

## Taisez-vous ! Autorité ou débat, faut-il choisir ?

Pascal Jérôme, enseignant à Bordeaux (France).

On le sait, le débat est un outil de travail central dans l'enseignement de la philosophie. J'ai eu moi-même l'occasion de l'utiliser en bien des circonstances, que ce soit avec des étudiants de faculté, de futurs professeurs ou encore des élèves de lycée. Mais ce qui m'a toujours étonné est le fait que mes collègues rechignent à organiser des débats jusqu'à la détestation avouée et revendiquée. Leurs remarques tournent toutes autour de l'idée que : "On ne peut pas laisser dire n'importe quoi aux élèves". Celui qui tout à l'heure s'amusait d'avoir entendu un élève citer Frankenstein parmi les grands scientifiques, s'inquiète soudain de ce que les élèves puissent dire "n'importe quoi", pourquoi ?

L'hypothèse que je développerai ici est que le débat est un lieu de libre parole qui fondamentalement interroge l'autorité du professeur qui en prend le risque. Interroger le professeur, voilà le véritable "n'importe quoi". Comme le claironnait un carton punaisé dans une classe : "vous avez deux oreilles pour écouter et une bouche pour vous taire". Voilà qui incite peu au débat et à l'échange ! Cependant, il faut tout de suite préciser que l'enjeu dépasse ici la question d'une manière de bêtise professorale qu'il s'agirait de dénoncer. Nous préférons ici analyser sur quels raisonnements implicites s'appuie la certitude que laisser la parole c'est perdre l'autorité.

### L'origine cachée de l'autorité

Nous commencerons par nous demander d'où s'origine cette autorité que la parole des élèves mettrait en danger. Précisons d'abord que l'autorité part d'un syllogisme intéressant :

Parler c'est exercer son autorité.

Or l'autorité est synonyme de pouvoir.

Donc avoir la parole c'est avoir le pouvoir.

La preuve ? L'autorité s'exerce essentiellement dans le quotidien des classes par la distribution parcimonieuse de la parole, jusqu'à prouver son pouvoir en obligeant à parler celui qui ne voudrait pas répondre aux questions. C'est ce que nous pourrions appeler les "cours devinettes" dans lesquels les professeurs jouent à poser des questions à des élèves qui ne connaissent pas la réponse parce qu'il ne la leur a pas encore apprise. Mais si ce syllogisme est vrai, alors pourquoi avoir peur de perdre et son autorité et son pouvoir puisque le professeur a de fait la parole ?

Que se passe-t-il quand un professeur perd son autorité ? La plupart du temps, à bout de force, il va la chercher dans le couloir auprès d'un représentant de l'autorité, par exemple un surveillant, prêt à fondre sur le ou les élèves dissidents armé de sanctions proportionnées à la gravité de l'attentat commis contre l'autorité. Mais ce que vient sauver alors le représentant de l'autorité : ce n'est pas le

professeur, c'est l'autorité, parce que cette autorité est un bien commun à toute la communauté éducative.

Autant dire que l'autorité ne trouve pas son origine dans quelque caractère mieux trempé d'un professeur plutôt qu'un autre. Mais dans la capacité du professeur à représenter une autorité supérieure et tierce. Appartient-elle alors au surveillant, au proviseur adjoint, au proviseur, au recteur ? À aucun d'eux en particulier et à tous en général parce que l'autorité doit rester sans origine. L'attribuerait-on au Ministre de l'Éducation Nationale en personne, qu'elle semblerait être encore un caprice. Une autorité n'est légitime que si elle n'est pas l'invention de celui qui l'exerce. Nous pouvons donc dire que si l'autorité a une origine, et si cette origine doit rester sans caprice, alors elle doit n'appartenir à personne, mais relever d'une autorité anonyme, secrète et sacrée. "L'interdit de la critique prouve que l'on est en face de quelque chose de sacré<sup>1</sup>".

L'autorité n'appartient à personne, son origine est perdue et on ne pourra jamais qu'en rencontrer les vicaires, les représentants. Se réclamer d'une autorité ce n'est pas en être l'inventeur, c'est "agir au nom des pouvoirs qui nous sont conférés".

Pourquoi parler d'autorité secrète et sacrée ? Parce que son origine sans origine est par définition impossible à retrouver et par conséquent pour toujours secrète. Ce secret est fondamental parce qu'une fois l'origine du secret perdue (sinon ce ne serait plus un secret), on ne peut plus en discuter. L'autorité n'a pas d'origine, alors on ne peut vérifier sa validité. Douter de cette origine et interroger sa validité serait la désacraliser, la profaner. En somme, l'autorité est maintenant indiscutable et indubitable parce qu'elle garde le secret de son origine. Concrètement à un élève qui demanderait : "D'où tu me parles ?" serait immédiatement répondu : "Je parle parce que j'y suis autorisé, c'est tout". Pour en revenir à celui qui cherche où retrouver son autorité, il faut avouer qu'il ne dépend pas de lui de la retrouver puisqu'on la lui donne. Pour donner un exemple, si un homme se met au croisement d'un carrefour armé d'un sifflet mais habillé d'un short rose et pieds nus, il ne pourra guère prétendre réguler la circulation. Donnez lui un uniforme et une casquette et le voilà investi d'une autorité qui lui permettra de ne plus siffler en vain.

Il faut l'avouer à celui qui a perdu l'autorité, on ne peut pas décider de vouloir avoir de l'autorité, parce que son pouvoir nous est toujours donné par un tiers anonyme.

**L'autorité doit-elle donner des preuves pour être valide ?**

Donc l'autorité ne se décide pas par caprice, mais donnée par personne elle est indubitable, indiscutable. Le diplôme suffit à donner le pouvoir et le pouvoir à donner l'autorité suffisante, alors pourquoi continuer de rechigner à donner la parole ?

Parce que l'autorité pour rester secrète, indiscutable et sacrée, ne peut pas connaître son origine. Si bien que si on lui demande des preuves de sa validité, elle ne peut et ne veut pas les donner. L'autorité doit être valide sans preuve. Et le risque est que celui qui prend la parole réclame ces preuves. À l'élève qui continue à demander : "D'où tu me parles ?" Le professeur ne peut que

répondre : "Je suis votre professeur", en invoquant le cercle, l'institution qui lui a donné autorité pour agir en son nom. Sans quoi il donnerait droit aux élèves de discuter ses qualités, pire encore de le noter. Il perdrait alors toute autorité puisque toute autorité est par nature indubitable et indiscutable, sinon ce n'est pas une autorité, c'est une négociation.

Mais cette absence de preuve est capitale parce qu'elle oblige à recourir à d'autres moyens pour valider l'autorité professorale. Quels sont ces moyens ? On ne les trouvera qu'à comprendre que quitter la preuve, c'est quitter la Raison Théorique au profit de la Raison Pratique. En effet, la Raison Théorique, disons scientifique, ne rechigne jamais à donner des preuves de sa validité selon l'économie : hypothèse - expérience/preuve - vérification de l'hypothèse. Alors que la Raison Pratique affirme la validité de ses lois comme une validité en droit qui ne se prouve pas. Et ce n'est pas là une manière d'astuce de la morale pour tromper son monde. C'est une situation qui lui est inévitable puisque s'il lui fallait donner des preuves du bien, alors elle n'aurait plus besoin de le chercher, il serait déjà là. Si ce qui doit être est présent effectivement, de manière palpable et prouvée, dans l'être, alors il n'est plus ce qu'il doit être mais ce qui est, et qu'il est inutile de chercher plus loin.

L'autorité est un droit avant d'être un fait et indépendamment de son exercice. A ce titre il lui faut rester libre de toute preuve. Kant a bien dit qu'il n'y avait probablement pas de preuve d'une action morale conforme à ses exigences, mais il n'a pas pour autant renoncé à penser ses exigences valides.

Le professeur est placé à la croix de deux mondes : celui des preuves de la Raison Théorique qui reste soumise à la dualité possible / impossible - et celui de la Raison Pratique qui pour se libérer des attermolements et contingences du possible, pose que son devoir est vrai indépendamment de ses preuves. Nous passons du monde du pouvoir-être à celui du devoir-être. Voici donc la question de l'autorité posée comme une question morale avant toute autre chose. Désormais, avec Kant, il ne s'agit pas de dire : "Quand tu peux, tu dois" mais : "Tu dois donc tu peux".

À la question : "D'où tu me parles ?", nous répondons maintenant : "Depuis mon droit de parler . Et ce droit tu n'as pas le droit d'en demander de preuves".

### L'autorité, une affaire de croyance

Donc l'autorité, incapable de donner des preuves de sa validité, passe du côté du droit et de la morale et échappe à la dualité possible / impossible pour rester valide sans être effective. Elle échappe ainsi à la dualité du vrai et du faux.

En effet qu'est-ce qui pourrait démontrer la fausseté de l'autorité sinon une origine contestable ? Or elle est sans origine. Elle n'est donc pas vraie puisqu'elle ne donne pas de preuve mais elle n'est pas fausse non plus puisque seules ces preuves permettraient d'en démontrer la fausseté. L'autorité n'est donc ni vraie, ni fausse. Or qu'est-ce qu'une affirmation de validité libérée de la nécessité d'être ou vraie ou fausse sinon une croyance ? L'autorité demande à être crue sans que soit posée la question de savoir si elle est vraie ou fausse. Une manière d'échapper au principe du Tiers Exclu qui n'est

possible que pour la morale, qui doit être valide sans autre considération que son droit. L'autorité ni vraie, ni fausse, est quelque chose en quoi l'on doit croire.

On peut définir la croyance comme une certitude qui ne s'est pas posé la question du vrai ou du faux et de son origine. Acquis le plus souvent par oui-dire, elle vaut par le seul fait qu'elle est dite par un tiers auquel le croyant accorde son crédit sans condition. Au premier sens du terme la croyance est un pré-jugé c'est à dire ce qui vient avant le jugement. Mais on le voit, croyance et autorité ont partie liée au point que la croyance sans question est une condition de l'autorité. Cette fois à celui qui demande : "D'où tu me parles" il sera répondu : "Crois-moi et ne pose pas de question".

## L'autorité et les lumières de la raison

Il pourrait pourtant nous être objecté, avec quelque agacement, que les savoirs dispensés par les autorités professorales ne sont pas des croyances mais des vérités dûment démontrées par les sciences les plus exactes et admises des plus sceptiques. Marignan en 1515, ce n'est pas la même chose que l'Immaculée Conception. Certes, mais pourquoi alors, si l'autorité doit s'imposer du seul fait que ce qui est dit est vrai, continuer à avoir peur de donner la parole ?

Poser que le vrai s'impose avec la sympathie naturelle que doit avoir la raison pour la raison n'est pas gratuit. C'est faire l'impasse sur le fait que dans l'espace clos de la classe nous ne sommes pas dans la pleine lumière de la raison, mais plutôt dans la caverne de Platon occupés à regarder des ombres. Pourquoi ? Parce que l'enseignant ne montre pas le réel mais donne une représentation du réel. L'objet dont on parle n'est pas présent, mais seulement l'image d'une réalité extérieure, au premier sens du terme, un fantasme. Et il ne s'agit pas d'une malignité nouvelle des professeurs qui voudraient cacher le réel, mais d'une économie nécessaire à la connaissance qui veut que l'une des vertus du langage soit d'être capable de parler d'un objet en son absence. Le savoir acquis par les élèves n'est pas le fait d'une intuition directe intellectuelle ou sensible mais passe par un médiateur : le langage. Le professeur d'anglais pourra affirmer avec énergie qu'il y a quelque part des gens qui parlent la même langue que lui, reste qu'il ne pourra pas apporter à chaque fois une manière d'échantillon de britannique à chapeau melon qui puisse prouver qu'il dit vrai. Résultat : soumis à la nécessité de savoir parler de l'absent, le professeur est tenu de "faire croire" que ce dont il parle est vrai. Comment lui en faire grief ? On ne pourrait lui faire grief que d'une chose, penser que ce qu'il dit ne requiert aucun saut qualitatif entre ce qu'il représente et ce qui est effectivement réel.

Voici maintenant que le professeur déjà placé au croisement de la Raison Théorique et de la Raison Pratique, se trouve "au croisement du réel et de l'irréel". En somme, toujours tenu de faire croire en la présence d'une réalité absente. Comme le prophète il a peut-être entendu la vraie voix du vrai Dieu, mais il ne pourra jamais qu'en représenter l'absence.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici est que cette situation de témoin d'une réalité absente se recoupe exactement avec celle de du représentant de l'autorité. Pourquoi ?

Parce que condamné à représenter un savoir dont l'origine est absente et condamné à ne pas donner de preuve de sa légitimité, le professeur parle à chaque fois d'une absence à laquelle il faut croire. Son premier impératif n'est pas : "Écoutez-moi et vous saurez" mais : "Croyez-moi et vous saurez". Pourquoi fait-on de l'école un lieu pas comme les autres, dans lequel on ne mange pas de barres chocolatées, on ne porte pas de casquette, on ne téléphone pas, on ne compte pas le temps comme à l'extérieur et on pratique des rituels, sinon pour en faire un espace sacré ? Pourquoi faire régner une perpétuelle suspicion sur des élèves qui ne chercheraient à en faire qu'à leur tête, sinon parce qu'on les pense naturellement portés à profaner l'espace sacré de l'école ? "Un monde ne saurait être fictif par lui-même mais seulement selon qu'on y croit ou pas<sup>2</sup>".

Et cette suspicion est sans solution parce qu'aucune action ne pourra prouver une fois pour toutes qu'elle est pure et animée de rien d'autre que la volonté du bien. (Kant). Pourquoi ? Parce qu'il serait absurde d'attendre que le bien soit répandu sur toute la surface du globe pour être certain qu'il fallait le réclamer. Le bien est un droit et non un fait. Comme il serait absurde d'attendre d'un élève qu'il soit un bon élève pour l'obliger à l'être. Sans le mal, la morale s'éteindrait d'elle-même. Voilà pourquoi il faut soupçonner en permanence la malignité des élèves et se consacrer sans relâche à l'infinie exégèse de leurs intentions. J'ai vu un élève obtenir un 17/20 et son professeur l'accuser immédiatement de tricherie plutôt que de se féliciter de la qualité de son enseignement capable, manifestement, de faire passer son élève de l'ignorance au savoir.

L'essentiel est le scandale, pas sa fin - l'essentiel est le doute, pas la preuve. Au règne du bien, la morale préférera toujours celui du soupçon parce que sans lui, elle perdrait sa raison d'être.

Toute parole qui n'est pas autorisée préalablement sera soupçonnée de vouloir refuser de croire. Et croire c'est d'abord se taire. On pense au Christ agacé d'être tenu de faire des miracles pour que sa nature divine soit reconnue qui s'exclame : "Heureux ceux qui croient sans avoir vu", quand le professeur ajouterait : "Ici c'est moi qui pose les questions". Autant dire que le maître ne peut plus dire qu'il fonctionne sur la seule économie : 1/ je te montre, 2/ tu refais, 3/ tu sais, qui serait celle de la pleine lumière de la raison. En appellera-t-on à une affectueuse attention à la psychologie de l'enfant, que nous n'aurons pas quitté ce schéma, mais seulement expliqué pourquoi, à cause de l'enfant, le modèle ne fonctionne pas, jusqu'à faire des attermolements affectifs des jeunes le principal fautif. L'ombre ne serait pas dans la classe, mais dans les méandres cognitifs de celui qui n'apprend pas. Par exemple j'ai trouvé raconté ainsi, par une adepte des sciences cognitives, le manque d'attention en classe : "Incapacité à écouter une consigne jusqu'au bout (...). Impulsivité : réponse avant la fin de la consigne, réponse de type "n'importe quoi" avec réponse correcte si l'enfant est recadré sur la consigne". Et voici que nous pouvons, comme d'ordinaire, parler Q.I., capacités et autres pêchés plus ou moins héréditaires, plutôt que de chercher à prouver une bonne fois qu'il a été dit "n'importe quoi".

S'agit-il d'exclure d'autres voies déjà empruntées, pour dire les échecs ou les réussites scolaires, et poser les faiblesses de l'autorité comme l'unique facteur des difficultés rencontrées? Certainement

pas, mais mettre au centre de la communication enseignant/élève la croyance comme un lien indispensable, c'est en faire une condition nécessaire au départ de cette communication. Tant que ce lien n'est pas réussi, nous ne pourrions parler que de soupçons pas de dialogue. On comprend alors qu'un "mauvais élève" est un élève qui refuse de croire, une manière de païen, tandis que le "bon élève" sait donner tous les signes d'une piété indéfectible, fidèle parmi les fidèles.

Peut-on faire l'impasse de ce couple autorité / croyance, quand on lit par exemple les appréciations rageuses écrites par les professeurs au sujet de leurs élèves ? Une collègue, au sortir d'un entretien qui prétendait renouer le dialogue, nous a écrit au sujet d'une élève : "M. est apparue vindicative, contestant tout. Elle détient la vérité. Elle n'a pas compris que l'on attendait d'elle du respect, de la rigueur. Son regard et le ton de sa voix ont fait ressortir son insolence". Cette élève a quitté l'établissement un mois après la rentrée. Comment ne pas être frappé du vocabulaire employé par ce professeur ? Et du principal pêché qui lui est reproché : détenir la vérité ! Comment ne pas deviner derrière ce ton scandalisé un professeur qui se sent interrogé dans son autorité avant même de se poser quelque question que ce soit sur un apprentissage possible ? Ce "regard" et ce "ton" sont-ils les signes d'une quelconque incapacité à apprendre ou les signes tangibles d'un refus de croire ? Il ne s'agit pas pour nous de faire la promotion d'une espèce d'esprit critique qui finirait par opposer un redresseur de torts à un autre redresseur de torts. Il s'agit seulement d'introduire la question jusque là interdite, la parole refusée et le débat dans une relation où les croyances le disputent aux préjugés.

Mais la tâche sera rude, quand nous constatons combien l'économie quotidienne de l'école tourne dans le cercle "autorité - croyance - soupçon", parce que chaque fois on choisit la sphère morale en se refusant à donner des preuves ou à en accepter. Cependant cette bataille demande une attention de tous les instants et un arsenal entretenu en permanence qui fait aussi sa faiblesse. Si bien que l'autorité, pour se conserver plus pacifiquement, doit trouver des moyens de convaincre maintenant ses interlocuteurs de ce "respect" dont nous savons que le professeur fait une nécessité pour que son élève puisse rester dans l'institution. Mais comment convaincre et pouvoir abandonner les coercitions multipliées et bientôt inutiles ?

### Les vertus ou comment retourner la question

Il reste un moyen à l'autorité de rester à l'abri des questions d'une manière plus économique : convaincre les Saint Thomas de se taire. Mais ce n'est possible que si celui auquel s'adresse l'autorité finit par s'imposer lui-même le silence. "Pour devenir un homme moral, l'élève doit découvrir la loi morale en lui<sup>3</sup>".

Reste alors à retourner l'arme de la question contre celui qui voulait s'en servir pour assassiner l'autorité. Que cela s'appelle la conscience morale ou le "cours devinette", l'essentiel est que désormais l'autorité n'a plus même la charge de la preuve et peut s'écrier sans sourciller : "Mais vous ne savez donc rien !". Alors, le bon élève comprend qu'il doit seulement espérer qu'on le récompense en lui accordant des vertus.

Pourquoi des vertus ? Parce qu'elles tendent toutes à apprendre à leurs adeptes à consentir volontairement à ne plus poser de questions. Comment ? En apprenant à faire confiance parce que faire confiance c'est savoir ne pas poser de question. En apprenant la fidélité, parce que seul le volage pense qu'il y a d'autres sources de savoir que celle de la parole du maître. En apprenant surtout à retourner la question contre lui avec ce qu'il est convenu d'appeler l'aveu. En effet, l'aveu ou la confession sont les sommets du respect de l'autorité, puisque celui qui avoue prend à lui la charge de la preuve de sa propre vertu.

Sur le terrain, cette charge de la preuve prend de multiples formes, depuis l'interrogation jusqu'au conseil de discipline, en passant par la rencontre "parents /professeurs". Rituel qui veut que l'on s'adresse à l'élève d'un ton mi-complice, mi-sévère pour qu'il avoue ses pêchés sous l'espèce d'un manque de travail ou de trop de bavardages. Demande d'aveu reprise par les parents présents et scandalisés ou avouant eux mêmes leurs pêchés. Confessions chuchotées jusqu'à ce que le pêcheur reparte en affirmant qu'il va "se reprendre", salué par un sourire professoral apaisé d'avoir reçu l'aveu. Dernière promesse le plus souvent aussi décisive que pour le pêcheur de répéter quatre "Je vous salue Marie", mais qui permet au professeur de retourner la charge de la réussite sur l'élève, quand il ne lui viendrait jamais à l'idée de s'interroger sur le rôle qu'il pourrait jouer dans cette réussite. Seul l'élève est responsable, l'autorité ne rend pas de compte, c'est une question de principe.

Quelle sera cette preuve apportée par l'élève ? Elle ne dépend pas de la qualité des résultats obtenus mais de sa "bonne volonté". La preuve de sa moralité dépend de sa capacité à demander à l'autorité de lui dire qui il est, de lui dire son origine, de sanctifier ses vertus, de le gratifier enfin du statut de "bon élève". Qualité toutefois jamais tout à fait acquise puisqu'il lui faut sans cesse endosser la peau de lion du héros, et toujours affronter les épreuves sans que jamais il puisse avoir l'outrecuidance de se dire lui-même et sans autorisation, bon élève. Il n'y a pas d'exemple d'action pure. Les héros ne doivent donc pas s'accrocher seuls de médailles au col de leur uniforme. En somme la preuve de la fidélité du croyant ne peut venir qu'au moment où il demande l'autorisation de parler. Combien d'élèves répondant juste au professeur ont été interrompus d'un "On lève le doigt !", parce qu'ils parlaient sans autorisation, alors qu'une réponse fautive mais autorisée, reçoit toute la mansuétude du maître. La différence entre l'insolence et la "bonne participation" se tient là : dans la demande d'autorisation. "Seule la juste moyenne obtient des éloges et du succès" dit Aristote au sujet de la vertu.

On assiste ainsi, une fois la question définitivement retournée, à une sorte d'échange déséquilibré entre les trois vertus théologiques : l'élève fait preuve d'espérance et de foi, tandis que le maître les récompense par sa charité.

Voici que nous avons mis à jour une série de raisonnements qui animent le professeur soucieux de son autorité. Des manières induites d'interdire tout d'abord toute question sur la validité de l'autorité - de conserver l'élève fidèle dans la croyance en cette autorité indubitable en le récompensant à



proportion de son savoir se taire - puis de lui apprendre à retourner la question contre lui-même et à assumer la charge de la preuve et du savoir par une économie d'aveux et de confessions - pour enfin prendre sur ses épaules la promesse impossible à tenir de la réussite de l'école. Alors il aura atteint cette vertu que Malebranche définit comme "l'amour dominant, habituel et libre de l'ordre immuable".

## La vertu ou le dialogue

À ce point de notre réflexion, il faut avouer que l'avenir du débat semble compromis, quand il apparaît que toute l'autorité du maître et avec lui celle des institutions se joue dans sa capacité à faire taire toute question jusqu'à la retourner contre celui qui la pose. Pourtant pourquoi reste-t-il des professeurs pour se plaindre de ce que l'autorité continue d'échouer ? Enfin quoi, quand il dispose d'un tel arsenal d'interdits, défendus par une armée de surveillants, soutenus par des parents complices et par l'évidence de savoirs dûment autorisés, le professeur continue à reculer devant des gamins de 15 ans armés de leurs seules questions ?

Manifestement les faits contredisent encore et toujours le droit. Ce qui est, continue à n'être pas ce qui devrait être. Certes la morale trouve son meilleur aiguillon dans son contraire comme le gendarme trouve sa raison d'être dans l'existence du voleur. Mais ne peut-on dépasser ce jeu du gendarme et du voleur pour ouvrir enfin le débat ? Comment ?

Il s'agit d'abord de ne plus penser que ce qui est, est mauvais et ce qui n'est pas, est bon. Ne plus penser que toute effectivité est contingente et pécheresse et que seul l'idéal du droit vaut d'être vécu. Sur le terrain, ce serait ne plus penser selon les catégories du mauvais élève et du bon élève. Alors enfin nous quitterons les principes moraux pour respecter les participants de la classe pour ce qu'ils sont, plutôt que de se perdre dans l'exégèse suspicieuse d'intentions toujours mauvaises. Quitter les principes pour entrer dans une logique de praticien.

Après tout il existe de fervents adeptes du débat : suffit-il de les accuser d'être des défenseurs du "tout est permis" ? En réalité ils ont compris que la force de l'autorité est aussi sa faiblesse car au moment même où elle semble triompher en réussissant à faire avouer à ses fidèles que sans autorisation ils ne sont rien, elle avoue elle-même que sans eux elle n'est rien. Pourquoi ? Parce que l'autorité ne peut pas se suffire à elle-même. Il n'y a d'autorité que si elle est à son tour reconnue par ceux à qui elle s'adresse et c'est à cela que nous la voyons consacrer toutes ses forces. Il n'y a pas de croyance sans croyants, d'église sans fidèle. " Que les croyances, les traditions les aspirations de la société cessent d'être senties et partagées par les particuliers et la société mourra" nous dit Émile Durkheim<sup>4</sup>. Pourtant cette faiblesse est une chance parce qu'elle nous démontre que chacun doit son être à chacun. Qu'est-ce qu'un professeur dans une classe vide sinon une fonction sans fonction ? On pourrait en d'autres occasions approfondir cette dépendance ontologique de l'être de chacun à l'être qui le produit. Mais tout de suite nous pouvons considérer cette réciprocité comme une occasion sans pareil d'ouvrir les débats. Comment ? En renversant l'ordre que prétendait imposer les principes moraux d'un premier du droit sur les faits.



Il s'agit d'entrer maintenant dans une pratique soucieuse de faire avant de dire. Donc de préférer aux principes le terrain de l'apprentissage parce qu'il ne se développe qu'à partir d'une effectivité qui déborde les questions du droit et de ses lois. Apprendre c'est pouvoir apprendre et non devoir apprendre. En somme faire de la pratique effective du professeur un apprentissage capable de donner enfin des preuves. Nous l'avons vu, pour qualifier ce qui est dit de "n'importe quoi", il faudrait un étalon du vrai et du faux bien solide. Or l'autorité manque de cette solidité puisqu'elle s'appuie sur des croyances ni vraies, ni fausses. Une vérité scientifique ou théorique saurait apporter des preuves des erreurs faites ou dites sans grand dommage, depuis que l'époque de Galilée est passée. Tandis qu'ici on ne peut qu'assister à la guerre des croyances dont aucune ne peut prouver, sans utiliser la force, qu'elle est plus vraie qu'une autre. L'essentiel est de refuser de choisir entre des croyances ennemies et d'accepter qu'elles se croisent, se métissent ; dans des dialogues dont elles ne sortiront pas comme elles y sont entrées.

Le seul ennemi pour le praticien n'est plus ce qui est dit mais ce qui se refuse à être dit pour rester dans le cocon des certitudes. Alors que parler c'est toujours s'adresser à quelqu'un et avouer que notre silence ne nous suffit plus quand chacun peut trouver avec son prochain de nouvelles vérités construites ensemble. Lever le doigt, c'est aussi dire "je suis là et je vous appelle, parlons ensemble". Toute parole est adressée, toute parole est un appel, reste à les croiser.

Ce métissage des croyances ne verra pas tomber des cieux la lumière de la raison, mais engagera une pratique susceptible de preuves et de contre-preuves donc de progrès, au rythme de chacun et des questions qu'il posera à ses propres certitudes. En un mot, une pratique de ce que l'autorité voulait interdire : la question. Enfin donc une vraie pratique du débat avec des questions échangées. Alors seulement nous pourrons quitter ce souci permanent d'imposer des principes moraux qu'il faudrait faire croire en sacralisant toujours plus l'école et ses professeurs, et en multipliant les jugements moraux, persuadés que l'élève est un loup pour le professeur qu'il faut ramener à la civilisation.

Qu'en sera-t-il alors de l'autorité du maître ? Il lui faudra certainement commencer par interroger la fragilité de l'autorité et comprendre que cette fragilité est le fait non des questions posées par les élèves, mais de son refus de répondre, de son refus de donner des preuves. Il s'engagera alors dans la recherche de preuves effectives en tant que praticien du débat, avec ses prochains. Il verra dans sa capacité à faire circuler la parole, à métisser les croyances, à écouter les questions, la preuve de son autorité et sa véritable origine. Nombreux sont ceux qui ont déjà fait le choix de la pratique préférée aux principes, échappant ainsi au pathétique d'une volonté d'incarner une autorité crispée, violente, armée de vérités de pacotille. Ces maîtres là savent que sans élève il n'y a pas de professeur et que leur qualité ne viendra pas du ciel d'une Institution toujours absente de la classe, mais de la seule vraie preuve : avoir su écouter les questions de leurs élèves.

---

(1) Émile Durkheim, Les Formes Élémentaires de la vie religieuse, p. 305, PUF.

(2) Paul Veyne, Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?, p. 33, Folio Essais.

(3) Mai Lequan, La philosophie morale de Kant, p. 231, Folio Essais.

(4) Émile Durkheim, op. cit., p. 496.