

Autorité et modernité Authority and modernity

Eirick Prairat

Volume 2, numéro 2-3, avril–juillet 2013

Intervention et pratique éducative : Reflet et/ou tensions entre instruction, socialisation et qualifications ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018077ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018077ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prairat, E. (2013). Autorité et modernité. *Phronesis*, 2(2-3), 97–104.
<https://doi.org/10.7202/1018077ar>

Résumé de l'article

Il y a moins une crise qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative et à réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition, minorent l'enjeu anthropologique qui est au coeur du procès éducatif. Si l'autorité est nécessaire, c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. Dans la troisième et dernière section, nous présentons trois lectures pour comprendre ce phénomène d'érosion.

Autorité et modernité

Eirick PRAIRAT

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310)
Université de Lorraine, Institut universitaire de France (IUF)
34 cours Léopold
54052 Nancy cedex – France
eirick.prairat@wanadoo.fr

Mots-clés : Autorité éducative, Autorisation, Démocratie, Influence, Institution, Perte de confiance.

Résumé : Il y a moins une crise qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative et à réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition, minorent l'enjeu anthropologique qui est au cœur du processus éducatif. Si l'autorité est nécessaire, c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. Dans la troisième et dernière section, nous présentons trois lectures pour comprendre ce phénomène d'érosion.

Title : Authority and modernity

Key Words : Educational authority, Authorisation, Democracy, Erosion, Influence, Institution, Loss of confidence.

Abstract : The erosion of educational authority is less than a crisis. The first two sections of this text involve the clarification of the concept of educational authority. It's also an opportunity to refute critical theses derived from psychological or pedagogical writings that aim to purify educational acts all forms of authority. These approaches, which often characterise authority as a form of coercion, weaken the anthropological perspective, which is at the heart of the educational process. If authority is necessary, this is quite simply because this never authorises present day behaviour. In the third and final section, we present three lectures in order to understand this phenomenon of erosion.

Introduction

Il y a moins une crise, à proprement parler, qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative. Qu'est-ce qui spécifie ce type de relation ? Qu'est-ce qui distingue l'autorité de la manipulation, de la contrainte ? Ces sections sont aussi l'occasion de réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition ou à un simple rapport de domination, minorent l'enjeu anthropologique qui est au cœur du procès éducatif. Si l'autorité est nécessaire, c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. Dans la troisième et dernière section, nous risquons trois lectures (sociologique, philosophique et anthropologique) pour comprendre ce phénomène d'érosion. La lecture sociologique met en avant l'affaiblissement de la légitimité de l'institution scolaire. Or, si celle-ci vient à faiblir, c'est le crédit de ses représentants, de ceux-là mêmes qui parlent en son nom qui tend à s'estomper. L'érosion de l'autorité est d'abord affaire d'institution. La lecture philosophique montre comment le projet de la modernité, adossé aux valeurs de liberté et d'égalité, vient télescoper les anciennes formes d'autorité qui jusque-là structuraient les espaces traditionnels d'éducation. Enfin, la lecture anthropologique montre le privilège accordé par nos sociétés au présent et à l'immédiat et comment ce primat vient saper des rapports d'autorité nourris par le temps long de la continuité et de la durée.

1. Clarifications

1.1 La contrainte et l'influence

La distinction que font les Latins entre *potestas* et *auctoritas* permet une première précision. La *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, accordé par les instances supérieures de la société (militaire, judiciaire, scolaire...) à certains acteurs pour leur permettre de décider et de commander dans un domaine donné, en recourant à la contrainte le cas échéant. Le professeur est investi d'une *potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement ; il a notamment le droit de sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. L'*auctoritas* n'est pas l'objet d'une attribution officielle. On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas*, car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre, mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'*auctoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte.

Notons que ces deux formes d'autorité — *potestas* et *auctoritas* — ne s'impliquent pas nécessairement. On peut avoir de l'influence sans avoir un statut ou une fonction légalement reconnue. À l'inverse, on peut être investi d'une autorité légale et être dépourvu de toute forme d'*auctoritas*. Cela étant, elles ne s'excluent pas nécessairement et on peut très bien imaginer qu'avoir l'autorité et faire autorité peuvent en certaines circonstances, et fort heureusement, se conjuguer. Si l'autorité, au sens d'*auctoritas*, permet d'obtenir le consentement sans le recours à la force, est-ce à dire qu'elle l'obtient par les moyens de la raison ? Si l'autorité ne contraint pas, est-ce à dire qu'elle persuade ? L'autorité, note Hannah Arendt, « est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. ... ». Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments... » (Arendt, 1995, p.123). Ni contrainte, ni persuasion, l'autorité est de l'ordre d'influence. Dès lors, une nouvelle question se pose : qu'est-ce qui distingue l'influence éducative — l'autorité — de l'influence manipulatrice ?

1.2 Caractéristiques

Il n'y a pas d'éducation sans initiatives, sans propositions ou suggestions. Refuser de proposer et donc d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer. Cela signifie qu'il n'y a d'accès à l'humanité que dans un mouvement en réponse et non dans un élan premier. Mais pour que l'éducation ne soit pas simple conditionnement, elle requiert la possibilité d'une compréhension, au moins finale, par l'enfant devenu

adolescent ou jeune adulte, de ce qu'il a acquis et des raisons pour lesquelles nous l'avons enjoint à acquérir cela et non autre chose (Renaut, 2004, p. 36). Relation d'autorisation, l'autorité participe à ce travail de compréhension, d'où quatre propriétés qui la caractérisent comme relation spécifique.

Tout d'abord, c'est une influence libératrice. Rousseau, dans son *Second discours*, note à propos de l'autorité paternelle qu'elle « regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'utilité de celui qui commande » (Rousseau, 1983, p. 159). Cela est vrai de toute autorité éducative en général. Le mot « autorité » vient du latin *auctor* (l'auteur) qui est lui-même dérivé du verbe *augere* (augmenter). L'autorité fait croître, grandir. Comme l'écrit justement Gérard Guillot, elle a « pour fonction première d'autoriser : autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer... » (Guillot, 2006, p. 15). L'autorité est un concept méta-éducatif car elle traverse et structure l'ensemble des expériences relatives au grandir. Nous pourrions dire à la limite qu'éduquer et autoriser sont les deux faces d'une même réalité, d'un même processus. Éduquer, c'est autoriser ; grandir c'est se sentir graduellement et progressivement autorisé. En ce sens, l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité.

Seconde caractéristique, l'autorité est une action indirecte, elle ne s'épuise jamais dans sa transitivité. Elle n'est pas « une action sur », mais une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir. On peut se reporter avec fruit sur ce point aux belles analyses de Vincent Descombes dans *le complément de sujet* et plus particulièrement à ses commentaires sur la notion de « diathèse causative », car la question de l'éducation et de l'enseignement est fondamentalement une question qui engage ce qu'il appelle « le partage de l'agir » (Descombes, 2004, chapitre X). L'autorité est aussi une influence temporaire, elle a un terme, telle est sa troisième caractéristique. On n'est le professeur d'autrui qu'un temps, nul n'a vocation à être indéfiniment le professeur d'autrui. On est certes le père ou la mère de sa fille ou de son fils *ad vitam aeternam*, mais on n'en est pas indéfiniment l'éducateur ou le guide. Si l'influence manipulatrice ne cesse de réaffirmer l'asymétrie originelle c'est pour se perpétuer, alors que l'influence éducative travaille toujours à sa propre éclipse.

Enfin, elle présuppose la reconnaissance. D'où cette formule d'Hannah Arendt *a priori* étonnante, mais *in fine* profondément juste : « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1995, p. 140), car l'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon, mais, tout au contraire, dans un acte de reconnaissance. « L'autorité, écrit Gadamer, repose sur la reconnaissance (...), sur un acte de raison même qui, consciente de ses limites, accorde à d'autres une plus grande perspicacité » (Gadamer, 1996, p.300-301). Si l'autorité n'est pas simple domination, c'est parce qu'elle appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est radicalement distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir. Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions d'un voyou qui vous menace. Objectivement, extérieurement, il s'agit bien de deux formes d'allégeance, mais elles ne sont pas subjectivement vécues de la même manière. L'obéissance n'est pas la soumission, telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme telle requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire. L'autorité est légitime où elle n'est pas (Kojève, 2004, p. 97).

1.3 L'Autorité du monde

Qu'est-ce qui fonde l'autorité éducative ? La réponse est simple : le savoir-faire, le savoir-être, l'expérience, les connaissances, les œuvres, la culture... De sorte qu'il nous faut retourner la formule triviale selon laquelle l'éducation et l'enseignement appellent l'autorité et dire plus fondamentalement, selon la suggestion de Marcel Gauchet (2002), que c'est parce qu'il y a de l'Autorité avec un grand A qu'il faut éduquer et enseigner. Autorité de la Culture, des Sciences, des Œuvres, des Codes sociaux... L'autorité du professeur est une autorité pour aider à apprivoiser ces grandes Autorités. L'éducateur est celui qui permet au nouveau venu d'être de ce monde, il l'accueille et l'introduit dans l'ordre symbolique de l'humain ; pour reprendre la belle expression de Locke, il « ouvre doucement la scène du monde » (Locke, 1992, § 94). Et s'il faut insister sur un mot, c'est sur l'adverbe « doucement ». L'autorité rend le monde plus accessible en le rendant plus léger, la culture plus proche en la rendant plus lisible.

« L'enseignant, en sa pauvre autorité, écrit Marcel Gauchet, n'est jamais qu'un représentant de cette autorité sans visage (...). Il est en position de médiateur vis-à-vis d'elle (...). Il vous protège en ce qu'elle peut avoir d'écrasant, il la rend familière, accessible, argumentable, discutable. Il fonctionne comme un avocat des nouveaux venus auprès de cette source intraitable ; il leur ménage des accès et des transactions particulières avec elle » (Gauchet, 2002, p. 37). L'autorité est intercession, travail de médiation au sens de *Vermittlung* ; car sans elle, le monde écraserait le nouveau venu et la culture loin d'être une source signifiante pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde, deviendrait bruit et non-sens. Ce que les détracteurs modernes de l'autorité oublient c'est cette vérité anthropologique essentielle, décisive : on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde.

À sans cesse rabattre la relation d'autorité sur sa dimension psychologique, à la critiquer à partir du présupposé que toute influence est par définition négative, on en oublie que l'autorité est invitation et initiation. Car, on l'aura compris, la relation d'autorité n'est pas relation duelle, mais triangulaire, pas simple rapport, mais toujours jeu à trois composantes. Toute relation d'autorité présuppose une tiercéité, une référence idéale commune (que celle-ci soit un ensemble d'œuvres, une technique, un champ de savoir, une pratique, des usages...), et, en même temps, la conscience partagée que chacun se trouve à distance différente de cette valeur (Jolibert, 2003, p. 45). D'où l'on voit que l'autorité magistrale n'est qu'une variante, une forme particulière d'autorité éducative. Mais dès que ce tiers valorisé et visé tend à s'étioler, alors c'est l'autorité elle-même qui vacille et menace de s'effondrer. L'autorité se dégrade toujours en contrainte, en coercition pénible, lorsqu'il n'y a plus de jardins à partager.

2. Figure de l'autorité

2.1 *Le modèle et la référence*

Précisons un ultime point avant de définir les contours de la figure d'autorité : l'asymétrie n'exclut pas une forme d'égalité entre les protagonistes de la relation éducative. La dissymétrie éducative est une dissymétrie partielle. Expliquons-nous. Si l'estime est variable puisqu'on peut estimer Paul plus que Jacques et un peu moins que Sophie ; le respect, lui, ne relève pas d'une économie affective à géométrie variable. L'homme respectueux respecte autant Paul que Jacques et Jacques que Sophie. Il ignore les gradations et les graduations, « les moins que » et « les plus que » ; d'un mot il ne fait pas de distinction. L'estime, remarque Vladimir Jankélévitch, « ne va pas à quelqu'un, mais à quelque chose en quelqu'un » (le mérite, le courage, l'intelligence...) alors que le respect s'adresse à la personne (Jankélévitch, 1970, p.784). L'estime se rapporte aux capacités du sujet, le respect à la dignité de la personne, c'est-à-dire à ce qui est indépendant des mérites, des talents et des positions. En ce sens, l'autorité n'exclut nullement le respect, nous pouvons même dire qu'elle l'exige à titre de condition de possibilité, car il n'y a de libre reconnaissance d'une autorité que sur fond d'une réciprocité respectueuse.

Quelle est donc la figure concrète de l'autorité éducative ? L'autorité de l'éducateur n'est pas celle de l'arbitre qui tire son crédit de sa posture d'indépendance. L'éducateur, contrairement à l'arbitre, est intéressé par le résultat. Son autorité n'est pas celle du leader, car il y a dans celle-ci quelque chose qui est de l'ordre de l'emprise. Elle ressemble à celle de l'expert, car celui-ci tient son prestige de sa compétence technique ou de son savoir, mais à la différence de l'autorité de l'expert, celle du professeur ou de l'éducateur est à la fois une invitation et une aide pour entrer dans la culture et venir inscrire sa marque dans le monde. Aussi, prend-elle la forme de la référence. Elle est ce à quoi le nouveau venu se réfère pour pouvoir se situer et s'orienter ; ce n'est pas l'autorité du modèle qui, par sa perfection, appelle la copie et l'imitation et engage finalement à s'effacer, mais celle d'une instance qui, à terme, renvoie le sujet à lui-même. Il en est ainsi de ce que l'on appelle un ouvrage de référence, il est un ouvrage dans lequel nous puisons des idées et des orientations, mais qui ne nous fait jamais faire l'économie d'une pensée personnelle. La référence est la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui permet, après-coup, de se penser et se poser comme auteur.

2.2 *L'adulthood comme valeur*

Cette première description met l'accent sur le mouvement d'émancipation minorant l'autre facette : celle de l'interdiction. Or, le dynamisme du processus d'autorisation qui est un mouvement continu et progressif est de nature dialectique. Il n'y a pas d'autorisation sans interdictions, pas d'émancipation sans exigences. Il appartient donc à l'éducateur de signaler les difficultés et les dangers, de refuser les dérives et les régressions, bref de poser un cadre pour rendre possible et faire advenir celui qui est « pris dans l'effort tendu de l'aspiration » selon la belle formule de Hegel (Hegel, 1989, p. 111). Il lui appartient finalement d'être un adulte. Il ne faut pas définir ici l'adulte dans sa positivité descriptive, mais comme visée et valeur. L'adulte en tant que valeur, comme l'a bien vu Olivier Rebol, ne s'oppose ni à l'enfance ni à l'adolescence, mais à l'infantile qui est un ensemble de traits typiques qui amarre l'enfance au monde de la puériculture (Rebol, 1992, p. 167-171).

L'infantile refuse de voir les choses telles qu'elles sont et refuse de distinguer ce qu'il sait et ce qu'il croit. Il se plaît à prendre ses désirs pour des réalités, tel est son rapport au monde. Il est incapable de s'abstraire du présent et par conséquent ne veut jamais les moyens des fins qu'il se donne. Il veut sans vouloir, il est velléitaire, car il se laisse engluier dans l'immédiateté, tel est son rapport au temps. L'infantile est égocentrique, fermé à la rencontre, car celle-ci enferme toujours une part d'aléa et de risque, tel son rapport frileux à l'altérité. L'infantile ne sait pas choisir ou plutôt ne veut pas choisir, car choisir c'est renoncer (à ce que l'on n'a pas choisi) puis assumer (ce que l'on a choisi). L'infantile est indécis, irrésolu, tel est son rapport à lui-même. Enfin, il appréhende le pouvoir tantôt sur le mode de la révolte, tantôt sur le mode de la sacralisation, tel est son rapport immature au pouvoir. L'adulte comme valeur s'oppose à ces formes d'attachement et d'aliénation. Aussi l'autorité éducative ressemble-t-elle à ce que Mireille Cifali appelle « la séduction de l'être », une séduction qui ne joue ni sur l'emprise, ni sur

la rouerie (Cifali, 1994, p. 201-202), car elle est une forme de liberté en acte.

3. Lectures plurielles

3.1 Crise ou érosion ?

Faut-il parler d'une crise de l'autorité dans nos sociétés et plus particulièrement d'une crise de l'autorité éducative ? Dans son acception la plus commune, l'idée de crise se définit comme une situation aiguë, un point de cristallisation, ayant souvent des conséquences durables. Tout moment critique est suivi d'une période critique qui, comme l'adjectif l'indique, appelle des choix, des décisions (*Krisis*). Il est préférable, nous semble-t-il, de parler d'érosion. Emprunté à la géomorphologie, le terme d'érosion enferme l'idée d'une dégradation qui est aussi une transformation. Il introduit de surcroît l'idée d'une temporalité plus lente. Il y a dans le concept d'érosion une dimension moins éruptive qui rend finalement mieux compte de l'évolution et de la transformation des rapports d'autorité dans le champ de l'éducation. Nous proposons dans cette dernière partie trois lectures pour comprendre l'érosion de l'autorité éducative : une lecture sociologique qui origine le processus dans une méfiance à l'égard des institutions, une lecture philosophique qui met l'accent sur les difficultés à enseigner à l'heure où triomphe l'idée démocratique et une lecture que l'on peut qualifier d'anthropologique et qui souligne la tyrannie de l'instant et de l'immédiateté dans nos sociétés. Si ces lectures ne sont pas exclusives les unes des autres, elles appellent, en revanche, comme nous le verrons, des réponses sensiblement différentes.

3.2 Lecture sociologique : la perte de confiance

Elle consiste à montrer que l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence, elle découle de la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire, comme instance de promotion. Il n'y a pas si longtemps l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures et permettait, presque à coup sûr, l'accès à un emploi moyen ou supérieur. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier (promesse par procuration, car c'est le marché du travail qui crée les emplois), l'école actuelle a plus de difficulté à la faire. Il y a un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école, produisant, pour certains élèves, un décalage entre les contraintes — ce qui est exigé — et ce qu'ils peuvent raisonnablement espérer en termes socio-professionnels. L'enseignant chahuté y est au titre de représentant d'une institution qui déçoit. « Bien souvent, notent Marie Duru-Bellat et François Dubet, les jeunes ont le sentiment d'avoir été trompés par le système scolaire et cette déception n'est pas sans effet sur l'école elle-même » (Duru-Bellat et Dubet, 2006, p. 50).

Cette perte de confiance est ressentie, de manière particulièrement aiguë, par les familles les plus modestes qui, en un siècle, ont inversé leur rapport à l'école. À la charnière du 19-20ème, au moment où l'école républicaine prend son essor, les classes sociales les plus paupérisées sont dans un rapport d'espérance vis-à-vis de l'institution. Elles attendent, pour leur enfant, un accès à la culture et une inscription dans des positions sociales plus valorisées. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, il y a une sorte de désenchantement à l'endroit de l'école. Comment en effet comprendre qu'un nombre significatif d'écoles, et notamment d'écoles maternelles, aient pu brûler, en novembre 2005, lors de la crise des banlieues ? La théorie de l'accessibilité (l'accès facile) ne saurait, à elle seule, rendre compte de l'ampleur du phénomène. L'érosion de l'autorité professorale peut être lue à la lumière de la perte de crédit que connaissent les institutions républicaines en général, et l'école en particulier. Aussi, la réponse dans un tel scénario ne saurait être qu'une réponse politique, toutes les stratégies qui parient sur l'inventivité pédagogique ou le talent didactique des maîtres ne sont que des stratégies vaines, illusoire, pires idéologiques, car elles détournent des vrais enjeux. Il importe de revitaliser le projet politique de l'institution scolaire en garantissant une véritable égalité des chances. Réaffirmer l'autorité des maîtres, c'est faire advenir après l'école républicaine une école démocratique qui en appelle à la justice et non au mérite. En un mot, c'est faire advenir une école qui fait réussir, car dans une telle école, les maîtres font toujours autorité.

On peut légitimement étendre cette lecture, ce scénario de la perte de confiance à l'éducateur, au parent et de manière générale à l'adulte. S'il est aujourd'hui difficile d'être adolescent, il est peut-être encore plus difficile d'être un adulte. L'image de l'adulte faite de croissance achevée, de développement à son apogée et d'équilibres subtils, longtemps posée comme idéal et horizon, se trouble. La triple détermination — de maturité, de normalité et de modèle — qui structure l'image de l'adulte se brouille (Boutinet, 1994, p. 43). Difficile d'investir une position d'adulte lorsque les caractéristiques sociales, professionnelles et matrimoniales deviennent fluctuantes et les garanties psychologiques qui en découlent plus incertaines. L'adulte post-moderne ne renvoie plus l'image de stabilité et d'assurance de son prédécesseur, le socle psycho-sociologique à partir duquel, il annonçait et énonçait une parole normative, et d'autorité s'est fragilisé. Si l'adultité n'est plus l'âge de l'évidence », selon la belle formule de Boutinet alors l'érosion de l'autorité peut être légitimement comprise comme perte de confiance à l'égard des adultes que nous sommes.

3. 3 Lecture philosophique : le télescopage axiologique

Elle a notamment été développée par des auteurs comme Marcel Gauchet (1985), Guy Coq (1993, 1999) ou encore Alain Renaut (2002). L'affaiblissement résulte de la pénétration des valeurs constitutives de l'idéal démocratique (la liberté et l'égalité) au sein des sphères prépolitiques. On a coutume d'appeler, à la suite d'Hannah Arendt, sphères prépolitiques des lieux marqués par des relations dissymétriques en raison même de leur vocation formatrice (Arendt, 1995, p. 122). L'école et la famille sont, par définition, par excellence, des espaces prépolitiques. Si l'école traditionnelle entendait former à un métier et donner à chacun une place dans une société stable et hiérarchisée, l'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, en perpétuel mouvement. « Je veux lui donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps; je veux l'élever à l'état d'homme ». Émile en sortant des mains de son précepteur sera avant tout un homme, car « avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vocation humaine ». Mais il faut bien comprendre que la liberté et l'égalité revendiquées par Rousseau ne sont plus seulement constitutives d'un horizon, mais sont devenues — ou tendent à devenir — les modalités mêmes de l'exercice éducatif.

L'avancée des valeurs démocratiques au sein des sphères prépolitiques a engendré non seulement un effacement des rapports d'altérité, mais également un affaiblissement des relations d'autorité, car, historiquement, les relations d'autorité se sont adossées à des rapports d'altérité (adulte-enfant, maître-élève...). Tension donc entre un rapport éducateur-éduqué traditionnellement pensé sur un mode fortement hiérarchique et le mouvement d'émancipation critique de la modernité qui ne cesse de faire l'éloge de l'égalité. D'où une première réponse pour tenter d'atténuer ce choc et qui en appelle à la sanctuarisation de l'école, il faut l'isoler, la rendre imperméable à son dehors. Si cette perspective a le mérite de la clarté, on peut légitimement douter de son efficacité à long terme, car dans une société gagnée par « la passion de l'égalité », il paraît illusoire de penser que l'on pourra durablement maintenir un îlot de tradition et ainsi garantir le modèle autoritaire qui hier encore prévalait. Cette option souffre d'une seconde faiblesse, celle de vouloir résoudre un problème lié à la culture démocratique en se situant d'emblée en dehors de celle-ci. D'où une seconde perspective résolument placée sous le signe de la modernité et que l'on peut formuler ainsi : comment être hospitalier aux valeurs de liberté et d'égalité tout en garantissant la nécessaire dissymétrie statutaire et fonctionnelle qui est la condition de possibilité de tout travail éducatif? (Renaut, 2002, p. 27). Nous ne saurions éliminer aucun des termes de la problématique. Refuser d'accueillir les valeurs de liberté et d'égalité, c'est se retrouver dans le cadre de la première option, dans le camp des anti-modernes dont la défaite politique est déjà programmée. Refuser l'idée d'une dissymétrie nécessaire, c'est adhérer aux naïvetés du contractualisme éducatif, ce n'est plus la défaite politique qui nous guette, mais l'impuissance éducative.

Notre école est donc mise au défi d'inventer un mode de régulation plus conforme aux aspirations démocratiques sans pour autant estomper la particularité du lieu scolaire. Vrai défi, car il s'agit *in fine* d'articuler des modalités hétérogènes et *a priori* peu compatibles : la discipline et le droit. Mariage de la carpe et du lapin, car la discipline code les conduites et les comportements, elle fonctionne à la dissymétrie et est soutenue par l'utopie orthopédique de la mise en forme alors que le droit, mû par l'utopie libérale de la communauté d'égaux, se contente de poser des limites à l'action des hommes. Il s'agit, on le voit, de bricoler, à nouveaux frais, une régulation qui assure une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués tout en préservant la dissymétrie symbolique constitutive de la relation éducative, telle est, nous semble-t-il, une des orientations les plus originales et les plus crédibles pour tenter de dissiper « l'aporie de l'égalité » qui travaille l'école contemporaine. Au niveau micro — qui est celui de la classe — la réflexion nous invite à substituer à la perspective traditionnelle et descendante selon laquelle l'autorité première et reconnue pose le cadre de travail, une démarche synchronique dans laquelle autorité et cadre disciplinaire se co-construisent dans et par la mise en oeuvre d'une série de dispositifs pédagogiques (Prairat, 2002, p. 61-104).

Cette problématique de l'égalité et de la dissymétrie est aussi celle de la famille qui, elle aussi, ne peut s'abstraire pour se maintenir dans une sorte d'apesanteur, à l'écart des mutations socio-politiques qui traversent et modèlent nos sociétés. D'où les lents réaménagements qui, depuis plusieurs décennies déjà, sont au travail dans les familles : comment accueillir les valeurs de la modernité tout en préservant la déclivité symbolique qui soutient la tâche éducative? Or, on le voit, cette éducation libérale, plébiscitée par les médias et le législateur, accroît les écarts entre les familles disposant des ressources relationnelles et culturelles pour s'engager dans cette forme de socialisation et celles, plus modestes, dépourvues des ressources nécessaires. On est même en droit de se demander si les familles ne se sentent pas dans une certaine mesure aujourd'hui piégées, enfermées dans une sorte de double contrainte, car c'est au moment même où, dans une large majorité, elles cherchent à réaliser le modèle éducatif démocratique que retentit l'appel impérieux à restaurer l'autorité, dans ses formes les plus austères.

3. 4 Lecture anthropologique : la tyrannie du présent

D'un point de vue anthropologique, l'érosion de l'autorité est liée à l'importance qu'a pris le présent dans les sociétés post-modernes. Nous sommes dans des sociétés où le temps — investi, habité, valorisé — s'est rétréci à la dimension du présent. Omniprésence du présent, nous sommes coincés entre un passé, qui n'est pas oublié, mais qui ne nous parle guère, et un avenir vidé des grandes espérances séculières qui ont longtemps structuré la première modernité. Passé lointain, avenir incertain, l'homme post-moderne vit dans un temps resserré. Ce sacre du présent fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres. Car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. « Le fondement métaphysique de l'autorité c'est le Temps, entendu comme temps humain et historique », écrit Myriam Revault d'Allonnes (Revault d'Allonnes, 2006, p. 150). Le Temps fait autorité. La question de l'autorité n'est pas donc une question d'ordre, mais de temporalité. Si elle a rapport à l'ordre, c'est indirectement, c'est parce que le temps ordonne, c'est parce que le temps a une puissance distributrice.

Si l'éducateur ou le *magister* font autorité, c'est parce qu'ils viennent de plus loin ; c'est leur antériorité, leur antécédence qui leur donne autorité. À proprement parler, ils ne sont pas au-dessus, mais en avance. C'est ce que rappelle, d'une certaine manière, le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson lorsqu'il recommande au maître de ne jamais oublier que son autorité « n'est pas une prérogative inhérente à sa personne », mais qu'elle résulte de « la nature des choses, de la supériorité d'âge, d'intelligence, d'expérience et de sagesse qu'a sur l'enfant l'adulte doué d'une certaine culture » (Buisson, 1^{re} partie, I, p.146). En ce sens, l'autorité de l'éducateur n'est pas une autorité déléguée par les parents, comme l'avait déjà remarqué Hannah Arendt, mais une autorité inscrite dans l'ordre de succession des places qui garantit le fil de la continuité générationnelle. La formule de l'autorité, radicalement distincte de celle du pouvoir, serait donc : « là où je me situe, et où tu ne trouves pas encore, tu accèderas le temps venu » (Foessel, 2009, p. 107). L'érosion de l'autorité apparaît alors comme le revers d'une difficulté dans notre capacité à transmettre. Car lorsque le présent devient l'ultime référence, lorsque le présent et ce qui l'accompagne (la mode, la consommation, la publicité...) s'imposent aussi fortement, la culture des pères et des mères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation. Tyrannie du conformisme et de la *mimesis*.

Alors que faire lorsque plus aucune forme de transcendance ne semble disponible ? Que faire pour re-légitimer le professeur ? Que faire lorsque l'épaisseur historique du temps n'en impose plus ? il reste une voie, celle qui noue attitude individuelle, engagement collectif et orientation politique. Attitude individuelle : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans l'attachement ostentatoire à quelques grands principes (moraux et intellectuels). La vertu de constance temporalise l'action en action éducative. Engagement collectif : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans et par la promotion de formes collectives de travail, attestant d'une véritable solidarité professionnelle. Orientation politique : il faut bien comprendre que le sacre du présent est aussi le sacre la vitesse, « On vit au jour le jour, on vit très vite » note avec acuité Nietzsche dans ses *Considérations inactuelles* (Nietzsche, 1989, § 9). Il nous faut inventer dans ce monde de l'emballement qui menace de tout emporter, ce que le philosophe allemand Hartmut Rosa appelle joliment des « oasis de décélération » (Rosa, 2010, p. 106). Les lieux éducatifs ont vocation à devenir des « oasis de décélération » pour que le temps partagé puisse rester le temps serein de la transmission.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1995). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Boutinet, J.-P. (1994). Adulte. Dans P. Champy et C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 42-18). Paris : Nathan.
- Buisson, F. (1888). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coq, G (1999). *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Saint-Maur : Parole et Silence.
- Coq, G (1993). *Démocratie, Religion, Éducation*. Paris : Editions Mame.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Duru-Bellat, M. & Dubet, F. (2006). Déclassement : quand l'ascenseur social descend ? *La république des idées*, 3, 47-62.
- Foessel, M. (2009). L'autorité : faiblesses dans la transmission. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 97-110.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gauchet, M. (2002). Démocratie, éducation, philosophie. Dans M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation* (p. 11-42). Paris : Bayard.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. *Le débat*, 37
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF Editeur.
- Hegel, G.-W.-F. (1989.) *Textes pédagogiques*. Paris : Vrin.

- Jankélévitch, V. (1970). *Traité des vertus, les vertus de l'amour*. Paris : Bordas.
- Jolibert, B. (2003). L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Dans J. Lombard, *L'école et l'autorité* (p. 25-46). Paris : L'Harmattan.
- Kojève, A. (2004). *La notion d'autorité*. Paris : Gallimard.
- Locke, J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Librairie Vrin.
- Nietzsche, F. (1988). *Considérations inactuelles III et IV*. Paris : Gallimard.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école*. Toulouse : Éditions Erès.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard/Calmann-Lévy.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements : Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Reboul, O. (1992). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rousseau, J.-J. (1983). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755). Paris : Éditions sociales.

