

## De l'autorité à l'École

**Author :** Jean-Sébastien Philippart

**Categories :** [Art & Société](#)

**Date :** 17 mars 2015

Faites seulement l'essai, pour une lettre, pour un récit, pour une description, de conduire les recherches du jeune écrivain, de l'inviter à regarder plus d'une fois les choses dont il doit écrire, de lui faire lire, relire, et répéter de bons modèles sur les mêmes sujets, et de lui faire recenser, par groupes de mots, le vocabulaire dont il aura à se servir ; vous verrez naître alors la remarque neuve, l'expression nuancée d'un sentiment, enfin les premières marques du style...

Alain, *Propos sur l'éducation*

Les incidents provoqués par une certaine frange de la jeunesse qui, obsédée par le complotisme, a chahuté la minute de silence dédiée aux victimes des attentats de Paris, ont piqué au vif les autorités françaises. Le Président de la République a répliqué par sa volonté de rétablir les règles de civilité et de politesse à l'École : « Tout comportement mettant en cause les valeurs de la République ou l'autorité » des enseignants fera l'objet d'un « signalement » au chef d'établissement, a-t-il affirmé à La Sorbonne lors des vœux au monde éducatif. « Aucun incident ne sera laissé sans suite. Chaque fois qu'il y aura [...] un mot qui sera prononcé qui met en cause une valeur fondamentale de l'École et de la République, il y aura une réaction ». Ciel ! Les chefs d'établissement ont tout intérêt à ne pas prendre la mesure au mot s'ils ne veulent pas crouler sous la tâche disciplinaire.

Ladite mesure s'inscrit elle-même dans l'ensemble d'une « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »<sup>[1]</sup> qui entend mettre en œuvre : de nouvelles formations visant à rendre les enseignants aptes à faire partager les valeurs républicaines, des équipes en tous genres de soutien pédagogique, la célébration scolaire de rites républicains, l'institution d'un enseignement moral et civique, une éducation aux médias, un comité départemental d'éducation à la citoyenneté, un élargissement de l'espace-temps ouvert aux parents, un renforcement des liens avec le tissu associatif, des recherches pour une meilleure compréhension de l'apprentissage de la langue française, des actions en faveur des publics les plus fragiles, etc., — le tout redoublé par les mots-clés chers aux pédagogues : accompagnement, référent, initiative, participation, ressources, partenariat, mobilisation, engagement, échange, compétence, production, parcours, dispositif... Bref, offensés, les représentants de la République se sont empressés de multiplier les mesures dans un langage redondant et assuré par avance de ses résultats, comme pour mieux exorciser un mal venant de loin et qu'ils ne sauraient toujours pas voir.

**La citoyenneté — et non l'actualité sociétale — comme horizon**

La crise que l'École subit depuis trente ans ne se ramène pas, essentiellement, à un défaut de moyens, de formation, de programme ou de partenaires. C'est le *sens* même de l'École qui est menacé de disparaître. Ainsi par exemple, on s'acharne de plus belle à vouloir favoriser la citoyenneté *au sein de* l'École à travers des actions, des ateliers, la mobilisation de référents, des journées de rencontres, une semaine contre le racisme, des échanges, etc., parce que l'on a oublié que la citoyenneté — en tant que capacité à *comprendre sa place* dans le monde et parmi les autres — constituait l'*horizon* de l'École et, à ce titre, unissait tous les cours et n'avait donc pas à faire l'objet d'« initiatives » *comme si* elle était déjà *atteinte*. L'École qui s'est mise à l'école de la vie ne vibre plus qu'aux bruits des outils et animations pédagogiques. Le vide qui l'a envahi et absorbe nombre de nos élèves n'est donc pas un manque à combler par je ne sais quelles mesures. Il est abyssal parce qu'il est le fait de l'abandon du sens de l'École redoublé par l'incapacité des instances qui ont institutionnalisé cet abandon à réfléchir en profondeur à ce qu'elles ont commis.

Le diagnostic établi par le gouvernement trahit de la sorte une vision biaisée de l'École que l'on entretiendrait à dessein pour ne pas soulever les vraies questions. Se donnant les atours d'une problématique sociologique, le texte dissimule à peine son bricolage idéologique.

L'École est un révélateur des tensions qui traversent la société française et des inégalités qui la marquent. Le délitement du lien social au cours des trente dernières années de crise économique n'a pas épargné l'École. Le sentiment de désespérance, l'accroissement des inégalités et la prévalence du déterminisme social, l'incapacité collective à prévenir le décrochage scolaire endémique d'une partie de notre jeunesse, ont entamé la mission d'égalité de l'École.

Dans une société en perte de repères et caractérisée par une forme de relativisme ambiant qui favorise amalgames et indifférences, l'École peine aujourd'hui à assurer les missions que la République lui a confiées, transmettre des connaissances et être un creuset de la citoyenneté, et à susciter la confiance des élèves et des familles.<sup>[2]</sup>

Avec un peu de recul donc, le discours paraît incompréhensible. Si la crise de l'institution scolaire est un effet, parmi d'autres, de la crise économique, en quoi la situation de l'École serait-elle particulièrement révélatrice ? En admettant par ailleurs que l'« égalité des chances » (un oxymore) puisse constituer une mission réelle de l'École, le principe suppose précisément une conception des rapports sociaux en termes de « domination » : celle-ci devrait alors motiver ladite mission et non pas la compromettre. À la cause économique se superpose ensuite, sans articulation, le « relativisme ambiant », un contexte dans lequel l'École se perd une fois encore comme si elle ne pouvait plus être que le reflet de la société à laquelle elle est pourtant censée préparer.

En réalité, ce discours où pointent çà et là quelques éléments de vérité est piégé par l'évidence sur laquelle il repose et que l'on n'interroge dès lors pas : l'École pour être « vivante » (comme si elle manquait d'expérience) doit être *connectée* à la société (laquelle inclinant pourtant, en apparence, à n'être plus qu'une affaire d'interconnexions où tout s'échangerait contre sa valeur

marchande).

Or, c'est parce que l'horizon de l'École *ne devrait pas être sociétal* que les individus qui s'y formeraient (à la citoyenneté) pourraient, par la suite, envisager activement, chacun à leur niveau, des changements de société. Le décalage entre citoyenneté et société ne voulant pas dire que l'élève y serait appelé à devoir incarner une idée « intemporelle » (de la citoyenneté), pour pouvoir faire front au cours des choses, mais que le citoyen en devenir, au sortir de l'École, pourrait se jeter à l'eau en opposant avec d'autres un peu de *cohérence réfléchie* dans un magma d'opinions soit disant « personnelles », emportées par des courants dominants.

### **Le savoir-faire substitué au savoir infini**

Revenons à l'autorité dont la remise en cause fâchent nos dirigeants parce qu'ils pressentent obscurément qu'elle se situe, conformément à son étymologie, au cœur même de l'espace et du temps scolaires à qui elle confère leur souffle : l'autorité est en effet ce qui *fait croître*.

« L'éducation appelle l'autorité, [mais] écrit justement Eirick Prairat, il faut en fait retourner cette proposition et dire : c'est parce qu'il y a de l'Autorité qu'il y a de l'éducation. »[\[3\]](#)

À cet égard, il est symptomatique que les pédagogues, — bien obligés de se confronter au problème de l'autorité, puisqu'ils ont contribué, sans le savoir, à sa disgrâce —, ne puissent produire qu'un catalogue de trucs et astuces permettant de « construire » dans la classe une autorité « efficace ». Adopter une gestuelle posée, éviter les tics verbaux, oser se déplacer en préférant le coude-à-coude avec les élèves, proscrire les jugements à leur égard, élaborer une charte de vie avec eux, les enrôler dans des dispositifs « démocratiques », travailler à des sanctions restauratrices, etc. En restant maître de soi et en accordant certaines responsabilités aux élèves, l'enseignant assoira ici son « autorité » dans le sens où il restera maître de la situation. Toutefois, ces conseils qui tentent de favoriser l'apprentissage de l'autorité ne s'avéreront efficaces que dans la mesure où ils seront mis au service de leur antithèse : développer (à condition qu'il en ait) le *charisme* de l'enseignant — brillant dès lors par son aptitude à régenter habilement les choses du groupe qui lui sera redevable de sa relative « autogestion ». Autrement dit, les pédagogues ne peuvent qu'encourager l'habileté de l'enseignant à s'appuyer sur des dispositifs qu'il mettra lui-même en place et qui ne vaudront que par leur dimension d'*opérationnalisation* — dont le caractère purement formel supposera l'expression tacite d'un charisme *si « quelque chose » doit passer*. Faute d'un tel non-dit, l'enseignant s'exécutera comme un gentil animateur frappant de temps à autre dans ses mains quand la dissipation du groupe est trop forte.

C'est que l'autorité de l'enseignant, pour être authentique, doit *témoigner* de l'autorité de ce que les pédagogues ont travaillé à faire disparaître : le *savoir*.

Certes les experts de l'éducation reconnaissent que l'appropriation d'un savoir mobilise sourdement des compétences : des compétences élémentaires comme la mise en œuvre de

définitions et d'autres compétences comme la reconstruction des liens qui unissent les énoncés d'un savoir et la reconstruction d'une solution à laquelle aboutit l'élaboration d'un concept au sein d'une problématique. Mais nos spécialistes entendent alors expliciter l'opérationnalisation du savoir : celui-ci devrait servir de prétexte à l'acquisition d'un certain nombre de compétences telles que l'élève serait en mesure de choisir et de combiner les compétences élémentaires nécessaires au traitement d'une situation inédite. C'est qu'à leurs yeux, assigner à l'École la mission d'apprendre à maîtriser des démarches présente l'immense avantage de réduire la tâche à un nombre *fini* d'apprentissages : l'ensemble des compétences-clés. On espère ainsi que le « savoir », c'est-à-dire les *savoir-faire*, puisse être acquis par tous, contrairement à la visée traditionnelle de l'enseignement pour laquelle il était toujours possible de sanctionner des lacunes chez les moins endurants, eu égard à l'étendue *infinie* du savoir (l'authentique).

À notre tour de pointer la naïveté de croire qu'une liste de compétences puisse constituer un savoir. Quelle erreur de croire et quelle faute de faire croire qu'un nombre *fini* de démarches puissent répondre à la production infinie de situations inédites à laquelle nous expose la vie ! Quelle irresponsabilité d'abandonner les élèves les moins favorisés socio-culturellement à l'apprentissage de quelques « outils » ! Des outils qu'ils ne peuvent pas appliquer aux documents qu'on leur tend parce que ceux-ci leur échappent, faute de culture générale ! Quelle bêtise d'avoir fermé officiellement les classes à l'*infini* du savoir !

### **L'autorité comme traduction d'un savoir qui influence**

Le savoir — à commencer par le nôtre, cinq fois millénaire — n'a jamais attendu l'élève et ne l'attendra jamais. Il déborde infiniment l'enfant qui ignore à peu près tout d'un monde qui l'a toujours déjà précédé. Le savoir serait donc parfaitement *écrasant* si un enseignant n'avait pas eu la lourde tâche de procéder à des découpes dans les paysages arides d'une culture à perte de vue. L'enseignement authentique constitue ainsi une fenêtre depuis laquelle l'élève s'expose à un *dehors* a priori étranger, mais s'y expose à partir d'un *dedans*, à partir d'une réserve grâce à laquelle l'appropriation peut avoir lieu. Cette réserve est creusée par l'enseignant qui a balisé l'étendue du savoir et offre ainsi des perspectives à son élève.

En d'autres termes, l'enseignant n'est pas là pour transmettre un savoir *objectif*, son autorité consiste essentiellement à *influencer* l'élève. Une influence « qui n'est pas une action sur mais une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. »<sup>[4]</sup> La culture balisée par l'enseignant va en effet *pousser* l'élève à grimper en direction des hauteurs de vues magistrales. L'effort consiste bien ici à devoir recopier, réécrire, répéter, relire, restituer les pans d'un savoir que l'enseignant a quadrillé par des points d'ancrage. Il s'agit d'essayer de faire corps avec une matière aride, de la sentir en adoptant, en empruntant son style, qu'il soit littéraire ou scientifique. Car d'une chose, ce ne sont pas d'abord les qualités *objectives* que l'on reconnaît, mais bien sa manière d'être incarnée — son *style*. En éprouvant par imitation le style d'un autre (d'un auteur ou d'un raisonnement qui a été lui-même mis en forme par l'enseignant), l'élève ne devient pas ce qu'il « assimile » : le dehors qu'il réécrit *au-dedans* de l'élève en l'éveillant à une manière de

penser qui est la sienne. Le fait de recopier ne se réduit pas à une réflexion spéculaire sur une surface : la reproduction constitue *en soi* une activité. À travers la distance qui sépare l'élève de l'autre qu'il cherche à imiter s'opère implicitement une *entrée* en matière, une certaine *façon de penser* dans le sens où un style (propre à un savoir) va se *répéter en elle* et à ce titre être *entendu* c'est-à-dire *compris*. Faute en effet d'une compréhension minimale, la répétition ne pourrait se faire que miraculeusement à l'aveugle.

Par le biais de l'enseignant, un savoir étranger *pousse* donc l'élève à s'éveiller à la pensée de telle sorte que le style d'une matière (redoublé dans le style d'un maître) se reproduit en écho chez un *sujet qui s'active*. *La répétition et la compréhension sont les deux pôles d'un unique processus*.

Dans la compréhension de la chose qui se répète, s'éveilleront à leur tour des questions ouvrant des espaces inédits ou des zones d'impossibilités, lesquels souligneront *par contraste* la silhouette de la chose comprise. Et par le regard, cette fois, du maître posé sur l'élève, la manière de penser — qui s'exerce ainsi implicitement dans l'imitation — se thématise, se transposera, dans un redoublement de la réflexion, en conscience d'un savoir « acquis ».

L'autorité de l'enseignant se fonde dès lors au premier chef sur l'infini ou le *charisme du savoir* dont elle témoigne en adoucissant la sécheresse de sa verticalité. (Le charisme du savoir signifiant qu'il se justifie par lui-même et qu'il n'a donc pas besoin d'être justifié.) C'est parce que le style du maître constitue la trace de l'infini (l'infini du savoir ouvert dans une perspective pratique) qu'il peut en tant qu'éducateur pousser l'élève vers des hauteurs où la pensée, *en s'élargissant au contact d'un autre qui retentit en elle*, vibrera et se sentira mieux respirer. Et du coup, se sentira reconnaissante à l'égard de celui qui l'a inspirée.

### **L'École désaxée**

Une situation scolaire authentique se dessine donc autour d'un axe vertical — l'infinité du savoir — qui oriente le professeur en l'incitant à procéder à des découpes, lesquelles seront autant d'étapes qui *projetteront* l'élève à *l'horizon de la citoyenneté*. Au sortir de l'École, le citoyen en devenir se sera exercé de telle sorte que son *ouverture* d'esprit lui permettra désormais de questionner, de se questionner, d'être questionné et de répondre de sa personne sur fond d'un paysage intérieur travaillé par une série de références potentiellement ouverte à une infinité d'autres.

Placer l'élève « au centre » de ses apprentissages, comme se sont acharnés à le faire les pédagogues, était par conséquent le meilleur moyen de verser dans l'absurde. Au centre de ses « apprentissages », l'élève n'est plus réellement *projeté* sur les traces de l'infinité du savoir. Faute d'un essentiel *décentrement* par lequel un autre *pousse en soi* à devenir soi-même (comme un autre), l'élève n'est amené qu'à retomber sur ses propres préjugés, dans l'illusion d'une pseudo-autonomie où se « réfléchissent » un nombre fini d'outils sur une matière-miroir qui n'est là que

pour renforcer leur caractère formel.

Ne témoignant plus de l'autorité du savoir, la parole de l'enseignant est alors rabaissée au rang d'opinion s'essouffant à devoir se justifier en permanence. La confiance que suscitait la verticalité du savoir a fait place à l'exercice aveugle de l'obsession critique — le mot d'ordre : ne pas cesser d'apprendre à critiquer — instituant une méfiance généralisée qui se monnaie elle-même dans l'inflation de contrats et de marchandages en tous genres. Voilà qui explique le relativisme et l'hyper-individualisme qui détruisent l'École (s'ils ne l'ont pas déjà détruite).

Pour conclure, un petit témoignage. Dans une école secondaire en proie à ce que j'appelle le « pédagogocentrisme », j'ai dû faire face comme enseignant, dans la tourmente des attentats de Paris, à une jeunesse focalisée sur le complotisme. Mais si les choses se sont plutôt bien passées, si la grande majorité de mes élèves m'ont écouté sans véritablement m'interrompre — alors que je ne leur ai rien épargné de ce que je pensais (à savoir : ne pas pouvoir supporter l'offense est un déni de liberté) —, c'est parce que je pouvais sentir à mon égard une certaine confiance émaner, malgré tout, de la gueule de bois de ces internautes. J'ai ainsi l'orgueil de croire que quelques-unes de mes réflexions en ont peut-être poussé quelques-uns à réfléchir.

Or, si la majorité des élèves finissent par me faire quelque peu confiance, c'est parce qu'ils apprennent qu'avec moi et d'autres collègues (jugés « réfractaires » par l'institution) ils ont des choses à apprendre et pas seulement des compétences à acquérir, leur laissant croire qu'ils « construisent » quelque chose « par eux-mêmes » *Comme si* l'acquisition du savoir répondait magiquement, c'est-à-dire sans effort, à la motivation de l'élève avant de faire violence aux préjugés dans lesquels l'enfance se mire.

[1] « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », in *eduction.gouv.fr*, Site Internet, Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html> (consulté le 19/02/2014)

[2] *Ibid.*

[3] Eirick PRAIRAT, « Autorité et respect en éducation », in *Le Portique*, Site Internet, n°11, 2003, Disponible sur : <http://leportique.revues.org/562>, § 13.

[4] *Ibid.*, § 9.