



HAL
open science

De l'hypnotiseur à l'herméneute: une figure postmoderne de la magistralité

Didier Moreau

► **To cite this version:**

Didier Moreau. De l'hypnotiseur à l'herméneute: une figure postmoderne de la magistralité. Figures de la magistralité Maître, élève, culture, L'Harmattan, pp.113-125, 2009, Pédagogie : crises, mémoires, repères. halshs-00804706

HAL Id: halshs-00804706

<https://shs.hal.science/halshs-00804706>

Submitted on 26 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE L'HYPNOTISEUR A L'HERMÉNEUTE : UNE FIGURE POSTMODERNE DE LA MAGISTRALITÉ.

(Didier Moreau)

La discussion qui a cours actuellement sur la fonction du maître dans l'acte éducatif semble se restreindre à une question unique qui est celle de la valeur de son l'autorité, si elle est perdue et s'il convient de la restaurer. La véritable difficulté de cette discussion est qu'elle est entreprise à partir des concepts et des problématiques issues de la philosophie politique moderne, et qu'elle ne s'ancre pas sur le fait éducatif lui-même, en tant que manifestation propre et originale d'une situation d'existence. Il s'y déploie alors des thèses souvent arbitraires et généralement animées par des intentions étrangères au souci éducatif, dont l'horizon ne dépasse guère les intérêts d'une saison ou d'un enjeu politique momentané.

Nous proposons d'aborder la question de l'autorité magistrale à partir de l'enracinement, constitutif de la philosophie de l'éducation dont Michel Fabre a montré qu'il était la seule possibilité d'échapper aux controverses qui subordonnent la réflexion éducative aux dogmatismes politiques. Nous refuserons la passion réfutatrice qui réduit tout dialogue en dispute et nous envisagerons que le plus important n'est pas de parvenir à l'exhibition d'une thèse triomphante, mais de savoir comment on a pensé les relations qui fondent l'autorité du Maître, et comment ces relations se sont trouvées questionnées dans le champ de la philosophie de l'éducation. Nous réfutons toute démarche qui consisterait à poser dogmatiquement une essence éternelle de l'autorité du maître et nous proposons plutôt de rechercher comment la fin de la Modernité, dans la pensée éducative du XIXe positiviste, a voulu fonder une maîtrise reposant sur la seule autorité du présent, conformément à l'exigence de rupture des Temps modernes. Nous assumons la thèse de Blumenberg selon laquelle la continuité au-delà des ruptures historiques n'est pas due à la persistance d'une substance idéale : « le maître », « l'école », ou autres, mais résulte de l'excès de problèmes sur les réponses disponibles, et que ces problèmes survivent comme des ombres avec lesquelles on ne peut plus dialoguer, faute des concepts qui avaient permis de les poser¹. A la faveur de cette perspective, et dans l'éloignement de la position moderne, de nouvelles thématiques de l'Autorité deviennent possibles, comme l'a esquissé Louis Dumont relativement à l'anthropologie² : en dehors des rapports de pouvoir-domination que pose la philosophie politique. Nous pourrions alors comprendre comment adviennent des relations

¹Cf. Blumenberg Hans (1999) *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.

² Dumont Louis (1983) *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil.

dissymétriques légitimes et nécessaires : celles d'une autorité éducative.

1) La figure de l'hypnotiseur chez Durkheim.

La théorie durkheimienne de l'éducation appartient au projet positiviste d'une détermination scientifique de l'humanité, non seulement au titre d'une exigence de connaissance, mais essentiellement en vertu d'un horizon d'action : réaliser l'humanité conformément aux plans que la raison a conçus, comme Auguste Comte l'avait thématiqué. Mais l'enracinement positiviste pour Durkheim n'est ni simple, ni naïf, ce qui peut s'éclairer de deux façons, qui ne sont pas contradictoires. D'une part Durkheim est arraché partiellement à l'apriorisme philosophique par la considération des situations d'être que dévoile l'éducation – et ces situations ne peuvent être réduites en faits positifs, le *datum* n'est pas un *factum*, parce que résiste précisément le *dare*, l'acte de donation³. Durkheim ne pense pas qu'une position dogmatique soit pertinente en éducation. Mais d'autre part Durkheim est un ultra-moderne, c'est-à-dire qu'il perçoit que la lutte de la volonté et de la connaissance, voulue par Descartes à l'aube des Temps modernes sera plus difficile et plus longue que ce que promettait l'euphorie des Lumières, parce qu'elles n'ont pas discerné d'emblée le piège dans lequel elles se sont elles-mêmes prises⁴. En effet, le positivisme exige que rien ne soit abandonné de l'effort de savoir, et il se trouve ainsi confronté à la question impossible du « Tout de l'histoire », comme le dit Blumenberg : rendre compte du présent comme d'un progrès rationnel relativement à toutes les questions dont on porte l'héritage, même si l'on en a perdu le sens : tel est le piège dans lequel Auguste Comte était tombé et par rapport auquel Durkheim reste attentif. Mais là où un penseur comme Husserl déclare que les jeux sont faits parce que le rationalisme a ruiné définitivement l'accès aux « questions ultimes » qui étaient les questions fondatrices de la pensée occidentale⁵, Durkheim croit encore possible de réaliser une médiation par la science, celle des faits sociaux précisément. La science doit donc être en mesure de fournir un éclaircissement rationnel sur cette transformation de l'humanité du point de vue de sa dimension sociale, seule observable, et de comprendre comment cette transformation peut être orientée comme un progrès. C'est pourquoi

³Cf. Moreau Didier (2006) « La pédagogie comme épreuve de la finitude » Actes du Colloque de Rouen, CIVIIC.

⁴ A l'exception, importante pour l'éducation, de Rousseau et de Herder.

⁵ Husserl Edmund (1974) *La crise des sciences européennes et la philosophie*, Paris, Gallimard.

Durkheim pose une thématique dont les deux directions, celle de la structure morale, comme enracinement subjectif des transformations collectivement orientées, et celle de l'éducation comme unique moteur concevable de ces transformations, sont solidaires.

Durkheim s'assigne la tâche de comprendre comment l'éducation peut réaliser le projet de la pensée moderne d'une autoformation de la conscience vers l'effectuation de la raison ou, posé en d'autres termes, de définir comment le sujet individuel peut se trouver façonné par les actions de la société qui l'entoure, afin que celle-ci devienne progressivement un individu collectif, capable de maîtriser sa temporalité ? Pour reprendre les catégories de Louis Dumont, le holisme reste, semble-t-il, la thèse centrale chez Durkheim. Or ce façonnage de « l'être nouveau » demeure, pour la science positive, l'énigme la plus résistante à laquelle va se confronter Durkheim, car cette science ne peut tenir pour satisfaisant le constat kantien de l'aporie éducative qui dit que la conscience ne peut émerger que d'elle-même, mais qu'elle ne le peut pas par elle-même : ce qui exclut toute éducation à la liberté, ce qui faisait pour Kant que le métier d'éducateur était un métier « impossible ».

La théorie durkheimienne va s'articuler sur deux concepts spécialement mobilisés pour dépasser cette aporie. Le premier permet de penser la continuité historique malgré les ruptures et les seuils, en posant qu'il y aurait un progrès indéfini de l'éducation, non pas parce qu'un but resterait transhistoriquement identique, mais parce que les catégories permettant de mettre en œuvre l'éducation resteraient constantes. C'est le concept de *sécularisation*. Le second concept est le noyau qui définit l'identité substantielle ; il définit la forme concrète que la sécularisation permet, *mutatis mutandis*, de conserver : c'est le concept de *conversion*. Ces deux concepts sont à l'œuvre pour mettre en mouvement ce que Durkheim analyse dans *L'Évolution pédagogique en France*⁶, ce processus qui ne connaît pas les obscurités ni les balbutiements d'une « Histoire », parce qu'il s'y dévoile la nécessité impérieuse qui résulte du façonnage de l'humanité par elle-même, à travers l'action d'une génération sur sa suivante. Et cette nécessité est celle de l'immanence absolue que représente une humanité autoproductrice de sa réalité sociale – indépendamment des aléas de l'action politique :

«Le moment où se constitue la première cellule vivante est un instant radical, incomparable, dont l'action se fait sentir pendant toute la vie. Il en est des institutions sociales comme des êtres vivants. Leur avenir, le sens dans lequel elles se développent, la force qu'elles présentent dans la suite de leur devenir dépendent étroitement de la nature du premier germe dont elles sont sorties».

Telle est la thèse fondamentale de *L'Évolution pédagogique en France*. Or ce moment, pour l'éducation est porté par l'institution religieuse : Le germe embryonnaire, dit Durkheim, c'est l'Église qui le produit au Moyen Âge, lorsqu'elle institue une éducation non plus basée sur des connaissances ou des savoir-faire, mais sur une transformation profonde de la personne :

⁶ Durkheim Emile (1938) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.

« [...] former un homme, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé »⁷. On comprend d'emblée la portée inouïe de la sécularisation selon Durkheim : si cette formation s'exprime adéquatement dans « l'idée de conversion », alors la pensée moderne déterminera totalement l'éducation comme *conversion de la conscience*.

Cette interprétation durkheimienne est très importante et il convient de l'analyser en détail. Elle se situe dans une perspective cartésienne explicite qui distingue la connaissance et la volonté, afin de rationaliser l'action humaine et lui donner la plus grande efficacité possible sur le monde : « les choses en général ». Durkheim pose ainsi d'emblée que l'éducation religieuse ne peut que cesser de l'être, parce qu'elle porte en elle-même son schéma de sécularisation ; c'est en cela que réside la nécessité impérieuse de l'*Evolution*, qui nous affranchit d'un Tout de l'histoire impossible. Cela se passe sur un double plan, l'un factuel et contingent, l'autre principal qui trouve son mobile dans le premier. Le plan factuel, rappelons-le, est celui du conflit originaire propre à l'Eglise : si elle a pu évangéliser les Barbares, c'est qu'elle a répondu en quelque sorte à leur horizon d'attente, et ce fut la condition de son autorité. Mais elle n'a pu le faire qu'en intégrant dans ses œuvres référentielles qui concourent à la formation, à la fois des éléments religieux, mais aussi des contenus profanes – *a minima* à titre d'éléments qu'il convient de connaître afin de les réfuter. L'origine de l'éducation en France porte un conflit nécessaire, celui du laïc et du religieux, et ce conflit est le processus de sécularisation en marche.

Mais le plan principal, pour être moins apparent, n'en est pas le moins puissant. L'interprétation de Durkheim écrase d'emblée l'acte fondateur de l'éducation sur la détermination métaphysique extrêmement déterminée d'une conception du monde : « voir les choses en général sous un jour déterminé » : dans l'origine, pour Durkheim, il y a déjà toute la modernité, quant à sa structure et son projet. Ce qui ouvre un sens inattendu au concept de sécularisation selon la sociologie positive : la sécularisation n'est que l'émergence de la vérité d'un contenu autrefois entravé sous des représentations sociales reconnues de plus en plus inadéquates : elle n'est pas l'affaiblissement d'une autorité institutionnelle de l'Eglise, mais tout à rebours l'affirmation de la puissance irrésistible de la raison. Il le précise nettement : « Notre conception du but s'est sécularisée ; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes ; mais le *schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié*⁸. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'antiquité n'avait pas conscience ».

Les deux structures de la sécularisation sont esquissées : le schéma *ne varietur*, cette permanence substantielle que décrit si lumineusement Blumenberg, et cette rupture radicale avec

⁷ Id. p. 37

⁸ C'est moi, D. M., qui souligne.

L'Antiquité : la détermination de l'apparition d'un autre âge, par une origine autofondatrice : l'émergence de la conscience à soi-même : « descendre dans les profondeurs de l'âme », c'est-à-dire, fonder toute objectivité sur le moment où le sujet se saisit lui-même.. Certes on ne peut retenir la validité historique de la thèse de Durkheim, ne serait-ce que par l'ignorance radicale dans laquelle il tient le stoïcisme. Le christianisme est incompréhensible sans la thèse stoïcienne antécédente de la subordination de l'homme au cosmos. En rendant le Tout inaccessible à la connaissance humaine, le christianisme ne fait qu'inverser la structure stoïcienne, et préparer ainsi la sécularisation de la pensée moderne. Les Temps modernes émancipent enfin l'homme du Tout parce qu'il est la créature porteuse du sens de la création.

La sécularisation, pour Durkheim, correspond ainsi au dévoilement de la nécessité qui est à l'œuvre dans l'éducation, une maîtrise sans cesse plus affirmée des choses humaines, un effacement progressif de « l'histoire » au profit de « l'évolution ». Mais tout cela n'a de sens que si quelque chose advient sur le plan du sujet. Et le concept de *conversion* repasse ainsi en première ligne du travail théorique de Durkheim. Contrairement à une tradition philosophique, il ne relie pas la conversion à la thématique platonicienne de la réminiscence, exposée dans le *Ménon*, par volonté de rupture de la modernité. Et la conversion se trouve alors définie négativement au paradigme humaniste : elle est posée comme l'antithèse de l'idéal de la *paideia* :

« former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées...La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction nouvelle, change de position, d'assiette et modifie par suite son point de vue sur le monde. »

Les métaphores s'enchaînent rapidement dans le texte mais elles concourent toutes à présenter la conversion comme le moment instantané dans lequel la conscience se saisit à soi-même comme son propre fondement : la certitude de la pure coïncidence avec soi devient le fondement de la vérité, et l'on peut répudier alors l'autorité des vérités extérieures :

« Il s'agit si peu d'acquérir un certain nombre de vérités que ce mouvement peut s'accomplir instantanément (...).L'âme change son orientation brusquement et d'un coup. Pour employer la terminologie consacrée, elle est touchée par la grâce. Alors elle se trouve en face de perspectives toutes nouvelles ; des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés se révèlent devant elle. »

Durkheim est tout à fait catégorique et déclare :

« [...] aujourd'hui encore nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière : constituer chez l'enfant un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini pour la vie »⁹.

Si la conversion est le principal objectif de l'éducation, il devient nécessaire alors de repenser la fonction magistrale dans la relation éducative. Comment le maître amène-t-il l'élève à se

⁹ Id. p. 38.

convertir, comment obtient-il qu'il soit touché par cette « grâce » de la conscience subjective moderne ? C'est l'énigme du dépassement de l'autorité auquel Durkheim se confronte dans *Education et sociologie*¹⁰. Le problème peut être simplement posé. Le maître religieux favorisait la conversion parce qu'il était l'intercesseur de la Transcendance divine qui s'exprimait à travers lui. L'autorité du Verbe était soutenue par son origine créatrice de vie et par l'horizon d'attente qu'il faisait lever chez l'élève. La conversion était obtenue ainsi pour deux raisons : parce qu'elle permettait la relation du converti avec la transcendance, et parce qu'elle devenait ainsi promesse de salut. D'où la difficulté à laquelle s'expose Durkheim : on imagine mal comment l'immanence de la conscience peut provoquer la conversion ; il ne s'agirait en sorte que de se convertir à soi-même ! Mais si la transcendance s'efface du fait de la sécularisation, alors *le Maître et son Autorité passent au premier plan* : le maître n'est plus le guide du converti vers son créateur, en vue de son salut ; le maître moderne est le médiateur entre le sujet et l'immanence de la raison dont il porte la charge de l'accomplissement. Au devoir envers la transcendance s'est substitué le devoir envers les commandements de la raison.

Or Durkheim trouve dans la science de son temps le paradigme même de cette médiation ; c'est la figure, injustement sous-estimée par les commentateurs, de l'*hypnotiseur*.

Dans *Education et sociologie*, Durkheim analyse le processus de fabrication du sujet social et considère que l'action concrète de façonnage nécessite une *énergie* considérable. On notera au passage que le positivisme durkheimien s'est considérablement durci depuis *l'Evolution pédagogique* : de méthodologique, il est devenu ontologique¹¹. C'est dire que l'énergie n'y est pas envisagée comme une métaphore de type vitaliste, le terme d'*énergie* explicite bien la seule effectivité de l'action pédagogique. La conversion devient écriture psychique : l'éducateur inscrit les traces des idées nécessaires dans une conscience préalablement débarrassée de toute représentation parasite. Ce qui est remarquable est que Durkheim se livre à une double interprétation : interprétation de la suggestion hypnotique telle que les praticiens de son temps l'utilisent comme paralysie de la volonté en vue de l'écriture d'idées externes - ce qui est cliniquement ahurissant ! - interprétation de l'éducation comme façonnage de l'esprit par l'orientation volontariste sur une vision du monde socialement utile – ce qui est cohérent avec la position ultramoderne de Durkheim.

Le schéma explicatif pourrait être simple, le sujet se trouve d'abord placé dans un état de passivité totale :

« L'esprit est presque réduit à l'état de table rase ; une sorte de vide a été réalisé dans la conscience ; la volonté est comme paralysée »¹².

Il est alors loisible au magnétiseur, hypnotiseur, éducateur, de suggérer des idées que le sujet

¹⁰ Durkheim Emile (1989) *Education et sociologie*, Paris, PUF.

¹¹ Cf. Heidegger Martin (1986) *Être et Temps*, Paris, Gallimard, § 57

¹² Durkheim, *Education*, p. 64.

incorporera à sa conscience comme ses propres créations. Mais ce schéma ne fonctionne pas car il y a un reste, ou un excès indépassable. Durkheim n'en indique pas le fondement métaphysique et ne se borne qu'à en présenter la cause positive : « le vide, dit-il, ne peut être complet ». Le sujet conserve donc des représentations propres et des idées personnelles. Mais pour quelle raison cachée ? Parce qu'il ne saurait y avoir de conscience sans conscience de soi, sans représentations de son auto-saisie et auto-position. Une conscience vide n'est plus, du point de vue de la métaphysique moderne, soutenable dans la présence. Leibniz avait mis en garde contre cette illusion d'une forme sans contenu et avait inversement surchargé la conscience de « perceptions obscures ». La métaphysique implique qu'il y ait un reste, sinon il n'y a rien, comme dans le scepticisme radical. Il faut un plus, dit Durkheim : « il faut de plus que l'idée tienne de la suggestion elle-même une puissance d'action particulière ». En d'autres termes, quelque chose doit passer du magnétiseur-éducateur au sujet, quelque chose qui excède l'idée elle-même et qui impose cette idée parmi les représentations résiduelles. Et ce quelque chose est très bien décrit par Durkheim :

« Pour cela, il est nécessaire que le magnétiseur parle sur un ton de commandement, avec autorité. Il faut qu'il dise : *Je veux* ; qu'il indique que le refus d'obéir n'est même pas concevable, que l'acte doit être accompli, que la chose doit être vue telle qu'il la montre, qu'il ne peut en être autrement. S'il faiblit, on voit le sujet hésiter, résister, parfois même se refuser à obéir. Si seulement il entre en discussion, c'en est fait de son pouvoir »¹³.

Ce supplément se nomme dans le texte l'*autorité*. C'est un supplément contre la vacance. Mais cette autorité est étrange et n'a rien de commun avec l'autorité de la tradition, ou celle de la vérité révélée, telle que la conversion pouvait la nécessiter. Elle est une force nue, qui permet le transfert d'énergie, et elle s'exprime dans le « Je veux », dans ce commandement qui reste irrésistible tant qu'il veut. S'il faiblit, c'est qu'il ne veut plus assez. L'autorité de l'hypnotiseur-éducateur n'est donc rien autre que la volonté de volonté : l'autorité de la conscience instituante qui, résistant au doute proclame : être c'est vouloir : je suis parce que je veux persister dans l'être. Et les idées peuvent passer alors et s'imposer d'elles-mêmes, soutenues par cette institution violente : la sécularisation de la conversion est ce façonnage total à la conscience de soi qui transforme l'être en un sujet responsable. L'autorité de la volonté de volonté est effrayante, concède Durkheim, parce qu'elle est sans limite, faute d'une extériorité transcendante : c'est la puissance de l'immanence absolue. On pourra comprendre une hésitation à ce dévoilement de l'essence de la volonté moderne chez Durkheim, qui se tient dans la stricte fidélité à son cartésianisme. Aussi, dans son application à l'éducation, Durkheim va-t-il chercher à la tempérer, ou tout au moins, à la régler par le recours à une pseudo-transcendance. Il dit ceci :

« Dans l'éducation, l'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait

¹³ Id. p. 64.

comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé ».

Le recours à la nature est ici conforme à l'idée de l'« évolution du germe » qui servait à Durkheim de théorie anti-historique. La nature de l'enfant veut qu'il devienne un être social. Durkheim ne pense pas la faiblesse de l'enfant comme le fait parallèlement Bolk à partir de la néoténie (Bolk, 1926), parce que le corps social pour Durkheim est la véritable matrice de l'enfant. La nature trouve une légitimité que l'artifice ne possède pas : la suggestion éducative est naturelle. La raison en est que le « je veux » de l'éducateur n'est plus porté par une subjectivité absolue, mais que la volonté de volonté devient un individu collectif : la société. Durkheim poursuit :

« L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire »¹⁴.

Nous retrouvons en apparence le visage traditionnel de l'autorité, dont la naturalité est rappelée avec insistance. A quoi bon alors l'analyse qui précédait ? Durkheim le déclare sans ambages : « Bien loin d'être découragés de notre impuissance, nous avons plutôt lieu d'être effrayés par l'étendue de notre pouvoir »¹⁵. Sous le masque de l'autorité traditionnelle, la sécularisation a donc bien installé cette puissance illimitée de la Volonté : « je veux que tu veuilles ce que je veux parce que ce que je veux est voulu au-delà de moi-même » : telle pourrait être la maxime de l'éducation ultra-moderne. Le reste n'est qu'affaire de procédés. Durkheim analyse les techniques de cette autorité, que les commentateurs ont mieux observés que leurs fondements théoriques : une éducation lente et patiente – qui veut avec une force constante, « qui ne recherche pas les succès immédiats et apparents, marquera profondément les âmes »¹⁶. Mais le noyau métaphysique a été mis à jour : pour reprendre les catégories cartésiennes, la connaissance ne peut être instituée que par la volonté, qui ne peut être instituée à son tour que par elle-même, sous la forme d'un vouloir généralisé, dont la cristallisation particulière façonne chaque conscience. Et c'est alors que l'éducation peut être conçue comme un processus d'autoposition de l'humanité :

« L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau »¹⁷. Suivent ensuite ces pages mieux connues et plus largement commentées que Durkheim consacre à caractériser l'autorité comme pouvoir moral, afin de mieux réinsérer semble-t-il la radicalité de son analyse dans la douceur de la tradition pédagogique. La conclusion du chapitre cependant réexpose cette radicalité de la thèse :

¹⁴ Id. p. 65.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Id. p. 66

« L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant ; c'est à cette condition qu'il saura plus tard la retrouver dans sa conscience et y déférer »¹⁸.

La tâche de l'éducation est d'orienter vers l'auto-hypnotisme d'une conscience capable d'entrer spontanément en déférence par rapport à cette « grande personne morale qui le dépasse [et qui est] la société » (p. 68). L'absolutisation de l'immanence de l'humanité la rend transcendante à chacun de ses membres. Pour reprendre l'expression de Durkheim, cela est proprement « effrayant » : le totalitarisme y est esquissé, comme le pense Louis Dumont.

L'analyse de Durkheim cependant trouve ses limites dans l'orientation prescriptive qui lui est propre ; comme le remarque souvent Dumont, il ne peut se soustraire longtemps à l'apriorisme de la philosophie moderne. En effet, le souci du plan descriptif lui aurait permis de poser la question de la résistance de l'altérité du vouloir que constitue l'élève. Qu'est-ce qui fait que l'élève *in fine* se convertisse ? Car si la conversion est inéluctable, il n'y a plus ni conversion, ni devoir ni moralité : seulement une nécessité physique de la soumission.

2) *Le « maître ignorant » et la rupture de la modernité*

Ce que le positivisme de Durkheim ne peut en aucun cas saisir est que la suggestion obtenue par l'hypnose, loin d'être un effet d'une cause externe est un état dans lequel le sujet lui-même s'installe, car il correspond à ce que Koselleck nomme un « horizon d'attente » à partir duquel le sujet croit et espère obtenir quelque chose¹⁹. C'est à la sociologie de Max Weber qu'il reviendra d'interroger l'autorité en ce sens.

« La *Herrschaft* signifie la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé »²⁰.

Si l'on interprète alors la suggestion éducative comme une « activité sociale » au sens de Weber, on a quelque chance de pouvoir décrire phénoménologiquement la relation éducative qui vise la conversion comme étant le partage d'une attente reposant sur une croyance réciproque, et d'explicitier comme projet de pure domination toute restriction de légitimité du fait d'une sortie de l'institution : en d'autres termes, les élèves acceptent d'être « convertis » parce qu'ils attendent de cette conversion

¹⁸ Id. p. 68.

¹⁹ Koselleck Reinhart (1979) *Le règne de la critique*, Paris, Minuit.

²⁰ Weber Max (1995) *Economie et société*, Paris, Plon.

un bénéfice également attendu par l'hypnotiseur. Le drame contemporain est que cette attente a disparu, peut-être d'abord du côté de l'hypnotiseur, incapable de se relier à une totalité vivante qui transcende son « je veux » en un vouloir commun et partagé socialement, et conséquemment du côté des élèves, qui perçoivent immédiatement la vacuité du vouloir et le comprennent à juste titre comme pure sujétion.

Max Weber appelle hiérocraie la *Herrschaft* qui « utilise pour garantir ses règlements la contrainte psychique par dispensation ou refus des biens spirituels de salut »²¹. Si nous considérons que l'analyse de Durkheim met bien au jour le noyau le plus profond de la structure de la maîtrise éducative de la modernité, il nous est alors possible de comprendre que la sécularisation de la conversion fait reposer l'autorité magistrale sur une *hiérocraie* qui promet un salut imaginaire, dont le sens n'est plus partagé parce que le bénéfice n'en est plus attendu : réussite scolaire, réussite sociale, appartenance à une communauté ouverte, accomplissement de soi ? Quel salut l'élève peut-il désormais attendre de sa conversion au savoir ? L'école est devenue une hiérocraie sans foi ni promesse, et le schéma durkheimien de la sécularisation a cessé de fonctionner. D'où procèdent les résistances et durcissements nostalgiques : « restaurer l'autorité » du maître ne peut plus signifier autre chose que vouloir plus âprement encore la soumission.

Mais cet achèvement de la modernité n'est pas sa réalisation, plutôt la liquidation des bénéfices de la modernité par le solde qui est consommé de l'émancipation. Il y a dans la tradition pédagogique une figure exemplaire et magnifique qui propose la réalisation la plus conséquente possible de la figure moderne de la maîtrise et qui pose les jalons de son dépassement. Nous ne l'évoquerons que de manière très fugitive, tant sa richesse est inépuisable. C'est la figure du « Maître ignorant » de Jacotot, thématized par Jacques Rancière²². Pourquoi l'émancipation intellectuelle revendiquée par les Temps Modernes devrait-elle nécessairement impliquer la phase de la soumission ou de la suggestion hypnotique ? En rupture avec tout apriorisme philosophique, Jacotot s'appuie sur un *factum* pédagogique et rouvre à sa manière la possibilité d'une philosophie de l'éducation dont les prémisses sont que « tous les hommes sont virtuellement capables de comprendre ce que d'autres ont fait et compris »²³. L'auto-appropriation de l'édition bilingue du *Télémaque* par les étudiants de Louvain est le fait pédagogique qui incite Jacotot le mieux à penser la singularité inassignable de toute relation éducative. De ce que Jacotot reçoit comme une révélation du fait qu'« aucun homme n'a besoin d'un maître », Jacques Rancière en tire des conséquences quelques peu différentes dont nous retiendrons essentiellement deux thèses : celle de l'égalité des intelligences, celle de la figure du Maître émancipateur. La première est le corrélat du principe moderne de la différence entre le vouloir et le

²¹ Weber, p. 97.

²² Rancière Jacques (1987) *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.

²³ Ratier F & V (1838) « Enseignement universel. Emancipation intellectuelle », *Journal de philosophie panécastique*, p. 155.

connaître. Il n'y a pas de différence entre le maître et l'élève relativement à leur puissance de connaître, car l'émancipation ne peut être que le fait du sujet lui-même. Ce qui signifie, à partir de l'expérience de Jacotot, que l'élève n'apprend pas du maître mais de soi seul : l'intelligence de l'élève ne saurait être soumise à celle du maître, car on ne saurait concevoir comment une intelligence pourrait être engendrée comme un effet d'une cause externe, en vertu de la séparation radicale des deux substances cartésiennes. Rancière distingue ainsi deux ordres pédagogiques : l'ordre de l'*abrutissement*, qui subordonne l'intelligence de l'élève à celle du maître explicateur, auquel s'oppose l'ordre de l'*émancipation* qui demande que l'intelligence de l'élève n'obéisse qu'à elle-même, dans sa confrontation au réel. Cette thèse de l'égalité des intelligences est centrale chez Rancière. Quant à la thèse du Maître émancipateur, si elle abolit la subordination des intelligences, elle s'appuie sur la hiérarchie des volontés. On retrouve donc cet écho de la position durkheimienne, relative à la prééminence du vouloir. Rancière dit ceci : « L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur la voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté »²⁴. Rancière s'éloigne ainsi de la position originelle de Jacotot, qu'il interprète d'un point de vue hypermoderne. Mais que signifie cette sujétion de volonté ? Nous sommes évidemment aux antipodes de la suggestion hypnotique par laquelle le maître instillait le vouloir de ses idées dans le psychisme de l'élève. Pour Rancière, d'emblée, l'élève a la totale jouissance de son intelligence, car il ne l'a reçue d'aucun autre, d'aucune autre volonté. L'intelligence, c'est la compétence herméneutique même, par laquelle l'enfant accède par lui-même à la compréhension langagière. Rancière s'y réfère à plusieurs occurrences : « apprendre et comprendre sont deux manières d'exprimer le même acte de traduction. Il n'y a rien en deçà des textes sinon la volonté de s'exprimer, c'est-à-dire de traduire »²⁵.

Qu'est-ce donc que cette volonté du maître émancipateur ? Force nous est faite de penser qu'elle a tout à fait changé de visage, et qu'elle a abandonné son masque moderne. Rancière a réalisé le passage du côté d'une postmodernité dans laquelle la volonté n'est autre que l'appel à la communauté humaine : le maître émancipateur est celui qui met l'élève en présence réelle avec le monde qu'il doit interpréter, comprendre et traduire, comme dans les activités d'entraînement que proposait Jacotot et dont se gaussaient ses adversaires. La volonté du maître se résume à ce que l'élève prenne en charge sa part de responsabilité du sens du monde. Et c'est une volonté démocratique, analyse Rancière :

« Ce qui unit des hommes, c'est la non-agrégation. Chassons la représentation de ce ciment social qui pétrifie les têtes pensantes de l'âge postrévolutionnaire. Les hommes sont unis parce qu'ils sont des hommes, c'est-à-dire des êtres *distants*. Le langage ne les réunit pas. C'est au contraire son

²⁴ Rancière, p. 25.

²⁵ Id. p. 20

arbitraire qui, les forçant à traduire, les met en communication d'efforts »²⁶.

Nous sommes très près ici de la thèse de Schleiermacher sur la *mésinterprétation* comme règle commune de la communication²⁷. Aussi est-il désormais légitime d'interpréter le maître émancipateur comme un herméneute ; ce qui au demeurant est cohérent avec la thèse de Rancière qui fait de la mésentente l'essence de la démocratie.

3) *Le maître herméneute et l'accueil du Nouveau.*

Le holisme de Durkheim pose le Tout de la société comme la réalité qui façonne chaque nouvel être pour le rendre conforme à ses plans. Il s'agit de produire, par conversion, un être nouveau, dont l'asocialité (qui était plutôt force que déficit) a été réduite par l'énergie éducative. Or ce qui heurte les convictions des modernes, dans cette vision de l'éducation, est la négation radicale de l'altérité que représente l'enfant : il n'est pas une autre conscience, puisqu'il n'a pas accédé à la raison. C'est ce qui incite les contractualistes comme Alain Renaut à réinsérer au premier plan le sujet juridique et à déplacer la question de l'altérité du côté de l'égalité des droits. Mais cette altérité reste limitée, du point de vue de l'éducation, à un niveau formel, et les préconisations d'Alain Renaut semblent bien abstraites : « [...] le pouvoir d'éduquer exige aujourd'hui, de la part de ceux qui l'exercent, une puissante inventivité »²⁸.

Notre démarche est plutôt de penser qu'il est nécessaire de situer la question de l'autorité éducative sur le plan même de l'expérience éducative, qui se vit au premier chef comme une relation interpersonnelle concrète. Nous retrouvons ainsi la racine éthique de l'acte éducatif.

Lorsqu'il pose le problème de la signification de l'autorité dans la relation interpersonnelle, Gadamer distingue deux termes dont le premier (autoritär) est une transcription phonétique du français, introduite dans la langue allemande en 1920, par les cercles néo-conservateurs de Nikisch, en réaction contre la République de Weimar²⁹. Mais le second (autoritativ), peu usité dans la langue courante, possède en contrepoint une connotation positive. Lui seul, déclare Gadamer, peut se rapporter à l'éducation, à tel point, dit-il qu' « une éducation non-autoritativ n'aurait aucun sens » De quelle expérience nous témoigne-t-il ? Dire que l'autorité est indispensable à l'éducation nous semble antagoniste à l'esprit des Lumières, qui avait voulu s'affranchir de toute autorité spirituelle, reçue d'une tradition. C'est pourquoi il n'y a que dans l'éducation que l'autorité puisse trouver son domaine d'effectivité positive, car, dit-il, ceux qui se forment ont besoin de la connaissance de ceux qui

²⁶ Id. p. 99.

²⁷ Cf. Moreau Didier (2006-2) « Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher » *Penser l'éducation*.

²⁸ Renaut Alain (2004) *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion p.184.

²⁹ Gadamer Hans Georg (1998) *Philosophie de la santé*, Paris, Grasset, Fasquelle & Mollat.

savent³⁰. Ce qui pour nous signifie comme nous le pressentions que l'autorité n'est qu'éducative, qu'elle ne puise son sens que dans une telle relation. La phénoménologie de l'autorité montre qu'elle est un crédit reconnu dont on ignore comment on l'acquiert. *A contrario*, chercher à acquérir l'autorité c'est s'engager à coup sûr dans le pouvoir autoritaire : « celui qui a besoin de rappeler son autorité n'a aucune autorité ». L'autorité du médecin, analyse Gadamer, repose sur un processus d'attente de la part du patient : attente d'un savoir supérieur et d'un savoir-faire fondé sur la science. Il s'y manifeste une réalité hiérarchique, reposant sur une exigence d'autorité : notre vie communicative repose sur un besoin de confiance. C'est la véritable différence entre le pouvoir et l'autorité ; fidèle en ceci à l'analyse d'Hannah Arendt, Gadamer renvoie à l'autorité du Sénat romain, fondatrice en arrière-plan de la *potestas* des consuls.

L'autorité manifeste la supériorité d'un jugement, et rien d'autre. L'autorité est effective lorsqu'on lui reconnaît un jugement supérieur, c'est pourquoi elle n'a pas besoin d'être « rappelée ». Or c'est ici qu'éclate le paradoxe des Lumières, qui reconnaît d'une part la supériorité du savoir sur toute autre manifestation d'un rapport au monde, mais dans le même mouvement exige que l'on s'affranchisse de la foi en l'autorité : « *aude sapere* ». La méthode cartésienne est la garantie, véritable légitimité de la modernité, que chacun peut accéder au savoir. Ce paradoxe ne peut être levé, dit Gadamer, que si l'on est attentif à l'arrière-plan éthique qui est occulté : l'observation d'une méthode permettant d'accéder au savoir, est un rapport à soi qui se nomme auto-discipline : affranchissement des penchants, des préjugés, des *a priori* et des intérêts subjectifs. Si l'autorité semblait contredire la liberté critique, c'est qu'on refusait de voir que cette liberté critique suppose un arrière-plan éthique supérieur qui est cette exigence d'auto-discipline. Or, poursuit Gadamer, une telle exigence est la véritable source du respect, cet affect dialectique dont Kant fait le point d'arrêt de la pure subjectivité. Le respect est d'abord la reconnaissance de la valeur propre d'autrui, et peut-être de sa supériorité ; il suppose l'humilité face à soi-même. Le respect est reconnaissance de l'autorité, c'est-à-dire de l'aptitude à porter un jugement, qui peut être supérieur au nôtre ou qui, à tout le moins nous enseigne, parce qu'il mobilise notre liberté critique vis-à-vis de nous-mêmes et nous contraint à l'auto-discipline. C'est en ce sens, pensons-nous, que les enfants et les élèves sont respectables, et que cette reconnaissance immédiate de l'autorité potentielle d'autrui, quelque qu'il soit, même enfant, est fondatrice dialectiquement de l'autorité dont cet autrui nous fera spontanément crédit pour avoir su l'entendre et lui parler en reconnaissant « l'égalité de son intelligence », et, factuellement peut-être, dans une situation particulière où il nous ouvre les yeux, la supériorité de son jugement, à tout le moins sa validité intrinsèque.

Gadamer poursuit son analyse en montrant comment la liberté critique doit être distinguée de la liberté dogmatique, ce despotisme du maître qui suscite en retour cette fausse assurance de soi

³⁰ Gadamer Hans Georg (1996) *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, p. 300.

de l'élève d'avoir raison, parce qu'il est l'origine de sa représentation. L'aptitude à la critique implique donc la reconnaissance de toute autorité supérieure susceptible de se manifester et il y a, conclut-il, à ce titre une imbrication entre autorité et autocritique qui permet de répudier l'aporie de la pensée moderne. Mais que peut signifier, du point de vue de l'éducation, une telle imbrication ? Quelle est donc la figure du Maître herméneute ?

L'autocritique est un pouvoir de questionnement, qui correspond à un aveu d'incertitude et qui rend possible la reconnaissance du savoir d'autrui. Loin d'ouvrir sur un quelconque relativisme, l'autorité herméneutique procède donc d'abord d'un constat de finitude et de l'exigence que nous avons de partager mutuellement notre expérience du monde en dehors de toute promesse d'un savoir achevable absolu, que la modernité ne peut plus tenir. Le maître herméneute pourrait être celui qui, par son aptitude à questionner et à écouter fait apparaître les lignes de construction et de structuration du sens du monde dont il permet l'expérience par ceux qui dès lors peuvent accéder au statut de Nouveaux, les *Neoi*, sur qui reposera un jour tout le sens de l'expérience humaine. Le maître est crédité de l'autorité éducative lorsqu'il montre comment il est possible d'extraire des éléments pertinents du trésor de la culture qu'il transmet afin de résoudre des problèmes qui ne se posaient pas préalablement ; c'est en ce sens précis que s'entend l'étymologie *augere* dans l'*auctoritas* : augmenter, rendre capable, assurer de son pouvoir humain.

C'est l'autorité éducative seule qui mobilise l'intelligence de l'élève, si l'on accepte de considérer celle-ci dans son sens premier que nous rappelle Gadamer, qui la place au dessus de la *ratio* et qui renvoie à la compréhension de l'être. C'est la psychologie des facultés, servante du positivisme, qui fit déchoir l'intelligence au rang d'outil accessoire, et permit une conception instrumentale de l'humain, en transformant la personne en une somme de compétences manipulables, plus ou moins appropriées au service de l'Etat³¹. Pour Gadamer l'intelligence est ontologiquement notre aptitude à remplir notre devoir et à maintenir notre équilibre dans notre propre humanité. Or seule l'autorité questionnante, et en aucun cas la force autoritaire, semble pouvoir ouvrir et maintenir ouverte l'intelligence de ceux qui nous succéderons.

Conclusion.

Si l'on accepte les prémisses de la philosophie politique et que l'on fait passer au premier plan la question de l'égalité des droits, l'expérience éducative, en tant que manifestation que nous pensons absolument singulière de l'expérience humaine, nous devient incompréhensible. Pour la philosophie politique contemporaine, l'éducation a pour but de rendre l'individu apte à contracter, et seul l'exercice du contrat, comme exercice des droits qui y sont liés, s'avère formateur du sujet

³¹ Gadamer Hans Georg (1982) *L'art de comprendre*, Paris, Aubier p. 69.

émancipé. Or l'autorité éducative ne peut être l'enjeu d'un contrat, comme le rappellent les si nombreux déboires pédagogiques des enseignants débutants à la recherche d'une légitimité négociée. Par définition même, l'*instituteur* ne peut être le contractuel des élèves.

C'est bien du côté de l'institution qu'il faut donc plutôt tourner notre questionnement, comme nous y invite Myriam Revault d'Allonnes³², en reprenant l'aporie dans laquelle nous avait conduit la sécularisation durkheimienne. Mais cette institution doit être découplée de son interprétation moderne qui lui assigne une fin immanente productrice d'une humanité rationnelle. C'est ce que rappelait Deleuze, relativement à la différence du contrat et de l'institution par rapport à la loi : « [...] le contrat est vraiment générateur d'une loi, même si cette loi vient déborder et démentir les conditions qui lui donnent naissance ; au contraire l'institution se présente comme étant d'un ordre différent de celui de la loi, rendant les lois inutiles, et substituant au système des droits et des devoirs un modèle dynamique d'action, de pouvoir et de puissance »³³. « Ai-je le *droit* d'apprendre, et d'apprendre ceci ? » sont des questions qu'il appartient à l'autorité éducative de faire disparaître : elles inhibent l'intelligence, et font passer de la défaillance circonstancielle de l'élève à la déchéance structurelle de son échec à l'école. C'est le sens que Louis Dumont, à partir de l'anthropologie, donne à la hiérarchie : un emboîtement des contraires, qui permet l'émergence et la reconnaissance de l'Autre. L'autorité éducative, telle que la postmodernité la structure, serait ainsi une réponse à une demande de reconnaissance de l'autre-nouveau, comme coauteur du sens à venir, une reconnaissance porteuse d'émancipation. La hiérarchie (hors concept politique) est une relation logique, dit Dumont, entre un tout et une partie du tout qui en devient contraire, ainsi entre le maître et celui qui apprend : elle est la garantie de la reconnaissance de la partie comme expression du Tout : on peut apprendre parce qu'on appartient au Tout et que la charge négative doit être à son tour inversée. Mais si l'on est d'emblée égal formellement et que cette égalité renvoie concrètement à un dénuement face au monde, comment pourrait-on s'émanciper ? La démocratie ne peut pas s'en relever. Il faut préciser que le processus de reconnaissance n'est rendu possible que par la médiation d'un tiers, qui est la communauté scolaire, le groupe des égaux, le groupe-classe : c'est le troisième terme de l'autorité, qui brise toutes les tentations hypnotiques en assurant les relations entre un tout et chaque élément du tout. C'est en son sein que l'autorité éducative est exposée dans sa nudité : nous rend-elle capables, nous reconnaît-elle comme intelligents ? L'autorité éducative du maître est d'abord un récit qu'une communauté se partage : un mythe fondateur de l'apprendre en quelque sorte, qui invite à vivre cette expérience de l'école avec passion. Peut-être l'éducation est-elle encore la seule relation entre hommes qui n'ait pas été dévaluée et qui ait conservé son caractère concret ? Ce n'est donc pas la sécularisation qui pose problème, mais le détour qu'elle a rendu nécessaire : la conscience trouvant le

³² Revault d'Allonnes Myriam (2006) *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil.

³³ Deleuze Gilles (1967) *Présentation de Sacher Masoch*, Paris, Minuit, p. 81

chemin qui mène à soi-même, et « la perte du monde sans pareille » qui en résulte, pour reprendre l'expression d'Hannah Arendt³⁴.

Bibliographie :

- Arendt, H. (1967). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München, Piper Verlag.
- Blumenberg, H. (1999). *La légitimité des Temps modernes*. Paris, Gallimard.
- Deleuze, G. (1967). *Présentation de Sacher-Masoch*. Paris, Minuit.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris, Seuil.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Alcan.
- Durkheim, E. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF.
- Gadamer Hans Georg (1982) *L'art de comprendre*, Paris, Aubier
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Gadamer, H. G. (1998). *Philosophie de la santé : Autorité et liberté critique ; Du problème de l'intelligence*. Paris, Grasset, Fasquelle & Mollat.
- Heidegger, M. (1986). *Etre et Temps*. Paris, Gallimard.
- Husserl, E. (1974). *La crise des sciences européennes et la philosophie*. Paris, Gallimard.
- Koselleck, R. (1979) *Le règne de la critique*. Paris, Minuit.
- Moreau, D. (2006). *La pédagogie comme épreuve de la finitude*. Actes du colloque de Rouen : *Histoires et savoirs*.
- Moreau D. (2006-2) « Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher » *Penser l'éducation*.
- Rancière Jacques (1987) *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.
- Ratier F & V (1838) « Enseignement universel. Émancipation intellectuelle », *Journal de philosophie panécastique*.
- Renaut Alain (2004) *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion
- Revault d'Allonnes Myriam (2006) *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil.
- Weber Max (1995) *Économie et société*, Paris, Plon.

³⁴ Arendt Hannah (1967) p. 312