

L'AUTORITÉ EN DEÇÀ D'UN POUVOIR VIOLENT : QUELQUES SOURCES

par Arthur Marsolais

Considérer le développement de l'autonomie de l'enfant à et par l'école, est-ce abdiquer toute autorité? Reconnaître la déconfiture historique du caractère sacré de l'autorité, déjà dans la famille mais aussi dans l'école, est-ce accepter le caractère discutable et douteux de toute autorité? Si l'ancienne légitimité de l'autorité est irrémédiablement sapée, son exercice est-il dorénavant toujours exposé au doute d'une affinité avec une violence illégitime?

La difficulté vécue avec l'autorité, en milieu scolaire, n'est certainement pas une nouveauté. Pourtant, on se sent parfois au bord d'un basculement dans la petite délinquance, le taxage, la violence gratuite ou l'insolence qui brise tout climat de classe. Il s'est opéré, au fil de l'histoire, un déplacement profond en matière d'autorité et c'est au cours des dernières décennies que ses effets se sont répercutés le plus nettement en milieu scolaire. Le même déplacement est aussi au cœur de l'évolution politique, sans parler de la reconfiguration contemporaine de la famille. La réflexion éducative sur l'autorité peut profiter du recul que permet le recours à des analyses non scolaires. Celles que conduit, en particulier, le philosophe Alain Renaut me paraissent particulièrement stimulantes. J'en esquisse le fil conducteur à partir de quelques publications récentes : d'abord, un chapitre intitulé « L'éducation des Modernes », de l'ouvrage *École et société. Les paradoxes de la démocratie*¹; ensuite, une contribution intitulée « Alter Ego : remarques sur les figures contemporaines de l'identité » dans *Christianisme, héritages et destins*²; enfin, un livre tout récent, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire del'enfance*³. Je tenterai aussi de rapprocher les pistes ouvertes par Renaut d'un ensemble de voies psychologiques, anthropologiques ou éthiques portant sur le rapport entre violence et éducation,

lesquelles ont été explorées dans un très intéressant ouvrage collectif intitulé *violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée*⁴. De quels problèmes s'agit-il? Le plus évident et le plus quotidien est celui de l'autorité. Notre environnement culturel, juridique et politique nous laisse souvent ambivalents, du point de vue pédagogique; nous hésitons entre récuser certaines formes d'autorité indignes et inacceptables et soupçonner que toute forme d'autorité est inévitablement contaminée par un appétit de pouvoir qui parfois camoufle, parfois étale, l'une ou l'autre modalité de violence.

Cette question s'enchaîne directement avec celle du culte de l'autonomie. Dans le sillage immédiat de la Révolution tranquille, la priorité du développement de l'autonomie constituait une sorte de consensus absolu. Exercer et augmenter constamment l'autonomie de l'enfant dans ses tâches d'écolier servait pour ainsi dire de but vis-à-vis lequel les apprentissages scolaires divers servaient d'occasion, de moyen, quasi de prétexte.

Ces deux questions communiquent avec celle du sens de la tradition. L'une des critiques les plus acerbes des intellectuels humanistes en vue porte sur une renonciation présumée de l'école à transmettre. Je pense, par exemple, au procès fait par Alain Finkelkraut à Philippe Meirieu (voir entre autres *Une voix vient de l'autre rive*). Je pense aussi à plusieurs des contributions du collectif québécois *Main basse sur l'éducation*⁵. Dans beaucoup de polémiques des dernières années, on s'est plu à dénoncer l'école en voyant dans la valorisation de la pédagogie une sorte de complot pour banaliser la culture et déprécier les disciplines. Comme si le fait de bien connaître l'élève poussait à s'adapter indéfiniment à ses désirs plutôt que de vraiment lui faire apprendre l'anglais, ou la mathématique, ou la musique. Je suis persuadé qu'il y a là un malentendu ou bien une question mal posée. Mais il reste que l'école baigne dans une société où la transmission ne va pas de soi, où le désir de ne rien devoir à personne est marquant, où l'illusion de la disqualification du passé par le présent est omniprésente. La difficulté de

transmettre signifie-t-elle l'absence d'autorité de toute tradition? Ou bien cela relève-t-il d'une méfiance générale à l'égard de tout ce qui est institutionnel? On voit comment, du côté des relations familiales, l'idéal de relations purement électives relativise la stabilité institutionnelle et compose difficilement avec un élément résiduel d'appartenance involontaire, car on ne choisit pas ses parents.

GARE AU SOUPÇON EXTRÊME

Il reste un point possible d'achoppement à toute démarche pour dissocier l'autorité légitime de la violence : c'est une optique philosophique particulièrement mise en valeur par F. Nietzsche, au 19^e siècle, dans laquelle le fond ultime du vouloir être humain est une volonté de puissance qui tend à soumettre ou à écraser ses proches. Cette vision profondément anti-humaniste a trouvé de forts échos en sociologie et en histoire culturelle. Son concept central est celui de violence symbolique. C'est au nom de la critique d'une violence symbolique exercée par l'école vue comme « superstructure » issue du pouvoir des dominants que l'on a dénoncé « l'école au service de la classe dominante », dans une propagande directement issue de la sociologie de Bourdieu, au tournant des années 70-80. Aujourd'hui, la critique radicale s'inspire le plus souvent des travaux de Michel Foucault, pour qui l'époque moderne, soit les trois derniers siècles, est profondément viciée par l'instrumentalisation de la culture pour fins de contrôle social et disciplinaire. Si le vrai fond de l'être humain consiste en volonté de puissance, la vérité du social reste la loi du plus fort, la sélection « naturelle » des dominants et des gagnants, l'humanisme, par conséquent, a fait son temps et n'est que fumisterie. C'est pourquoi Alain Renaut situe sa démarche par rapport « au discours que tenait en général, sur ces questions, la génération intellectuelle et philosophique (...) de Foucault ou de Deleuze, en présentant l'école et la famille modernes comme de purs et simples appareils répressifs – je pense évidemment au Foucault de la seconde moitié de *Surveiller et punir*; à mon avis, cette attitude, qui procédait avant tout d'une éthique de la conviction qui, comme toute éthique unilatérale de

la conviction, sacrifiait la problématique de la gestion démocratique à celle, beaucoup plus confortable, de la critique infinie – ce à quoi s’oppose aujourd’hui une démarche (...) qui pose d’abord et avant tout le problème de savoir comment faire fonctionner une école, une famille, éventuellement un autre espace social, conformément aux principes d’égalité et de liberté qui structurent notre conscience de modernes » (*L’éducation des Modernes*, p. 47).

RACINES LOINTAINES DES PERPLEXITÉS RÉCENTES

L’histoire et l’anthropologie aident à dégager des complexes, des sortes de « systèmes de sens », qui gouvernent une société et une époque tout en demeurant dans le prérefléchi et l’implicite. Alain Renaut fait ressortir, à ce titre, comment l’ébranlement de l’autorité découle d’un renversement du mode de rapport avec autrui. Avant la modernité, on perçoit et on pense l’autre sous le signe de la différence. La société est faite d’une palette d’identités diverses *de naissance* : hommes, femmes, guerriers, clercs et savants, ouvriers ou serfs, sans aller jusqu’à l’extrême différenciation des castes de la société indienne. La différence relève de l’ordre du monde. Elle est pour ainsi dire naturalisée, toujours déjà là, dans l’implicite. La différence adulte-enfant n’est pas particulièrement problématique.

Par contraste, en Occident, la modernité amène une mutation radicale. En sécularisant et en généralisant l’universalisme hérité de la racine culturelle chrétienne, elle implique la perception de l’autre, de tout autre, au-delà de la caste, du clan, de l’identité nationale ou religieuse, comme *semblable*, comme *alter ego*, comme étant lui ou elle aussi un être doté de dignité inaliénable et de droits. Telle est l’implication de la valeur égalité, qui balaie les hiérarchies héritées, les « autorités » sacrées de par l’ordre du monde. Avant, l’on disait d’un roturier qu’il « n’était pas né »; après ce renversement, on postule que les êtres humains *naissent* libres et égaux.

Sur le terrain politique, on voit émerger l'universalisation lente du droit de vote, le suffrage des femmes. Sur le terrain social, le privilège ancien de l'autorité paternelle cède la place à une autorité parentale plus partagée et équilibrée. Sur le plan scolaire, cependant, cette modernité qui court jusqu'au milieu du 20^e siècle ne brille pas par sa réticence à une conduite très impérative de la classe. Et cela découle en bonne partie d'une représentation classique, à la fois passéiste et élitiste, de la culture. Dans ce contexte de référence, en effet, l'école doit arracher l'enfant au particularisme, le traiter en futur citoyen, abstraction faite des mentalités familiales et des préjugés ambiants; le hausser au contact des grands modèles, des grandes œuvres, des grands auteurs, penseurs et savants de l'histoire humaine. La nostalgie de cette forme d'universalisme, excellemment formulée par Alain dans le domaine pédagogique, et fort présente chez Olivier Reboul, explique bien des procès faits récemment à la pédagogie.

UNE INFLEXION DE LA MODERNITÉ

Alain Renaut soutient que la question actuelle de l'éducation et de la remise en question de l'autorité dépend particulièrement d'un second déplacement historique dans le rapport à autrui. On peut à ce titre contraster le Moderne et le Contemporain. Le Contemporain ajoute du neuf au credo moderne qui se représente l'identité d'autrui sous le régime du même, d'un « autre moi » : il y ajoute l'instinct ou le désir de reconnaître malgré tout la différence. « La différence, si elle doit être reconnue (et elle demande aujourd'hui à l'être, sous les diverses formes que prend la problématique contemporaine de la reconnaissance), ne peut l'être et ne doit l'être, dans les sociétés démocratiques, que sur fond d'identité. » (*Christianisme, héritages et destins*, p. 148).

Pourquoi l'autorité traditionnelle ne tient-elle plus, basée qu'elle était sur des inégalités en quelque sorte légitimées par un ordre du monde imprégné de différences « naturelles »? Parce que, chez l'enfant, la capacité d'être un sujet libre

et responsable pose une foncière égalité en droit vis-à-vis de l'adulte. L'autorité se déplace. L'autorité parentale et scolaire vient des besoins d'assistance et de médiation nécessaires pour que l'enfant accède à la pleine citoyenneté.

Reconnaître la différence de l'enfant sur fond de différence universelle et congénitale à l'ancienne allait de pair avec l'exercice d'une autorité pour ainsi dire sacrée. Reconnaître la différence de l'enfant sur fond d'identité essentiellement semblable entre l'adulte et l'enfant, comme s'y efforce la mentalité contemporaine, implique un autre régime d'autorité, de l'ordre du devoir de transmettre, de fournir les instruments de l'ouverture au monde et de construction d'une liberté.

AU-DELÀ DU JURIDIQUE, UNE ÉTHIQUE DE LA SOLLICITUDE

Au terme d'une longue enquête sur l'évolution du rapport aux enfants, Alain Renaut nous met sur une piste très intéressante en ce qui concerne l'école, l'autorité, la transmission. Il nous met en garde contre la propension à nous en tenir strictement aux droits des enfants et à oublier des obligations à leur égard qui vont au-delà de leurs droits formels. « Dans la pratique du soutien moral, ou de la sollicitude, j'entre avec l'autre dans une relation qui m'engage bien au-delà du simple respect de ses droits individuels. En un temps où le constat d'une leucémisation croissante du collectif par l'individualisme radical est devenu un lieu commun, il n'est pas interdit de placer quelque espoir dans la manière dont nos propres façons d'agir envers les enfants pourraient faciliter leur apprentissage de semblables relations où il y va, à chaque fois, d'un engagement ne répondant pas nécessairement à la revendication d'un droit. Témoignant de davantage de générosité que quand il s'agit seulement pour moi de ne pas transgresser les droits d'autrui sans me sentir tenu de faire plus à son endroit que de ne pas entamer son indépendance, les formes familières d'un soutien moral extérieur à la perspective des droits pourraient induire chez les futurs adultes que sont les enfants une

conscience renouvelée et moins atomisée de l'espace social. » (*La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, p. 383)

Sans entrer plus avant dans les analyses originales et rigoureuses d'Alain Renaut, il me paraît qu'elles sont très éclairantes pour quiconque cherche à ne pas laisser assimiler toute autorité à un abus d'autorité ni toute transmission à une sorte de violence symbolique.

L'ÉCOLE DANS - OU DEVANT -LA VIOLENCE?

Dans la vie quotidienne de l'école, on est parfois témoin d'incidents et de comportements violents. On est couramment sollicité d'éduquer face à la violence et d'aider les enfants et les adolescents à s'en détourner. Au premier degré, donc, l'action éducative face à la violence constitue une sorte de premier palier de l'éducation à la citoyenneté. Peut-on passer au second degré et se donner, comme enseignant ou autre intervenant scolaire, une certaine compréhension de la genèse et de la signification de la violence?

Car il reste entre autres comme obstacle, sur le chemin de ce « second degré », le soupçon, récusé par Alain Renaut, de l'universalité de la violence symbolique. Il reste en effet, dans l'air du temps pour ainsi dire, un procès qui imprègne une partie de la culture actuelle : l'école serait par excellence un lieu de violence non pas physique mais symbolique, servant d'antichambre à conditionner des êtres humains soumis, disciplinés et productifs, à faire se résigner d'avance à la « petite vie ». Violence symbolique qui fait reporter sur soi, en dépréciation et en mésestime, la responsabilité de tout ce qui déçoit.

L'ouvrage collectif *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée* aborde de front cette immense question. La plupart des interventions qui y sont rassemblées renvoient directement ou indirectement aux pistes anthropologiques et éthiques ouvertes, en matière de violence, par les travaux de

René Girard. Celles-ci ont l'immense qualité de nous obliger à délaisser les lieux communs courants, qui s'imaginent volontiers les pulsions violentes comme un reste d'animalité déposé dans l'être humain par une évolution des espèces placée sous le signe de la loi du plus fort. Mais la violence est inscrite dans la culture et les institutions humaines : c'est une échappatoire que de l'évacuer dans la biologie.

La recherche anthropologique montre comment l'imitation est à la base de l'humanisation, car on apprend depuis toujours par mimétisme, en répétant paroles entendues et gestes observés. Elle semble montrer aussi que le désir est imprégné de mimétisme. Contrairement à ce que l'on serait porté à penser dans une époque marquée de darwinisme social et d'individualisme, la force et le danger du désir absolutisé ne résideraient pas dans sa solitude face à l'objet désiré. L'affinité du désir avec la violence résiderait plutôt dans le fait qu'il s'exalte et s'exaspère en résonance avec le désir d'autrui. Le renforcement du désir par celui d'autrui est à la racine d'antagonismes parfois mortels, où l'objet initialement convoité s'efface souvent sous l'intensité de la rivalité.

La parade ancienne contre le risque d'une spirale de violence proche de la vendetta interminable serait l'expulsion d'une victime que l'on charge de tout le mal pour rétablir un consensus, pour se doter d'une protection institutionnelle, fut-elle un pis-aller moins violent contre la violence débridée d'une rivalité devenue folle. Paul Dumouchel analyse d'ailleurs, dans ce collectif, un cas éclairant de cristallisation d'une classe avec son professeur contre un élève particulier, dans un contexte scolaire japonais où la pression de socialisation est extrême : parcours qui conduit à la mort (*Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée*, p. 173-180).

La réflexion historique et l'analyse anthropologique de René Girard apportent un éclairage très intéressant à la spécificité moderne des sources de violence. Pour lui,

les sociétés anciennes limitent la violence en renforçant constamment la différenciation sociale. Elles devinent que l'indifférenciation, la ressemblance trop étroite, à la façon de doubles dont la rivalité ne peut pas ne pas s'exaspérer à l'infini, conduit à l'anomie et au meurtre. D'où les hiérarchies, les castes, les statuts sociaux hérités, de naissance, naturalisés. Mais la modernité prend le chemin inverse. Percevant l'injustice des statuts inégaux, elle parie sur l'égalité en droit. Ce faisant, elle promeut l'indifférenciation qui est synonyme à la fois d'homogénéité réelle, de mentalité de masse, d'anonymat au sein de la collectivité et de besoin de se distinguer, de se sentir différent, authentique, unique à tout prix.

D'une certaine façon, l'indifférenciation contemporaine, dont la mondialisation culturelle galopante est une figure évidente, engendre ses propres formes de violence. À l'époque ancienne de la limitation de la violence par la différenciation est associée une résistance à la violence institutionnelle. Face à la violence typique du recul de l'empire des institutions, quel type de résistance devra émerger? La problématique de la désacralisation des formes traditionnelles d'autorité, traitée par Alain Renaut, rejoint ici celle de la disparition appréhendée de repères, particulièrement en matière de relations humaines. L'autre est-il essentiellement un rival, une proie potentielle, même s'il reste en dehors de mon clan? Dans une ère d'indifférenciation, ce serait le spectre d'une violence non bridée par les institutions qui se lève.

Dans *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée*, on s'efforce de ne pas affronter la violence trop naïvement, sans avoir réfléchi à ses sources et à ses formes. Mais ces textes d'analyse et d'approfondissement ne campent pas à l'opposé de la pratique. Des contributions très éclairantes et pratiques touchent la séduction d'une glissade vers le tout-juridique (A. Garapon), la compréhension de la non-violence comme force et non comme faiblesse (J.-M. Muller), la voie de l'art face à la violence (P.-P. Klein), le contraste entre conflit réducteur et conflit créatif (H. Ott) ou encore la médiation (J.P. Bonnafé-Schmitt).

Enfin, Michel Serres analyse le rapport au handicap comme refus de la différence qui s'est souvent accompagné de violence, et Paul Ricoeur traite avec finesse le côté par lequel la conviction religieuse est exposée, elle aussi, à des captations dont le désir d'exclusivité peut entraîner la violence.

Reprenons sommairement quelques éléments précieux de convergence. Nous vivons dans un environnement culturel qui accepte facilement et sans grand recul critique de considérer l'école comme un lieu naturel et inévitable de violence symbolique. Par exemple, dans la perspective d'avant-garde de Michel Foucault (voir surtout *Surveiller et punir*), l'essor moderne de l'école a placé les enfants dans une condition pire qu'avant, par l'immense volonté de contrôle qu'elle déploie. Est-ce vrai que tout discours est le déguisement d'un appétit de pouvoir et de contrôle sur autrui? Si c'était vrai, enseigner perdrait beaucoup de son attrait. J'aime beaucoup la clarification conduite par Alain Renaut dans « Humanisme ou vitalisme? M. Foucault et G. Deleuze »⁶. Et, du côté pratique, le collectif *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée* fournit toutes sortes de pistes pour ne pas baisser les bras devant la violence. Il y a des formes spécifiques de violence qui s'associent naturellement aux institutions, et l'école n'est pas à l'abri de la violence symbolique. Cependant, l'école actuelle affronte sans doute bien davantage la sorte de violence qui résulte d'une emprise institutionnelle anémiée et d'une indifférenciation sociale croissante. Les travaux d'Alain Renaut, tout comme ceux qui gravitent autour des grandes hypothèses de René Girard, invitent à étayer des actions éducatives de résistance à la violence sur des discernements qui comprennent la modernité au lieu de la dénoncer. On ne peut vivre scolairement la modernité comme si le seul désir de connaître, convenablement nourri, pouvait automatiquement faire resplendir, au-delà du savoir théorique et appliqué, le triple idéal de liberté, d'égalité et de fraternité. Il répugne de dresser : éduquer n'est pas contraindre. Mais le travail pédagogique doit composer avec l'éveil potentiel du désir de connaître sur fond d'une foule de

pièges et de dérives possibles du désir. L'éducation réussie détourne de la violence, et en détourne d'autant mieux qu'elle a conscience et intention d'en détourner. La problématique scolaire de l'autorité et de la résistance à la violence est aussi, à sa façon, un révélateur de l'évolution globale d'une société. On trouvera, sur ce terrain, un échange très éclairant entre Alain Renaut et d'autres chercheurs, sous le grand titre : *Quelle libération des enfants?*⁷

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. R. BOUDON, N.BULLE et M. CHERKAOUI (dir.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p. 39-56.
2. C. MICHON (dir.), *Christianisme, héritages et destins*, Paris, Éd. du Livre de Poche, 2002, p. 133-154. (collection Biblio Essais)
3. A. RENAULT, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard et Calmann-Lévy, 2002, 397 p.
4. M.-L. MARTINEZ et J. SEKNADJÉ-ASKÉNAZI (dir.), *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée*, Paris, L'Harmattan, 2002, 414 p.
5. G. GAGNÉ (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 1999, 295 p. (collection Essais critiques)
6. Dans A. RENAULT (dir.), *Les philosophies politiques contemporaines*, Paris, Calmann-Lévy, 1999, p. 75-96.
7. Dans la revue *Le Débat*, n° 121, septembre-octobre 2002, p.139-175.