supra*.

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 ⁴.

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 chef d'entreprise.

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 que celle-ci 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, alors l'État ne peut avoir d'autorité sur eux que s'il garantit et promet 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. » (*Du contrat social*, I, 6).

Deux questions :

1) Pourquoi une autorité suprême (« souveraine », dit Rousseau) 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 ne formaient que des tribus primitives à la population réduite, 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 ?

– 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

4. L'existence de foyers monoparentaux ou homosexuels ne change rien à l'affaire.

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 rendant dépendant des autres, la possibilité d'un régime politique fondé sur la liberté s'en trouverait ruinée. 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 ? L'école ainsi conçue est un des fondements même de la République.

On voit par là, que l'autorité de l'enseignant a un principe quelque peu distinct de celui de l'autorité politique malgré son rapport avec elle. 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, des aptitudes physiques (EPS), la littérature (lecture et pratique : il faut rédiger), mais pas des recettes de cuisine, les règles du savoir-vivre dans la « bonne société » ou le Code de la route.

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. 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 professeur qui passerait son temps à se tromper ou qui endoctrinerait perdrait *ipso facto* toute autorité et ne pourrait prétendre au titre de professeur. Ce qui fait son autorité n'est autre, par conséquent, que la discipline qu'il enseigne. Par où l'on voit qu'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 moins 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, sans parler de la fascination pour l'usage des moyens techniques, le paraître et les derniers résultats sportifs. 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 contenu de ce qu'ils enseignent.

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.

Or il se trouve que ce cadre traditionnel est remis en cause.

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 et indiscutable.

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 régionales), diverses vagues d'immigration (polonaise, italienne, etc.). On ne mettait pourtant pas en avant l'« hétérogénéité » et le succès fut à la clef, le primaire s'étendant au-delà de la Sixième 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 Onzième, 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 napoléoniens 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 bien des 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 le bébé 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, armée, etc.. 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 », 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 ?⁵ 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, même sous cette forme anormale, et qu'elles ont eu des effets positifs – pensons à la suppression de la sujétion des femmes à l'égard des

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

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 que se pose la question du rôle et de la fonction des enseignants.

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. En toute rigueur, ce sont eux les vrais maîtres. 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.

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.

2) La redéfinition de l'enseignement

Un recueil de mémoires professionnels⁶, devenu 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.

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 conséquence 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

6. Naguère rendus obligatoires pour les enseignants stagiaires.

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 d'être 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 : prévoir tous les cas possibles et les réponses adéquates. Décidément, il s'agit d'être professionnel.

Il reste que tous ces points soulèvent des difficultés redoutables.

– A. *L'idée de contrat*. Carole Monty-Ravenelle, professeure 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 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 ?

– B. *Le travail en groupe*. 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.

La première perspective (« 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 inefficace⁷, 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

7. 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.

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.

Voici la thèse que nous pensons pouvoir défendre : nous qui enseignons au début du XXI^e siècle et non dans des décennies antérieures pouvons estimer que c'est précisément de nous que 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, au moins jusqu'à un certain point, 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, mais 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 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 vie⁸, 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'il puisse ensuite 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 inutiles, car hors de propos : on 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

8. Encore que l'on puisse se demander s'il s'agit bien, alors, d'un réel dressage. Ne faudrait-il pas parler, plutôt, d'habitudes à faire contracter ? Le dressage, en effet, ne vise que l'acquisition d'un comportement sans rapport avec la conscience.

fin de la journée, *a fortiori* en fin de cycle, il n'est plus lié à ses élèves⁹, il peut penser à autre chose.

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.

Nous évoquions, au début, 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 de pair avec un climat chaleureux lequel dépasse les conditions strictes de l'autorité, mais la renforce tout en l'élargissant¹⁰.

Nous terminerons par deux remarques. L'une concerne l'ordre dans la classe (A), l'autre l'état d'esprit de l'enseignant (B).

A. Il ne doit jamais être dissocié 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.

B. Afin d'instaurer un climat paisible et fructueux, l'enseignant doit être calme. 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), 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

9. À l'occasion, il peut bien rencontrer des anciens élèves, mais il n'y a là 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 !

10. Encore faudrait-il préciser que ce caractère chaleureux ne doit provenir que de l'essence libératrice et généreuse du contenu à enseigner. Il ne s'agit bien sûr pas de déplaire, mais il ne s'agit pas non plus de plaire, car l'autorité de l'enseignant ne tient qu'à l'instruction qu'il dispense et à la lumière qu'elle vise à produire dans et pour l'esprit des élèves. S'ils sont déçus sur ce point, le professeur leur déplaira d'autant plus qu'il cherchera à les séduire. Il n'a pas, au sein d'une classe, l'aura d'un orateur en présence d'une foule. Mais c'est heureux aussi bien pour lui que pour les jeunes gens auxquels il a affaire. Précisons encore : il y a bien un plaisir possible – et souhaitable – à enseigner, mais il tient au bonheur de faire vivre un savoir lequel ne passe à l'acte, aussi bien chez l'enseigné que chez l'enseignant, qu'à l'occasion et qu'au moment où l'enseignement s'effectue.

pas seulement un enseignant, mais doit vivre à côté et, si possible, se plaire à vivre¹¹. 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. Au bout du compte, elle seule importe et montre ce qu'il y a à faire. Une seule chose est réellement déplaisante pour les professeurs de notre discipline, mais, aussi pour les autres qui, cependant, ne s'en rendent pas nécessairement compte, il s'agit de tous les discours sur l'enseignement qui résultent d'une absence totale de philosophie : ils ignorent de quoi ils parlent tout en se prétendant véridiques. Pour penser à l'enseignement, il faudrait, tout d'abord, commencer par penser.

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