

Quelle autorité dans une discussion à visée philosophique ?

Nicolas Go, professeur de philosophie à l'IUFM de Nice, docteur en philosophie et docteur en sciences de l'éducation. DIERF (Nice)

Dans la conception ordinaire, l'expression " avoir de l'autorité " désigne la capacité, apparemment naturelle, à se faire obéir. Celle-ci est le plus souvent perçue comme une qualité, qui présente l'intérêt majeur de préserver du désordre. Avant même de se demander ce qu'elle permet, on se satisfait, même confusément, de ce qu'elle empêche.

Disons qu'il y a un primat de l'autorité, en tant que capacité à se faire obéir, qui est de garantir l'ordre, sans quoi aucune pratique collective ne semble possible, quelle que soit par ailleurs sa valeur. Contrairement à ce qu'on croit souvent, ceci ne se résume pas à une qualité de la personne, à un tempérament, mais se définit par des effets. On peut être d'un tempérament autoritaire, et manquer en même temps d'autorité. Et lorsqu'on dit d'un professeur qu'il " manque d'autorité ", quand bien même son enseignement serait d'une excellente qualité, on signifie par là qu'il est incapable d'empêcher le désordre, ou d'instituer la discipline, condition sine qua non de tout processus d'enseignement.

Un autre aspect de l'autorité réside dans le fait qu'elle s'impose le plus souvent sans contrainte, en vertu du mérite reconnu. Une personne d'autorité se présente comme une référence qui, sans recours à la force, inspire le respect. On dit souvent qu'elle dispose d'une autorité naturelle.

Je peux donc résumer assez simplement cette première approche de la notion d'autorité, appuyée sur le sens commun : elle se rapporte à la capacité d'une personne, le plus souvent chargée de responsabilité comme par exemple celle d'enseigner, de garantir l'ordre, ou la discipline, sans recours à la violence. Elle suppose un rapport dissymétrique entre la personne (ou l'instance) investie d'autorité, et celle(s) qui lui est (sont) soumise(s). C'est par conséquent la nature de ce rapport qui nous intéresse. Il n'est pas difficile de préciser ce qu'elle n'est pas : l'autorité n'est pas la domination, elle n'exige pas en ce sens un rapport de soumission. Ne faisant pas en principe recours à la violence, elle se distingue de la conjonction domination/soumission/violence, et se caractérise par la ligne de fuite suivante : autorité/obéissance/ respect. Un rapport de domination exerce une contrainte forcée visant à instituer une soumission totale ou partielle, un rapport d'autorité exerce une contrainte légitime reposant sur le libre consentement des personnes obéissant par respect. Pour simplifier à l'extrême, disons qu'il y a dans un cas aliénation et dans l'autre émancipation. Tout ceci étant entendu en droit. Car, à y regarder de plus près, ces grandes catégories de distinction restent toutes théoriques, et ne servent au mieux qu'à séparer à grands traits et de façon très sommaire les caractères saillants d'une réalité toujours beaucoup plus complexe. En effet, ceci étant posé, il reste à examiner les faits, et, surtout, à identifier les problèmes. Dire que l'autorité repose sur l'estime et que, à défaut, elle a recours à la force, c'est à peu près ne rien dire. Il me semble que, ainsi posée, la question laisse impensé le problème capital du rapport entre pouvoir et liberté.

Si l'on s'accordera aisément sur l'idée que le pouvoir implique, dans sa définition même, un rapport de domination, une puissance exercée par un homme sur la volonté d'autres hommes et malgré eux, on admettra plus difficilement que l'autorité puisse s'exercer sans aucun pouvoir. N'est-il pas vrai, par exemple, que l'autorité du chef de l'État garantit son pouvoir ? N'est-il pas vrai, inversement, que faute d'autorité reconnue du chef de l'État, celui-ci y perd son pouvoir ? La non-reconnaissance de l'autorité d'un chef d'État, pouvant donner lieu par exemple à un " coup d'état " militaire, pose bien le problème du pouvoir. La confrontation politique entre autorité légale (celle du chef de l'État) et autorité contestataire (celle du chef des rebelles par exemple) revient à l'incompatibilité entre deux autorités pour un seul pouvoir. Inversement, à la suite de Montesquieu, la séparation constitutionnelle des trois pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire dans nos sociétés modernes vise à mieux garantir l'autorité de l'État démocratique. Le pouvoir judiciaire, qui permet de juger et condamner, s'exerce au service de l'autorité de l'État. Le pouvoir exécutif, qui peut aller jusqu'à mobiliser une armée dans la violence, garantit l'autorité et l'indépendance de l'État. On le voit par ces exemples, les rapports entre autorité et pouvoir sont dans les faits bien plus intriqués qu'une simple distinction conceptuelle pourrait le laisser entendre. Quant à dire que l'autorité s'exerce sans aucun recours à la force ni rapport de domination, rien n'est moins sûr. Sans doute serait plus vrai d'affirmer que l'autorité s'exerce, en droit, sans aucun recours à la force ou, plus précisément encore, est investie d'un pouvoir dont elle ne fait pas nécessairement usage en vertu de sa légitimité reconnue.

Mais le problème de la liberté n'est pas pour autant résolu. Hitler, par exemple, jouissait en 1933 d'une grande autorité sur le peuple, qu'il a très rapidement convertie en pouvoir totalitaire. Sans une telle légitimité, peut-être n'aurait-il jamais accédé au pouvoir. La définition que donne un dictionnaire de philosophie¹ m'apparaît en ce sens plutôt formelle : l'autorité exige " le consentement libre des sujets qui obéissent non sous la contrainte, mais plutôt par respect ". Si l'on admet que le consentement libre des sujets donne à l'autorité sa légitimité, la question des conditions de possibilité de la liberté dans le consentement reste très problématique. Rien n'empêche en effet de consentir " librement " à l'esclavage, à la violence, à la domination ou à la soumission. L'autorité ne garantit en rien la liberté, sinon sa caricature. Mieux, c'est plus souvent l'aliénation qui garantit aux autorités leur légitimité que la lucidité des esprits libres. Sans aller jusqu'à citer, de façon un peu convenue, l'exemple d'Hitler, il suffit d'observer le fonctionnement de nos sociétés démocratiques pour lister, suivant en cela les travaux de Michel Foucault, une infinité d'abus perpétuels de pouvoir sous l'égide de l'autorité légitime. Il me semble par conséquent qu'il y a une grande imposture à associer communément, sans cette grande vigilance critique qui fait honneur à la philosophie, les notions d'autorité, de démocratie et de liberté. Il y a bien une idéologie de l'autorité, qui fait les choux gras de la réaction actuelle dite républicaine, s'agissant aussi bien de la politique des banlieues, des problèmes d'immigration, des questions de justice ou encore d'éducation. Jouant à la fois sur une crainte idéologiquement orchestrée par l'ensemble des réseaux politiques, économiques et médiatiques, et sur les effets chaotiques de la confusion, entretenue par les mêmes, à quoi viennent se mêler les réactions et rétroactions de l'opinion publique, la complexité

sociale ne parvient pas à dégager des lignes de conduite et d'intelligence favorables à un processus populaire émancipateur.

Je me demande même si, faute d'un travail critique suffisant, le thème de ce colloque associant " l'autorité " et " la socialisation démocratique " ne porte pas la possibilité (mais la possibilité seulement) de contribuer à de telles confusions. Les rapports problématiques entre ces deux idées méritent une généalogie à la façon nietzschéenne : de quelle volonté de puissance témoignent les débats ? Et puisque nous parlons ici d'école, et même de philosophie à l'école, qu'est-ce qui garantit effectivement que la socialisation démocratique des élèves satisfait bien aux exigences d'émancipation et de liberté qui définissent en propre les enjeux de l'éducation ? Qu'est-ce qui empêchera une socialisation démocratique de citoyens soumis à une autorité démocratique aliénante ? D'autres questions encore, portant sur l'autorité, me semblent devoir être posées, telles que : si l'autorité est une valeur en soi du point de vue de l'ordre, l'est-elle pour autant sous l'angle de la liberté ? Le respect légitimement consenti suffit-il à en garantir la possibilité ? Même sans aucune référence à la violence ou la soumission, qu'est-ce qui permet d'assurer que l'autorité s'exerce bien au bénéfice de l'émancipation et non pas à celui de l'aliénation ?

Ce qui ressort de ces interrogations, c'est, me semble-t-il, la nécessité de questionner la valeur de la notion de légitimité (associée à l'autorité), et de ce que l'autorité autorise.

1. Légitimité : l'estime et le respect que l'on porte à celui qui se réclame de l'autorité suffisent-ils à la rendre légitime ? Ou plutôt, la légitimité de l'autorité ne tient-elle qu'à l'estime et au respect qu'elle inspire à ceux qui lui obéissent ? Je dirais que ceci n'est que la condition négative de l'autorité, ce sans quoi la notion ne peut pas être posée. On ne parle d'autorité que sous condition de sa légitimité, sous forme d'estime et de respect. Mais ceci ne suffit pas en définir la valeur. Encore faut-il, pour que cette légitimité dépasse le stade de la simple reconnaissance de fait, que l'on se demande ce qu'elle autorise.

2. Autorisation : qu'elle autorise l'ordre, comme primat de l'action ou du vivre ensemble, ne suffit pas à la justifier. Disons, pour parler de façon mathématique, que c'est une condition nécessaire (encore faudrait-il examiner cette idée) mais non suffisante. De quel ordre parle-t-on ? Et à quel effet ?

Si la question de la légitimité renvoie à celle de l'autorisation, c'est ce second point qu'il nous faut examiner. C'est alors la notion d'ordre qui nous interpelle. Je ne reviendrai pas sur le conflit contemporain entre les deux courants dits des " républicains " et des " pédagogues " les premiers reprochant aux seconds le désordre ambiant dans les établissements d'enseignement, et les seconds reprochant aux premiers l'impuissance élitiste de leurs conceptions. Le problème ne porte pas sur la disjonction ordre/désordre (plus personne aujourd'hui ne défend les vertus du chahut), mais sur la définition de l'ordre et de ses conditions. Faute de temps imparti, je me contenterai de postuler l'intérêt d'un ordre coopératif, car je vous crois à peu près tous acquis à cette idée. La socialisation démocratique dans la DVP, par exemple, est soumise pour beaucoup à la mise en oeuvre d'un dispositif didactique " où certains attributs du pouvoir du maître sont partagés par délégation ",

construisant " un rapport coopératif à la loi "2. Il y a, dans cette hypothèse, un ordre organisationnel, qui autorise ce que les didacticiens appellent la dévolution. Ce que l'autorité du professeur autorise en de pareils cas, c'est une diminution de son pouvoir de commander et de programmer, au profit d'une certaine autonomie des élèves dans leur rapport au fait social et à la connaissance. Ce que l'autorité du professeur s'efforce de garantir, et en cela elle se maintient dans toute son intégrité, c'est que les élèves s'autorisent, autrement dit, qu'ils deviennent auteurs (les mots ont la même étymologie latine). Si les rapports de pouvoir paradoxalement s'amenuisent, voire disparaissent, l'autorité, elle, s'en trouve renforcée. On pourrait le formuler de la sorte : la communauté didactique perd en rapports de pouvoir ce qu'elle gagne en rapports d'autorité. Mais de même que pour les pouvoirs, les formes d'autorité sont multiples. Il y a bien entendu l'autorité du professeur, qui dès lors garantit plus qu'elle ne commande, il y a l'autorité partagée du groupe coopératif ou de la communauté de recherche, qui permet la régulation sociale selon un dispositif didactique défini, et il y a en dernier ressort l'autorité de chacun sur soi-même, qui consiste doublement dans le fait de s'autoriser (au sens d'être l'auteur de ses propres actes) et d'être à soi-même sa propre autorité (au sens de se déterminer par soi-même en un acte libre).

Qu'on me pardonne ici, je sais que beaucoup d'entre vous tiennent à cette idée qui nous rassemble pour ce colloque, je ne crois pas beaucoup à la valeur de la " socialisation démocratique " à l'école. Si je défends avec toute mon énergie la coopération à l'école, ce n'est pas pour instituer des habitus démocratiques, dont je ne suis pas sûr qu'ils garantissent fondamentalement la liberté politique. C'est que le pouvoir me semble être un monstre, et que seuls les rapports coopératifs me paraissent susceptibles d'en neutraliser les ambitions totalitaires. J'aurais pour ma part préféré comme intitulé du colloque " autorité et coopération ", tout en sachant que cela n'est pas très réaliste ni stratégique. La coopération me semble être le lieu privilégié où chacun s'autorise, et accède à la plénitude de ses potentialités dans un milieu à la fois pluriel (où toutes les possibilités de cheminement singulier sont ouvertes) et contraignant (où chacun est mis en situation de dépasser ses propres déterminismes par l'effet du travail). Voici quelle est mon hypothèse forte : ce qu'à l'école l'autorité autorise, ce sont des cheminements singuliers dans un processus de connaissance et d'émancipation par le travail et la coopération. Qu'il s'ensuive, dans nos sociétés contemporaines, un processus de socialisation démocratique déterminé par un modèle politique historique n'est pas indifférent. Mais je n'y vois pas personnellement une nécessité. Après tout, l'histoire n'est pas achevée, et rien n'empêche que de nouvelles formes du vouloir-vivre-ensemble n'émergent à l'avenir. En revanche, le milieu éducatif coopératif pour des apprentissages singuliers me semble pouvoir constituer un paradigme stable, l'enjeu restant toujours de déterminer ce que l'autorité autorise, et sous quelles conditions les élèves ou les individus peuvent accéder à la puissance de s'autoriser eux-mêmes dans un processus d'émancipation dont il reste à définir les attendus.

J'ai été sollicité pour traiter de la question de l'autorité du novice et de l'expert dans une DVP, et, malgré les apparences, je ne crois pas m'en être tellement éloigné. Disons plutôt que je m'en suis progressivement rapproché, afin de l'aborder dans des conditions favorables à l'élucidation de ses principaux enjeux. Il n'est pas question de la traiter en entier, ce qui nécessiterait un livre complet. Je

voudrais simplement vous faire part, tenant compte de ce qui vient d'être dit, des résultats de mon expérience collaborative. Il convient, pour cela, de distinguer deux aspects pourtant intimement liés : celui de l'autorité organisationnelle, qui garantit le bon fonctionnement (éventuellement démocratique) d'une séance didactique de discussion philosophique, et celui de l'autorité que je nommerai dévoluee ou personnelle, en quoi tient la capacité des élèves à s'autoriser à penser.

1. L'autorité organisationnelle : elle relève d'un problème de didactique générique, qui implique de savoir comment mettre en oeuvre une séance de discussion (dispositif, action du professeur, agencement du milieu, etc.), et d'être capable de la conduire effectivement à son terme. L'expertise compte pour beaucoup, et le professeur accompli a beaucoup à enseigner au novice qui s'inquiète de savoir s'il sera capable de conduire une telle séance³. Mais pas seulement. En effet, l'expérience personnelle, qui procède de la durée de vie professionnelle, constitue un paramètre important de la réussite, et même très correctement accompagné, un novice peut très bien échouer. La composition de la classe importe également, et certaines classes difficiles rendent la tâche malaisée, même pour des professeurs experts. Enfin, il n'est pas rare de remarquer que certains novices, par suite d'une formation philosophique personnelle significative, dépassent en efficacité certains professeurs experts, par ailleurs peu familiers de la pensée philosophique. Ainsi, à l'autorité " professionnelle " (ou de didactique générique) vient s'ajouter la question de l'autorité " intellectuelle " (ou de didactique disciplinaire). Le fait qu'une séance ait pu se dérouler sans encombre (domaine de l'organisation) ne nous dit rien de sa valeur proprement philosophique (domaine de la connaissance). Et si l'autorité au sens traditionnel du terme est requise (la capacité à garantir l'ordre dans le travail), elle reste en deçà des exigences didactiques procédant de l'autorité intellectuelle du professeur (la capable d'induire par son action des événements de nature philosophique). De sorte qu'il peut fort bien arriver que, pour une DVP, le professeur expert se retrouve novice, et que le professeur novice fasse figure d'expert.

2. L'autorisation à penser : pour que puissent avoir lieu les événements philosophiques attendus d'une discussion, un second type d'autorité est donc mis à l'étude, en quoi consiste la capacité à garantir le surgissement d'une pensée critique singulière et collective. Une formation philosophique du professeur y contribue pour beaucoup, mais pas seulement : nous avons vu des professeurs de philosophie échouer. L'expertise, qui donne au professeur son autorité dans la discussion (que celui-ci soit novice en enseignement ou pas), procède à la fois des connaissances disponibles à quoi rapporter un événement didactique lors de la séance, et de la compétence à identifier ce qui fait signe en direction du problématique ou du conceptuel (le " signe clinique " des médecins, l'" objet sensible " pertinent des didacticiens). Tout est tissé ensemble, selon une réalité complexe et récursive : la capacité du professeur à identifier le signe clinique pertinent et à solliciter l'activité argumentative et critique détermine l'élaboration par les élèves d'une compétence à philosopher et inversement, la multiplication des émergences philosophiques chez les élèves favorisera l'action du professeur, multipliant ses contraintes pertinentes. Les élèves ne s'autoriseront réellement à penser que lorsqu'ils auront expérimenté leur puissance de connaître dans les interactions coopératives, et qu'ils auront appris à faire usage de ces nouvelles compétences dans le réel quotidien.

Sous cet angle, la distinction classique entre expert et novice n'est pas si limpide, et pas plus évidente : l'un ou l'autre peut aussi bien réussir ou échouer à favoriser l'élaboration d'un problème et le cheminement conceptuel des élèves dans une discussion. Les conditions sont plurielles et incertaines. Ce qui me paraît aujourd'hui assuré, c'est que la manifestation du philosophique, même aux frontières, même en braconniers, dépend, outre les conditions génériques propres à toute situation didactique (absence de désordre, écoute mutuelle, désir de connaître, etc.), de l'élaboration collective d'un problème dont on ne peut réellement percevoir la nature qu'a posteriori, par l'analyse didactique et outillée des transcriptions, et du cheminement conceptuel dans la durée, tout aussi difficile à percevoir dans le feu de l'action. Seule l'exigence argumentative est manifestement perceptible au présent de l'action, mais dont les conditions doivent elles-mêmes être spécifiées (puisqu'il existe de nombreuses façons d'argumenter qui ne sont pas philosophiques). Autant dire qu'une didactique de la discussion philosophique est extrêmement délicate à produire et à comprendre, non moins que la pratique de la DVP, que le professeur soit expert ou novice. Son autorité tiendra à sa capacité à favoriser la pensée chez l'élève au sein de la communauté qui, faisant ainsi l'épreuve d'une nouvelle puissance de vivre, reconnaîtra en retour la légitimité de sa présence et de son action. Pour que l'élève, de son côté, s'autorise, il faut qu'il puisse faire, d'une manière ou d'une autre, l'épreuve en lui de l'autorité de la philosophie comme puissance et comme manière de penser le monde et, ajouterai-je, comme manière de vivre.

(1) E. Clément et allia, La pratique de la philosophie de A à Z, Hatier, 2000.

(2) Extrait de la problématique du symposium.

(3) Le problème des novices en enseignement, c'est qu'ils peinent à inspirer un tel respect, source d'obéissance et condition de l'ordre et de la discipline dans le travail. Ils ont alors recours à la force, à la contrainte ou à la menace, voire à la sanction, sans que ces actions soient nécessairement reconnues comme légitimes (même si elles sont connues comme légales). Ils emploient la force, mais n'obtiennent aucune discipline, ils sont autoritaires, mais n'ont aucune autorité, ils dominent, mais n'inspirent pas le respect. Ceci concerne les discussions à visée philosophique autant que n'importe quelle autre pratique d'enseignement. S'il y a une primauté du philosophique dans ces discussions, il reste que s'impose néanmoins le primat de la discipline (et donc de l'autorité du professeur) comme condition de leur possibilité.