

L'autorité éducative à l'épreuve de la démocratisation de la vie scolaire

Tonyeme Bilakani
Université de Lomé, Togo

Abstract

The Education Authority to the Test of the Democratization of School Life

School is an educational institution designed to socialize future citizens that are Students, to adapt them to the Society to which they belong. But we cannot adapt without forcing. This means that all education, including School, needs authority that compels. As all authority is similar to constraint, the question we need to ask ourselves is how to educate in school in a democratic society? In other words, how can school combine constraint with the school's goal of making learners free? The democratic educational authority in school is the only one that can enable future citizens to live in a democratic society.

Keywords: authority, democracy, education, pedagogical relationship, freedom, school.

Introduction

Il est conçu que c'est à l'éducation qu'incombe la tâche de « rattacher les nouveaux à ce qui les avait précédés, de rendre les jeunes dignes de leurs ancêtres » (Arendt 1967, 36), autrement dit, de maintenir l'équilibre toujours précaire entre l'ancien et le nouveau. Et Alain (1998, 67) dit justement ne point concevoir « d'homme qui n'ait premièrement besoin de cette humanité autour, et déposée dans les grands livres ». C'est dire que la fonction première et essentielle de l'éducation

(qu'elle soit familiale ou scolaire), c'est la socialisation de l'individu, son adaptation à son milieu social en vue d'assurer à la société un vivre-ensemble harmonieux, une coexistence pacifique et, à l'individu, une certaine autonomie et la liberté. Et l'autorité éducative reste un des moyens pour y parvenir.

Que l'autorité éducative, familiale ou scolaire, soit socialisatrice dans ses finalités ne soulève donc guère de polémique : qu'il s'agisse de faire pression pour que le jeune individu intériorise les normes sociétales nécessaires à son insertion dans la société (Durkheim 1922), ou d'aider l'enfant à s'individualiser en sortant de l'individuation pour qu'il construise un lien social avec son entourage (Wallon 2002) ; d'éduquer les enfants au vivre ensemble ou de leur enseigner le patrimoine transgénérationnel de l'humanité ; de développer des potentialités altruistes (Rousseau 1999 ; Rogers 1996) ou de discipliner des pulsions agressives (Hobbes 1971 ; Kant 1990) : il s'agit toujours de faire prendre conscience à l'éduqué de son rapport nécessaire à l'autre et au(x) groupe(s), et de travailler la socialisation du rapport à l'altérité interindividuelle et groupale. Mais là où il y a problème, c'est lorsque cette socialisation éducative se veut démocratique. En effet, l'autorité s'exerce aujourd'hui dans un contexte de *fin de l'autorité* (Renaut 2004), de *déclin de l'institution* (Dubet 2002), dans un régime politique qui se veut démocratique, imprégné d'une idéologie égalitaire où l'exercice d'une différence, surtout quand elle prend le visage d'une dénivellation (c'est le cas de l'autorité) tend à être interprétée, avec la montée d'une *société des individus* (Elias 1998) et de l'autonomisation des sujets, comme une inégalité et une oppression.

Il faut donc prendre acte du fait que la société démocratique, fondée sur l'égalité (chacun y compte pour un et tous se valent dans l'isolement), sape le caractère asymétrique constitutif de l'autorité éducative. Comment repenser donc l'autorité éducative dans ce contexte ? Comment penser l'agir du maître autrement que dans une perspective traditionaliste ?

1. La conception de l'autorité éducative

1.1. L'autorité éducative : question de terminologie

Mendel (2002, 24) souligne la complexité de la définition de l'autorité : « La polysémie de ce mot est exceptionnelle. Comment un signifiant peut-il ainsi maintenir son unité avec des signifiés et des référents qui diffèrent autant ? On dirait que, en dépit du flou des significations, le mot est par lui-même lesté d'un poids si lourd – mais venu d'où ? - que son impact psychologique l'a rendu irremplaçable. C'est peut-être l'un des derniers mots de notre vocabulaire, sinon le dernier, qui porte témoignage de ce que pourrait être le sacré ». Selon Arendt, le mot « autorité » a un double sens qui se réfère à deux domaines de gestion : le domaine politique et le domaine domestique (familial). Platon et Aristote montrent que dans la famille grecque, le chef de famille régnait en despote, possédant un pouvoir incontesté sur sa famille et sur les esclaves qui étaient en sa propriété. Il usait de la coercition pour se faire respecter ou, plutôt, pour se faire craindre. Mais cette manière de gouverner sa famille ne prédisposait pas à gouverner dans la société car sa gouvernance est celle du maître et ses esclaves.

Or celui qui gouverne dans la société ne gouverne pas des esclaves, il gouverne ses semblables, des égaux, des hommes libres comme lui. Il doit pourtant avoir de l'autorité, il faut alors trouver des moyens de contraindre sans utiliser la violence. On opte dans ce cas, pour la persuasion et l'argumentation. L'autorité est donc soit autoritarisme ou recherche de coopération selon que l'on soit dans la sphère familiale ou dans la sphère des fonctions politico-sociales. Mais, selon Arendt (1972, 123), que ce soit l'autoritarisme ou la recherche de coopération, les deux sont en réalité incompatibles avec l'autorité proprement dite. « Elle [l'autorité] exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition. Là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. Elle est également incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à

des arguments, l'autorité est laissée de côté. L'autorité peut être définie en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par les arguments. La relation d'autorité ne repose ni sur la raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande. Ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée ». Il apparaît par là qu'avoir le pouvoir de contraindre n'est pas avoir de l'autorité, mais c'est de l'autoritarisme qu'on a souvent confondu avec l'autorité. De même, chercher à convaincre, c'est déjà reconnaître qu'on n'a pas d'autorité. Et ceux qui pensent que l'autorité est liée à la possession du savoir et à la compétence se trompent car « l'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. » (Arendt 1972, 233). L'analyse de la notion d'autorité éducative fait apparaître donc deux notions qui lui sont intrinsèquement liées : la justesse et la légitimité de cette autorité reconnues librement par les deux partenaires de la relation pédagogique. Le mot autorité dérivant du mot latin « augere » qui signifie « augmenter » (dans le sens d'augmenter les fondations), les actions des enfants, exposées à l'erreur, demandent donc une augmentation et une confirmation de la part des anciens (enseignants). L'autorité se présente et se confond alors à un « modèle » et c'est en cela qu'elle devient éducative, c'est-à-dire pédagogique parce qu'elle présume que, dans toutes les circonstances, les anciens représentent un exemple pour les générations à venir.

Le problème de l'éducation moderne et démocratique est qu'elle s'exerce dans un monde qui n'est plus structuré par une autorité autoritariste. Et pourtant, aujourd'hui plus que jamais, se fait sentir un besoin pressant d'autorité en éducation, notamment à l'école. Or, si, comme le dit Reboul (2010, 24), « éduquer c'est libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettre de s'accomplir selon son génie singulier »,

comment une autorité éducative peut-elle être compatible avec la visée libératrice que prône l'éducation en général, et l'école en particulier ? « Comment l'homme peut-il s'émanciper ? Ne doit-il pas d'abord mettre fin à l'autorité ? » (Reboul 2010, 72).

1.2. Autorité éducative scolaire et liberté démocratique

L'autorité éducative s'exerce aujourd'hui dans la dialectique entre soumission et liberté. Cela pose un problème éducatif formulé par Kant (1990, 87) de la manière suivante : « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sans contrainte ? ». Il répond que « l'on envoie d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne » (Kant 1990, 71). Cette « discipline négative », ajoutait-il, n'est que passagère car elle est indispensable pour faire émerger chez l'enfant la liberté du sujet qu'il est. « La première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde celle où on le laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque ; elle est morale dans la seconde » (Kant 1990, 85). C'est à l'éducateur d'amener l'élève à tolérer la contrainte en lui démontrant que celle-ci est nécessaire pour sa liberté future : « on doit prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté » (Kant 1990, 88).

Rousseau, paradoxalement, ne fait pas exception à la célébration d'une autorité invisible et formatrice, limitée dans sa fin par la liberté. Sa plus grande défiance à l'endroit de l'autorité éducative tient ici à sa conviction, contrairement à Locke, de l'inaccessibilité de l'enfant aux raisons de l'adulte. Rousseau (1999, 317) dira : « Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit, et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné ». Mais il interdit toute autorité

personnelle ostensible, toujours susceptible d'être interprétée en terme d'arbitraire, hypothèse d'évidence contre-éducative dans une optique moderne et démocratique puisqu'elle engendre le mensonge, la servilité ou la révolte. C'est en maintenant l'enfant « dans la seule dépendance des choses » que le maître remet l'élève à la seule autorité de la nécessité, ordre de la raison, de sorte que « toujours la leçon lui [vienn]e de la chose elle-même » (Rousseau 1999, 311). Le point de vue rousseauiste confirme l'analyse wébérienne des formes de domination : l'autorité moderne, « rationaliste » en termes wébériens, est l'autorité juridique gouvernée par la loi, expression de la souveraineté populaire, et seule en mesure de s'exercer dans la société des égaux, société où l'incarnation de l'autorité est légale ou n'est pas, et ne s'incarne personnellement que dans le cadre de fonctions statutaires. En ce sens, l'autorité charismatique du maître peut bien apparaître au moderne Rousseau comme la « pire des tyrannies ». Consécutivement, l'autorité de la loi induit non seulement que l'école, comme « puissance éducative », n'agisse que dans les limites et le cadre que lui confère le droit, mais aussi que la loi imposée à l'école soit respectée en elle-même, par principe, indépendamment du régime de contrainte externe s'appliquant à rendre ce respect presque incontournable, et bien que celui-ci reste en place pour, comme le dit Rousseau (1992, 380), contraindre à la liberté, car l'obéissance à la loi qui est l'objectif d'une éducation bien pensée est librement consentie en vue de la liberté.

Durkheim (1992, 73) ne s'inscrit pas en faux lorsqu'il affirme que « la liberté est fille de l'autorité éducative bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée ». Cette coextension de l'autorité et de la liberté est bien la clef de l'éducation moderne dont la même loi réunit maître et élève, les fait participer d'une même communauté universelle. Durkheim (1992, 68) en précise le sens : « On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si les deux facteurs se contredisaient... L'autorité du maître n'est qu'un aspect de

l'autorité des devoirs et de la raison. L'enfant doit être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur ; c'est à cette condition qu'il saura, plus tard, la retrouver dans sa conscience et s'y référer ». Ainsi donc, comme le dit Reboul (2010, 76), « qui a besoin d'être éduqué a besoin d'une autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer ».

2. L'autorité éducative scolaire contemporaine

2.1. Quelle autorité éducative à l'école démocratique ?

Sommes-nous autorisés à parler d'une autorité éducative démocratique ? Cela semble être une provocation conceptuelle. Car l'autorité, nous rappelle Arendt, lorsqu'elle a besoin d'être prouvée, justifiée, discutée disparaît. L'autorité éducative est principalement asymétrique. Cette autorité éducative dite traditionnelle s'incarne, selon Robbes (2010, 34-37), dans la figure du « bon enseignant dont l'autorité ne se légitime que par le social ». Elle est caractérisée par trois éléments :

- a) Elle insiste sur la légitimation exclusive par le social : l'enseignant tient son autorité de la société qui lui confère ce « pouvoir » sur les élèves.
- b) Elle se caractérise par la supériorité de la position de l'enseignant. Celui-ci se considère comme un modèle à suivre par ses élèves.
- c) La relation pédagogique entre enseignant et élèves est basée sur le devoir d'obéissance et de soumission.

Si une telle autorité éducative séduit encore de nos jours bien des acteurs de l'éducation, elle est en elle-même très problématique et sujette à des critiques. En effet, cette autorité éducative traditionnelle se légitime par le social mais paradoxalement elle fait de l'école un sanctuaire fermé aux évolutions sociales. Si vraiment l'autorité éducative doit se légitimer par le social, l'évolution sociale devrait avoir une incidence sur cette autorité : dans une société démocratique, l'autorité éducative devrait être démocratique. De plus, la position privilégiée de l'enseignant comme référence absolue pour les élèves n'est pas sans risque pour les élèves car

l'enseignant n'est pas forcément exemplaire. Enfin, le rapport de soumission dans lequel ils sont tenus peut avoir des conséquences non négligeables pour les élèves, notamment des conséquences psychologiques négatives dues à la violence brutale ou subtile que subit l'enfant. Pour Pain (1995, 3-4), l'exercice de l'autorité traditionnelle est pour les élèves une violence institutionnelle, une « maltraitance, un abus symbolique » tandis que les enseignants eux-mêmes, « les plus butés, névrosés à juste titre par les violences coutumières de l'école, se radicalisent dans l'aigreur et le rejet ». Des critiques de l'éducation traditionnelle vont naître des mouvements pédagogiques dont celui de l'École nouvelle. Celle-ci a fait évoluer la conception de l'autorité éducative sur deux points essentiels : premièrement, pour l'École nouvelle, c'est l'évolution et les activités de l'enfant qui doivent déterminer les méthodes éducatives. Celles-ci ne doivent pas être prédéfinies par l'adulte qui soumet l'enfant à ses propres desiderata. Conséquemment, et c'est le deuxième point, l'enfant doit être l'acteur central et le sujet de l'éducation. Celle-ci devrait donc répondre à des principes démocratiques en vue de donner le champ libre à l'enfant de se déterminer sous la surveillance de l'adulte. L'enfant ne doit pas être soumis à une autorité autoritariste qui est contraire à son épanouissement. C'est ce que soutiennent Blais, Gauchet et Ottavi (2008, 143) : « Même appuyée sur la raison, l'imposition est contre-productive. L'apprentissage de la liberté exclut la passivité. L'élève doit faire lui-même l'expérience de la conquête rationnelle au présent ». C'est pourquoi l'« école caserne » décrite par Oury et Pain (1972) comme un lieu où le souci de la discipline prévaut sur l'objectif de la transmission ne peut permettre à l'élève de s'épanouir.

Mais, finalement, n'est-ce pas l'autorité elle-même qui doit disparaître en vue d'une école démocratique véritable ? Beaucoup de penseurs ont soutenu l'idée qu'il faut rejeter l'autorité éducative. Selon Mendel (1989, 73-74), « il n'existe qu'un seul type d'autorité, toujours construit sur un modèle hiérarchique ». Pour Lobrot (1973), l'idée même d'une autorité éducative est inadmissible car elle est d'essence anti-éducative parce qu'elle empêche l'élève de s'émanciper. Houssaye (1995,

13, 169 et 181) rejette radicalement l'idée d'autorité à l'école : « y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité à l'école sur le mode de l'exclusion ? ». [...]. « Faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité ».

Il faut remarquer que ces auteurs critiquent l'autorité dans sa dimension dominante : une autorité exercée par un tout-puissant et donc synonyme de soumission, contrainte, abus et contraire à la liberté de l'élève. C'est l'autorité éducative traditionnelle qui est mise en cause. Mais le refus d'exercer l'autorité ne signifie pas qu'elle ne s'exerce pas. « L'autorité évacuée », selon les termes de Robbes (2010, 59), donne l'occasion soit à l'enseignant, soit à un autre élève du groupe/classe d'exercer subtilement une autorité parfois plus autoritariste. C'est pourquoi la solution contre l'autorité autoritariste n'est pas l'autorité évacuée, mais une autre forme de relation pédagogique qui permette l'épanouissement de l'apprenant. Ardoino (1969, 358) le dit en ces termes : « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables. [...] le problème est de dégager un nouveau style de relation d'autorité, de nouvelles structures de pouvoir, mais ce n'est pas d'aboutir à l'anarchie et au laisser-faire ». L'affirmation du statut (« je suis le professeur, donc vous m'écoutez et vous m'obéissez ») ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité éducative. L'autorité éducative ne peut plus être considérée comme transcendante. Mais elle devient le résultat d'une entente, d'une négociation entre les différents acteurs et ainsi, comme le dit Kant (1990, 165) : « les lois cessent de m'apparaître comme des entités transcendantes et, sans rien perdre de leur caractère obligatoire, se présentent comme l'expression d'une volonté qui s'impose au respect de l'individu empirique ». Ainsi, la démocratie fonde l'autorité légitime. Et dans une démocratie, l'autorité éducative, quoiqu'asymétrique, est non hiérarchique. Comme le dit Cornu (2005), l'idée d'autorité éducative en démocratie prend sens du fait de la nature non hiérarchique et la finalité émancipatrice de la différence des places. Si l'asymétrie ou la dissymétrie est

nécessaire dans l'autorité éducative, elle est insuffisante, car l'autorité éducative, si elle se veut démocratique, doit s'appuyer aussi sur la symétrie. En effet, selon Darrault-Harris (2003, 50), « on insiste donc sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité et, paradoxalement, sur le pouvoir non négligeable du destinataire [...] Si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une assymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des faits de symétrisation potentielle ». L'autorité démocratique maintient donc ensemble l'asymétrie et la symétrie, la transcendance et l'horizontalité ; elle rend compatible une relation d'égalité et d'inégalité en vue de rendre l'autre auteur de lui-même, de sa propre personnalité.

Robbes (2010, 97-99) montre d'ailleurs comment la démocratie, quand elle est exercée à l'école (en classe) contribue à une autorité éducative légitime qui compose avec l'asymétrie et la symétrie. D'abord, le savoir ne se délivre plus aux élèves comme des vérités à consommer, il se construit avec la participation de tous les acteurs, y compris les élèves. Cette construction se fait à travers le questionnement et la recherche de justification, non seulement du savoir lui-même, mais aussi de la norme. L'enseignant ne doit donc pas occuper toute la place dans la relation pédagogique, il crée l'espace de questionnement, de remise en cause possible de sa toute-puissance et donne à chaque élève les moyens d'exercer une part de pouvoir selon ses capacités. L'autorité éducative devient légitimée par la démocratie. Celle-ci rend possible la contestation de l'autorité elle-même, ce qui est un critère de légitimation de l'autorité.

La démocratie fait donc de l'autorité éducative un processus dynamique de discussion, de persuasion et de compromis. C'est ce que remarquait Cornu (2005, 407) : « bien que non discutée (au sens premier de persuasion), l'autorité peut devoir être présentée pour être acceptée, ce qui fait intervenir en un autre sens, la persuasion ». Certes, la démocratie, l'échange peuvent se muer subrepticement en une dictature du plus malin ou de celui qui a plus d'ascendant sur les autres (l'adulte sur les enfants), conduisant ainsi à une autorité éducative plus autoritaire et plus mesquine, mais en

situation pédagogique, l'échange est indispensable pour que l'autorité puisse être exercée et avoir les résultats escomptés car tout acte pédagogique se base sur l'échange. Donner la parole aux élèves dans une perspective d'instruction démocratique, loin de dissoudre l'autorité de l'enseignant, permet de la légitimer. « L'argumentation participe donc de la tenue de la position d'autorité » (Robbes 2010, 99). C'est pourquoi Tozzi (2006, 184) conclut que « le processus de socialisation démocratique des individus et des groupes pourrait permettre de reconfigurer aujourd'hui l'autorité éducative » par « un rapport non dogmatique au savoir...s'appuyant sur une culture de la question et du problème... assurant et associant dans un 'espace public scolaire' le droit à la parole des élèves, la pluralité des opinions, la négociation, la décision démocratique et la sanction formative d'un maître juste ».

Mais s'il semble acquis aujourd'hui qu'une autorité éducative démocratique est la meilleure forme d'autorité qui puisse permettre aux futurs citoyens que sont les enfants de s'adapter à la société démocratique dans laquelle ils vivent ; ce qui semble être en débat est l'école dite démocratique. Une autorité éducative démocratique à l'école suppose une démocratisation de la relation éducative dans le milieu scolaire, et partant, une démocratisation de la vie scolaire tout court. Mais comment démocratiser la vie scolaire alors que l'école n'est pas une société des adultes ?

2.2. La démocratisation de la vie scolaire au cœur des débats

2.2.1. L'école : une « société » des enfants ?

La démocratisation de la vie scolaire et la responsabilisation des élèves qui sont au centre des débats sur l'école aujourd'hui ne sont pas des idées si récentes. Rousseau, dont la réflexion se déploie dans le cadre du préceptorat, voit d'un mauvais œil l'organisation d'une vie scolaire et une certaine démocratisation de celle-ci qui serait un simulacre de démocratie. En effet, l'enfant rousseauiste est toujours pensé

dans une altérité radicale qui n'incite pas à la mise en place d'une cité scolaire calquée sur la société politique des adultes, et ce d'autant que les défauts des enfants, selon Rousseau (1999, 372), « viennent presque tous de la même cause : on veut les faire hommes avant le temps ». Et leur éducation est conçue comme un assujettissement aux lois du monde physique, propédeutique à l'assujettissement aux lois de la raison. La position du philosophe, si favorable à ce que les enfants « n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner » (Rousseau 1999, 546), n'est toutefois pas sans ambivalence quant à cette question. Au moins il ne manque pas de laisser entendre la contradiction à vouloir être éduqué à la liberté (à la culture démocratique) – finalité absolue de l'éducation –, alors même que la liberté ne cesserait d'être bafouée dans l'expérience quotidienne d'une telle éducation de l'enfant. Car si, en effet, l'éducateur fait le malheur de tous lorsqu'il ignore que l'enfant « qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers » (Rousseau 1999, 314), il est *a contrario* invité à laisser « à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle, qui l'éloigne au moins pour un temps des vices que l'on contracte dans l'esclavage » (Rousseau 1999, 316). En effet, « en le laissant ainsi maître de ses volontés, vous ne fomentez point ses caprices », car « n'ayant rien à vous cacher, il ne vous trompera point, il ne vous mentira point », ne sera pas comme ces enfants qui, « surchargés du joug qu'on leur impose, cherchent à le secouer et les défauts qu'ils trouvent dans les maîtres leur fournissent de bons moyens pour cela » (Rousseau 1999, 363). Il faut laisser donc l'élève faire naturellement ce qui lui convient. « En ne faisant jamais que ce qui lui convient, il ne fera bientôt que ce qu'il doit faire ».

Reste cependant l'obstacle principal à la démocratie au sein de l'école, obstacle inhérent à la relation pédagogique : « sans doute il [l'enfant] ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire » (Rousseau 1999, 363). Si les élèves ne peuvent spontanément s'unir, décider librement d'accepter tous ensemble de renoncer à l'usage de la force, et d'édicter une loi, expression de la volonté générale,

chacun, devenant, par ce pacte symbolique, citoyen, c'est précisément que l'enfant n'est pas libre, mais éduqué à l'être. Et la violence de l'éducateur qui doit s'exercer ainsi « sans qu'il [l'enfant] le sache » (Rousseau 1999, 364), n'autorise qu'un simulacre démocratique, une démocratie en trompe l'œil. Cette illusion se baserait sur l'idée communément admise que l'école serait une « société des enfants », idée qu'a discutée Arendt.

L'époque contemporaine ne ménage pas ses efforts pour dire sa volonté de « démocratiser » la vie scolaire par « l'entraînement à l'action » : de la priorité au débat à l'organisation d'une autogestion de la classe, en passant par la représentation des élèves dans les organes décisionnels des établissements. Or Arendt, dès les années 1950, annonce, par anticipation, l'échec de tels dispositifs. En effet, selon elle, cet encouragement au débat auquel se livre l'institution scolaire lorsqu'elle multiplie les plages de discussion dans la vie scolaire et dans la vie de classe, lorsqu'elle invite le débat dans les orientations pédagogiques ou/et didactiques, lorsqu'elle promeut le « vivre-ensemble » et restaure l'éducation civique, n'augure aucune solution à la crise de l'autorité éducative traditionnelle. Bien plus, cette inflation débattante est un marqueur qui révèle, au contraire, l'emprise et l'ampleur de la crise. Car sans doute l'autorité démocratique fait-elle effectivement obligation à débattre, mais en amont de son exercice proprement dit, comme condition d'un accord de toutes les volontés particulières sur le projet d'une liberté partagée et d'une utilité publique, dont l'expression, désormais non discutable, et faisant dès lors autorité, est la loi. En aval de cette configuration politique, vouloir utiliser l'argumentation comme mode de régulation de la relation pédagogique, c'est tuer dans l'œuf toute autorité immanente à la relation même. Ainsi, parce que l'autorité se situe par hypothèse au-delà du champ du négociable, de « la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation » (Arendt 1972, 123), en répondant à la crise de l'autorité par la généralisation, aux différents niveaux de l'école, du mode discussionnel, l'institution s'interdit toute refondation de l'autorité.

Rappelons comment Arendt organise sa riposte à ceux pour qui « l'école offre aux enfants et aux adolescents une

société à leur mesure » dans laquelle « la plupart des services scolaires doivent être pris en charge par les élèves » (Allaire et Franck 1995, 165). Elle va d'abord débusquer l'irréductible contradiction entre la profession de foi de l'Éducation nouvelle qui entend d'abord s'opposer à toute adultisation de l'enfant, et le principe d'une responsabilisation politique à laquelle elle prétend en même temps le soumettre. « Comment a-t-on pu exposer l'enfant à ce qui plus que toute autre chose caractérise le monde adulte, c'est-à-dire à la vie publique, alors que l'on venait de s'apercevoir que l'erreur de toutes les anciennes méthodes [éducatives] avait été de considérer l'enfant comme un 'petit adulte' ? » Arendt (1972 240). Pour elle, la défiance à l'endroit de cette adultisation aurait dû bien au contraire souligner combien l'arrivée de l'enfant met à jour, en effet, la double responsabilité de l'éducateur qui se doit de l'affranchir de tout engagement et de toute charge proprement politique.

Parce qu'il est en devenir, parce qu'il est nouveau dans un monde, celui des hommes, c'est-à-dire celui de la culture et du langage, un monde qui lui préexiste et dont il doit s'incorporer les valeurs et les normes, l'enfant a besoin d'être protégé du monde pour y être introduit, et c'est bien sûr la responsabilité de l'éducateur de le faire. Mais parce que le monde doit être continué, parce que le monde ne peut pas être exposé sans autre procès à la dévastation possible par « la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération » (Arendt 1972, 238 et 239), par la menace de ceux qui ne parlent pas sa langue, le monde doit aussi être protégé de l'enfant. Et c'est là l'autre responsabilité de l'éducateur qui « ne coïncide aucunement » avec la première, et peut « même entrer en conflit » avec elle (Arendt 1972, 239). Autrement dit, lorsque l'enfant paraît, pour reprendre la formulation hugolienne, se met en œuvre un processus d'intronisation au monde qui ne s'achève qu'avec l'enfance, et qui interdit par hypothèse de faire comme si l'enfant était un être achevé avant sa naissance, c'est-à-dire libre et responsable, susceptible de constituer avec ses congénères une société des égaux. Et l'école a d'autant moins le droit de rater ce processus qu'elle « n'est en aucune façon le monde », mais « l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour

permettre la transition entre la famille et le monde », et « c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde » (Arendt 1972, 242).

À supposer même qu'il soit pertinent de parler d'une « société » scolaire - ce qui n'est pas établi car il faudrait encore montrer qu'il y a là une convergence possible et spécifique d'intérêts distincts, convergence séparée de celle qui s'impose dans la société « en général » (Rousseau 1992, 368) – cette société n'est pas, en tout cas, une société d'hommes libres, puisqu'elle comporte, pour l'essentiel, des enfants. L'idée d'un contrat social dans l'école ne serait donc qu'un double marché de dupes : d'une part, l'enfant n'est pas en situation d'investir le pacte, et c'est, d'autre part, l'adulte qui le fait « à sa place », organisant pour lui le simulacre d'une « autogestion » à travers laquelle se devine la détermination d'une volonté de contrôle. Suite à ce jeu de dupes, l'enfant est, nous dit Arendt (1972, 233), « dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il ». L'école n'est donc pas plus une scène politique démocratique que les enfants n'y sont des citoyens ; tout au moins l'éducation se donne pour fin l'autonomie du petit homme, objectif hautement revendiqué par l'école contemporaine. Et pour ce faire, les acteurs de l'école n'ont pas d'autre choix que d'assumer une relation pour le moins asymétrique.

Toutes les expériences de « démocratisation » de la vie scolaire reposeraient ainsi sur un faisceau de préjugés dont le schème directeur est bien cette conviction qu'« il existe un monde de l'enfance et une société formée entre les enfants » (Arendt 1972, 232), et qu'il convient, en conséquence, de laisser les intéressés se gouverner eux-mêmes, livrant ainsi l'enfant, dans la dépendance du groupe, à sa tyrannie. Rétablissant l'enfant comme adulte, ce puero-centrisme se renverse en son contraire, et se retourne contre l'enfant auquel n'est plus accordée la protection qui lui est due.

2.2.2. L'incontournable démocratisation de la vie scolaire

La position de Rousseau et Arendt rencontre une opposition qui est de l'ordre du principe et même de l'ordre moral. En effet, Claparède (1931, 192), déplorant que notre conception éducative soit « tout imprégnée encore du principe d'autorité » et que les adultes qui « ont bien démocratisé la société des adultes » aient « oublié de démocratiser celle des enfants », a une position qui paraît conforme à l'éducation dite moderne : « nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens, obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant, vingt années durant, à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure » (Claparède 1931, 193). Le processus éducatif, selon Dewey (1897), revêt deux aspects, un aspect informel ou naturel, qui relève de la participation de l'enfant à la vie sociale, et un aspect formel, ce dernier correspondant à cette institution qu'est l'école. Ces deux dimensions du processus éducatif doivent absolument être envisagées conjointement si l'on veut éviter les dérives de l'éducation traditionnelle. « Je crois que toute éducation se fait par la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence, sans qu'on en soit conscient, presque avec la naissance et conditionne continuellement les pouvoirs de l'individu, sature sa conscience, forme ses habitudes, élève ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou l'orienter dans quelque direction particulière » (Dewey 1975 b, 85).

L'une des critiques que Dewey adresse à l'éducation traditionnelle concerne sa manière de concevoir l'enfant comme une ardoise vierge sur laquelle il s'agira d'inscrire les leçons de la civilisation. Selon lui, la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et chez l'adulte. Les enfants sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt.

Lorsque l'enfant entre à l'école il est déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de donner une direction à cette activité. Autrement dit, l'éducation formelle doit prendre en compte l'éducation informelle et s'inscrire dans sa continuité. « Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la forme de vie commune dans laquelle sont concentrés tous les agents qui seront les plus efficaces pour amener l'enfant à participer aux ressources héritées de la race et à employer ses propres forces pour des fins sociales. Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de vie plus qu'une préparation à la vie » (Dewey 1975 b, 90). Selon lui, le milieu scolaire ne doit pas être isolé des autres formes de vie sociale, il doit impérativement s'inscrire dans la continuité de la vie familiale et de la vie sociale en général.

Si l'école doit s'inscrire dans la continuité de la société, elle doit tenir compte des spécificités de cette dernière. Or l'école envisagée par Dewey est celle d'une société démocratique, elle doit donc prendre en compte les spécificités de cette organisation sociale particulière et s'efforcer de développer chez l'enfant un « caractère » qui lui soit compatible. Pour que l'enfant puisse cultiver le sens social et développer l'esprit démocratique, Dewey estime que l'école doit être organisée sous la forme d'une communauté coopérative. « Tel était le dessein le plus ambitieux que nourrissait Dewey en tant que réformateur de l'éducation : transformer les établissements scolaires en autant d'instruments de démocratisation radicale de la société » (Westbrook 1993, 294). Si l'on veut que l'éducation prépare à la démocratie, l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (Dewey 1975 a, 224).

Toutefois, la participation effective et la co-responsabilité des élèves dans la prise de décisions se heurtent à de fortes objections : tout d'abord au niveau des principes, l'école – avec la vaste charge qui lui incombe d'éduquer et même de « créer » des citoyens compétents, informés et responsables – n'aurait pas la possibilité d'accorder aux élèves une grande

marge de co-responsabilité ou de co-décision. Ensuite, sur un plan plus pratique, certaines personnes, bien qu'en principe favorables à l'idée et persuadées de la légitimité de la participation des élèves, ne parviennent pas à cerner concrètement les manières de la concrétiser et de l'incorporer au quotidien dans la vie scolaire. L'école n'étant pas, effectivement, un système associatif, on part généralement du principe que le degré de participation des apprenants ne peut égaler celui des droits à la pleine participation démocratique des citoyens dans la société. Dans le processus éducatif, certains domaines et certaines décisions resteront toujours du ressort de l'institution, de ses représentants ou des responsables politiques. En conséquence, la question des limites à fixer à la participation démocratique des élèves, des parents et autres acteurs du système éducatif, c'est-à-dire celle de l'ampleur de la « démocratisation » dans le cadre scolaire, continuera de faire l'objet de débats. La participation des élèves à l'école et son étendue, c'est-à-dire les limites à lui fixer, dépendent avant tout, sur un plan très élémentaire, de la volonté des groupes impliqués, c'est-à-dire des enseignants, directeurs d'école, proviseurs, personnels d'inspection et d'encadrement, administrateurs et responsables politiques. Elles dépendent également de la capacité plus générale du système éducatif à accepter, encourager, promouvoir et mettre en œuvre les changements nécessaires, si douloureux qu'ils soient pour les personnes concernées. Enfin, dans un sens plus abstrait, la participation des élèves dépend des expériences historiques, des facteurs culturels, sociaux et politiques, des traditions et des influences qui prévalent dans une société donnée.

L'école doit être ainsi un véritable vecteur de création, de formation et d'éducation de citoyens informés, responsables et actifs. Elle a à cet égard quatre objectifs dans ce sens selon Himmelmann (2002, 269) :

- a) Donner aux élèves les moyens d'exercer leur futur rôle de citoyen ;
- b) Créer des occasions d'apprendre la démocratie ;
- c) Permettre aux élèves de participer activement à la vie de l'ensemble de la société et à exercer leurs droits ;

d) Ouvrir les domaines qui se prêtent à la participation active et à la co-responsabilité en milieu scolaire.

Pour y parvenir, une démarche pédagogique qu'implique une clarification méthodologique de la démocratie s'impose donc. Cette clarification permet de savoir à quoi on se réfère précisément quand on parle de démocratie à tel ou tel niveau scolaire et comment y parvenir. Il ne faudrait pas perdre de vue (et c'est cela qui complexifie le problème) qu'il s'agit de former de futurs citoyens démocratiques (qui ne le sont pas encore) par des méthodes démocratiques.

Toute étude contemporaine sur une approche moderne de l'enseignement et de l'apprentissage concernant la société civile démocratique accepterait probablement la définition des trois formes de la démocratie selon Himmelmann (2002, 267). La démocratie est :

- a) Un mode de vie ;
- b) Une forme de société ;
- c) Une forme de gouvernement.

Cette approche moderne soutient que l'école, à tous ses niveaux pré-universitaires, doit être le lieu d'apprentissage progressif de la démocratie et, par conséquent, de ces trois formes de la démocratie. Pour Himmelmann (2002), chacun des trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle) devrait se concentrer principalement – mais non exclusivement – sur un des objectifs essentiels de l'apprentissage de la démocratie, en fonction de l'aptitude des élèves à étudier et comprendre des problèmes de plus en plus complexes.

Dans l'enseignement primaire, la démocratie devrait avant tout être présentée comme un mode de vie. L'individu devrait être le centre d'intérêt, avec pour objectif de permettre l'apprentissage de soi (compétence, développement, expérience, responsabilité et contrôle relatifs à soi-même et acquisition de dispositions morales). La démocratie comme mode de vie permet de relier directement le processus d'apprentissage à la vie quotidienne des jeunes enfants.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'accent devrait être mis sur la « démocratie comme forme de société ». Le centre d'intérêt serait la collectivité, l'objectif étant alors de permettre l'apprentissage social et l'acquisition de compétences sociales (coopération sociale, communication, respect d'autrui, droits et responsabilités dans la collectivité, pluralisme, conflits et résolution de conflits, société civile).

Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, priorité serait donnée à « la démocratie comme forme de gouvernement ». L'acquisition d'une « compétence politique démocratique » requiert une compréhension de l'histoire et de l'émergence de la démocratie dans des conditions complexes, ainsi que des différentes formes de participation et de la signification des droits et responsabilités dans un système politique complexe. L'acquisition de ces compétences passe par l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme, de la dignité humaine, du pouvoir, du contrôle et des processus de prise de décisions. Mais cet enseignement ne sera vraiment efficace que s'il ne reste pas sur un plan purement théorique. Ils devraient être mis en pratique dans la gestion quotidienne de la vie de l'école et de l'apprenant en tant qu'élève à travers sa participation démocratique à l'organisation et à la gestion de son école et de sa classe.

Il va donc sans dire que si l'autorité éducative, pour être opérationnelle aujourd'hui, doit elle-même s'engager dans une relation de discussion et non de soumission, elle ne peut être identique à tous les niveaux. Elle devrait être nuancée selon le niveau visé.

Conclusion

Nous assistons de nos jours à une remise en cause de l'autorité éducative à cause de la démocratisation de la vie sociale. Cette remise en question des valeurs considérées jusque récemment comme immuables n'est pas négative. Ce détour constant par la discussion, l'argumentation, la démonstration entraîne, d'un côté, l'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant à l'école, car elle se voit sans cesse dans l'obligation de se justifier, perdant temps et énergie. Pourtant,

paradoxalement, cette constante remise en question produit sa force. Devoir légitimer à tout instant le pourquoi et le comment de l'autorité oblige à une recherche incessante des fondements. Sans doute, cette forme d'autorité est-elle plus fragile. L'emprise de la tradition, indiscutable, est plus facile. Cependant, le détour possède un mérite essentiel. Il conduit celui qui l'accepte vers l'autonomie dans la mesure où il n'implique pas l'obéissance aveugle à une personne ou à une tradition, mais à des arguments discutables, c'est-à-dire à des motifs acceptés après examen discursif valable pour toute raison. Contre l'hétéronomie définitive qu'implique l'autorité traditionnelle, l'école démocratique doit affirmer l'usage de la raison de chacun comme ultime forme d'autorité à laquelle on doit « obéissance ».

L'autorité que l'éducateur exerce au sein de l'institution scolaire, à quel niveau que ce soit, doit donc en effet conduire l'élève à exercer un jour ou l'autre sa propre autorité sur lui-même. Le véritable passage est donc celui de l'hétéronomie à l'autonomie et non celui de l'esclavage à la liberté absolue. C'est à la seule condition de ne jamais perdre de vue ce but que l'autorité reste augmentative ; elle vise à accroître la puissance que chacun doit finalement prendre sur soi, elle aide l'élève à s'élever. En ce sens, si la « mauvaise » autorité se réduit à l'exercice de la puissance qui pèse dans le simple but de contrôler, d'étouffer, de contenir, c'est-à-dire d'interdire l'autonomie future, la « bonne » autorité prend pour fin l'être qui s'y soumet et ne vise que sa libération, y compris de la tutelle actuelle. Dans ce développement progressif, il est heureux que « les autorités » ne parlent pas d'une même voix, mais plutôt sous forme de puissances diverses, parfois en conflit. De ces antagonismes peut naître l'esprit critique, forme ultime de l'autorité éducative sur soi qui est l'autorité morale et qui se construit tout au long de la vie.

REFERENCES

Alain (Chartier, Emile). 1998. *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Allaire, Martine, et Marie-Thérèse Frank. 1995. *Les politiques de l'éducation en France : de la maternelle au baccalauréat*. Paris : Lamnay.

Ardoino, Jacques. 1969. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.

Arendt, Hannah. 1967. *Essai sur la révolution*. Paris : Gallimard.

Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Blais, Marie-Claire, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. 2008. *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Claparède, Édouard. 1931. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.

Cornu, Laurence. 2005. « Autorité, hospitalité ». In *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, dirigé par F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner. Paris : Presses universitaires de France.

Darrault-Harris, Yves. 2003. « Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire ». *Enfance & psy* 22: 49-58.

Dewey John. 1975 a. "Plan of Organization of the University Primary School" (1895). In *Early Works of John Dewey, 1882-1898, Volume 5: 1895-1898, Early Essays*, edited by Jo Ann Boydston, 223-243. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Dewey, John. 1975 b. "My pedagogic creed" (1897). In *Early Works of John Dewey, 1882-1898, Volume 5: 1895-1898, Early Essays*, edited by Jo Ann Boydston, 84-95. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Dubet, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Durkheim, Emile. 1992. *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Elias, Norbert. 1998. *La société des individus*. Traduit de l'allemand par Jeanne Étoré. Paris : Pocket.

Gauchet, Marcel. 1985. « L'école à l'école d'elle-même, contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique ». *Le Débat* 37 (novembre) : 127-140.

Himmelmann, Gerhard. 2002. „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.“ In *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, hrsg. von G. Breit und S. Schiele. Bonn: Schwalbach.

Hobbes, Thomas. 1971. *Léviathan: traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile*. Traduction de l'anglais, annoté et comparé avec le texte latin par François Tricaud. Paris : Syrey.

Houssaye, Jean. 1995. *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF éditeur.

Kant, Emmanuel. 1990. *Réflexion sur l'éducation*. Traduit de l'allemand par Alexis Philonenko. Paris : Vrin.

Lobrot, Michel. 1973. *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.

Mendel, Gérard. 1989. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot.

Mendel, Gérard. 2002. *Une histoire de l'autorité. Permanence et variations*. Paris : La Découverte.

Oury, Fernand et Jacques Pain. 1972. *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.

Pain, Jacques. 1995. *Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire*. Séminaire conjoint CIE/OMS « Adolescence et violence », Paris, 11 et 12 décembre.

Renaut, Alain. 2004. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Rogers, Carl. 1996. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Reboul, Olivier. 2010. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Robbes, Bruno. 2010. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Rousseau, Jean-Jacques. 1999. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

Tozzi, Michel. 2006. « L'autorité éducative : une provocation conceptuelle ? ». *Les Cahiers de Cerfee* 21 : 171-186.

Wallon, Henri. 2002. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Westbrook, Robert Brett. 1993. « John Dewey ». *Perspectives* XXIII (1-2) : 277-293.

Tonyeme Bilakani est docteur en philosophie politique à l'université de Lomé (Togo) et doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen (France). Il est actuellement enseignant chercheur à l'université de Lomé, au Département de Philosophie où il est intégré au groupe de recherche en philosophie politique et juridique. Il est membre de l'équipe de formation du master du ce département. Ses recherches sont essentiellement orientées vers l'État de droit et ses enjeux actuels en Afrique, la démocratie et la diversité culturelle, les droits fondamentaux, les nouveaux enjeux éducatives inhérents à la démocratisation de l'Afrique.

Adresse:

Tonyeme Bilakani
Université de Lomé
Département de Philosophie
Adresse : 13 BP 59 Lomé, Togo
Tel : (+228) 90142268 /98108871
Email : tonyemetheophile@yahoo.fr