

# L'exemple d'une expérience ratée, malheureuse. Quelles leçons en tirer ?

## Intervention dans l'atelier « Articuler l'individu et le collectif »

**Rémy David**

Professeur de Philosophie

[remy david@free.fr](mailto:remy david@free.fr)

### Autorité et autorisation

Je me suis toujours méfié de l'autorité, de celle que l'on pouvait exercer sur moi, de celle que je pouvais exercer sur d'autres. Ou plutôt, je me suis toujours méfié du pouvoir, et cette méfiance n'est pas étrangère à mon choix de m'engager (à 19 ans) philosophiquement. Longtemps je n'ai pas différencié pouvoir et autorité<sup>1</sup>. C'est dans l'exercice éducatif que la différence m'est apparue importante, afin de conserver mon exigence émancipatrice : comment libérer si l'on exerce un pouvoir ? Mais comment émanciper, si aucune autorité ne s'exerce ?

Heureusement, les philosophes sont rôdés à ce jeu de pirouette intellectuelle qui permet de solutionner cette difficulté : le pouvoir soumet, domine, avilit ; l'autorité que je me sentais contraint d'exercer, non seulement était au service de la philosophie, mais se voulait même celle de la philosophie. Cette autorité ne pouvait donc être pouvoir sur, mais développement de la puissance de penser, exercice contraint mais éminemment émancipateur. Tout le problème est donc de faire passer cette autorité de la philosophie par le corps du professeur, pour que celle-ci s'exerce sans reste ni résistance, ni détour ni détournement ? Néanmoins dans la classe, il faut exercer une certaine autorité, pour que le cours « suive son cours », se déploie, ait lieu, sans quoi les préoccupations vaquent, divagent, s'échappent. De ce point de vue, on pourrait considérer qu'il y a une certaine croyance au miracle dans une institution à penser que 35 volontés vont s'accorder à celle de leur guide par une harmonie préétablie, en tout lieu, à tout âge et en tout temps : serait-ce une forme de naïveté ? Non, c'est une conviction dans le pouvoir de persuasion, dans l'autorité nécessaire – à défaut d'être naturelle, ou même effective – à l'exercice du ministère public. L'école, et donc ses enseignants, doit construire les conditions nécessaires à son bon fonctionnement : l'autorité des adultes sur les enfants est l'une d'elles. Puisque l'autorité est incontournable, comment faire pour que cette autorité soit à leur service, sans être soumise à leur bon vouloir, à leurs caprices, notamment au lycée, lorsqu'on s'approche du monde adulte, qu'on a quitté l'enfance qui reconnaît et aime, qui a besoin, de l'autorité des adultes, pour enfin se risquer à devenir sa propre autorité. Celle-ci ne doit-elle pas se conquérir contre le monde et l'autorité que les adultes exercent sur eux ?

---

1 Et les traductions parfois fluctuantes de Weber, ou les analyses de Arendt, ne m'y engageaient pas véritablement non plus.

L'engagement pratique au Clept (en 2000) me permettait de rester cohérent avec mes convictions, puisque l'équipe enseignante ne pratiquait ni sanctions ni répression, mais cherchait à régler les enjeux disciplinaires ou impliquant l'autorité par la parole et la construction d'un horizon rationnel partagé qui évite la menace de rapport de force – excepté en cas de force majeure, dans les cas d'usage de violence, relativement rares au cours des dix premières années. L'autorité éducative pouvait se substituer à la sanction et à la menace, des heures de colles, des punitions, et la transgression y était considérée comme un moment ordinaire de la vie scolaire, qui devait être pris au sérieux, mais ne pas être décrétée grave sans raison. Pour cela, il fallait parler les choses, entre enseignants, avec les élèves, afin de tisser une culture commune qui prévienne et régule ces manquements. La mise à distance, la verbalisation, la médiation et la régulation étaient les leviers sur lesquels nous agissions avec un relatif succès. Du coup, la question d'autorité pratique ne se posait pas véritablement, ou pas rigoureusement puisqu'elle agissait concrètement. De fait, elle se thématise autour d'un leitmotiv des fondateurs du Clept, « le souple et le ferme » : l'idée était d'éviter la rigidité du formalisme de la vie scolaire ou de certains enseignants, pour autoriser la dialectique de l'exigence (comme marque de respect) et de l'écoute dans une perspective compréhensive. Dans les faits, les élèves ont souvent réclamé davantage de sévérité ou de sanction, en s'appuyant comme les enseignants sur le volontariat initial des élèves pour les renvoyer à leur responsabilité. Mais là où ces élèves très exigeants postulaient la responsabilité acquise, les enseignants veillaient à développer le potentiel éducatif, une responsabilisation plutôt qu'une responsabilité du tout ou rien - non sans quelque persévérance et quelque fatigue, ni sans quelques houleuses discussions. Dans les faits, le Clept s'autorisait à chercher pragmatiquement sa propre voie en innovant ou inventant un nouveau rapport à l'autorité, qui désamorçait les résistances classiques à l'autoritarisme que l'on rencontre chez les élèves des lycées ordinaires : ici, ni infantilisation, ni abus de pouvoir, mais un égal accès à la parole. Cela revenait également à permettre à chacun de venir là où il en était, du point de vue scolaire, mais encore dans son rapport à l'autorité de l'école, de l'institution, des adultes, voire même de certains autres élèves, ce qui contribuait à faire du Clept une institution accueillante.

Je me suis intéressé<sup>2</sup> conceptuellement à l'autorité/autorisation<sup>3</sup> à l'occasion d'un colloque sur l'autorité éducative à Montpellier en septembre 2006<sup>4</sup>. Historiquement, ce fut ma première tentative pour formuler et formaliser une réflexion sur le Clept et l'éducation, qui ne soit pas précisément consacrée à l'enseignement de la philosophie. C'est surtout ma première tentative pour penser l'expérience du Clept en dehors de ses lieux communs et de sa langue de bois, autrement dit de risquer un questionnement que les fondateurs du Clept n'avaient pas exploré, et qui me semblaient susceptible de permettre d'interroger notre expérience spécifique sous un nouvel angle heuristique. C'était enfin, ma première véritable tentative pour devenir auteur au Clept, et pour initier une dynamique de formalisation de l'expérience collective et de recherche-action sur nos pratiques déclarées « innovantes » ou « expérimentales ». En bref, il s'agissait, mais je ne le comprendrais que rétrospectivement, et grâce à l'accompagnement de Guy Berger, de ma

2 Avant d'être théorique, cet intérêt est d'abord celui de **l'expérience de devenir parent** : à mon sens, ou mon expérience, on ne peut devenir parent sans se poser la question de l'autorité qu'on exerce, avant tout en termes de sécurité de nos propres enfants. Le souci d'explication et de rationalisation ne saurait suffire, si bien qu'en un sens, l'autorité subie (par l'enfant) est bien une expérience première. Mais ce fait et cette responsabilité parentale ne dédouane absolument pas de s'interroger sur comment on l'exerce au service de ceux qui la subissent, pour leur permettre de devenir leur propre autorité, et ne pas trop souffrir de devoir subir l'exercice d'autorités plus ou moins légitimes sur eux, ou admettre leur légitimité parfois problématique.

3 Je dois la suggestion de cette problématisation dont j'ai découvert le « classicisme » (relatif) par la suite à la lecture de l'article de Jacques Ardoino dans *l'Encyclopédie philosophique* aux PUF, article « Autorité éducative ».

4 Colloque de l'Université de Montpellier 3 (CERFEE et LIRDEF), « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », les 8 et 9 septembre 2006.

propre autorisation théorique à parler du Clept dans des champs jusqu'alors non frayés, et donc que je m'autorise à devenir auteur du Clept, et non plus seulement contributeur ou membre.

A ce titre, ce travail peut se lire comme une tentative de lecture de l'expérience du Clept à travers le prisme de l'autorité : que nous apprend l'autorité sur le Clept ? Son ressort théorique consistait à parler d'innovation en termes d'autorisation, et à en inventorier les lieux et les instances, qui faisaient que le Clept instituait des formes d'autorité renouvelées, conforme à son ambition d'élever celui qui la vit. L'autorité n'est en effet pas le pouvoir qui s'impose, ou est subi, mais la reconnaissance par celui qui la subit, de la volonté de celui qui exerce l'autorité, que sa source soit juridico-légale, ou institutionnelle, charismatique, ou reposant sur la compétence. Mais référée à son origine latine (auctor, ou augere) l'autorité ne renvoie plus au pouvoir, mais d'une part au fait de devenir auteur, de soi-même, et d'autre part de s'augmenter, de s'agrandir, l'autorité étant ce qui agrandit, élève, augmente ; On voit tout le bénéfice théorique que l'on peut faire de cette étymologie ravivée dans le champ de l'éducation. C'est un régal pour philosophes, qui aiment à pointer l'oubli par le sens commun du sens véritable du terme, qui permet de philosopher à peu de frais : car de la contrainte subie de l'extérieur, et contre laquelle on tend à résister ou se rebeller, l'autorité devient le processus par lequel celui qui s'élève peut devenir auteur de sa propre vie, lorsqu'il cesse d'avoir un rapport infantile aux adultes, à l'institution, ou surtout aux savoirs. De plus, l'autorité ainsi conjuguée, métamorphosée en autorisation, permettait de nouer ensemble l'activité éducative au sens large - autoriser un retour en scolarité, s'autoriser à redevenir élève, à apprendre, à se tromper, à dénouer les malentendus inhérents à l'activité éducative et pédagogique, à se responsabiliser, à travailler collectivement, etc. – avec l'innovation pédagogique et institutionnelle, qui consiste à réinventer l'école – ici le lycée et la fin du collège) pour que les élèves y trouvent leur place, et que les enseignants y trouvent davantage de sens que dans des établissements classiques. S'autoriser est devenu un nouveau motif de revendication, d'orgueil théorique, puisque nous, au Clept, nous nous autorisons, là où les autres se contentent de faire, ou se conforment. Cet « orgueil » n'est à mon sens pas totalement déplacé, même si par moment il apparaît quelque peu infatué, enflé. Ce qui est certain, c'est que certains des verrous très efficaces derrière lesquels les enseignants se retranchent pour ne rien changer, ont ici sauté. Si l'on conserve souvent la norme qui informe l'éducation nationale, on en revisite certaines modalités, certaines priorités, les cloisonnements et les progressions, ainsi que la division du travail. La liste par le menu des espaces investis comme dérogatoire, autrement dit des champs où il s'autorise à accomplir la mission d'éducation nationale, mais par des chemins divergents, plus à même d'en réaliser les fins est une liste imposante. Ainsi le thème de l'autorisation permettait-il de lier théoriquement des aspects de l'expérience du Clept qui étaient jusqu'alors juxtaposés, ou associés, mais pas conçus dans leur dynamique alternative.

Concrètement, l'autorité doit continuer de s'exercer dans la classe et l'établissement. L'école, en soumettant les jeunes à ses normes et son ordre, en leur imposant de « suivre » les cours produit une autorité dans laquelle ils ne peuvent se reconnaître dans un processus d'augmentation (augere) ni d'autorisation, car cette autorité n'est que le versant institutionnel d'un ordre social auquel il faut bien se soumettre, ou faire semblant de se soumettre, sinon il vous exclut, tout en se déclarant obligatoire. L'autorité intellectuelle des savoirs, l'autorité éducative des enseignants qui cherchent à émanciper à permettre de grandir sans grever de possibles, à permettre à chacun de déployer ses devenirs virtuels - non seulement son intelligence, mais aussi sa sensibilité, son rapport à son corps éventuellement, etc. – à devenir l'adulte équilibré susceptible de choisir la vie à laquelle il aspire et qui lui semble une vie bonne, car il a été accueilli dans le monde des adultes sans violence ni dressage, en partageant les valeurs de la société dans laquelle il est amené à vivre, cette autorité sans soumission ne me semble pas avoir cours à l'école, dans l'enseignement secondaire néanmoins. Elle semble beaucoup plus proche de ce que réussit l'école maternelle me semble-t-il.

L'autorité que vivent les élèves est celle de l'ordre social qui doit s'imposer à tous, anonymement, ou égalitairement. Cette autorité est celle des adultes, des institutions (que font vivre, ou fonctionner, des adultes), et sinon conçue, du moins appréhendée et vécue, comme autoritaire. Elle est acceptée par certains, qui s'y retrouvent, s'y conforment et en retirent les dividendes symboliques ou relationnels ; mais elle se trouve rejetée par d'autres, qui ne supportent pas son infantilisation, le sentiment d'injustice qu'elle peut générer ou entretenir. Ceux-là l'affrontent, la détournent, la tournent en dérision, ou font semblant. Quand le sens de ce qui se passe en cours vient à manquer, quelle légitimité l'autorité de l'enseignant ou de l'institution peut-elle conserver pour ces jeunes ?

## **S'autoriser à devenir soi-même en apprenant : un paradigme formatif.**

Comment partager avec les élèves une autre idée de l'autorité que celle qu'ils ont intégrée ? Comment les mettre, les inviter, à s'autoriser à faire, à penser, à sortir du jeu de conformité que leur a si bien enseigné l'école, car ce n'est pas ce qu'on attend d'un adulte libre, responsable de lui-même et du monde dans lequel il vit ? Comment leur permettre de devenir des citoyens en charge des affaires de la cité si le seul rapport à l'autorité qu'ils ont incorporé, par la discipline scolaire – dont l'archéologie est si bien analysée par Foucault dans Surveiller et punir – est celui de la soumission à un ordre qui n'est pas le leur, et auquel ils cherchent à résister, ou qu'ils cherchent à éviter ou contourner ? Comment les autoriser à devenir responsables d'eux-mêmes, et faire qu'ils s'y autorisent, comme leur profession de foi de redevenir élève semblait les y engager ? Tout, dans l'organisation du système scolaire secondaire, contribue à entretenir ce statut quo : dès qu'une petite marge de tolérance semble à leur portée, les élèves réagissent non plus en proie, mais en prédateurs : ils harcèlent l'enseignant, parfois frontalement, parfois insidieusement, pour conquérir davantage de « liberté », qu'ils conçoivent comme échappement (échappatoire) aux contraintes du système. Il n'est que de voir les enseignants dont leurs collègues et leurs élèves disent qu'ils n'ont aucune autorité. Leur exercice devient un calvaire, un véritable cauchemar, dont ils ne peuvent sortir la tête haute, et sans mépriser leurs élèves pour sauver leur estime d'eux-mêmes.

Expérience : Considéré plutôt comme l'un des enseignants garant de l'autorité au Clept, une sorte de père le devoir, incarnation – à mon corps défendant – de l'impératif catégorique scolaire, dans un établissement où aucune sanction n'existait, et où l'exigence intellectuelle devait valoir comme garant contre le risque de séduction démagogique, je me suis retrouvé l'an dernier à expérimenter, après un diagnostic que je trouvais pertinent, un happening philosophico-politique avec l'une de mes classes. Je les ai renvoyés, fort de mon expérience cleptienne, à leur responsabilité, et leur ai, après une discussion houleuse et enflammée sur le sens de la scolarité au-delà du diplôme, à discuter entre eux de comment ils voulaient continuer, en m'excluant de la classe, et en les y laissant débattre. Ce travail s'est poursuivi, s'est explicité au cours d'échanges, mais dans le fond, ils ont non seulement refusé de jouer le jeu que je leur proposais – et cherchais à leur imposer – à savoir devenir adulte sans préavis (même si j'envisageais de leur faire dans la durée), et m'ont signifié, dans des rapports (symboliquement) violents, qu'ils voulaient une autorité autoritaire, qui les prenne pour des enfants sans responsabilité, et qui surtout ne leur demande pas de jouer le jeu de l'école, à savoir apprendre.

Moi qui me croyais très sûr de moi – et de mon autorité –, j'ai traversé le miroir des profs sans autorité. Un prof sans autorité n'est tout simplement plus considéré comme un prof, il n'est plus qu'un individu auquel on n'accorde plus aucun crédit, et au cours duquel on assiste par contrainte institutionnelle. Extrême violence pour un enseignant qui n'est pas devenu cynique, qui croit réellement à ce qu'il fait et à la manière dont sa discipline peut être émancipatrice. Constat d'échec très amer, d'autant plus cruel qu'il venait en

exact contrepoint de l'expérience du Clept<sup>5</sup> – tellement axée sur le travail du volontariat à l'école – et de l'ambition développée au cours de cette même année de fonder un établissement pour raccrocheur, dans lequel la parole et l'engagement puissent être fondateurs d'un effectif retour en scolarité. Le réel résiste, mais qu'est-ce qui résistait dans ce réel, et qu'est-ce que cela nous apprend sur l'autorité et l'autorisation ?

Premier constat : là où la parole était une condition de possibilité d'une relation authentique, la libération de la parole, ou plutôt, le fait de s'autoriser – seul – à une parole responsabilisante (sans être moralisante) qui autorise, a eu un effet dévastateur précisément là où elle avait un effet si fédérateur, si constructiviste au Clept (et dans les autres lycées innovants je gage). J'ai assisté à une inversion de signe en quelque sorte, au regard des effets attendus des processus que je tentais d'initier, faisant mentir l'idée que les mêmes causes produisent les mêmes effets. Mais les conditions n'avaient rien de commun : j'étais seul ; ils n'avaient pas fait la démarche de revenir en scolarité après en avoir éprouvé la rupture, l'affranchissement et le manque ou l'absence de ce qu'elle autorise. Mes élèves se sont autorisés, mais tout le contraire de ce que je cherchais à produire comme effet : ils se sont collectivement autorisés à ne plus me considérer comme enseignant ; ils se sont autorisés à s'affranchir du travail dans la discipline à laquelle j'avais la charge de les introduire, et dans laquelle je devais les conduire ; ils se sont autorisés non à s'élever, mais à régresser, à retomber et à se complaire en enfance, dans le plaisir immédiat de la transgression destructive (et de l'anti-intellectualisme le plus terre à terre). L'issue, au cours de l'année, quand le processus s'est radicalisé, a été de prendre acte qu'ils refusaient de se considérer comme élève de ce cours, et de les décrocher effectivement, en faisant en sorte qu'ils n'assistent pas au cours qu'ils empêchaient de se dérouler par leur comportement extrêmement régressif. Venant du Clept, où le décrochage était un réalité que nous ne pouvions nier (et sur laquelle nous travaillons), j'avais intégré, c'est-à-dire aussi je m'étais autorisé à faire et à l'imposer – mais était-ce légitime ? En avais-je le droit ? – le décrochage comme une possibilité stratégique, comme un levier, une limite, sur laquelle je pouvais jouer. Le choc de l'hypocrisie scolaire m'a poussé dans des retranchements de tout ou rien, qui me font me demander si je n'ai pas outrepassé mes droits, cette autorité qui m'est conférée, puisqu'il s'agit de leur permettre d'entrer en philosophie, et non de les décrocher ?

Le deuxième enseignement que je tire de cette expérience relativement violente, c'est la puissance d'une équipe enseignante qui s'autorise, et autorise ses membres à innover, ou à tâtonner. Seul dans un système qui dysfonctionne – à mon sens – je ne puis quasiment, ou mieux pratiquement rien changer, car les discours restent lettre morte, se heurtant aux inerties pratiques, aux habitus, et aux intérêts bien ou mal compris des différents acteurs. Les élèves désirant savoir sans apprendre, les enseignants désirant « faire le programme » sans trop se fatiguer ni exiger, sans faire de vague qui risquent d'attirer sur eux le regard

---

5 L'expérience du Clept apprend à conquérir son autorité en donnant du sens à ce qui se joue en cours, par l'exigence intellectuelle associée à la disponibilité dans l'accompagnement et l'explicitation de ce qu'il y a à travailler (et parfois comment). Cela passe notamment par la construction d'une relation de véritable interlocuteur des jeunes, où l'on abandonne ses défenses et surtout le faire semblant caractéristique de l'école, et des élèves, pour oser se risquer à apprendre. Au Clept, on peut toujours renvoyer un élève à son volontariat initial, et chercher à sentir les moments où il décroche, où il bloque, où il doute, etc., par le travail de tutorat. Le tutorat est ce moment privilégié dans la semaine, où se construit un travail individualisé, où chaque élève peut, par la médiation d'un enseignant référent, se rendre des comptes à lui-même. Le tutorat est une relation bipolaire, qui se construit dans le temps, où chacun autorise l'autre à exiger de lui, à formuler des critiques, pour peu qu'elles aient pour finalité d'aider le jeune raccrocheur à devenir élève. Bien sûr, le tutorat suppose que se construise une confiance, que l'adulte référent ne soit ni un psy, ni un moralisateur, mais un accompagnateur des changements nécessaires pour grandir, et réussir le pari d'un retour en scolarité réussi. Pour que cette confiance s'installe, il faut s'autoriser à partir de là où le jeune en est, en le faisant exprimer – sur le mode d'entretien d'explicitation – son expérience scolaire antérieure, et surtout celle qu'il instaure au Clept. Comment s'autorise-t-il à changer de personnage, à ne pas savoir, à faire des erreurs, à chercher, à demander de l'aide ? Comment parvient-il à mettre de l'ordre dans sa vie, pour conquérir du temps de travail en dehors des cours, au fur et à mesure que sa scolarité avance, autrement dit, comment s'autorise-t-il à ce que cette scolarité devienne un projet prioritaire ? Le tutorat va donc fonctionner comme une autorisation progressive, à mesure que les deux protagonistes apprennent à se connaître, et à se faire confiance, ou à tout le moins à mesurer les exigences possibles, progressives, qui permettent de mettre en mouvement. Cette autorisation ne va pas sans désaccords, négociations et, le cas échéant, sans conflits.

inquisiteur du chef d'établissement ou de l'inspecteur, mais sans souhaiter non plus s'épuiser à la tâche, le chef d'établissement désirant se centrer sur ses autres responsabilités que les troubles de l'ordre scolaire, il est extrêmement téméraire de se risquer à bousculer l'ordre établi, c'est-à-dire le statut quo. L'équipe pédagogique - comprise non pas simplement au sens d'une division sociale du travail efficace, mais de la construction d'une culture commune, de valeurs partagées, d'autorisations mutuelle - est une richesse que l'on mesure rarement dans les lycées traditionnels, tant qu'on n'en a pas éprouvé le manque, lorsque cela est devenu votre culture, au point de ne plus réellement savoir fonctionner autrement. Cette culture, qui se partage dans le faire équipe, mais qui s'étend au groupe formatif (enseignants et élèves réunis), car les élèves finissent par être la force inertielle de transmission de cette culture de l'autorisation, devient une véritable puissance d'inventer, de chercher à déplacer des lignes, à fonctionner autrement lorsque l'on constate que cela ne marche pas, en osant notamment poser les problèmes tels qu'on les rencontre, pour les formuler, en les partageant, et chercher ensemble des solutions.

J'en suis sorti meurtri, relativement épuisé, très curieux de comprendre ce qui se passait, et ce que j'avais déclenché. L'expérience contemporaine d'une classe de Terminale littéraire qui avait partagé mon engagement et mon autorisation à faire cours autrement, à être un prof « hors norme » (avec les compensations symboliques afférentes), qui autorise une parole critique et l'accompagne, autant que faire se peut, pour faire évoluer la situation, me réconfortait sur l'idée que tout n'était pas perdu, sans me fournir les clefs de compréhension de ce que j'avais vécu, et fait vivre. S'autoriser à expérimenter quand on n'y a pas été invité n'est pas toujours une expérience plaisante.