

ALAIN

RENAUT

La fin  
de l'autorité



Champs essais

Extrait de la publication

# ALAIN RENAUT

## La fin de l'autorité

Fragilisation de l'école, montée de l'individualisme, expérience toujours plus problématique de la parentalité : jamais les modèles d'après lesquels les adultes exercent leurs responsabilités à l'égard des enfants ne sont apparus aussi énigmatiques.

Ni la posture réactive – il faut réarmer les formes anciennes de l'autorité – ni le discours progressiste – on ne doit à aucun prix brader les libertés acquises – ne s'attaquent frontalement à la question décisive : les formes de pouvoir qui, dans les sociétés traditionnelles, ont fonctionné sur le mode de l'autorité (éducative, mais aussi politique, judiciaire, médicale) sont-elles encore compatibles avec la logique de la démocratie ?

Si l'exercice de l'autorité consiste à conférer au pouvoir une dimension mystérieuse qui le rende indiscutable, la crise de l'autorité n'est-elle pas inhérente aux sociétés qui considèrent qu'aucun pouvoir n'est légitime s'il n'a obtenu l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce ? Curieusement, nos sociétés n'ont pas encore tiré toutes les conclusions de la conviction qui constitue leur pari le plus audacieux.

Entre l'appel réitéré à réactiver purement et simplement l'autorité et l'affirmation illimitée des formes les plus spontanées de la liberté, cet essai tente d'ouvrir une voie originale : les interrogations qui traversent aujourd'hui la famille, l'école et plus généralement tous les lieux de pouvoir n'appellent-elles pas surtout à repenser les pouvoirs, voire à les consolider sur des bases renouvelées ?

**Alain Renaut** est professeur à la Sorbonne, spécialiste de philosophie politique. Il est l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages, dont une *Histoire de la philosophie politique*, en cinq volumes (Calmann-Lévy, 1999), *Égalité et discriminations* (Le Seuil, 2007) et *Un humanisme de la diversité* (Flammarion, 2009).

En couverture : Illustration de Carole Hénaff  
© Flammarion.

Flammarion

# LA FIN DE L'AUTORITÉ

## Du même auteur

- Des droits de l'homme à l'idée républicaine*, PUF, 1985 (en collab. avec L. Ferry) ; rééd. coll. « Quadrige », 1996.
- Système et critique. Essais sur la critique de la raison dans la philosophie contemporaine*, Ousia, Bruxelles, 1985 (en collab. avec L. Ferry), 2<sup>e</sup> éd. augmentée, 1992.
- La Pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Gallimard, 1985 (en collab. avec L. Ferry) ; rééd. « Folio-essais », 1988.
- Le Système du droit. Philosophie et droit dans la pensée de Fichte*, PUF, 1986.
- 68-86. *Itinéraires de l'individu*, Gallimard, 1987 (en collab. avec L. Ferry).
- Heidegger et les Modernes*, Grasset, 1988 (en collab. avec L. Ferry) ; rééd. « Le Livre de Poche », 2001.
- L'Ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*, Gallimard, 1989.
- Philosophie du droit*, PUF, 1991 (en collab. avec L. Sosoé).
- Qu'est-ce que le droit ?*, Vrin, 1992.
- Sartre. Le dernier philosophe*, Grasset, 1993 ; rééd. « Le Livre de Poche », 2000.
- Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calmann-Lévy, 1995.
- L'Individu. Remarques sur la philosophie du sujet*, Hatier, 1995.
- La Guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs dans la philosophie contemporaine*, Grasset, 1996 (en collab. avec S. Mesure).
- Kant aujourd'hui*, Aubier, 1997 ; rééd. Flammarion, « Champs », 2000.
- Libéralisme et pluralisme culturel*, Pleins-Feux, 1999.
- Philosopher à dix-huit ans*, Grasset, 1999 (en collab. avec L. Ferry et P.-H. Tavoillot).
- Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Aubier, 1999 (en collab. avec S. Mesure) ; rééd. Flammarion, « Champs », 2002.
- Histoire de la philosophie politique* (dir.), Calmann-Lévy, 5 tomes, 2002 (coord. par P. Savidan et P.-H. Tavoillot).
- Que faire des universités ?*, Bayard, 2002.
- La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de la subjectivité*, Bayard/Calmann-Lévy, 2002 ; rééd. Hachette, « Pluriel », 2003.
- Qu'est-ce qu'une politique juste ? Essai sur la question du meilleur régime*, Grasset, 2004.
- Traité de philosophie*, Odile Jacob, 2004 (en collab. avec J.-C. Billier, P. Savidan, L. Thiaw-Po-Une).
- Les Fondements de l'éthique. Idéalisme ou réalisme* (en collab. avec Ch. Larmore), Grasset, 2004.

Alain Renaut

LA FIN  
DE L'AUTORITÉ

Flammarion



## AVANT-PROPOS

C'est au premier chef à travers les multiples difficultés soulevées aujourd'hui par l'éducation, dans sa double dimension familiale et scolaire, que l'interrogation sur l'autorité est revenue hanter les sociétés démocratiques.

De fait, une crise de légitimité sans précédent ébranle depuis au moins une génération les instances qui ont pour tâche d'assumer la fonction éducative. Fragilisation de l'école dans ses missions de transmission du savoir et des valeurs, montée de l'individualisme dans la vie familiale, problématisation croissante du vécu de la parentalité : jamais sans doute les repères et les modèles d'après lesquels, à chaque époque, les adultes exercent leurs responsabilités à l'égard des enfants n'ont fait l'objet d'autant de doutes ou d'inquiétudes sur ce que l'avenir peut encore réserver. En même temps que de nostalgies à l'égard d'un passé d'autant plus enjolivé qu'il s'éloigne de nous. Corrélativement, jamais non plus la figure de l'enfance n'est apparue aussi énigmatique : entre l'enfant maltraité et l'enfant sacralisé, comment nous forger de l'enfant contemporain une représentation qui lui épargnerait désormais aussi bien les aberrations du passé que certains excès du présent ?

Ces questions convoquent de façon de plus en plus insistante l'esprit du temps à une réflexion sur lui-

même et sur ses choix. Elles ouvrent le plus souvent sur la conviction que, dans le fulgurant processus qui, en quelques décennies, a fait que plus rien ne demeure aujourd'hui évident de ce qui régulaît chez les adultes l'exercice de leurs responsabilités à l'endroit des enfants, les choses sont, au fond, allées trop loin, ou trop vite. Bref, le temps serait venu, en tout état de cause, au minimum de faire une pause. Voire, aux yeux de beaucoup d'entre nous, de corriger plus ou moins fortement une trajectoire qui, abandonnée à elle-même, risquerait de conduire nos sociétés jusqu'à un clash si radical, en matière d'éducation, que les conséquences en retentiraient sur l'ensemble des secteurs de l'existence individuelle et collective.

Cette correction de trajectoire est couramment identifiée en termes de recomposition de l'autorité. Une récente enquête d'opinion fait apparaître que le pourcentage des Français estimant que ce serait une « bonne chose que de respecter davantage l'autorité » s'est élevé de 51 % à 65 % entre 1981 et 1999 <sup>1</sup>. D'un ministre de l'Éducation nationale qui souligne que notre société s'est trop vite « déprise des formes traditionnelles d'autorité » avant d'être capable de les « remplacer » par d'autres, jusqu'aux multiples dossiers parus dans la presse qui invitent à « restaurer l'autorité parentale dans une société molle <sup>2</sup> », les tonalités selon lesquelles se trouve conçue l'opération envisagée peuvent, certes, être bien différentes. Pour simplifier : est-ce sur un formidable bond en arrière qu'ouvre l'actuelle remontée des valeurs d'autorité, ou invite-t-elle bien davantage à l'invention d'une configuration inédite, et si oui, laquelle au juste ?

Dans la première perspective, on interprète le parcours accompli durant ces dernières décennies comme

---

1. Enquête Arval, citée par *Alternatives économiques*, mai 2003, n° 214.

2. *Le Nouvel Observateur*, 19 février 2004.



un dérapage dans l'irresponsabilité, à l'encontre duquel il s'agirait de réarmer moralement, voire juridiquement, les formes anciennes de l'autorité. C'est largement dans cet esprit que, selon un sondage de la Sofres, l'indulgence des juges, qui apparaissait excessive à 29 % des Français en 1980 et à 40 % en 1984, a pu se trouver dénoncée par 72 % d'entre eux en 2002. Il est vrai que, durant l'année scolaire 2001-2002, les services de l'Éducation nationale recensaient 85 759 incidents de gravité diverse dans les écoles, comprenant des dégradations de biens, des tentatives de racket ou des agressions sexuelles. Comment ne pas être tenté, dans ce contexte, de considérer que quelque chose s'est perdu des points de repère familiers aux générations antérieures et qu'il s'agirait, pour aider à les retrouver, de revenir aux formules anciennes ? Auquel cas on s'empresse de prendre pour viatique une assertion de Durkheim vieille d'un siècle : « La liberté est fille de l'autorité bien entendue. » Plutôt que de se demander à quelles conditions précises et, éventuellement, renouvelées, l'autorité pourrait aujourd'hui être « bien entendue », on se complaît à montrer qu'une crise de l'autorité a traversé tout le *xx<sup>e</sup>* siècle pour culminer en mai 1968. D'un même élan, on réduit à une puérile naïveté le slogan soixante-huitard selon lequel il serait « interdit d'interdire », et l'on estime en avoir fini avec l'analyse d'une situation où, dit-on, les parents et les maîtres ne pensent désormais qu'à protéger les droits des enfants sans entendre ce que ces derniers leur demandent, en fait : de l'ordre et de la discipline. Amis nostalgiques, bonsoir !

Dans la seconde perspective, on se refuse, en revanche, à prendre le passé pour modèle, on accorde que ce qui a été acquis durant ces dernières générations en matière de libertés ne doit pas être bradé : on plaide cependant pour l'adoption par les adultes (et, plus largement, par les personnes ou les instances en charge de

telle ou telle forme d'autorité) d'une attitude dont chacun convient qu'elle reste entièrement à définir, mais qui devrait du moins constituer une version renouvelée ou transformée de l'autorité d'autrefois.

De ces deux façons de concevoir la recomposition de l'autorité, la dernière est certes, à mes yeux, la moins aveugle aux processus en cours. Elle ne m'en semble pas moins requérir d'être elle-même mise en question, dans les deux sens du terme : elle doit être interrogée et, le cas échéant, à son tour dépassée. Je voudrais, à cet égard, indiquer dès à présent quelles sont mes raisons d'aborder ainsi ce dossier : je me limiterai provisoirement pour ce faire au débat relatif à l'autorité éducative, tout en soulignant à nouveau que cette dimension du dossier, si elle est aujourd'hui particulièrement sensible, n'épuise pas, tant s'en faut, la question de l'autorité, de son devenir, de ses mutations, voire de sa disparition.

### ***Les impasses du discours réactif***

Estimer irréversibles, comme le présupposent les plaidoyers en faveur de l'invention d'une nouvelle forme d'autorité, au moins certains acquis des trente dernières années dans les relations des adultes aux générations qui leur succéderont m'apparaît, de fait, comme un préalable à la réflexion et à la discussion. Plutôt que d'en appeler à un pur et simple réarmement moral ou juridique de l'autorité d'autrefois, nous gagnerions, en effet, à nous interroger sur la logique qui a conduit à ces bouleversements des rôles anciens. Une logique paradoxalement solidaire de nos choix individuels et collectifs les moins négociables.

Notre conscience individuelle et collective se trouve structurée, désormais au plus profond d'elle-même, par des convictions auxquelles nous tenons comme à des acquis irréversibles du monde moderne. À com-

mencer par celles qui font de tout être humain un semblable et un égal. Elles ont transformé notre relation à l'« autre » dans la cité, dans l'entreprise, dans le couple, mais aussi (comment eût-il pu en être autrement ?) dans la famille et à l'école. Ces déplacements étaient, certes, ardues quand l'« autre » prenait la forme de l'enfant, en raison de son immaturité et de sa dépendance. Mais nous nous sommes peu à peu convaincus que, puisque tous les êtres humains « naissent et demeurent libres et égaux en droits », le petit homme est lui aussi un homme, avec ses droits à la liberté et à l'égalité. Compréhension de l'humain et de la personne, même immature, avec laquelle nous ne saurions plus transiger, sauf à vouloir revenir aux plus lointaines et cruelles époques de l'histoire de l'enfance.

Les difficultés actuelles, voire la crise qui traverse aujourd'hui la relation éducative, ne sont donc en rien le produit du hasard, ni non plus (il serait simpliste de le croire) celui de maladroites ou d'excès qui, pour l'essentiel, eussent pu être évités. En fait, une fois surgies les intuitions sédimentées dans les Déclarations des droits de l'homme de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, auraient-elles pu ne pas porter toutes leurs conséquences, y compris les plus problématiques ? Le plus déconcertant, à vrai dire, est bien plutôt qu'elles aient mis deux siècles à le faire ! Estimer que la relation familiale et pédagogique pouvait demeurer ou pourrait redevenir un îlot ou un « sanctuaire » d'univers traditionnel dans un monde où s'affirmeraient partout les valeurs de l'égalité et de la liberté constitue, de fait, une singulière illusion. Comment parents et éducateurs auraient-ils pu rester animés, dans leurs activités de parents et d'éducateurs, par d'autres valeurs que celles qui les ont progressivement animés comme citoyens, puis comme travailleurs ou employeurs, puis comme hommes et femmes ? Comment l'individu contemporain aurait-il pu durablement s'exposer au genre de

conflits internes dont, ponctuellement, nous avons tous un aperçu quand, comme parents, nous cédon parfois, dans l'affolement ou dans l'angoisse de nous trouver si démunis, à des formes de répression issues du monde ancien, et que nous éprouvons en nous la réprobation de la conscience démocratique ? Quel parent n'a éprouvé péniblement en lui, aussitôt partie la légère claque qu'il aurait tant voulu éviter, cette tension entre l'ancien et le nouveau ?

La réactivation de l'autorité « à l'ancienne », comme on dit sans toujours réfléchir suffisamment à ce que l'on vise ainsi, ne saurait, par-delà ce type d'épisodes peu glorieux, être sérieusement envisagée. Non point du tout parce que, croit-on parfois, de telles formes d'autorité seraient nécessairement incapables de fonctionner encore : tout indique au contraire qu'elles ne fonctionneraient que trop bien, puisque c'est après tout le privilège des rapports de force que de ne pouvoir, quand les forces en présence sont effectivement dénivelées et tant qu'elles le sont, être véritablement contestés. Plus radicalement, le réarmement moral et juridique de l'autorité d'autrefois se trouve exclu, pour l'immense majorité d'entre nous, par le choix que la conscience moderne a fait de ses valeurs et que l'histoire a ratifié. Dans la logique même de ce choix, de quelle manière envisagerions-nous encore de faire acquérir ces valeurs modernes de l'égalité et de la liberté par des enfants plongés dans un univers familial et scolaire qui resterait structuré par les valeurs antithétiques de la hiérarchie naturelle et de la tradition ? Qu'une telle évidence ait eu besoin de deux siècles avant de s'imposer en toute clarté, c'est là, il faut y insister, ce qui demeure, tout bien pesé, le plus étonnant, et non pas du tout le fait que, par la force de cette évidence, nous en venions aujourd'hui à ne plus pouvoir inscrire nos relations aux générations futures dans les formes anciennes d'autorité.

Avant toute mesure destinée à faire resurgir les hiérarchies entre parents et enfants, ou entre professeurs et élèves, il faut donc apercevoir plus calmement qu'il nous est bien moins aisé de sortir des difficultés présentes qu'il n'était probable, pour la conscience moderne, de s'y trouver exposée. Que nous éprouvions du mal à gérer cette situation délicate n'a pourtant rien de surprenant. En deux siècles, nous avons encore à peine compris ce qu'est une relation « démocratique » (établie sur base d'égalité et de liberté) entre adultes : force est, au reste, de souligner que, dans le couple même et, plus généralement, dans les relations entre les « genres », nous ne commençons à le savoir (si nous le savons !) que depuis bien peu de temps. Pourquoi serait-il déshonorant, dans ces conditions, que nous ne sachions pas encore ce que pourraient être une famille et une école « démocratiques », pleinement adossées aux principes de la liberté et de l'égalité ? Pour autant, une fois intégrée la disparition irrésistible de la famille et de l'école traditionnelles, une fois exclue, par voie de conséquence, toute restauration de l'ancienne autorité, les questions soulevées par notre présent ne sauraient être purement et simplement éludées.

Suffit-il toutefois, pour les prendre vraiment en charge, de faire sien le plaidoyer progressiste, par lui-même séduisant, en faveur de l'invention d'une nouvelle forme d'autorité ? Je n'en suis plus très sûr et je voudrais d'emblée dire sommairement pour quelles raisons, en demandant que l'on fasse crédit à la suite de ce livre pour me permettre d'argumenter plus à fond ce que je ne ferai ici qu'esquisser.

### ***Les facilités du discours progressiste***

Assurément plus sympathique et moins aveugle aux exigences du temps que dans sa tonalité pleinement

réactive, la perspective de recomposer l'autorité en la concevant « autrement » que jadis se heurte pourtant à deux difficultés.

En premier lieu, le plaidoyer progressiste s'inscrit, en général, dans le registre du défi. Un défi pour les parents, un défi pour les éducateurs, un défi pour notre société : celui d'inventer ce que nous n'apercevons pas encore. Dans le meilleur des cas, le choix d'un tel registre est inspiré par une sorte de modestie. D'une part, personne ne sait vraiment ce que pourrait être une autorité conçue et pratiquée autrement que de façon hiérarchique. D'autre part, nous sommes justement convaincus par nos propres valeurs que les hiérarchies anciennes, pour la plupart fondées sur des différences supposées naturelles et irréductibles, sont devenues obsolètes dans une culture où nous identifions l'autre, tout autre, comme un « semblable ». Conclusion prudente : tenons-nous-en à des énoncés programmatiques et donnons-nous ainsi une tâche ardue, mais claire pour les prochaines décennies.

J'ai moi-même exploité cette veine <sup>1</sup>. À force justement de l'exploiter, j'en suis venu néanmoins à apercevoir qu'elle offre surtout, pour l'ignorance de ce qu'il conviendrait d'envisager, un asile réconfortant. Sans pour autant faire progresser suffisamment les interrogations qu'on entendait déployer dans toute leur

---

1. En relève, par exemple, dans A. Jacquard, P. Manent, A. Renaut, *Une éducation sans autorité ni sanction ?* (Grasset, 2003, p. 51), ma proposition de considérer qu'il s'agit surtout aujourd'hui « non pas peut-être de résoudre, mais en tout cas de vivre de façon moins aveugle une crise qui est intrinsèque au choix irréversible de nos valeurs » et qui fait que « nous ne savons donc pas encore ce que serait vraiment une éducation modernisée ». Deux ans après avoir cultivé une telle prudence (dont les justifications sont fournies par *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Bayard/Calmann-Lévy, 2002), il me semble nécessaire de tenter d'aller un peu plus loin.

ampleur, et surtout sans apporter de véritables réponses aux difficultés du présent. Pire : à renvoyer éternellement la solution à l'inventivité des générations futures, le risque est grand (comment l'exclure ?) de continuer à tenir pour une issue ce qui pourrait après tout n'être qu'une impasse. Que vaudrait, en effet, le programme proposant d'inventer une nouvelle forme d'autorité si d'aventure l'autorité ne se pouvait concevoir ni pratiquer autrement que sous ses formes anciennes ? Au-delà de la simple identification d'un défi à relever pour l'époque qui s'annonce (démarche qui, pour un temps, a pu avoir ses vertus), force serait donc de ne plus nous contenter simplement de botter en touche. Mais bien de creuser davantage encore les termes de nos interrogations, de manière à tester vraiment ce que le discours progressiste, en appelant à renouveler le concept même de l'autorité, nous promet toujours pour demain ou pour après-demain, où, comme l'on sait, on raserait gratis.

Un tel test me semble d'autant plus indispensable que le plaidoyer progressiste s'expose souvent à un second ordre de difficultés, dès lors qu'il abandonne le ton de la modestie pour celui de l'arrogance démagogique. Prenons un exemple : celui d'Albert Jacquard, avec lequel il m'est arrivé de débattre amicalement à plusieurs reprises en constatant qu'il inscrit la crise de l'éducation dans une « crise de la société » telle, estime-t-il, qu'il serait « exclu que la société de demain ressemble à celle d'aujourd'hui ». À chacune des occasions où nous avons pu discuter, j'ai constaté que mon interlocuteur se complaisait alors, en guise de solution, à rappeler à qui voulait bien l'entendre que « le système éducatif, finalement, n'a qu'une visée : apprendre à chaque enfant à rencontrer les autres pour se construire lui-même » et que « rencontrer les autres, cela ne signifie pas détruire, entrer en compétition, cela signifie s'ouvrir à l'autre » comme à « une source dont

j'ai besoin ». Aux éducateurs confrontés aux difficultés qu'ils vivent quotidiennement, celui qui tient cette position peut alors se croire autorisé à dire que le remède est plus simple qu'ils ne le croient trop souvent : tout au plus s'agit-il, en effet, de chercher, non plus, comme l'on dit, à « tenir leur classe », mais d'entreprendre de « vivre avec une classe », de « vivre avec les élèves » comme on vit « avec sa famille », en sachant « être la proie de leurs regards et les regarder », « s'adapter, se livrer ». Comment ne pas estimer alors que la réussite éducative est ainsi « vraiment à la portée de tout le monde » ? Auquel cas on n'hésitera pas à se moquer gentiment (?) de ceux qui pourraient ne pas avoir compris « ce qu'il faut tout simplement faire à l'école » dans la « nouvelle forme de démocratie » qu'il s'agit d'instaurer et qu'il devient si aisé de décrire :

Lundi matin, je vais dans une classe du XVIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Une institutrice m'a téléphoné pour me dire que ces élèves sont formidables, mais qu'ils n'arrivent pas à l'entendre lorsqu'elle leur explique l'histoire de l'évolution. Ils sont pour la plupart de religion musulmane et tiennent à Adam et Ève. L'institutrice me propose donc de venir dans sa classe et de leur parler de l'évolution. J'y vais [...]. Mon seul truc, est d'être sincère avec eux. Je ne veux pas leur dire des choses auxquelles je ne crois pas. Je leur dirai : peut-être que je me trompe, mais voilà ce que je crois. Nous allons certainement passer une heure ensemble qui peut être utile <sup>1</sup>.

Pour que le tour soit joué, on ajoutera même que, loin de consister à « déverser un savoir », « faire un cours, au fond, c'est un peu comme faire l'amour », ce qui, comme nul ne l'ignore, « se fait ensemble », « sans

---

1. Les propos cités figurent tous dans les interventions de A. Jacquard, dans *Une éducation sans autorité ni sanction ?*, *op. cit.*



problème », dès lors que le professeur sait qu'il est là pour vivre avec les autres et en être « heureux ».

Je ne serais moi-même pas sincère si je ne confessais que ce type de solutions me fait horreur. Un type de solutions dont j'accorde qu'à sa manière Albert Jacquard l'illustre à la perfection quand il évoque ses interventions – j'ai failli écrire : ses expéditions – dans quelques « endroits un peu difficiles », « à Saint-Denis, à La Courneuve », en n'hésitant pas au reste à les mettre en parallèle avec un aller-retour à Ramallah pour soutenir Yasser Arafat. L'expédient utilisé – car c'est bien d'un expédient qu'il s'agit – consiste, en fait, à répondre à la question du « défi », concernant de nouvelles formes d'autorité, par l'appel au talent personnel. Je comprends assurément que, dans la situation de crise très profonde où nous sommes placés, le talent puisse apparaître à certains d'entre nous comme un recours. Être bon comme parent, être bon comme éducateur, tel serait alors le remède miracle. Non pas être un parent ou éducateur qui ferait preuve de bonté ou de générosité, mais être bon dans la pratique éducative comme l'on est bon au tennis ou au bridge, faire preuve d'inventivité ou de ressources personnelles pour qu'en dépit de circonstances difficiles, nous puissions retourner à notre avantage toutes les situations pédagogiques.

Cette solution me paraît, au-delà des succès immédiats qu'elle croit rencontrer, profondément inadaptée. Ne parlons pas même des familles et de ce que pourrait avoir de trop commode (ou d'indécent) l'imputation des difficultés de tant de parents au manque de talent dont ils seraient affligés pour mieux remplir le rôle qui leur revient. Pour ce qui est en tout cas de l'école, force est à la société de la faire fonctionner avec les gens tels qu'ils sont. Il y a de très nombreux éducateurs. Certains d'entre eux, disons même : beaucoup, ont en effet du talent ; il n'en demeure pas moins que c'est avec

tous que, dans des conditions infiniment plus délicates aujourd'hui qu'hier, l'éducation doit s'acquitter de ses missions. La prétendue solution qui consiste à s'en remettre au talent charismatique de l'enseignant conduit, au fond, à culpabiliser, au plan personnel, celui qui ne parvient pas à « tenir » sa classe ou a le sentiment ne pas remplir son rôle comme il imaginait devoir le faire. Très simplement dit : ma conviction est à la fois que cette manière de culpabiliser les éducateurs n'est pas juste et qu'elle égare la réflexion.

Pour une grande part, les épreuves rencontrées, voire les échecs ressentis par les éducateurs correspondent aujourd'hui à des situations complexes et inédites, locales ou structurelles, dont l'individu n'est pas foncièrement responsable et dont la teneur doit être analysée, pour peu qu'on tente de ne pas s'en tenir à la surface des choses, dans des termes qui n'ont rien à voir avec une question de talent ou d'absence de talent. Renvoyer les maîtres à la désobligeante question de savoir s'ils disposent ou non, à titre personnel, de ce fameux talent dont on prétend leur fournir l'exemple vivant, c'est là une façon d'approcher les difficultés présentes à laquelle se réduit trop facilement le discours progressiste quand il fait appel à de « nouvelles » formes d'autorité. En mettant ainsi l'accent là où il n'a pas à être placé en priorité (c'est-à-dire sur la dimension seulement personnelle du lien éducatif), on assure en réalité, subrepticement, la rentrée en scène, sous le couvert de cette pseudo-recherche du « nouveau », de l'une des formes les plus anciennes d'autorité, celle qui prenait la forme de la domination charismatique et qui faisait écrire à Spinoza l'une de ses formules les plus superbes : « Les pires tyrans sont ceux qui savent se faire aimer. » Comment ne pas apercevoir alors que, sous cette forme, le discours progressiste va parfois, à son insu, jusqu'à se retourner dans son contraire ?

## ***La question de l'autorité à l'âge démocratique***

On l'aura compris : dans ce contexte qui touche à ce qu'il faut bien identifier comme une crise de l'autorité, mes faveurs iraient plutôt à une forme de progressisme qui pût s'éviter et par là même nous épargner les facilités dont, faute peut-être de parvenir à ouvrir le dossier dans toute son ampleur, il lui arrive de s'accommoder. L'élaboration de ce que je désignerais volontiers comme un progressisme critique (parce que moins dogmatiquement assuré de lui-même) requiert toutefois que mesure soit vraiment prise de ce que notre modernité, au stade qu'elle a atteint, peut avoir de problématique à l'égard de la dimension de l'autorité.

Par elle-même, la question peut sembler simple : si le processus éducatif suppose par définition une sorte de dénivelé entre l'éducateur et l'éduqué, comment rendre compatibles cette dénivellation comprise intrinsèquement dans la relation pédagogique et l'affirmation d'égalité qui est constitutive de la conscience démocratique ? Plus radicalement, considérons par hypothèse (une hypothèse qui s'étayera dans la suite de ce livre, mais dont nous apercevons bien, d'ores et déjà, qu'elle n'est pas délirante) qu'il appartienne à la logique même de la modernité démocratique de renouveler toutes les relations d'autorité en faisant apparaître qu'aucun pouvoir ne se peut légitimement exercer, désormais, sans se soucier d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce. Dans ces conditions en voie de réalisation sociale et culturelle partout autour de nous, quelle forme de pouvoir peut encore nous apparaître compatible avec les valeurs de l'univers démocratique dans le rapport aux enfants, mais aussi, plus généralement, à tous ceux sur qui, dans les époques antérieures, s'exerçait une forme d'« autorité » ? La logique de ces valeurs, tant celle de

l'égalité que celle de la liberté, n'implique-t-elle pas la dévaluation, en même temps que de tous les modes anciens de domination, de cette figure de l'autorité qui, notamment sous la forme de l'autorité parentale ou sous celle du maître, était demeurée si longtemps, par-delà les transformations qu'elle avait pu connaître, constitutive de tant de pouvoirs, y compris celui d'éduquer ?

Pour anticiper sur les développements qui vont suivre, il n'est pas inutile d'observer que les relations anciennes d'autorité avaient pris, parfois séparément, parfois simultanément, deux formes principales, qui ne peuvent l'une comme l'autre que faire problème au regard des exigences comprises dans le fait démocratique.

Un premier type de relations d'autorité correspondait à ce que Max Weber, dans son relevé des modes de domination, appelait la domination traditionnelle, entendre : la domination fonctionnant « à la tradition ». Prenons à nouveau, pour clarifier ce dont il s'agit, l'exemple de la relation éducative. Dans l'optique de la domination traditionnelle, les valeurs et les contenus à faire acquérir aux futurs adultes s'imposaient (à la fois aux yeux de ceux qui les transmettaient et, de ce fait, aux yeux de ceux qui les recevaient, médiatisés par la conviction même des « transmetteurs ») parce qu'ils apparaissaient comme établis, sacrés ou sacralisés par leur ancienneté même et par la répétition inlassable de leur transmission d'une génération à l'autre. Ce type de relations d'autorité a fonctionné très tardivement dans l'évolution des sociétés, même au cœur de leur devenir démocratique.

Au moins jusque dans les années 1960, il ne serait jamais venu à l'esprit des élèves d'une classe de cinquième (ni d'ailleurs à celui de leurs professeurs) de se demander sérieusement pour quelles raisons, au juste, il était tenu pour aller de soi qu'un enfant de douze ans

Comment punir ? La modernisation de l'autorité judiciaire .....	199
Pourquoi punir ? L'utopie antimoderne .....	212
Punir aujourd'hui .....	220
V. Guérir .....	233
La médecine de cent ans .....	236
Définir la santé .....	240
Une médecine du bonheur ? .....	244
Transformations du pouvoir médical .....	249
Conclusion .....	259

N° d'édition N.01EHQN000182.N001 N° d'impr. 60567.  
D.L. : septembre 2004.  
(Imprimé en France)