



HAL
open science

Entre théologie, philosophie et politique : analyse historique de la légitimisation de l'autorité pédagogique.

Agnès Rivolier

► To cite this version:

Agnès Rivolier. Entre théologie, philosophie et politique : analyse historique de la légitimisation de l'autorité pédagogique.. Education. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013. Français. NNT : 2013STET2189 . tel-01124303

HAL Id: tel-01124303

<https://theses.hal.science/tel-01124303>

Submitted on 6 Mar 2015

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.



FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Ecole doctorale EPIC 485

Unité de recherche EA 4571

**ENTRE THÉOLOGIE, PHILOSOPHIE ET POLITIQUE :
ANALYSE HISTORIQUE DE LA LÉGITIMATION DE
L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE**

Thèse de doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée par Agnès RIVOLIER

Directeur de thèse : Philippe FORAY

Soutenue le 11 décembre 2013

JURY :

M. Richard ETIENNE, Professeur (Université Montpellier 3) - Rapporteur

M. Philippe FORAY, Professeur (Université Jean Monnet, Saint-Etienne) - Directeur de thèse

M. Pierre KAHN, Professeur (Université de Caen)- Rapporteur

M. Bruno ROBBES, Maître de conférences (Université de Cergy Pontoise)

Tant de personnes se sont intéressées à mon travail et m'ont apporté le témoignage de leur sympathie au cours de ces années de recherche que je ne pourrai les nommer toutes... Chers amis, chers collègues (de l'école et de l'ESPE), chers supérieur(e)s hiérarchiques, chers étudiant(e)s, chères doctorantes en sciences de l'éducation de l'université stéphanoise, chers élèves (grâce à qui j'ai gardé les pieds sur terre), à toutes et à tous, j'adresse mes remerciements chaleureux.

Il est, toutefois, des personnes auxquelles je tiens à adresser un message personnel.

**à Philippe Foray, mon directeur de thèse. « Tu as toute ma reconnaissance pour les conseils pertinents dont tu m'as fait bénéficier (et que j'ai toujours suivis), pour ton aide et pour ta confiance. Mille mercis.»*

**à Messieurs Pierre Kahn, Richard Etienne et Bruno Robbes. « Je suis très honorée que vous ayez accepté de faire partie de mon jury. »*

**à Michaël André, Colette Charbonnel, Corinne Roux-Lafay et Florence Vallot. « Je souhaite longue vie à notre groupe de recherche sur l'autorité. C'est un réel plaisir de travailler avec vous. »*

**à Maryse Joubert. « Merci pour tous les instants passés ensemble à la bibliothèque de Lyon. »*

**à Amar Zerroukhi. « Merci cher Professeur d'avoir suivi l'avancée de ma thèse.»*

**à Régis Debray et Vincent Peillon. « Vous avez tout compris si vite... Merci pour votre bienveillance et votre soutien. Vos écrits sont essentiels pour moi. »*

**à Florence Vallot, ma complice de réflexion et d'écriture. « Il nous reste encore beaucoup de pages à écrire, en prenant des tonnes de fous rires et en mangeant des tonnes de chocolat.»*

**à mon frère. « Tu as été mon plus fidèle soutien et mon meilleur assistant. Merci cher Docteur. »*

**à Jacques, Jacqueline, Loïc, Pierrette, Dominique, Théo, Lény et Lisa, chers à mon cœur. « Merci d'avoir tant patienté. Sans votre compréhension et vos encouragements, je n'y serais pas arrivée. »*

**à l'homme qui sait. « Ce n'est pas un hasard ... Toute mon admiration, toutes mes pensées, toujours... »*

Table des matières

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE	19
Chapitre 1. Histoire des mentalités.....	20
1.1. Règles de la méthode.....	21
1.2. Longue durée	23
1.3. Anthropologie historique	24
Chapitre 2. Analyse typologique	27
2.1. Approche compréhensive et analyse typologique	27
2.2. Les typologies de l'autorité	29
2.2.1. La typologie de Weber.....	29
2.2.2. La typologie de Kojève	37
Chapitre 3. Orientations de la recherche.....	41
3.1. Eléments d'analyse.....	41
3.2. Outil d'analyse.....	48
3.3. Corpus	50
3.3.1. Constitution du corpus	50
3.3.2. Analyse des documents	51
3.4. Les points critiques de la recherche	52
DEUXIÈME PARTIE : LES SOURCES DE L'AUTORITÉ	54
Chapitre 4. La philosophie politique grecque.....	55
4.1. Etymologie grecque	55
4.2. Education homérique et tradition mythique du héros.....	57
4.3. Platon.....	59
4.4. Aristote	66
Chapitre 5. La politique romaine.....	71
5.1. Etymologie latine.....	71
5.2. L' <i>auctoritas</i> dans la République romaine	73
5.3. <i>Potestas</i> et <i>Imperium</i>	76

5.3.1. La potestas	77
5.3.2. L'imperium	79
5.4. Evolution notionnelle de l' <i>auctoritas</i>	80
5.4.1. Cicéron	81
5.4.2. César	82
5.4.3. Octave-Auguste	84
Chapitre 6. La chrétienté médiévale	89
6.1. La construction de l'autorité chrétienne	89
6.2. L'influence de saint Augustin	92
6.3. L' <i>auctoritas</i> dans la chrétienté médiévale	96
6.3.1. La doctrine gélasienne	97
6.3.2. L' <i>auctoritas</i> du IX ^e siècle au XI ^e siècle	98
6.3.3. La réforme grégorienne	101
6.3.4. Le Décret de Gratien	103
TROISIÈME PARTIE : L'AUTORITÉ DES MAÎTRES AU MOYEN ÂGE	105
Chapitre 7. L'autorité des maîtres des petites écoles	108
7.1. L'autorité de Dieu le Père	108
7.1.1. Le monachisme et les écoles monastiques	109
7.1.2. La Règle de saint Benoît et les écoles carolingiennes	112
7.2. La magie du livre et de l'écrit	119
7.3. La mutation du XII ^e siècle	123
7.4. Synthèse du chapitre 7	131
Chapitre 8. L'autorité des maîtres de l'Université	133
8.1. La théorie de la <i>translatio studii</i>	133
8.1.1. Les origines	133
8.1.2. La période carolingienne	134
8.1.3. La <i>translatio imperii</i>	135
8.1.4. La <i>translatio scolaire</i>	136
8.2. L'Université de théologie parisienne, source intellectuelle de l'autorité	137
8.2.1. La naissance de l'université de Paris au XIII ^e siècle	137
8.2.2. La nouvelle <i>translatio studii</i> et la naissance de l'autorité intellectuelle	142
8.2.3. La <i>translatio studii</i> et le rôle de l'université de Paris	146
8.2.4. L'université, « fille du roi »	147

8.3. L'autorité des maîtres de l'Université.....	151
8.4. Synthèse du chapitre 8	153
QUATRIÈME PARTIE : L'AUTORITÉ PAR LA CODIFICATION PÉDAGOGIQUE.....	155
Chapitre 9. Le tournant de la civilité au XVI ^e siècle.....	158
9.1. Erasme, le précepteur de l'Europe	158
9.1.1. Son influence et ses influences	158
9.1.2. Les fondements de l'autorité.....	160
9.1.3. La mise en place de normes comportementales.....	163
9.2. Erasme et les maîtres.....	164
9.2.1. Une éducation libérale	164
9.2.2. La délégitimation des maîtres médiévaux.....	168
9.2.3. Le maître idéal.....	170
9.3. Synthèse du chapitre 9	174
Chapitre 10 : L'autorité par l'organisation pédagogique.....	175
10.1. Un constat d'échec.....	177
10.1.1. Le mode individuel, une autorité difficile	177
10.1.2. La translatio studii de Comenius	181
10.1.3. Synthèse du chapitre 10.1	186
10.2. La réflexion du XVIII ^e siècle	187
10.2.1. L'autorité dans l'Encyclopédie	187
10.2.2. Le mode simultané, ordre et vertus.....	192
10.2.3. Synthèse du chapitre 10.2	198
10.3. Le mode mutuel, une autorité muette	199
10.3.1. L'autorité comme récompense	200
10.3.2. Le maître, une autorité monarchique.....	205
10.3.3. L'autorité du maître, enjeu de conflit politique.....	207
10.3.4. L'autorité de la morale.....	211
10.3.5. Synthèse du chapitre 10.3.....	215
CINQUIÈME PARTIE: L'AUTORITÉ MULTI-LÉGITIMÉE.....	217
Chapitre 11. La légitimation officielle de l'autorité de l'instituteur	218
11.1. L'institution de l'autorité du maître.....	218
11.1.1. Vers une culture professionnelle commune.....	218
11.1.2. La circulaire Guizot, acte fondateur de l'autorité des maîtres.....	219

11.1.3. Une autorité sous autorités	222
11.2. L'autorité légale	224
11.2.1. L'instituteur, représentant de l'Etat	224
11.2.2. La mise en place de normes disciplinaires communes.....	228
11.2.3. La tenue de classe	231
11.3. L'instituteur, auxiliaire du religieux et disciple de Jésus - Christ.....	234
11.4. L'autorité morale	237
11.5. L'autorité traditionnelle.....	240
11.6. Synthèse du chapitre 11.....	242
Chapitre 12. De l'ombre à la lumière.....	244
12.1. La délégitimation de l'instituteur pendant la II ^e République	244
12.2. La légitimité retrouvée au Second Empire.....	253
12.2.1. L'éducation, œuvre d'autorité et de respect.....	253
12.2.2. L'autorité contre la liberté	259
12.3. L'autorité réelle et l'autorité personnelle	261
12.3.1. L'autorité réelle	261
12.3.2. L'autorité personnelle.....	266
12.4. Les signes extérieurs d'autorité	271
12.5. Synthèse du chapitre 12.....	274
Chapitre 13. Vers la III ^e République... ..	276
13.1. Dictionnaires du XIX ^e siècle.....	276
13.2. Les lois Ferry.....	279
CONCLUSION	281
BIBLIOGRAPHIE	283
1. Corpus.....	283
2. Références bibliographiques	285
Introduction.....	285
Chapitre 1	286
Chapitre 2	287
Chapitre 3	288
Chapitre 4	290

Chapitre 5	291
Chapitre 6	292
Chapitre 7	294
Chapitre 8	297
Chapitre 9	298
Chapitre 10.....	299
Chapitre 11.....	301
Chapitre 12.....	301

INTRODUCTION

Ce travail de thèse est consacré à l'étude des sources de légitimation de l'autorité éducative. L'étude s'étend sur une période longue qui conduit de l'antiquité gréco-romaine au XIX^e siècle. La justification de cette longue durée sera donnée plus loin. Elle concerne la France et la littérature éducative et pédagogique disponible en langue française, en particulier, mais elle s'applique aussi à des documents et à des auteurs issus de différents pays de l'Europe occidentale ayant influencé l'éducation française.

1) Une image du passé répandue : l'âge d'or de l'autorité.

Quand on évoque l'autorité des enseignants dans les époques passées, une image revient de façon régulière, dans les représentations communes et même dans les travaux scientifiques, celle d'un « âge d'or »¹ de l'autorité, âge d'or qui aurait disparu aujourd'hui. F. Dubet

« Longtemps, en gros jusqu'aux années 60, [l'] autorité [des maîtres] est apparue évidente, naturelle, parce que l'autorité du maître prolongeait celle du père, mais aussi, pour parler comme Durkheim, parce que le maître avait « quelque chose de sacré », il représentait des valeurs universelles, la République, le savoir, la Raison.

Cette image enchantée d'une autorité traditionnelle et évidente doit être cependant nuancée. L'éducation était largement considérée comme un « dressage », au sens autoritaire et au sens de « faire tenir debout », des enfants que l'on considérait volontiers comme des êtres incomplets. Si l'école républicaine n'a pas fait du châtement un principe de fonctionnement, elle n'a pas reculé devant la possibilité d'y recourir : les punitions et les gifles faisaient partie de l'outillage pédagogique du maître, au même titre que la craie et le tableau.»²

L'image de l'âge d'or comme toutes les images de ce genre est facile à identifier. C'est l'image d'une période aux limites inévitablement incertaines, où tout aurait été de soi, où l'autorité des éducateurs et des maîtres d'école aurait été incontestable et incontestée,

¹ « A quelques nuances près, tout rêve, tout rappel, toute évocation d'un quelconque âge d'or semble bien [...] reposer sur une seule et fondamentale opposition : celle du jadis et de l'aujourd'hui, d'un certain passé et d'un certain présent. Il y a le temps présent qui est celui d'une déchéance, d'un désordre, d'une corruption auxquels il importe d'échapper. Il y a, d'autre part, le « temps d'avant » et c'est celui d'une grandeur, d'une noblesse ou d'un certain bonheur qu'il nous appartient de retrouver. » R. Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, Paris, Editions du seuil, 1986, p.105.

² F. Dubet, « A l'école, une condition, la justice », *Le monde des débats*, mars 1999.

où la légitimité de cette autorité aurait été évidente. Cette assertion a même été largement relayée par des ministres de l'Education nationale. Parmi eux, citons Luc Ferry³ qui écrivait en 2002 : « Jusqu'en 1968, le principe de la légitimité traditionnelle s'imposait. Quelqu'un – et pas seulement à l'école – avait de l'autorité en fonction de sa position et non en fonction de sa personnalité. Aujourd'hui, la légitimité d'un professeur dépend avant tout de son autorité naturelle. C'est un problème de fond »⁴. On notera cependant que cette image ne va pas sans un certain paradoxe : si cette autorité avait été d'une telle évidence, aurait-elle eu besoin de s'appuyer sur l'autoritarisme et la sanction, voire sur les châtiments corporels, comme le note F. Dubet et comme le montrent les travaux consacrés à l'histoire de la discipline scolaire ?

Selon Raoul Girardet, les constructions d'âge d'or resurgissent chaque fois que la société se trouve en situation de perte de repères, « le temps d'avant [étant] toujours rêve, espoir, nostalgie de communion »⁵.

« Toujours présente sans doute à l'arrière-plan de l'imaginaire collectif, la mythologie de l'Âge d'or connaît, dans l'histoire d'une société, des périodes d'intensité variable, des temps forts et des temps faibles, des poussées d'effervescence et des cycles de latence. L'important est de reconnaître que ces temps forts, ces poussées de l'effervescence mythique se situent très généralement aux moments où l'évolution économique et sociale tend à se précipiter, où le processus du changement s'accélère, où les anciens équilibres se trouvent de plus en plus puissamment mis en cause. [...] Les rêves de l'Âge d'or procèdent, selon toute vraisemblance, d'une forme relativement proche de malaise, d'inquiétude ou d'angoisse. C'est dans la fuite hors du temps présent, dans le refus ou la négation de certaines des formes contemporaines de la vie sociale, qu'ils projettent, pour leur part, l'enchaînement singulièrement complexe d'images, de représentations et de symboles dont ils demeurent les inépuisables générateurs.»⁶

Certains auteurs, attribuent la perte de repères contemporaine au déclin de l'autorité, qu'il soit dû « au déclin des idéaux collectifs, du civisme, voire de la morale publique en général »⁷, au déclin de l'institution actuelle⁸ ou encore « au recul des institutions antérieures telles que la corporation, la commune, les Eglises ou la famille, servant de relais entre le pouvoir et la masse »⁹. D'autres l'attribuent à la disparition pure et simple de l'autorité¹⁰, tandis que pour d'autres encore, il s'agit simplement d'une perte de sa

³ Ministre de l'Education nationale du 7 mai 2002 au 30 mars 2004.

⁴ Luc Ferry, « Il faut revaloriser la pédagogie du travail », *Le Monde*, édition du 24/05/02.

⁵ R. Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, op. cit., p.120.

⁶ *Ibid*, p.133.

⁷ L. Ferry, *Le point*, N° 1328, 28 février 1998.

⁸ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, éditions du Seuil, 2002.

⁹ F. Terré, « Présentation » dans A. Kojève, *La notion de l'autorité*, Editions Gallimard, 2004, p.19.

¹⁰ H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, 1972 et A. Renault, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004.

visibilité¹¹ liée à la perte de repères. Quoi qu'il en soit, ce n'est peut-être pas un hasard si le mythe de l'âge d'or, qui apparaît en période de déstabilisation, est aujourd'hui associé à la notion d'autorité car il en était déjà ainsi dans l'Antiquité. Le mythe ancestral, remontant à « l'aurore des temps »¹², fut d'abord repris par les penseurs grecs qui, à la suite d'Hésiode¹³, en firent « l'expression de félicités morales et spirituelles »¹⁴. Platon, par exemple, relate l'existence d'un âge d'or dans son dialogue *Le Politique*. Mais, ce thème, qui fait l'éloge d'une période où tout était paisible et harmonieux, a été surtout utilisé dans l'Antiquité romaine puisqu'il a notamment servi de fondement au pouvoir d'Octave lorsque celui-ci est devenu à la fois *Augustus* et *princeps*, reprenant ainsi à son seul compte l'*auctoritas*, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à ce sujet. Et c'est pour dénoncer la tyrannie de l'Empereur que les poètes latins ont également exploité le mythe¹⁵. Parmi eux, citons Virgile mais, surtout, Ovide¹⁶ qui décrit l'âge d'or dans *Les Métamorphoses*¹⁷.

¹¹ C'est ce que pense notamment le sociologue Louis Moreau de Bellaing qui ne souscrit pas aux propos de Hannah Arendt lorsqu'elle constate la disparition de l'autorité du monde moderne. Pour lui, il ne s'agit pas d'une disparition mais plutôt de l'effacement des nouveaux repères qui se sont mis en place : « [...] cette invisibilité, si elle symptomatise une crise de l'autorité, est en partie l'effet, pour schématiser, des trois phénomènes que nous avons déjà indiqués : la naturalisation, le paternalisme et, aujourd'hui, le technocratisme. » L. Moreau de Bellaing, *Quelle autorité aujourd'hui ? Légitimité et démocratie*, Paris, ESF Editeur, 2002, p.21.

¹² Pour Jacques Lacarrière, les Sumériens (peuple qui apparut au quatrième millénaire avant J.-C. dans la basse Mésopotamie, inventeur de techniques fondamentales telles que la terre cuite, l'écriture ou encore l'irrigation) furent les premiers à imaginer un âge d'or qui était un temps où l'homme vivait dans la sécurité. J. Lacarrière, *Au cœur des mythologies. En suivant les dieux*, Paris, Philippe Lebard Editeur, 1984, p.137-138.

¹³ « Il expose cette vision dans *Les travaux et les Jours*, à propos du mythe des races c'est-à-dire des différents âges traversés par l'humanité ». J. Lacarrière, *Au cœur des mythologies. En suivant les dieux, op. cit.*, p.139.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ « Sous les mêmes apparences, chaque poète donne au mythe une signification propre et, dans la mesure où cette exploitation imaginaire reste tributaire d'événements contemporains, le fait évoluer. Mais, surtout peut-être, insertion du mythe dans l'histoire, parce qu'il a servi à crypter une certaine réflexion politique. Sous le couvert de ce rêve merveilleux, les poètes latins du I^{er} siècle avant notre ère ont à la fois intériorisé et transmué les valeurs de la République. A la montée d'un pouvoir personnel et tyrannique, âprement disputé dans le sang, ils ont opposé dans leurs vers l'image d'un temps où la liberté et la bonne foi étaient les règles de toute conduite. Certes, sous le régime de l'oligarchie sénatoriale – qu'il est convenu d'appeler la république –, ces valeurs ont trop souvent servi de prétexte à des actions peu recommandables, mais elles n'en étaient pas moins inscrites dans l'éducation de tout jeune Romain. Cette imprégnation leur évita de sombrer avec la république. Pour nos poètes, l'âge d'or fut quelque chose comme une république idéalisée qui n'avait jamais existé. »

J.-P. Brisson, *Rome et l'âge d'or, de Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*, Editions La découverte, Paris, 1992, p.9-10.

¹⁶ Né en 43 avant J.-C. et mort en 17 après J.-C.

¹⁷ « L'âge d'or fut semé le premier, qui, sans répression, sans lois, pratiquait de lui-même la bonne foi et la vertu. On ignorait les châtements et la crainte ; des écrits menaçants ne se lisaient point sur le bronze affiché en public ; la foule suppliante ne tremblait pas en présence de son juge ; un redresseur des torts était inutile à sa sécurité. Jamais encore le pin, abattu sur ses montagnes pour aller visiter un monde étranger, n'était descendu vers la plaine liquide ; pas un mortel ne connaissait d'autres rivages que ceux de son pays. Jamais

Pour Raoul Girardet, « ce paradis perdu, inséparable de tant de rêves entretenus par les hommes, à travers l'immensité de leur histoire, une certaine réflexion philosophique, triomphante en Europe au siècle des Lumières, l'a conceptualisé, rationalisé, théorisé en même temps qu'elle lui donnait un nom : l'état de nature »¹⁸. Il n'y a peut-être donc rien d'étonnant à ce que la nostalgie de cet âge d'or de l'autorité soit souvent liée à la notion d'autorité naturelle, dont Bruno Robbes prétend, d'ailleurs, qu'elle relève du mythe¹⁹.

« Nombreux sont les professionnels de l'éducation aujourd'hui démunis, sans repères pour agir. Cette impuissance est renforcée par l'existence d'une représentation tenace, diffusée dans la société comme dans les milieux d'éducation, qu'il existerait une autorité naturelle. Le « bon » professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même du seul fait qu'il détient le savoir, sans nécessité qu'il en fasse la preuve, qu'il persuade ou argumente. [...] Elle apparaît paradoxalement comme une autorité qui ne s'exerce pas – et qui, par conséquent, ne parvient pas à être codifiée – mais qui se transmet à partir d'une perception nostalgique du vécu d'élève. Ainsi se propage cette représentation professionnelle, mais aussi sociale : l'autorité naturelle serait un attribut que détiendraient certaines personnes incapables d'en expliquer elles-mêmes les origines. »²⁰

Conséquence d'une absence de repères, l'autorité de l'enseignant ne trouverait donc plus son fondement que dans des aptitudes personnelles.

En réalité, les choses sont plus compliquées que ce qu'une mythologie comme celle de l'âge d'or laisse penser. L'autorité des éducateurs et des professeurs, au sens large, n'a pas toujours été évidente. Elle a, au contraire, nécessité des discours de légitimation de la part des instances en charge de l'éducation en général et des écoles en particulier, qu'elles soient religieuses ou politiques. Sur quoi s'appuient ces discours de légitimation ? Telle est la question de départ de cette recherche. Cela nous amènera à rechercher quelles sont les sources de la légitimité de cette autorité en fonction des époques.

encore des fossés profonds n'entouraient les cités ; point de trompettes au long col, point de cors recourbés pour faire résonner le bronze ; point de casques, point d'épées ; sans avoir besoin de soldats, les nations passaient au sein de la paix une vie de doux loisirs. La terre aussi, libre de redevances, sans être violée par le hoyau, ni blessée par la charrue, donnait tout d'elle-même ; contents des aliments qu'elle produisait sans contrainte, les hommes cueillaient les fruits de l'arbousier, les fraises des montagnes, les cornouilles, les mûres qui pendent aux ronces épineuses, les glands tombés de l'arbre de Jupiter aux larges ramures. Le printemps était éternel et les paisibles zéphyrus caressaient de leurs tièdes haleines les fleurs nées sans semence. Bientôt après, la terre, que nul n'avait labourée, se couvrait de moissons ; les champs, sans culture, jaunissaient sous les lourds épis ; alors des fleuves de lait, de nectar coulaient çà et là et l'yeuse au vert feuillage distillait le miel blond. »

Ovide, *Les métamorphoses* ; édition présentée et annotée par Jean-Pierre Néraudau, Gallimard, coll : « Folio classique », 2006, p.45-46.

¹⁸ R. Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, op. cit., p.133.

¹⁹ B. Robbes, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF éditeur, coll : « Pédagogies », 2001, (2^{ème} éd.), p.10.

²⁰ *Ibid.*

Mais aborder pareille question justifie, en outre, un effort de compréhension pour un passé qui, bien qu'il ne nous concerne plus, n'en reste pas moins la base sur laquelle, ou contre laquelle, le présent s'est construit. Cette étude des sources de légitimation sera l'objet de la deuxième partie de notre thèse. Nous n'y ferons donc que peu d'allusion à l'école.

2) Conceptualisation/définition : autorité et pouvoir.

De quoi parle-t-on quand on parle de l'autorité éducative ? A cette question, il n'est pas facile de répondre. La réponse apportée ici ne sera pas définitive puisqu'une partie de notre thèse est consacrée à la définition de l'autorité. La difficulté apparaît en particulier dès que l'on essaie de distinguer deux phénomènes proches l'un de l'autre et sans doute liés en pratique : l'autorité et le pouvoir.

Pouvoir est, tout d'abord, un verbe substantivé qui renvoie toujours à la sphère de l'action et désigne une capacité d'agir, directe ou indirecte, sur des choses ou sur des personnes. Par ailleurs, il existe plusieurs sortes de pouvoirs, classés suivant la manière d'influencer les individus ou selon l'organisation qui est en jeu²¹. C'est ainsi que l'on distingue le « pouvoir de » et le « pouvoir sur ». Le « pouvoir de » se retrouve dans le champ des choses : il s'agit du pouvoir comme « capacité de faire »²². Jean-Luc Guichet le définit comme une « œuvre immédiate du vouloir, extériorisation de soi sans relais ni résistance, causalité opérante sans effort, sans déclinaison de sa puissance selon les lois indépendantes d'une matière extérieure et les procédures successives et articulées d'un travail »²³.

Le « pouvoir sur » désigne, quant à lui, « la capacité de mobilisation des autres volontés et de leur pouvoir propre, en fonction de buts, de moyens et de modalités très divers »²⁴. Il s'exerce dans le champ des volontés c'est-à-dire des rapports humains et de l'existence collective. Dans cette perspective, « le pouvoir peut se définir comme la production

²¹ « Un individu peut être influencé par : a) par un pouvoir physique exercé sur son corps, par exemple quand il est jeté en prison ou tué ; b) par des récompenses ou des punitions utilisées à titre incitatif [...] ; c) par ce qui influence l'opinion, c'est-à-dire par la propagande, au sens le plus large du terme. »
B. Russel, *Le pouvoir*, Paris, Editions Syllepse, 2003, p.22.

²² J.-L. Guichet, *Le pouvoir*, Paris, Editions Quintette, p.4.

²³ *Ibid*, p.5.

²⁴ *Ibid*, p.7.

d'effets voulus»²⁵ qui « renvoie à une situation de capacité tant matérielle que juridique »²⁶.

La distinction entre le pouvoir et l'autorité n'est pas aisée à établir dans la mesure où nombre de définitions assimilent l'autorité à un pouvoir. Ainsi lit-on dans le Petit Larousse²⁷, comme premier axe de définition, que l'autorité est un «droit, pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir ». C'est également le cas dans l'ouvrage de Jean-Luc Guichet qui fait de l'autorité l'une des trois formes de pouvoir, irréductibles les unes aux autres, qui peuvent être distinguées en fonction de la nature du lien qui accorde les volontés et leur fait accepter l'exercice d'un pouvoir et qui sont : la domination pure, l'autorité et le pouvoir politique.

La domination se fonde sur la peur mais aussi sur des mécanismes psychologiques complexes. Elle se distingue des autres formes du pouvoir en ce que « son principe est de s'exercer en vue du bien privé, égoïste et séparé d'autrui, de celui (ou du groupe) qui en est le bénéficiaire.»²⁸

L'autre forme de pouvoir, l'autorité, lui est totalement opposée puisqu'elle « se déploie en vue du bien de celui sur lequel elle s'exerce, par exemple la formation à la liberté, c'est-à-dire à une capacité d'autonomie morale, intellectuelle et sociale, s'il s'agit de l'autorité mise en œuvre par une éducation [...] ». Elle implique l'adhésion immédiate des volontés dans la transparence d'une reconnaissance se fondant sur l'évidence d'une supériorité :

« Elle se définit, ainsi que le montre H. Arendt, comme une capacité à se faire obéir sans la médiation nécessaire de la contrainte ni même de la persuasion, et repose seulement sur sa reconnaissance de la part des sujets auxquels elle s'applique, respect qui se fonde sur l'estime accordée soit à la personnalité morale de son dépositaire ou à sa capacité intellectuelle, de compétence, de courage, d'expérience, soit aux valeurs ou aux fonctions qu'il incarne. [...] De plus, l'autorité implique l'adhésion immédiate des volontés dans la transparence d'une reconnaissance se fondant sur l'évidence d'une supériorité, généralement d'ordre moral ou intellectuel (par exemple l'autorité des parents, des éducateurs), ne valant que sous un angle limité (l'autorité des gens d'expérience, du spécialiste en son domaine, du médecin), contrairement au pouvoir au sens strict qui, étant médiation entre les vœux, ne suppose pas une telle inégalité et ne repose pas seulement sur l'estime, même s'il n'est pas non plus réductible à la simple contrainte, et qui admet enfin une plus grande part de convention, de décision calculée des volontés pour l'accepter.»²⁹

²⁵ B. Russel, *Le pouvoir*, op. cit., p. 21.

²⁶ G. Trentini, *Au-delà du pouvoir. Une réflexion sur le leadership*, Montréal, Editions Nouvelles, 2003, p. 206.

²⁷ Edition de 1992.

²⁸ J.-L. Guichet, *Le pouvoir*, op. cit., p.9.

²⁹ *Ibid*, p.10.

En un sens, l'idée de reconnaissance constitue la « clé du processus de légitimation de l'autorité éducative » (B.Robbès)³⁰, et permet de situer la spécificité de l'autorité par rapport au pouvoir. Le pouvoir peut s'exercer sans l'intermédiaire d'une reconnaissance alors que si la reconnaissance de l'autorité est absente, celle-ci a disparu. Nuancions tout de même ces propos : souvent l'exercice du pouvoir suppose une reconnaissance, en particulier les pouvoirs politiques. En fait, le « pouvoir sur » est en général lié à une reconnaissance, alors que le « pouvoir de » (quand il s'exerce sur des personnes) n'en a pas besoin.

Enfin, troisième forme de pouvoir, le pouvoir politique qui se trouve entre domination et autorité. Il s'agit de « l'instance qui a capacité à ouvrir et à œuvrer un véritable espace public, lieu de délibération plus ou moins large et transparent ; il s'exerce sans la justification d'une supériorité essentielle, mais par le mandat, explicite ou non, d'un consentement collectif minimal et vise un certain bien commun, et non le seul bien privé de celui qui l'exerce, comme pour la domination, ou de celui qui en est l'objet, comme pour l'autorité »³¹. C'est à la sphère politique, et donc à cette forme de pouvoir (assimilé à l'autorité), que s'intéressaient surtout les études historiques auxquelles nous avons fait référence précédemment. Qu'en est-il de l'histoire de l'autorité dans le cadre scolaire ?

3) Etat des lieux : Histoires de l'autorité éducative.

a) Gérard Mendel

Plusieurs auteurs ont écrit, de manière plus ou moins détaillée, et avec une approche différente, une histoire de l'autorité. Ils ont étudié soit l'autorité politique³², soit l'autorité des textes et des discours³³ soit encore l'autorité vue sous un angle psychanalytique. C'est le cas de Gérard Mendel qui s'est attaché à mettre en évidence un socle anthropologique commun de l'autorité en étudiant les changements de formes et de lieux (de l'extérieur, c'est-à-dire de la communauté, à l'intérieur de l'individu) qui se sont produits, au cours de

³⁰ B. Robbès, *L'autorité éducative dans la classe*, op. cit., p.96.

³¹ J.-L. Guichet, *Le pouvoir*, op. cit., p.11.

³² Y. Cohen, *Le siècle des chefs. Une histoire transnationale du commandement et de l'autorité (1890-1940)*, Éditions Amsterdam, 2013; P.-H. Tavoillot, *Qui doit gouverner ? Une brève histoire de l'autorité*, Grasset, 2011.

³³ G. Leclerc, *Histoire de l'autorité - L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Paris, PUF, 1996.

Dans cet ouvrage, l'auteur analyse l'autorité de l'auteur et du texte qu'il distingue de l'autorité institutionnelle, liée, selon lui, au pouvoir.

l'histoire européenne. Pour lui, ces changements se caractérisent par quatre étapes, entendues comme quatre moments de la modernité : la Grèce du V^e siècle, la République romaine, l'œuvre de saint Augustin et les Temps Modernes. Nous ferons référence à cet ouvrage à plusieurs reprises et notamment dans le chapitre consacré à Augustin. Pour Mendel, l'Eglise a imposé et à tous et par la force le contenu de la vie intérieure inventé par Augustin. Dès lors, la société est devenue patriarcale et chacun a obéi à quiconque se trouvant légitimement « en haut », c'est-à-dire au-dessus de lui.

b) Louis Moreau de Bellaing.

L'idée de patriarcat a également été développée selon une autre approche, sociologique celle-ci, par Louis Moreau de Bellaing. L'auteur se contente de survoler l'histoire de l'autorité ce qui fait que les repères qu'il indique sont très flous, néanmoins, on peut retenir que, pour lui, l'autorité n'a pas toujours trouvé son origine en Dieu. Il distingue trois temps successifs de sa légitimation : la légitimation divine, la naturalisation de l'autorité (qui se serait produite au moment de la proclamation des droits de l'homme) et sa paternalisation (aux XIX^e et XX^e siècles).

Pour lui, la Révolution de 1789 est un marqueur essentiel dans l'histoire de la légitimité de l'autorité puisqu'à partir de cette date, « Dieu n'est plus *l'origine* de l'autorité »³⁴ ce qui a pour conséquence l'apparition d'une autorité sociale, liée au politique et non pas « à la religion ou à un sacré extérieur par rapport à l'humain »³⁵. Cette apparition se double de l'émergence d'une « autorité politique (au sens de *la* politique) liée à une constitution, à son préambule : la déclaration des droits. »³⁶. Désormais, « l'origine de l'autorité est mise dans la souveraineté populaire »³⁷. C'est ensuite que se produirait la naturalisation de l'autorité (à une date difficilement identifiable car les repères historiques de l'auteur sont vagues puisqu'il passe allégrement de la Révolution française à une référence du début du XX^e siècle) :

« On en a fait soit une aptitude naturelle à avoir de l'autorité, à l'exercer, soit chez Weber, un charisme, une grâce particulière quasi physique rendue possible chez une personne (jamais dans un groupe). Ainsi pouvait-on dire qu'un père, un chef, un patron, etc., avaient ou n'avaient pas d'autorité,

³⁴ L. Moreau de Bellaing, *Quelle autorité aujourd'hui ?*, op. cit., p.20.

³⁵ *Ibid.*, p.19.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

comme si elle avait été un don naturel lié à leur exercice du pouvoir (toujours envisagé sous l'angle de la contrainte). Pour le dire simplement, la nature remplaçait Dieu et cela marchait. »³⁸

Tout comme Bruno Robbes, Louis Moreau de Bellaing constate que cette conception selon laquelle il y aurait des aptitudes à avoir de l'autorité ou un charisme pour l'exercer est aujourd'hui la plus répandue mais que l'on tend à la démystifier³⁹.

A cette période de naturalisation, succède une période de paternalisation⁴⁰ de l'autorité qui apparaît au XIX^e siècle, doctrine dont l'influence a été, à son avis, mal étudiée hormis ce qui concerne le paternalisme industriel. Toutefois, le paternalisme s'est très vite délesté de son image paternelle, mais ne l'a pas remplacée aussi la place du père est-elle vide désormais tandis que ce modèle paternaliste persiste⁴¹ :

« Ce paternalisme politique demeure – alors que le paternalisme industriel est largement mis en cause - ; il sert aujourd'hui de faire-valoir au technocratisme. [...] Nous pensons pour notre part que la perte des repères et la difficulté à mettre en place l'autorité dans la démocratie sont indéniablement aggravées par ce technocratisme mâtiné de paternalisme qui fait par trop les beaux jours de la politique, de l'école et de l'entreprise.»⁴²

Une fois encore, la question de la perte des repères rejoint celle de l'autorité. Toutefois, l'allusion à l'école aurait mérité une explication que nous n'avons pas trouvée dans son ouvrage. En revanche, son étude l'a conduit à un constat très intéressant qui est que, dans la longue période qui court du XIX^e siècle jusqu'en 1968, l'autorité « s'est littéralement collée au pouvoir, non seulement politique, mais aussi économique, social, etc., et à une certaine forme du pouvoir, celle qui s'accroche à la contrainte [...] »⁴³. Ce « rabattement sur le pouvoir »⁴⁴ a certainement entraîné la confusion sémantique que l'on retrouve aujourd'hui.

³⁸ L. Moreau de Bellaing, *Quelle autorité aujourd'hui ?*, op. cit., p.12.

³⁹ *Ibid*, p.16.

⁴⁰ « Ce tour de passe-passe qu'est le paternalisme (trop souvent borné à ses aspects dans l'industrie) a été effectué par Le Play, au XIX^e, qui proclamait qu'au nom du Décalogue – pour lui les principes du décalogue n'étaient pas rattachés à une religion mais servaient de référence là où ils se trouvaient, en Chine, au Caucase ou au Pays Basque -, l'Etat est père ; au nom de l'Etat-Père, le notable est père du patron et du paysan ; au nom du notable-père, le patron est père des ouvriers et le paysan est père, dans sa famille, de sa femme et de ses enfants. Cette paternité nouvelle se fonde sur une autorité liée intrinsèquement au pouvoir de contrainte ; elle assure, sur l'ouvrier et la famille paysanne, protection et responsabilité. » L. Moreau de Bellaing, *Ibid*, p.13.

⁴¹ *Ibid*, p.13.

⁴² *Ibid*.

⁴³ *Ibid*, p.11.

⁴⁴ *Ibid*, p.13.

c) Bruno Robbes.

Bruno Robbes consacre le chapitre I de la première partie de sa thèse⁴⁵ à l'histoire et la sociologie de l'autorité dans la société. Partant de l'Antiquité, il fait allusion à Hannah Arendt et G. Mendel pour établir une évolution de l'autorité dans l'Antiquité romaine, évolution sur laquelle nous travaillons nous-même depuis 2004, date à laquelle les travaux de Bruno Robbes nous étaient inconnus. Il faut croire que tout, dans la complexité de l'autorité, pousse à remonter à ses sources. Dans une deuxième partie de ce chapitre, il s'intéresse à la Renaissance pour y voir les débuts d'une remise en question de l'autorité légitimée par la transcendance qui laissera sa place à une autorité fondée sur le principe de rationalité. Tout comme L. Moreau de Bellaing, il considère que le véritable changement politique qui refonde l'autorité moderne se produit avec la Révolution française de 1789, l'autorité désormais, n'émanant plus d'une transcendance divine mais du consentement des hommes. Bernard Rey affirme la même chose quand il écrit que jusqu'au XVIII^e siècle, les sociétés européennes étaient le cadre d'une autorité légitime provenant de la croyance en une instance supérieure (divine ou mythique) qui faisait obéir ceux sur qui elle s'exerçait⁴⁶.

Mais ce qui caractérise l'approche historique de Bruno Robbes, quand il étudie plus précisément l'histoire et la sociologie de l'autorité à l'école, dans le chapitre II de sa thèse, c'est que, tout comme la plupart des auteurs (parmi lesquels on peut citer Marcel Gauchet⁴⁷), il s'attarde davantage sur le XX^e siècle et sur l'expression de la contestation, voire du rejet, de l'autorité. Un autre trait particulier de son approche est la récurrence de la référence à une autorité dite traditionnelle, incarnée par l'image du « bon maître », image qui apparaîtrait à la fin du XIX^e siècle. Pour lui, cette autorité présente trois caractéristiques⁴⁸ : tout d'abord elle ne se légitime que par le social, ensuite, elle suppose une relation hiérarchique entre le maître et l'élève, le premier étant un modèle pour le second, « justifiée comme morale, pour le sujet et socialement nécessaire, elle passe par une autorité fondée sur la menace constante du recours à la violence »⁴⁹. Enfin, troisième caractéristique, elle est basée sur « le devoir d'obéissance de l'élève, la contrainte, le

⁴⁵ B. Robbes, *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, Thèse de doctorat présentée et soutenue le 2 juillet 2007 sous la direction de Jacques Pain.

⁴⁶ B. Rey, *Autorité de l'enseignant et médiation pédagogique*, Les politiques sociales, 2005, p.38.

⁴⁷ M. Gauchet, « Esquisse d'une histoire des critiques de l'autorité en éducation » dans M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008, p.173-212.

⁴⁸ B. Robbes, *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, op. cit., p.66.

⁴⁹ B. Robbes, *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, op. cit., p.66.

rapport de force, aboutissant à une dépendance totale de celui-ci à l'égard de l'enseignant»⁵⁰. D'emblée, l'auteur assimile cette autorité traditionnelle, dont il dit qu'elle fut remise en cause dans les années 1960, à une « autorité autoritariste qu'il définit comme suit :

« Nous appelons « autorité autoritariste » la relation par laquelle le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute-puissance. Elle s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. »⁵¹

Il y a là un amalgame entre l'autorité traditionnelle et l'autoritarisme que nous devons interroger tout comme nous devons le faire pour son affirmation selon laquelle cette autorité traditionnelle est aussi une autorité charismatique.

« Les pédagogies libertaires n'échappent pas à la ruse, laquelle dévoile un ressort subtil et plus efficace de l'autorité charismatique des maîtres non directifs : la séduction. Au final, cette autorité charismatique est bien une autorité traditionnelle, au sens où toujours l'individu exceptionnel prend le pas sur les objectifs d'autonomisation des membres du collectif. »⁵²

* *

*

Réfléchissant à la question de la domination par l'autorité, Max Weber se posait la question suivante : « Sur quelles raisons justificatrices internes (raisons sur lesquelles s'étaye la légitimité) et sur quels moyens externes s'appuie cette domination »⁵³ ?

Nous reprendrons à notre compte sa réflexion et sa question par la formulation de la question suivante : sur quelles raisons s'est étayée la légitimité de l'autorité des maîtres et sur quels moyens externes, le cas échéant, cette autorité s'est-elle appuyée ?

Notre hypothèse est qu'il y a eu légitimation par l'identification du maître d'école à une figure d'autorité dont la légitimité apparaît incontestable (à savoir l'autorité divine et/ou

⁵⁰ B. Robbes, *L'autorité éducative dans la classe*, op. cit., p.34.

⁵¹ *Ibid*, p.59.

⁵² *Ibid*, p.42.

⁵³ M. Weber, « La profession et la vocation de politique » dans *Le savant et le politique*, préface, traduction et notes de C. Colliot-Thélène, Editions La Découverte, Paris, 2003, p.119.

l'autorité paternelle) mais que cette légitimation n'étant pas toujours suffisante pour rendre effective l'autorité des maîtres, celle-ci s'est également appuyée sur des signes extérieurs permettant de la rendre visible, autrement dit sur une figuration de l'autorité.

Après avoir expliqué la méthodologie de notre recherche dans une première partie, nous étudierons trois sources (politique, philosophique et religieuse) d'*auctoritas* qui pourraient composer le socle sur lequel la notion d'autorité pédagogique s'est construite à partir du Moyen Âge. Comme nous l'avons déjà annoncé, cette partie ne fera que très peu d'allusions à l'école. La troisième partie sera consacrée à l'étude plus spécifique du Moyen Âge avec une distinction apportée entre les petites écoles et l'université. Dans la quatrième partie, nous verrons comment la légitimation de l'autorité magistrale est liée à la mise en place de normes entre le XVI^e et le XVIII^e siècles. Enfin, l'étude du XIX^e siècle montrera, dans la cinquième partie, comment l'autorité des maîtres a le plus souvent été objet de nombreuses et multiples légitimations.

PREMIERE PARTIE :

METHODOLOGIE

La mentalité d'un individu historique, fût-ce un grand homme, est justement ce qu'il a de commun avec d'autres hommes de son temps.

Jacques Le Goff⁵⁴

⁵⁴ J. Le Goff, « Les mentalités. Une histoire ambiguë » dans J. Le Goff et P. Nora, *Faire de l'histoire*, Editions Gallimard, 1974, p.730.

Chapitre 1. Histoire des mentalités

Notre recherche s'intéresse aux discours de légitimation de l'autorité dans l'histoire de l'éducation. Elle nécessite donc une approche historique que nous aborderons sous l'angle de l'histoire des mentalités.

L'histoire des mentalités est apparue dans la deuxième moitié du XX^e siècle lorsque le besoin s'est fait sentir d'étudier l'évolution des idées. L'un de ses trois théoriciens⁵⁵, Georges Duby, en donne la définition tout en en remettant en cause la dénomination.

« Je n'emploie plus le mot mentalité. Il n'est pas satisfaisant et nous ne tardâmes pas à nous en apercevoir. Mais à l'époque, à la fin des années cinquante, il convenait assez bien, en raison de ses faiblesses, de son imprécision même, pour désigner la *terra incognita* que nous invitons les historiens à explorer avec nous et dont nous ne connaissions encore ni les limites ni la topographie. De quoi s'agissait-il en effet ? de franchir le seuil contre quoi l'étude des sociétés du passé achoppe lorsqu'elle se limite à considérer les facteurs matériels, la production, les techniques, la population, les échanges. Nous sentions l'urgence de pousser au-delà, du côté de ces forces dont le siège n'est pas dans les choses, mais dans l'idée qu'on s'en fait et qui commandent en vérité de manière impérative l'organisation et le destin des groupes humains. [...]

Nous affirmions en premier lieu que l'étude dans la longue durée de ce système ne doit à aucun prix être isolée de celle de la matérialité, et c'est bien pour soutenir cette proposition primordiale que nous nous attachions à ce mot, « mentalité ». D'autres termes, dérivés du mot esprit, du mot idée, auraient mis, pensions-nous, trop fortement l'accent sur l'immatériel, risquant de faire oublier que les phénomènes dont nous suggérons l'étude s'ancrent inévitablement dans le corporel [...] ce que nous cherchions à connaître en effet se passe dans les têtes, lesquelles ne sont pas séparables d'un corps [...] Les mentalités [...] n'ont d'intérêt, et de fait n'ont d'existence, qu'incarnées, au sens premier et le plus fort de ce terme [...].

Toutefois – et c'était le second de nos principes – ce n'était pas à l'individu que nous nous intéressions. Obligés, bien sûr, souvent, de saisir ce que nous désirions atteindre à travers le cas d'une personnalité, nous nous efforcions d'abstraire le singulier de ses pensées. Pas plus que nous n'acceptions de séparer celles-ci de son corps, nous ne consentions à isoler cet individu du corps social où il se trouvait inséré. Par mentalités, nous désignions l'ensemble flou d'images et de certitudes irraisonnées à quoi se réfèrent tous les membres d'un même groupe. Sur ce fond commun, ce noyau dur, en contrebas de ce que chacun pouvait imaginer et décider, nous appelions à concentrer l'observation. Toutefois, nous mettions en garde, fortement, malgré l'usage qu'en faisait le très grand historien du sacré Alphonse Dupront, contre le concept, selon nous fallacieux, d'inconscient collectif. Il n'y a d'inconscient en effet que par rapport à une conscience, c'est-à-dire à une personne. Or nous cherchions à reconnaître non pas ce que chaque personne tient accidentellement refoulé hors de sa conscience, mais ce magma confus de présomptions héritées à quoi, sans y prêter attention mais sans non plus le chasser de son esprit, elle fait à tout moment référence. »⁵⁶

⁵⁵ « Les trois « théoriciens » de l'histoire des mentalités sont Lucien Febvre, 1938, Georges Duby, 1961, Robert Mandrou, 1968. », *Idem*, p.739.

⁵⁶ G. Duby, *L'histoire continue*, Paris, Odile Jacob, 2010, p.120-124.

On doit l'essor de cette histoire, « non pas des phénomènes "objectifs", mais de la représentation de ces phénomènes »⁵⁷, à Philippe Ariès qui estime qu'elle est née d'une prise de conscience : celle de la fin des Lumières, dans le dernier tiers du XX^e siècle, marquée par la fin de la croyance dans le progrès⁵⁸.

1.1. Règles de la méthode

Lorsque l'on met en œuvre la méthode de l'histoire des mentalités, il est nécessaire de respecter des règles : éviter l'anachronisme, relire les documents et utiliser des sources de qualité. Voyons plus en détail en quoi cela consiste.

1. Eviter l'anachronisme.

L'anachronisme est ce qui représente, aux yeux des historiens des mentalités, « le péché des péchés, le péché entre tous irrémédiable [...] »⁵⁹. Comme le relève Pierre Caspard, l'histoire de l'éducation, s'est construite sur le récit d'un progrès (qui a toutefois fait l'objet de controverses) : « celui qui a vu des hommes d'Etat éclairés, des pédagogues, des maîtres toujours mieux formés, permettre à des enfants toujours plus nombreux de faire des

⁵⁷ J. Le Goff cité dans C.-O. Carbonnel, « Analyse de l'évolution des mentalités » dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, 2009, p.135.

⁵⁸ « Pas plus que les autres activités intellectuelles, l'histoire n'échappe aux grands influences culturelles qui balayent le monde occidental. Les jeunes gens qui avaient de 20 à 35 ans à la fin des années 1960 ont commencé à voir le monde d'un œil qui n'était plus celui de leurs aînés. Leur attitude à l'égard du progrès économique, de sa bienfaisance, a changé. Or, les historiens des générations précédentes avaient tendance à chercher et à mettre en valeur dans le passé les signes qui préparaient ou annonçaient la modernité. Celle-ci était considérée comme le but ou le résultat d'une évolution : le progrès des Lumières.

Or, nous assistons peut-être aujourd'hui, en ce dernier tiers du XX^e siècle, à la fin des lumières, tout au moins à la fin de la croyance en l'irréversibilité et la bienfaisance absolue du progrès scientifique et technique. Non pas certes la fin du progrès, mais la fin de la religion du progrès, de la croyance dans le progrès. Peut-être est-ce seulement une réaction éphémère à une industrialisation trop rapide et trop brutale. [...] Je crois bien (c'est une hypothèse) qu'il existe une relation entre la réticence nouvelle des années 1960 à l'égard du développement, du progrès, de la modernité, et la passion apportée par les jeunes historiens à l'étude des sociétés pré-industrielles et de leur mentalité. [...]

Nous commençons alors à deviner que l'homme d'aujourd'hui demande à une certaine histoire ce qu'il a demandé de tout temps à la métaphysique, et seulement hier aux sciences humaines : une histoire qui reprend des thèmes de la réflexion philosophique, mais en les situant dans la durée et dans le recommencement obstiné des entreprises humaines. »

P. Ariès, « L'histoire des mentalités » dans J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire*, Editions Complexe, 2006, p.175-177.

⁵⁹ L. Febvre, *Rabelais ou le problème de l'incroyance au XVI^e siècle* (1942), A. Michel, 1968, p.15 cité dans F. Dosse, *L'histoire en miettes. Des Annales à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte/Poche, 2010, p.80.

études de plus en plus poussées »⁶⁰. Or, toujours selon lui, on assiste, depuis les années 1980, à une rupture du fil de ce progrès due à l'évolution du système éducatif.

« Celui-ci rencontre des problèmes largement inédits qui, n'ayant pas de strict équivalent dans le passé, empêchent de trouver dans la mémoire les repères qu'elle a pour fonction d'offrir : violences endémiques dans certaines écoles, entre élèves ou contre les professeurs, vandalisme, perte de croyance dans la valeur des diplômes délivrés et, plus largement, effacement du sens du travail scolaire et des études, au moins pour une fraction notable de la population scolarisée.»⁶¹

Cette rupture a conduit les historiens de l'éducation à abandonner les anciens paradigmes de l'analyse : désormais l'étude du système éducatif ne se fait plus à la dimension nationale et l'on assiste à un « morcellement et un élargissement simultanés des cadres spatiaux et institutionnels dans lesquels fonctionne ou s'observe le système éducatif »⁶². En outre, « l'abandon des anciens paradigmes de l'analyse s'est logiquement accompagné d'une révolution linguistique »⁶³. Ainsi assiste-t-on à « un véritable déluge de néologismes »⁶⁴ qui a pour conséquence « les risques d'anachronisme ou de fausse familiarité que la méconnaissance du vocabulaire, historiquement contextualisé, peut induire dans la mémoire collective, celle de l'éducation en particulier.»⁶⁵. Et Pierre Caspard d'illustrer ses propos par les exemples suivants :

« Qu'on songe à la polysémie qui caractérise historiquement les mots de collège, de baccalauréat, d'université ou ceux de rédaction, de classe, de cours magistral, tous d'un usage assez clair aujourd'hui, mais qui sont historiquement de faux amis ; ou inversement, à la terminologie désignant des institutions ou des pratiques éducatives aujourd'hui disparues [prélecture, salle d'asile, leçon de choses...] dont la compréhension exige un gros effort de reconstitution savante. »⁶⁶

Il s'agira donc pour nous d'être attentive à ce point et de ne pas lire les textes des différentes époques avec les yeux d'une lectrice du XXI^e siècle.

2. *Relire les documents.* Il convient de lire tous les documents, quels qu'ils soient, (« Faire de l'histoire des mentalités c'est d'abord opérer une certaine lecture de n'importe quel document. Tout est source pour l'historien des mentalités. »⁶⁷) sans omettre de s'intéresser aux textes qui ont déjà été étudiés (« [...] l'histoire relit

⁶⁰ P. Caspard, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel », *Histoire de l'éducation*, n°121, janvier-mars 2009, p.73.

⁶¹ *Ibidem*, p.74.

⁶² *Ibid*, p.74.

⁶³ *Ibid*, p.75.

⁶⁴ *Ibid*

⁶⁵ *Ibid*

⁶⁶ *Ibid*, p.76.

⁶⁷ J. Le Goff, « Les mentalités. Une histoire ambiguë », *op. cit.* , p.740.

aujourd'hui les documents utilisés par ses prédécesseurs, mais avec un regard neuf et une autre grille »⁶⁸).

3. *Privilégier les sources de qualité.* Laissons Jacques Le Goff expliciter ce point :

« L'histoire des mentalités a ses sources privilégiées, celles qui, plus et mieux que d'autres, introduisent à la psychologie collective des sociétés. Leur inventaire est une des premières tâches de l'historien des mentalités.

Il y a d'abord les documents qui témoignent de ces sentiments, de ces comportements paroxystiques ou marginaux qui, par leur écart, éclairent sur la mentalité commune. [...]

Une autre catégorie de sources privilégiées pour l'histoire des mentalités est constituée par les documents littéraires et artistiques. Histoire non pas des phénomènes « objectifs » mais de la *représentation* de ces phénomènes, l'histoire des mentalités s'alimente naturellement aux documents de l'imaginaire. [...] Mais littérature et art véhiculent des formes et des thèmes venus d'un passé qui n'est pas forcément celui de la conscience collective. Les excès des historiens traditionnels des idées et des formes qui les font s'engendrer par une sorte de parthénogénèse qui ignore le contexte non littéraire ou non artistique de leur apparition ne doivent pas nous dissimuler que les œuvres littéraires et artistiques obéissent à des codes plus ou moins indépendants de leur environnement temporel. »⁶⁹

Les mentalités étant « le champ privilégié de la longue durée »⁷⁰, travailler sur les représentations de la légitimité de l'autorité implique que l'on s'inscrive dans cette « longue durée », chère à Fernand Braudel⁷¹.

1.2. Longue durée

Nous justifions notre choix de la longue durée en reprenant l'argumentation de Philippe Ariès qui défendait cette idée avec force concernant son histoire de la mort.

« Une longue durée de plus d'un millénaire, un tel champ d'étude a de quoi inquiéter la légitime prudence des bons historiens. [...] Je dois donc me justifier [...]

Les changements de l'homme devant la mort, ou bien sont eux-mêmes très lents, ou bien se situent entre de longues périodes d'immobilité.

Les contemporains ne les aperçoivent pas, parce que le temps qui les sépare dépasse celui de plusieurs générations et excède la capacité de la mémoire collective. L'observateur d'aujourd'hui, s'il veut parvenir à une connaissance qui échappait aux contemporains, doit donc dilater son champ de vision et l'étendre à une durée plus longue que celle qui sépare deux grands changements successifs. S'il s'en tient à une chronologie trop courte, même si celle-ci paraît déjà longue aux yeux de la méthode

⁶⁸ P. Ariès, « L'histoire des mentalités », *op. cit.*, p.182.

⁶⁹ J. Le Goff, « Les mentalités. Une histoire ambiguë », *op. cit.*, p.741-742.

⁷⁰ M. Vovelle, « L'histoire et la longue durée » dans J.Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire*, Editions Complexe, 2006, p.85.

⁷¹ Il a écrit son article « La Longue durée » en 1958.

historique classique, il risque d'attribuer des caractères originaux d'époque à des phénomènes qui sont en réalité beaucoup plus anciens.

C'est pourquoi l'historien de la mort ne doit pas avoir peur d'embrasser les siècles jusqu'à concurrence du millénaire : les erreurs qu'il ne peut pas ne pas commettre sont moins graves que les anachronismes de compréhension auxquels l'expose une chronologie trop courte. »⁷²

En outre, le fait que nous remontions jusqu'à l'antiquité pour notre recherche, se justifie par les racines gréco-latines du système scolaire français.

« L'histoire de l'éducation dans l'antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne : elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. Nous sommes des Gréco-latins : tout l'essentiel de notre civilisation est issu de la leur ; c'est vrai, à un degré éminent, de notre système d'éducation. »⁷³

Mais, « [...] histoire des lenteurs de l'histoire, l'histoire des mentalités n'en est pas moins une histoire des transformations, la plus décisive qui soit »⁷⁴. Elle permet donc de mettre à jour les changements. Pour ce faire, deux approches sont possibles.

« Considérons donc comme acquise une durée millénaire. A l'intérieur de cette durée, comment détecter aujourd'hui les changements qui sont intervenus et qui, il faut le répéter, étaient inaperçus des contemporains ? Il existe au moins deux modes d'approche qui ne sont pas contradictoires, mais au contraire complémentaires. Le premier est celui de l'analyse quantitative de séries documentaires homogènes. [...] La seconde approche [...] est plus intuitive, plus subjective, mais peut-être plus globale. L'observateur passe en revue une masse hétéroclite (et non plus homogène) de documents, et il essaie de déchiffrer, au-delà de la volonté des écrivains ou des artistes, l'expression inconsciente d'une sensibilité collective. »⁷⁵

Nous avons opté pour la seconde approche. En outre, considérer les changements permet aussi de faire émerger les « inerties »⁷⁶ et donc de repérer les éventuels invariants historiques caractéristiques de l'approche anthropologique.

1.3. Anthropologie historique

L'histoire des mentalités, qui a pour fondement le niveau inconscient des pratiques sociales et la pensée collective et automatique d'une époque ou d'un groupe social n'est pas suffisante pour cette recherche car elle reste un « concept flou [qui] recouvre beaucoup de dimensions différentes [...] »⁷⁷. En fait, « elle dérive vers une anthropologie historique

⁷² P. Ariès, « Préface » dans *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du moyen âge à nos jours*, Paris, Editions du Seuil, 1975, p.12-13.

⁷³ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité – I. Le monde grec*, Editions du Seuil, 1948, p.12.

⁷⁴ J. Le Goff, « Les mentalités. Une histoire ambiguë », *op. cit.*, p.746.

⁷⁵ P. Ariès, « Préface » dans *Essais ...*, *op. cit.*, p.13.

⁷⁶ E. Labrousse, *Histoire sociale. Sources et méthodes*, colloque de l'E.N.S. de Saint-Cloud, 15-16 mai 1965 (Paris, P.U.F., 1967) cité dans M. Vovelle, *op. cit.*, p.79.

⁷⁷ F. Dosse, *op. cit.*, p.169.

[...] »⁷⁸. Dès lors, « la question du chercheur est [...] le comment du fonctionnement plus que le pourquoi du changement. L'accent est mis sur les continuités »⁷⁹.

L'anthropologie historique, qui « correspond à une démarche qui relie toujours l'évolution considérée à sa résolution sociale et aux comportements qu'elle a engendrés ou modifiés »⁸⁰, est récente puisqu'elle est née vers la fin du XX^e siècle, suite à une crise économique qui a entraîné un besoin de retrouver un « âge d'or perdu ».

« L'orientation des recherches vers les blocages, vers les phases d'équilibre de la société se renforce à partir des années soixante-dix lorsque le boom, la croissance semble s'essouffler pour longtemps et fait place à une crise mondiale particulièrement profonde qui plonge le monde industrialisé dans la récession, le chômage et l'inflation. L'Occident découvre les charmes discrets de l'ancien temps, d'un âge d'or perdu, de la belle époque qu'il faut retrouver. C'est ce temps retrouvé que les historiens se chargent de reproduire en empruntant aux ethnologues leurs instruments d'analyse, leurs codes. Le refoulé devient porteur de sens. [...] L'horizon de l'historien se referme sur un présent immobile, il n'y a plus de devenir [...] »⁸¹

A. Burguière la définit comme « une histoire des habitudes » :

« [...] habitudes physiques, gestuelles, alimentaires, affectives, habitudes mentales. Mais quelle habitude n'est pas mentale ? « On pourrait sans doute assigner à l'histoire et à l'économie l'étude des rapports de force » écrit Marc Augé⁸² dans un essai sur l'ethnologie du pouvoir « et à l'anthropologie celle des rapports de pouvoir ». Le propre de l'anthropologie serait d'étudier les phénomènes à travers lesquels se désignent une société et une culture ; des phénomènes non pas significatifs [...] mais signifiés, c'est-à-dire digérés et intériorisés par la société. »⁸³

Pourquoi avoir opté pour une démarche d'anthropologie historique qui s'inscrit dans l'orientation de la recherche historique qui part plutôt de problèmes actuels du système éducatif pour chercher à en analyser l'origine et les évolutions lointaines ? Notre choix découle du fait que le concept d'autorité est un invariant de la relation pédagogique et ce, qu'il soit fortement affirmé ou, au contraire, contesté ; visible ou invisible. Or l'anthropologie historique consiste justement en « la recherche d'invariants, d'universaux qui puissent rendre compte de ce qui ne varie pas »⁸⁴. Nous rechercherons quels sont les invariants historiques dans la légitimation de l'autorité des maîtres d'école.

⁷⁸ *Ibid*, p.169.

⁷⁹ *Ibid*.

⁸⁰ A. Burguière, « L'anthropologie historique » dans J.Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire*, Editions Complexe, 2006, p.144.

⁸¹ F. Dosse, *op. cit.*, p.164.

⁸² M. Augé, *Pouvoir de vie, Pouvoir de mort*, Paris, Flammarion, 1977.

⁸³ A. Burguière, *Ibid*, p.145.

⁸⁴ A. Burguière, « L'anthropologie historique » dans J.Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire*, Editions Complexe, 2006, p.157.

En résumé, nous pouvons dire de notre recherche qu'elle n'est pas seulement un travail historique qui consisterait, par exemple, à montrer la variété des discours de légitimation d'une époque à l'autre. Nous lui adjoignons, en effet, une dimension « normative » qui consiste à réfléchir sur ce qu'il peut y avoir de permanent dans ces discours. Nous avons donc besoin de recourir à une approche méthodologique complémentaire afin de construire une typologie des formes légitimes de l'autorité éducative qui nous servira d'outil d'analyse pour chaque période étudiée.

Chapitre 2. Analyse typologique

2.1. Approche compréhensive et analyse typologique

L'objet de cette recherche justifie une approche compréhensive, méthode initiée par l'historien Droysen (1850) puis développée par Dilthey, en ce que celle-ci permet de comprendre un phénomène humain⁸⁵. Pour ce faire, la démarche compréhensive utilise et produit des typologies qui « sont à la fois un outil et un des résultats possibles de la recherche compréhensive »⁸⁶. Bailey en présente les avantages :

« Ses avantages comprennent sa capacité à traiter des phénomènes complexes sans les simplifier outre mesure, à clarifier les ressemblances et dissemblances entre les cas pour favoriser les comparaisons, à fournir un inventaire compréhensif de toutes les sortes de cas possibles, et à attirer l'attention sur les « cases vides », c'est-à-dire les sortes de cas qui ne se sont pas encore produites ou ne peuvent pas se produire. »⁸⁷

Avec cette démarche, la notion de contexte prend une grande valeur.

« Le contexte peut-être défini [...] comme ce qui change la valeur de vérité d'une proposition (une même proposition est vraie dans un certain contexte et fausse dans un autre) ou le sens d'une pratique ou d'un discours. Ce type de démarche tend donc naturellement à produire des typologies en contrastant les contextes. [...] Une théorie décontextualisée qui se présentait comme valable universellement se trouve recontextualisée selon des cas différents. Par ailleurs, le chercheur qui pratique la recherche compréhensive choisit souvent de comparer plusieurs cas [...] »⁸⁸

Colin Elman (2005) distingue trois types de typologie : les typologies descriptives, les typologies classificatoires et les typologies explicatives⁸⁹.

⁸⁵ « L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel (une prise de position épistémologique) qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule ensuite la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal). » A. Mucchielli, « Approche compréhensive » dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, 2009, p.24.

⁸⁶ H. Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Vuibert, 2013, p.153.

⁸⁷ K. Bailey, *An introduction to Classification techniques*, Thousand oaks, Sage, 1994, p. 233 cité dans H. Dumez, *Ibid*, p.159.

⁸⁸ H. Dumez, *op. cit.*, p.153.

⁸⁹ *Ibid*, p.154.

	descriptive	Classificatoire	explicative
<i>Mouvements analytiques</i>	Définit des concepts composés (types) et les utilise comme des caractérisations descriptives	Attribue des cas à des types	Fait des prédictions fondées sur des combinaisons des différentes valeurs des variables issues d'une théorie. Place des données dans les cellules pertinentes pour tester leur validité et pour les comparer afin de voir si les données sont cohérentes avec la théorie
<i>A quelles questions cherche-t-on à répondre ?</i>	Qu'est-ce qui constitue le type ?	De quoi le cas est-il un cas ?	Si la théorie est correcte, que doit-on s'attendre à voir ? Est-ce bien cela que je vois ?

(Source : Elman, 2005, p.297)

A une recherche ne correspond pas forcément une seule et même typologie ; on peut envisager une utilisation successive de différentes typologies suivant les phases de la recherche.

« On peut penser que, dans la recherche compréhensive, ces typologies peuvent jouer des rôles différents à différents moments de la recherche : au tout début, une typologie descriptive peut aider à formuler des orientations de recherche ; une typologie classificatoire peut ensuite aider à choisir des cas multiples à étudier; enfin, la typologie explicative intervient plutôt à la fin de la recherche au moment de la discussion théorique. On verra qu'il faut envisager un quatrième type de typologie, la typologie exploratoire, celle qui attire l'attention sur une case nouvelle. »⁹⁰

De fait, nous serons amenée à utiliser plusieurs de ces types de typologie. Mais auparavant, il nous faut présenter les deux typologies existantes de l'autorité. Celles-ci correspondent à deux approches différentes : la typologie de Max Weber, qui est une approche sociologique, et la typologie d'Alexandre Kojève, qui est une approche philosophique.

⁹⁰ H. Dumez, *op. cit.*, p.154.

2.2. Les typologies de l'autorité

2.2.1. La typologie de Weber

Pour Weber, « tous les pouvoirs de domination, qu'ils soient profanes ou religieux, politiques ou non politiques, peuvent être considérés comme des formes modifiées ou approchées de quelques types purs, que l'on peut construire en posant la question du fondement de *légitimité* revendiqué par la domination »⁹¹. Il a donc élaboré une typologie de ces types purs de domination, chacun étant déterminé par les motifs qu'ont les individus à obéir aux détenteurs du pouvoir. Il en distingue trois : la domination légale-rationnelle, la domination traditionnelle et la domination charismatique. Mais les motifs d'obéissance ne peuvent, à eux seuls, fonder une domination. Un autre facteur intervient également : « la croyance en la légitimité »⁹². Ceci l'amène à souligner que « par conséquent, il faut distinguer les formes de domination suivant la revendication de légitimité qui leur est propre »⁹³. C'est donc bien une typologie des légitimités de domination que le sociologue propose tout en prenant la précaution de préciser que cette typologie se présente comme un système de types purs que l'on ne rencontre jamais dans la réalité. En fait, on aura affaire le plus souvent soit à des sous-variétés de chacun de ces trois types, soit à leur combinaison. L'autorité étant, pour lui, synonyme de domination⁹⁴, nous parlerons donc d'autorité légale-rationnelle, d'autorité traditionnelle et d'autorité charismatique.

L'*autorité légale-rationnelle*, autrement appelée « domination statutaire »⁹⁵, repose sur « la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens »⁹⁶. Cette forme de domination suppose le respect de règles impersonnelles auxquelles chacun doit se plier, y compris les détenteurs du pouvoir⁹⁷. Ainsi, les compétences de chacun, du président de la république élu au plus modeste fonctionnaire, sont-elles délimitées objectivement par la loi ou le règlement.

⁹¹ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales » dans *Sociologie des religions*, Textes réunis et présentés par J.-P. Grossein, Paris, Gallimard, coll : « Tel », 1996, p. 368-369.

⁹² M. Weber, *Economie et société* /1. Les catégories de la sociologie, Paris, Pocket, 1995, p.286.

⁹³ *Ibid*, p.286.

⁹⁴ *Ibid*, p.285.

⁹⁵ *Ibid*, p.289.

⁹⁶ *Ibid*.

⁹⁷ *Ibid*, p.291.

« [...] la soumission résulte de l'attachement impersonnel au « devoir de fonction » [...] Ce « devoir de fonction », ainsi que le droit de domination qui lui correspond – la « compétence » - sont définis par des normes *établies rationnellement* (lois, décrets, règlements) de telle manière que la légitimité de la domination devient la légalité de la *règle*, laquelle est générale, élaborée en fonction d'une fin, établie et promulguée selon des critères de correction formelle. »⁹⁸

L'obéissance, dans ce cas-là, repose sur la croyance en la légalité des décisions prises selon les procédures juridiques en vigueur et en la compétence reconnue de celui qui prend la décision : « [...] celui qui obéit n'obéit que comme membre du groupe et seulement au "droit" comme membre de l'union, membre de la communauté, membre de l'Eglise et, dans un Etat, comme *citoyen*. »⁹⁹.

« Nos groupements actuels, surtout les groupements politiques, correspondent au type de domination « légale » ; ce qui veut dire que la légitimité de commander repose pour le détenteur du pouvoir sur une règle fixée rationnellement, établie par contrat ou imposée, et la légitimation à fixer ces règles repose à son tour sur une « constitution » fixée rationnellement ou interprétée rationnellement. Le commandement est émis non pas au nom d'une autorité personnelle, mais au nom d'une norme impersonnelle et l'injonction d'un commandement représente elle-même aussi l'obéissance à l'égard d'une norme, et non pas un libre arbitre, une grâce ou un privilège. L'« agent » (*Beamte*) est le porteur du pouvoir de commandement : il ne l'exerce jamais pour son propre compte, mais il le détient au contraire toujours par délégation de l'« institution » (*Anstalt*) impersonnelle, c'est-à-dire de la coexistence de personnes déterminées ou indéterminées, mais désignables selon des critères réglés – coexistence spécifique dominée par la norme de règles établies. Le pouvoir légitime du fonctionnaire a son domaine délimité par la « compétence », c'est-à-dire un domaine, défini concrètement, d'objets pouvant être soumis à son commandement. Le « citoyen » ou le « membre » du groupement fait face à une hiérarchie de « supérieurs » auxquels il peut adresser ses plaintes "selon la voie hiérarchique".»¹⁰⁰

Le type le plus pur de la domination légale-rationnelle est le type bureaucratique, celui du « fonctionnariat »¹⁰¹ c'est-à-dire celui qui est fondé sur la conformité aux actes. Pour M. Weber, cette *direction administrative bureaucratique*¹⁰² se compose de *fonctionnaires individuels* qui sont :

- « 1) personnellement libres, n'obéissent qu'aux devoirs objectifs de leur fonction,
- 2) dans une *hiérarchie* de la fonction solidement établie,
- 3) avec des *compétences* de la fonction solidement établies,
- 4) en vertu d'un contrat, donc (en principe) sur le fondement d'une sélection ouverte selon
- 5) la qualification professionnelle : dans le cas le plus rationnel, ils sont nommés (non élus) selon une qualification professionnelle révélée par l'examen, attestée par le diplôme ;

⁹⁸ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales » dans *Sociologie des religions*, *op. cit.*, p.375.

⁹⁹ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.291.

¹⁰⁰ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales » *op. cit.*, p.369.

¹⁰¹ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.293.

¹⁰² Souligné par l'auteur.

6) sont payés par des appointements fixes en espèces, la plupart donnant droit à retraite, le cas échéant (en particulier dans les entreprises privées) résiliables de la part des patrons, mais toujours résiliables de la part des fonctionnaires ; ces appointements sont avant tout gradués suivant le rang hiérarchique en même temps que suivant les responsabilités assumées, au demeurant suivant le principe de la « conformité au rang » [...]

7) traitent leur fonction comme unique ou principale profession ;

8) voient s'ouvrir à eux une carrière, un « avancement » selon l'ancienneté, ou selon les prestations de service, ou encore selon les deux, avancement dépendant du jugement de leurs supérieurs ;

9) travaillent totalement « séparés des moyens d'administration » et sans appropriation de leurs emplois ;

10) sont soumis à une discipline stricte et homogène de leur fonction et à un contrôle.»¹⁰³

Autant de caractéristiques qui s'appliquent aux fonctionnaires que sont les enseignants tout comme s'applique à eux aussi le fait que le « caractère fondamental spécifiquement rationnel »¹⁰⁴ de l'autorité légale soit qu'elle « signifie la domination en vertu du savoir »¹⁰⁵. Cette autorité légale-rationnelle est, pour Weber, la plus récente, « même si l'on en trouve des prodromes » dans un passé très lointain »¹⁰⁶, et la domination légitime a connu, bien avant, d'autres fondements : « Dans un passé reculé, les modes les plus importants des relations de domination se sont tous partagés entre la domination charismatique, qui repose sur la croyance dans le caractère sacré ou la valeur de ce qui est extraquotidien, et la domination traditionaliste (patriarcale), qui s'appuie sur le caractère sacré du quotidien. »¹⁰⁷

L'*autorité traditionnelle* se fonde sur « la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tous temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens »¹⁰⁸. Elle repose donc sur le caractère sacré des dispositions transmises par le temps c'est-à-dire sur l'ancienneté, sur une croyance bien établie aux traditions immémoriales. Il s'agit d'une conformité à un usage, une manière de faire, d'être ou de sentir auxquels on s'attend parce qu'il en a toujours été ainsi, ou bien c'est la référence à un héritage dont on est comptable et qu'on ne pourrait ignorer sans se renier ou perdre son identité. Dans ce cas-là, on obéit au détenteur du pouvoir « en vertu de la dignité personnelle qui lui est conférée par la tradition. Le groupement de domination est [alors], dans le cas le plus simple, principalement fondé sur le respect [...] et déterminé par la

¹⁰³ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.294-295.

¹⁰⁴ *Ibid*, p.299.

¹⁰⁵ *Ibid*

¹⁰⁶ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales », op. cit., p.370.

¹⁰⁷ *Ibid*, p.371-372.

¹⁰⁸ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.289.

communauté d'éducation »¹⁰⁹. En d'autres termes, « on n'obéit pas à des règlements, mais à la *personne* appelée à cette fin par la tradition ou par le souverain que détermine la tradition »¹¹⁰. Ce type de domination peut-être quasiment opposé trait pour trait à la domination légale : « celui qui détient le pouvoir n'est pas considéré comme un supérieur mais comme un *seigneur*¹¹¹ personnel »¹¹² ; la direction administrative n'est pas composée de fonctionnaires mais de serviteurs liés à la personne même du « seigneur » qui ne sont pas tenus, en tant que tels, de respecter une réglementation.

« On doit [...] entendre par « *traditionalisme* » l'attitude mentale consistant à se régler sur les *habitudes* quotidiennes et à croire qu'elles constituent une norme inviolable pour l'action ; et donc on parlera d' « autorité *traditionaliste* » pour un rapport de domination qui repose sur cette base, c'est-à-dire sur le respect à l'égard de ce qui a toujours été (effectivement ou prétendument). »¹¹³

Deux types primaires de domination traditionnelle sont relevés : la gérontocratie (domination exercée par les plus vieux en tant qu'ils connaissent le mieux la tradition sacrée¹¹⁴) et le patriarcalisme primaire défini comme « la situation dans laquelle, au sein d'un groupement (domestique), la plupart du temps économique et familial primaire, un seul homme, désigné (normalement) selon les règles de succession fixes, exerce la domination »¹¹⁵ laquelle « s'exerce seulement dans la maison »¹¹⁶.

« Le mode de domination de loin le plus important qui repose sur une autorité traditionaliste, qui appuie sa légitimité sur la tradition, c'est le patriarcalisme : domination du père de famille, du mari, de l'aîné sur les membres de la maison et de la famille ; du maître et du patron sur les esclaves, les dépendants et les affranchis ; du maître sur sa domesticité ; du prince sur les employés de sa maison et de sa cour, sur les ministres, les clients, les vassaux ; du maître patrimonial et du prince sur les « sujets ». Le propre de la domination patriarcale (et de la domination patrimoniale, qui constitue une variété de la première), c'est la coexistence d'un système de normes qui sont inviolables, parce qu'elles sont considérées comme totalement sacrées – leur violation entraînant des maux magiques ou religieux-, et d'un domaine où la volonté et la grâce du maître s'exercent en toute liberté, évaluant, en principe, en fonction de relations non pas « objectives », mais uniquement « personnelles » : dans ce sens, elles sont "irrationnelles". »¹¹⁷

Le type même de l'autorité traditionnelle est donc l'autorité du père qu'Etienne Borne place au-dessus de toute autre et désigne comme la « première autorité » dans la mesure où

¹⁰⁹ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.302.

¹¹⁰ *Ibid*, p.302.

¹¹¹ Souligné par l'auteur.

¹¹² M. Weber, *Ibid*, p.302.

¹¹³ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales », *op. cit.*, p.371.

¹¹⁴ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.307.

¹¹⁵ *Ibid*

¹¹⁶ *Ibid*, p.308.

¹¹⁷ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales », *op. cit.*, p. 371.

elle est originelle : « La paternité est une antériorité indéplaçable, mais aussi une irréfutable supériorité : on ne serait rien, on n'aurait rien, sans le père qui donne la vie et les raisons de vivre, telles qu'elles sont déjà engrangées dans une culture »¹¹⁸. Elle représente donc un modèle d'autorité qui confère à toute autorité s'y référant, toute sa légitimité et toute son authenticité.

L'*autorité charismatique* est la troisième modalité légitime de domination politique mais également un paradigme en sociologie des religions pour M. Weber qui définit le charisme comme étant :

« la qualité extraordinaire (à l'origine déterminée de façon magique tant chez les prophètes et les sages, thérapeutes et juristes, que chez les chefs des peuples chasseurs et les héros guerriers) d'un personnage qui est, pour ainsi dire, doué de forces ou de caractères surnaturels ou surhumains ou tout au moins en dehors de la vie quotidienne, inaccessibles au commun des mortels ; ou encore qui est considéré comme envoyé par Dieu ou comme un exemple, et en conséquence considéré comme un « chef » [*Führer*]. »¹¹⁹

Cette définition est très large dans la mesure où elle rapproche les chefs charismatiques modernes des anciens prophètes et des anciens sorciers. L'anthropologue Luc de Heusch précise qu'en fait M. Weber a confondu deux phénomènes très distincts et tenté à tort de les relier. Il convient en effet, selon lui, de distinguer la qualité extraordinaire des personnages révolutionnaires doués d'un rayonnement personnel exceptionnel, de celle qui est censée être acquise par un rituel qui sacralise le dépositaire du pouvoir. Autrement dit, il ne faut pas confondre le *charisme* avec le *prestige* dont jouissent les chefs traditionnels sacrés. En effet, dans certaines sociétés africaines, par exemple, la sacralité du pouvoir peut être totalement étrangère au charisme même si, comme le précise Luc de Heusch, on peut exceptionnellement retrouver ces deux traits chez la même personne¹²⁰. Cette précision faite, revenons à Weber pour qui le personnage charismatique prend la forme de deux figures principales : celle du prophète religieux, l'envoyé de Dieu, le messie dont le personnage emblématique est le Christ, et celle du chef de guerre victorieux, incarné par Napoléon, détenteur du pouvoir charismatique purement plébiscitaire¹²¹.

¹¹⁸ E. Borne, « A la recherche d'une philosophie de l'autorité » dans *Les préaux de la République*, Minerve, 1991, p.110.

¹¹⁹ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.320.

¹²⁰ L. de Heusch, *Charisme et royauté*, Nanterre, Société d'ethnologie, 2003, p.9.

¹²¹ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.324.

« L'expression de « charisme » doit être comprise dans les analyses qui suivent comme une qualité *extraquotidienne* attachée à un homme (peu importe que cette qualité soit réelle, supposée ou prétendue). « Autorité charismatique » signifie donc : une domination (qu'elle soit plutôt externe ou plutôt interne) exercée sur des hommes, à laquelle les dominés se plient en vertu de la croyance en cette qualité attachée à cette *personne* en particulier. Le magicien, le prophète, le chef d'expéditions de chasse ou de rapine, le chef de guerre, le maître « à la César », éventuellement le chef de parti dans sa personne, représentent ce type de dominant (*Herrscher*) dans ses rapports à ses disciples, à sa suite, à la troupe qu'il a levée, au parti, etc. La légitimité de leur domination repose sur la croyance et l'abandon à l'extraordinaire, à ce qui dépasse les qualités humaines normales et qui pour cela même se trouve valorisé (comme surnaturel, à l'origine). Cette légitimité repose donc sur la croyance en la magie, en une révélation ou en un héros, croyance qui a sa source dans la « confirmation » de la qualité charismatique par des miracles, des victoires et d'autres succès, autrement dit par des bienfaits apportés aux dominés ; c'est pourquoi cette croyance s'évanouit ou risque de s'évanouir en même temps que l'autorité revendiquée, dès que la confirmation fait défaut et que la personne dotée de la qualité charismatique paraît abandonnée par sa force magique ou par son dieu. La domination n'est pas exercée selon des normes générales, qu'elles soient traditionnelles ou rationnelles, mais – en principe – en fonction de révélations et d'inspirations concrètes : en ce sens, elle est « irrationnelle ». Elle est « révolutionnaire » au sens où elle se présente comme affranchie de tout ce qui est établi : « Il est écrit... mais moi je vous dis... »¹²²

Toute domination supposant « une croyance au prestige du ou des gouvernants », la typologie wébérienne doit être comprise comme une véritable combinatoire : les dominations traditionnelle ou légale ne peuvent se maintenir sans un minimum de charisme. En outre, les situations de crises institutionnelles favorisent l'émergence de personnages charismatiques qui finissent toujours par s'appuyer sur une bureaucratie pour stabiliser leur pouvoir. Pour M. Weber le charisme met en jeu des qualités « inaccessibles au commun des mortels » qui font que la personne charismatique est douée de qualités difficiles à cerner. Le problème n'est d'ailleurs pas de savoir si elle possède effectivement les qualités qui lui sont prêtées. L'important est que les « adeptes » croient les reconnaître en elle. Dans ce cas, la « "reconnaissance" [...] est, psychologiquement un abandon tout à fait personnel, plein de foi, né ou bien de l'enthousiasme ou bien de la nécessité et de l'espoir »¹²³.

L'autorité exige, de la part des dominés, « la croyance en la légitimité »¹²⁴ de la domination. Aussi, non seulement le personnage détenteur d'autorité doit affirmer sa légitimité mais il lui faut aussi l'entretenir. Et c'est à ce niveau que se situe l'une des différences fondamentales entre l'autorité charismatique et les autorités légale-rationnelle et traditionnelle. Alors que ces deux dernières vont entretenir leur droit à donner des ordres, l'autorité charismatique devra, elle, l'éveiller. Autrement dit, dans le cas du

¹²² M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales », *op. cit.*, p. 370-371.

¹²³ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.321.

¹²⁴ *Ibid*, p.286.

charisme, il n'y a pas de déjà-là. En conséquence, comme le note J.M. Ouédraogo, « [...] au départ, le chef charismatique – pour combler le vide de légitimité [...], est voué aux actes extraordinaires de caractère magique pour fonder son droit à donner des ordres (relatifs au salut) et son attente à se voir obéir »¹²⁵. Il est clair qu'à l'origine de l'émergence d'un personnage charismatique, il y a toujours un événement marquant, une action magique qui est, selon Bourdieu, performative.

« Le mystère de la magie performative se résout dans le mystère du ministère [...], c'est-à-dire dans l'alchimie de la représentation (aux différents sens du terme) par laquelle le représentant fait le groupe qui le fait : le porte-parole doté du plein pouvoir de parler et d'agir au nom du groupe, et d'abord sur le groupe par la magie du mot d'ordre, est le substitut du groupe qui existe seulement par cette procuration. »¹²⁶

Cette reconnaissance décide de la validité du charisme mais elle n'est pas (au moins dans le cas du charisme authentique) le fondement de la légitimité mais plutôt un *devoir* pour ceux qui sont choisis, en vertu de l'appel et de la confirmation, de reconnaître cette qualité¹²⁷. En fait, on ne la repère pas par ses supposés atouts mais par la reconnaissance des autres. Autrement dit, on repère le charisme à ses conséquences et surtout à la constitution d'une « communauté charismatique », sorte de communauté émotionnelle basée sur « un communisme d'amour ou de camaraderie »¹²⁸.

En fait, il existe plusieurs types de charisme: le « charisme authentiquement personnel [qui est] attaché à la personne en tant que telle »¹²⁹, le « charisme prophétique [et] mystique »¹³⁰ et un charisme dont ils sont les « ennemis »¹³¹ : le charisme de fonction. Celui-ci, qui se caractérise par une « légitimation venant d'une autre instance – l'instance sacerdotale »¹³², est revendiqué par l'Eglise au titre de groupement hiérocrationnel¹³³.

« Revendiquant pour elle-même la détention d'un charisme de fonction, l'Eglise pose ses exigences face au pouvoir politique. Elle se sert du charisme spécifique qui est attaché à la fonction hiérocrationnelle pour imposer en force un accroissement de la dignité des porteurs de ce charisme. [...] elle met en place pour eux des formes propres de conduite de vie et, dans cette perspective, elle institue

¹²⁵ J.-M. Ouédraogo, « Le charisme selon Max Weber : une question sociologique » in *Archives européennes de sociologie*, T.XXXVIII, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p.331.

¹²⁶ P. Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Editions du Seuil, 2001, p.236.

¹²⁷ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.321.

¹²⁸ *Ibid.*, p.322.

¹²⁹ M. Weber, *Sociologie des religions*, op. cit., p.254.

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*, p.243.

¹³³ « [...] les communautés religieuses, quand elles sont pleinement développées, ressortissent au type des groupements de *domination* [...] : elles représentent des groupements « hiérocrationnels », c'est-à-dire des groupements dans lesquels le pouvoir est appuyé sur le monopole de la dispensation ou du refus des biens de salut ». M. Weber, *Sociologie des religions*, op. cit., p.367.

des règles de formation préparatoire, assurée par une éducation hiéocratique ; une fois qu'elle a la main sur celle-ci, elle s'empare également de l'éducation des laïcs, ce qui lui permet dès lors de fournir au pouvoir politique ses jeunes recrues, ainsi que ses « sujets », tous marqués et estampillés au sceau de l'esprit hiéocratique. Quand il y a ordre hiéocratique, l'Eglise s'appuie sur sa position de puissance pour développer en outre un vaste système de réglementation éthico-religieuse de la vie, dont la portée a, de tout temps, été aussi peu limitée en principe que les prétentions actuelles du magistère catholique au sujet de la discipline des mœurs. »¹³⁴

Dans ce cas-là, on obéit au chef en vertu de « [...] sa valeur exemplaire »¹³⁵. Le charisme de fonction est en fait un charisme qui s'est « traditionalisé »¹³⁶ du fait que « le charisme est une qualité transmissible par des moyens rituels d'un porteur à d'autres ou qu'il peut être engendré (originellement de manière magique) : objectivation du charisme, en particulier du *charisme de fonction* [...] »¹³⁷.

En fait, Max Weber nie toute dimension charismatique à la profession de professeur quand il écrit, défendant le fait qu'un professeur ne doit pas afficher de prise de position politique personnelle en cours, que celui-ci ne doit être ni prophète ni démagogue¹³⁸ pas plus qu'il ne doit être un « chef »¹³⁹. Pour Weber, cette impossibilité tient au désenchantement du monde du fait que connaissances scientifiques et esprit de religion sont incompatibles.

Nous l'avons déjà souligné, Weber s'attache à préciser que sa typologie ne présente en rien des types purs. Une solution pour définir au plus près un cas est donc d'enrichir sa dénomination en utilisant deux mots.

¹³⁴ M. Weber, *Sociologie des religions*, op. cit., p.252-253.

¹³⁵ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.290.

¹³⁶ *Ibid*, p.326.

¹³⁷ M. Weber, *Economie et société*, op. cit., p.329.

¹³⁸ « [...] Un enseignant authentique se gardera d'imposer à son auditeur une quelconque prise de position du haut de sa chaire, que ce soit expressément ou par suggestion (car c'est naturellement la manière la plus déloyale de procéder que de "laisser faire les faits" ». M. Weber, « La profession et la vocation de savant » dans *Le savant et le politique*, op. cit., p.95.

¹³⁹ « Songez que la valeur de l'être humain ne tient pas à ce qu'il possède des qualités de chef. Et en tout cas, les qualités qui font de quelqu'un un savant et un professeur d'université remarquable ne sont pas celles qui font de lui un chef en ce qui concerne l'orientation pratique dans la vie ou, plus particulièrement, la politique. Il est purement fortuit que quelqu'un possède aussi ces qualités, et il serait très inquiétant que chaque professeur d'université puisse décider de se faire passer pour un chef dans l'amphithéâtre. Car ceux qui se prennent le plus facilement pour des chefs sont souvent ceux qui ont le moins de titres à le faire, et surtout : qu'ils les aient ou qu'ils ne les aient pas, la chaire n'est tout simplement pas la position qui permette de *faire ses preuves* à cet égard. Si un professeur se sent appelé à conseiller la jeunesse et jouit de sa confiance, qu'il montre ce qu'il vaut dans les relations personnelles d'homme à homme. Et s'il se sent appelé à intervenir dans les luttes entre les conceptions du monde et les opinions partisans, qu'il le fasse dehors sur le marché de la vie : dans la presse, dans les réunions, dans les associations, où qu'il veuille. Mais il est quand même un peu trop commode de témoigner de son courage à afficher ses opinions là où les auditeurs, qui ont peut-être d'autres opinions, sont condamnés à se taire. » M. Weber, « La profession et la vocation de savant » dans *Le savant et le politique*, op. cit., p.100-101.

« [...] notre démarche ne prétend nullement être la seule possible, et il n'est nullement question que toutes les formations empiriques de domination correspondent nécessairement et « purement » à l'un de ces types. Tout au contraire, la majorité écrasante de ces formations représente une combinaison ou un état de transition entre plusieurs de ces types. C'est ainsi que nous serons constamment contraints, à l'aide, par exemple, de mots composés comme « bureaucratie patrimoniale », de faire apparaître que le phénomène en question relève, pour une partie de ses caractéristiques, de la forme de domination rationnelle et, pour une autre partie, de la forme traditionaliste [...] Mais nous rencontrons aussi des formes [extrêmement importantes] qui, comme la structure de domination féodale, sont universellement répandues dans l'histoire, mais se laissent difficilement ranger, à cause de certains de leurs traits importants, dans l'une des trois formes distinguées plus haut, et ne deviennent intelligibles qu'en opérant une combinaison avec d'autres concepts [...] Nous trouvons également des formes, comme les fonctionnaires de la démocratie *pure* (charge honorifique tournante et d'autres formes semblables, d'un côté, domination plébiscitaire de l'autre), ou certains modes de domination des notables (forme particulière de la domination traditionaliste), que l'on peut comprendre partiellement à partir de principes autres que ceux de la « domination », partiellement à partir de modifications particulières du concept de charisme, [mais qui de leur côté ont constitué des ferments de toute première importance historique pour la naissance du rationalisme politique]. C'est pourquoi la terminologie proposée ici n'a pas l'intention de faire entrer de force dans des schémas l'infinie variété historique, elle vise seulement à forger des points de repère conceptuels, utilisables à des fins précises. »¹⁴⁰

Nous tiendrons compte de cette remarque lorsque nous établirons notre instrument d'analyse typologique attribuant à chaque sous-type une dénomination composée de deux mots.

2.2.2. La typologie de Kojève

Alexandre Kojève¹⁴¹ a longtemps été, avec Hannah Arendt, l'un des rares philosophes à avoir examiné la notion de l'autorité pour elle-même mais ses travaux sont restés relativement méconnus du grand public puisque son essai, rédigé en 1942, n'a été publié qu'en 2004. Son objectif était d'expliquer ce qu'est l'autorité en tant que telle, démarche d'explicitation importante à ses yeux dans la mesure où, pour lui, envisager une théorie de l'Autorité est la condition indispensable à l'élaboration d'une théorie de l'Etat sachant que tout Etat présuppose l'Autorité. Adoptant une perspective phénoménologique, il tente de saisir l'essence d'un rapport qui ne se réduit pas à la domination (comme c'est le cas pour Max Weber) mais qui engage toute une thématique de la reconnaissance. Toutefois, Alexandre Kojève restait lucide et modeste quant à son travail, conscient qu'il était de ne proposer qu'une « étude provisoire » de la notion d'autorité et se contentant le plus souvent de « poser les problèmes et d'indiquer la direction générale de leurs solutions »¹⁴².

¹⁴⁰ M. Weber, « L'éthique économique des religions mondiales », *op. cit.*, p.375-376.

¹⁴¹ Philosophe et éducateur russe naturalisé français (1902-1968).

¹⁴² A. Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 2004, p.55.

L'originalité de l'auteur tient dans le fait qu'il propose une approche de la question de l'autorité mariant la phénoménologie et l'histoire de la philosophie. Pour lui, quatre théories « distinctes (essentiellement différentes et irréductibles) »¹⁴³ de l'autorité ont été proposées au cours de l'histoire.

1. La théorie théologique ou théocratique : l'autorité primaire et absolue appartient à Dieu ; toutes les autres autorités (relatives) en sont dérivées.
2. La théorie de Platon : l'autorité (« juste » ou « légitime ») repose sur et émane de la « justice » ou « équité ». Toute autorité ayant un autre caractère n'est qu'une pseudo-autorité, qui n'est en réalité rien d'autre que la *force* (plus ou moins brute).
3. La théorie d'Aristote : elle justifie l'autorité par la Sagesse, le savoir, la possibilité de *prévoir*, de transcender le présent immédiat.
4. La théorie de Hegel, qui réduit le rapport de l'autorité à celui du Maître et de l'esclave (du vainqueur et du Vaincu), le premier ayant été prêt à risquer sa vie pour se faire « reconnaître », le second ayant préféré la soumission à la mort.

L'étude de la notion amène Alexandre Kojève à distinguer quatre types (simples, purs ou élémentaires) d'autorité auxquels se rattachent maintes sortes d'autorités. Cette typologie, tout comme celle de Max Weber, envisage donc des autorités mixtes pouvant relever de plusieurs types mais toutefois marquées par la prédominance de l'un d'entre eux. A chacun de ces types d'autorité, le philosophe associe une des théories précédemment énoncées, chacune étant « exclusive »¹⁴⁴ en ce qu'elles ne reconnaissent « qu'un seul type d'autorité (à savoir celui qu'elle décrit), en ne voyant dans les autres phénomènes « autoritaires » qu'une manifestation de la seule et simple *force*. »¹⁴⁵

α) L'Autorité du Père (ou des parents en général) sur l'Enfant. (*Variantes* : l'Autorité qui naît d'un grand écart d'âge – l'Autorité des vieillards sur la jeunesse ; l'Autorité de la tradition et de ceux qui la détiennent ; l'Autorité d'un mort – testament ; l'Autorité de l'« auteur » sur son œuvre; etc.).

La théorie théocratique correspond à l'autorité du Père qui est, en réalité, d'essence divine car elle provient de Dieu par transmission d'essence héréditaire.

¹⁴³ A. Kojève, *op. cit.*, p.50.

¹⁴⁴ *Ibid*, p.51.

¹⁴⁵ *Ibid*.

β) L'Autorité du Maître sur l'Esclave. (*Variantes* : l'Autorité du Noble sur le Vilain ; l'Autorité du Militaire sur le Civil ; l'Autorité de l'Homme sur la Femme ; l'Autorité du Vainqueur sur le Vaincu ; etc.).

La théorie hégélienne correspond à cette autorité.

γ) L'Autorité du chef (*dux, Duce, Führer, leader, etc.*) sur la Bande. (*Variantes* : l'Autorité du Supérieur – directeur, officier, etc. – sur l'Inférieur – employé, soldat, etc. ; l'Autorité du Maître sur l'Elève ; l'Autorité du Savant, du technicien, etc. ; l'Autorité du Devin, Prophète, etc.).

La théorie aristotélicienne correspond à cette autorité.

Relevons que Kojève place l'autorité du professeur dans cette catégorie ce qui est en parfaite contradiction avec ce qu'affirmait M. Weber qui, lui, réfutait le fait que l'enseignant soit un chef.

δ) L'Autorité du Juge (*Variantes* : l'Autorité de l'Arbitre ; l'Autorité du Contrôleur, Censeur, etc., l'Autorité du Confesseur ; l'Autorité de l'Homme juste ou honnête ; etc.).

La théorie platonicienne correspond à l'autorité du chef, plus apte que d'autres à prévoir, plus intelligent et clairvoyant, qui conçoit un projet, dirige et commande.

Kojève, contrairement à Weber, traite de la question de l'autorité morale ou plus précisément, de la « "morale de l'Autorité" ou "morale autoritaire" »¹⁴⁶ et avance même une explication au fait que nombre d'auteurs éludent cette question :

« De nos jours, on a généralement tendance à négliger complètement l'aspect « autoritaire » (voire politique) de la morale, en excluant des considérations éthiques la catégorie de l'Autorité et le principe de la différence essentielle entre ceux qui l'exercent et ceux qui la subissent. Ce qui s'explique par le fait que notre morale chrétienne ou « bourgeoise » est, quant à son origine tout au moins, une morale « servile » opposée à la morale des « Maîtres » : elle reflète bien plus le comportement des hommes qui subissent l'Autorité que celui des gens qui l'exercent.

Or, parmi les quatre types « purs » de la morale autoritaire, c'est la morale de l'Autorité de Juge qui se rapproche le plus de la morale « bourgeoise ». Aussi, lorsqu'on essaye d'établir une morale tenant compte du fait de l'existence d'une Autorité, c'est une morale du type « Juge » qu'on développe. Et on applique cette morale particulière à toute Autorité sans se préoccuper de savoir à quel type appartient une Autorité donnée. »¹⁴⁷

¹⁴⁶ A. Kojève, *op. cit.*, p.179.

¹⁴⁷ *Ibid*, p.180-181.

Kojève définit la morale de l'Autorité comme « l'ensemble des règles auxquelles doit être assujéti le comportement actif d'un être humain (individuel ou collectif) pour pouvoir servir de "support" à l'autorité »¹⁴⁸. Celle-ci est d'autant plus essentielle qu'elle « indique donc ce qu'il *faut faire* pour acquérir ou maintenir (c'est-à-dire exercer) une autorité d'un type donné»¹⁴⁹. En conséquence, « comme il y a quatre types "purs" d'autorités, il y a aussi, nécessairement, quatre types irréductibles de "morale autoritaire"»¹⁵⁰. Toutefois, le philosophe ne s'avance pas plus avant dans une explication. Prétextant l'absence de « descriptions historiques et psychologiques de comportement des Pères et des Chefs »¹⁵¹, il s'avoue, en effet, dans l'incapacité de « développer la théorie des quatre types irréductibles de la morale de l'Autorité »¹⁵².

Que nous faut-il retenir de la typologie de Kojève par rapport à celle de Weber ? Tout d'abord, tous deux s'accordent à définir l'autorité du père comme une autorité traditionnelle. On pourrait, par ailleurs, rattacher l'autorité du professeur telle que la définit Kojève, c'est-à-dire impliquant soumission et reconnaissance en vertu du savoir, au type wébérien d'autorité légale-rationnelle. Le problème qui se pose à nous concerne l'autorité légitimée par délégation divine : pour Kojève, il s'agit d'une autorité traditionnelle tandis que Weber la qualifie d'autorité charismatique. Voyons maintenant où nous avons choisi de la placer.

¹⁴⁸ *Ibid*, p.179-180.

¹⁴⁹ *Ibid*, p.180.

¹⁵⁰ *Ibid*.

¹⁵¹ *Ibid*, p.181.

¹⁵² *Ibid*.

Chapitre 3. Orientations de la recherche

3.1. Éléments d'analyse

Pour construire notre instrument d'analyse, nous reprendrons la typologie des légitimités de domination de Max Weber qui nous paraît pertinente au titre de typologie descriptive. Toutefois, plusieurs questions se posent à son propos pour cette recherche. Une première question est celle de la pertinence d'appliquer la typologie wébérienne, qui est sociologique, à un concept historique, question à laquelle il a lui-même apporté la réponse suivante :

« La typologie sociologique offre au travail historique empirique simplement l'avantage – qu'il ne faut tout de même pas sous-estimer – de pouvoir donner, dans un cas particulier, des indications sur une forme de domination « charismatique », « charismatique héréditaire » (§§ 10, 11), « charismatique de la fonction », « patriarcale » (§ 7), « bureaucratique » (§4), « d'un ordre », etc. ou sur ce qui se rapproche de ces types, et cet autre avantage de travailler en même temps au moyen d'un concept à peu près clair. Nous sommes ici aussi loin que possible de croire que la réalité historique se laisse « emprisonner » dans le schéma conceptuel. »¹⁵³

La deuxième question concerne le fait que cette typologie a été élaborée pour le cadre politique et traite de la domination entre adultes : ainsi, est-elle transférable au cadre scolaire « qui n'est pas [...] à proprement parler un espace politique, et encore moins une démocratie, du fait des rapports d'éducation par nature dissymétriques qui la caractérisent »¹⁵⁴ ? En outre, dans les écrits que nous avons consultés, M. Weber ne fait jamais allusion aux maîtres d'école. Certes, il évoque les enseignants dans sa conférence « La profession et la vocation de savant »¹⁵⁵ mais seulement les professeurs d'université dont il considère l'autorité comme étant évidente¹⁵⁶ puisque les étudiants « sont condamnés à se taire »¹⁵⁷. Autorité évidente mais dont la légitimité ne réside pas dans le savoir du professeur car, pour lui, « on peut être un savant éminent et un enseignant carrément et terriblement mauvais »¹⁵⁸. Nous pensons que cette typologie est pertinente dans le cadre scolaire mais qu'il nous faudra la compléter. En effet, les maîtres sont investis d'une

¹⁵³ M. Weber, *Economie et société*, *op. cit.*, p.290.

¹⁵⁴ Rapport de la concertation « Refondons l'École de la République », 5 octobre 2012, p.21.

¹⁵⁵ M. Weber, « La profession et la vocation de savant », *op. cit.*, 2003, p.67-110.

¹⁵⁶ « Dans l'amphithéâtre, où l'on fait face à ses auditeurs, ceux-ci doivent se taire et c'est au Professeur de parler, et je considère comme irresponsable d'exploiter cette situation dans laquelle les étudiants sont contraints, pour leur formation, de suivre le cours d'un Professeur et où il n'y a personne qui s'oppose à lui par la critique, afin de marquer ses auditeurs de son opinion politique personnelle au lieu de se contenter, comme c'est la tâche d'un Professeur, de les faire profiter de ses connaissances et de son expérience scientifique. » M. Weber, « La profession et la vocation de savant », *op. cit.*, p.95.

¹⁵⁷ *Ibid*, p.101.

¹⁵⁸ *Ibid*, p.73.

autorité légale-rationnelle de par leur statut de fonctionnaire. Nous émettons l'hypothèse qu'ils ont été, au cours des temps, investis d'une autorité traditionnelle dans la mesure où leur autorité aura été une délégation de l'autorité paternelle. Et qu'en est-il de l'autorité charismatique ? Aujourd'hui, on pourrait analyser ce phénomène en se référant aux travaux conduits en psychologie sociale par Fritz Redl au sujet de « la personne centrale » qu'il définit comme « celui ou celle qui suscite chez les membres potentiels d'un groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation de groupe »¹⁵⁹, en d'autres termes, le leader. Sur les dix types établis en fonction du rôle joué par la personne centrale dans les processus fondamentaux de la formation de groupe, qui s'appliquent au cas de l'enseignant, quatre pourraient correspondre à la définition wébérienne du charisme : le Leader, la Personne centrale comme objet d'amour, le Héros et le « Bon exemple ». Aussi émettons-nous l'hypothèse que les maîtres ont pu être investis d'une autorité charismatique légitimée par leur exemplarité (charisme de fonction) ou par des qualités « magiques » (charisme pur). Nous retrouverons ces sous-types dans notre outil d'analyse.

Aujourd'hui l'autorité traditionnelle semble avoir disparu. C'est, entre autres¹⁶⁰, ce qu'affirme Myriam Revault d'Allones quand elle écrit que nous vivons aujourd'hui « dans un monde où le passé ne fait plus autorité et où l'autorité a cessé d'être tradition »¹⁶¹. L'autorité statutaire quant à elle ne suffit plus à légitimer l'autorité du maître. Est-ce à dire que seule subsiste l'autorité charismatique ? Certes non. Alors existerait-il des éléments de légitimation propres à l'autorité des enseignants qui ne seraient pas présents dans la typologie wébérienne ? Ainsi qu'en est-il de l'autorité morale que Weber n'évoque pas et qui est aujourd'hui très souvent associée à l'autorité professorale, et, notamment par les responsables politiques, comme nous l'avons vu précédemment et comme le prouve le tout dernier référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « En tant qu'agents du service public d'éducation, ils [les professeurs] transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité. »¹⁶²

¹⁵⁹ F. Redl, « Emotion de groupe et leadership » dans *Psychologie sociale*, trad. fr. A.Lévy, Paris, Dunod, 1970, p.380.

¹⁶⁰ « La tradition ne fait plus recette, du moins si elle n'est pas « redécouverte », c'est-à-dire, en vérité, choisie par ceux qui la retrouvent. » L. Ferry, article dans le journal *Le Point*, N° 1328, 28 février 1998.

¹⁶¹ M. Revault d'Allones, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Editions du Seuil, 2006, p.259.

¹⁶² Bulletin Officiel de l'Education nationale n° 30 du 25 juillet 2013.

L'autorité morale

Pour Durkheim, l'autorité morale est la qualité essentielle du maître.

« L'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur. Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir. Ce qu'il a de tout à fait *sui generis*, c'est le ton impératif dont il parle aux consciences, le respect qu'il inspire aux volontés et qui les fait s'incliner dès qu'il a prononcé. Par suite, il est indispensable qu'une impression du même genre se dégage de la personne du maître. Il n'est pas nécessaire de montrer que l'autorité ainsi entendue n'a rien de violent ni de compressif : elle consiste tout entière dans un certain ascendant moral. »¹⁶³

Evoquer la notion d'ascendant moral nous oblige à nous interroger sur ce qu'est la morale. Dans la tradition durkheimienne, elle est assimilée « aux règles dont la violation donne lieu à une sanction et qui, de ce fait, déterminent l'obligation morale régissant la vie en société »¹⁶⁴. Selon le sociologue, en effet, « toute morale se présente comme un système de règles de conduite »¹⁶⁵ sachant que « [...] les règles morales sont investies d'une autorité spéciale en vertu de laquelle elles sont obéies parce qu'elles commandent »¹⁶⁶. Une règle morale se distingue d'une autre règle en ce qu'elle présente deux caractéristiques « constantes »¹⁶⁷ et « universelles »¹⁶⁸ : un caractère *obligatoire*¹⁶⁹ et la *désirabilité*¹⁷⁰. En d'autres termes, la règle morale associe « obligation d'obéir à la règle et désir d'œuvrer pour le bien – autrement dit, les normes et les valeurs »¹⁷¹. Les normes morales, qui « sont incarnées dans des conduites ordinaires »¹⁷², ont un rôle essentiel dans la société : « [elles] n'ont pas seulement un rôle régulateur, elles ont également un rôle constitutif : elles définissent une manière de vivre et d'agir qui est réalisable »¹⁷³. D'un point de vue historique, constat est fait que la nature normative de la morale a eu pour conséquence le fait qu'elle a été envisagée de façon prescriptive.

¹⁶³ E. Durkheim, « L'éducation, sa nature, son rôle » dans *Education et sociologie*, Paris, Quadrige / PUF, 1993, p.72.

¹⁶⁴ D. Fassin, « La question morale en anthropologie » dans D. Fassin et S. Lézé, *La question morale. Une anthropologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.5.

¹⁶⁵ E. Durkheim, « La détermination du fait moral » dans D. Fassin et S. Lézé, *op. cit.*, p.86.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.95.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ « Nous sommes tenus de ne pas accomplir les actes qu'elles [les règles morales] nous interdisent. » E. Durkheim, « La détermination du fait moral » dans D. Fassin et S. Lézé, *Ibid.*, p.93.

¹⁷⁰ « Nous ne pouvons [...] accomplir un acte qui ne nous dit rien et uniquement parce qu'il est commandé. Poursuivre une fin qui nous laisse froids, qui ne nous semble pas bonne, qui ne touche pas notre sensibilité, est chose psychologiquement impossible. » *Ibid.*

¹⁷¹ D. Fassin, « La question morale en anthropologie » dans D. Fassin et S. Lézé, *op. cit.*, p.26.

¹⁷² C. Audart, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? » dans A. Compagnon, *De l'autorité – Colloque annuel du Collège de France*, Paris, Odile Jacob, 2008, p.291.

¹⁷³ *Ibid.*

« La morale a longtemps été l'apanage de la religion, pour le plus grand nombre, et de la philosophie, pour les heureux élus – et, du reste, cette distinction mérite certainement d'être relativisée, au vu des nombreuses interactions existant entre les deux, des Pères de l'Église à Hume ou Kant, en s'en tenant au monde chrétien. Pour l'une comme pour l'autre, la préoccupation essentielle était de nature normative : Qu'est-ce que le bien ? Quelles vertus doit-on développer ? Comment mener une vie bonne ? Quel code de conduite faut-il adopter dans une circonstance donnée ? »¹⁷⁴

Michel Foucault, s'est intéressé à la codification de la morale dont il fait, l'un des deux aspects de toute morale (l'autre étant représenté par les formes de subjectivation).

« Par "morale", on entend un ensemble de valeurs et de règles d'action qui sont proposées aux individus et aux groupes par l'intermédiaire d'appareils prescriptifs divers, comme peuvent l'être la famille, les institutions éducatives, les Églises, etc. Il arrive que ces règles et valeurs soient très explicitement formulées en une doctrine cohérente et en un enseignement explicite. Mais il arrive aussi qu'elles soient transmises de façon diffuse et que, loin de former un ensemble systématique, elles constituent un jeu complexe d'éléments qui se compensent, se corrigent, s'annulent sur certains points, permettant ainsi compromis ou échappatoires. Sous ces réserves, on peut appeler « code moral » cet ensemble prescriptif. »¹⁷⁵

L'incarnation de ce code moral détermine l'autorité morale. C'est cette conception, alliant la morale à un code de conduite, que nous retiendrons pour cette recherche. Autrement dit, nous qualifierons de principe de légitimation de l'autorité morale tout code moral entendu comme « une collection de règles morales et de principes portant sur ce qui doit être fait ou pas, ce qui est bien ou mal »¹⁷⁶. Les normes morales peuvent être de deux types : soit elles sont religieuses (dans ce cas, « la parole divine et les textes sacrés sont la source de leur autorité morale »¹⁷⁷) soit elles sont laïques. Toutefois, nous ne ferons pas de distinction entre les deux dans la mesure où, historiquement, elles se sont souvent confondues.

« [...] il est bien difficile de comprendre la vie morale si on ne la rapproche pas de la vie religieuse. Pendant des siècles, la vie morale et la vie religieuse ont été intimement liées et même absolument confondues ; aujourd'hui, même on est bien obligé de constater que cette union étroite subsiste dans la plupart des consciences. Dès lors, il est évident que la vie morale n'a pu et ne pourra jamais se dépouiller de tous les caractères qui lui étaient communs avec la vie religieuse. Quand deux ordres de faits ont été aussi profondément liés et pendant si longtemps, quand il y a eu entre eux, et pendant si longtemps, une si étroite parenté, il est impossible qu'ils se dissocient absolument et deviennent étrangers l'un à l'autre. [...] Il doit donc y avoir du moral dans le religieux et du religieux dans le moral. »¹⁷⁸

Cet amalgame s'est manifesté dans le domaine scolaire. Ainsi, Durkheim écrit-il même que l'autorité morale du maître laïque doit s'inspirer de celle du prêtre.

¹⁷⁴ D. Fassin, « Introduction » dans D. Fassin et S. Lézé, *La question morale...*, *op. cit.*, p.23.

¹⁷⁵ M. Foucault, « Pratiques de soi » dans D. Fassin et S. Lézé, *La question morale...*, *op. cit.*, p.67.

¹⁷⁶ J. Ladd, « Le lieu de la morale » dans D. Fassin et S. Lézé, *La question morale...*, *op. cit.*, p.154.

¹⁷⁷ *Ibid*, p.292.

¹⁷⁸ E. Durkheim, « La détermination du fait moral » dans D. Fassin et S. Lézé, *op. cit.*, p.96.

« Ce n'est pas du dehors, de la crainte qu'il inspire, que le maître doit tenir son autorité : c'est de lui-même. Elle ne peut lui venir que d'un for intérieur. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colorent si aisément l'attitude et la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission. Car il parle au nom d'un Dieu qu'il sent en lui, duquel, tout au moins, il se croit beaucoup plus proche que la foule des profanes auxquels il s'adresse. Et bien ! Le maître laïque peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. [...] De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité, qui est en elles et dont il a conscience, se communique nécessairement à lui et à tout ce qui vient de lui, puisqu'il les exprime et les incarne aux yeux des enfants. »¹⁷⁹

En conclusion, aux trois types wébériens de légitimation de l'autorité, nous en ajouterons donc un quatrième : l'autorité morale.

L'appel au passé

Par ailleurs, nous compléterons le type de légitimation de l'autorité traditionnelle par une sous-type qui nous semble faire défaut dans l'explication de Max Weber, à savoir l'autorité traditionnelle légitimée par l'appel au passé.

Pour Hannah Arendt, l'autorité se fondait sur la tradition : « L'autorité reposait sur une fondation dans le passé qui lui tenait lieu de constante pierre angulaire, donnait au monde la permanence et le caractère durable dont les êtres humains ont besoin précisément parce qu'ils sont mortels »¹⁸⁰. Mais que revêt exactement cette notion de Tradition ? J. Pépin la définit comme « l'appel que le présent adresse au passé, ou l'héritage par lequel le passé se survit dans le présent »¹⁸¹. Elle s'est construite surtout avec le christianisme qui est « la seule religion l'ayant élevée à la dignité d'un argument, c'est-à-dire d'un critère de vérité doctrinale »¹⁸². La Tradition se définit alors comme un dépôt qu'il convient de garder fidèlement dès qu'une vérité doit être transmise de génération en génération par des mortels¹⁸³. La tradition ainsi envisagée, toute nouveauté est vue comme une erreur.

Le thème est apparu dans le Nouveau Testament et s'est développé dans la théologie patristique¹⁸⁴. A la fin du II^e siècle, saint Irénée théorise le rôle de la tradition dans

¹⁷⁹ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Quadrige / PUF, 2012 (1ère éd. 1925), p.148.

¹⁸⁰ H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.126.

¹⁸¹ J. Pépin, « Tradition » dans *Encyclopædia Universalis*, Corpus 23, Editeur à Paris, 2008, p.986.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Albin Michel, 1996, p.118.

¹⁸⁴ « Aux origines du christianisme, la tradition orale régna d'abord seule. Le Christ n'en envisageait pas d'autre quand il chargea les apôtres de répandre la Bonne Nouvelle et saint Paul qui ne l'avait pourtant pas

l'enseignement chrétien et il montre, notamment, qu'un seul critère est recevable pour justifier l'origine apostolique d'une tradition : la succession des évêques à Rome. A sa suite, les Pères ne cesseront de revendiquer pour l'Eglise le dépôt apostolique de la vérité, du fait qu'elle seule est habitée par le Saint-Esprit¹⁸⁵, en conséquence de quoi les ministres auront autorité pour enseigner les fidèles dans la continuité des apôtres. Ainsi Tertullien¹⁸⁶ soutient-il « qu'étant en possession des Ecritures sans interruption depuis l'origine, les chrétiens en sont les seuls propriétaires légitimes, les hérétiques n'ayant aucun titre pour le devenir »¹⁸⁷. La tradition devient donc source de légitimité et, par voie de conséquence, argument d'autorité.

« S'il est vrai que la vérité doit nous être adjudgée en partage, à nous qui marchons dans cette règle que les Eglises nous transmettent après l'avoir reçue des apôtres, les apôtres du Christ, le Christ de Dieu, nous étions donc bien fondés à soutenir que les hérétiques ne doivent pas être admis à nous provoquer [...]. Ce domaine m'appartient, je le possède d'ancienne date, je le possédais avant vous ; j'ai des pièces authentiques émanant des propriétaires mêmes auxquels le bien a appartenu. C'est moi qui suis l'héritier des apôtres [...]. Quant à vous, ce qui est sûr, c'est qu'ils vous ont toujours déshérités. »¹⁸⁸

C'est le caractère apostolique de ces traditions qui sera nié et leur principe sévèrement critiqué par la Réforme. La thèse de l'Eglise catholique qui soutient l'idée de la primauté absolue de la tradition sur toute autre autorité sera, en effet, remise en cause par Luther pour qui toutes les traditions sont humaines. En conséquence de quoi, « l'autorité est

connu directement mais qui s'était trouvé en contact avec lui par des révélations personnelles, n'hésitait pas à indiquer : « Moi, j'ai reçu du Seigneur ce que je vous ai transmis ». Ayant écrit la plupart de ses lettres en un temps où les premières rédactions des Evangiles n'étaient sans doute pas apparues, il indiquait encore dans son *Epître aux Thessaloniens* : « Demeurez fermes et retenez les traditions que nous vous avons données de vive voix ou par écrit. » Et il ajoutait à l'adresse de son disciple Timothée : « Ce que tu as entendu de ma bouche devant de nombreux témoins, confie-le à ton tour à des hommes fidèles qui seront aptes à enseigner à d'autres. » Ainsi se trouva établi ce qu'il est convenu d'appeler la tradition apostolique. Cependant, celle-ci ne concernait pas la relation de simples faits humains. Il s'agissait, comme chez les juifs pour l'Ancien Testament, de tirer jour après jour les conséquences du message divin alors que l'hérésie gnostique invoquait un enseignement secret communiqué par Jésus à quelques apôtres et transmis seulement à quelques « parfaits ». D'autre part, les témoignages se faisaient plus vagues et devenaient plus sujets à caution à mesure que le temps avançait et des Evangiles tenus pour apocryphes par l'Eglise se trouvaient répandus. Aussi, face aux hérésies se trouva posé un problème de légitimité et saint Irénée s'appliqua à montrer que le seul critère incontestable était en ce domaine la succession apostolique des évêques, et, en particulier, de celui de Rome, dont l'église avait été fondée par Pierre et Paul. En même temps, des listes commencèrent à circuler qui indiquaient les textes et notamment les Evangiles faisant autorité. Ainsi se constitua la notion de Tradition au sein de l'Eglise catholique. » H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, op. cit., p.118.

¹⁸⁵ H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, op. cit., p.119.

¹⁸⁶ Apologiste chrétien, païen converti, le premier des écrivains chrétiens de langue latine (Carthage v. 155-*id.* v. 222).

¹⁸⁷ J. Pépin, « Tradition » dans *Encyclopædia Universalis*, op. cit., p.987.

¹⁸⁸ Tertullien, *De la prescription contre les hérétiques*, XXXVII, 1-6, cité dans J. Pépin, « Tradition », *Ibid.*

retirée à la tradition pour être réservée à l'interprétation personnelle de l'Écriture sous la motion intérieure de l'Esprit-Saint »¹⁸⁹.

La question de la tradition invite donc à s'interroger sur l'utilisation du passé pour légitimer l'autorité.

« Cependant, pour que le passé constitue un modèle légitimant, pour que la mémoire des origines débouche sur une force active, il faut qu'origine et modèles s'inscrivent dans la représentation d'un passé commun qui crée et exprime l'identité : identité d'un peuple, identité d'une maison monastique, identité d'une ville. A l'image de la parenté indifférenciée au sein de laquelle chacun opère des tris, on sélectionne le passé et on lui confère une autorité qui ne vaut [...] que par le rapport au présent. On peut utiliser le passé proche ou lointain, mais l'autorité du passé n'a d'importance qu'à travers l'établissement d'une continuité entre le passé auquel on confère une valeur d'autorité et l'autorité présente, comme en témoignent les modèles royaux. [...] La sélection opérée détermine la reconstruction du passé. »¹⁹⁰

Pour mieux comprendre la complexité de la notion, référons nous à l'étude faite par Michel Zimmermann concernant l'appel au passé lorsqu'il intervient à l'appui d'une argumentation ou d'une décision, nourrit un récit historiographique ou soutient une revendication politique, étude très instructive même si celle-ci ne se veut que localisée puisqu'elle s'intéresse spécifiquement aux représentations médiévales en Catalogne entre le IX^e siècle et le XII^e siècle. Le premier constat de l'auteur est que l'invocation du passé recouvre une grande diversité de vocabulaire qui relève parfois de l'implicite. Ces appels à l'autorité du passé se retrouvent dans quatre domaines¹⁹¹ : l'écriture du droit (ils justifient l'acte écrit), l'historiographie (ils sont alors employés soit comme source du récit soit à l'intérieur du récit), dans le champ lexical (surtout dans la terminologie politique) et, enfin, dans les actes de la pratique (surtout religieux). Par ailleurs, l'autorité reconnue au passé s'inscrit dans la documentation selon quatre modes¹⁹² : le mode explicite, l'explication ou focalisation du passé, le passé référencé ou encore la technique du remploi.

Ainsi utilisé comme référence, le passé peut être envisagé de deux manières et il amène alors « un discours historique reposant aussi bien sur l'idée de continuité et de durée (loi fondatrice et immuable) que sur celle de changement et de cycle restaurateur de la situation originelle (le modèle des origines) »¹⁹³. Dans le premier cas, la référence au passé agit comme garant d'une situation contemporaine ; l'actualité est valorisée par le passé qui lui

¹⁸⁹ J. Pépin, « Tradition » dans *Encyclopædia Universalis*, op. cit., p.987.

¹⁹⁰ R. Le Jan, « Introduction » dans J.-M. Sansterre (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales*, Rome, Ecole française de Rome : Institut historique belge de Rome, 2004, p.4.

¹⁹¹ *Ibid*, p.29-31.

¹⁹² *Ibid*, p.39-40.

¹⁹³ *Ibid*, p.32.

confère un surcroît d'autorité. Il fonde une équivalence ou soutient une promotion : c'est alors un moyen d'affirmer une filiation et de souligner une permanence. Pris dans ce sens, le passé est figé. A cet emploi, s'oppose celui du passé vu comme l'origine et le moteur d'une dynamique. Cet emploi correspond à une vision cyclique de l'histoire : le passé est l'idéal à atteindre « et entretient une tension restauratrice enracinée dans l'alternance construction / destruction / restauration »¹⁹⁴. Dans la mesure où « l'autorité qui lui est reconnue autorise l'initiative humaine »¹⁹⁵, le passé inaugure l'action des hommes et sert à appuyer des innovations et à introduire du changement : « le temps de la fondation et celui de la restauration se rejoignent et se confondent »¹⁹⁶. Le passé est alors le temps des origines mais aussi celui de la vérité. En cela, il est une référence morale : « [...] il ne propose pas seulement sa caution aux entreprises contemporaines ; il apparaît comme l'instrument à l'aune duquel le présent peut et doit être apprécié. Il constitue dans cette perspective un réservoir de modèles ou de précédents. La conception d'une histoire cyclique invite à rechercher dans le passé des épisodes et des exemples à imiter »¹⁹⁷. Nous verrons ultérieurement que c'est en ce sens que les maîtres de l'université emploieront les *auctoritates* qui contribueront à établir leur statut d'autorité. Enfin, dernier point à relever : le passé, ainsi écrit au présent, est souvent instrumenté voire falsifié : « La caution de l'Antiquité – plus exactement de l'ancienneté ou de l'antériorité – autorise, sans qu'il soit toujours possible de savoir si elles sont conscientes, de véritables falsifications historiques ; l'autorité du passé invite à la forfaiture. »¹⁹⁸

3.2. Outil d'analyse

Pour construire notre outil d'analyse compréhensive, nous sommes donc partie d'une typologie descriptive, celle qui a été établie par Weber, dont nous conservons les trois grands types. Toutefois, comme elle ne nous paraît pas suffisante pour notre recherche, nous la complétons pour aboutir à la typologie classificatoire, présentée ci-après, à laquelle nous avons ajouté un type - l'autorité morale - et un sous-type de l'autorité traditionnelle - « l'appel au passé ».

¹⁹⁴ R. Le Jan, « Introduction » dans J.-M. Sansterre (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales*, *op. cit.*, p.33.

¹⁹⁵ *Ibid*, p.47.

¹⁹⁶ *Ibid*.

¹⁹⁷ *Ibid*, p.50.

¹⁹⁸ *Ibid*, p.53-54.

<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
<i>Types</i>	<i>Sous-types</i>	
Autorité légale-rationnelle	Autorité statutaire	*Légitimation par des normes établies rationnellement (lois, décrets, règlements) *Domination en vertu du savoir *Présence d'une hiérarchie
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle
	Appel au passé	*Légitimation par la référence à des autorités du passé avec une logique de continuité *Légitimation par la référence à des autorités du passé vu comme l'origine et le moteur d'une dynamique (réservoir de modèles)
Autorité charismatique	Charisme pur	*Légitimation par des qualités « magiques », extraquotidiennes
	Charisme de fonction	* Légitimation par délégation divine * Exemplarité
Autorité morale	Codification morale	*Légitimation par l'incarnation d'un code moral
?	?	?

Dans la mesure du possible, nous indiquerons, en début de chaque chapitre, des références sémantiques en faisant état du contenu des dictionnaires pour chaque époque.

En conclusion de chaque chapitre, nous établirons une typologie explicative, qui permettra de « confronter les effets prédits par les théories avec les cas observés »¹⁹⁹, en complétant, éventuellement, les cases vides de cette typologie classificatoire.

¹⁹⁹ H. Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, op. cit., p.154.

3.3. Corpus

3.3.1. Constitution du corpus

Le corpus s'est construit autour de mots (ou expressions) pivots qui sont: autorité, conduite de classe, autorité des maîtres. Il a été constitué différemment suivant les périodes historiques mais un point commun caractérise les auteurs des écrits exploités : ceux-ci ont eu une expérience pratique de l'enseignement soit parce qu'ils ont été eux-mêmes professeurs, soit parce qu'ils ont été en charge d'une fonction au sein d'une institution liée à l'école. En conséquence, nous n'avons pas retenu les « romans pédagogiques »²⁰⁰, tels qu'ont pu en écrire, par exemple, Fénelon ou encore Rousseau. Pour ce qui concerne le choix des œuvres les plus anciennes, il s'est agi de nous intéresser à celles qui ont non seulement influencé leur époque mais qui ont eu, également, une influence au cours des périodes ultérieures. Ainsi, même si nous avons tenté l'étude la plus exhaustive possible des textes publiés par des auteurs français, nous avons aussi dû explorer les écrits d'auteurs étrangers parce qu'ils avaient exercé une influence certaine en France. Nous avons utilisé deux types de sources : directes et indirectes.

Les sources directes sont toujours des sources imprimées dont le (ou les) auteur(s) sont connus et qui sont datées. Nous avons respecté ces deux points, toutefois, il nous est arrivé d'exploiter des sources anonymes lorsqu'elles étaient antiques ou médiévales. Pour les autres périodes, le travail a consisté en l'exploitation d'un corpus non existant et illimité : celui des traités de pédagogie pratique et de la presse professionnelle destinés aux maîtres d'école. En résumé, nous avons consulté des écrits accessibles et connus *a priori* du plus grand nombre d'entre eux. Parmi ceux-ci, on peut citer la presse professionnelle officielle du XIX^e siècle lue par une majorité d'instituteurs et d'institutrices qui avait été fortement recommandée par l'administration ainsi que les conseils et instructions délivrés par des inspecteurs primaires dans les revues qui apparaissent comme des « véritables manuels de la profession »²⁰¹. C'est pourquoi deux des fils rouges que nous avons suivis pour ce siècle sont les revues auxquelles beaucoup d'entre eux étaient abonnés: le *Journal d'éducation* (paru en 1815) et le *Manuel général de l'Instruction primaire* (paru entre 1832 et 1940). Ce corpus documentaire nous a été facile d'accès grâce à la bibliothèque numérique en Education de l'ENS-Lyon. En outre, un ouvrage a contribué à établir la liste des ouvrages à

²⁰⁰ R. Grandroute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève : Paris, Slatkine, 1985.

²⁰¹ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, p. 113.

consulter : *L'école primaire française de l'Ancien régime à l'éducation prioritaire*²⁰² dans lequel Marc Loison donne les repères biographiques des penseurs qui ont influencé l'école primaire française.

Les sources indirectes sont les sources produites à l'issue de recherches que nous avons utilisées lorsque les sources directes ne nous étaient pas accessibles. Ainsi, pour l'antiquité, nous nous sommes appuyée sur les deux tomes de *l'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* écrits par Henri-Irénée Marrou. Nous avons également consulté les grands ouvrages de synthèse qui font référence en matière d'histoire de l'éducation : A. Prost, *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'Education en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES-CDU, 1976 ; les quatre volumes de *l'Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Editions Perrin, 2004 ainsi que l'ouvrage de M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la révolution à la loi Guizot (1789-1833)*.

3.3.2. Analyse des documents

Les règles de base de la critique historique ont été appliquées à ce corpus à savoir la critique externe et la critique interne telles qu'elles ont été préconisées par Langlois et Seignobos²⁰³.

La critique externe a tout d'abord consisté à identifier, autant que faire se peut, l'origine des sources et à évaluer leur « fiabilité » (critique de provenance et critique de restitution) puis nous avons établi le classement critique des documents en distinguant les sources primaires, ou principales, (« documents d'où seront tirés les principaux faits historiques de la recherche »²⁰⁴) et les sources secondaires (servant à « compléter l'étude en fournissant des données supplémentaires »²⁰⁵).

La critique interne a consisté à en faire une analyse de contenu laquelle renvoie à l'accomplissement de deux tâches principales²⁰⁶ : une critique d'interprétation (« analyser

²⁰² M. Loison, *L'école primaire française de l'Ancien régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007, p.352-358.

²⁰³ C.-V. Langlois et C. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Editions Kimé, 1992, p.67 cité dans F. Dépelteau, *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005, p.281-282.

²⁰⁴ F. Dépelteau, *Ibid*, p.282-283.

²⁰⁵ *Ibid*, p.283.

²⁰⁶ *Ibid*.

un document, c'est discerner et isoler toutes les idées exprimées par l'auteur »²⁰⁷) et une critique des faits particuliers (ou critique de sincérité et d'exactitude) qui consiste pour l'historien « *a priori* [à] se défier de toute affirmation d'un auteur, car il ignore si elle n'est pas mensongère ou erronée »²⁰⁸. Dans la perspective de l'histoire des mentalités, nous avons posé aux textes du corpus deux questions : « Qui écrivait ? Pour qui ? ».

3.4. Les points critiques de la recherche

Plusieurs points ont représenté des difficultés pour cette recherche et ce, en termes de limites :

1. Limite religieuse : Il est certain que l'autorité a été conçue fort diversement selon les époques mais aussi selon les milieux humains. C'est pourquoi, il était dans notre intention de départ de faire une distinction entre la conception chrétienne de l'autorité et la conception protestante afin de voir si une différence se retrouvait dans les deux milieux de scolarisation à l'époque de la Réforme et de la contre-Réforme. Nous n'avons pas eu le temps d'aborder ce point et nous le regrettons. Par voie de conséquence, nous nous sommes « contentée » d'explorer le champ de la chrétienté.
2. Limite géographique : Limiter les secteurs géographiques de la connaissance et de l'école aux seules frontières de la France n'est pas forcément pertinent. Si l'on en prend pour preuve l'influence de l'Italie à la Renaissance et notamment dans le domaine universitaire, ne pas l'avoir évoqué peut apparaître comme un manque.
3. Limite conceptuelle : l'une des difficultés a consisté à ne pas dévier sur le champ de la discipline scolaire autrement dit, à ne pas écrire l'évolution historique de la discipline qui a été retracée par plusieurs auteurs²⁰⁹.
4. Limite du champ d'investigation. Cette recherche a pour cadre l'école élémentaire or celle-ci ne s'est véritablement instituée qu'à partir de la loi Guizot de 1833. Pendant longtemps, elle a concerné des élèves dont l'âge était indifférencié. Notre parti-pris a donc été de suivre tant bien que mal, le fil rouge de l'école élémentaire

²⁰⁷ C.-V. Langlois et C. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, op. cit., p.126 cité dans F. Dépelteau, *Ibid*, p.284.

²⁰⁸ C.-V. Langlois et C. Seignobos, *Ibid*, p.134 cité dans F. Dépelteau, *Ibid*, p.285.

²⁰⁹ Citons notamment : A. Tschirhart, *Quand l'Etat discipline l'école – Une histoire des formes disciplinaires – Entre rupture et filiation*, Paris, L'Harmattan, 2004 ; G. Vigarello, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, A. Colin, 1978 ; J.P. Petinarakis, F. Gentili, D. Senore, *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, CRDP de Lyon, 1997.

mais forcément, cela n'a pu se faire clairement que dans la deuxième partie de la thèse. Ainsi nous sommes nous demandé, par exemple, s'il fallait évoquer les collèges jésuites et à quel moment abandonner l'enseignement universitaire exploré pour le Moyen Âge.

5. Limite du corpus. Il nous est arrivé de lire et de citer des auteurs dont nous ne savions pas s'ils étaient laïcs ou religieux et s'ils s'adressaient à des professeurs de collèges ou à des maîtres d'école primaire.
6. Etude du corpus (1): l'étude documentaire des traités de pédagogie est le reflet d'une pensée à une époque donnée et dans un contexte donné mais en aucun cas, elle n'est représentative de ce qui se passait pratiquement et réellement au sein des classes. L'idéal aurait été de nous intéresser aux témoignages concrets de la vie scolaire mais ceux-ci sont rares. Notre choix s'est donc porté sur les écrits reconnus et représentatifs et donc largement diffusés.
7. Etude du corpus (2) : le fait que nous ne parlions pas du tout de l'école antique romaine est un manque évident à ce travail. Il nous aurait (au moins) fallu évoquer Quintilien qui sera évoqué à plusieurs reprises. De même, notre silence pour la période la Révolution française dont plusieurs auteurs contemporains pensent qu'elle est un point important pour la construction de l'autorité, nous sera certainement reproché.
8. Limite de genre. Cette thèse pourrait laisser à penser que l'autorité pédagogique est un concept qui n'a concerné que les hommes. Loin de nous cette idée. C'est afin de restreindre notre champ d'investigation que nous avons fait le choix de ne pas nous intéresser à l'autorité des maîtresses d'école mais, bien évidemment, c'est un travail auquel nous nous consacrerons dans le futur, ne serait-ce que pour interroger objectivement l'idée commune, qui nous a souvent été rapportée, selon laquelle le déclin de l'autorité éducative au XX^e siècle serait lié à la féminisation croissante du corps enseignant.
9. Limite temporelle. Lorsque nous avons commencé ce travail, nous étions persuadée qu'il couvrirait la période allant de l'antiquité gréco-romaine jusqu'à la fin de la III^e République. Nous avons même commencé en définissant le corpus des ouvrages à lire pour cette période importante pour l'école primaire française. Nous n'avons pas eu le temps d'étudier profondément cette époque. Cela reste à la fois une déception mais aussi un projet pour la suite.

DEUXIÈME PARTIE :

LES SOURCES DE

L'AUTORITÉ



Raphaël, *L'école d'Athènes*, 1508-1511, Rome, Palais du Vatican, Chambre de la Signature.

Chapitre 4. La philosophie politique grecque

Les philosophes grecs ont eu une influence décisive sur la formation de l'autorité et ce, à double titre : d'une part, leur philosophie politique est à l'origine d'un aspect de notre concept d'autorité (on pourrait parler, à la suite d'Auguste Comte, *d'autorité institutionnelle*) et d'autre part, ils sont à l'origine de ce que Gérard Leclerc nomme « l'autorité énonciative » c'est-à-dire « le pouvoir symbolique dont dispose un énonciateur, un « auteur », d'engendrer la croyance, de produire la persuasion »²¹⁰. On parle aujourd'hui de crédibilité : « l'autorité d'un énoncé ou d'un auteur, c'est sa crédibilité, la probabilité qu'il soit véridique »²¹¹.

C'est plus particulièrement à deux d'entre eux que nous allons nous intéresser parce qu'ils ont également réfléchi à la question de l'éducation et parce qu'ils deviendront des Classiques pour les Romains: Platon (dont les idées ont profondément marqué toute la tradition de pensée occidentale) et Aristote. Tous deux ont essayé d'introduire quelque chose qui soit proche de l'autorité dans la vie politique de la *polis* (ou cité). Platon légitimera l'autorité du politique en l'inscrivant dans la lignée de celle du père de famille et préconisera la domination (de la raison) dans un système politique qui l'ignorait tandis qu'Aristote instaurera la domination naturelle et distinguera le pouvoir despotique du chef de famille de l'autorité politique.

4.1. Etymologie grecque

C'est en s'intéressant au vocabulaire de la royauté qu'Emile Benveniste²¹² a été amené à étudier le vocable-source *kraino* qui apparaît comme l'expression spécifique de l'acte d'autorité dans la langue grecque. Ce verbe, exclusivement poétique, fut assez fréquemment employé par le premier poète grec connu, Homère (IX^e siècle avant J.C.). Dans la plupart des emplois homériques, *kraino* signifie « exécuter » au sens opératoire et « accomplir » au sens de parachever.

²¹⁰ G. Leclerc, *Histoire de l'autorité – L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Presses Universitaires de France, 1996, p.7-8.

²¹¹ *Ibid*, p.11.

²¹² E. Benveniste s'est employé à définir les institutions indo-européennes en étayant son étude sur un examen des familles de mots et sur la comparaison des termes apparentés, à travers les diverses langues dérivées du langage d'un peuple indo-européen initial (dont l'existence est aujourd'hui confirmée). Le grec est le seul membre du groupe « grec » des langues indo-européennes.

Le linguiste note que *kraino* est un dénominatif dérivé du nom de la « tête », *kara*. L'idée première de *kraino* étant de « sanctionner avec autorité l'accomplissement d'un projet humain et, par là, lui donner existence », le lien entre *kraino* et *kara* s'établit par le fait que la sanction (au sens d'approbation) se figure par un mouvement de tête.

Dans l'un des passages de l'Iliade, *krainen* prend un sens particulier.

« Le dieu n'a pas à proprement à « accomplir » le vœu ; il n'exécute rien lui-même. Il doit accepter le vœu, et seule cette sanction divine permet au vœu de prendre existence. L'action marquée par le verbe s'exerce toujours comme un acte d'autorité, de haut en bas. Le dieu seul a qualité pour *krainen*, ce qui implique non pas l'exécution matérielle mais 1) l'acceptation par le dieu du vœu formulé par l'homme, 2) l'autorisation divine accordée au vœu de recevoir accomplissement. »²¹³

De là, se profilent les principaux sens du verbe : l'action exprimée par le verbe a toujours pour agent un dieu ou un personnage royal ou encore une puissance surnaturelle ; et cette action consiste en une « sanction » (au sens d'approbation) qui seule rend une mesure exécutoire. Ainsi, pour Raphaël Draï, « l'autorité se rapporte à l'action, au faire et au faire-faire, lesquels ne se réduisent pas à une activité quelconque. Le faire et le faire-faire doivent comporter un sens, et pour cela être habilités, consacrés par une instance supérieure, transcendante » ; en autres termes : « sacrée ». ²¹⁴

Kraino signifie donc, premièrement, « sanctionner avec autorité l'accomplissement d'un projet humain et par là lui donner existence. De là, procèdent les emplois suivants : arrêter avec autorité une décision politique ; exercer l'autorité qui sanctionne, rend exécutoires, les décisions prises, en général, être investi d'une autorité exécutive. »²¹⁵

Cette référence à l'autorité du roi et au concept de pouvoir indique que l'autorité existait déjà dans la langue grecque contrairement à ce que dit Hannah Arendt qui s'appuie sur le fait que Dion Cassius estime la notion impossible à traduire quand il écrit l'histoire de Rome. Pour elle, en effet, « Ni la langue grecque, ni les diverses expériences politiques de l'histoire grecque ne montrent aucune connaissance de l'autorité et du genre de gouvernement qu'elle implique »²¹⁶. S.Gély relève la même difficulté de traduction quand

²¹³ Cité dans E. Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes 2. Pouvoir, droit, religion*, Paris, Editions de Minuit, 1969, p.37.

²¹⁴ R. Draï, « Anamnèse et horizons » dans A. Compagnon et S. Perdrille, *Quelle autorité ?*, Hachette Littératures, 2003, p.93.

²¹⁵ E. Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européenne*, op. cit., p. 42.

²¹⁶ H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », op. cit., p. 138.

elle souligne le fait que la parenté linguistique entre *auctoritas* et son équivalent, relevé dans la version grecque des R.G. d'Auguste, a été occultée ce qu'elle explique par une évolution institutionnelle divergente des civilisations grecque et romaine, six siècles après Platon²¹⁷.

L'éducation antique grecque est marquée par une lente évolution qui la fait passer d'une culture de nobles guerriers à une culture de scribes mais elle se caractérise aussi par une grande stabilité tant au niveau de sa structure que de celle de sa pratique²¹⁸ qui fut reprise « lorsque, avec la renaissance carolingienne, s'amorça un renouveau des études »²¹⁹. Voyons ce qu'il en est de l'évolution du concept d'autorité dans les projets éducatifs grecs.

4.2. Education homérique et tradition mythique du héros

Pour les auteurs de la Grèce archaïque, le commencement des temps a été marqué par l'existence d'une race de héros qui aurait disparu suite à une catastrophe cosmique et surnaturelle. Ces héros, qui étaient des demi-dieux, ont été créés par Homère. G. Minois en dresse un portrait peu flatteur :

« Dans la Grèce archaïque, le héros a tous les droits. Ce qui compte, c'est la vaillance, le courage, la force, l'efficacité. La droiture n'est pas un trait héroïque : il n'est pas pire menteur et pire filou qu'Ulysse. Mais quel homme ! Le héros homérique est violent, féroce, brutal, voire bestial. Une de ses caractéristiques est l'*hybris*, la démesure, dans tous les domaines. Ce qui n'exclut pas la richesse, car elle est un signe de sa puissance [...]. »²²⁰

L'éducation grecque antique trouve ses origines dans une société encore tout imprégnée d'esprit guerrier et s'organise autour d'un livre, l'*Illiade* d'Homère. Cette œuvre servant de texte de base à toute l'éducation littéraire grecque, le poète sera considéré comme « l'éducateur de la Grèce »²²¹. L'éducation homérique se caractérise par deux aspects : « une *technique*, par laquelle l'enfant est préparé et progressivement initié à un mode de vie déterminé, et une *éthique*, quelque chose de plus qu'une morale à préceptes : un certain idéal d'homme à réaliser [...] »²²². Cet idéal moral est le désir et l'amour de la gloire : « Le

²¹⁷ S. Gély, *Le pouvoir et l'autorité. Avatars italiens de la notion d'auctoritas d'Auguste à Domitien (27 a. C. – 96 p. C.)*, Editions Peeters, Louvain Paris, 1995, note 22, p.16.

²¹⁸ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité – 1. Le monde grec, op. cit.*, p.14.

²¹⁹ *Ibid*, p.12.

²²⁰ G. Minois, *Le culte des grands hommes. Des héros homériques au star system*, Paris, Editions Louis Audibert, 2005, p.17.

²²¹ H.-I. Marrou, *op. cit.*, p.33.

²²² *Ibid*, p.32.

héros homérique, comme à son exemple l'homme grec, n'est vraiment heureux que s'il se sent, s'il s'affirme le premier dans sa catégorie, distinct et supérieur »²²³. Toute la pédagogie homérique est donc basée sur l'exemple héroïque, sur l'imitation du héros :

« Comme le moyen âge finissant nous a légué l'*Imitation de Jésus*, le moyen âge hellénique a transmis, par Homère, à la Grèce classique cette Imitation du héros. C'est en ce sens profond qu'Homère a été l'éducateur de la Grèce [...]. L'histoire atteste combien ses leçons ont été écoutées : l'exemple des héros a hanté l'âme des grecs. »²²⁴

En d'autres termes, l'éducation que le jeune Grec retire d'Homère est celle-là même que le poète donne à ses héros à savoir une éducation aristocratique et chevaleresque axée sur l'imitation du héros et dispensée par des conseillers qui leur proposent de « grands exemples empruntés à la geste légendaire, exemples qui doivent éveiller en eux l'instinct agonistique, le désir de rivaliser »²²⁵. Pour H.-I. Marrou, deux de ces conseillers, éducateurs mythiques d'Achille, font référence : Chiron, le centaure savant et bienfaisant qui a instruit de nombreux héros, et Phénix, le sage qu'Achille surnommait son « bon vieux papa »²²⁶ et qui décrit l'éducation paternelle qu'il lui a prodiguée depuis son enfance:

« Si vraiment tu te mets en tête de repartir, illustre Achille, si à tout prix tu te refuses à défendre nos fines nefes contre le feu destructeur, tant la colère a envahi ton âme, comment pourrais-je, moi, rester seul ici, sans toi, mon enfant ? C'est pour toi que m'a fait partir Pélée, le vieux meneur de chars, au moment où, toi-même, il te faisait partir de Phthie, pour rejoindre Agamemnon. Tu n'étais qu'un enfant, et tu ne savais rien encore ni du combat qui n'épargne personne ni des conseils où se font remarquer les hommes. Et c'est pour tout cela qu'il m'avait dépêché : je devais t'apprendre à être en même temps un bon diseur d'avis, un bon faiseur d'exploits. [...]

Et c'est moi qui ainsi t'ai fait ce que tu es, Achille pareil aux dieux, en t'aimant de tout mon cœur. Aussi bien tu ne voulais pas toi-même de la compagnie d'un autre, qu'il s'agît ou de se rendre à un festin ou de manger à la maison : il fallait alors que je te prisse sur mes genoux, pour te couper ta viande, t'en gaver, t'approcher le vin des lèvres. Et que de fois tu as trempé le devant de ma tunique, en le recrachant, ce vin ! Les enfants donnent bien du mal. Ah ! que, pour toi, j'ai souffert et pâti, songeant toujours que les dieux ne voulaient pas laisser venir au monde un enfant né de moi ! Et c'est toi alors, Achille pareil aux dieux, c'est toi dont je voulais faire le fils qui, un jour, écarterait de moi le malheur outrageux. »²²⁷

Ce modèle archaïque du héros influencera l'époque classique par la valorisation de la compétition.

²²³ H.-I. Marrou, *op. cit.*, p.36.

²²⁴ *Ibid*, p.38.

²²⁵ *Ibid*.

²²⁶ Homère, *Iliade*, IX, 607 cité dans H.-I. Marrou, *op. cit.*, p.31.

²²⁷ Homère, *Iliade*, IX, 434-443, 485-496 cité dans J. Romilly et L. Pernot, *A l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, Textes réunis et présentés par Laurent Pernot, Paris, Les Belles Lettres, 2008, p.11-12.

« A l'école, on communique à l'enfant le désir d'être le premier et les concours stimulent la volonté de triompher : concours de tragédies, de comédies, de chant : jeux panhelléniques d'Olympie, de Delphes, de Corinthe, de Némée. »²²⁸

4.3. Platon

Platon et Aristote tous deux ont mis en cause l'autorité de la Tradition en interrogeant la vérité des récits mythologiques fondateurs.

« La Grèce ancienne est cette culture qui, par la voix de ses plus grands auteurs, a mis en question l'autorité de la tradition mythique et, par-delà, celle des récits religieux, qu'elle attribue à des hommes, à des individus, à des rôles professionnels dont elle conteste la légitimité. L'attribution par la culture grecque de l'authorship des énoncés religieux à des poètes lui permet de mettre en question l'autorité de ces énoncés. Là encore Platon est un point de départ autant qu'un point d'aboutissement. »²²⁹

L'organisation de la cité grecque se caractérise par l'existence d'un principe de démarcation entre le domaine privé et le domaine public. En effet, le régime publico-politique et celui de la sphère privée de la famille grecque sont deux régimes distincts : alors que la cité est l'espace de la liberté, la sphère domestique apparaît aux yeux des Athéniens comme le domaine de la servitude où le chef de famille règne en « despote »²³⁰, avec un pouvoir incontesté, sur les membres de sa famille et sur ses esclaves : « La domination elle-même et la distinction entre ceux qui dirigent et ceux qui sont dirigés appartient [...] à la sphère pré-politique qu'est la maisonnée alors que la polis est basée sur le principe d'égalité et ne connaît donc aucune différenciation entre dirigeants et dirigés »²³¹. De fait, au V^{ème} siècle avant notre ère, le régime démocratique qui règne à Athènes est centré sur l'*isonomia*, principe juridico-politique²³² qui affirme l'égalité de

²²⁸ G. Minois, *Le culte des grands hommes...*, op. cit., p.18.

²²⁹ G. Leclerc, *Histoire de l'autorité*, op. cit., p.66.

²³⁰ Sans acception péjorative, « despote » signifie, au départ, le pouvoir du père de famille et du maître de maison.

²³¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op.cit., p.154.

²³² C'est à Clisthène que revient le mérite d'avoir instauré l'*isonomie*. De 507 à 501 avant J.-C., il propose à l'assemblée les éléments d'une des réformes les plus profondément originales que l'Histoire ait connue. On qualifie de « révolution cosmique » sa recherche d'une perfection géométrique redéfinissant l'espace politique (le territoire, les structures qui encadrent et définissent le corps civique) et le temps politique (l'exercice du pouvoir, le fonctionnement, rythmé, des organes de gouvernement). Ils sont soumis, chacun, à la loi des chiffres entre lesquels s'établissent de subtiles correspondances. Mais « cosmique » aussi au sens de cyclique (à l'image du système solaire dont Pythagore vient de découvrir les lois) : par la constitution nouvelle, le citoyen entre dans un cycle parfait, passant alternativement de l'obéissance de l'individu au commandement du magistrat. C'est dans cet esprit que Clisthène « remet l'Etat entre les mains du peuple » (Aristote). Il donna le pouvoir à tout le peuple (révolution spatiale) ; il donna le pouvoir en permanence au peuple (révolution temporelle). M. Humbert, *Institutions politiques de sociales de l'Antiquité*, Dalloz, 1999, p.77.

tous les citoyens devant la loi c'est-à-dire leur égale participation à la vie politique²³³. Ce qui est fondamental dans l'*isonomia* c'est que l'autorité, même si elle n'appartient pas systématiquement à la multitude, est exercée dans l'intérêt commun. Les mérites de l'*isonomia* furent vantés par Hérodote (490/480- ...): « Toutes les délibérations sont soumises au public ; on y rend compte de l'autorité que l'on exerce ; c'est dans le nombre que tout réside » alors que, dans le même temps, il critiquait le régime monarchique : « Comment la monarchie serait-elle chose bien ordonnée, quand il lui est permis, sans avoir de compte à rendre, de faire ce qu'elle veut ? Le meilleur homme du monde, investi de cette autorité, en perdrait la tête. »²³⁴

Or, selon Karl Popper, le mouvement égalitaire incarne tout ce que Platon déteste. Celui-ci n'est, en effet, nullement démocrate et s'inscrit en faux contre l'*isonomia*.

« C'est que la théorie humaniste de la justice comporte trois points essentiels : a) l'égalitarisme proprement dit, c'est-à-dire l'élimination de tout privilège prétendu naturel ; b) une doctrine générale individualiste ; et c) l'idée que l'Etat a pour objet et pour devoir de protéger les citoyens. A quoi correspondent chez Platon trois préceptes diamétralement opposés : a) l'existence de privilèges naturels ; b) une doctrine générale collectiviste ou holiste ; et c) l'idée que l'individu a le devoir de maintenir et de renforcer la stabilité de l'Etat. »²³⁵

La République (son ouvrage d'éducation qui approche le plus près le concept d'autorité²³⁶) expose la théorie qu'il lui oppose. Dans le VIII^{ème} livre notamment, il critique la démocratie et explique comment elle ouvre la voie à la tyrannie par un amour excessif de la liberté²³⁷ qui entraîne un rejet de l'autorité des adultes, ceux-ci n'assumant plus leur position de domination.

« L'esprit de liberté s'enfonce jusque dans les familles ; il gagne jusqu'aux bêtes, sous la forme d'un refus de l'autorité qui s'installe en seconde nature. [...] le père s'assimile évidemment à la jeune génération et il pratique la crainte de ses fils ; le fils s'assimile à son père, sans plus de respect ni de crainte de ses parents, et c'est là sa liberté. [...]

Ajoutons quelques autres menus défauts. Les professeurs y craignent les disciples et les flattent, tandis que les disciples méprisent les professeurs comme les surveillants. En bref, les générations sont confondues et elles rentrent en concurrence dans les délibérations ou les réalisations. Les anciens s'abaissent jusqu'à la jeune génération. Leur complaisance, leur désir de plaire se font

²³³ La notion d'égalité est à nuancer car la conception clisthénienne de l'*isonomia* est, en fait, basée sur une égalité des droits mais proportionnels aux charges.

²³⁴ Hérodote, *Histoires I*, 3-80-82 cité dans M. Humbert, *op. cit.*, p.98-99.

²³⁵ K. Popper, *La société ouverte et ses ennemis. L'ascendant de Platon*, T.1, Editions du Seuil, Paris, 1979, p.85-86.

²³⁶ Cet ouvrage, rédigé vers 375 avant J.-C., n'est pas, comme on pourrait le penser, un traité de droit constitutionnel, ni de l'art de gouvernement. Il est, selon J.-J. Rousseau, « le plus beau livre sur l'éducation, et non un livre de science politique ». L'éducation de l'âme est, en effet, le souci exclusif de Platon. (cité dans M.Humbert, *Institutions politiques et sociales de l'Antiquité*, *op. cit.*, p.190.)

²³⁷ Platon, *La République*, VIII, 562.

débordants : ils se modèlent sur la jeunesse. C'est qu'il s'agit pour eux d'éviter tout air d'austérité et de domination. »²³⁸

Or, selon la théorie platonicienne de la justice définie par l'obéissance aux autorités²³⁹ (à laquelle A. Kojève associe un type pur de l'autorité), les chefs naturels doivent commander et les esclaves naturels obéir. Pour lui, la justice implique donc l'autorité incontestée d'une certaine classe. Mais ceci est absolument contraire à l'opinion de ses contemporains, alors, pour justifier cette inégalité, il s'inspire (et plus tard Aristote après lui) de plusieurs modèles de relations existant dans la sphère privée de la vie : le berger et son troupeau, le timonier d'un navire et ses passagers, le médecin et son malade ou encore le maître et son esclave: « Soit le savoir du spécialiste inspire confiance, de sorte que ni la force, ni la persuasion ne sont nécessaires pour obtenir l'acquiescement, ou bien celui qui commande et celui qui obéit appartiennent à deux catégories d'êtres complètement différents, dont l'un est déjà implicitement assujéti à l'autre »²⁴⁰. C'est le cas de la relation maître-esclave, basée sur l'inégalité naturelle qui règne entre ceux qui commandent et ceux qui obéissent, et qui retiendra particulièrement son attention. C'est ainsi que Platon assimile le chef politique au père de famille et identifie le gouvernement de la cité à celui de la maison. Le gouvernant se doit d'être « le père » de ses sujets, ce qui l'amène à exercer une autorité paternelle c'est-à-dire une autorité fondée sur une inégalité naturelle et sur l'affection.

« L'homme politique, le classerons-nous à la fois comme roi, comme maître, comme chef de famille, avec l'idée que toutes ces qualifications correspondent à une chose unique ? Ou bien nous faut-il dire que ce sont là autant de compétences distinctes, que l'on a justement énoncé de dénominations différentes ? [...] Mais quoi ? Eu égard à l'exercice de l'autorité, sont-ce deux choses qui diffèrent : la structure d'une grosse maison à administrer, ou, d'autre part, la masse constituée par une étroite cité ? – En aucune façon ! Donc, c'est ce dont l'examen nous occupait tout à l'heure, il est manifeste qu'une connaissance unique a rapport à tout cela. Que cette connaissance, on la dénomme royale, ou relative à l'administration politique d'une cité, ou à l'administration ménagère d'une maison, cela doit nous être complètement indifférent. »²⁴¹

Mais la *polis* constitue aussi un système où l'exercice du pouvoir implique à la fois un partage et une rivalité entre égaux, laquelle ne peut s'exprimer que par la puissance de parole c'est-à-dire la force de persuasion. « Ce qu'implique le système de la *polis*, c'est d'abord une extraordinaire prééminence de la parole sur tous les autres instruments de pouvoir. Elle devient l'outil par excellence, la clé de toute autorité dans l'Etat, le moyen de

²³⁸ Platon, *La République*, VIII, 562-563.

²³⁹ « [...] c'est bien l'obéissance aux autorités qui est justice [...] ». Platon, *La République*, I, 339.

²⁴⁰ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p.143.

²⁴¹ Platon, *Le politique*, 258 e – 259 d.

commandement et de domination sur autrui »²⁴². Pour Hannah Arendt, c'est la mort de Socrate qui amène Platon à réaliser que la persuasion est insuffisante pour diriger les hommes. Comprenant que sa vie est menacée par la *polis*, il cherche à établir « l'autorité » du philosophe sur celle de la *polis* au moyen de quelque chose qui contraigne mais sans avoir recours à la violence. Dans l'hypothèse où ni les anciens ni la religion n'ont suffisamment d'autorité et où la persuasion ne peut les remplacer, il reste le recours à la vérité (un ensemble d'idées et de règles que l'on propose au peuple avec l'espoir qu'il recevra son assentiment). « Très tôt dans sa recherche, il [Platon] a dû découvrir que la vérité, en tout cas les vérités que l'on nomme évidentes, contraignent l'esprit, et que cette contrainte, bien qu'elle n'ait pas besoin de violence pour être effective, est plus forte que la persuasion et l'argumentation »²⁴³.

Son programme politique (qualifié par Popper de « totalitaire ») consiste à empêcher tout changement de la société en revenant à un gouvernement « naturel » de la foule des ignorants par la minorité des sages. En fait, plus que la meilleure forme de gouvernement, c'est le meilleur gouvernement pour les philosophes et même un gouvernement où les philosophes sont devenus les gouvernants de la cité que Platon cherche à établir dans *La République*²⁴⁴. Le gouvernement du roi-philosophe consiste en la domination des affaires humaines par quelque chose d'extérieur à leur domaine. Il est ainsi le premier à introduire l'idée de domination dans l'ordre du politique²⁴⁵. Par l'allégorie de la caverne, il montre comment le philosophe utilise les Idées²⁴⁶ comme instrument de domination. En effet, d'un côté, le gouvernement (ou le législateur) détient le savoir, de l'autre les gouvernés se bornent à des tâches d'exécution, c'est-à-dire à l'ajustement et à la mise en œuvre des moyens aux fins qu'on leur a assignées (cette distinction n'est pas sans rapport avec la distinction entre le maître et l'esclave qui prévaut dans l'ordre grec de la domesticité²⁴⁷). Comme l'explique J.-C. Poizat, Platon instaure donc une distinction et une hiérarchie

²⁴² J.- P. Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, PUF, coll. « Quadrige », 1962, p.44 cité par J.-C. Poizat, *Hannah Arendt, une introduction*, Pocket, département d'Univers Poche/La découverte, 2003, p.73.

²⁴³ H. Arendt, « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », *op. cit.*, p. 142.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 150.

²⁴⁵ « Certes, l'idéal de Platon est d'empêcher tout changement de la société par le maintien d'une stricte division entre classes et par la position dominante d'une d'entre elles sur les autres mais il ne projette nullement l'exploitation des classes laborieuses par la classe dominante ». K. Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, *op. cit.*, p. 84

²⁴⁶ Pour H. Arendt, « la caractéristique essentielle des formes spécifiquement autoritaires de gouvernement – que la source de leur autorité, qui légitime l'exercice du pouvoir, doit être au-delà de la sphère du pouvoir et, comme la loi de la nature ou les commandements de Dieu, ne doit pas être créée par l'homme - remonte à cette applicabilité des idées dans la philosophie politique de Platon. » H. Arendt, « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », *op. cit.*, p.146

²⁴⁷ J.-C. Poizat, *Hannah Arendt, une introduction*, *op. cit.*, p.81.

rigoureuses entre deux modes de vie fondamentaux : la *theoria* (vie contemplative du sage tourné vers le monde supérieur des Idées) et la *praxis* (vie pratique de l'homme commun)²⁴⁸. Cependant, la coercition par la raison ne pouvant atteindre qu'un petit nombre capable d'accéder à la vérité philosophique, il lui faut chercher un moyen de forcer l'obéissance de ceux qui ne sont pas soumis au pouvoir de la raison (sans avoir recours à la violence physique). C'est ainsi qu'il imagine le mythe final des récompenses et des châtements dans l'au-delà (qui sera repris par la dogmatique chrétienne).

Mais ce qui intéresse Platon, ce sont les personnes et non pas les institutions et le problème majeur de sa théorie politique est de former des chefs naturels. En apportant une réponse à la question « Qui doit gouverner ? », il charge les institutions de la sélection et de la formation des futurs dirigeants et par là-même rattache la théorie et la pratique de l'éducation au principe d'autorité qu'il préconise²⁴⁹. Ainsi, l'institution chargée des futurs dirigeants est-elle une sorte de ministère de l'enseignement qui est, de loin, l'organisme politique le plus important de la société puisqu'il détient les clés du pouvoir. Ne serait-ce que pour cette raison, les degrés supérieurs doivent être placés sous l'autorité directe des gouvernants choisis parmi les meilleurs.

« Ce sont les anciens qui auront le rôle de l'autorité, et les jeunes, celui de l'obéissance [...] et les meilleurs des anciens [...] si les gouvernants doivent être les meilleurs parmi les gardiens, il faut qu'ils soient donc les plus entendus au métier de gardien de la cité [...] Il faut qu'ils aient la sagesse correspondante, les capacités et le souci actif de la cité [...] »²⁵⁰

Fidèle à son objectif fondamental d'éviter tout changement politique, Platon propose que les membres de la classe supérieure combattent dans leur jeunesse, puis, seulement après, qu'ils deviennent étudiants (lorsque l'âge leur aura fait perdre leur indépendance d'esprit).

« C'est un devoir pour chacun de se mettre dans l'esprit, à propos de tous les hommes, que celui qui n'a pas servi ne saurait non plus exercer l'autorité de manière louable ; qu'il faut mettre sa fierté à bien obéir plutôt qu'à bien commander : d'abord aux lois, puisque c'est là obéir aux dieux ; ensuite, si l'on est jeune, à chacun des hommes plus âgés qui ont vécu dans l'honneur. »²⁵¹

²⁴⁸ *Ibid*, p.76.

²⁴⁹ Ceci, pour Popper, ne sera pas sans conséquence sur les établissements d'enseignement puisqu'en leur confiant la tâche de former les futurs dirigeants, on leur fait porter un fardeau bien trop lourd pour eux, partiellement responsable de l'état déplorable où ils se trouvent. K. Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, *op. cit.*, p.109.

²⁵⁰ Platon, *La République*, III, 412c.

²⁵¹ Platon, *Les Lois*, V, 735d.

On inculquera donc la sagesse aux étudiants puis on leur confèrera l'autorité afin qu'ils transmettent aux générations suivantes la doctrine collectiviste et autoritariste qui leur aura été enseignée²⁵².

Pour mettre en pratique les utopies exposées dans ses deux ouvrages, la *République* et les *Lois*, Platon ouvre son école, l'Académie, en 387 av. J.-C. Selon H.-I. Marrou, celle-ci « n'est pas seulement une école de philosophie, mais aussi de sciences politiques, un séminaire de conseillers et de législateurs à la disposition des souverains ou des républiques²⁵³ ». Elle se caractérise par le fait qu'elle est « une confrérie, une secte dont tous les membres se sentent étroitement unis d'amitié (toujours ce lien affectif, sinon passionnel, entre maître et élèves) »²⁵⁴. Il recommande que l'éducation devienne chose publique et que les maîtres soient choisis par la cité et contrôlés par des magistrats spéciaux²⁵⁵. Mais cette préconisation ne concerne que les études philosophiques qu'il réserve à une élite de sujets présentant certaines qualités leur conférant la dignité nécessaire pour exercer l'autorité:

« [Sur l'institution des autorités] nous disions [...] que leur qualité d'amis de la cité se révélerait une fois soumise à l'épreuve des plaisirs et des souffrances ; que leur fidélité traverserait les fatigues, les peurs, tous autres aléas, sans qu'on les voie broncher, quitte à ce que l'incapable soit disqualifié. Celui qui en serait toujours sorti intact, tel l'or éprouvé du feu, recevrait officiellement l'autorité [...]

Les gardiens qui seront des gardiens selon toute la rigueur des termes devront recevoir l'investiture en tant que philosophes [...] Note le petit nombre de ces personnages dont tu disposeras. La fibre naturelle dont nous avons bien discuté doit se trouver en eux, mais la conjonction naturelle de toutes ses parties n'admet d'être réalisée qu'un petit nombre de fois [...] »²⁵⁶

Ainsi, Platon dépeint les personnes dignes d'avoir l'autorité, à savoir les philosophes mais qu'en est-il de l'autorité des maîtres de l'éducation élémentaire sachant que ceux-ci étaient, le plus souvent, des esclaves?

Au début du IV^e siècle, deux formes rivales de culture s'opposaient : le type philosophique (incarné par Platon) et le type oratoire (incarné par Isocrate²⁵⁷). Rivales certes mais avec un

²⁵² K. Popper, *La société ouverte et ses ennemis. L'ascendant de Platon*, op. cit., p.113.

²⁵³ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. 1*, op. cit., p.107.

²⁵⁴ *Ibid*, p.111.

²⁵⁵ Platon, *Les Lois*, VI, 754 cd ; 765 d ; VII. 801 d ; 804 c ; 809 a ; 813 e.

²⁵⁶ Platon, *La République*, VI, 503.

²⁵⁷ Isocrate (436-338 av. J.-C.)

« Né à Athènes dans une riche famille, Isocrate eut les moyens de suivre les leçons des sophistes, et il fut également influencé par la pensée de Socrate. Après avoir composé des plaidoyers judiciaires pour des clients, il ouvrit à Athènes une école dans laquelle il enseignait le maniement du discours et qui connut un grand succès. Pour lui, la pratique du discours était la meilleure méthode d'éducation et débouchait sur un

point commun²⁵⁸ : toutes deux étaient basées sur un premier niveau d'éducation, concernant les jeunes enfants à partir de sept ans révolus²⁵⁹, qui reprenait les éléments de l'éducation grecque traditionnelle : « Que sera cette éducation ? Sans doute est-il difficile d'inventer mieux que la vieille tradition : nous disposons donc d'une éducation physique, le gymnase, et d'une éducation morale, les arts. »²⁶⁰ Platon préconise donc une éducation traditionnelle, qui s'inspire seulement en partie de l'éducation homérique, basée sur les mythes, à laquelle il reproche ses mensonges²⁶¹ « donnant de la divinité ou des héros une image fallacieuse, indigne de leur perfection »²⁶². Cette « première éducation des gardiens de la Cité »²⁶³ se fait en deux temps successifs : d'abord les arts puis le gymnase. Dans les arts, se trouve notamment l'éducation à la parole qui est basée sur « une *imitation* du modèle »²⁶⁴, le seul modèle étant « l'honnête homme dans une occasion de fermeté ou de prudence »²⁶⁵. Ce modèle ne sera, en tout cas, ni une femme, ni un esclave : « Nous interdirons à ceux que nous prétendons entourer et qui doivent acquérir une certaine allure, l'imitation d'une femme, à eux des hommes [...] et [des] esclaves des deux sexes, dont ils imiteraient les besognes serviles... »²⁶⁶. Quant à la formation prodiguée par le gymnase, qui commencera dès l'enfance²⁶⁷, elle aura « pour objectif de réveiller l'agressivité naturelle, plutôt que la force brute [...] »²⁶⁸.

Platon ne traite toujours de l'éducation que dans le cadre et en fonction du problème politique²⁶⁹, ce sera également le cas d'Aristote auquel Hannah Arendt attribue la seconde tentative pour établir un concept d'autorité en termes de dirigeants et de dirigés tandis

idéal moral : celui de l'homme cultivé et du bon citoyen. Son activité se rattachait ainsi à la fois à la rhétorique et, à cause de sa dimension éthique et politique, à la philosophie (c'est cette dernière dénomination qu'il revendiquait). » L. Pernot, *A l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, op. cit., p.288-289.

²⁵⁸ H.-I. Marrou, op. cit., p.114.

²⁵⁹ *Ibid*, p.215.

²⁶⁰ Platon, *La République*, II, 376d.

²⁶¹ « Il s'agit d'Hésiode et d'Homère, des histoires qu'ils nous ont racontées, avec tous les poètes. C'est à eux que les hommes doivent les fables mensongères de leur cru : ils les ont dites, et ils continuent de les dire. [...] Le gros reproche qu'on doit leur faire, entre autres, c'est l'habitude du mensonge pervers. [...] L'habitude qu'ont leurs expressions de donner une fausse image des Dieux et des Héros, un peu comme un peintre qui manque la ressemblance avec ce qu'il avait l'intention de peindre. » Platon, *La République*, II, 377.

²⁶² H.-I. Marrou, op. cit., p.117.

²⁶³ Platon, *La République*, II.

²⁶⁴ *Ibid*, II, 393.

²⁶⁵ *Ibid*, II, 397.

²⁶⁶ Platon, *La République*, II, 396.

²⁶⁷ *Ibid*, III, 403.

²⁶⁸ *Ibid*, III, 410.

²⁶⁹ H.-I. Marrou, op. cit., p.153.

qu'Alexandre Kojève associe à la théorie aristotélicienne un autre des quatre types élémentaires de sa typologie de l'autorité.

4.4. Aristote

Dans l'histoire de la Grèce ancienne, l'avènement de la cité classique (vers les V^e-IV^e siècles) entraîne des nouveaux besoins du point de vue de l'organisation politique de la collectivité et c'est pour répondre à ce besoin qu'Aristote, à l'instar de son maître critiqué Platon, rédige un traité de philosophie politique intitulé *Les politiques*. Mais alors que Platon, ainsi que nous l'avons vu précédemment, est très préoccupé par la définition d'un Etat idéal qui serait dirigé par des philosophes, Aristote, lui, est beaucoup plus attentif à la réalité politique quand il cherche à identifier le régime le meilleur. A la domination platonicienne de la « raison », il substitue celle de la « nature ». Pour lui, la destination politique de l'homme s'enracine dans une double naturalité : la cité fait partie des choses « qui existent par nature » et il y a une affinité profonde entre la nature de la cité et celle de l'homme qui est un « animal politique par nature ». Ainsi, pour réaffirmer la destination politique des hommes, Aristote rappelle l'antériorité essentielle de la cité. Celle-ci, en effet, chronologiquement postérieure à la famille et au village, est donc « par nature antérieure à une famille et à chacun de nous »²⁷⁰. Opposer ainsi la cité aux communautés plus élémentaires permet de différencier le rapport hiérarchique proprement politique des rapports hiérarchiques internes à la famille et au village.

Aristote entend distinguer, entre homme politique, roi, chef de famille et maître d'esclave en mettant l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une différence d'espèce et non de nombre de ceux qui obéissent ou de ceux qui dirigent²⁷¹. Il insiste, en particulier (au début de I, 7) sur la différence entre pouvoir « despotique » du maître sur les esclaves et autorité « politique » qui s'adresse à des hommes libres.

« Il découle aussi de tout cela que ce n'est pas la même chose que le pouvoir du maître et le pouvoir politique, et que tous les autres pouvoirs ne sont pas identiques entre eux comme le prétendent certains. Car l'un s'exerce sur des hommes libres par nature, l'autre sur des esclaves, et le pouvoir du chef de famille est une monarchie (car toute la famille est au pouvoir d'un seul), alors que le pouvoir politique s'applique à des hommes libres et égaux. »²⁷²

²⁷⁰ Aristote, *Les Politiques*, I, §2, 1253a.

²⁷¹ Aristote, *Les Politiques*, I, §1, 1252a.

²⁷² *Ibid*, I, §7, 1255b, [1].

En fait, Aristote rejette l'état idéal platonicien tout en acceptant la dichotomie établie entre la pensée et l'action. Quand Platon distinguait deux modes de vie, la *theoria* (la contemplation du vrai) et la *praxis* (l'action), Aristote leur associe la *poiesis* (la création ou la fabrication), mode qui constitue le plus bas degré de l'activité humaine c'est-à-dire celui qui s'accomplit dans le travail productif, la transformation de la nature et la fabrication des objets artificiels. Parce qu'elle est la moins digne de l'homme, cette activité doit être réservée aux esclaves (ou bien aux machines). Les esclaves dispensent donc les hommes libres d'avoir à se préoccuper eux-mêmes des activités liées à la survie et à la satisfaction des besoins, ce qui est la condition indispensable pour qu'un homme digne de ce nom (autrement dit, un homme libre) puisse consacrer sa vie à la vie politique. La nécessité de la conservation de la vie individuelle et de la garantie de la survie de l'espèce doit donc être maîtrisée antérieurement à la vie politique et elle ne peut l'être que par la domination « naturelle » dans la communauté domestique.

« Et c'est dès leur naissance qu'une distinction a été opérée chez certains, les uns devant être commandés, les autres commander. [...] Le vivant est d'abord composé d'une âme et d'un corps, celle-là étant par nature la partie qui commande, celui-ci celle qui est commandée.[...] sont ainsi faits ceux dont l'activité consiste à se servir de leur corps, et dont c'est le meilleur parti que l'on puisse en tirer, ceux-là sont par nature esclaves. »²⁷³

L'esclave est, en effet, un élément de l'économie familiale et il constitue après l'enfant et l'épouse du maître, le dernier élément d'une hiérarchie d'êtres qui, à des degrés différents, ne s'appartiennent pas et dépendent de l'autorité suprême du maître de maison. La relation maître-esclave diffère toutefois des autres relations familiales dans la mesure où l'esclave est une sorte de « propriété animée », un « instrument destiné à l'action ».²⁷⁴ Par ailleurs, outre la fonction de maître, Aristote opère une distinction entre la fonction de père et celle d'époux : « Car l'autorité qu'on exerce sur sa femme et celle qu'on exerce sur ses enfants concerne dans les deux cas des êtres libres, mais ce n'est pourtant pas la même forme d'autorité : sur la femme, s'exerce une autorité politique, sur les enfants une autorité royale »²⁷⁵. Dans la relation époux-épouse, c'est l'homme qui commande du fait que « le mâle est plus apte que la femelle à gouverner ». Quant au rapport du père avec ses enfants, Aristote l'assimile à une « autorité royale » en ce qu'il repose sur l'affection et sur la prééminence de l'âge : « Car le géniteur voit son autorité fondée sur l'affection et l'âge ce qui est spécifique de l'autorité royale. [...] C'est, en effet, par nature que le roi doit différer

²⁷³ *Ibid*, I, §5, 1254a-b.

²⁷⁴ Aristote, *Les Politiques*, I, 4, 1253b.

²⁷⁵ *Ibid*, I, §12, 1259a, [1].

de ses sujets, tout en étant de la même souche. Or telle est justement la relation du plus âgé au plus jeune et du géniteur à son rejeton »²⁷⁶. Toutefois, Aristote, dans son ouvrage *Ethique à Nicomaque* remet en cause l'efficacité de cette relation pour l'éducation des enfants et préconise le monopole éducatif de l'Etat en invoquant, entre autres, l'inaptitude des parents parce que « l'autorité paternelle ne possède ni la force ni la puissance coercitive », alors que l'autorité publique constitue une « règle qui émane d'une certaine prudence et d'une certaine intelligence »²⁷⁷.

De la famille à la cité, il y a donc continuité et rupture. Il s'agit de deux communautés dont les fins diffèrent mais la cité est ultimement composée de familles. Indiquer cette continuité permet d'envisager le lien entre politique et activité familiale. Ainsi, la différenciation entre les gouvernants et les gouvernés est-elle, pour Aristote, nécessairement dérivée de la différence naturelle entre les jeunes et les vieux tout comme l'était la relation entre un père et ses enfants.

« Car la nature nous a donné le critère de choix, en ayant constitué ce qui est identique selon le genre d'une partie plus jeune et d'une partie plus vieille, à celle-là il convient d'être gouvernée, à celle-ci de gouverner. Et nul ne s'indigne d'être gouverné pendant son jeune âge ni ne se croit supérieur à ses gouvernants surtout s'il est remboursé de sa quote-part quand il arrive à l'âge convenable [...] On dit, en effet, que celui qui est destiné à bien gouverner doit d'abord avoir été gouverné. »²⁷⁸

La constitution de l'Etat-modèle platonicien prévoyait déjà le commandement légitime des aînés sur les jeunes²⁷⁹. Pour Hannah Arendt, la relation entre les jeunes et les vieux est « pédagogique par essence » et elle implique donc l'idée d'éducation. En ce sens, on ne peut l'appliquer au domaine politique dans la mesure où le temps de la politique est ultérieur au temps de l'éducation et où « dans l'éducation, on a toujours affaire à des gens qui ne peuvent encore être admis à la politique et à l'égalité parce qu'ils sont en train d'y être préparés »²⁸⁰. La seule légitimité qu'elle trouve à appliquer le modèle de l'éducation par l'autorité au domaine de la politique, réside dans le fait de présumer, avec les Romains, « qu'en toutes circonstances les ancêtres représentent l'exemple de la grandeur pour chaque génération successive ».

En fait, le fondement principal de tout l'édifice de la réflexion politique aristotélicienne, c'est que la cité (*polis*) est pour les hommes la communauté parfaite dans laquelle ils

²⁷⁶ *Ibid*, I, §12, 1259a, [3].

²⁷⁷ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, X, §10, 1180a.

²⁷⁸ Aristote, *Les politiques*, VII, §14, 1332b, [5 ; 6].

²⁷⁹ Platon, *La République*, III, 412c.

²⁸⁰ H. Arendt, « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », *op. cit.*, p. 157.

peuvent, seulement, trouver l'épanouissement de leur nature et le bonheur. La cité, en tant que communauté politique, est donc le lieu où l'animal humain pourra réaliser sa perfection. Et pour Aristote, une cité heureuse sera celle qui est régie par une bonne constitution, la meilleure étant celle qui donne la vie la plus heureuse aux citoyens, c'est-à-dire la vie conforme à la vertu²⁸¹. La constitution, c'est l'âme de la cité : quand la constitution change, la cité n'est plus la même. Le livre III des *politiques* comporte une étude de la « pluralité et des formes de l'autorité », sachant que la constitution distribue et organise les fonctions d'autorité. En combinant deux critères tels que le nombre des dirigeants et le respect ou non de l'intérêt commun, le philosophe définit trois formes de constitution droite : la royauté, l'aristocratie, le gouvernement constitutionnel auxquelles correspondent trois formes déviées : la tyrannie, l'oligarchie, la démocratie. Le critère de distinction c'est que, dans les formes droites, le pouvoir est exercé en vue de l'avantage commun aux gouvernants et aux gouvernés. Le gouvernement y est donc le plus puissant agent de diffusion de la vertu dans le corps social. En d'autres termes, la forme d'un régime est correcte quand les dirigeants œuvrent au bien commun, c'est-à-dire au bien de leurs administrés et au leur de façon seulement accessoire, en tant qu'ils appartiennent aussi à la communauté. A l'opposé, le gouvernement des constitutions déviées gouvernera en vue d'intérêts particuliers, ceux du tyran, des oligarques ou du peuple. Si le dirigeant gouverne en vue de son propre avantage, son autorité, « despotique », s'apparente à celle d'un maître et ses administrés ne sont pas traités en hommes libres²⁸². Ainsi, à la question de savoir à qui devra être confié le pouvoir, Aristote répond-il simplement que, dans une constitution droite, celui-ci est attribué à chacun dans la mesure où il participe de l'excellence politique²⁸³. Il s'agit, pour lui, de porter au pouvoir des gens vertueux, dotés d'intelligence pratique et aptes à commander. De par la structure égalitaire de la Cité, cette autorité « politique » implique, donc, une forme d'alternance de l'obéissance et du commandement (« il faut donc affirmer que gouvernants et gouvernés sont les mêmes en un sens et autres en un sens différent. »). Cette alternance du pouvoir et de la soumission

²⁸¹ C'est de la recherche de cette vertu que, selon Jean Lombard, dépend en réalité tout le bonheur de la cité et de ceux qui la composent. Ce qui amène Aristote à voir dans l'éducation la possibilité d'amener l'homme libre à rechercher le plus grand bonheur qu'il peut atteindre c'est-à-dire le meilleur usage de sa vie de loisir. Ainsi, pour lui, la condition d'esclave, le manque de don, le manque d'éducation ou le manque de ressources excluent de la participation au bonheur. J. Lombard, *Aristote- Politique et éducation*, Paris, l'Harmattan, 1994, p.128.

²⁸² Aristote, *Les Politiques*, III, 6, 1279a.

²⁸³ Cette répartition équitable du pouvoir est en cohérence avec la définition, que donne Aristote, de la cité grecque : « La cité est une sorte de communauté et la participation commune des citoyens à un système de gouvernement ». (*Les Politiques*, 3, 12375-1276). La *polis* ne se définit donc ni par un noyau urbain, ni par un territoire, ni par un peuplement homogène mais par la soumission d'un groupe à une loi commune.

est, pour Aristote, « une des marques de la liberté »²⁸⁴, premier principe de la démocratie, par opposition à la confiscation durable du pouvoir par une minorité.

Toutefois, il admet qu'un homme puisse être supérieur aux autres de par sa vertu exceptionnelle, si bien « qu'il ne reste qu'à obéir à un tel homme et à lui donner la souveraineté non pas à son tour, mais absolument. »²⁸⁵. On retrouve là sa théorie « naturelle » du grand homme. Aristote définit un héros humain (auquel il a enlevé la part divine), qui peut être vaincu mais qui montre sa grandeur par sa force d'âme. Dans l'*Ethique à Nicomaque*, il définit le grand homme sous les traits du « magnanime ».

« Le magnanime, lorsqu'il est digne des plus grands honneurs, ne saurait être que l'homme le plus vertueux. Car, plus on est honnête, plus grands sont les honneurs dont on est digne, et le meilleur mérite les plus grands. Il est donc nécessaire que celui qui est véritablement magnanime soit homme de bien. La grandeur dans l'exercice de chaque vertu pourrait bien, semble-t-il, caractériser la magnanimité. »²⁸⁶

Il est, en tout cas, évident que les multiples équivalents grecs d'*auctoritas* n'ont pas exercé dans le monde hellénique le même poids qu'à Rome sur les institutions dans la mesure où les Grecs ne mirent pas en pratique leur philosophie politique qui resta utopie. Mais il reste néanmoins que les Romains, en opérant une sélection des meilleurs textes et auteurs, parleront de « Classiques », et commenceront à utiliser aussi le terme d'« *auctor* » pour qualifier l'énonciateur d'un texte qui sert de fondement à la culture. Ainsi Cicéron appelle-t-il Platon « le garant et le maître le plus profond » (*gravissimus auctor et magister*) tandis qu'il désigne Aristote comme étant « le meilleur garant » (*optimus auctor*).²⁸⁷

²⁸⁴ *Ibid*, 5, 1317a.

²⁸⁵ *Ibid*, III, §17, 1288a.

²⁸⁶ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, III, 14.

²⁸⁷ G. Leclerc, *Histoire de l'autorité, op. cit.*, p.70.

Chapitre 5. La politique romaine

5.1. Etymologie latine

Le mot *auctoritas* apparaît dans les textes les plus anciens puisque les premiers emplois appartiennent à deux formules de la Loi des 12 Tables²⁸⁸. Pour Clédat, « Auteur, latin *auctorem*, se rattache au verbe latin *augere, augi, auctum* [...] sur lequel a été fait notre verbe augmenter. L'auteur est proprement celui qui augmente, d'où celui qui produit ou celui qui concède un droit. Au dernier sens, se concèdent les acceptions des dérivés suivants : autoriser, autorité, autoritaire »²⁸⁹. L'autorité serait donc ce qui augmente quelque chose chez celui sur qui elle s'exerce. Il y a donc amplification, augmentation, accroissement par le fait même de l'autorité. Pour Hannah Arendt, l'expérience politique qui introduisit l'autorité comme mot, concept et réalité fut l'expérience de la fondation de Rome ; elle en exprime le fondement, c'est-à-dire ce qui fut augmenté à l'époque romaine, en ces termes :

« Ce que l'autorité, ou ceux qui commandent augmentent constamment : c'est la fondation. Les hommes dotés d'autorité étaient les anciens, le Sénat ou les *patres*, qui l'avaient obtenue par héritage et par transmission de ceux qui avaient posé les fondations pour toutes les choses à venir, les ancêtres, que les Romains appelaient pour cette raison les *maiores*. L'autorité des vivants était toujours dérivée [...] de l'autorité des fondateurs, qui n'étaient plus parmi les vivants. »²⁹⁰

Le caractère autoritaire de l'augmentation des Anciens se trouve alors dans le fait qu'elle est un simple avis, qui n'a besoin pour se faire entendre ni de prendre la forme d'un ordre, ni de recourir à la contrainte extérieure²⁹¹.

Précisons néanmoins que, même si dès ses origines, le terme *patres* évoquait des chefs de famille, des Anciens, ce mot, antérieur au sénat romain de l'époque royale, ne se confond pas avec celui de « père » qui a engendré des enfants (*genitor*). Comme l'indique Jean Gaudemet²⁹², plus que la paternité, il désigne le porteur d'un pouvoir mystérieux, le pouvoir « auspicial », qui le rend capable d'interpréter les signes divins, ce qui lui assure une évidente supériorité et une autorité sur les autres membres du groupe. En vertu de ce

²⁸⁸ P. Noailles, *L'auctoritas dans la Loi des 12 tables*, p. 223 cité dans J. Hellegouarc'h, *Le vocabulaire latin des relations et des parties politiques sous la République*, Société d'édition « les belles lettres », coll. d'études anciennes, 1972, p. 295.

²⁸⁹ Clédat, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 1929.

²⁹⁰ H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », *op. cit.*, p. 160.

²⁹¹ H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », *op. cit.*, p.162.

²⁹² J. Gaudemet, *Les institutions de l'Antiquité*, Paris, Editions Montchrestien, 1994 (4^{ème} éd.), p.134.

pouvoir, les *patres* ont seuls qualité pour prendre les auspices, c'est-à-dire pour consulter les dieux et donner ainsi une autorité spéciale (*auctoritas*) à leurs décisions. L'*auctoritas* est donc une garantie.

Mais le linguiste Emile Benveniste²⁹³ ne voit dans l'augmentation qu'une définition « étrange et en tout cas insuffisante » et considère que l'origine du mot autorité est à chercher plus loin que dans cette simple augmentation : « augmenter n'est que le sens secondaire et affaibli de *augeo*, l'action de *augere* étant d'origine divine ». Certes, il confirme le fait que *auctoritas* se rapporte à *auctor* et *auctor* à *augeo*, la racine *AG restant elle-même énigmatique, peut-être liée au radical *AUG, que l'on retrouve en homologie de sens, dans « aug-menter », c'est à dire ajouter, quantitativement et qualitativement. Mais, pour lui, l'autorité – *auctoritas* - dont il faut être investi pour que la parole qu'on profère ait force de loi, n'est pas, comme on l'a dit, le pouvoir de faire croître (*augere*), mais la force (sanskrit *ojah*), divine dans son principe (cf. *augur*), de « faire exister ». En indo-iranien, la racine aug- désigne la « force » et le sanskrit *ojah* indique tout particulièrement la « force » des dieux. Selon E.Benveniste, ceci implique déjà un pouvoir d'une nature et d'une efficacité particulières, un attribut que détiennent les dieux. Il montre que dans ses plus anciens emplois, *augeo* indique non pas le fait d'accroître ce qui existe mais le fait de « produire hors de son propre sein », acte « créateur » qui « fait surgir quelque chose d'un milieu nourricier » et qui est « le privilège des dieux et des forces naturelles, non des hommes ». Il y a là l'idée d'une autorité « sur »-naturelle. La tradition suppose donc que nous soyons dépositaires de cette autorité qui nous est transmise par Dieu. En aucun cas, celui qui fait acte d'autorité ne s'autorise de lui-même : le juge prêtera serment, le prêtre sacrifiera à des rites de purification, tous deux agiront au nom de et en faisant mémoire de.

En définissant exactement le sens propre du terme premier *augeo*, E.Benveniste en explique clairement les dérivés que sont *auctor*, *augur*, *augustus* et *auctoritas*. Ainsi, *auctor* est « celui qui promet, qui prend une initiative » ; *augur*, un « ancien neutre » qui aurait désigné d'abord « la "promotion" accordée par les dieux à une entreprise et manifestée par un présage » ; *augustus*, celui qui est « pourvu de cet accroissement divin » ; enfin l'autorité « détermine un changement dans le monde, crée quelque chose », *auctoritas* étant « ce don réservé à peu d'hommes de faire surgir quelque chose et – à la

²⁹³ Emile Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, op. cit., p.148.

lettre- de produire à l'existence ». Raphaël Draï²⁹⁴ confirme et précise : « *augeo* indique non pas le fait d'accroître ce qui existe mais l'acte de produire hors de sa propre aire. Toute parole prononcée avec l'*auctoritas* détermine un changement dans le monde, crée quelque chose de nouveau et, en outre, donne naissance à une loi. Il y aurait donc aussi et simultanément une création législative »²⁹⁵. Ce qui est certain est que l'*auctoritas*, en tant que garantie, revêt un sens juridique.

Or, l'*auctoritas* est le fait de l'*auctor* qui désigne à la fois le fondateur et le responsable d'une œuvre. M.-D. Chenu précise que l'*auctor* est donc celui qui prend l'initiative d'un acte, et, plus précisément, en droit privé, celui qui transmet à titre onéreux à une personne un droit dont il se portait garant : ainsi le vendeur à l'égard de l'acheteur²⁹⁶. Ceci confirme le fait, une fois de plus, que l'*auctoritas* est une garantie tout en donnant au mot une valeur juridique.

5.2. L'*auctoritas* dans la République romaine

L'*auctoritas* est si essentielle dans la vie politique des Romains qu'André Magdelain la qualifie « d'idée mère de la pensée romaine »²⁹⁷. En fait, la notion est très vaste et embrasse des domaines assez divers²⁹⁸. Elle subit des mutations au cours des changements politiques et son évolution est à mettre en relation directe avec l'histoire de Rome et notamment de la République romaine (régime qui dura environ cinq siècles, jusqu'à l'époque de Jésus-Christ)²⁹⁹ mais aussi avec la conquête et l'organisation de l'Italie et les transformations morales et religieuses qui en découleront pour le peuple romain.

Pour André Magdelain, l'*auctoritas* a deux aspects distincts entre lesquels il n'y a aucune identité. D'une part, issue du droit archaïque, elle est l'intervention d'un *auctor* et parfait

²⁹⁴ Professeur en faculté de droit et de sciences politiques

²⁹⁵ Raphaël Draï, « Anamnèse et horizons » in *Quelle autorité ?*, *op. cit.*, p. 95.

²⁹⁶ M.-D. Chenu, *La théologie au douzième siècle*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1966, p.354.

²⁹⁷ A. Magdelain, *Jus imperium auctoritas – études de droit romain*, Ecole française de Rome, 1990, p.385.

²⁹⁸ Ce qui nous amène à relever un amalgame dans l'analyse de Hannah Arendt qui réduit l'*auctoritas* au seul aspect de l'*auctoritas patrum*.

²⁹⁹ La royauté fut abolie à Rome en 509 av. J.-C. et on constitua alors un régime nouveau, la République. Le roi fut remplacé par deux *consuls* élus : ils avaient les mêmes pouvoirs et les mêmes insignes que le roi, mais ils ne restaient en charge qu'un an et chacun ne pouvait rien faire sans l'assentiment de l'autre. L'une de leurs fonctions était de présider le Sénat, assemblée permanente qui n'était officiellement qu'un corps consultatif à qui les magistrats demandaient son avis. Mais, comme il était constitué des citoyens les plus expérimentés, le Sénat dirigeait en fait l'Etat. En particulier, il avait la haute main sur les questions financières et religieuses et sur la politique extérieure. En cas de péril grave, les consuls nommaient un *dictateur*, qui, pour une durée de six mois au maximum, était investi d'un pouvoir absolu.

l'opération qu'une autre personne n'a pas la capacité d'accomplir seule. D'autre part, par un développement plus récent, elle est un pouvoir moral, devant lequel il devient vite difficile ou impossible de ne pas s'incliner.³⁰⁰

Primitivement, l'*auctoritas* est donc l'intervention par laquelle un *auctor* ou des *auctores* assurent (selon qu'ils autorisent, assistent ou ratifient) la validité de l'entreprise d'autrui, qu'il s'agisse d'un acte juridique, d'un procès ou même d'un vote populaire. Conformément à l'étymologie du mot, il s'agit donc d'un complément de validité qu'un *auctor* apporte à l'acte d'autrui. C'est, par exemple, l'action du tuteur qui autorise l'acte de l'incapable dans le cas de l'*auctoritas tutoris*, concept juridique que l'on retrouve dans le domaine du droit privé, qui se résume à une tutelle primitivement conçue (dès l'époque archaïque) dans l'intérêt de la famille pour assurer la sauvegarde de l'héritage familial. Au cours de l'Empire, elle deviendra une institution de protection des incapables que sont les orphelins impubères (en raison de leur jeune âge et de leur inexpérience des affaires) et les femmes (en raison de leur sexe, quel que soit leur âge). Le patrimoine de l'incapable est administré par un tuteur. Celui-ci peut agir soit seul (comme un gérant d'affaires), soit en laissant l'incapable faire l'acte lui-même et en apportant à cet acte le complément d'autorité qui lui manquait. C'est l'intervention par interposition de l'*auctoritas tutoris*³⁰¹. Toutefois, les innovations de l'époque tardive modifient cette protection des incapables : la tutelle des femmes (mal supportée par celles-ci) disparaît au début du V^e siècle tandis que la tutelle des enfants prend un nouvel aspect avec le souci évident de protéger la fortune du mineur.

A la manière de l'*auctoritas tutoris*, qui s'ajoute à l'acte de l'incapable, l'*auctoritas patrum*, dans le domaine du droit public romain, fournit aux résolutions populaires le complément de validité qui les rend définitives. A l'origine, le Sénat possède en propre l'*auctoritas* parce qu'il est formé des *gentes* patriciennes dont ce terme exprime la supériorité par rapport à l'ensemble du peuple romain. En effet, tant que le peuple n'a pas été souverain, ses résolutions n'ont pas eu, en elles-mêmes, leur propre fondement et c'est l'*auctoritas patrum* qui le leur a apporté. Celle-ci est requise pour tous les types de comices. Le charisme des *patres*, anciens titulaires du pouvoir et, donc, personnages marqués de la bénédiction jupitérienne par l'investiture auspicielle de la magistrature supérieure (le consulat), confère aux résolutions populaires la validité qui leur fait défaut et ce, à travers l'octroi de l'*auctoritas*. C'est comme élus de Jupiter que les *patres* apportent

³⁰⁰ A. Magdelain, *op. cit.*, p. 403.

³⁰¹ J. Gaudemet, *Droit privé romain*, Paris, Montchrestien, 1998, p.82.

leur *auctoritas* aux résolutions comitiales. Pendant longtemps, l'*auctoritas* intervient après le vote de l'assemblée. Elle apparaît donc comme une *ratification*. Ce système expose à un conflit insoluble avec l'assemblée si les *patres* refusent leur *auctoritas*. Deux lois modifieront le régime de l'*auctoritas patrum* en la plaçant *avant* le vote du peuple. Ainsi, une loi *Publilia* (attribuée à Publius Philo, 339 av. J.-C.) a-t-elle transformé la ratification en *autorisation* préalable, pour les lois, et une loi *Maenia* (au début du III^e siècle) en fait de même pour les élections. De ce fait, l'assemblée connaissait, avant de voter, l'attitude du Sénat. Ainsi, préalable à la loi et ne liant pas l'assemblée, l'*auctoritas patrum* n'a plus grande valeur.

Lorsque la Plèbe accède au Sénat, celui-ci garde son *auctoritas* (elle passe, en fait, progressivement des mains du patriciat à celle de la *nobilitas*) mais il s'ensuit un changement de nature. En effet, dès lors que les *patres auctores* se conforment aux vœux du Sénat, c'est lui qui utilise à ses fins leur *auctoritas*. La valeur primitive de l'*auctoritas* disparaît (excepté son caractère héréditaire) : elle perd tout caractère religieux et n'a plus, non plus, de valeur juridique précise. A partir de là, ce n'est plus que la supériorité sociale ou personnelle qui est exprimée par le mot. L'*auctoritas senatus*, comme pouvoir de haute direction politique, n'est donc pas une expression archaïque et appartient à l'époque, plus récente, de la prépondérance sénatoriale. Elle est une autorité morale qui dérive de l'*auctoritas patrum*. Mais alors que cette dernière contrôle les résolutions populaires, l'*auctoritas senatus* gouverne, elle, l'Etat. A partir de cette période, un même mot désigna donc deux choses aussi différentes que la ratification des votes comitiaux par le groupe des *patres* et le pouvoir de gouvernement du sénat tout entier.

Grâce à son incomparable prestige, le Sénat a la vertu d'augmenter la portée de tout acte pour lequel il a donné son accord (c'est-à-dire son *auctoritas*) et tous les projets enrichis de l'*auctoritas* du Sénat sont assurés du succès. Toutefois, aucune des décisions n'est prise par le Sénat dans la mesure où il n'en a pas le pouvoir : *Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit* (tandis que le pouvoir réside dans le peuple, l'autorité appartient au Sénat³⁰²). En fait, aucun acte politiquement significatif n'est mis à exécution par un magistrat sans l'accord (et la délibération) du Sénat au point que tout se passe comme si l'inspirateur de la

³⁰² Cicéron, *De legibus*, 3, 12, 38 cité dans H. Arendt, *La crise de la culture*, *op. cit.*, p.161.

décision était le Sénat, et l'exécutant, le magistrat. Telle est la force de l'*auctoritas* : sans elle, pas d'action ; devant elle, pas d'inaction.³⁰³

Ainsi, l'*auctoritas* dépend de plusieurs éléments qui ne sont pas exclusivement personnels puisqu'elle est en rapport avec des éléments matériels et qu'elle présente un caractère familial et héréditaire. Elle se transmet, en effet, aux descendants comme se transmettent les éléments matériels qui la constituent (les clientèles par exemple). J. Hellegouarc'h la définit comme « l'expression de la supériorité de l'homme d'Etat, fondée d'une part sur sa situation sociale, d'autre part sur ses qualités personnelles, et ayant la capacité de créer la *fides* entre lui et ses inférieurs ou ses égaux »³⁰⁴.

Par extension, sera appelé *auctoritas* tout avis du Sénat et, pour finir, le pouvoir moral dont il est l'expression. Bientôt le mot s'étend aussi au prestige moral des hommes éminents et, de là, passe au principat d'Auguste pour camoufler le nouveau régime derrière une apparence typiquement républicaine³⁰⁵. Nous reviendrons plus loin sur ce point mais cela ne peut se faire qu'après avoir distingué l'*auctoritas* de deux notions avec lesquelles elle tend parfois à se confondre : la *potestas* et l'*imperium*.

5.3. *Potestas et Imperium*

Sous la République, l'équilibre des pouvoirs implique un éclatement de ceux-ci. On distingue donc l'*auctoritas* de deux autres pouvoirs que sont la *potestas* et l'*imperium*. Alors que l'*auctoritas* est associée au Sénat et présente un caractère personnel et privé, la *potestas* et l'*imperium* sont des pouvoirs qui caractérisent les magistratures romaines.

Le passage de la royauté à la République a permis de mesurer toute la distance qui sépare la royauté des magistratures. Il s'agit de deux formes d'autorité et même de conceptions du pouvoir profondément différentes. Comme le décrit Jean Gaudemet³⁰⁶, dans la conception antique, le pouvoir est légitimé par la force qui lui a permis de s'imposer, par la vocation divine, plus rarement par des liens familiaux. Il s'impose au peuple mais il ne vient pas du peuple. Le magistrat, au contraire, est moins séparé du peuple mais, ni par sa désignation, ni par l'exercice de ses fonctions, il ne dépend directement de lui. Il n'est, en aucun cas, un maître arbitraire et, en tant qu'organe de la cité, doit agir dans l'intérêt de la communauté.

³⁰³ M. Humbert, *Institutions politiques et sociales de l'Antiquité*, Dalloz, 1999 (7^{ème} éd.), p.145.

³⁰⁴ J. Hellegouarc'h, *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*, Société d'édition "les Belles lettres", coll. d'études anciennes, 1972, p.299.

³⁰⁵ A. Magdelain, *Jus imperium auctoritas*, op.cit., p.403.

³⁰⁶ J. Gaudemet, *Les institutions de l'Antiquité*, Paris, Montchrestien, 2000 (6^{ème} éd.), p.166.

Les *magistrats inférieurs* n'ont que la *potestas*, les *magistrats supérieurs* (préteurs, consuls, dictateurs et interrois) ont à la fois *potestas* et *imperium*.

5.3.1. La *potestas*

Contrairement à ce que certains de nos auteurs contemporains ont écrit, *potestas* désigne non pas le *pouvoir* mais la *puissance*. Pris absolument, le mot n'a pas de contenu. Il se réfère toujours à une magistrature donnée soit par allusion à la capacité d'agir qu'elle confère, soit pour marquer la place d'un magistrat vis-à-vis de ses collègues, soit, enfin, pour situer une magistrature par rapport à une autre. Pour M.Humbert³⁰⁷, il n'y a donc pas de *potestas* en soi.

En droit public, ce sont les questeurs, les édiles et, bien qu'ils ne soient pas des magistrats inférieurs, les censeurs qui sont détenteurs de la *potestas*. Celle-ci implique : 1) la capacité d'exprimer la volonté de la cité sous forme de prescriptions qui seront obligatoires pendant la durée des fonctions du magistrat ; et 2) la possibilité d'exercer un certain pouvoir de contrainte qui permet au magistrat d'assurer l'observation de ses prescriptions en procédant à des saisies de gages ou en prononçant des amendes.

En droit privé³⁰⁸, *potestas* désigne d'une façon générale toute forme d'autorité reconnue par le droit à une personne sur une autre personne ou sur des biens. Dans la famille, le *pater* a la *patria potestas* sur ses enfants et la *dominica potestas* sur ses esclaves.

A l'époque archaïque, la famille romaine est patriarcale et placée sous l'autorité d'un *pater familias*, qui la dirige et la représente seul à l'extérieur. La *patria potestas* est « une notion essentiellement juridique, indépendante des liens du sang, créée ou rompue par des actes juridiques ou l'adoption »³⁰⁹. Cette puissance s'exerce sur toute la descendance par le sang ou l'adoption et cela, quel que soit l'âge du *pater*. En effet, il n'existe pas de majorité qui en libérerait et elle ne cesse qu'à la mort de celui-ci (elle ne se transmet pas par succession et n'est donc pas, contrairement à l'*auctoritas*, héréditaire), ou bien si celui-ci y met un terme par un acte d'émancipation, ou bien encore, pour les filles, lorsque celles-ci se marient et passent, de fait, sous l'autorité (*manus*) de leur mari. La *patria potestas* confère au *pater* des droits d'une extrême rigueur : un droit de vie et de mort, un droit de rejeter le

³⁰⁷ M. Humbert, *Institutions politiques et sociales de l'Antiquité*, op. cit., p.294.

³⁰⁸ J. Gaudemet, *Les institutions de l'Antiquité*, op. cit. p.167.

³⁰⁹ *Ibid*, p.6.

nouveau-né, de le faire exposer³¹⁰, de le vendre, de le donner en adoption, de décider du mariage³¹¹ de ses filles.

Mais l'autorité du *pater* s'atténue à l'époque classique sous l'effet de la mutation que connaît la famille romaine. En effet, tout comme c'est le cas pour la vie politique, la conquête de l'Italie puis du pourtour méditerranéen entraînent des transformations de la structure de la famille et de la vie de ses membres. Des sentiments d'affection ainsi que le souci de protéger les plus jeunes et d'aider les vieillards apparaissent, ce qui a pour effet de modifier la *patria potestas*. Désormais, la puissance du père est accompagnée d'obligations : obligation alimentaire à l'égard des enfants dès l'époque d'Auguste, respect dû aux parents, et, en contrepartie, obligation faite au père de doter sa fille et de ne pas exhéréder ses enfants, sans motif grave. Le droit d'exposition sera condamné au IV^e siècle. Le droit de correction, qui va encore parfois jusqu'au châtement suprême sera lui aussi progressivement limité. Les mauvais traitements infligés aux enfants par leur père sont sanctionnés. Trajan impose à ces pères indignes l'obligation d'émanciper leurs enfants. Enfin, un fils de famille peut se plaindre au magistrat de mauvais traitements dont il est victime³¹². Dorénavant, l'autorité publique peut corriger les abus de la *patria potestas*. On le voit, le droit classique a fait évoluer la puissance paternelle d'une absolue maîtrise du *pater*, chef de groupe, vers une institution, toujours autoritaire mais néanmoins soucieuse de protéger l'enfant.

L'époque tardive va accentuer cette mutation. La place de la femme dans la famille est davantage affirmée et l'enfant doit obéissance à ses parents, et non plus au seul *pater*. Les parents, père et mère, n'ont pas seulement un droit, mais également un devoir d'éducation. Par ailleurs, alors que le droit ancien laissait les enfants sous la puissance du *pater* aussi longtemps que celui-ci était vivant, quel que soit leur âge, il semble que certaines mesures tendent à instaurer un âge de la majorité libérant le fils de la *patria potestas*. Par ailleurs, la morale chrétienne influe sur la législation et les droits que confère la *patria potestas* sont très réduits désormais. Le droit de vie et de mort du père sur ses enfants a disparu et toute atteinte à la vie d'un proche est tenue pour un crime et punie de mort. En outre, la vente

³¹⁰ Au lieu d'accepter le nouveau-né, le *pater* peut l'abandonner en l'exposant dans un lieu public. Si l'enfant n'est pas recueilli par un tiers, il est exposé à une mort certaine. Celui qui avait recueilli un enfant dans de telles conditions, pouvait l'utiliser à son service.

³¹¹ On parle aussi d'*auctoritas patris* à propos de l'autorisation que le *paterfamilias* donne au mariage d'une personne en puissance.

³¹² J. Gaudemet, *Les institutions de l'Antiquité*, op. cit., p.75.

des nouveaux-nés est interdite (sauf en cas d'extrême pauvreté) et leur exposition est très mal supportée.

En résumé, la *potestas* constitue, jusqu'à la fin de la République, l'unique fondement de la puissance paternelle. En outre, il est important de souligner que « la paternité à Rome et quelle que soit l'époque, apparaît comme un instrument politique : la *patria potestas* est consubstantielle à l'organisation de la Cité »³¹³.

Dans la République romaine, l'*auctoritas* se distingue donc nettement de la *potestas*. L'*auctoritas*, en effet, découle de la situation sociale et des qualités personnelles de celui qui la possède mais ne dépend pas directement de l'autorité spéciale que lui confère l'exercice d'une magistrature ou d'une fonction officielle dans la cité. Autre différence, le possesseur de la *potestas* agit directement sur les choses et les personnes tandis que celui qui a l'*auctoritas* doit, en principe, recourir à un intermédiaire. En outre, alors que la *potestas* disparaît avec la fonction à laquelle elle était attachée, l'*auctoritas* demeure et même s'accroît avec le nombre et l'importance des postes occupés. Ce qui amène J. Hellegouarc'h à constater que l'*auctoritas* est un complément naturel et utile de la *potestas*.³¹⁴

5.3.2. L'*imperium*

A la source, l'*imperium* n'est qu'un des effets (le plus éclatant) du droit de recueillir l'assentiment divin en scrutant le vol des oiseaux. Par la suite, on distinguera deux sortes d'*imperium* : celui qui s'exerce à l'extérieur du *pomerium*³¹⁵ (*imperium militiae*) et celui qui s'exerce à l'intérieur (*imperium domi*).

A l'époque royale comme à l'époque républicaine, l'*imperium militiae* est un pouvoir de commandement fondé sur la force et le prestige du chef. Il confère le droit de commander les troupes en campagne et pour cela, le droit de procéder à la levée de celles-ci, de nommer aux divers commandements, d'imposer des tributs pour les besoins de la guerre. En tant que titulaire de l'*imperium*, le chef militaire dispose d'un pouvoir disciplinaire absolu sur ses troupes, emportant le droit de vie et de mort, sans recours au peuple.

³¹³ J. Delumeau et D. Roche, *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 1990, p.47.

³¹⁴ J. Hellegouarc'h, *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*, op. cit., p.310.

³¹⁵ Le *pomerium* est l'enceinte sacrée dont le tracé jalonné de quelques bornes correspond, plus ou moins, à celui des murailles. Selon la légende, ce fut Romulus qui traça la ligne du *pomerium* et jeta ainsi l'une des données fondamentales, par sa permanence et sa rigueur, du droit public romain.

A l'intérieur du *pomerium*, l'*imperium* n'ouvre à ses titulaires que des activités civiles d'ordre politique et judiciaire d'une part et d'ordre répressif d'autre part.

5.4. Evolution notionnelle de l'*auctoritas*

Initialement, l'*auctoritas*, fut donc une notion exclusivement romaine et liée au puissant Sénat. Mais la politique de conquête amène Rome à étendre son autorité sur l'Italie entière ainsi que sur tout le pourtour méditerranéen. Ceci a pour effet, entre autres, un déplacement conceptuel de l'*auctoritas*. Jusqu'alors, dans les rares cas où le terme était appliqué à un pays ou à un peuple, son emploi se justifiait conformément au système juridico-politique ambiant dans la mesure où les rapports de Rome avec les autres peuples étaient, ou pouvaient être, fondés sur la *fides*. En effet, l'« autorité » d'une collectivité publique, comme celle d'un homme d'état, s'appuyait sur sa capacité à créer des liens réciproques de bons et loyaux services entre cette collectivité publique, ou entre cet homme d'Etat, et leurs inférieurs ou leurs égaux. C'est sur ces liens que s'était étayée la conquête romaine. Mais les guerres de conquête transforment la société romaine tant matériellement que moralement. Dès lors, les Romains, en effet, s'enrichissent et veulent jouir du luxe qu'ils avaient appris à connaître dans les grandes villes de Grèce et de l'Orient. Cet amour exacerbé de l'argent entraîne la corruption des mœurs et, en conséquence, la perte des vertus civiques qui avaient fait la force de la République à ses débuts. Ainsi, à partir du milieu du second siècle avant J.-C., la société romaine est-elle composée de nobles dédaigneux des lois et qui ne pensent qu'à accaparer le sol et les magistratures, de financiers avides de s'enrichir encore davantage ; de pauvres qui, pour n'avoir pas à travailler, se complaisent dans la vie dégradante qu'ils mènent et d'une masse immense d'esclaves. La disparition de la classe moyenne, sous l'effet de la crise économique et sociale née de la conquête affecte, par contrecoup, tout le jeu politique faussé. Les ambitieux, nombreux, multiplient les batailles de clans et les coups d'Etat à la recherche du pouvoir personnel. La conséquence est que, entre 78 et 30 avant J.-C. (années qui marquent la fin de la République), le Sénat assiste à l'inexorable dégradation de son autorité.

Comme le constate Suzanne Gély, « les noms ont une histoire [...] les contextes historiques de leurs apparitions et de leurs emplois ne peuvent manquer d'influer sur leur

signification et sur leur efficacité. »³¹⁶ On peut le constater avec la première métamorphose qui affecte la notion d'*auctoritas* et qui est la conséquence d'un contexte historique bien particulier. Tout débute en 90-88 avant J.-C. avec la plus meurtrière des guerres³¹⁷, dite « guerre sociale », qui éclate en de multiples foyers dans les colonies latines unissant les peuples qui avaient souffert, pendant trois siècles, d'humiliation et d'injustice de la part de Rome. Cette guerre, qui devient une guerre nationale, amène l'Italie à découvrir son unité et ce, contre Rome. Cet événement marquera donc, nous semble-t-il, l'avènement d'un sentiment « patriotique » qui, plus tard, influencera la métamorphose de la notion d'*auctoritas*. Celle-ci se produisit sous l'action de trois personnalités hors du commun : Cicéron, César et Octave (Auguste).

C'est, en effet, une trentaine d'années plus tard que l'on voit apparaître, presque parallèlement sous la plume de Cicéron et sous celle de César, l'expression « *Italiae totius auctoritas* »³¹⁸ c'est-à-dire, l'autorité de l'Italie entière, expression qui annonce un changement conceptuel que l'évolution de l'idée de l'*auctoritas principis* confirmera sous l'Empire romain.

5.4.1. Cicéron

La première étape d'un renversement de sens de l'*auctoritas* se produit sous l'influence de Cicéron qui va la déplacer d'un corps représentatif de l'Etat-cité romain (le Sénat) à la fois vers une collectivité plus large (*tota italia*) et vers des individus paraissant plus capables que d'autres de « catalyser » le pouvoir (par le fait qu'ils sont déjà détenteurs de l'*imperium* et de la *potestas*).

C'est à son retour d'exil³¹⁹, en 57, que Cicéron use pour la première fois des termes « *Italiae totius auctoritas* » dans son réquisitoire contre Clodius qui l'avait dépouillé de sa maison du Palatin : « La vraie beauté du peuple romain dans sa forme idéale, tu l'as vue au Champ de Mars quand, même toi, tu as eu la possibilité de parler contre l'autorité et le vœu

³¹⁶ S. Gély, *Le pouvoir et l'autorité*, *op. cit.*, p. XII.

³¹⁷ Elle sera aussi la première des guerres civiles qui tueront la République.

³¹⁸ S. Gély, *op. cit.*, p. XIII.

³¹⁹ Pompée, César et Crassus s'entendent en sous-main pour se partager le pouvoir. Le gage de ce marché sera l'exil de Cicéron, manigancé en 58 par Clodius, devenu tribun de la plèbe. Cicéron, abandonné par les chefs de parti, se refuse à déclencher la guerre civile et s'enfuit à Brindes et en Grèce. Mais en 57, devant l'indignation de l'Italie, Pompée se reprend et le Sénat finit par obtenir le vote d'une loi de rappel : c'est le retour triomphal de Cicéron « sur les épaules de l'Italie ».

du Sénat et de l'Italie entière. » (Dom., 90) – *contra Senatus totiusque Italiae auctoritatem*.³²⁰

Mais c'est surtout dans son « Traité de la République » (composé de 54 à 51) qu'il expose sa théorie de la meilleure forme de gouvernement et qu'il dégage le portrait du citoyen idéal. Cicéron croit que Rome doit ses succès à ses propres mérites et, en particulier, au fait qu'elle présente le meilleur modèle possible de Constitution - la « Constitution mixte » - qui offre à la fois des traits monarchiques, aristocratiques et démocratiques. Prenant pour modèle « la République » de Platon, cet ouvrage en diffère toutefois et, notamment, en ce qu'il préconise plutôt un gouvernement d'allure monarchique dont le monarque est très différent du roi-philosophe platonicien. Pour Cicéron, ce roi n'est qu'un citoyen mais le meilleur de tous (*rector rei publicae*). Ce meilleur citoyen sera celui qui, plein de sagesse, connaît et met en pratique les moyens d'accroître le bien de l'Etat. Il sera non imposé par une clientèle militaire mais accepté pour ses capacités personnelles et sa valeur morale³²¹ ; autorité qui conseille plus que maître qui ordonne, il est le tuteur de l'Etat. Il est donc au service de la Cité, d'où la condamnation formelle du pouvoir personnel. En outre, le chef vertueux de Cicéron ne doit agir que dans le respect d'une stricte légalité.

5.4.2. César

Parallèlement au début de métamorphose qui conduira la République romaine à devenir un empire, la deuxième étape d'un renversement de sens de l'*auctoritas* se produit avec César. Celui-ci, en effet, songe à remplacer la République par la monarchie absolue et, dans ce but, il n'a de cesse de combattre le Sénat qui représente un obstacle au pouvoir personnel auquel il aspire. Ainsi, contrairement à Cicéron, qui continue d'attribuer au Sénat un rôle de garant de l'*Italiae totius auctoritas*, César, lui, emploie la même expression mais en dehors de toute référence à l'*auctoritas senatus*. Se prétendant la victime d'une conjuration des sénateurs et de Pompée (en 49), il appelle ses troupes à s'engager dans une guerre civile en suivant l'autorité de toute l'Italie, massée autour de lui. Comme l'indique S.Gély, les propos de César visent à « ressusciter au profit d'un *imperator* privilégié (et en rupture de légalité), la complicité, la *conscientia*, fondée sur la conscience d'une identité et sur la

³²⁰ S. Gély, *Le pouvoir et l'autorité*, op. cit., p. XIII.

³²¹ Lui-même eut une magnifique carrière d'homme nouveau qui doit l'essentiel de sa réussite au mérite personnel et non au jeu des clientèles.

volonté d'accès à l'identité reconnue dans une égale citoyenneté, qui avait armé les Italiens contre Rome dans la Guerre Sociale des années 91-89 »³²². Au fil des ans, il se fait accorder des pouvoirs considérables et devient, entre autres, dictateur à vie. Il reçoit également le droit de porter comme surnom le titre d'*Imperator*³²³ qui rappelle l'autorité militaire dont il est investi. Désormais, la notion d'*auctoritas* repose sur une conception de la conduite de l'Etat par l'armée sous le commandement de son chef avec une valeur qui déborde largement l'acception politique et l'acception juridique ordinaires. Dès lors, sous des dehors inoffensifs, l'*auctoritas* prend une signification violente que le terme n'avait pas dans le contexte cicéronien. Là, se trouve l'évolution notionnelle liée à César : l'*auctoritas* de l'Italie se détache de l'*auctoritas* sénatoriale et se fond avec l'*auctoritas* de l'*Imperator* qui en use pour accroître son propre *imperium*.

Il est à noter que l'autorité de César se fonde non seulement sur ses pouvoirs exceptionnels, mais aussi sur des éléments personnels, dont l'éloquence. C'est ce que souligne J.Schmidt en introduction de la biographie qu'il consacre à l'illustre personnage :

« César appartient autant à l'Histoire qu'à la légende, au mythe qu'à la réalité. Il est le seul conquérant dont le nom est passé dans les langues européennes comme un titre générique, Kaiser pour les empereurs d'Allemagne, Czar ou Tzar pour ceux de la Russie, ce qui lui assure la pérennité et la gloire depuis plus de deux mille ans. Caius Julius César a su acquérir l'une et l'autre, grâce certes à son destin exceptionnel qu'il a su se forger lui-même et à son talent de communicateur et de propagandiste de sa propre personne.»³²⁴

A partir du II^e siècle avant notre ère, avec la montée de l'inquiétude religieuse qui touche l'Italie comme l'Orient, les individus ressentent un besoin d'être rassurés qui les conduit à voir des manifestations divines dans les personnages d'exception et, donc, à penser qu'un homme considéré comme supérieur peut avoir une filiation divine. Très tôt, dans sa carrière, César jouera de cette croyance en prétendant lui-même descendre de Vénus. Il appartenait, en effet, à l'illustre famille patricienne des « Jules » dont la tradition voulait que ce Julius ou Iule, fondateur d'Albe la Longue, noyau de Rome, ait été fils d'Enée, le héros troyen qui lui-même était fils d'Anchise et de Vénus. Il publiera d'ailleurs (en 63) une biographie de ce Jules, descendant d'Enée et de Vénus, à l'origine de sa famille, réaffirmant ainsi ses prétentions exceptionnelles à un pouvoir qui ne l'est pas moins. Du

³²² S. Gély, *op. cit.*, p.XXI.

³²³ Sous la République, seul le titulaire de l'*imperium* peut obtenir, après la victoire, le droit de célébrer le triomphe. Il est alors salué du titre d'*imperator*.

³²⁴ J. Schmidt, *Jules César*, Gallimard, coll. "Folio biographies", 2005, p.9.

côté de sa mère, il revendique des origines royales. De tels ancêtres contribuent à lui donner une légitimité à exercer un jour la carrière des honneurs pour aboutir au suprême pouvoir de consul.

Afin d'appuyer ses ambitions de monarque, il réaffirme régulièrement ses origines divines par des discours d'auto propagande et en faisant état, notamment, des prodiges et miracles liés à chacune de ses victoires (tels que, par exemple, une statue qui se tourne ou encore des tambours sacrés qui retentissent...). Sans conteste, il parvient à se faire adorer comme un dieu (et ce, de son armée en premier lieu) et renforce son culte par l'utilisation de symboles. C'est ainsi qu'il fait frapper des monnaies à son effigie sur lesquelles son image s'accompagne de signes divins : corne d'abondance, gouvernail figurant la Fortune, couronne triomphale, caducée évoquant la prospérité. Mais ce qui fait aussi le charisme de César c'est qu'il est un remarquable orateur. Tout comme Cicéron, il a reçu un enseignement rhétorique à Rhodes et il s'exprime à la manière d'un philosophe qui a appris à réfléchir sur les motivations humaines avec une dialectique très élaborée.

Avec César, l'ère du pouvoir absolu est ouverte³²⁵ et l'autorité se masque sous une terminologie traditionnelle : tribunat, consulat, pro-magistrature, dictature. Mais libérés des limites de l'annualité et de la collégialité, dissociés des magistratures qui leur servaient traditionnellement de support et, par suite, susceptibles de se concentrer sur une même tête, ces pouvoirs aboutissent à un régime de « monarchie ». Certes, César a ouvert l'ère du pouvoir absolu mais c'est Octave qui s'en emparera.

5.4.3. Octave-Auguste

C'est avec Auguste que la très romaine *auctoritas* se métamorphose véritablement. En effet, alors qu'elle était jusqu'alors une compétence exclusivement sénatoriale (et donc, de fait, collégiale), elle sera attribuée, par un jeu de nomination, à un seul homme, le *princeps*. Ainsi naît l'*auctoritas principis* (qui sera une *auctoritas unius*), ayant pour caractéristique l'officialisation d'une *auctoritas* purement morale.

Peu d'hommes ont joué dans l'histoire un rôle aussi important qu'Auguste. Il a mis fin aux guerres civiles, rendu la paix et la prospérité à tous les peuples du bassin méditerranéen, agrandi considérablement le territoire romain et, enfin, jeté les bases d'un nouveau régime politique : le régime impérial.

³²⁵ J. Gaudemet, *Les institutions de l'Antiquité*, op. cit., p.270.

Octave est le neveu et le fils adoptif de César et c'est à la mort de celui-ci qu'il devient héritier de sa puissance et de son nom. A ce titre, il appartient au second triumvirat (constitué également de Marc-Antoine et de Lépide) ayant en charge le rétablissement de l'ordre politique après l'anarchie qui a suivi l'assassinat de César. Ce triumvirat disparaît en 32 à la suite de conflits entre ses membres. Par ce fait, Octave n'a plus de pouvoir légal. Afin de donner un semblant de légitimité à son action, et avant d'aller affronter son rival, Antoine (associé à Cléopâtre), à la bataille d'Actium (31 av. J.-C.), il fait prêter serment non seulement à ses troupes mais à « toute l'Italie » et aux habitants des provinces qu'il contrôle, qui, tous, le réclament comme chef de guerre, lui manifestant, ainsi, leur fidélité.

Le fait est nouveau : il établit un lien personnel entre Octave et les habitants du monde romain ainsi qu'un fondement légitime à son autorité. Auguste exploitera d'ailleurs largement le thème du « consentement de tous » dans les *Res gestae divi Augusti*³²⁶. C'est ce serment d'allégeance basé sur l'*Italiae totius auctoritas*, qui marque l'avènement de l'Empire, ce que confirme S.Gély : « L' "autorité"- prestige et pouvoir confondus- de " l'Italie entière" a porté Octave vers l'Empire, scellé dans le *sacramentum* qui avait uni autour de l'*imperator* les soldats italiens coauteurs de la victoire d'Actium. »³²⁷

Sa victoire sur Marc-Antoine, fera d'Octave le seul maître : il reçoit les honneurs et les privilèges du vainqueur parmi lesquels l'autorisation de porter le prénom *Imperator* qui lui attribue le pouvoir militaire.

A partir de 31 av. J.-C., il se fait élire consul chaque année mais le titre ne lui confère qu'un pouvoir civil limité à l'Italie et à Rome.

En 28, il devient *princeps senatus* c'est-à-dire le personnage le plus important du Sénat. Devenu premier citoyen au service du peuple et du Sénat, il affecte de n'accepter l'*imperium* que sur leurs prières. Après une appropriation progressive de nombre de pouvoirs, il propose même (dès 29 puis en 27), finement, de renoncer à ceux-ci pour redevenir un simple citoyen, prétextant du fait que l'ère des crises et donc, des pouvoirs exceptionnels, prend fin. Comme il le prévoyait, le Sénat le supplie de conserver au moins les plus importants et, même, pour l'en remercier, lui confère le titre d'*Auguste* jusque-là réservé aux dieux et aux temples, le 13 janvier 27 (date qui marque, juridiquement, l'instauration du régime nouveau).

³²⁶ Cette autobiographie fut gravée à l'entrée de son mausolée à Rome. Elle présente les actes du divin Auguste par lesquels il plaça le monde sous l'*imperium* du peuple romain, et des dépenses qu'il fit pour la *res publica* et le peuple romain.

³²⁷ S. Gély, *Le pouvoir et l'autorité*, op. cit., p. XVIII.

« Avec une cynique adresse, Auguste sut puiser dans l'arsenal même des vieilles magistratures républicaines les fondements de sa tyrannie : en quelques années, il cumula le pouvoir d'un tribun de la plèbe – dont le veto suspendait l'initiative de tout autre magistrat-, celui de censeur – garant des structures de la société et habilité à dégrader ou honorer tel citoyen qu'il voulait-, celui enfin de Grand Pontife, maître des cultes et dans une certaine mesure du droit. »³²⁸

Dès lors, la personne d'Octave-Auguste revêt un caractère sacré. Ceci est conforté par le fait que le titre d'*Auguste* est, en outre, assimilé à Romulus : il rattache donc Auguste au commencement de Rome, faisant de lui un nouveau fondateur. Lui-même et son entourage, à des fins de propagande, mettent d'ailleurs l'accent sur les signes auspiciaux qui assimilent son avènement à celui de Romulus tout comme il invoque le mythe de l'âge d'or « pour servir de modèle à cette souveraineté inavouée »³²⁹.

« Nous apprécions mal aujourd'hui ce qu'a pu représenter pour les contemporains le surnom d'Auguste qu'il reçut du Sénat : le dire *augustus*, c'était en faire un personnage que la force cosmique habitait en plénitude, donc un personnage hors du commun. Sous le titre rassurant de « premier des citoyens », de « Prince », Auguste avait réuni entre ses mains tous les moyens d'exercer, sans en avoir l'air, un pouvoir monarchique. C'était au nom d'un tel pouvoir qu'il promettait le retour de l'âge d'or à de dociles sujets privés de toute réelle liberté. »³³⁰

Pour assurer le fondement de son pouvoir, Auguste avait, en effet, voulu se donner pour un nouveau Saturne, le vrai dieu de l'âge d'or³³¹. C'est cette prétention à s'approprier le mythe de l'Âge d'or pour mieux appesantir son emprise qui amènera les poètes latins (notamment Virgile et Ovide) à reprendre le mythe pour dénoncer l'imposture du tyran³³².

³²⁸ J.-P. Brisson, *Rome et l'âge d'or, de Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*, Editions La découverte, Paris, 1992, p.175-176.

³²⁹ *Ibid*, p.9.

³³⁰ *Ibid*, p.176.

³³¹ J.-P. Brisson, *op. cit.*, p.179.

³³² « Dans le droit fil de Virgile, quelque trente ans plus tard, Ovide devait poursuivre le même combat dans son poème des *Métamorphoses* et, une fois encore, le mythe de l'Âge d'or devait en être un des points durs. Son intervention n'avait rien que de naturel : les *Métamorphoses* se présentant comme une sorte d'histoire mythique de l'humanité depuis ses origines les plus légendaires jusqu'aux réalités contemporaines de César et d'Auguste, l'évocation du mythe hésiodique des races s'inscrivait nécessairement dans les premiers temps de cette histoire (*Métamorphoses*, I, 89-150) et conformément au schéma traditionnel, l'âge d'or apparaissait « le premier ». Ovide a su tirer parti des opportunités de cette chronologie mythique pour nous suggérer d'y lire une attaque très directe contre les mensonges dont prétendait se couvrir le pouvoir d'Auguste. [...] Avant d'être le temps des merveilles habituelles, l'âge d'or est un temps où les valeurs essentielles de la république, « la bonne foi et la droiture », gouvernaient la société des hommes. Et le poète projette sur la pratique de ces vertus la spontanéité caractéristique du mythe, insistant lourdement sur l'inutilité de tout « protecteur ». Le latin *vindex*, que je traduis ici par vaille que vaille par « protecteur », désignait celui qui, en justice, se portait garant du statut d'homme libre d'un individu pour le revendiquer en sa faveur. Auguste se parait volontiers de ce titre pour justifier son action politique. Pour les lecteurs d'Ovide, le texte se déchiffrait sans peine : pour pratiquer les vertus républicaines, on n'a aucun besoin du Prince, elles suffisent à garantir la liberté. Faut-il souligner la limpidité des allusions à un climat de terreur ? Châtiment, peur, menaces, visage terrifiant d'un juge, autant de choses inconnues de l'âge d'or, mais évidemment familières aux contemporains du poète. Pouvait-on dire plus clairement que l'âge d'or augustéen était un mensonge ? Sans avoir l'air d'y toucher au demeurant. » J.-P. Brisson, *Rome et l'âge d'or...*, *op. cit.*, p.176-178.

Comme nous l'avons vu précédemment, du point de vue étymologique, le mot *augustus* est de la même famille qu'*augere* et *auctoritas* : il est celui qui renforce les pouvoirs des autres organes de l'Etat par son *auctoritas*. Et là se trouve le bouleversement notionnel : en lui donnant ce titre, le Sénat reconnaît à un homme une nouvelle vertu, l'*auctoritas*, qui était jusqu'alors une prérogative spécifiquement sénatoriale. Il y a bien retournement de la logique de l'*auctoritas* : la souveraineté est passée du peuple et de ses représentants à la personne du *princeps*. Le régime nouveau se fonde donc sur l'évolution « *from imperium to auctoritas* »³³³.

En 23, Auguste renonce au consulat ; le Sénat confirme et précise ses pouvoirs, lui confiant la puissance tribunicienne à vie (sans qu'il ne soit tribun) et l'*imperium* proconsulaire (sans qu'il ne soit proconsul) sans limites dans le temps et dans l'espace. Dès lors, le pouvoir impérial trouve ses fondements juridiques sur deux notions reprises au droit public républicain : l'*imperium* (proconsulaire) et la *potestas* (tribunicienne) et sur un concept nouveau, au moins comme principe d'action politique, l'*auctoritas*. Alain Magdelain définit l'*auctoritas principis*, comme « un pouvoir d'influence officielle, qui ne se manifeste jamais par des commandements juridiques, mais seulement par des avis, des demandes, des *orationes*, en pratique toujours suivis d'un acquiescement de la part des pouvoirs ainsi sollicités »³³⁴. Nous verrons plus loin que ce concept le plus pur de l'*auctoritas* sera repris, à partir du XI^e siècle, par les rois Capétiens, pour résoudre la crise politique et se posera comme principe unificateur.

L'autorité impériale, ainsi définie, s'affirme au cours du premier siècle (ap J.-C.). Mais un autre titre honorifique attribué à Auguste aura une importance certaine en matière d'autorité : celui de *pater patriae* (an 2 av. J.-C.), la *patria potestas* demeurant, sous l'Empire, un instrument de pouvoir étatique³³⁵.

En fait, il est aisé d'établir une connexion entre le terme *pater*, l'*auctoritas* du *princeps* et l'exercice de son *imperium*. En latin et dans la civilisation romaine, *pater* désigne un personnage vénérable qui, par sa parole de reconnaissance, admet dans la *gens* et dans la *familia* mais aussi assume, adopte une personne dont il se fait et se déclare, l'*auctor*. Rappelons que dans la République romaine, les *patres* (membres du Sénat) étaient

³³³ M. Grant, *From imperium to auctoritas*, Cambridge University Press Library Edition, 1946 (reprinted 1969). Dans cet ouvrage, l'auteur étudie à partir des légendes numismatiques, la notion d'*auctoritas* laquelle est clairement célébrée par Auguste lui-même comme principe institutionnel de sa préséance sur tous.

³³⁴ A. Magdelain, *Auctoritas principis*.

³³⁵ J. Delumeau et D. Roche, *Histoire des pères et de la paternité*, op. cit., p.47.

détenteurs de l'*auctoritas*. Incontestablement, ce titre renforce donc l'*auctoritas* d'Auguste. Ainsi, les rapports de pouvoir sont calqués sur les rapports familiaux. Cette dualité se retrouvera dans le fondement religieux de l'autorité. En effet, citant Virgile, qui a dégagé plus explicitement les composantes religieuses de l'*auctoritas*, S.Gély assimile la conception de celui-ci à la conception médiévale des deux pouvoirs (exposée en particulier par Dante dans *De monarchia*) fondés l'un « sur une relation de paternité » et l'autre sur « un rapport de domination ».³³⁶

M. Grant définit l'*auctoritas* comme « la force morale la plus forte dans la vie publique romaine ». Il est intéressant de relever, à ce propos, la réflexion de S.Gély qui établit un lien avec la manière dont la morale vient aux hommes selon Bergson : par les contraintes d'une société bien faite (*imperium, potestas*) et par le rayonnement d'êtres exceptionnels (*auctoritas*)³³⁷. Car il y a bien, en plus, une composante charismatique dans l'*auctoritas principis*.

Le III^e siècle est pour l'Empire romain un siècle de décadence. D'une part, l'armée intervient constamment dans la politique, d'autre part les frontières sont partout forcées. C'est aussi la période où le christianisme fait de grands progrès. En effet, progressivement, l'Empire intègre la doctrine chrétienne comme référence politique et religieuse. Constantin, empereur intronisé par les armes en 312, attribue sa victoire au dieu chrétien et publie l'Edit de Milan (313) qui autorise les chrétiens à exercer publiquement leur culte. En 395, l'empereur Théodose déclare le christianisme seule religion de l'Empire et c'est également lui qui supprime, en 446, l'*auctoritas* du Sénat. En fait, après la chute de l'Empire, l'*auctoritas* subsiste mais uniquement sous la forme de l'*auctoritas principis*, reprise par les papes des premiers siècles.

³³⁶ S. Gély, *Le pouvoir et l'autorité, op. cit.*, p.95.

³³⁷ *Ibid*, p.94.

Chapitre 6. La chrétienté médiévale

C'est chargé de tout un passé marqué par des variantes de sens et fortement empreint du sens juridique que le mot *auctoritas* entre dans la langue médiévale. Il devient polysémique au Moyen Âge³³⁸.

Le mot désigne d'abord la qualité en vertu de laquelle un homme – magistrat, écrivain, témoin, prêtre - est digne de crédit, de considération, de créance. Par métonymie, il désigne ensuite la personne possédant cette qualité ; puis bientôt par transposition du sujet humain à son acte extérieur, l'écrit où s'exprime l'avis ou la volonté du sujet. Enfin, par une nouvelle métonymie, le texte lui-même est directement désigné comme une *auctoritas*. Une "autorité" c'est alors le texte qu'on invoque. Cet usage est commun et l'on constate, en conséquence, « [...] le fréquent appel au passé dans les sources médiévales pour justifier une situation ou une procédure, authentifier une appellation, appuyer une argumentation ; explicitement sollicité, il se voit reconnaître une *auctoritas* qui l'actualise et que valide l'usage de la conjonction *sicut* [...] »³³⁹. Il est toutefois difficile de définir de façon précise ce que ce sont ces *auctoritates* tant elles sont multiples et d'un emploi circonstancié.

6.1. La construction de l'autorité chrétienne

L'autorité chrétienne s'est constituée au cours des premiers siècles suivant une logique institutionnelle et juridique. Cette construction s'est faite, selon M. Sachot, en trois moments hiérarchisés : le moment sémitique, le moment hellénistique et le moment latin, chacun de ces moments étant marqué par un registre de discursivité ayant sa propre catégorie de textes.

Le *moment sémitique* aboutit à la rupture avec le judaïsme palestinien comme territoire et comme Loi liée aux institutions de ce territoire. Après la mort de Jésus sur la croix, celui-ci est reconnu comme « le Juste » par ses disciples. Il est désormais la Loi nouvelle et authentique qu'il s'agit de proclamer tandis que la Loi ancienne (Torah) perd son rôle de

³³⁸ M.-D. Chenu, *La théologie au douzième siècle, op. cit.*, p. 354.

³³⁹ M. Zimmermann, « *Sicut antiquitus sancitum est...* Tutelle des Anciens ou protection de l'innovation ? L'invocation du droit et la terminologie politique dans les représentations médiévales en Catalogne (IXe-XIIe siècle) » dans J.-M. Sansterre (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales*, Ecole française de Rome, Institut historique belge de Rome, Bruxelles, 2004, p. 27.

référence première et sa fonction fondatrice : « Jésus-le-Juste, repris par Jésus-le-Christ, est de la sorte la nouvelle Loi qui a autorité et au regard de laquelle est jugée toute autre autorité et toute autre loi »³⁴⁰. L'autorité est alors la parole divine révélée (autorité de la Parole) proposant le salut pour chacun et appelant à la conversion (*metanoïa*) qui est perçue comme l'événement qui fait passer du monde de l'erreur à l'illumination immédiate de la vérité. Or, les institutions juives refusent de se convertir. S'ensuit donc une réinstitutionnalisation du mouvement chrétien qui s'appuie, désormais, à la fois sur l'Ancien Testament et sur le Nouveau Testament.

Le deuxième moment, le *moment hellénistique*, s'opère dans le monde grec et, par conséquent, dans le monde des Juifs en diaspora dont le modèle institutionnel diffère de celui des Juifs de Palestine. En effet, celui-ci est basé sur une organisation communautaire ayant à sa tête une assemblée des anciens. On assiste alors à un déplacement partiel de l'autorité de la Parole sur ceux qui ont autorité dans la communauté parallèlement à la structuration hiérarchique de la communauté. Les Chrétiens s'approprient les écrits philosophiques grecs lesquels sont, tout comme la Loi mosaïque (Torah), intégrés à la nouvelle Loi incarnée en Jésus tout en n'en ayant, néanmoins, pas la même autorité. La pensée grecque étant la pensée de l'être, le discours chrétien devient « christianisme » suite à son « hellénisation » et se donne comme une philosophie dont l'objectif est la transmission de la Vérité.

« Car si la foi chrétienne retourne la démarche philosophique pour faire de la vérité non plus le résultat d'une investigation jamais achevée de la raison humaine mais la forme d'une énonciation de la Vérité révélée par Dieu lui-même, il reste que cette démarche, qui se fonde à la fois sur l'être des choses (le monde appréhendé philosophiquement) et sur la démarche heuristique des individus, est toujours active et s'impose en interne comme une autorité pouvant revendiquer une certaine autonomie (ce qui sera à la base de l'avènement de la théologie comme discipline aux XII^e et XIII^e siècles). »³⁴¹

L'épiscopat revendiquera pour lui cette autorité magistérielle qui se fonde sur la capacité qu'a la raison humaine de comprendre et d'argumenter. Le discours chrétien, qui vise surtout à définir cet homme parfait que chacun doit s'appliquer à faire advenir en lui avec la grâce divine, est dorénavant fondé en théorie.

Le *moment latin et romain*, troisième moment, fait suite à un acte de refondation majeure à savoir la qualification, par Tertullien, du phénomène chrétien de *religio* (en 197). Il est le

³⁴⁰ M. Sachot, « L'autorité de la parole, du texte et de la régulation : processus de la formation de l'autorité dans le christianisme et du christianisme », dans B. Pont-Chelini, « *Au nom du Christ* », *les modalités de l'autorité dans le Christianisme historique*, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2003, p. 29.

³⁴¹ M. Sachot, « L'autorité de la parole, du texte et de la régulation : processus de la formation de l'autorité dans le christianisme et du christianisme », *op. cit.*, p. 34.

moment de l'institutionnalisation et de l'organisation du christianisme. Désormais, l'autorité divine (détentriche du salut) se manifeste et s'impose aux fidèles (les « laïcs ») par l'unique canal de la hiérarchie épiscopale.

« Ce niveau est celui de l'autorité institutionnelle et organisationnelle (les évêques, séparément ou réunis en assemblées). Il énonce le fait chrétien en termes de droit, dit ce qui doit ou ne doit pas être pensé et fait, aussi bien au plan individuel que collectif. Il détient la seule interprétation autorisée des Ecritures (1^{er} niveau) ainsi que la seule diction théologique (2^{ème} niveau). Les textes qu'il élabore (en particulier les textes conciliaires) sont des décrets qui s'imposent à la foi. »³⁴²

Dès lors, l'autorité est codifiée par les textes. Elle sera également figurée par l'autorité de Jésus.

Pour le christianisme, c'est Dieu, transcendance extérieure à la société, qui représente l'autorité ultime. Le point central de cette religion est donc la reconnaissance d'une antécédence et d'une supériorité de l'autorité de Dieu. Selon Jean-Yves Baziou, « la présence donnée à l'autorité de Dieu fonctionne à la fois comme un coefficient de légitimation du principe d'autorité (c'est de Dieu que vient toute autorité), comme une ressource critique (une autorité oppressive et injuste n'est pas digne de son origine), et enfin comme ce qui maintient une multiplicité de pouvoirs (il y a, à la bordure de toute autorité, celle d'un Autre) »³⁴³. Avec Jésus, reconnu comme la face humaine de Dieu, cette autorité est figurée dans le monde humain : « en faisant d'un être humain le porteur de l'autorité divine, le christianisme en restitue l'altérité au milieu de la société des hommes »³⁴⁴. Jésus ne tient pas l'autorité de lui-même. En Jésus, c'est l'autorité même de Dieu qui s'exerce. C'est à ce titre que les caractéristiques de l'autorité de Dieu lui sont appliquées. Par ailleurs, ce qui distingue l'autorité de Jésus de celle des hommes est qu'elle est une relation de service et non pas une relation d'assujettissement comme le sont les autorités politiques qui font sentir leur puissance et exercent la domination à leur service. En effet, cette autorité se délie de toute volonté de domination : elle est vécue comme une générosité, un don, un abandon de soi. Jean-Yves Baziou en résume les caractéristiques :

« Le style messianique de l'autorité de Jésus articule trois polarités : l'autorité exercée au nom de Dieu, l'inversion messianique et la Seigneurie. Les trois mettent en évidence l'altérité de son autorité. La première polarité rappelle que Dieu représente une autorité plus haute que les autres puissances : il n'est donc pas sur terre de pouvoir qui puisse se prétendre absolu. La seconde polarité montre une conception qui se différencie de celle des autorités mondaines par une inversion de signes de puissance : Jésus s'impose sans violence. La troisième polarité souligne que l'autorité de Jésus se

³⁴² *Ibid*, p 41.

³⁴³ J.-Y. Baziou, *Les fondements de l'autorité*, Paris, Les Editions de l'atelier/Editions Ouvrières, 2005, p.94.

³⁴⁴ *Ibid*, p.93.

différencie en ce qu'elle est reconnue comme la Seigneurie la plus haute. Il est à son tour, comme Dieu, l'Unique Seigneur de tout et de tous ».³⁴⁵

Venant de Dieu, l'autorité est donnée au Christ qui la donne à son tour aux disciples, qui eux-mêmes pourront transmettre ce pouvoir reçu et donner l'Esprit. Cette autorité unique va donc être démultipliée. Jésus, en effet, réitère sa relation initiale d'envoyé vis-à-vis des disciples qu'il a choisis : il leur transmet quelque chose de son autorité et les charge de l'exercer en son nom.

Mais en respectant la croyance que « toute autorité vient de Dieu », et avant que le christianisme ne devienne religion d'Etat, les chrétiens se trouvent face à un dilemme : est-il possible de concilier son appartenance religieuse et son obéissance aux lois de l'Empire ? La position chrétienne exprime, donc, à l'origine, une ambivalence qui peut s'ouvrir sur une attitude de respect loyal vis-à-vis des autorités et sur une critique, voire une dissidence, à leur égard. La tension dialectique entre le pôle de la soumission et le pôle de la résistance habitera, plus tard, les réformateurs protestants et traversera l'histoire de France. Afin de répondre à ce questionnement, la pensée chrétienne ne cessera de venir puiser dans les écrits de saint Augustin, force, reviviscence et inspiration ; nombreuses sont les écoles philosophiques et religieuses (aussi bien protestantes que catholiques) qui se sont, en effet, retranchées derrière son autorité pour défendre leurs doctrines. C'est ce que relève Karl Jaspers quand il écrit que « jusqu'au XII^e siècle, l'augustinisme demeure la seule autorité souveraine. »³⁴⁶

6.2. L'influence de saint Augustin

Saint Augustin (354-430) est, chronologiquement, le premier grand philosophe chrétien de l'histoire. Par son action, autant doctrinale que politique, il a, en effet, posé les fondements de la culture chrétienne, ce qui lui a valu une immense influence sur toute l'histoire de l'Eglise en Occident. C'est dans son ouvrage intitulé *La cité de Dieu* (413-424) qu'il déploie sa théologie politique qui consiste, essentiellement, en la distinction entre la cité terrestre et la cité céleste. Par la suite, le christianisme s'appuiera sur cette doctrine pour justifier la primauté du pouvoir spirituel (l'autorité sacrée) sur le pouvoir temporel. Le traité *La cité de Dieu* est écrit à la suite d'un événement traumatisant : Rome, ville

³⁴⁵ *Ibid*, p.96-97.

³⁴⁶ K. Jaspers, *Les grands philosophes 2. Platon, saint Augustin*, Plon, Paris, coll. « Agora », p.301.

conquérante de l'univers, est elle-même conquise et mise à sac en 410 par les Wisigoths d'Alaric. L'ouvrage se présente comme une réponse aux polémistes païens qui rendaient les chrétiens responsables de cette déchéance. Comment, disaient-ils, la ville où réside le pape peut-elle s'effondrer et sa civilisation (chrétienne) apparemment commencer à disparaître ? Pour saint Augustin, la réponse est que l'édifice auquel il convient de s'attacher et de travailler n'est pas la cité des hommes mais ce qu'il nomme la cité de Dieu. La cité terrestre a pour principe l'amour de soi allant jusqu'au mépris de Dieu tandis que la cité céleste, qui regroupe toutes les nations vivant sous la loi de Dieu, a pour principe l'amour de Dieu allant jusqu'au mépris de soi. Les malheurs terrestres sont des épreuves et des châtements qui préparent l'homme à l'éternité. Toutefois Augustin n'identifie pas la cité terrestre à l'Etat, pas plus qu'il n'identifie l'Eglise à la cité céleste. Il les pose dans un rapport de figure : l'Etat est la figure de la cité terrestre comme l'Eglise l'est de la cité céleste³⁴⁷. En réalité, la problématique augustinienne des deux cités empêche surtout l'opposition de l'Etat et de l'Eglise. Ainsi que l'écrit Jean-Yves Baziou, leur distinction n'entraîne pas une hégémonie de l'un sur l'autre. Chacun a autorité sur l'autre dans son domaine respectif, mais sans être ni l'un ni l'autre en position éminente exclusive. L'Eglise n'a pas d'autorité politique primordiale, pas plus que l'empire n'a de pouvoirs divins. Ces distinctions contribuent donc à délier l'Eglise de l'Empereur et permettent de poser le principe de l'existence mondaine de deux autorités. Par la distinction des mondes, le monothéisme chrétien implique la valorisation d'une liberté et d'une autorité intérieure personnelles. L'individu chrétien joue donc dans un rapport à trois : il y a l'autorité de l'Etat, celle de la communauté ecclésiale et celle de son cœur. C'est dans ce lieu intime qu'il vit les trois dans un rapport avec Dieu.

Saint Augustin expose cette théorie de l'intériorité dans un autre écrit, le *De magistro* : « [...] Dieu doit être cherché et prié dans les profondeurs mêmes de l'âme raisonnable qu'on appelle l'homme intérieur. C'est là qu'il veut avoir son temple »³⁴⁸. Cet ouvrage, fortement influencé par Platon et qui se présente sous la forme d'un dialogue entre son fils Adéodat et lui-même, et qui est, de prime abord, grammatical, s'intéresse à la théorie de la transmission des connaissances. Dans la première partie, saint Augustin assigne deux objectifs au fait de parler : « enseigner ou rappeler, soit à nous-mêmes soit aux autres ce que nous faisons »³⁴⁹. Pour lui, « les mots sont des signes »³⁵⁰ mais « on ne peut appeler

³⁴⁷ J. Quillet, article « Augustinisme », in *Encyclopaedia Universalis*, Tome 3, p.430.

³⁴⁸ Saint Augustin, *De magistro (Le maître)*, trad. B. Jolibert, Paris, Editions Klincksieck, 1993, I, p.34.

³⁴⁹ *Ibid*, I, p.34.

signe ce qui ne signifie rien »³⁵¹. Or, dans la mesure où l'on ne peut enseigner sans signe³⁵², il attribue une plus grande valeur à la connaissance des choses signifiées, autrement dit à l'enseignement, qu'aux signes des choses: « Car l'usage même des mots est préférable aux mots. Ces mots en effet existent pour que nous les utilisions et nous les utilisons pour enseigner. Autant enseigner est meilleur que parler, autant le langage est meilleur que les mots. Par conséquent l'enseignement à une importance plus grande que celle des mots »³⁵³. Toutefois, enseigner n'est pas la prérogative du maître humain puisque le seul qui puisse être nommé Maître est le Christ. Toute vérité, en effet, est émise par le « Maître suprême »³⁵⁴ qui représente aussi « l'autorité qui nous est la plus chère »³⁵⁵, c'est-à-dire Dieu.

« [...] je t'ai rappelé de ne pas leur [aux mots] accorder plus de valeur qu'il ne faut afin que, désormais, nous ne nous contentions pas seulement de croire mais que nous commencions aussi à comprendre avec quelle vérité l'autorité divine a écrit le précepte : Personne ne peut être appelé maître sur cette terre parce qu'il n'y a qu'un seul Maître qui est dans les cieux [Matthieu, 23, 10]. »³⁵⁶

Or, dans la mesure où le divin est en chacun de nous, la vérité se trouve déjà en tout homme. Le « Maître intérieur » est celui qui, seul, détient la vérité. En conséquence, il ne faut pas accorder une trop grande importance aux mots mais plutôt à la vérité intérieure. L'enseignant ne transmet donc pas des connaissances mais il émet des signes (les mots) orientant l'esprit de l'élève vers la recherche de la vérité : « Le christ enseigne intérieurement, les mots ne donnent qu'un avertissement extérieur. »³⁵⁷. Ainsi, il conduit l'élève à révéler les savoirs qui sont déjà en lui :

« Maintenant, pour toutes les choses que nous comprenons, ce n'est pas une parole qui sonne au dehors que nous consultons, mais bien la vérité qui préside intérieurement à l'esprit lui-même, seulement averti par les mots de devoir le faire. Or, celui que nous consultons ainsi est le seul qui enseigne, celui qui habite dans l'homme intérieur comme il est dit³⁵⁸, le Christ, c'est-à-dire la sagesse immuable et éternelle de Dieu. C'est elle que consulte toute âme raisonnable, mais elle ne se révèle à chacune que suivant sa capacité propre, en raison de sa volonté bonne ou mauvaise. »³⁵⁹

Par cette théorie du Maître intérieur, saint Augustin minimise fortement le rôle de l'enseignant dans la transmission des savoirs. Celui-ci ne doit pas, en effet, enseigner ses

³⁵⁰ *Ibid*, I, p.35.

³⁵¹ *Ibid*, VII-19, p.56.

³⁵² *Ibid*, X-31, p.70.

³⁵³ *Ibid*, IX-26, p.66.

³⁵⁴ Saint Augustin, *De magistro (Le maître)*, *op. cit.*, I, p.35.

³⁵⁵ *Ibid*, V-14, p.49.

³⁵⁶ *Ibid*, p.82.

³⁵⁷ *Ibid*, p.81.

³⁵⁸ Paul, Ephé, III, 16-17.

³⁵⁹ Saint Augustin, *De magistro (Le maître)*, *op. cit.*, XI-38, p.77.

propres idées mais la vérité et il revient à l'élève de se montrer critique par rapport à ce qu'il lui dit.

« C'est pourquoi, en ce qui concerne toujours les choses saisies pas l'esprit, celui qui ne peut les voir écoute en vain les paroles de celui qui les voit. A moins qu'il ne les croie, ce qui est utile tant qu'il les ignore. Quand à celui qui peut les voir, il est au dedans disciple de la vérité, et au dehors, juge de celui qui parle ou plutôt de ses paroles. Souvent, en effet, il possède, lui, le savoir des choses dites tandis que celui qui les dit ne l'a pas. »³⁶⁰

Les paroles des maîtres ne prennent de valeur qu'après validation par le maître intérieur.

« Les maîtres font-ils profession de faire entendre et retenir leurs propres pensées et non les disciplines qu'ils pensent transmettre en parlant ? Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? Mais lorsque les maîtres ont exposé à l'aide de mots toutes les disciplines qu'ils professent, y compris celles touchant la vertu et la sagesse, alors ceux qu'on appelle disciples, examinent en eux-mêmes si ce qu'on leur dit est vrai, tournant leur regard, en fonction de leur force, cela va de soi, vers la vérité intérieure. C'est alors qu'ils s'instruisent et quand ils découvrent intérieurement qu'on leur a dit la vérité, ils louent les maîtres, sans savoir qu'ils louent les disciples autant que les docteurs, même lorsque ces derniers savent ce qu'ils disent. »³⁶¹

Jusqu'à Augustin, l'autorité s'imposait à l'individu depuis la communauté, avec Augustin, elle s'intériorise : « ce que l'autorité de la communauté prenait en charge, c'est maintenant, au moins en partie, à une autorité *dans le moi* de l'assumer »³⁶². On assiste donc à une « mutation », à savoir l'intériorisation de l'autorité qui va maintenir le moi sous son empire.

La philosophie de saint Augustin est intimement liée à sa vie et, en particulier, à son expérience de la culpabilité : c'est ainsi qu'il développe l'idée du péché originel. Par là, il influence fortement la représentation de l'enfance au Moyen Age, ancrée sur le versant religieux de l'esprit du temps, par l'idée que l'enfant est un être rationnel d'origine divine, perverti par le péché originel et doté d'un libre arbitre lui donnant le pouvoir de faire le bien et le mal.

« L'image de l'enfance que le Moyen Age finissant lègue aux siècles suivants est profondément pessimiste et négative. Elle remonte en fait à Saint-Augustin : "J'ai été conçu dans l'iniquité ; c'est dans le péché que ma mère m'a porté ; où donc, Seigneur, où et quand ai-je été innocent ?" ; et plus loin : "Ainsi, Seigneur, cet âge que je ne me rappelle pas d'avoir vécu, auquel je ne crois que sur le témoignage d'autrui, j'hésite à le compter dans ma vie ; je laisse ce temps-là : qu'est-il pour moi, puisque je n'en ai gardé aucun vestige ?" Pour Saint-Augustin, l'enfant, être humain non encore développé, est, plus que l'adulte, en proie au mal ("Non, Seigneur, il n'y a pas d'innocence enfantine"), mais en même temps, du fait de sa faiblesse même, moins capable que lui d'offenser Dieu

³⁶⁰ *Ibid*, XIII-41, p.79.

³⁶¹ Saint Augustin, *De magistro (Le maître)*, op. cit., XIV, p.82.

³⁶² G. Mendel, *Une histoire de l'autorité*, op. cit , p. 197.

("C'est donc une figure de l'humilité que vous avez louée dans la petite taille de l'enfant quand vous avez dit : C'est à ceux qui leur ressemblent qu'appartient le royaume des cieux"). »³⁶³

Hannah Arendt s'interroge en faisant le constat d'une contradiction entre la doctrine de l'enfer, système élaboré de récompenses et de châtements et « catalogue détaillé des châtements futurs et pouvoir énorme de contrainte par la peur »³⁶⁴, et l'autorité de Jésus supposée être une générosité, un don. Pour elle, cette introduction d'un élément de violence dans la structure de la pensée religieuse et dans la hiérarchie de l'Eglise a pour conséquence « l'édulcoration » du concept romain d'autorité tandis que « l'introduction de l'enfer platonicien dans le corps de la dogmatique chrétienne renforça l'autorité religieuse à un point tel qu'elle pouvait espérer demeurer victorieuse dans tout conflit avec le pouvoir séculier »³⁶⁵. L'*auctoritas*, qui évolue lorsque l'Eglise s'en empare, deviendra enjeu de querelles entre le pouvoir religieux et le pouvoir politique.

6.3. L'*auctoritas* dans la chrétienté médiévale

Peut-on parler de captation de l'*auctoritas* par l'église chrétienne ? En tout cas, Y.Sassier constate le quasi-monopole de l'emploi du mot au profit de la hiérarchie ecclésiastique et surtout au profit de la papauté : « Le concept d'*auctoritas*, toujours significatif d'une prérogative ou d'une primauté d'influence que l'on ne peut évidemment systématiquement dénier au prince, s'est enrichi de tout le contenu de l'activité pastorale des évêques et du pape. »³⁶⁶ ». En fait, depuis la conversion de Constantin, l'Eglise revendique « le droit pour ses chefs d'agir sur la conscience des princes, de guider, d'orienter, de surveiller leur action au même titre que les prophètes de l'Ancien Testament surveillaient l'action des rois, de les admonester ou de brandir la sanction spirituelle lorsque, dans l'exercice de sa puissance, l'empereur n'agit pas selon cet *ordo religionis* que les évêques assemblés prétendent contrôler»³⁶⁷. Autrement dit, elle soutient que le rôle de conseil auprès du monarque relève de la compétence des évêques. Les penseurs chrétiens sont donc amenés à s'interroger sur l'articulation entre théologie et théorie politique dans la société

³⁶³ F.Lebrun, M.Venard et J.Quéniart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation T.I, op. cit.*, p. 610.

³⁶⁴ H. Arendt, *La crise de la culture, op. cit.*, p. 174.

³⁶⁵ H. Arendt, *op. cit.*, p. 174.

³⁶⁶ Y. Sassier, « *Auctoritas pontificum et potestas regia: faut-il tenir négligeable l'influence de la doctrine gélasienne aux temps carolingiens ?* », dans C. Carozzi et H. Taviani-Carozzi (dir.), *Le pouvoir au Moyen Âge*, Publications de l'Université de Provence, 2005, p.218.

³⁶⁷ *Ibid*, p.220.

occidentale médiévale chrétienne. C'est dans la lignée de la réflexion de saint Augustin, que les modèles de Gélase ou de Grégoire le Grand s'inscrivent en préconisant la complémentarité des pouvoirs civils et religieux.

6.3.1. La doctrine gélasienne

Dans une lettre adressée à l'empereur romain d'Orient Anastase en 494, le pape Gélase I^{er} (... - 496) formule pour la première fois, par la théorie des deux glaives (dite aussi théorie des deux pouvoirs), la séparation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel, tout en soulignant la réciprocité de dépendance entre les deux. La distinction apparaît dès la première phrase de sa lettre avec l'emploi du dyptique *auctoritas – potestas*³⁶⁸ : « il y a deux choses, empereur auguste, par lesquelles le monde est régi au titre du principat, l'*auctoritas* consacrée des pontifes et la *potestas* royale.³⁶⁹ » Par conséquent, au pape revient l'*auctoritas* (qui s'exerce sur les consciences et sur les âmes) et à l'Empereur revient la *potestas* (pouvoir de contrainte sur les corps). En fait, même si la *potestas* est hiérarchiquement subordonnée à l'*auctoritas* dont elle est, en cas de besoin, l'instrument, la distinction a l'avantage d'affirmer l'indépendance de l'Eglise et de l'Empire dans une complémentarité hiérarchisée des deux pouvoirs dans leurs domaines respectifs :

« Le Christ a distingué les offices de chacun des deux pouvoirs par des actions propres [...] de telle sorte que les empereurs chrétiens aient besoin des pontifes pour la vie éternelle et que les pontifes se servent des dispositions impériales pour ce qui concerne le cours des choses temporelles [...]. Et pour cette raison, que celui qui milite pour Dieu ne s'implique nullement dans les affaires séculières et réciproquement, que celui qui est impliqué dans les affaires séculières n'apparaisse pas présider aux choses divines. »³⁷⁰

Par le principe de la réciprocité de la subordination de l'Eglise et de l'Etat en leurs domaines respectifs, la théorie gélasienne interdit donc qu'un homme seul puisse cumuler les deux compétences. En fait, ce principe différenciateur (qui habitera pour longtemps la société occidentale³⁷¹) est déséquilibré puisqu'il « assujettit » le pouvoir royal à l'Eglise. Celle-ci, en effet, en revendiquant pour elle-même l'*auctoritas* du Sénat (qui était une

³⁶⁸ « Cette première phrase fait de la lettre de Gélase l'un des textes les plus commentés par les philologues et par les historiens. Ceux-ci s'opposent, en effet, sur la signification de l'emploi des deux mots *auctoritas* et *potestas* : les uns en distinguent très nettement deux sens tandis que d'autres n'y voient qu'un procédé rhétorique ». Y. Sassier, *op. cit.*, p.214.

« L'expression *auctoritas sacrata* traduit avant tout la primauté spirituelle du prélat sur le prince [...] ». *Ibid*, p. 220.

³⁶⁹ Cité dans Y. Sassier, *Ibid*, p.218.

³⁷⁰ Lettre de Gélase, trad. Y.Sassier, 2002, p. 60. Cité dans M. Soria-Audebert et C.Treffort, *Pouvoirs, Eglise, société. Conflits d'intérêt et convergence sacrée (IXe-XIe siècle)*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.16.

³⁷¹ J.-Y. Baziou, *Les fondements de l'autorité, op. cit.*, p.127.

prérogative d'influence, rappelons-le) tout en abandonnant la *potestas* aux princes du monde, se pose en instance officielle de conseil auprès des princes : « l'autorité des pontifes est d'autant plus grande qu'ils doivent rendre compte à Dieu, au jour du jugement, de l'âme des rois. » Ainsi donc, comme le résume Y. Sassier, « l'empereur doit attendre des clercs les voies de son salut ; il doit leur obéir plus que les soumettre à sa volonté, il doit se soumettre à leur jugement. »³⁷²

Cette époque est donc caractérisée par une alliance de la religion et de l'Empire avec la subordination de l'empereur. Mais l'effondrement de l'Empire romain au V^e siècle fragilise l'alliance et renforce l'Eglise : « [...] la singularité de l'Eglise fut d'être une religion d'Etat, supposée être l'inspirateur de l'Autorité d'Empire... sans Empire »³⁷³. Ceci entraîne un affaiblissement et une déstabilisation du pouvoir politique car « la séparation de l'Eglise et de l'Etat [...] implique en fait que le domaine politique avait alors, pour la première fois depuis les Romains, perdu son autorité et, avec elle, cet élément qui, dans l'histoire occidentale, du moins, a doté les structures politiques de longévité, de continuité et de permanence »³⁷⁴. A partir de cette période, l'Eglise, organisée sur le modèle administratif impérial³⁷⁵ (préfectures, provinces, diocèses), doit prendre le relais d'un pouvoir défaillant. L'absence, pendant une longue période, d'institutions étatiques fortes lui fournit et impose les conditions pour s'ériger en quasi pouvoir politique.

6.3.2. L'*auctoritas* du IX^e siècle au XI^e siècle

Sous le règne mérovingien et sous celui des deux premiers Carolingiens, le terme *auctoritas* est utilisé au sens de prééminence d'influence des évêques mais il connaît une autre orientation avec Charlemagne (742-814). Avec lui, en effet, émerge l'idée que le souverain, institué par Dieu, n'a pas de compte à rendre aux évêques et que son rôle est de protéger l'Eglise et non pas de lui obéir. Il est non seulement chef temporel mais aussi chef spirituel. Ainsi l'a énoncé le prêtre Cathulf en 794 : « Souviens-toi que tu dois garder et diriger tous les membres de l'Eglise à la place de Dieu et que tu devras en rendre compte

³⁷² Y. Sassier, « *Auctoritas pontificum et potestas regia...* », *op. cit.*, p.221.

³⁷³ J.-C. Ruano-Borbalan, « Le pouvoir de l'église : 500ans pour le prendre, 1000 ans pour en jouir, 500 ans pour le perdre », dans J.-C. Ruano-Borbalan et B. Choc (coord.), *Le pouvoir - Des rapports individuels aux relations internationales*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2002, p.252.

³⁷⁴ H. Arendt, *La crise de la culture*, *op. cit.*, p. 167.

³⁷⁵ Les circonscriptions ecclésiastiques correspondirent exactement aux circonscriptions administratives de l'Empire.

au jugement dernier»³⁷⁶. A partir de cette époque, se met en œuvre l'interventionnisme impérial dans les affaires pontificales et l'on constate la faible utilisation du dyptique *auctoritas-potestas*.

C'est Louis le Pieux (778-840), troisième fils de Charlemagne, qui le réintroduit à son profit dans un texte de 823-825. Ce texte est particulier dans le sens où, pour la première fois, un monarque franc caractérise l'institution royale de *ministerium* au sein de l'Eglise ce qui le place au-dessus des autres : « Il exerce, dit-il, une *summa ministerii*, partagée au-dessous de lui par tous ceux, agents de l'autorité comme gouvernés, qui remplissent les fonctions les plus diverses sous son autorité. »³⁷⁷ Or, à la *summa ministerii* se rattache la fonction d'*admonitor*, qui est celle du rappel à l'ordre, laquelle s'avère être un attribut caractéristique de l'*auctoritas*. Louis le Pieux enrichit donc sa fonction de l'*auctoritas* qui était jusque-là une prérogative exclusive des évêques. Ainsi le résume Y.Sassier :

« La vision que présente Louis le pieux, en 823-825, de l'*auctoritas* épiscopale n'est donc pas, semble-t-il, une vision globalisante, touchant au théologico-politique, mais une vision limitée au domaine très précis du spirituel et de l'activité pastorale. La fonction du prince, telle qu'il la décrit lui-même, est de son côté complexe, puisqu'il est à la fois ou tour à tour *admonitor*, et donc détenteur à ce titre de l'*auctoritas* dans l'exercice de sa *summa ministerii*, et agent d'exécution, en tant que titulaire de la *potestas*, de l'*auctoritas* des évêques. »³⁷⁸

Mais l'enjeu de l'*auctoritas* est considérable et les évêques n'ont de cesse de se la réapproprier exclusivement. Ainsi le concile de Paris de 829 insiste-il sur la négation de la *summa ministerii* à l'empereur et sur la réaffirmation de l'*admonitio* réservée aux évêques : « si toutes ces vertus ne vous avaient pas été attribuées d'en haut, nous aurions dû, en raison de l'*auctoritas* de notre ministère, vous rappeler à l'ordre (*admonere*) pour que vous les recherchiez sans répit, mieux encore, les exiger de vous en vous admonestant par n'importe quel moyen ». Quelques années plus tard, le miroir des princes sur *Le métier de roi (De institutione regia)* de l'évêque Jonas d'Orléans, destiné au roi Pépin d'Aquitaine, va dans le même sens :

« Puisque le ministère des évêques est d'une telle *auctoritas*... qu'ils devront rendre compte à Dieu des rois eux-mêmes, il est nécessaire [...] que nous soyons toujours soucieux de votre salut et que nous vous admonestions avec vigilance afin que vous n'eriez pas hors de la volonté de Dieu et du ministère qu'il vous a confié. Et si vous vous en écartiez de quelque manière, nous devrions proposer collégalement une mesure opportune (*oportunum consultum*) pour votre salut.»³⁷⁹

³⁷⁶ Cité dans M. Soria-Audebert et C. Treffort, *Pouvoirs, Eglise, société.*, op. cit., p. 17.

³⁷⁷ Y. Sassier, « Auctoritas pontificum et potestas regia... », op. cit., p.225.

³⁷⁸ Y. Sassier, « Auctoritas pontificum et potestas regia... », op. cit., p.225.

³⁷⁹ *Ibid*, p.227-229.

Par ces mots, Jonas réaffirme le rôle de conseil auprès du roi dévolu aux évêques par le biais de l'*auctoritas*. Ainsi le début du IX^e siècle est-il marqué par deux conceptions de l'*auctoritas* épiscopale : d'une part une vision limitée et sectorielle, qui est celle de Louis le Pieux, et une vision plus théologico-politique impliquant un contrôle du souverain, qui est celle des évêques³⁸⁰. S'appuyant sur cette prérogative et sur le fait qu'ils sont les « vicaires du Christ » ainsi que les détenteurs du pouvoir des clefs³⁸¹, les évêques destituent Louis le Pieux en 833. L'*auctoritas épiscopale*, qui s'affirme comme médiatrice de l'*auctoritas* divine, devient donc « une prérogative de légitimation et de délégitimation du pouvoir royal.»³⁸²

Dans la seconde moitié du IX^e siècle, l'emploi de la juxtaposition des locutions « *auctoritas* épiscopale » et « *potestas* royale » sera fréquent. Yves Sassier constate néanmoins que le recours à la distinction faite par Gélase se fait exclusivement dans le royaume de l'Ouest et ce, sous l'influence d'un homme : l'archevêque Hincmar de Reims. Cet usage répété de ce vocabulaire, sous sa plume, est dû à sa forte conviction que l'*auctoritas* épiscopale est une prérogative d'influence et que « le rôle d'un évêque est d'être un *admonitor* permanent des rois, de dénoncer sans faiblir, à la manière de saint Martin ou d'Ambroise, les actes répréhensibles et de ne jamais se taire [...]»³⁸³. Pour l'historien, la volonté d'Hincmar de Reims était d'affirmer la primauté de l'*auctoritas* épiscopale sur le pouvoir royal et d'assurer aux pontifes un véritable droit à la libre parole et au rappel à l'ordre³⁸⁴. En fait, après la mort de l'archevêque, les deux notions

³⁸⁰ *Ibid*, p.229.

³⁸¹ « [...] le pouvoir spirituel ouvre ou ferme les portes de la félicité céleste, [...] il est celui que seul détient Dieu tout puissant. Par son incarnation, sa mort et sa résurrection, grands mystères (au sens théologique du terme) de la foi chrétienne, son fils, Jésus-Christ, a brisé les portes de l'enfer et en a libéré les justes (descente du Christ aux limbes). Surtout, avant de rejoindre son père aux cieux, le Christ a confié à saint Pierre, son disciple, le pouvoir de lier et de délier, l'instituant, lui et ses successeurs, comme gardiens des clefs du royaume des cieux. Cet argument a lourdement pesé dans les discussions autour du partage des pouvoirs et du rôle des évêques (en particulier celui de Rome, le pape) dans le gouvernement des affaires humaines. Le Christ avait en effet confié à saint Pierre la responsabilité de son Eglise, à la fois terrestre et céleste, en ces termes : « Tu es Pierre et sur cette pierre, je bâtirai mon Eglise. [...] Je te donnerai les clefs du royaume des cieux. Tout ce que tu lieras sur terre sera lié dans le Ciel et tout ce que tu délieras sur terre le sera dans le Ciel » (Mt 16, 18-20).

Le pouvoir des clefs, défini dans ce passage de l'Evangile de saint Mathieu, est considérable : l'enjeu de la coercition (dont les champs d'application sont laissés à l'appréciation des successeurs de saint Pierre) n'est en effet rien de moins que le salut éternel. Le roi ne peut contraindre que physiquement celui qui désobéit aux lois des hommes et de Dieu ; l'évêque quant à lui, en tant que successeur du Christ, peut exercer une pression spirituelle, voire condamner celui qui ne respecte pas la loi divine à la damnation éternelle par l'excommunication et l'anathème. » M. Soria-Audebert et C. Treffort, *Pouvoirs, Eglise, société, op. cit.*, p.55-56.

³⁸² Y. Sassier, *op. cit.*, p. 231.

³⁸³ Y. Sassier, *op. cit.*, p. 232.

³⁸⁴ Y. Sassier, *op. cit.*, p. 235.

disparaîtront totalement des écrits des intellectuels et ce, pendant plus d'un siècle période pendant laquelle les empereurs germaniques contrôlent l'épiscopat. Mais un bouleversement dans l'ordre établi intervient à la fin du XI^e siècle. Alors que le pouvoir politique est, en Occident, au comble de l'émiettement, une réforme d'ampleur, sous l'impulsion du pape Grégoire VII, entend asseoir à la fois l'autorité et le pouvoir de l'Eglise.

6.3.3. La réforme grégorienne

La possibilité pour les évêques de décider du sort de l'âme que leur procure le pouvoir des clefs devient un argument essentiel dans la revendication de la supériorité pontificale dans la lutte qui oppose les papes réformateurs du XI^e siècle aux souverains occidentaux. L'ère de la libération de cette tutelle s'ouvre avec Bruno de Toul qui accède au trône pontifical, sous le nom de Léon IX, en 1048. Celui-ci pousse à la séparation des deux sphères spirituelle et temporelle sans hiérarchisation. Après lui, le pape Grégoire VII va encore plus loin en revendiquant pour lui l'*auctoritas* spirituelle et la *potestas* temporelle : « Les prêtres du Christ doivent être considérés comme les pères et les maîtres des rois, des princes et de tous les fidèles. »³⁸⁵

Mais avant d'aborder cette réforme et ses conséquences, un arrêt sur l'utilisation de l'autorité du passé dans les écrits polémiques médiévaux est ici opportun. La réforme grégorienne se situe, en effet, au tout début de la Querelle des Investitures³⁸⁶ qui oppose les partisans du pape à ceux de l'empereur et dont les principaux enjeux sont les rapports entre le *regnum* et le *sacerdotium* ainsi que la question de la hiérarchie des pouvoirs. En d'autres termes, l'objet de la Querelle est l'émancipation de l'Eglise. Cette querelle débouchera sur de véritables changements institutionnels comme nous le verrons par la suite mais ce qui nous intéresse ici est l'utilisation de l'autorité du passé qui est faite dans les écrits (appelés *libelles*) qu'échangent les protagonistes des deux camps. Dans son article consacré à ce sujet, Arnaud Knaepen montre comment les mêmes références du passé sont utilisées à des fins antagoniques : « [...] tous les libellistes, qu'ils soient favorables au pape ou à l'empereur, ont recours aux mêmes événements pour défendre leurs positions antinomiques. Par exemple, ils sont très nombreux à discuter de la *Donation de Constantin*,

³⁸⁵ Cité dans M. Soria-Audebert et C. Treffort, *Pouvoirs, Eglise, société, op. cit.*, p.19.

³⁸⁶ Période qui s'étend, pour les historiens, de l'élévation du pontificat de Grégoire VII (1073) au Concordat de Worms (1122).

ou de la pénitence de Théodose. Indubitablement, ces faits exercent par eux-mêmes une autorité – encore reste-t-il à déterminer, après analyse, son sens. Tout est question d'interprétation »³⁸⁷. L'autre point à relever, dans cette analyse, est le fait que l'histoire de l'Empire chrétien fait autorité pour *tous* les auteurs tandis que le recours à l'histoire antique païenne est beaucoup moins fréquent et, en tout cas, presque toujours accompagné d'exemples chrétiens. Les *auctoritates* empruntées à l'Antiquité sont en fait utilisées soit comme des précédents historiques (pour un usage purement argumentatif) soit comme des modèles de comportement blâmable auquel l'adversaire à déstabiliser est comparé. Catilina, par exemple, est fréquemment cité dans ce but. Enfin, le dernier point intéressant est le fait que les auteurs des *libelles* distinguent généralement passé lointain et passé proche (évalué à quelques dizaines d'années) tout en leur accordant une autorité équivalente. En conclusion, cette analyse des écrits relatifs à la Querelle des Investitures amène l'auteur à constater l'instrumentation qui est faite, à l'époque médiévale, de l'autorité du passé en fonction des besoins du présent : on recourt à l'histoire ancienne quand l'ancienneté doit apporter une légitimité aux actes du présent. En fait, l'héritage antique est à nouveau considéré lorsque se produit l'adaptation des institutions romaines à l'ère féodale dans le but de rétablir l'Empire.

Lors du Carême de 1075, le pape Grégoire VII édicte vingt-sept propositions sévères et brutales, les *Dictatus papae* (instructions dictées par le Pape). Le procédé en lui-même est révélateur de l'autorité qu'il entend faire prévaloir comme étant la sienne depuis toujours. Le Pape peut désormais déposer l'Empereur et délier de leur fidélité les sujets d'un mauvais Prince. Interdiction est faite à tout ecclésiastique de recevoir une Eglise des mains d'un laïc, sous peine d'excommunication du collateur et du bénéficiaire. La Réforme grégorienne instaure la suprématie du pouvoir spirituel sur le pouvoir temporel et exige, par là, un devoir d'obéissance au Pape.

« L'autorité du pape comme chef de l'Eglise a été magnifiée à partir de la Réforme grégorienne à la fin du XI^e siècle. Les développements théoriques sur le déploiement de la puissance pontificale insistent beaucoup sur le devoir d'obéissance au chef qui a pour mission fondamentale de mener l'Eglise au salut. Ce but ultime renforce encore ses prérogatives. »³⁸⁸

³⁸⁷ A. Knaepen, « Recours à l'Antiquité et Querelle des Investitures », dans J.-M. Sansterre (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales*, Institut historique belge de Rome, Ecole française de Rome, Bruxelles, 2004, p.379.

³⁸⁸ A. Massoni, « Entre obéissance et résistance : la délicate position du clergé canonial face à la centralisation pontificale et royale en France du XIII^e au XV^e siècle », dans *L'obéissance*, coll. « Temporalités », n°2, Presses universitaires de Limoges, 2005, p.40.

Le Pape s'affirme donc supérieur à l'Empereur : le lien entre le domaine spirituel et le domaine temporel est désormais brisé. Cette vision va cristalliser les oppositions politiques. S'ouvre alors une longue période de lutte sans merci entre l'Eglise et les laïcs que sont les seigneurs, les princes et les rois.

6.3.4. Le Décret de Gratien

Après deux siècles d'oppositions entre l'Eglise et les laïcs, le *décret* de Gratien³⁸⁹, texte fondamental du droit canon médiéval qui pose les bases de tout le droit ecclésiastique, permettant ainsi aux clercs de mieux distinguer leurs responsabilités propres par rapport aux laïcs, est rédigé (aux alentours de 1141). Le *décret*, qui représente pour J. Verger « un des éléments fondamentaux de l'héritage intellectuel du XII^e siècle »³⁹⁰, intègre plusieurs aspects de la notion d'*auctoritas*. D'après l'examen de ce texte, S. Kuttner en fait émerger trois : la dignité et le poids inhérents à un texte ou à son auteur, le pouvoir de faire des lois et de les renforcer et, enfin, la dignité d'un office ou d'une institution qui autorise son titulaire à certains actes. Autrement dit, l'*auctoritas* s'applique soit à un texte soit à une personne.

La première occurrence de l'*auctoritas* (et l'usage le plus fréquent puisqu'il apparaît des centaines de fois dans le décret) est celui de la référence à un texte cité ou à citer. L'*auctoritas* est alors « le texte qui est non seulement cité pour prouver un point mais également un texte qui impose le respect, la révérence et une humble acceptation »³⁹¹ : il s'agit souvent du témoignage textuel des Pères de l'Eglise. Dans ce cas, le texte (surtout scripturaire) est incontestable et prévaut sur la dialectique du raisonnement : il est donc un argument d'autorité. La deuxième occurrence qui concerne la production de règles est un pouvoir qui peut être assigné au détenteur d'un office, à un corps collégial ou bien encore à une assemblée. Il peut alors indiquer (surtout s'il est appliqué à une personne individuelle) des pouvoirs très concrets et réels mais il peut aussi impliquer une « dignité impondérable

³⁸⁹ « [...] c'est dans cet exposé doctrinal personnel et percutant qu'est décrite la situation de la chrétienté vers les années 1140 ; le peuple n'intervient plus ; les tentatives pour réduire l'influence des rois et empereurs se sont multipliées et ont assez largement porté leurs fruits. L'Eglise a tenté d'établir son rôle exclusif. » B. Basdevant-Gaudemet, « Les désignations épiscopales d'après le décret de Gratien », dans G. Constable et M. Rouche (dir.), *Auctoritas - Mélanges offerts au professeur Olivier Guillot*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2006, p.564.

³⁹⁰ J. Verger, « L'utilisation du *Décret* dans les *disputationes* de Simon de Tournai », dans G. Constable et M. Rouche (dir.), *Auctoritas - Mélanges offerts au professeur O. Guillot*, op. cit., p.543.

³⁹¹ S. Kuttner, « On "Auctoritas" dans the Writing of Medieval Canonists : the Vocabulary of Gratien » dans G. Makdisi, D. Soudel et J. Soudel-Thomine (dir.), *La notion d'autorité au Moyen Age- Islam, Byzance, Occident*, Paris, PUF, 1982, p.74.

ou un charisme »³⁹². Le troisième aspect, quant à lui, est la qualification inhérente à une institution, un office ou bien encore celle qui est assignée au titulaire de cet office.

En résumé, au Moyen Âge, l'*auctoritas* désigne l'autorité du prince de l'Église (*auctoritas principis*) mais aussi, et surtout, les textes de base (sacrés aussi bien que païens) sur lesquels historiens, juristes, maîtres d'école ou encore théologiens appuient leurs argumentations pour leur donner une valeur. Le décret de Gratien, qui intègre à la fois l'*auctoritas* et la *ratio*, deviendra lui-même une *auctoritas*. Il sera, en effet, systématiquement cité en référence dans les *disputationes* des maîtres de l'Université dans les cas où la solution est tirée de l'*auctoritas* juridique. Pour Jacques Verger, « c'est à sa double valeur, à la fois pratique et authentiquement religieuse que le *Décret* a dû sa durable fortune chez les théologiens parisiens du Moyen Âge »³⁹³.

Mais le XII^e siècle voit se développer un mouvement de reconstruction politique qui intégrera le concept d'autorité au niveau du royaume. Louis VII réussit, en effet, à faire reconnaître par les évêques et les barons, une première lueur de souveraineté royale dans un royaume frappé de dissociation territoriale et marqué par l'affranchissement des nobles et des chevaliers à l'égard de tout pouvoir public. Pour ce faire, il les amène, au cours d'un concile, à une concertation aboutissant à la proclamation de la paix de dix ans en 1155. En acquiesçant librement à son dessein, les puissants collaborent avec lui, et lui reconnaissent par là, implicitement, un pouvoir d'influence officielle, une *auctoritas* au sens pur du terme. C'est ce qu'explique Olivier Guillot :

« Ainsi en 1155, pour la paix du royaume, [...] c'est bien une concertation absolument libre qui fonde le concours qu'apportent au prince ceux qui, de par la dissociation coutumière, sont titulaires en propre de seigneuries autonomes, qu'ils viennent, de leur gratuite volonté, mettre au service d'une cause qui sera comprise à la fois comme celle du prince et la leur. [...] l'accord tient sa caractéristique de deux éléments : le respect de l'autonomie des pouvoirs de chacun ; le prestige officiel du prince, auquel ces pouvoirs apportent leur collaboration en vue d'assurer la paix ou la défense. En ce sens, [...] l'autorité du prince parvient à dépasser la dissociation territoriale et à ébaucher une réunification politique menée sous l'égide du prince sur un fondement pluraliste, et, en ce sens, à mettre en place un certain ordre politique ».³⁹⁴

Maintenant que nous avons étudié le contexte politico-religieux, voyons ce qu'il en est de l'autorité dans le milieu scolaire.

³⁹² *Ibid*, p. 72.

³⁹³ J. Verger, « L'utilisation du *Décret* dans les *disputationes* de Simon de Tournai », *op. cit.*, p. 548.

³⁹⁴ O. Guillot, « Le concept d'autorité dans l'ordre politique français issu de l'an mil » dans *La notion d'autorité au Moyen Age- Islam, Byzance, Occident*, *op. cit.*, p. 134.

TROISIÈME PARTIE :

L'AUTORITÉ DES

MAÎTRES AU MOYEN

ÂGE



Le Haut Moyen Âge, qui s'étend du V^e siècle jusqu'au milieu du XI^e siècle, est une période de profonde mutation du monde occidental. Il est marqué par l'installation et la christianisation des Barbares, la tentative de regroupement territorial des Carolingiens, les débuts de la société féodale et par la naissance des royaumes nationaux. Bien évidemment, tout ceci ne sera pas sans conséquence sur les écoles. En fait, depuis la fin de l'Antiquité, l'effondrement des structures politiques romaines s'est accompagné de la disparition progressive du réseau d'écoles municipales gallo-romaines. Culture profane et culture chrétienne apparaissant comme incompatibles, la première s'appauvrit considérablement et s'efface donc au profit de la seconde. L'école comme institution publique n'existe donc plus. Dans le vide ainsi laissé, c'est l'Eglise, par l'intermédiaire des évêques, qui reprend à son compte l'initiative d'un enseignement organisé pour répondre au besoin de donner aux jeunes clercs une formation religieuse spéciale fondée uniquement sur l'étude des textes sacrés. Les écoles monastiques apparaissent dès le IV^e siècle, en même temps que se développe le monachisme chrétien. Par la suite, au début du VI^e siècle, les écoles épiscopales (dirigées par des clercs) et les écoles presbytérales sont créées. Leur fonctionnement sera calqué sur celui des écoles monastiques.

Emile Durkheim affirme que l'école n'apparaît en réalité qu'au Moyen Âge. En effet, selon lui, en associant éducation chrétienne et instruction, l'école chrétienne fait plus qu'instruire aux rudiments, elle devient surtout un milieu moral organisé et, en cela, elle mérite le titre « d'école » :

« Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Ecoles véritables. Le moyen Âge a donc été, en pédagogie, novateur. »³⁹⁵

Désormais, l'Ecole a une finalité qui est de christianiser et elle va s'organiser en conséquence. L'époque est marquée par le rejet de l'éducation antique et, bien que saint Augustin ait rappelé, au début du V^e siècle, tout l'intérêt des arts libéraux, qu'il présentait comme une invention divine³⁹⁶, ne subsistent de ceux-ci, après la dégradation de l'école

³⁹⁵ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige / PUF, 1990 (1^e éd., 1938), p.40.

³⁹⁶ « Ceux qu'on appelle philosophes et tout spécialement les platoniciens, s'ils ont émis par hasard les idées vraies et conformes à notre foi, il faut non seulement ne pas les craindre mais le leur réclamer pour notre usage, comme à d'injustes possesseurs. Les Egyptiens de fait non seulement avaient des idoles et imposaient de lourdes charges que le peuple d'Israël devait abhorrer et fuir, mais ils possédaient encore des vases et des bijoux d'or et d'argent, ainsi que des vêtements. Or, ce peuple en quittant l'Egypte s'appropriait clandestinement ces richesses dans l'intention d'en faire un meilleur usage... Or, il en est de même pour toutes les doctrines païennes. Elles contiennent certes, des fictions mensongères et superstitieuses et un lourd bagage de travaux superflus, que chacun de nous sortant sous la conduite du Christ de la société des Gentils doit repousser et éviter avec horreur. Mais elles contiennent aussi les arts libéraux assez appropriés à l'usage

antique, que la grammaire et la lecture de quelques auteurs classiques tels que Cicéron ou Virgile. Ainsi, alors que dans l'Antiquité, les arts libéraux débouchaient sur l'étude de la philosophie, dans la culture chrétienne médiévale, ils préparent à l'étude de la Bible.

En fait, il est incorrect de parler de l'école au singulier tant apparaissent de situations scolaires différentes ; il est plus approprié de parler des écoles et des maîtres.

« Dans les mentalités certains systèmes partiels jouent un rôle particulièrement important. Ces « modèles » s'imposent longtemps comme pôles d'attraction des mentalités : un modèle monastique s'élabore dans le haut Moyen Age et s'ordonne autour des notions de solitude et d'ascétisme, des modèles aristocratiques apparaissent ensuite centrés autour des concepts de largesse, de prouesse, de beauté, de fidélité. L'un d'eux traversera les siècles jusqu'à nous : *la courtoisie*.

Bien qu'empruntant à des traditions très anciennes, ces mentalités ne s'expliquent ni par les ténèbres de la nuit des temps ni par les mystères du psychisme collectif. On saisit leur genèse et leur diffusion à partir de centres d'élaboration de milieux créateurs et vulgarisateurs, de groupes et de métiers intermédiaires. Le palais, le monastère, le château, les écoles, les cours, sont au long du Moyen Age, les centres où se forment les mentalités. Le monde populaire élabore ou reçoit ses modèles dans ses foyers propres de modelage des mentalités : le moulin, la forge, la taverne. Les *mass media* sont les véhicules et les matrices privilégiées des mentalités : le sermon, l'image peinte ou sculptée, sont, en-deçà de la galaxie Gutenberg, les nébuleuses d'où cristallisent les mentalités. »³⁹⁷

du vrai, certains préceptes moraux fort utiles et au sujet du culte du Dieu unique, des vérités qui sont comme leur or et comme leur argent. Les païens ne les ont pas inventés mais ils les ont extraites pour ainsi dire, de certains métaux fournis par la providence divine qui sont partout et dont ils abusent d'une manière injuste et perverse pour le service des démons. Mais quand un homme se sépare par l'intelligence de leur misérable société il doit, une fois chrétien, leur enlever ces vérités pour les faire servir avec justice à la prédication de l'évangile. Quant à leurs vêtements, c'est-à-dire à leurs institutions, établies certes par des hommes, mais appropriées néanmoins à la société humaine dont nous ne pouvons nous passer en cette vie, il lui sera permis de les prendre et de les garder pour les convertir en usage chrétien. » Augustin, *De doctrina Christiana*, II, 39 et 40. Traduction G. Combes, *Oeuvres de saint Augustin*, t. X, Paris, 1949, p. 327-333.

Cité dans P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Paris, Picard Editeur, 1999 (3^e éd.), p.378-379.

³⁹⁷ J. Le Goff, « Les mentalités. Une histoire ambiguë » dans J. Le Goff et P. Nora, *op. cit.* p.743-744.

Chapitre 7. L'autorité des maîtres des petites écoles

7.1. L'autorité de Dieu le Père

Le christianisme considère la soumission aux parents comme l'un des fondements de toute domination. La puissance paternelle reste donc importante au haut Moyen Âge mais, en réalité, elle s'affaiblit tant dans le droit que dans la pratique. En effet, la montée en puissance de la *pietas* dans la société chrétienne limite progressivement son champ d'action et elle se trouve rejetée au deuxième plan derrière l'autorité de Dieu le Père³⁹⁸. Cette hiérarchie des autorités est confirmée par les textes scripturaires qui déclarent que la parenté spirituelle est prioritaire sur la parenté charnelle.

« Le Christ proclame à plusieurs reprises : "Qui aime son père ou sa mère plus que moi n'est pas digne de moi. Qui aime son fils ou sa fille plus que moi n'est pas digne de moi"(Matthieu, 10, 37)."Si quelqu'un vient à moi sans haïr son père, sa mère, sa femme, ses enfants, ses frères, ses sœurs, et jusqu'à sa propre vie, il ne peut être mon disciple" (Luc, 14, 26). Les Pères de l'Eglise et les premiers théologiens reprennent et commentent cette conception. Pour saint Augustin, par exemple, le Christ nous enseigne "à faire passer notre parenté spirituelle avant la parenté selon la chair".

[...] La rupture avec le père symbolise alors la négation de l'ordre ancien marqué par l'autorité paternelle et le paganisme.»³⁹⁹

La plus haute autorité est donc détenue par Dieu mais, comme le souligne G. Melville, ce dogme se heurtait à un problème fondamental, celui de l'incarnation de cette autorité divine.

« [...] même si l'on croyait reconnaître parfois les signes donnés par Dieu comme ceux d'une autorité dispensant punitions et récompenses, même si l'on pensait que les visions de l'âme à la recherche de Dieu permettaient parfois de Le voir, de Le toucher ou même de Le goûter par des sens corporels [...] la transcendance divine est difficilement appréhendable à l'humain tenu par l'immanence du monde. »⁴⁰⁰

Cette incarnation se fera donc dans des personnes humaines, les guides des communautés religieuses. Cette autorité personnelle a la particularité d'être rendue visible par différents éléments.

« [...] au niveau de la mise en représentation symbolique, [...] la matérialité corporelle des personnes d'autorité pouvait jouir de toutes les possibilités de la visibilité – en partant de l'habit et des insignes du pouvoir, en passant par les rituels de la soumission, du respect et de

³⁹⁸ D. Alexandre-Bidon et D. Lett, *Les enfants au Moyen Âge- V^e-XV^e siècle*, Paris, Hachette Littératures, 1997, p.18.

³⁹⁹ *Ibid*, p.19.

⁴⁰⁰ G. Melville, « Les fondements spirituels et juridiques de l'autorité » dans J.-F. Cottier, D.-O. Hurel et B.-M. Tock (dir.), *Les personnes d'autorité en milieu régulier. Des origines de la vie régulière au XVIII^e siècle*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2012, p.16.

l'honneur, tels le baisement des pieds ou des genoux, jusqu'à la mise en ordre symbolique de l'espace, ainsi, dans les sièges du chœur, de la salle capitulaire ou du réfectoire, etc. »⁴⁰¹

Toutefois, cette incarnation humaine ne se suffit pas à elle-même. Elle est renforcée et contrôlée par des règles écrites « considérées, en principe, comme des textes directement fondés par Dieu ou transmettant ses Paroles »⁴⁰². Ce point amènera même certains hommes à nier être l'auteur de la règle qu'ils ont rédigée⁴⁰³.

« Les règles, les coutumes mises par écrit (*consuetudines*) et, à partir du XII^e siècle, les statuts, étaient tout autant porteurs de l'autorité conventuelle que les personnes – des porteurs nécessaires –, car ils garantissaient les premiers la continuité institutionnelle des normes [...] L'autorité transpersonnelle d'une norme couchée par écrit soutenait l'autorité personnelle, en était même souvent la condition, mais représentait pour cette dernière, structurellement parlant, toujours aussi une concurrence. La *vita religiosa* était presque depuis le commencement soumise à l'autorité de l'écrit, l'autorité personnelle ne pouvait s'absoudre de la norme rédigée qu'en de rares moments de la constitution communautaire [...] »⁴⁰⁴

Cette codification sera mise en application dans les écoles chrétiennes durant le haut Moyen Âge, en commençant par les écoles monastiques.

7.1.1. Le monachisme et les écoles monastiques

Forme communautaire de vie consacrée à Dieu, le monachisme⁴⁰⁵ se veut une reproduction de la vie évangélique par imitation de la vie du Christ. Ainsi, comme l'explique Gaëlle Jeanmart, toute entreprise monastique, « [...] vise à retrouver, par une attitude d'obéissance permanente, l'unité de la volonté perdue dans l'acte de désobéissance d'Adam »⁴⁰⁶. Dans le livre de la *Genèse*, la désobéissance est présentée comme source du péché car, par son acte de désobéissance, Adam « cause la perte de l'humanité et implique que chacun porte le poids du péché originel »⁴⁰⁷ tandis que « le Christ obéissant sauve l'humanité de cette faute originelle »⁴⁰⁸. Imiter la vie du Christ est donc considéré comme

⁴⁰¹ G. Melville, « Les fondements spirituels et juridiques de l'autorité », *op. cit.*, p.20.

⁴⁰² *Ibid*, p.20.

⁴⁰³ *Ibid*, p.20.

⁴⁰⁴ *Ibid*, p.19-20.

⁴⁰⁵ « Le monachisme chrétien tire ses origines des ermites de la Thébaïde en Egypte puis de Syrie, aux III^e-IV^e siècles, retirés au Désert pour se livrer à une vie d'ascèse extrême et de prière perpétuelle dans la solitude (rappelons que le mot grec *monachos* vient de *monos*, seul). » A. Grélois, « Obéissance et stabilité monastique : théorie bénédictine et reformulations bernardines », dans *L'obéissance*, coll. « Temporalités », n°2, 2005, p.25.

⁴⁰⁶ G. Jeanmart, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le haut Moyen Âge*, Librairie philosophique J.Vrin, 2007, p.121.

⁴⁰⁷ *Ibid*, p.109.

⁴⁰⁸ *Ibid*, p.109.

un moyen de réparer la faute originelle d'Adam. La philosophe décrit le mode de vie que cela implique :

« Dans le monachisme et dans l'enseignement chrétien, de manière générale, [...] l'horizon de l'éducation est toujours borné par l'imitation du Christ. Il ne faut plus travailler à sa propre réalisation mais travailler à la réalisation de l'œuvre de Dieu en acceptant d'être l'outil de cette réalisation et non une fin en soi, comme le souhaitait Aristote. Selon l'organisation monastique de la vie, l'homme doit travailler à n'être rien de plus qu'un serviteur de Dieu, *servus Dei*, comme le Christ a accepté de l'être au sacrifice de sa propre vie. Autrement dit, il convient d'imiter le Christ pour apprendre à ne plus s'appartenir à soi-même et à ne pas considérer sa vie comme une œuvre dont la réalisation nous incombe à chaque moment et dont il dépend de nous qu'elle soit belle ou pas. »⁴⁰⁹

La finalité de l'éducation monastique est donc l'obéissance, qui se place ainsi au centre de l'existence chrétienne. Les règles monastiques insistent sur le fait que « la véritable obéissance est celle des fils qui imitent le Fils unique du Père »⁴¹⁰.

« Que la divinité nous accorde le nom de fils à juste titre, en voyant que notre volonté ne s'écarte pas de la sienne. En effet, pour être vraiment fils, il faut ressembler à son père non seulement par le visage, mais aussi par la manière de vivre. »⁴¹¹

C'est bien avant l'invention de l'imprimerie qu'un petit livre référence en la matière, *L'Imitation de Notre-Seigneur Jésus-Christ*, dont l'auteur reste anonyme, apparaît. Il connaîtra pendant plusieurs siècles une « prodigieuse popularité »⁴¹² et inspirera, entre autres, des générations de maîtres d'école.

La manière de vivre, autrement dit la mise en pratique de ces règles, « passe par l'ascèse, la prière, le travail manuel ainsi que par la stabilité et l'obéissance à l'abbé »⁴¹³. L'une de leurs applications est d'amener les novices à se départir de toute habitude de culture profane.

« Dès son origine, le monachisme a dû s'imposer un programme d'éducation original. Il s'agissait de transformer totalement des hommes qui arrivaient du siècle avec leur culture et leurs

⁴⁰⁹ G. Jeanmart, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le haut Moyen Âge*, op. cit., p.110.

⁴¹⁰ P. Nouzille, « Obéissance », dans C. Gauvard, A. De libera et M. Zink (dir.), *Dictionnaire du Moyen Âge*, Paris, PUF, 2002, p.1013.

⁴¹¹ Le Maître, *La Règle du Maître, Thème*, 13-14. Cité dans G. Jeanmart, op. cit., p.109.

⁴¹² « Aussi n'y a-t-il pas à s'étonner de la prodigieuse popularité que, depuis cinq siècles, le petit livre a conservée. On rapporte qu'à peine fut-il connu, il se trouva aussitôt répandu à ce point qu'avant l'invention de l'imprimerie, plus de quatre cents manuscrits en existaient. Que, depuis la première édition imprimée, celle de Gunther Zainer d'Augsbourg, vers 1473, jusqu'à nos jours, il en fut fait environ dix mille en toutes langues. On énumère les âmes, singulièrement diverses, qui y puisèrent une sève intarissable, de saint Ignace à Leibniz, de Corneille à Wesley, de marie Stuart à Marillac et à Louis XVI, tous trois promis au bourreau. Cette célébrité impérissable et universelle ne tient à rien d'autre qu'à la simplicité merveilleuse du petit livre, à sa lucidité unique, à la transparence de sa foi. »

Daniel-Rops, « Préface » dans *L'imitation de Notre-Seigneur Jésus-Christ*, trad. F. De La Mennais, Paris, Arthème Fayard, 1961, p.8.

⁴¹³ E. Magnani et S.-Christen, « Monachisme » dans C. Gauvard, A. De libera et M. Zink (dir.), *Dictionnaire du Moyen Âge*, PUF, 2002, p.934-935.

habitudes. Les différentes activités du monastère : prières, liturgie, lectures, travail manuel, n'avaient pas d'autre but. La discipline monastique n'était pas une fin en soi mais donnait le moyen d'arriver à la perfection. Les monastères étaient autant d'écoles au sens large du terme. On y apprenait la science pratique de l'ascèse qui mène à la science théorique de la contemplation. [...] L'abbé est un père et un maître, il parle à ses disciples : " Ecoute mon fils les préceptes du maître et incline l'oreille de ton cœur". [...] L'humilité, l'obéissance et la charité étaient les conditions premières pour arriver à une véritable *lectio* et plus encore à la *méditatio* qui est la contemplation de Dieu [...] La culture religieuse de nos moines est donc au départ une culture exclusivement ascétique. C'est cette culture qui va être proposée comme modèle aux clercs. »⁴¹⁴

Ces écoles, dites monastiques, sont des écoles chrétiennes principalement destinées aux futurs clercs ou moines et créées dans le double but de la préservation d'une activité culturelle et de la formation intellectuelle des novices. Il semble que les monastères aient participé à la tâche de l'éducation avec réticence en ce qui concerne l'enseignement élémentaire mais avec beaucoup plus de conviction pour les études secondaires⁴¹⁵.

Pour P. Nouzille, « l'obéissance à l'abbé devient le critère de réalisation de l'idéal monastique et se substitue à l'obéissance aux préceptes divins »⁴¹⁶. Dans ces conditions, l'éducation implique une obéissance « aveugle » qui ne souffre pas la recherche de la validité ou de la légitimité de l'ordre donné. Les élèves des écoles monastiques n'acquièrent pas des connaissances mais plutôt « des attitudes et dispositions du cœur qui appartiennent toutes au registre de la docilité : simplicité, humilité, patience, discrétion, conformité à la volonté de Dieu, renoncement à soi-même, abnégation, abandon, obéissance »⁴¹⁷. C'est là que se situe la particularité des écoles monastiques : la pédagogie n'y est pas centrée sur le savoir mais sur l'abandon de soi. Aussi, le novice doit-il se départir de toute volonté propre pour s'en remettre à celle d'un autre, en l'occurrence, le maître. L'autorité de celui-ci est certes légitimée par sa position dans la hiérarchie ecclésiastique mais également, et avant tout, par Dieu : « Il faut suivre l'autorité et les préceptes des savants (*sapientes*), en sachant que par eux c'est Dieu qui parle. Il est plus important de se taire et d'écouter que de parler »⁴¹⁸. Dans cette relation pédagogique basée sur la soumission de l'élève, l'autorité du maître est incontestable et n'a pas à se justifier. En fait, plus l'autorité qu'il exerce est contraignante, plus il apparaît comme un « bon » maître. Comme l'écrit G. Jeanmart, « toute la compétence du maître tourne autour du

⁴¹⁴ P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.38-39.

⁴¹⁵ M. Heinzelmann, « Studia sanctorum – Education, milieux d'instruction et valeurs éducatives dans l'hagiographie en Gaule jusqu'à la fin de l'époque mérovingienne » dans M. Sot (coord.), *Haut Moyen Âge – Culture, éducation et société*, Nanterre, Editions Publidix, Editions Européennes Erasme, 1990, p.132.

⁴¹⁶ P. Nouzille, « Obéissance », op. cit., p.1013.

⁴¹⁷ G. Jeanmart, op. cit., p.101.

⁴¹⁸ Rathier, *Praeloquia*, PL 136, 210. Cité dans P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.218.

thème de l'autorité »⁴¹⁹. Son travail n'est pas, nous l'avons déjà souligné, de transmettre des connaissances mais bien d'amener ses élèves à « plier » sous le poids de son autorité et de ses exigences, même si celles-ci s'avèrent être injustes et excessives.

« [...] pour que ne naisse jamais le sentiment que l'on est devenu son propre maître, les moines préconisent un usage absolument abusif de l'autorité, les maîtres acariâtres exigeant en permanence les choses les plus absurdes et les plus injustes de leurs disciples. Commander se fait cette fois de manière à ce que n'affleure jamais à la surface de l'esprit du disciple l'idée d'une liberté future. »⁴²⁰

Un système de sanctions et de récompenses renforce cette autorité. Tout comme le fait la férule, insigne magistral dans les écoles, dont les maîtres n'hésitent pas à faire usage pour « forcer » l'apprentissage. Toutefois, il faut signaler que des voix s'élèvent, dès cette époque, pour dénoncer la violence dans la relation pédagogique car certains maîtres monastiques sont très bienveillants à l'égard de la nature enfantine.

« Le maître doit agir modérément vers les enfants et ne pas trop les fouetter, car après le fouet et la punition, ils reviennent bien vite à leurs sottises. (Chapitre XXXVII.)

L'abbé ne doit pas permettre que les enfants soient punis, ou excommuniés ou fouettés, parce que, si on le fait pour les moines sots et négligents, par contre, la méthode forte peut rendre les enfants plus mauvais qu'avant et non pas les amender.»⁴²¹

La crise qui secoue l'Eglise au VIII^e siècle entraîne la disparition des centres d'études. Charlemagne, qui se soucie de l'instruction des enfants laïcs, essaye de les restaurer. Ainsi, l'époque carolingienne est-elle marquée par un intérêt nouveau du pouvoir central pour l'éducation et la culture.

7.1.2. La Règle de saint Benoît et les écoles carolingiennes

C'est, si l'on en croit un frère dominicain au début du XX^e siècle, dans un contexte particulier de désorganisation et d'effondrement de l'autorité, que *La Règle de saint Benoît* fut écrite.

« Tout était ébranlé ; tout était renversé, et, ce qui n'était pas moins lamentable, c'était la situation du dernier noyau du bien commun : la famille. L'autorité paternelle n'était plus qu'un mot ; le feu s'éteignait sur l'autel du dévouement familial ; le respect de la mère et de l'épouse étaient détruits ; les liens les plus sacrés et les plus dignes de respect étaient brisés ; rien ne subsistait de ce qui devait unir parents et enfants... Le matérialisme, la recherche du plaisir, le mépris du travail, tout cela transformait la terre en une espèce de caverne de voleurs et la race humaine en un genre de colonie

⁴¹⁹ G. Jeanmart, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le haut Moyen Âge*, op. cit., p.104.

⁴²⁰ *Ibid*, p.106.

⁴²¹ Paul Diaire, extraits du *Commentaire de la règle de saint Benoît*, éd. *Bibliotheca Cassinensis*, tome IV, 1880, p. 12 et s. Cité dans P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.363.

pénitentiaire d'inconscients. C'est dans ce danger extrême que survint saint Benoît que Dieu choisit comme le sauveur de l'humanité malade... »⁴²²

Dans ces conditions, la *Règle*, rédigée par Benoît de Nursie (480-547) vers la fin de sa vie, apparaît comme le moyen de restaurer l'ordre et l'autorité en répondant au besoin d'organiser et d'unifier la formation des moines. Ce texte, qui est en fait une synthèse des doctrines écrites par les premiers moines⁴²³, expose en détail la société monastique telle qu'elle doit être sur tous les plans : spirituel, liturgique, administratif, disciplinaire ou encore matériel. Pour Benoît, la vie monastique se résume à la vie en commun sous l'autorité d'un abbé lui-même assisté d'un conseil de frères. Par ailleurs, la *Règle* est remarquable en ce qu'elle prévoit, pour la première fois, la création de « l'école du service du Seigneur ». Denys Gorce explique ce que signifie le mot « école » dans ce contexte.

« Le monastère bénédictin sera donc une sorte de petit monde dans lequel des hommes groupés et militarisés pour Dieu s'exerceront à devenir des chrétiens parfaits. Ce sera ni plus ni moins une école de vie parfaite, ou encore un « stade », pour reprendre la comparaison même de l'Apôtre, qui inspire secrètement la pensée de Benoît, un stade dans lequel ces athlètes spirituels que sont les moines s'entraîneront à courir en vue de la couronne.

Qu'éveillait au juste dans l'esprit de Benoît le mot « école » ? Peut-être l'idée de ces associations corporatives, comme il en existait alors dans l'Empire romain entre personnes que rapprochaient des occupations communes ou l'exercice des mêmes métiers ; peut-être et plus probablement l'idée de ces lieux privilégiés où les anciens formaient les jeunes gens à l'étude des belles-lettres, des sciences et des arts libéraux, ou aux exercices militaires. Une école qui soit à la fois un monde fermé et un stade : voilà l'idéal de Benoît.»⁴²⁴

Cette école, destinée à l'entraînement du moine, a pour objectifs essentiels l'éducation du sens de l'obéissance et le renoncement à la volonté propre, tout en n'ayant « rien de rude ni de trop pénible »⁴²⁵. Benoît consacre tout le chapitre V à l'obéissance qui est l'un des piliers du monachisme bénédictin. Il justifie celle-ci par la crainte de Dieu : il y a donc, chez lui, l'idée que dans chaque obéissance, c'est à Dieu qu'on obéit.

« Le premier degré de notre état d'humilité est l'obéissance accomplie sans retard. Elle convient à ceux qui estiment n'avoir personnellement rien de plus cher que le Christ, soit en raison du service saint qu'ils ont voué, soit par crainte de la géhenne, ou pour la gloire de la vie éternelle. Une chose est-elle commandée par un supérieur, aussitôt, la tenant pour ordre divin, ils ne peuvent souffrir de délai dans l'exécution. C'est d'eux que le Seigneur prononce : *Dès que son oreille a entendu, il m'a obéi [Ps., XVII, 45]*, et de plus, Il dit à ceux qui enseignent : *Qui vous écoute m'écoute [Luc, X, 16]*.

⁴²² Dom F. Cabrol, *Saint Benoît*, dans la coll. *Les Saints*, Paris, Gabalda, 1933, 2^{ème} éd., p. 167. Cité dans D. Gorce, *A l'école de saint Benoît*, Paris, Bloud & Gay, 1937, p.20.

⁴²³ Sa source principale est la Bible mais A. Dumas en relève d'autres : « [...] s'il s'inspire largement de Cassien (112 citations), d'Augustin (47 citations), de Pacôme (28 citations) ; s'il cite encore Basile, Jérôme et Léon le Grand, ce n'est jamais d'une façon servile, mais souvent pour les corriger et toujours pour les utiliser librement ». A. Dumas, *La règle de saint Benoît*, Paris, Les Editions du Cerf, 2008, p.21.

⁴²⁴ D. Gorce, *A l'école de saint Benoît*, Paris, Bloud & Gay, 1937, p.61-62.

⁴²⁵ *La Règle de saint Benoît*, Prol. IV.

Donc les moines de cette trempe mettent immédiatement de côté tout intérêt personnel, abandonnent leur propre volonté et, les mains libérées de toute occupation, laissent inachevé ce qu'ils faisaient, pour suivre effectivement, d'un pied prompt à obéir, la voix de celui qui commande. En un seul instant, pour ainsi dire, ces deux actes – ordre enjoint par le maître et l'œuvre accomplie par le disciple - se déroulent d'un mouvement unique et rapide, avec l'agilité qu'inspire la crainte de Dieu.»⁴²⁶

La voie qui conduit vers l'amour de Dieu est la pratique de l'humilité. Les progrès dans l'abandon de soi se font donc par ascension sur une échelle d'humilité⁴²⁷ qui comporte douze degrés.

« Par conséquent, frères, si nous voulons atteindre au faite de la suprême humilité, si nous voulons parvenir promptement à cette cime céleste, vers laquelle on monte par l'humilité de la vie présente, il nous faut, par les degrés ascendants de nos œuvres dresser cette échelle apparue en songe à Jacob, et sur laquelle lui étaient montrés des anges qui montaient et qui descendaient. »⁴²⁸

C'est en fonction de ses progrès sur l'échelle de l'obéissance que le moine doit être estimé par l'abbé qui est, pour Benoît, le pivot central de la vie du monastère. En effet, il est le représentant du Christ et, à ce titre, il en tient la place : « Aux yeux de la foi, il tient en effet dans le monastère la place du Christ puisqu'il est appelé d'un nom qui l'assimile au

⁴²⁶ *La Règle de saint Benoît*, chap. V.

⁴²⁷ « 1) Le premier degré consiste à installer une mémoire permanente : « plaçant toujours devant ses yeux la crainte de Dieu, [que l'] on fuie tout à fait l'oubli, et qu'on se souvienne toujours de tout ce que Dieu a prescrit, en repassant toujours dans son esprit... » [RB, 7, 10-11]; que l'enfer menace le pécheur, que la vie éternelle attend celui qui craint Dieu.

2) Le second degré de la docilité, c'est le renoncement à la volonté propre : il faut vivre selon un mode de contrainte permanente qui empêche de suivre ses désirs.

3) Le troisième degré est la soumission à l'abbé et l'obéissance à la doctrine.

4) Le quatrième degré, la patience : « Quand on voit imposer des choses dures et contrariantes, voire des injustices de toute sorte, on embrasse la patience silencieusement dans la conscience » [RB, VII, 35].

5) Le cinquième degré, la confession : « Que par une humble confession, on ne cache à l'abbé aucune des pensées mauvaises qui se présentent à son cœur, ni des mauvaises actions qu'on a commises en secret » [RM, X, 61 ; RB, VII, 44].

6) Le sixième degré, la pauvreté : « Que le moine se contente de tout ce qu'il y a de plus vil et de plus abject » [RB, VII, 49].

7) Le septième, l'humilité : « Que non content de le déclarer avec sa langue (...), on le croie en outre dans l'intime sentiment de son cœur, en s'humiliant et en disant avec le prophète : " Pour moi, je suis un ver et non un homme, l'opprobre des hommes et le rebut du peuple" » [RB, X, 51-52].

8) Le huitième, la *subditio* : « Que le moine ne fasse rien qui ne se recommande de la règle commune du monastère et des exemples des supérieurs » [RB, VII, 54].

9) Le neuvième, le silence : « Que le moine interdise à sa langue de parler, et que gardant le silence, il attende pour parler qu'on l'ait interrogé » [RB, VII, 54].

10) Le dixième, l'interdiction de rire et de manifester sa joie de vivre.

11) Le onzième est dans la lignée du précédent : c'est l'interdiction de la *parrhèsia* : « Que quand le moine parle, il le fasse doucement et sans rire, humblement, avec gravité, en ne tenant que des propos brefs et raisonnables, et qu'il se garde de tout éclat de voix » [RB, VII, 60].

12) Le douzième, peut-être le plus stratégique du point de vue du pouvoir, consiste à organiser la visibilité de tous ces aspects de la docilité : « Que non content de l'avoir dans son cœur, le moine manifeste sans cesse son humilité jusque dans son corps à ceux qui le voient » [RB, VII, 62]. » G. Jeanmart, *Généalogie de la docilité*, op. cit., p.226-227.

⁴²⁸ *La Règle de saint Benoît*, chap. VII.

Seigneur, d'après le mot de l'Apôtre : Vous avez reçu l'esprit d'adoption des fils, par lequel nous crions : Abba, père⁴²⁹.»⁴³⁰

Dès les premières lignes de son Prologue, Benoît insiste sur le rôle pédagogique du père abbé et sur l'obéissance qui lui est due.

« Ecoute, *ô mon fils*, les préceptes d'un maître et *incline l'oreille* de ton cœur. Fais bon accueil à l'admonition d'un tendre père, et mets-la effectivement en pratique, afin de revenir par le labeur de l'obéissance à Celui dont t'avait éloigné l'oisive lâcheté de la désobéissance. A toi donc s'adresse en ce moment ma parole, qui que tu sois, qui renonçant à tes propres volontés, prêt à militer sous le vrai Roi, le Seigneur Christ, viens prendre les très fortes et glorieuses armes de l'obéissance. »⁴³¹

L'auteur de la règle attribue donc à l'abbé un pouvoir étendu qui est un pouvoir délégué puisqu'il le tient du Christ. Toutefois, ce pouvoir a deux contrepoids. Le premier des contrepoids est la crainte du Seigneur et le compte qu'il devra rendre à Dieu au jour du jugement :

« Pour l'Abbé cependant, qu'il agisse en tout selon la crainte de Dieu et l'observance de la Règle, sachant qu'indubitablement, il rendra compte de toutes ses décisions à Dieu, le juge souverainement équitable. »⁴³²

« [...] il pensera toujours qu'il lui faudra rendre compte à Dieu pour toutes ses décisions et tous ses actes. »⁴³³

Un deuxième contrepoids se trouve dans le conseil des frères qui est adjoint à l'abbé lorsque des décisions importantes doivent être prises.

« Chaque fois que, dans le monastère, il faudra traiter d'affaires importantes, l'Abbé convoquera la communauté entière, puis il exposera lui-même ce dont il s'agit. Tout en écoutant le conseil des frères, qu'il réfléchisse en son particulier et fasse ensuite ce qu'il aura jugé le plus utile. »⁴³⁴

Nous l'avons vu, pour guider son « troupeau », l'abbé doit se comporter à la fois en maître et en père.

« Quant à l'Abbé, puisque aux yeux de la foi il tient la place du Christ, il recevra le titre de *Dominus* et d'Abbé, non qu'il y prétende par esprit d'élévation, mais on le lui donnera en l'honneur et par amour du Christ. »⁴³⁵

L'abbé est d'abord un « maître » (*magister*) et ce, aux deux sens du terme : d'une part, il est celui à qui chaque membre de la congrégation doit obéir, dont l'autorité ne peut jamais être

⁴²⁹ Rom. VIII, 15.

⁴³⁰ *La Règle de saint Benoît*, chap. II.

⁴³¹ *Ibid*, Prol. I.

⁴³² *Ibid*, chap. III.

⁴³³ *Ibid*, chap. LXIII.

⁴³⁴ *Ibid*, chap. III.

⁴³⁵ *Ibid*, chap. LXIII.

discutée et qui possède le droit de corriger et de châtier; d'autre part, il est le maître qui instruit ses disciples, ceux-ci devant respecter la règle du silence:

« Dans sa manière d'enseigner [...] l'Abbé doit toujours se conformer à cette règle de l'Apôtre qui dit : *Remontre, adjure, réprimande*⁴³⁶, c'est-à-dire que, s'adaptant aux nécessités diverses des temps et des circonstances, mêlant les caresses aux menaces, il montrera tantôt les sentiments de sévérité d'un maître, tantôt la tendresse d'un père : aux indisciplinés et aux esprits inquiets, il doit adresser de plus vives remontrances, tandis que par des prières il excite à mieux faire les disciples désobéissants, doux et patients, afin qu'ils progressent ; mais pour ceux qui manifestent de la négligence volontaire et du mépris, nous exhortons l'Abbé à les réprimander et à les châtier. [...] S'agit-il de tempéraments plus délicats et capables d'intelligence, l'Abbé les reprendra verbalement, par des admonitions, une fois ou deux ; mais les natures mauvaises, rudes, orgueilleuses ou désobéissantes, c'est par les verges et les peines corporelles qu'il doit les réprimer, au début même de la faute, sachant qu'il est écrit : *L'insensé ne se corrige pas avec des paroles*⁴³⁷, et encore : *Frappe ton fils de la verge, et tu délivreras son âme de la mort*⁴³⁸. »⁴³⁹

« Que personne dans le monastère ne s'abandonne à la volonté de son propre cœur, et que personne non plus n'ait l'audace de contester effrontément avec son Abbé, ni de discuter avec lui hors du monastère »⁴⁴⁰

« En effet, parler et enseigner convient au maître, se taire et écouter sied au disciple. »⁴⁴¹

L'abbé est donc un maître et un père spirituel. Il est un vrai père de famille qui dirige avec toute l'autorité patriarcale du *paterfamilias* romain.

« Pour ce qui est du pasteur d'âmes [...] la solitude dans laquelle l'enferme son célibat n'est, il importe de le remarquer, qu'une solitude apparente. Il a renoncé à une famille selon la chair, sans doute ; mais ce n'est que pour s'en créer une selon l'esprit à laquelle il puisse se donner tout entier et sans entraves. "*Tu es qui restitues hæreditatem meam mihi*, a-t-on chanté au jour de l'ordination, tandis que tombaient ses cheveux sous le ciseau de l'évêque : C'est vous, Seigneur, qui me rendez mon héritage. (*Ps.*, XV, 5) " De même que "les enfants sont à proprement parler, selon le mot du psaume, un héritage du seigneur (*Ps.*, CXXVI, 3), les enfants spirituels le sont aussi. »⁴⁴²

En résumé, deux idées principales déterminent la vie communautaire telle que la conçoit Benoît : la paternité de l'abbé et l'esprit de famille. C'est ce qu'explique clairement Dom. Alexis Presse :

« Dans le cadre ainsi constitué, dans le monastère, il y a une ambiance à établir, un climat spirituel, l'ambiance, le climat propres à favoriser, à promouvoir la mise intégrale de l'être humain au service de Dieu, l'épanouissement normal de ses disponibilités selon l'ordre de sa vocation.

⁴³⁶ II Tim. IV, 2.

⁴³⁷ *Proverbes* XVIII, 2 et XXIX, 19.

⁴³⁸ *Prov.* XXIII, 14.

⁴³⁹ *La Règle de saint Benoît*, chap. II.

⁴⁴⁰ *Ibid*, chap. III.

⁴⁴¹ *Ibid*, chap. VI.

⁴⁴² D. Gorce, *A l'école de saint Benoît*, op. cit., p.79.

Saint Benoît a pensé que c'était l'ambiance familiale qui était la plus propre à procurer ce résultat. La famille n'est-ce pas le milieu naturel de l'être humain ? C'est dans un milieu analogue que naît, se forme, s'épanouit, atteint son plein développement le serviteur de Dieu.

Dans le Monastère vit une famille spirituelle, l'Abbé en est le père, il en a les droits et les charges ; les religieux sont ses fils, ils sont tous frère, ils se donnent ce nom, ils se comportent en frères les uns vis-à-vis des autres. Certes, comme dans la famille naturelle, il y a les aînés, les anciens qui partagent en une certaine mesure l'autorité du Père, que les jeunes vénèrent et qui aiment les jeunes, mais, toujours, en tout, règnent la charité fraternelle, l'esprit de famille. Tout comme la famille naturelle, la famille monastique est stable, perpétuelle [...]. »⁴⁴³

Des jeunes résident au monastère car, pour Benoît, c'est dès l'enfance qu'il faut avoir été mis en contact avec les Ecritures afin de bien les utiliser comme il convient. Un chapitre de la *Règle* leur est d'ailleurs consacré : « de l'oblation des fils de nobles ou de pauvres » (*RB*, chap. LIX). Les oblats sont souvent des très jeunes enfants offerts par leurs familles afin de devenir moines. Mais on trouve aussi au monastère des enfants qu'on envoyait pour une période déterminée afin qu'ils y reçoivent une éducation. Dans le chapitre LXX intitulé « que nul ne se permette de corriger à tout propos », Benoît décrète que l'éducation des enfants relève de la responsabilité de tous les membres adultes du monastère tout en les protégeant d'excès éventuels de la part de ces derniers.

« Quant aux enfants, jusqu'à l'âge de quinze ans, ils seront diligemment maintenus sous la discipline et surveillés par tous leurs aînés, ce qui doit s'exercer en toute mesure et sagesse. En effet, celui qui se permettra quelque chose contre un frère d'âge adulte, sans mandat de l'Abbé, ou qui aura sévi contre les enfants sans discrétion, sera soumis à la discipline régulière, car il est écrit : *Ce que tu ne veux pas qu'on te fasse, ne le fais pas à autrui [Tobie, IV, 19].* »⁴⁴⁴

Mais pourquoi s'arrêter aussi longuement sur la *Règle* de saint Benoît dans le cadre de cette recherche? Tout d'abord parce que cet écrit connu, au cours des siècles, une renommée extraordinaire et influença de façon décisive l'Occident chrétien. Progressivement, la Règle s'est, de fait, imposée jusqu'à devenir l'unique code de la vie monastique. Une autre explication est à chercher du côté de Charlemagne. L'Empereur a deux objectifs : garantir à l'administration royale et impériale une certaine efficacité et faire alliance avec l'Eglise qu'il considère comme étant la seule institution capable de créer du lien entre les sociétés. C'est dans ce double but qu'il renforce le réseau d'écoles existantes. Or, cette « renaissance carolingienne » se fait avec la Règle bénédictine. En effet, par le Concile de Châlon en 813, Charlemagne en impose la connaissance et l'application à tous les moines et les abbés. Il fait même faire de nombreuses copies de

⁴⁴³ Dom. A. Presse, *A l'école de saint Benoît*, Le Rameau, 1954, p.9.

⁴⁴⁴ *La Règle de saint Benoît*, chap. LXX.

l'ouvrage afin que chaque monastère en possède un. Cette *Règle* étant largement appliquée dans les écoles carolingiennes, c'est à partir de cette époque que « [...] le maître joue le rôle d'instituteur et de père spirituel »⁴⁴⁵.

En fait, Charlemagne aura bien des difficultés à se faire écouter et sa volonté de créer des écoles ne rencontre pas le succès escompté⁴⁴⁶ d'autant plus que les invasions normandes stoppent net la renaissance carolingienne. Toutefois, la renaissance carolingienne est déterminante en ce qu'elle est marquée par la volonté de l'empereur de doter les grands monastères de textes fondamentaux : bible, écrits patristiques et classiques latins, rédigés dans une écriture claire et lisible, la caroline.

« L'écolier devait se trouver introduit à la connaissance du latin, d'abord par les textes faciles comme les *Distiques* de Caton, les *Fables* de Phèdre et d'Avianus, ou encore les *Praecepta vivendi* d'Alcuin. Il apprenait un vocabulaire concret en se servant de glossaires construits à partir des *Etymologies* d'Isidore de Séville et utilisait, comme manuel de base, la petite grammaire de Donat. Mais l'étude de la grammaire prise dans son acception la plus extensive comprenait aussi l'apprentissage des lettres, celui des mots, celui de la ponctuation – ou plutôt de l'art de lire à haute voix – ainsi que celui des figures du discours et de la prosodie, à partir du *De nuptiis Philologiae et Mercurii* composé au Ve siècle par Martianus Capella. »⁴⁴⁷

Parmi les ouvrages qui concourent à favoriser la *lectio divina*, soulignons l'importance du livre de grammaire, que Martianus Capella (maître de Carthage entre 410 et 439) a rédigé pour son fils avant le Ve siècle, *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, qui suivra les écoliers pendant tout le Moyen Âge⁴⁴⁸. P. Riché expose le contenu de ce roman allégorique :

« [...] Martianus présentait les sept Arts Libéraux allant assister au mariage de Philologie et de Mercure et apportant dans la corbeille de noces des cadeaux originaux : d'abord la Grammaire expliquait ce qu'elle voulait faire, puis venaient la Rhétorique, la Dialectique, l'Arithmétique, la Géométrie, l'Astronomie et la Musique. Non seulement le lecteur des « Nocés » avait une sorte d'aide-mémoire encyclopédique sur les arts libéraux, mais il pouvait trouver, dans une seconde lecture, un message de salut dans la tradition du néoplatonisme païen. »⁴⁴⁹

Il est intéressant de noter qu'à la suite de Martianus Capella, on représentera toujours la grammaire tenant un fouet.

Cette insistance carolingienne pour les textes fondamentaux conduira à l'émergence d'un nouvel élément de légitimation de l'autorité des maîtres : la magie de l'écrit.

⁴⁴⁵ P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.40.

⁴⁴⁶ « Tant d'initiatives, tant de recommandations répétées auraient dû donner des résultats et permettre la création d'un réseau d'écoles dans tout l'Empire. En fait, jusqu'à la fin de son règne, Charles et ses évêques sont forcés de revenir sur les mêmes conseils, sans pouvoir vraiment se faire obéir, tant est grande la passivité des clercs et des moines. » P. Riché, *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien. De la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*, Paris, Aubier Montaigne, 1979, p.72.

⁴⁴⁷ H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, op. cit., p.105.

⁴⁴⁸ En fait le livre sera oublié entre le VI^e siècle et le IX^e siècle, période où, redécouvert, il fait l'objet de nombreuses copies lesquelles sont sujettes à gloses et commentaires de la part des moines irlandais scots notamment. Le livre consacré à la dialectique connaîtra surtout un grand succès.

⁴⁴⁹ P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.13.

7.2. La magie du livre et de l'écrit

Le Christianisme est une religion du Livre (Jésus Christ est d'ailleurs souvent représenté une bible à la main) qui a contribué à donner à celui-ci une aura sacrée⁴⁵⁰. Or, le livre reste d'un coût très élevé. Sa cherté, sa rareté ainsi que sa sacralisation par la religion chrétienne impliquent donc que la possession d'un tel objet (et souvent de plusieurs) s'accompagne d'une véritable qualification au sein de la société médiévale⁴⁵¹. Dans le Haut Moyen Âge, ce privilège est réservé à la noblesse et, surtout, au clergé. Comme la *Règle* de saint Benoît, notamment, prescrit la présence de livres au sein des monastères, les moines se doivent de copier eux-mêmes les manuscrits qu'ils souhaitent lire. Ils détiennent donc le monopole de l'accès au livre et, par voie de conséquence, celui de l'accès à la culture écrite. En fait, dès l'effondrement de l'Empire romain, la production et la consommation des manuscrits se font exclusivement, et ce, pour une longue période (du V^e au XII^e siècle), dans les monastères⁴⁵² qui se constituent ainsi les premières grandes bibliothèques d'Occident. Mais, outre la sacralisation du livre, ce qui caractérise également l'écrit au Moyen Âge, c'est la force magique qui lui est attribuée. A cette époque, la parole écrite ajoute, en effet, un supplément de force à la parole orale qui en est déjà très investie :

« [...] les hommes de ce temps avaient un respect profond pour la parole écrite, un respect augmentant la force qu'on croyait habiter la parole. Prononçant les mots « *hoc est corpus meum* », le prêtre ne transformait-il pas du pain dans le corps du Christ ? Un mot était souvent conçu comme l'équivalent d'un nom, et un nom comme un symbole qui exprimait et contenait l'objet signifié de sorte que le nom et l'objet signifié se confondaient. Et comme une relique pouvait incorporer la totalité de la force du saint, ainsi une partie d'un mot, d'une parole, ou d'un ensemble verbal ou littéral, pouvait incorporer la force du tout. On pouvait écrire les lettres initiales d'une prière ou d'une incantation, et par là accaparer tout et s'assurer de la force efficace qui y habitait. »⁴⁵³

Il faut rappeler que l'objectif essentiel de l'enseignement, à cette époque, est de préparer à la *lectio divina* ; l'enseignement de l'écriture reste donc secondaire et maîtrisé de peu de personnes⁴⁵⁴. Dans le Haut Moyen Âge, la tâche essentielle de fixer et de transmettre l'information étant confiée à des spécialistes, qu'ils soient clercs ou maîtres runiques, la

⁴⁵⁰ S. Cassagnes-Brouquet, *Le livre au Moyen Âge*, Rennes, Ed. Ouest-France, 2009, p.5.

⁴⁵¹ *Ibid*, p.29.

⁴⁵² *Ibid*, p.19.

⁴⁵³ M. Mostert, « La magie de l'écrit dans le Haut Moyen Âge. Quelques réflexions générales », dans M. Sot (coord.), *Haut Moyen Âge : culture, éducation et société – Etudes offertes à Pierre Riché*, Nanterre, Editions Publidix, Editions européennes Erasme, 1990, p.274.

⁴⁵⁴ Cette conception pédagogique perdurera jusqu'au XVIII^e siècle et fera longtemps des écoliers des « semi-alphabétisés capables de déchiffrer un texte, sans savoir pour autant écrire ». H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, op. cit., p.130.

majorité de la population n'a donc qu'un usage indirect de l'écrit auquel elle attribue un pouvoir magique.

« Parce que les analphabètes par définition ne pouvaient assimiler les fonctions primordiales de l'écriture, leurs managements de l'écrit étaient pour ainsi dire de seconde main et souvent irrationnels. Parmi ces managements, la magie occupe une place d'honneur. [...] Qu'en l'absence de presque tout moyen rationnel on s'adonnât à la magie pour conjurer les désastres comme la famine, la maladie ou l'incendie et s'assurer de la subsistance, rien de plus compréhensible. Qu'on utilisât l'écrit, moyen efficace dans la communication humaine, pour essayer de transmettre sa volonté aux réalités naturelles comme surnaturelles, n'a rien de surprenant »⁴⁵⁵

En conséquence, quiconque possède la maîtrise de l'écrit se voit lui-même investi de dons surnaturels et assuré de reconnaissance. Mais quels étaient les textes investis de cette magie ? M. Mostert en distingue cinq types ⁴⁵⁶:

1- Des écrits dont l'auteur ou le public sont des êtres surnaturels, à savoir :

- Dieu ;
- Jésus Christ ;
- Les anges ;
- Le diable ;
- Les saints.

2- Des écrits où les circonstances de l'écriture, le substrat matériel, l'encre et les ustensiles ont une signification non rationnelle, perçue comme efficace :

- La personne de l'écrivain influence l'efficacité de l'écrit ;
- Le temps précis de l'écriture est ordonné ;
- Le substrat n'est pas arbitraire, mais feuille d'olivier ou laurier, plomb, pain ou hostie, etc. sont prescrits ;
- Le texte doit être écrit avec du sang ou un autre liquide insolite ;
- L'efficacité dépend de la plume ou du style définis.

3- Des écrits où l'alphabet n'est pas utilisé simplement pour écrire les mots qui forment les composants sémantiques des langues connues, mais où les lettres sont écrites dans d'autres combinaisons inusuelles, perçues comme ayant une signification efficace :

- Lettres individuelles qui ont une signification magique ;

⁴⁵⁵ H.-J. Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, op. cit., p.274.

⁴⁵⁶ M. Mostert, « La magie de l'écrit dans le Haut Moyen Âge. Quelques réflexions générales », op. cit., p.280-281.

- Lettres individuelles qui sont considérées comme ayant une valeur numérique ;
- Lettres individuelles qui sont utilisées pour le tirage au sort ;
- Séries de voyelles ou consonnes qui sont imprégnées de signification ;
- L'alphabet même est considéré comme significatif ;
- Des combinaisons de lettres apparemment absurdes forment des mots magiques ; elles se composent souvent d'abréviations, contractions ou acrostiches ;
- D'autres mots « magiques » sont empruntés à des langues orientales comme l'hébreu ou l'arabe ;
- Des palindromes, bien qu'apparemment absurdes, sont favorisés ;
- Dans la magie sympathique, on tente parfois d'éliminer une maladie par répétition de l'écriture d'un mot magique avec la suppression de la dernière lettre ;
- L'acte d'écrire une incantation ou une oraison ajoute de la force au texte.

4- Des écrits où un message non écrit du substrat matériel peuvent être considérées comme imbus de force magique :

- L'utilisation de dessins et signes non alphabétiques ;
- Les miniatures ;
- Les gemmes de la reliure ;
- La croix sur le plat supérieur.

5- Des écrits devenus magiques par leur utilisation :

- Les citations bibliques ont une place privilégiée dans les textes magiques, surtout les psaumes, le commencement de l'évangile de saint Jean, et la prière dominicale ;
- Citations d'autres textes d'une autorité indiscutable, telles les prières, hymnes, le Credo ou les Règles monastiques ;
- L'utilisation de la Bible pour la divination ;
- L'utilisation de copies de textes authentiques comme la Bible ou les vies de saints pour guérison de maladies par contact.

Plusieurs de ces textes, parmi lesquels les copies de la Bible ou encore les règles monastiques, sont utilisés dans les écoles ce qui confère au maître un pouvoir magique qui lui assure du prestige et de l'autorité au risque de dérives.

« On pouvait assimiler les produits de la magie écrite sans pouvoir écrire ou lire ; la croyance à la force des phylactères suffit pour se revêtir d'eux dans le but d'accaparer cette force. Produire de la magie écrite demandait, au contraire, la connaissance des lettres. C'était le privilège des lettrés d'assimiler les fonctions rationnelles de l'écriture, de manier leur savoir ou d'en abuser, afin d'obtenir des résultats qui n'étaient pas intrinsèquement liés à l'écriture. Sans les maîtres runiques et les clercs, cette élite lettrée, point d'utilisation marginale de l'écriture par le « peuple », et ce n'est que graduellement, avec la lente progression de l'alphabétisation, que les couches dites inférieures des populations européennes parvenaient à la magie de l'écrit. La plupart des clercs tout comme les autres fidèles, croyaient sans doute sincèrement dans la force magique de l'écrit. Mais sans être capables de discerner toujours clairement un Dieu exauçant une prière et un pouvoir enveloppé dans les mots de cette prière, ils avaient au moins l'expérience des fonctions rationnelles de l'écrit pour les guider. Tout abus actif de l'écriture stigmatisé par les conciles mérovingiens et carolingiens, fut commis, on ne s'en doute pas, par des clercs. La carence d'écrivains et copistes augmentait leur renom et autorité, ce qui ouvrait la porte aux abus de toute sorte. Le prestige dont jouissaient les clercs pouvait les provoquer à entraîner leurs ouailles dans des excès de créance. La tentation d'abuser de leur savoir doit avoir été trop grande pour quelques-uns d'entre eux.»⁴⁵⁷

Cette force magique de l'écrit dont bénéficient les maîtres implique une valorisation des études. C'est ce que montre M. Heinzelmann suite à l'étude de certaines sources hagiographiques qui s'étendent du V^e au VIII^e siècle. Les hagiographes de l'époque mérovingienne accordent, en effet, de l'importance aux mérites intellectuels et ils présentent d'ailleurs souvent les saints comme les premiers de leur classe⁴⁵⁸. Toutefois, cette réussite scolaire est pratiquement toujours attribuée aux dons supérieurs du saint liés à la grâce divine (son *ingenium*, sa *capacitas memoriae*, ses *bonae indoles*)⁴⁵⁹. Mais l'importance des études est néanmoins soulignée par plusieurs mentions telles que la frénésie avec laquelle les saints se mettent aux études, la vertu de l'assiduité scolaire ou encore l'affirmation selon laquelle l'étude des lettres rend plus noble et peut conduire à une promotion au service royal au palais⁴⁶⁰. Ce dernier point établit donc un lien entre l'aptitude acquise par les études et la promotion sociale. Autrement dit, il donne une utilité pratique aux études ce qui prend toute son importance quand on sait qu'à cette époque l'ascension dans la hiérarchie ne se faisait que par héritage. Or, l'hagiographie

⁴⁵⁷ M. Mostert, « La magie de l'écrit dans le Haut Moyen Âge... », *op. cit.*, p.277-278.

⁴⁵⁸ M. Heinzelmann, « Studia sanctorum – Education, milieux d'instruction et valeurs éducatives dans l'hagiographie en Gaule jusqu'à la fin de l'époque mérovingienne », *op. cit.*, p.136.

⁴⁵⁹ *Ibid*, p.137.

⁴⁶⁰ *Ibid*, p.138.

mérovingienne était productrice de modèles à suivre. Ceci autorise à penser que les études étaient tenues en haute considération à cette époque et que, par voie de conséquence, les lettrés en tiraient du prestige et de l'autorité. Il en sera ainsi, nous le verrons, jusqu'à l'invention de l'imprimerie.

Au XII^e siècle, les bibliothèques des monastères s'enrichissent de nouveaux ouvrages parmi lesquels, celui de Pierre Lombard ou encore le *Décret* de Gratien. Ce monopole culturel et idéologique ecclésiastique conduit donc à concentrer dans les mains des religieux tout pouvoir de légitimation au haut Moyen Âge. Il disparaîtra à partir du XIII^e siècle lorsque les membres de l'Université, les maîtres et les écoliers feront du livre leur outil de travail.

7.3. La mutation du XII^e siècle

Après une longue période de troubles, d'invasions et de destructions, il faut attendre le milieu du X^e siècle pour que les différentes écoles connaissent un véritable essor ; celui-ci se fait en lien avec la réforme de l'Église : « En France comme dans l'Empire, culte et culture ne peuvent être dissociés »⁴⁶¹. Toutefois, les centres scolaires les plus vivants se trouvent en Allemagne et en Italie.

Le succès de ces écoles est très souvent uniquement lié à la personne du maître et si celui-ci part, très souvent l'école perd de son prestige et, par voie de conséquence, ses élèves. En effet, de la fin du VII^e siècle au milieu du XI^e siècle, les expériences culturelles se multiplient de façon anarchique dans tout l'Empire. Les maîtres et les étudiants sont très mobiles et très différents mais P. Riché relève néanmoins un certain nombre de points communs entre eux: ils appartiennent au même groupe social, celui des clercs et des moines, ils parlent la même langue à l'école, ils trouvent les mêmes institutions, ils obéissent à la même loi religieuse⁴⁶². Les maîtres, ces « vendeurs de mots », sont entièrement dépendants des étudiants qui les payent. De ce fait existent entre eux une rivalité ainsi qu'une hiérarchie. Ceci explique aussi leur fréquente itinérance : les plus réputés se déplacent à la recherche des étudiants qui payeront le mieux. Aucun acte juridique ne valide leur nomination et pour enseigner il leur suffit d'avoir 25 ans et d'obtenir l'autorisation de l'évêque ou de l'écolâtre. En fait, peu d'entre eux, parmi les

⁴⁶¹ P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, op. cit., p.137.

⁴⁶² *Ibid*, p.187.

plus instruits, restent enseignants toute leur vie car leur supériorité intellectuelle les amène souvent à obtenir de brillantes promotions au sein de l'Eglise.

Au X^e siècle, l'école subit une grave crise. Celle-ci est provoquée par plusieurs facteurs : d'une part, une réaction contre l'étude des auteurs classiques⁴⁶³ et le besoin de retourner à la Bible et, d'autre part, une mise en cause de la dialectique due à l'apparition des premières hérésies dans les écoles urbaines où les maîtres et les élèves bénéficient d'une plus grande liberté que ceux des écoles monastiques. On oppose donc les « autorités » aux arguments rationnels des dialecticiens : les hérésies sont dénoncées et des maîtres condamnés. A cela, on peut ajouter le fait que les clercs s'orientent trop souvent, aux yeux de l'Eglise, vers des carrières réservées aux laïcs parce qu'elles sont lucratives. En effet, les maîtres issus des écoles commencent à jouir d'un réel prestige social et certains accèdent aux plus hautes charges du clergé tandis que d'autres réussissent à s'imposer dans l'entourage des princes.

Au XI^e siècle, l'adoption progressive de la lecture silencieuse modifie le rapport au livre. Cet essor de la lecture silencieuse et individuelle est lié au développement des écoles urbaines où elle est pratiquée. S'ensuit une reprise en main des écoles qui conduit, au cours du XII^e siècle, à la « renaissance » de la vie intellectuelle, s'accompagnant du renouveau de la vie scolaire sous plusieurs formes. En fait, c'est au tournant des XI^e et XII^e siècles que se produisent de grands changements dans la société médiévale. La reprise de la croissance économique, l'essor des villes, l'accélération des échanges commerciaux et le renouveau de l'économie monétaire entraînent un besoin nouveau de compétences

⁴⁶³ Le texte d'Alvar de Cordoue est un témoignage de la remise en cause des arts libéraux: « Au commencement était le Verbe et le Verbe était auprès de Dieu... » Cela, le docte Platon ne le connut point, l'éloquent Tullius l'ignora, le bouillant Démosthène ne le trouva jamais. Les subtilités embrouillées d'Aristote ne l'ont pas conçu et on ne le trouva pas dans les tortueux artifices de Chrysippe. L'art de Donat ne l'a pas découvert en suivant les règles de l'art, pas plus que la discipline fétide des grammairiens. Les géomètres, dont le nom vient du mot terre, suivent ce qui est terrestre et poussiéreux. Les rhéteurs, verbeux et redondants ont rempli l'air avec la vanité de leur vent. Les dialecticiens, liés par des règles et empêtrés de tous côtés par des syllogismes sont décevants et trompeurs plus que les constructeurs de ce qui doit être dit. Les arithméticiens s'efforcent de pénétrer les causes des nombres, mais ils ne peuvent percevoir leur substance et encore moins l'exprimer. Les musiciens, soufflant des vents sans consistance et poussant les airs ne pourront jamais élever les ailes de l'art musical vers la vérité. Les astronomes également ont souhaité voler de leurs ailes vers les cieux, mais ils y ont si peu réussi, sous la conduite de leurs idoles, qu'ils ont plutôt transporté la maison terrestre dans les cieux que celle des cieux vers la terre. Car quand ils ont localisé taureaux, scorpions, crabes, lion, ours, chèvres et poissons dans la voûte du ciel, ils n'ont rien fait d'autre que de monter les choses de la terre vers les cieux. Car, ignorants de la nature du ciel et discutant avec témérité de ce qu'ils ne connaissent pas, ils n'ont rien produit de digne puisqu'ils ont recherché le spirituel par l'humain et non par le divin. »

Alvar de Cordoue, *Lettre 5*, éd. Gil, *Corpus* (Bibliog. N. 262), p. 189. Cité dans P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut moyen Âge*, op. cit., p. 380.

intellectuelles (et notamment de juristes). A cette mutation de la société, s'ajoute une grande réforme de l'Eglise. Dans ce contexte, c'est à l'Eglise qu'échoit la charge d'organiser l'enseignement, ce qu'elle assurera jusqu'au XIV^e siècle. Désormais, « l'enseignement est polarisé par les fins religieuses, bien mieux il est suscité et confirmé, jusque dans la variété de ses objets (les sept arts de la *disciplina* antique) par la puissance spirituelle d'une conception chrétienne de l'homme et du monde»⁴⁶⁴. La fonction enseignante est entièrement assimilée à la fonction religieuse.

Les études qui correspondent à notre enseignement secondaire et supérieur se font soit dans les abbayes, soit dans les écoles fondées par les évêques dans les villes. Du fait que les monastères ne veulent plus organiser d'écoles pour les enfants, le XII^e siècle voit pratiquement disparaître les écoles monastiques et seules subsistent les écoles des villes épiscopales. Ces écoles urbaines se multiplient sous l'effet de l'expansion démographique, économique et sociale et l'on assiste à une certaine sédentarisation des lieux d'instruction. Dès lors, le temps de l'enseignement itinérant est presque révolu : « En 1100, l'école suivait le maître, en 1200 le maître suivait l'école »⁴⁶⁵. Ce mouvement d'urbanisation s'accompagne de l'émergence d'une nouvelle catégorie sociale - les intellectuels⁴⁶⁶ - regroupant « ceux qui font métier de penser et d'enseigner leur pensée »⁴⁶⁷, autrement dit : les maîtres d'école. En fait, « au Moyen Âge central, le titre de maître n'exprimait pas seulement une qualification professionnelle ; il définissait un statut éminent, une dignité »⁴⁶⁸. Forts de ce prestige, les maîtres universitaires n'auront de cesse de se distinguer des autres catégories sociales (et en particulier, de la masse des clercs) afin de se hisser au sommet de la hiérarchie sociale. Ils y parviennent par une véritable usurpation de dénomination. C'est ce qu'explique E. Marmusztejn :

« A partir du XII^e siècle, ils [les maîtres universitaires] captèrent la dénomination de "clerc", qui n'avait servi jusqu'alors à désigner, canoniquement, qu'un homme qui avait reçu les ordres ecclésiastiques. On appela désormais "clerc" tout universitaire puis toute personne lettrée, qu'elle fût ou non partie des écoles. Aussi un prêtre ignare était-il réputé moins "clerc" qu'un chevalier instruit. En usurpant cette catégorie ecclésiastique, les gens de savoir suggéraient que le savoir était devenu l'essence même de la perfection chrétienne. De fait, la compétence intellectuelle semblait désormais former un véritable critère de distinction sociale. »⁴⁶⁹

⁴⁶⁴ M.-D. Chenu, *La théologie au douzième siècle*, op. cit., p. 353.

⁴⁶⁵ Haskins cité dans M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France – I*, Paris, Editions Perrin, coll : « tempus », 2003, p.338.

⁴⁶⁶ Jacques Le Goff préférera, par la suite, remplacer le mot "intellectuel" par l'expression "gens de savoir".

⁴⁶⁷ J. Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Editions du Seuil, avril 1957 et février 1985, p.4.

⁴⁶⁸ E. Marmusztejn, *L'autorité des maîtres- Scolastique, normes et société au XIIIe siècle*, Paris, Société d'édition Les Belles Lettres, 2007, p. 21.

⁴⁶⁹ *Ibid*, p. 22.

Dans la mesure où un art « c'est toute activité rationnelle et juste de l'esprit appliqué à la fabrication des instruments tant matériels qu'intellectuels »⁴⁷⁰, J. Le Goff présente l'intellectuel urbain du XII^e siècle comme un *artisan* dont la fonction est l'étude et l'enseignement des *arts libéraux*⁴⁷¹. Ainsi, « les écoles sont des ateliers d'où s'exportent les idées, comme des marchandises »⁴⁷² tandis que ses outils sont les livres, ses matériaux sont les Anciens et ses techniques, l'imitation des Anciens.

L'enseignement universitaire médiéval a donc un caractère essentiellement livresque et la pédagogie est fondée, dans un premier temps, sur la *lectio*, lecture paraphrasée des « autorités » que sont les textes de base. Mais l'enseignement va évoluer et l'artisan intellectuel adopte une méthode de travail spécifique : la scolastique⁴⁷³. Pédagogie commune à toutes les disciplines, celle-ci consiste essentiellement en la manipulation technique de textes. Elle se base sur la grammaire puisqu'elle tente de donner du sens aux mots, s'appuie sur la démonstration par la dialectique et se nourrit de textes anciens. La *lectio* évolue au cours des temps aussi bien par sa forme que par son contenu et certains maîtres se mettent à poser des questions de nature plus générale et à développer des points de doctrine importants. Ils adoptent alors la méthode de la *quaestio* qui fait partie, dans un premier temps, de la *lectio* avant de s'en émanciper. La *quaestio* est plurivoque⁴⁷⁴ mais on

⁴⁷⁰ IE. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres*, op. cit., p. 68.

⁴⁷¹ On enseigne sept arts libéraux : *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et *quadrivium* (musique, arithmétique, astronomie, géométrie).

Il fallait avoir suivi les cours de la Faculté des Arts libéraux (niveau baccalauréat) pour pouvoir se spécialiser ensuite dans l'une des trois facultés de l'enseignement supérieur : théologie, droit ecclésiastique et médecine.

⁴⁷² *Ibid.*

⁴⁷³ Pour Père Chenu, c'est la méthode du *sic et non* d'Abélard qui marque les débuts de la scolastique : « De fait, historiquement la démarche abélardienne est le résultat d'une organisation progressive de la *defloratio* des textes patristiques et traditionnels, en même temps que l'énoncé des principes d'une critique littéraire, idéologique, voire historique des *sententiae*, imposée par leur contenu brut [...] la scolastique commence dans la manipulation des dossiers que la théologie a rassemblés. » M.-D. Chenu, *La théologie au douzième siècle*, p.351. Il est à noter, en outre, que la Sainte – Scolastique est fêtée le 10 février.

⁴⁷⁴ Olga Weijers a étudié la *quaestio* dans le contexte de la faculté des arts de Paris. Cela lui a permis d'en dégager plusieurs types qui ne représentent pas tous une technique d'enseignement. Certains servent à l'enseignement d'un texte ou d'une discipline, d'autres à la recherche de la solution d'un problème tandis que d'autres encore sont des exercices pour les étudiants ou des aides à la préparation des examens. Ces types de *quaestio* sont au nombre de six :

- 1) Le procédé de la *quaestio* utilisé à propos d'un texte dans le cadre d'une *lectio*. Dans ce cas, les questions ne sont pas discutées et le maître répond simplement en donnant des arguments.
- 2) Les questions constituant à elles seules un commentaire. Dans ce cas, elles se rapportent au contenu du texte et sont disputées de manière dialectique.
- 3) Les questions disputées de manière isolée. Dans ce cas, elles sont détachées des textes et ont une portée plus générale que le thème du texte. Ce sont des questions de nature fondamentale, traitant des principes de base de la discipline selon les règles de la dialectique.
- 4) Les collections de questions relatives aux matières d'une discipline. Dans ce cas, certaines matières (grammaire, arithmétique, géométrie...) sont enseignées sous forme de questions.
- 5) Les questions constituant des exercices. Il s'agit, dans ce cas, de *collationes* qui consistent en questions discutées dans un cadre informel pour bien imprégner les étudiants de la matière enseignée dans les écoles.

peut toutefois la définir comme l'art de dégager pour lui-même un problème théorique du texte de base : « Dans la première partie, le maître se pose des questions, se demandant comment il peut entendre le texte qu'il interprète. Dans la seconde, un élève ajoute des remarques à celles du maître, note les objections proposées, les solutions données, en mêlant des réflexions personnelles »⁴⁷⁵. Pour J. Verger, c'est le maître en théologie Simon de Tournai (vers 1130-vers 1202) qui a contribué à l'émancipation complète de la *quaestio* par rapport à la *lectio* et, par suite, à la naissance de la « dispute » proprement dite⁴⁷⁶ (forme de discussion permettant d'arriver à des formulations nouvelles et vraisemblables). Il est également celui qui, le premier, cite la philosophie naturelle d'Aristote dont l'étude de la logique occupera par la suite une grande partie des enseignements de la faculté des arts et notamment à l'occasion des « disputes » : « la logique apparaissait en effet comme l'instrument universel dans la quête de la vérité puisqu'elle permettait à la fois, dans toutes les disciplines, de dégager le sens des textes de base, des « autorités », et d'élucider les questions qui pouvaient être posées à partir de ces autorités. »⁴⁷⁷

Ainsi, outre les modifications structurelles scolaires dont nous parlerons plus loin, une mutation d'importance est à relever au tournant du XII^e et du XIII^e siècle : c'est celle qui affecte la méthode d'enseignement par l'évolution de la *quæstio* en « dispute » théologique. La *disputatio* est l'exercice typique de la pédagogie scolastique et ce, surtout dans les facultés des arts et de théologie. On distingue la dispute « ordinaire », qui se déroule à partir d'un problème posé par le maître, de la dispute quodlibétique basée sur une question posée par l'auditoire. J. Verger décrit le déroulement des disputes :

« Toujours organisées selon le même principe : présidées par le maître, elles mettaient aux prises plusieurs étudiants avancés dont l'un soutenait une thèse que ses opposants s'efforçaient de réfuter à coup d'autorités ou de syllogismes ; il appartenait au maître de diriger le débat et, *in fine*, de le conclure en donnant sa « détermination ». Les disputes, qui mettaient en exergue la valeur de la question comme instrument de la recherche de la vérité tout en sollicitant la mémoire et les capacités dialectiques des participants, furent au XIII^e siècle un exercice très populaire. »⁴⁷⁸

6) Les collections de questions pour préparer aux examens.

O. Weijers, « L'enseignement du *trivium* à la faculté des arts de Paris : la *questio* », dans *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Actes du Colloque international de Louvain-la-Neuve (9-11 septembre 1993), 1994, p.59.

⁴⁷⁵ P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants-Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Editions Tallandier, 2006, p.120.

⁴⁷⁶ J. Verger, « L'utilisation du *Décret* dans les *disputationes* de Simon de Tournai », dans G. Constable et M. Rouche (dir.), *Auctoritas- Mélanges offerts au professeur O. Guillot*, op. cit., p.542.

⁴⁷⁷ P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants*, op. cit., p.197.

⁴⁷⁸ *Ibid*, p.203.

La rhétorique, qui est définie par Jean de Salisbury, reprenant l'expression de Martianus Capella, que nous avons déjà évoqué, comme le « mariage de "Mercure" l'éloquent et de "Philologie" qui représente l'amour de la raison »⁴⁷⁹, est toujours enseignée mais elle se modifie avec l'*ars dictaminis*, qui apprend à écrire, à composer des lettres, des formulaires, des pièces administratives. En conséquence, l'acte écrit prend une grande importance dans la vie politique et économique au cours du XII^e siècle.

Toute transmission scolaire du capital culturel se fait à partir de textes de base reconnus comme contenant la matière à élaborer qui sont, en cela des « autorités ». Dans ces conditions, la scolastique, puisqu'elle prend appui sur l'apport des civilisations précédentes (la Bible, les Pères, Platon, Aristote et les Arabes), apparaît comme « méthode d'autorité »⁴⁸⁰. En fait, l'enseignement se résume à une exégèse⁴⁸¹. On en relève deux types : l'exégèse monastique qui est intériorisée et qui s'en remet à la parole de Dieu et l'exégèse scolastique qui se fonde sur une exigence logique appliquée à la lecture de l'Écriture mais aussi de ses commentateurs. Michel Zink la définit en ces termes :

« L'exégèse scolastique cherche avant tout à comprendre, forte de la conviction que, si la raison seule ne peut conduire à la foi et si la foi recèle des mystères inaccessibles à la raison, la foi ne peut s'opposer à la raison (Dieu n'a pas doué l'homme de raison pour lui demander ensuite de ne pas s'en servir) et trouve en effet dans la raison une confirmation et un support. »⁴⁸²

Les philosophes anciens sont redevenus des « autorités ». Toutefois, ils trouvent davantage leur place dans un enseignement *spécialisé* – celui des *arts libéraux*, des disciplines scolaires – que les Pères ou l'Écriture qui doivent être plutôt réservés à la Théologie. C'est ce dont témoigne un Anglais, Daniel de Morley :

« Que personne ne s'émeuve si traitant de la création du monde j'invoque le témoignage non des Pères de l'église mais des philosophes païens car, bien que ceux-ci ne figurent pas parmi les fidèles, certaines de leurs paroles, du moment où elles sont pleines de foi, doivent être incorporées à notre enseignement. Nous aussi qui avons été libérés mystiquement de l'Égypte, le Seigneur nous a ordonné de dépouiller les Egyptiens de leurs trésors pour en enrichir les Hébreux. Dépouillons donc conformément au commandement du Seigneur et avec son aide les philosophes païens de leur sagesse et de leur éloquence, dépouillons ces infidèles de façon à nous enrichir de leurs dépouilles dans la fidélité. »⁴⁸³

⁴⁷⁹ P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants*, op. cit., p.128.

⁴⁸⁰ J. Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Âge*, op. cit., p.98.

⁴⁸¹ Cf l'article de P. Riché, "Instrument de travail et méthode de l'exégète à l'époque carolingienne" dans P. Riché et G. Lobrichon (dir.), *Le Moyen Âge et la Bible*, Paris, Beauchesne, 1984, p.147-162. Pour l'exégèse à l'Université de Paris au XIII^e siècle et première moitié du XIV^e siècle, voir l'article de J. Verger, « L'exégèse, parente pauvre de la théologie scolastique ? » dans J. Hamesse (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Louvain-la-Neuve, Publications de l'Institut d'Études médiévales, 1994, p. 31-56.

⁴⁸² M. Zink, « Auteur et autorité au Moyen Âge » dans A. Compagnon (dir.), *De l'autorité*, op. cit., p. 154.

⁴⁸³ Cité dans J. Le Goff, op. cit., p.24.

Toutefois, l'enseignement des écoles s'avère être insatisfaisant pour certains étudiants. C'est pourquoi ils se tournent vers les textes et le savoir étrangers et deviennent très réceptifs aux textes nouveaux Arabes ou encore venus d'Italie, d'Espagne ou des communautés juives. Ces dernières ont, en effet, joué un grand rôle dans la connaissance de l'hébreu et des textes bibliques et dans la découverte et la transmission des textes grecs et arabes à l'Occident chrétien contribuant ainsi à l'enrichissement des connaissances des maîtres français. Ceci a pour conséquence le renouvellement de l'enseignement. C'est notamment le cas à Chartres qui devient le grand centre scientifique du siècle et à partir duquel se répand *l'esprit chartrain*, « esprit de curiosité, d'observation, d'investigation qui, alimenté par la science gréco-arabe, va rayonner »⁴⁸⁴.

« [...] les traités de médecine, d'astronomie et de sciences naturelles firent se développer sans aucune hostilité chez les chrétiens cette passion de découverte de la nature qui marqua l'esprit chartrain et celui des écoles en général. Certes, les sciences exactes peuvent être enseignées surtout pour arracher à la nature le secret de ses forces cachées et non pas sous l'angle d'une recherche fondamentale. Cependant, cette curiosité intéressée va de pair avec un désir de maîtriser la connaissance [...]. »⁴⁸⁵

A l'esprit traditionaliste pour qui l'homme est un accident de la création, s'oppose donc l'esprit rationnel chartrain, qui croit en la toute-puissance de la nature et pour qui l'homme est l'objet et le centre de la création. Désormais, autorité et raison sont dialectiquement indissociables. C'est ce qu'exprime Honorius d'Autun :

« Il n'y a pas d'autre autorité que la vérité prouvée par la raison ; ce que l'autorité nous enseigne de croire, la raison nous le confirme par ses preuves. Ce que l'autorité évidente de l'Écriture proclame, la raison discursive le prouve : même si tous les anges étaient restés dans le ciel, l'homme avec toute sa postérité aurait été pourtant créé. »⁴⁸⁶

La raison théologique doit mettre l'autorité à l'épreuve de sa critique et l'enseignement s'y prête tout particulièrement puisqu'il repose sur la glose des autorités⁴⁸⁷.

« La confrontation médiévale entre anciens et modernes est une confrontation entre le passé lointain et le passé proche. Ainsi fonctionne l'enseignement. Dans celui du *trivium*, le maître de grammaire ou de rhétorique lit un auteur classique, le commentaire qu'en a fait un moderne autorisé (par exemple Servius pour Virgile) et explique l'un et l'autre. De même le maître en théologie lit la *pagina sacra* et un commentaire moderne (par exemple les *Sentences* de Pierre Lombard), qu'il commente lui-même à son tour. Le prédicateur choisit une phrase de l'Écriture sainte et en commente

⁴⁸⁴ J. Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Âge*, *op. cit.*, p.53.

⁴⁸⁵ M. Rouche, *op. cit.*, p.354.

⁴⁸⁶ Cité dans J. Le Goff, *op. cit.*, p.59.

⁴⁸⁷ En fait, comme le précise M. Zink, « ce ne sont pas seulement l'enseignement ou la prédication qui reposent sur la glose des autorités. Toute œuvre nouvelle est conçue comme un tissu de réminiscences et de citations. Elle n'existe qu'au regard de l'autorité dont elle s'inspire, à laquelle elle se réfère ou au regard de laquelle elle se situe. » M. Zink, « Auteur et autorité au Moyen Âge », *op. cit.*, p.152.

chaque mot grâce à d'autres citations scripturaires ou patristiques où le même mot apparaît, en poussant parfois jusqu'à des auteurs plus récents, scolastiques ou monastiques. »⁴⁸⁸

L'un des chanceliers qui fit la gloire de Chartres, Bernard de Chartres⁴⁸⁹, justifie cette démarche en rendant hommage aux Anciens :

« Nous [les modernes] sommes comme des nains sur des épaules de géants [les anciens]. Nous voyons mieux et plus loin qu'eux, non que notre vue soit plus perçante ou notre taille plus élevée, mais parce que nous sommes portés et soulevés par leur stature gigantesque. »⁴⁹⁰

A partir du XII^e siècle, s'instaure une tension entre foi et raison et certains maîtres, au nom de la raison, cherchent à s'émanciper de l'autorité de la tradition. C'est, par exemple, le cas de l'Anglais Adélard de Bath⁴⁹¹.

« Son admiration pour la science musulmane est telle qu'il n'hésite pas à critiquer toutes les méthodes utilisées par ses contemporains jusqu'ici, et notamment l'appel aux autorités. A son neveu qui lui demandait de parler des animaux, il répondit : « Il m'est difficile de discuter des animaux avec vous, car j'ai étudié avec mes maîtres arabes sous la conduite de la raison ; et vous, captivé par l'apparence de l'autorité, vous suivez votre licou. Car comment appeler l'autorité, sinon un licou ? Si donc vous voulez m'entendre en dire plus, rendez et recevez raison. Car je ne suis pas homme à me nourrir de l'apparence d'un beefsteak ». »⁴⁹²

En fait, la « dispute » permet de s'affranchir quelque peu des autorités, de traiter de multiples questions et, même, d'élaborer des doctrines novatrices. Les programmes d'étude en témoignent puisqu'ils comprennent non seulement les textes mis au programme et ceux exigés pour les examens mais aussi des commentaires des maîtres contemporains. Désormais, les *sententiae modernorum magistrorum* sont citées à côté des *auctoritates* et les textes des « Modernes » prennent valeur d'argumentation tout autant que ceux des Anciens.

Ainsi, le XII^e siècle est une époque de remise en question des autorités qui se pratique surtout dans les écoles urbaines au nom du fait que « l'air de la ville rend libre »⁴⁹³. Cette remise en cause de l'autorité des Anciens amènera les interventions des *magistri* à être de plus en plus décisives dans le mouvement intellectuel de la Chrétienté.

⁴⁸⁸ M. Zink, « Auteur et autorité au Moyen Âge », *op. cit.*, p.146-147.

⁴⁸⁹ Ses propos ont été rapportés par l'Anglais Jean de Salisbury.

⁴⁹⁰ Cité dans P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants*, *op. cit.*, p.108.

⁴⁹¹ Traducteur et *philosophe*, grand voyageur en Espagne.

⁴⁹² Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Âge*, *op. cit.*, p.351.

⁴⁹³ P. Riché, « Manuels et programme de cours dans l'Antiquité tardive et le Haut Moyen Âge » dans J. Hamesse, *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Louvain-La-Neuve, Publications de l'Institut d'Etudes médiévales, 1994, p.7.

7.4. Synthèse du chapitre 7

Dans les écoles monastiques, avant le XII^e siècle		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>L'abbé est un père de famille et un maître.</i>
Autorité charismatique	Charisme pur	*Légitimation par des qualités « magiques », extraquotidiennes <i>Force magique de l'écrit</i>
	Charisme de fonction	* Légitimation par délégation divine * Exemplarité <i>-Imitation de la vie du Christ</i> <i>-Transmission de la parole de Dieu</i>
Autorité morale	Codification morale	*légitimation par l'incarnation d'un code moral <i>Application de la règle monastique</i>

Dans les universités, après la mutation du XII^e siècle		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité traditionnelle	Appel au passé	*Légitimation par la référence à des autorités du passé vu comme l'origine et le moteur d'une dynamique (réservoir de modèles) <i>Imitation des Anciens par la lecture des « autorités »</i>
Autorité intellectuelle	Pédagogie scolastique	*Légitimation par le savoir <i>- Légitimation par la compétence intellectuelle</i> <i>- Légitimation par la connaissance et l'enseignement des arts libéraux</i>

Troisième légitimation au XII^e siècle, remise en cause de l'autorité traditionnelle		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité rationnelle	Autorité de la raison	<i>Légitimation par la vérité</i>

L'étude du Moyen Âge laisse donc apparaître trois légitimations différentes, les deux dernières étant concomitantes et succédant chronologiquement à la première. Le point notable est l'apparition, au XII^e siècle, de l'autorité intellectuelle parallèlement à l'autorité de la raison. A ces trois légitimations correspondent deux lieux d'enseignement distincts. Nous pourrions en conclure qu'il n'y a donc aucun lien entre elles, chaque lieu revendiquant sa propre légitimité. Ce phénomène peut s'expliquer par le renouveau intellectuel qui marque le tournant du XII^e au XIII^e siècle et qui est lié à la résurrection de la *tranlatio studii*, système métaphorique qui servira, entre autres, de prétexte aux maîtres universitaires parisiens pour exprimer la revendication de la possession exclusive du savoir.

Chapitre 8. L'autorité des maîtres de l'Université

Dans le bas Moyen Âge, un nouvel élément de légitimation de l'autorité apparaît: la *translatio studii*. Cette notion, qui est née dès l'Antiquité au moment où les hommes ont cherché à déterminer l'origine du savoir afin de s'en approprier la légitimité, exprime l'idée du déplacement du savoir dans l'espace et dans le temps. Elle prendra plusieurs formes suivant les auteurs, les époques et, surtout, les enjeux politiques. L'Université médiévale, entre autres, s'en emparera pour asseoir son autorité en revendiquant la possession du savoir depuis le commencement des temps. Mais commençons par faire un survol sommaire des conceptions de l'origine des savoirs⁴⁹⁴.

8.1. La théorie de la *translatio studii*

8.1.1. Les origines

Plusieurs auteurs de la Grèce antique se sont intéressés aux origines du savoir. C'est le cas, par exemple, d'Hérodote ou encore de Diogène Laërce qui situent le berceau de la connaissance en Egypte où l'on prétend que Platon est allé étudier. Les latins reprennent l'idée à leur compte et, avec eux, s'opère un transfert dans l'espace mais aussi d'une langue à l'autre. Cicéron associe, en effet, translation et traduction. Pour lui, le savoir se fixe à Rome ce qui justifie sa traduction en latin. La tradition judéo-chrétienne, par la suite, assimile ces hypothèses sur l'histoire du savoir mais elle l'enracine dans l'histoire de l'humanité. Deux personnages, notamment, se font les agents de diffusion de cette idée : Flavius Josèphe et Isidore de Séville.

Flavius Josèphe, le célèbre historien du premier siècle après J.-C. associe la tradition biblique à l'idée grecque. C'est ce qu'explique S. Lusignan :

« Ses *Antiquités judaïques*, si souvent lues au Moyen Âge, rappellent que Dieu avait placé dans le paradis terrestre l'arbre de la vie et l'arbre de la sagesse qui permettaient de distinguer le bien du mal. Flavius Josèphe explique qu'après l'exil du paradis, l'humanité se développa à partir d'Adam et de sa descendance. Son fils Seth et les siens ouvrirent la voie de la connaissance en découvrant la science des corps célestes. Avertis par Adam du déluge à venir, ils érigèrent deux colonnes, l'une de brique et l'autre de pierre, sur lesquelles ils inscrivirent ce savoir pour éviter qu'il ne se perdît. Plus loin, Abraham nous est présenté comme un homme sage et savant, que la famine en terre de Canaan décida à

⁴⁹⁴ Les exposés qui suivent sur la *translatio studii* doivent beaucoup au chapitre 5 du livre de Serge Lusignan, « *Vérité garde le roy* ». *La construction d'une identité universitaire en France (XIIIe – XVe siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999, p.225–291.

conduire son peuple en Egypte. C'est alors qu'il enseigna aux Egyptiens l'arithmétique et l'astronomie et qu'ainsi le savoir chaldéen se transporta en ce pays, d'où plus tard il passa en Grèce. »⁴⁹⁵

L'auteur chrétien établit donc un lien direct entre le récit d'inspiration biblique et les auteurs grecs qui situaient en Egypte la source de la connaissance.

Persuadé que l'analyse grammaticale et l'étymologie de chaque mot donnent les clés de la compréhension, Isidore de Séville (v. 570-636) a été le premier à compiler les connaissances de son siècle pour en faire une encyclopédie, intitulée *Etymologies*. Pour lui, en effet, « la connaissance du mot permet la connaissance du monde »⁴⁹⁶. Il s'intéresse également à l'origine du savoir et reprend le fait qu'Abraham a enseigné l'astronomie aux Egyptiens mais il y ajoute l'idée que tous les alphabets dérivent de l'alphabet hébreu. Ainsi, en attribuant une origine hébraïque donc biblique à l'écriture et à certaines sciences, il christianise définitivement l'héritage savant païen de l'Antiquité. C'est donc à partir de cette époque que, pour la culture chrétienne médiévale latine, le recours au savoir païen devient légitime. Ajoutons que, pour Isidore, la culture s'est développée dans le monde méditerranéen et, plus précisément, dans les lieux importants du point de vue géopolitique à savoir l'Egypte, la Grèce et Rome.

8.1.2. La période carolingienne

Dans les faits, on assiste bien à un déplacement de l'enseignement et de la culture, à la fin du VII^e siècle et au VIII^e siècle, depuis la Méditerranée jusqu'aux bords de la Meuse. En effet, suite aux invasions barbares et aux troubles politiques qui en résultent, la Gaule romaine est anéantie et son influence culturelle s'éteint avec elle, tandis que le Nord, relativement préservé, va conserver un certain niveau d'instruction.

Par l'insistance qui est faite sur l'action bénéfique de Charlemagne concernant la diffusion du savoir, la *translatio* prend une connotation politique avec les défenseurs du souverain et de l'Empire. L'auteur principal de cette *translatio* caroline est Notker le Bègue qui, vers 884 – 887, souligne l'action de « l'empereur à la barbe fleurie » dans son ouvrage - *Gesta Karoli Magni* dont S. Lusignan décrit le contenu :

« Il raconta que lorsque Charlemagne commença à régner, la science était partout tombée dans l'oubli. Puis vinrent d'Irlande en Gaule deux savants écossais qu'il prit sous sa protection. Charlemagne

⁴⁹⁵ S. Lusignan, « Vérité garde le roy ». *La construction d'une identité universitaire en France (XIII^e – XV^e siècle)*, op. cit., p. 227.

⁴⁹⁶ M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation – Tome 1*, op. cit., p. 175.

envoya l'un des deux en Italie. Quant à l'autre, qui se nommait Clément [le Scot], il lui ordonna de rester en Gaule pour instruire les enfants tant d'origine noble que modeste. Ayant eu vent de cela, l'Anglais Alcuin, l'homme le plus savant de son époque, s'embarqua à son tour pour la Gaule. Charlemagne le reçut avec plaisir ; il le garda dans son entourage et lui confia l'abbaye de Saint-Martin-de-Tours. L'apport d'Alcuin fut si riche, écrit Notker, que les Francs pouvaient se comparer aux Romains et aux Athéniens de l'Antiquité. »⁴⁹⁷

Il s'agit, pour Notker, d'expliquer la continuité entre les empereurs romains et Charlemagne en faisant suivre à la *translatio* le cheminement suivant :

Athéniens => Romains => Gaulois (ou Francs)

En réalité, il limite l'histoire du savoir à celle des trois empires occidentaux et à leurs agents politiques : Alexandre le Grand => Jules César => Charlemagne.

S'il ignore l'origine biblique et égyptienne des arts, il s'intéresse surtout aux savants qui ont participé à l'œuvre impériale et c'est ainsi qu'histoire politique et histoire littéraire se retrouvent associées. En fait, Charlemagne étant un roi cultivé, aucune distinction n'est alors faite entre fonction politique et fonction savante. C'est l'une des caractéristiques de cette *translatio* caroline qui va évoluer quelques siècles plus tard.

8.1.3. La *translatio imperii*

Au XII^e siècle, les idées d'Isidore de Séville suivant lesquelles la culture serait née et se serait épanouie entre le temps de la Genèse et celui du monde gréco-latin, sont reprises par quelques auteurs parisiens (Hugues de Saint-Victor⁴⁹⁸, Richard, son disciple ou bien encore Pierre le Mangeur). Elles sont développées par les défenseurs de l'Empire pour conforter la position des empereurs dans leur lutte avec la papauté aux XI^e et XII^e siècles. L'objectif est d'enraciner le pouvoir impérial germanique dans une histoire universelle de la légitimité politique. Le principal artisan de cette conception est Otton de Freising qui développe sa thèse dans son œuvre « *Chronica* », dédiée en 1157 à l'empereur Frédéric Barberousse, son neveu, auquel il demande de restaurer le prestige et la gloire de l'institution. Son originalité réside dans l'idée d'une dépendance entre la translation du savoir et celle du pouvoir. Il soutient, en effet, que la maîtrise du pouvoir s'accompagne de la possession de la sagesse

⁴⁹⁷ S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.229.

⁴⁹⁸ Outre le projet de la rénovation du système d'enseignement par la répartition et le classement des disciplines du savoir, on trouve dans le *Didascalicon* de Saint-Victor (ca. 1096 – 1141) un chapitre consacré aux écrits d'Isidore dans lequel est tracé un itinéraire du savoir, limité au monde antique.

et pour le prouver, retrace à la fois l'histoire de la *translatio imperii* et celle de la *translatio studii* dont il établit les profils suivants :

Translation du savoir :

Babylone => Egypte => Grèce => Rome => Gaule => Espagne

Translation du pouvoir (de l'Orient vers l'Occident) :

Babyloniens => Perses => Macédoniens => Romains => empereurs germaniques

A la fin du XII^e siècle, les gens d'école (français ou étrangers séjournant à Paris) reprennent l'idée de l'interdépendance entre la prospérité du royaume et l'épanouissement des études afin d'assurer la promotion des écoles de la ville et la *translatio studii* prend une nouvelle forme en devenant une *translatio* scolaire.

8.1.4. La *translatio* scolaire

La *translatio* scolaire se caractérise par le fait qu'elle établit très clairement le lien entre le pouvoir politique et le pouvoir intellectuel. Ainsi Alexandre Nequam écrit-il : « Toujours la grandeur se trouve protégée des armes, lorsqu'il rayonne par les études »⁴⁹⁹. L'auteur anglais (qui étudia et enseigna à Paris jusqu'en 1186) établit le cheminement de la *translatio studii* depuis Abraham jusqu'aux grands centres scolaires du XII^e siècle (Salerne, Montpellier, Bologne et Paris) qu'il désigne comme les termes de la migration du savoir sans allusion aucune, toutefois, à Charlemagne ou à l'Empire germanique. Un autre étudiant parisien, Giraud le Cambrien, rédige quant à lui (entre 1180 et 1217) un manuel d'éducation des princes, le *De principis institutione*, dans lequel il désigne exclusivement la France comme « lieu d'aboutissement de ce savoir ravivé en Occident par les Carolingiens. »⁵⁰⁰

Comme nous pouvons le constater, les écoles parisiennes sont clairement désignées comme étant le dernier maillon de la chaîne du savoir ce qui leur confère un certain prestige qui attire d'ores et déjà l'attention du pouvoir politique. Ainsi, bien avant l'institutionnalisation de l'université, les gens de savoir étaient-ils envisagés comme un arbitre potentiel pour les

⁴⁹⁹ Alexandre Nequam, *De naturis rerum*, p.308. Cité dans S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.232.

⁵⁰⁰ S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.233.

conflits entre le roi et l'Église. S. Lusignan cite en exemple Thomas Becket qui adressa, en 1169, une lettre à l'archevêque Guillaume de Sens dans laquelle il informait ce dernier de la volonté du roi Henri II de soumettre l'arbitrage qui les opposait soit au roi, soit à l'Église de France, soit aux écoles de Paris. Conscient des intérêts qu'il pouvait en tirer, le monde scolaire s'est, dès la fin du XII^e siècle, servi de la *translatio* scolaire pour assurer ses revendications de protection et d'autonomie dont nous reparlerons plus loin.

Parallèlement à cette émergence d'une légitimité du savoir, se produisent une mutation et une institutionnalisation des structures universitaires existantes. Ces changements interviennent essentiellement sous le règne de Philippe Auguste⁵⁰¹. En effet, unis par une volonté d'action collective, maîtres et étudiants s'associent en corporations qui prennent le nom d'*Universités* et c'est ainsi que naît, notamment, la prestigieuse université de Paris, ville où, à la fin du XII^e siècle, tout est enseigné et qui attire les grands esprits de l'époque.

8.2. L'Université de théologie parisienne, source intellectuelle de l'autorité

8.2.1. La naissance de l'université de Paris au XIII^e siècle

Plusieurs raisons expliquent la nécessité pour les « gens d'école » de se regrouper et de s'organiser. Il semble que l'une d'entre elles soit morale et traduise l'expression d'un esprit de fraternité et de charité mais d'autres sont plus prosaïques. A cette époque, les maîtres et les étudiants forment un groupe à part, distinct des laïcs comme du reste du clergé urbain, concentré dans certains quartiers et ayant un mode de vie spécifique. Ce groupe informel est reconnu aussi bien par les autorités civiles que religieuses mais subit l'hostilité de la population parisienne ce qui conduit, parfois, à de sanglantes rixes. Ces conflits amènent, chez les maîtres et les étudiants, le besoin d'assurer leur sécurité personnelle en cherchant du soutien auprès du roi d'une part et de la juridiction ecclésiastique d'autre part. C'est ainsi que, en vertu de la *translatio studii*⁵⁰², Philippe Auguste leur concède, en 1200, une chartre qui reconnaît le caractère clérical de l'Université de Paris et qui lui assure « à la fois la protection spéciale de la justice royale contre tous ceux qui attenteraient à leurs

⁵⁰¹ Il vécut de 1180 à 1223.

⁵⁰² « Dans une glose inédite, antérieure à 1197 [...] Pierre le Chantre nous apprend que Philippe Auguste, lorsqu'il comprit que les études florissant dans sa ville avaient antérieurement fait la grandeur d'Athènes et de Rome, revint sur sa décision de chasser les écoliers de Paris ». Cité dans S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.234.

personnes ou à leurs biens et la garantie du *privilegium fori*⁵⁰³ au cas où eux-mêmes seraient incriminés »⁵⁰⁴. Par ailleurs, l'Université parisienne obtient, à partir de 1219, la protection du Pape par « un droit permanent d'appel direct à Rome, éventuellement appuyé par le recours à l'interruption des cours et immédiatement suspensif [...] la mettant à peu près totalement à l'abri de l'arbitraire des autorités ecclésiastiques locales »⁵⁰⁵. Nous verrons plus loin que cette double protection ne sera pas sans conséquence quant à la construction de son statut d'autorité. En obtenant les privilèges fondamentaux accordés à toute corporation, l'université fait définitivement passer l'activité intellectuelle dans le domaine du travail. Désormais, l'étude mérite salaire. Il faut voir là, selon J. Le Goff, le système trifonctionnel mis en valeur par G. Dumézil. « A côté, de la fonction religieuse et de la fonction politico-guerrière, s'affirme donc une fonction de la science qui est, à l'origine, un aspect de la troisième fonction, celle de l'abondance, de l'économie productive. Ainsi, se justifie théoriquement l'intellectuel autorisé, comme le marchand, à profiter de son métier à cause de son travail, de son utilité, de sa création de biens de consommation »⁵⁰⁶.

Toutefois, pour honorer cette légitimité nouvelle, il faut que les maîtres soient respectables et compétents. Or, à cette époque-là, l'Université est constituée d'écoles rivales et concurrentes dirigées par un seul maître. En conséquence, comme l'écrit M. Rouche⁵⁰⁷, il y a autant de maîtres que d'écoles dont la fréquentation dépend du prestige du professeur. Une augmentation sensible des effectifs étudiants entraîne une croissance incontrôlée de ces écoles, lesquelles sont souvent dirigées par des jeunes maîtres incompetents. De plus en plus fréquemment, ceux-ci (qu'ils soient clercs ou laïcs) ouvrent des écoles privées (c'est-à-dire payantes). Ceci n'est pas du goût de l'Eglise qui n'entend pas se dessaisir de son monopole. C'est ainsi qu'elle réglemente le droit d'ouvrir une école en créant une procédure officielle, la *licentia docendi* (droit d'enseigner), conférée par l'évêque du lieu ou son représentant. Ce titre, non seulement pédagogique mais également théologique, est dorénavant l'examen requis pour une qualification devenue officielle.

⁵⁰³ Le *privilegium fori* est la sauvegarde royale dont l'une des conséquences est que les universitaires français peuvent accéder directement au Parlement sans passer par les tribunaux inférieurs.

⁵⁰⁴ J. Verger, « Des écoles à l'Université : la mutation institutionnelle », in R.-H. Bautier éd., *La France de Philippe Auguste. Le temps des mutations*, Editions du CNRS, Paris, 1982, p. 823.

⁵⁰⁵ *Ibid*, p. 825.

⁵⁰⁶ J. Le Goff, *op. cit.*, p. IV.

⁵⁰⁷ M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation I. Ve av. J.-C.-XVe siècle*, Editions Perrin, coll. « tempus », 2003, p. 374.

Par ailleurs, pour remettre de l'ordre dans ce système anarchique, l'Université parisienne rédige ses premiers statuts⁵⁰⁸. Dès lors, elle impose une séparation nette des disciplines ce qui conduit à la mise en place de quatre facultés : arts libéraux, médecine, droit et théologie qui seront ultérieurement divisées et hiérarchisées suite à une revendication des théologiens. Ceux-ci, en effet, avançant la supériorité de la théologie par rapport à la philosophie qui n'en serait que la « servante », souhaitent superviser leurs collègues et notamment les jeunes philosophes de la faculté des arts.

En outre, l'Université élabore des programmes, met en place des cursus sanctionnés par des examens sérieux, instaure des grades universitaires et assure elle-même le recrutement de ses professeurs. C'est à partir de tous ces changements qu'est instituée et officialisée la relation d'autorité entre maîtres et étudiants.

« Ainsi sont confirmées toutes les franchises et autonomies universitaires. Elles sont au nombre de quatre : monopole de la collation des grades et cooptation, autonomie administrative et droit de faire prêter serment à ses membres et d'en exclure les récalcitrants ; autonomie judiciaire avec capacité d'élire des représentants, autonomie financière avec l'autorisation d'ordonnement des dépenses symbolisée par le sceau. Il s'agit donc d'une corporation : l'université des maîtres et écoliers résidant à Paris, c'est-à-dire d'une institution de paix au sens où l'entendaient les « feudistes⁵⁰⁹ » de l'époque, puisqu'elle fait se contrôler eux-mêmes les maîtres en leur donnant autorité sur les étudiants, leur fait assurer sa propre discipline, sans qu'il y ait besoin d'une intervention extérieure. »⁵¹⁰

En fait, les statuts déterminent un cursus d'étude très long au cours duquel l'étudiant a souvent un rôle très passif que dépeint J. Verger.

« L'étudiant, d'abord *audiens* silencieux des lectures et spectateur assez passif des disputes, pouvait accéder au bout de sept ans au baccalauréat. Son rôle principal devenait alors, tout en continuant sans doute à suivre certains cours, de « lire » [...] certains textes du programme. Sa participation aux disputes devenait active, d'abord comme *opponens* puis comme *respondes*. Admis enfin, au bout de cinq ou six ans, à la licence puis à la maîtrise, il pouvait devenir *magister*, prendre rang parmi les régents et donner à son tour des lectures « ordinaires » ou diriger des disputes, c'est-à-dire les diriger et en faire la *determinatio*. »⁵¹¹

Tout comme dans les écoles monastiques, la relation maître-élève est calquée sur la relation père-fils. Cette analogie est même inscrite dans les statuts de l'Université de

⁵⁰⁸ C'est le cardinal-légat anglais Robert de Courson qui couche par écrit les premiers statuts et privilèges de l'université de Paris mais le véritable acte fondateur est une bulle pontificale Grégoire IX (1227-1241) dite bulle *Parens scientiarum* du 13 avril 1231 qui place l'université sous la protection personnelle du pape.

⁵⁰⁹ Hommes versés dans l'étude du droit féodal.

⁵¹⁰ M. Rouche, *op. cit.*, p.363.

⁵¹¹ J. Verger, « L'exégèse, parente pauvre de la théologie scolastique ? » dans J. Hamesse (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, *op. cit.*, p.39.

Bologne (1432) qui obligent les maîtres à traiter les candidats « comme s'ils étaient leurs fils »⁵¹².

A ces éléments de légitimation, s'ajoutent les outils du maître dont on prend connaissance dans la liste des instruments nécessaires aux clercs (car, comme tout artisan, le maître d'école se doit d'avoir son outillage), que rédige le maître parisien Jean de Garlande dans son Dictionnaire, on relève, entre autres : « [...] des livres, un pupitre, une lampe de nuit avec du suif et un chandelier, une lanterne, et un entonnoir avec de l'encre, une plume, un fil à plomb et une règle, une table, et une férule, une chaire, un tableau noir, une pierre ponce avec un grattoir et de la craie »⁵¹³. On peut imaginer que ces outils n'étaient pas seulement utiles mais qu'ils avaient aussi une valeur symbolique de représentativité laquelle était assurée, en plus, par les insignes de fonction que recevait le nouveau diplômé. A Bologne, par exemple, la délivrance de la licence d'enseigner était accompagnée de la remise d'une chaire, d'un livre ouvert, d'un anneau d'or et d'une toque ou d'un béret. Le discours d'un professeur de droit pour l'attribution d'un doctorat à Padoue permet de mieux comprendre le sens du béret et la symbolique d'autorité contenue dans la remise du livre mais également le devoir d'exemplarité qui est lié à la remise de ces insignes.

« Ainsi tu as demandé la réception d'un livre, accompagnée de l'imposition d'un bonnet et la mise en garde (*debita instructio*). Accueillant aussi cette requête nécessaire, j'impose sur ta tête ce bonnet (*biretum*), ainsi appelé de « bica » c'est-à-dire un coussin de laine pour signifier la maturité dans l'existence, car tu sais qu'à mesure que l'homme avance en âge, il produit naturellement un duvet plus grand. De plus, sa forme arrondie signifie la perfection morale puisque la perfection est assortie à la rotondité. La fonction de ce béret est d'orner la tête « parce que la tête est le membre principal du corps » et représente l'homme tout entier, comme le dit le Digeste, *De religiosis*, loi « Cum in diversis », afin que grâce à lui tu te connaisses dans la plénitude de ta vie et la perfection de tes mœurs et que tu puisses t'élever en esprit et en acte selon la Loi qui dit « Il faut que les maîtres et les docteurs excellent d'abord dans leurs mœurs, et ensuite en qualité oratoire » (*Codex*, X, 53, 7).

Je te remets ce livre, en t'enseignant que de même que la remise de la dignité militaire est désignée par le port de l'épée (*Digeste*, *De testamento militis*, Loi finale), de même la plénitude de l'autorité de ton office est accomplie par la remise de ce livre. Reçois donc ce livre des lois très sacrées, ce livre, dirai-je, des mandements de dieu, selon la formule du Digeste, Des Lois, « Dans la constitution grecque », que je te donne et te présente en signe de perfection pour l'honneur de Dieu tout puissant, du Fils et du saint Esprit et de la très glorieuse mère de Dieu, de tous les saints et de toutes les saintes, pour l'honneur de la très-sainte- Eglise de Rome « mère de toutes les églises » et notre guide (*magistra*), pour l'honneur du vénérable père, notre seigneur évêque de Padoue, Bernard, et de la cathédrale de ce diocèse, pour l'honneur de tous les seigneurs, recteurs, et tous les autres qui ont voulu honorer de leur présence notre fête, à l'honneur enfin de ta personne, en et recommandant « d'avoir toujours la crainte de dieu » selon l'*Authenticum* (Nouvelles, LXVII) [...] Et pour aller à l'essentiel, je te dirai ces propos

⁵¹² P. Gilli (dir.), *Former, enseigner, éduquer dans l'Occident médiéval 1100 – 1450*, t.1, SEDES, 1999, p.189.

⁵¹³ J. Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Âge*, op. cit., p.93.

du prophète : « mange ce livre », à savoir celui des très saintes lois, « et pars parler aux fils d'Israël » (Ezéchiel, 3, 1), c'est-à-dire qu'en incorporant ces préceptes tu pourras instruire les autres par tes paroles et par l'exemple. »⁵¹⁴

A Paris, le nouveau titulaire du doctorat recevait des livres, une barrette, un anneau d'or, des gants et des robes « munies d'une longue queue traînant par derrière, censée représenter le mépris des biens terrestres »⁵¹⁵. Les statuts de l'université prévoyaient, en effet, une tenue réglementaire:

« [...] l'élément essentiel en était une large cape avec capuchon, avec ou sans manches, noire, mais comportant souvent, au moins dans les facultés supérieures, des parties colorées, rouges ou violettes ; la dignité magistrale était soulignée par la présence de revers ou de rabats de fourrure ou de soie, ainsi que le port d'un anneau, de gants ou d'un bonnet particulier, rond ou carré, souvent appelé barrette. »⁵¹⁶

Au cours du bas Moyen-Âge, le costume des maîtres s'enrichit progressivement pour affirmer plus encore et asseoir leur statut social éminent.

« De fait, les maîtres avaient fait des attributs de leur fonction des symboles de noblesse : l'anneau d'or reçu au moment de leur nomination était semblable à celui que portait les prélats et les seigneurs ; leur chaire était de plus en plus souvent accompagnée d'un dais d'allure seigneuriale ; les longs gants, surtout, signalaient au Moyen Âge le rang social et la puissance. »⁵¹⁷

La remise de ces insignes vestimentaires fait partie du rituel cérémonial qui accompagne la remise du diplôme de doctorat. La collation du titre de maître ou de docteur représente, en effet, une véritable marque de dignité personnelle qui procure à son titulaire considération, honneurs et privilèges à un point tel que la cérémonie de remise du diplôme devient un véritable rite de passage comme en témoigne, par exemple, un extrait du serment que prêtent les candidats à la maîtrise ès arts à l'université de Paris (équivalent du doctorat dans les autres disciplines) :

« Vous ferez vos leçons ordinaires en cape ronde ou en robe. Vous disputerez aux heures fixées et vous donnerez la solution de vos questions dans les quarante jours qui suivront votre admission à la maîtrise [...]. Vous n'aurez pas de sandales à bout pointu ni à galons ou à jours, vous ne porterez pas de surcot fendu sur les côtés ni de chapeau pointu pendant vos leçons en cape ronde ou vos disputes. Vous assisterez aux assemblées, vous obéirez aux ordres du recteur et du procureur [de votre nation] pour autant qu'ils seront justes et honnêtes. Vous ne tolérerez pas qu'on danse devant chez vous ni qu'on se livre à des actions déshonnêtes à l'occasion de votre leçon inaugurale, sous peine d'être déchu

⁵¹⁴ Cité dans P. Gilli, (dir.), *Former, enseigner, éduquer dans l'Occident médiéval 1100-1450*, t.1, SEDES, 1999, p.192.

⁵¹⁵ L.-J. Bataillon, « Les conditions de travail des maîtres à l'Université de Paris », 1983, p.420, d'après un sermon de Ranulphe de la Houblonnière étudié par N. Bériou dans « La prédication au béguinage de Paris pendant l'année liturgique 1272-1273 », *Recherches augustiniennes*, 13 (1978), p.105-229. Cité dans E. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres- Scolastique, normes et société au XIIIe siècle*, op. cit., p.27.

⁵¹⁶ P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants-Maîtres et élèves au Moyen Âge*, op. cit., p.262.

⁵¹⁷ E. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres...*, op. cit., 2007, p. 28.

de votre maîtrise. Vous ne révélez pas les secrets de l'université [...]. En tant que régent ès arts vous ne disputerez d'aucune question purement théologique, comme de la Trinité ou de l'Incarnation. S'il vous arrive de trancher une question touchant à la fois la foi et la philosophie, vous trancherez selon la foi et vous réfuterez les arguments contraires à la foi s'ils vous semblent devoir être réfutés.

Vous jurerez d'avoir obtenu le baccalauréat ès arts à Paris selon l'usage fixé ou dans une autre université comptant au moins douze régents [...]. Vous jurerez que vous êtes au moins dans votre vingt et unième année et que vous avez étudié en arts pendant six ans. Vous jurerez d'assurer des leçons en arts pendant deux ans de suite [après l'obtention de la maîtrise], sauf excuse raisonnable. Vous jurerez de défendre toutes les libertés et coutumes honnêtes de la faculté et les privilèges de toute l'université, à quelque état que vous accédiez par la suite. »⁵¹⁸

Il ne s'agit pas pour ces maîtres ès arts d'empiéter sur le domaine réservé des théologiens en pratiquant la *disputatio* qui légitime l'autorité des théologiens. En effet, nous l'avons vu, ce que la collation du titre de maître ou de docteur apporte surtout au *magister*, c'est le droit de pratiquer la « détermination », c'est-à-dire le droit d'apporter une réponse doctrinale à une question posée au cours du *quodlibet* lequel s'avère être, selon E. Marmursztejn, « l'un des lieux essentiels, sinon exclusifs, de la construction du statut d'autorité des maîtres en théologie parisiens de la fin du XIII^e siècle »⁵¹⁹. En fait, cette autorité nouvelle naît, certes, du nouveau statut d'intellectuel des maîtres mais également d'une nouvelle évolution de la *translatio studii* qui, sous la plume de Vincent de Beauvais, fait de l'Université de Paris une composante essentielle de l'identité de la France dont la position sera renforcée par la lutte pour l'affirmation de l'autorité entre la royauté et la papauté.

8.2.2. La nouvelle *translatio studii* et la naissance de l'autorité intellectuelle

A la fin du XIII^e siècle, Vincent de Beauvais est le premier à établir un lien entre l'histoire carolingienne et la naissance des écoles parisiennes et il donne une nouvelle orientation à la *translatio studii* en faisant de Charlemagne (qui était, rappelons-le, absent de la *translatio* scolaire) le fondateur de l'université de Paris et ce, en l'année 790⁵²⁰. L'empereur devient, par là, l'agent du développement du savoir à Paris et l'espace géographique de la *translatio studii* se réduit à trois lieux : Athènes, Rome et Paris. Vincent occulte donc le passé biblique et égyptien de la science. Dans cette *translatio*, Paris est donc « désignée comme la

⁵¹⁸ *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. 1, n° 501, cité dans P. Riché et J. Verger, *Des nains sur des épaules de géants*, op. cit., p. 207.

⁵¹⁹ E. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres...*, op. cit., p. 274.

⁵²⁰ Dans ses écrits, Serge Lusignan n'avance pas d'explication au choix de cette date. Nous nous risquons à constater que c'est en 789 que Charlemagne énonce le capitulaire *Admonitio Generalis* (Conseil général) vaste programme de réformes qui impose, entre autres, la création d'écoles pour apprendre à lire aux enfants. L'année 790, quant à elle, marque la première fois où Charlemagne s'installe pour l'hiver à la cour d'Aix qui représente le centre d'étude le plus important d'alors et où il retournera chaque année.

bénéficiaire exclusive de l'héritage culturel de Rome, la ville impériale par excellence, et comme lieu de réalisation du projet scolaire de Charlemagne»⁵²¹. Cette « réhabilitation » de l'empereur sera déterminante pour l'Université de Paris. En effet, comme l'écrit S. Lusignan, « la *translatio studii*, en reconnaissant Charlemagne comme le fondateur de l'Université de Paris, [fait] de cette institution une composante de l'identité du royaume de France »⁵²² et lui attribue, en cela, un rôle essentiel (qui n'est toutefois pas un rôle politique). En outre, comme pour mieux préciser l'autonomie de la fonction intellectuelle, c'est à cette époque que la « clergie » se dédouble en deux fonctions : le sacerdoce (*sacerdotium*) et l'étude (*studium*).

Contrairement à ce qui se passait pendant le Haut Moyen Âge, les universitaires du XIII^e siècle, assimilés aux groupes privilégiés, ne considèrent plus leur fonction d'enseignement comme une simple étape sur la voie des grandes carrières de l'Eglise ou de l'Etat. Ils continuent d'enseigner car ils ont pris conscience du prestige de leur fonction et des avantages qu'elle peut leur procurer par leur appartenance à une « élite intellectuelle ». Pour cela, ils s'appliquent de plus en plus à donner un sens pratique et social à leur enseignement. E. Marmursztejn en veut pour preuve le contenu des *quodlibets* concernant les conditions de réception de l'auréole dans l'au-delà par les docteurs. Il s'avère que pour de nombreux maîtres, celle-ci est davantage soumise à l'acte d'enseigner qu'au statut de maître. En d'autres termes, plus que le statut, c'est la fonction qui donne sa légitimité au maître. Henri de Gand en fait la distinction dans un texte écrit en 1277 :

« Celui qui enseigne les autres par la parole du sermon ou de la *lectio* afin de les conduire au salut éternel par la voie de la vérité, qu'il jouisse ou non du statut de maître, mérite l'auréole des docteurs. Dans ce domaine, en effet, l'acte est plus considéré que le statut. C'est pourquoi je crois que même s'il n'était pas absolument digne du statut si difficile de docteur qui est celui des maîtres en théologie, mais qu'il accomplissait bien, par ailleurs, les tâches de prédication et d'enseignement, il obtiendrait la récompense de l'auréole. En revanche, si, du fait qu'il n'ait pas été considéré comme digne d'être promu au rang de maître, il ne pouvait avoir ni le lieu ni l'opportunité d'enseigner – bien qu'il ait la bonne volonté d'enseigner les autres – et bien que par cette bonne volonté il obtienne, à ce que je crois, la récompense essentielle, il n'obtiendra toutefois pas l'auréole, car la volonté seule n'y suffit pas, mais l'acte, comme je le crois, est requis. »⁵²³

Les *quodlibets* apparaissent à la faculté de théologie de Paris dans la seconde moitié du XIII^e siècle. Rappelons qu'il s'agit de disputes extraordinaires publiques et facultatives qui

⁵²¹ S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.240.

⁵²² *Ibid.*

⁵²³ Henri de Gand, *Quodlibet* II, 12, éd. R. Wielockx, 6, Louvain, 1983, pp.78-79. Cité dans E. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres...*, *op. cit.*, p.31.

ne se déroulent que deux fois par an (pendant l'Avent et pendant le Carême) et durant lesquelles l'auditoire peut poser n'importe quelle question sur n'importe quel sujet. A partir de l'analyse des débats scolastiques, E. Marmursztejn montre comment les maîtres ont construit leur statut d'autorité ainsi que l'idée de leur propre nécessité sociale. En effet, beaucoup des questions posées concernent la nature de la fonction intellectuelle, la responsabilité sociale des maîtres et l'autorité de leur discours. Ceci les amène à avoir une réflexion sur leur propre fonction mais on leur demande également d'évaluer les limites des prérogatives des papes, des évêques ou des princes. Ces questions signifient qu'ils ont la capacité à évaluer voire à contrôler les différentes instances du pouvoir normatif. Car c'est bien autour de la production des normes de la société que se joue le pouvoir. Et Elsa Marmursztejn de préciser : « Cette autorité s'affirme comme une forme de pouvoir normatif ou tout au moins comme une capacité d'influence ou d'arbitrage, à une époque où se manifeste l'aspiration à la fondation rationnelle des normes et où la normativité tend à s'imposer comme la qualification principale du pouvoir. »⁵²⁴

Du fait que la dispute constitue l'une des sources privilégiées de la vérité, les maîtres revendiquent, à travers les *quodlibets*, l'autonomie du savoir et l'indépendance de la fonction intellectuelle par rapport à toute forme d'institution. Nous avons déjà évoqué la formation d'une *communis opinio magistrorum* ; elle prend tout son sens là. Car ce qui fonde également cette autorité est le fait que, progressivement, les maîtres parviennent à élaborer une réponse collective. Ainsi en témoigne M.-D. Chenu :

« Ce ne sont pas seulement des personnalités éminentes qui, en vertu de leur haute science, acquièrent du crédit et méritent de déterminer l'assentiment des théologiens supérieurs, ce sont les *magistri* en corps, lorsque peu à peu une unanimité relative s'est établie parmi eux sur une question disputée, sur une définition. Leur avis alors, souvent anonyme prévaut : c'est l'opinion « reçue » sans que pourtant elle s'impose comme s'imposerait une « autorité ». Ainsi parle-t-on désormais de *sententia magistralis*, de *définitio magistralis*, de *glossa*, de *via magistralis*, et même, par une transition qui amène presque un abus de mot, d'*auctoritas magistralis*. »⁵²⁵

En résumé, c'est donc en discutant de la capacité des pouvoirs médiévaux à suspendre ou modifier des normes et en dégageant une réponse collective que les maîtres théologiens parisiens de l'Université affirment leur autorité sur le plan religieux aussi bien que sur le plan politique. A partir de la fin du XIII^e siècle, l'Université parisienne de théologie se transforme donc en instance d'arbitrage. En fait, les maîtres de théologie s'autoproclament

⁵²⁴ E. Marmursztejn, *L'autorité des maîtres...*, op. cit., p.274.

⁵²⁵ M.-D. Chenu, *La théologie au douzième siècle*, op. cit., p.359.

arbitres dans les conflits entre rois et papes et réussissent, ainsi, à imposer leur autorité intellectuelle aussi bien sur le plan religieux que sur le plan politique. C'est ainsi qu'ils établissent, eux-mêmes, leur statut d'autorité ainsi que l'idée de leur propre importance.

Les liens entre l'université et la monarchie se resserrent progressivement sous le règne des Capétiens. En effet, celui-ci est marqué par l'agrandissement considérable du domaine royal et par la création d'une administration forte et centralisée permettant de le gérer. Au début du XIV^e siècle, la monarchie devient centralisatrice. Pour occuper les postes de fonctionnaires, il y a donc un immense besoin de clercs instruits que seule l'université peut fournir. Par ailleurs, en tant que gardienne et dépositaire de l'orthodoxie, l'Université a beaucoup d'influence dans le monde chrétien. Les Capétiens cherchent donc à bénéficier de cette influence et ce, en lui accordant de nombreux privilèges, franchises, exemptions et autres droits de préséance. Comme le précise J. Verger, les princes tirent profit « du rayonnement universel de son université et de l'autorité de ses maîtres pour renforcer le prestige de ses propres domaines, asseoir sa souveraineté et fonder la légitimité de sa politique »⁵²⁶. L'université participe à la gloire du royaume et c'est afin d'obtenir d'elle une légitimation de leur politique, à l'intérieur comme à l'extérieur du royaume, qu'ils la consultent à plusieurs reprises au cours du XIV^e siècle. Dorénavant, le savoir légitime le politique et notamment dans les luttes de pouvoir entre la monarchie et la papauté.

Certes, de tous temps, les rois et les papes se sont opposés pour affirmer leurs positions respectives mais le conflit qui implique le roi très chrétien Philippe de Bel (qui régna de 1285 à 1314) et le pape Boniface VIII est, sans doute, l'un des plus violents. Que ce soit dans le conflit direct entre les deux protagonistes ou bien encore dans d'autres cas, l'Université (au sein de laquelle existent cependant des opinions divergentes) se positionne, en général, en exprimant sa solidarité à l'égard du pouvoir royal tout en se montrant loyale envers le pape. Dans l'affaire des Templiers, par contre, elle émet très nettement des réserves quant à la politique royale. Pour S. Menache⁵²⁷, ses prises de position lui permettent de s'ériger en instance d'arbitrage entre la monarchie et la papauté et de consolider, en conséquence, sa grande autorité et son emprise sur l'opinion publique. Désormais, elle occupe une place prépondérante dans la société politique et un espace bien

⁵²⁶ J. Verger, « *Regnum et studium* : l'université comme auxiliaire du pouvoir au Moyen Âge » dans C. Carozzi et H. Taviani (dir.), *Le pouvoir au Moyen Âge - Idéologies, pratiques, représentations, op. cit.*, p.301.

⁵²⁷ S. Menache, « La naissance d'une nouvelle source d'autorité : l'Université de Paris » dans *Revue historique*, n°544, oct.-déc. 1982, p. 305-327.

défini entre l'Eglise et l'Etat. L'un des signes qui assure de la haute considération dont elle bénéficie est le fait qu'à partir de Benoît XII (pape d'Avignon, 1334-1342), s'instaure la coutume de lui annoncer l'accession au siège apostolique. Mais quelques tensions entre l'Université de Paris et le pouvoir royal apparaissent sous le règne de Charles V (1364-1380) qui est le règne du grand redressement de la France.

8.2.3. *La translatio studii et le rôle de l'université de Paris*

A l'instar de Charlemagne, Charles V est un roi savant et cultivé. Parmi tous les rois de France, il est celui qui a le plus cherché à appuyer sa politique sur des principes théoriques, essentiellement inspirés de la *Politique* d'Aristote qui définit, nous l'avons vu, la royauté comme l'une des trois bonnes formes de gouvernement, en opposition à la tyrannie. La *Cité de Dieu* de saint Augustin sera également une grande source d'inspiration pour lui. Fort de ses connaissances, il n'admet pas de partager son autorité avec quiconque et exige de tous une obéissance absolue. Néanmoins, il prend des conseils pour gouverner mais seulement auprès de ses collaborateurs fidèles parmi lesquels on trouve, d'ailleurs, des théologiens. C'est à cette période que le thème de la *translatio studii* se démarque du milieu scolaire pour intégrer celui de la cour comme lieu de culture savante. Elle introduit donc un transfert du savoir de l'université vers la cour royale. Cette *translatio*, que l'on retrouve dans les écrits des auteurs et des traducteurs de la cour de Charles V, est proche du modèle carolin. Elle s'articule autour de deux axes : d'une part « le discours moral sur le lien entre l'étude, la sagesse et le succès politique » et, d'autre part, « l'exemple historique des grands rois du passé qui cultivèrent le savoir »⁵²⁸ c'est-à-dire Alexandre le Grand (dont le précepteur fut Aristote), Jules César et, surtout, Charlemagne auquel Charles V est souvent comparé et dont il désire s'approprier les marques impériales du pouvoir. La *translatio studii* curiale définit ainsi un rapport nouveau entre le savoir et le pouvoir politique. En effet, « si pour les moralistes de la seconde moitié du XIV^e siècle la présence des clercs autour du roi demeurait importante, ils maintenaient que le roi ne pouvait gouverner sans une bonne formation intellectuelle.»⁵²⁹

L'exclusion de l'Université de Paris de cette *translatio studii* est sans doute révélatrice de tensions qui commencent à apparaître pendant le règne de Charles V dont, entre autres, celle qui naît à propos du choix de la langue, le roi souhaitant imposer le français comme

⁵²⁸ S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p. 249.

⁵²⁹ *Ibid.*

langue du savoir tandis que l'Université défend le latin. Toutefois, Charles V reste très respectueux vis à vis de l'Université qu'il désigne par la métaphore de « fille du roi ».

8.2.4. L'université, « fille du roi »

La culture médiévale est fortement influencée par la famille et les relations familiales déterminent l'essence même de toute légitimité. En fait, toutes les relations sont pensées en termes de structure familiale : l'ecclésiastique est le père de ses fidèles, le maître est celui de ses élèves, la France est la « fille de l'Eglise » tandis que l'université est la « fille du roi » tout en étant, parallèlement, la « mère nourricière » (*alma mater*) de ses membres et du savoir. En faisant de l'université sa « fille », le roi l'inscrit, par là, sous sa protection mais aussi dans une filiation exigeant un devoir d'obéissance à son égard. C'est ce que relève Jean Gerson⁵³⁰ dans ses plaidoiries au Parlement quand il recommande à l'université de conseiller le roi « par toute humilite et devote exhortacion, comme fille tres obeissant au pere »⁵³¹. Il utilise, en fait, très fréquemment la métaphore pour défendre les intérêts de l'université mais, pour lui, la filiation n'est ni naturelle ni spirituelle : il s'agit d'une relation « d'adoption civile ». Autrement dit, le lien qui unit le roi et l'université est de nature politique et étatique⁵³². En féminisant les actions de l'université, le roi lui attribue le registre rhétorique de l'étude (à savoir la persuasion) sans lui donner accès au pouvoir qui est, lui, masculin et qui recourt à la force⁵³³, et la cantonne à un rôle de conseillère.

Or, petit à petit, l'Université parisienne perd de son influence dans son rôle de conseillère auprès du roi, qu'elle se dispute avec les juristes. Pour justifier ce rôle qu'ils s'estiment être seuls à même de tenir, les théologiens, par la voix (et la plume) de Jean Gerson, élaborent une nouvelle *translatio studii* enrichie du thème de « fille du roi ». Ainsi, en se dotant d'une histoire grâce au recours à la *translatio studii*, l'université acquiert un supplément de légitimité que la métaphore de « fille du roi », qui l'inscrit dans un lignage,

⁵³⁰ Jean Gerson (1363-1429), célèbre théologien chancelier de l'université de Paris en 1395, fut un des principaux porte-parole de l'université à l'époque de Charles VI. Il rédigea une œuvre pédagogique considérable. Il fut celui qui mit le concile sous l'influence des maîtres parisiens tout en n'hésitant pas à faire la leçon aux princes. Il intervint également de façon déterminante dans la résolution du grand schisme. Exilé à Lyon dans les dernières années de sa vie, il y exerça comme maître d'école et catéchiste d'enfants pauvres. Il était, en effet, un des seuls hommes d'Eglise du Moyen Âge à ne pas jeter un regard pessimiste sur les petits enfants mais il pensait, au contraire, que c'était dès l'âge « tendre » que pouvait s'exercer l'éducation et qu'il convenait d'agir en priorité sur les enfants afin de réformer la chrétienté. Pour lui, la nécessité de réformer l'Eglise donnait toute son importance à l'école.

⁵³¹ Jean Gerson, *L'œuvre française*, n°398, *Vivat rex*, p. 1137. Cité dans S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.269.

⁵³² S. Lusignan, *op. cit.*, p.269.

⁵³³ *Ibid*, p.268.

accroît. Se reconnaissant donc comme la « fille du roi », l'Université s'attribue le rôle de conseil : « s'il incombait toujours au pouvoir politique de protéger l'Université, fille du roi, il s'imposait désormais à celle-ci d'éclairer son père et à celui-ci d'écouter le sage conseil des docteurs »⁵³⁴. Par la même occasion, elle s'arroge le même droit de conseil envers l'Eglise argumentant par le fait qu'elle détient la vérité parce qu'elle a la maîtrise de plusieurs disciplines utiles au bon gouvernement du royaume, parmi lesquelles la théologie et les arts: « [Il lui] appartient selon doctrine jugier du gouvernement de sainte eglise, particulièrement quant a la faculte de theologie, et quant aux autres en diverses matieres : aux arts, selon se que leur fondement est principalement en la sainte escripture et canons »⁵³⁵. Tout se passe comme si l'Université cherchait à maintenir une position qu'elle sentait se dérober à elle. Quelques mois auparavant (à l'été 1405), en effet, le Duc Louis d'Orléans l'avait remise à sa place en lui déniait ce rôle de conseil:

« Dans une question de foi, vous ne prendriez sans doute point conseil d'une assemblée de chevaliers ; de même, dans une question de guerre, ce n'est pas vous qu'il est à propos de consulter. Retournez donc à vos écoles, et renfermez-vous dans les limites de votre ministère. Bien que l'Université soit appelée la fille du roi, il ne lui appartient pas d'intervenir dans le gouvernement du royaume ».⁵³⁶

Du coup, le corps universitaire se sent obligé de justifier son rôle et c'est dans *Vivat rex* (intervention prononcée le 7 novembre 1405) que Jean Gerson théorise la vocation politique de l'université et son rôle de conseillère du prince en prenant appui sur l'argumentation de cette *translatio*⁵³⁷. Celle-ci est inspirée de celle de Flavius Josèphe et donc reliée à la Genèse, la connaissance étant censée être apparue au Paradis terrestre avec Adam.

Paradis terrestre (Adam) => Egypte (Abraham) => Athènes => Rome => Paris (Université)

On remarque que, de même que la *translatio* curiale ignorait complètement l'Université, cette *translatio* universitaire ne fait aucune allusion aux grands rois du passé favorables à l'étude. S. Lusignan constate que chez Jean Gerson, elle se caractérise par trois points : un appel à la paix dans le royaume et dans l'Eglise, un rappel de la conception aristotélicienne

⁵³⁴ S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.261.

⁵³⁵ Jean Gerson, *L'œuvre française*, n°387, *Quomodo stabit*, p.980.

⁵³⁶ J. Verger, « *Regnum et studium* : l'université comme auxiliaire du pouvoir au Moyen Âge », *op. cit.*, p.400.

⁵³⁷ Cité dans S. Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p.265.

du gouvernement politique et la justification du rôle de l'Université comme conseillère du roi. Derrière l'appel à la paix, il y a l'idée que si la division de l'Eglise perdurait, elle pourrait provoquer une fuite des étudiants étrangers de Paris qui aurait pour conséquence une migration du savoir et, donc, la perte de la vocation de « centre de la chrétienté » de la ville. D'un autre côté, Gerson rappelle, conformément aux écrits d'Aristote, que toute royauté est susceptible de dégénérer en tyrannie à moins d'être éclairée par l'étude : « le royaume de France n'est point gouverné par tyrannie quant il aime les études »⁵³⁸. En fait, il semble que, si l'on suit l'hypothèse de Serge Lusignan, cette *translatio* soit tout simplement une façon pour l'Université de se faire reconnaître comme une institution représentative du royaume : « Dispensatrice de la vérité et représentative de la population par son recrutement, elle pouvait se croire autorisée à parler pour tout le royaume, au nom des habitants de cet espace sur lequel s'exerçaient les prérogatives que lui conféraient ses privilèges royaux. »⁵³⁹

En résumé, nous avons vu que l'autorité propre à l'université de théologie parisienne (surnommée « la fille du roi ») naît de sa production doctrinale mais elle est surtout consolidée et légitimée par les arbitrages qu'elle rend concernant la validité de la politique pontificale ou de la politique royale. En effet, bien que dès le règne de Charles VI (1380–1422), la position des théologiens auprès du roi se fragilise, leur influence perdure : ainsi sont-ils appelés à donner leur avis durant de Grand Schisme, en approuvant le traité de Troyes (1420) lorsque la reine Isabeau de Bavière abandonne le gouvernement du royaume français au roi d'Angleterre Henri V ou bien encore lorsqu'ils se prononcent en faveur de la condamnation de Jeanne d'Arc (1431). Ce ne sont là que quelques exemples de leurs interventions.

Mais parallèlement à l'accroissement de son influence politique, l'université ne peut plus compter sur le soutien de l'Eglise et ce, notamment, après avoir imposé que l'assemblée conciliaire, dont la moitié des membres est constituée de docteurs parisiens, contrôle le pape. A cela s'ajoute le fait que, aveuglée par le sentiment de la suprématie de la foi, elle ne se rend pas compte de la montée de l'esprit laïc et de la supériorité de l'Etat ce qui la conduit à prononcer des solutions irréalistes qui la discréditent ; elle perd progressivement son pouvoir doctrinal. S'ensuit une période de crise qui la conduit à la chute de son

⁵³⁸ Jean Gerson, *L'œuvre française*, n°365, *Pour la paix et l'union*, p.773. Cité dans S. Lusignan, «Vérité garde le roy ». *La construction d'une identité universitaire en France*, op. cit., p.264.

⁵³⁹ S. Lusignan, «Vérité garde le roy », op. cit., p.267.

influence et à la suppression de son autonomie. Nous n'entrerons pas dans les détails qui nous éloigneraient de notre propos mais relevons que poussés par les serviteurs du roi, les conseillers ou encore les parlementaires qui voient d'un mauvais œil les droits et avantages dont bénéficie le corps universitaire, les pouvoirs publics entreprennent une réforme des statuts de celui-ci tout en multipliant la création d'universités afin de satisfaire les besoins administratifs. L'Etat impose donc ainsi à l'université une autre finalité que celle imprimée par l'Eglise. Il faut ajouter qu'elle s'était laissée gagner par le laisser-aller et une certaine dissolution : absentéisme des professeurs, dispenses diverses, faux étudiants ou corruption des jurys. En fait, le corps universitaire s'est progressivement mué en « aristocratie de l'esprit⁵⁴⁰ » et « au professeur-producteur a succédé le professeur-rentier⁵⁴¹ » c'est-à-dire celui qui se désintéresse de l'enseignement pour des carrières plus lucratives. L'effectif des étudiants en arts et en théologie chute considérablement au profit des universités en droit et en médecine. Ce mouvement s'accompagne d'une exclusion des étudiants pauvres de ces études car celles-ci coûtent cher. Désormais elles sont réservées à des privilégiés qui se posent en élite dirigeante et qui, nous l'avons déjà vu avec l'exemple du costume, imitent le modèle social de la noblesse.

Certes, les ordres « inférieurs » d'enseignement n'ont pas fait l'objet d'une quelconque attention de la part des pouvoirs publics mais il n'en reste pas moins qu'ils ont bénéficié indirectement de l'organisation des universités. J. Verger explique, en effet, que « [...] l'existence même de ces institutions reconnues par le prince qu'étaient les universités était un moyen d'éviter ou au moins de canaliser les créations spontanées (comme il en avait existé au XII^e siècle, la trop grande liberté et mobilité des maîtres, la turbulence des étudiants et la multiplication anarchique des *studia particularia* [...]). »⁵⁴²

⁵⁴⁰ M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation I- Ve av. J.-C.- XVI^e siècle*, op. cit., p.549.

⁵⁴¹ J. Verger, « Les universités françaises au XV^e siècle : crise et tentative de réforme », *Cahiers historiques*, 1976, t. XXI, p.48.

⁵⁴² J. Verger, « *Regnum et studium* : l'université comme auxiliaire du pouvoir au Moyen Âge », op.cit., p.304.

8.3. L'autorité des maîtres de l'Université

Il est difficile de tracer un portrait type du professeur d'université en raison des différences qui existent entre les différents types d'enseignants au sein d'une même faculté voire entre les facultés. Le monde universitaire est, en effet, sujet à multiples formes de hiérarchies qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques⁵⁴³. Ainsi, outre la hiérarchie entre les facultés qui place dans l'ordre d'importance la faculté de théologie puis celle de droit, celle de médecine, et, loin derrière en terme de prestige, la faculté des arts, plusieurs formes de hiérarchies prévalent au sein même d'une faculté. Ce sont des hiérarchies de grades, des hiérarchies d'ancienneté ou encore des hiérarchies pédagogiques qui désignent certains textes, programmes d'études, exercices, voire horaires de cours comme étant plus « nobles » que d'autres. Ils sont alors dits « ordinaires » en opposition aux textes qui sont « extraordinaires » c'est-à-dire moins fondamentaux. Ces hiérarchies ont des effets sur la hiérarchie des professeurs. On peut résumer en disant qu'il y a deux types de régents (régent étant le titre donné à un maître ou à un docteur qui enseigne) : les régents « ordinaires » et les régents « extraordinaires ». Les professeurs « ordinaires » sont ceux qui jouent le rôle le plus important. On les trouve dans les facultés supérieures. Ils assurent la formation de l'élite, sont très bien rémunérés et exercent l'autorité en tant que détenteurs de la vérité⁵⁴⁴. Ce sont eux qui ont réussi à s'imposer dans les instances de décision politique afin de défendre les privilèges de l'université. Le fait qu'il n'existe que peu de postes de ce type préserve l'autorité et le prestige de leurs détenteurs⁵⁴⁵. A Paris, par exemple, le recteur de l'université défile en tête des processions officielles à côté de l'évêque⁵⁴⁶. Ils sont très imbus de leur position et produisent fréquemment « des discours outranciers d'auto-justification et d'auto-célébration »⁵⁴⁷. Les professeurs « extraordinaires » sont, quant à eux, soit des jeunes régents qui n'enseignent que pour quelques années avant de poursuivre une carrière plus lucrative en dehors de l'université, soit des laïcs mariés qui enseignent toute leur vie durant. Ils sont, le plus souvent, rétribués directement par les étudiants qui les apprécient beaucoup pour leur sens de l'intérêt collectif.

⁵⁴³ J. Verger, « Rapports hiérarchiques et *amicitia* au sein des populations universitaires médiévales » dans C. Carozzi et H. Taviani-Carozzi, *Hiérarchies et services au Moyen Âge*, *op. cit.*, p.289-307.

⁵⁴⁴ J. Verger, « Teachers » dans H. Ridder-Symoens (éd.), *A History of the university in Europe*, Vol.1, Cambridge, 1992, p.149.

⁵⁴⁵ Il y aura même une période, à la fin du Moyen Âge où s'instaurera une véritable dynastie qui attribuera ces postes aux fils ou neveux des professeurs déjà en place. J. Verger, « Teachers » dans *A History of the university in Europe*, p. 149.

⁵⁴⁶ *Ibid*, p. 155.

⁵⁴⁷ J. Verger, « Rapports hiérarchiques et *amicitia* au sein des populations universitaires médiévales », *op. cit.*, p.297.

Ces précisions étant faites, même s'il n'est pas aisé de définir le métier d'enseignant au Moyen Âge, on peut néanmoins affirmer, avec J. Verger, que le professeur du Moyen Âge est un « homme d'autorité »⁵⁴⁸ et dégager quelques points communs aux différents régents concernant la légitimation de cette autorité. Le titre de *master* ou de *doctor*, comme le dit l'historien, « garanti par ses pairs et par l'Eglise, n'est pas seulement une qualification professionnelle. Il définit un statut, une dignité et un ordre. Il donne accès à une position sociale éminente que, assez naturellement, de nombreux membres de l'université, surtout s'ils étaient juristes, comparaient à ceux de la noblesse. Comme un noble, un docteur était illustre. Il avait plus d'autorité et de pouvoir qu'un chevalier ordinaire»⁵⁴⁹. Toutefois, l'appartenance à la noblesse n'est qu'apparence car la vraie noblesse, même si elle reconnaît le prestige de la profession d'enseignant, ne souhaite pas l'exercer pour autant, préférant s'orienter vers des carrières plus prestigieuses et, surtout, mieux rémunérées. En réalité, en dépit de la haute considération qu'ils avaient d'eux-mêmes, les professeurs n'occupaient qu'une place assez modeste dans les élites sociales et politiques des temps médiévaux. J. Verger situe même les régents extraordinaires au bas de l'échelle sociale⁵⁵⁰.

Cette autorité se présente sous deux aspects : l'autorité interne à l'Université, c'est-à-dire l'autorité du maître sur son élève et l'autorité externe à l'université, c'est-à-dire l'autorité que le docteur exerce dans la société et qui est légitimée par son titre de docteur. Pour J. Verger, l'autorité des professeurs d'université médiévaux a deux aspects principaux⁵⁵¹ : l'autorité intellectuelle et l'autorité morale. Le professeur est investi d'une autorité intellectuelle parce qu'il est un érudit dont l'autorité trouve sa légitimité dans le savoir. Il se doit, toutefois, d'être humble car la source de tout savoir est Dieu. Il est investi d'une autorité morale car le maître se doit d'être conscient de sa responsabilité sociale qui consiste à assurer le meilleur fonctionnement possible des institutions civiles et ecclésiastiques par la formation des élites.

⁵⁴⁸ J. Verger, « Teachers » dans *A History of the university in Europe, op. cit.*, p.162.

⁵⁴⁹ *Ibid*, p.162.

⁵⁵⁰ *Ibid*, p.167.

⁵⁵¹ *Ibid*, p.162-163.

8.4. Synthèse du chapitre 8

L'autorité des maîtres de l'Université au bas Moyen Âge s'inscrit dans la continuité de celle de la période précédente quant à l'autorité intellectuelle mais il s'agit du seul élément commun. En effet, après le XIII^e siècle, elle prend une dimension morale et surtout, elle s'enrichit de deux éléments nouveaux : d'une part, la légitimation par la référence à des autorités du passé avec une logique de continuité par la *translatio studii* et, d'autre part, l'autorité statutaire. Par ailleurs, cette autorité est désormais figurée par des éléments qui la rendent visible et reconnaissable.

Autorité des maîtres de l'université dans le bas Moyen Âge		
Dénomination		Légitimation de l'autorité
Autorité légale-rationnelle	Autorité statutaire	*Légitimation par des normes établies rationnellement (lois, décrets, règlements) *Domination en vertu du savoir *Présence d'une hiérarchie -constitution du corps des universitaires -statuts de l'université
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle
	Appel au passé	*Légitimation par la référence à des autorités du passé avec une logique de continuité <i>Tranlatio studii reliée à l'Antiquité</i> <i>Translatio studii reliée à la Genèse</i>
Autorité morale	Codification morale	*légitimation par l'incarnation d'un code moral -Production collective de normes
Autorité intellectuelle		*Légitimation par le savoir -Statut de <i>master</i> ou <i>doctor</i> -Valorisation du savoir et de l'activité intellectuelle -arbitrages des conflits entre le roi et le pape

Figuration de l'autorité

Tenue vestimentaire	
Outils du maître	
Rituel de passage	Cérémonie de remise du diplôme



L'âne à l'école - Bruegel le Vieux(1556)

QUATRIÈME

PARTIE :

L'AUTORITÉ PAR

LA CODIFICATION

PÉDAGOGIQUE

La Renaissance est une période particulière qui voit l'émergence de grands hommes⁵⁵² dans tous les domaines. Ces personnages, et notamment les artistes, sont remarquables par leur maîtrise de multiples connaissances à la fois artistiques, scientifiques et techniques nécessaire à la représentation de l'homme et de la nature.

« [...] Pour coller encore davantage au réel, l'artiste devait enquêter de manière empirique sur l'homme et son environnement, jouant tour à tour le rôle d'anatomiste, de psychologue, de zoologue, de botaniste et d'ingénieur. [...] de nombreux artistes de la renaissance étaient bons mathématiciens et géomètres, disciplines abstraites situées alors au sommet de la pyramide de la connaissance. [...] Léonard de Vinci incarne le type de l'artiste « universel » de la Renaissance : architecte, ingénieur, militaire, sculpteur et peintre [...] »⁵⁵³

En plus de la réunion des connaissances, l'époque se caractérise par la redécouverte des auteurs classiques et par un intérêt croissant pour la culture ainsi que pour l'éducation, intérêt qui se manifeste, entre autres, par le renforcement de la responsabilité des pères en la matière⁵⁵⁴. Parallèlement, s'opère une grande transformation intellectuelle et morale qui naît de la protestation contre l'éducation telle que le Moyen Âge l'avait organisée⁵⁵⁵. La Renaissance voit donc se développer des réflexions sur l'école et l'enseignement qui ont pour conséquence de rénover les méthodes d'enseignement et les procédés disciplinaires tout en faisant émerger une nouvelle image du maître d'école, celle du maître humaniste.

« [...] éloges de l'école, de l'enseignement, de la culture, qui d'un bout à l'autre de l'Europe savante, sont écrits ou prononcés par les hommes les plus remarquables de ce temps. Eloges accompagnant souvent la création ou l'inauguration d'une école de type nouveau, humaniste et chrétienne à la fois, mais dont l'originalité sera son humanisme plutôt que son christianisme. Visage nouveau du maître d'école humaniste, dernier en date des « produits » de l'histoire, personnage encore indécis, plus ou moins conscient de l'importance *historique* de sa fonction, encore gêné par la présence massive ou par le souvenir obsédant de ces potentats faméliques et avinés, bafouilleurs de latin, chevaliers de la bêtise, dont le sceptre est une fêrule, le royaume une écurie, les sujets des ânes, ou

⁵⁵² « [...] génies littéraires, génies artistiques, explorateurs, découvreurs, conquérants, conditiere, conquistadores, souverains, papes, réformateurs font de la Renaissance une des périodes les plus riches en héros de toute l'histoire. De Boticelli à Léonard de Vinci, de Vasco de Gama à Christophe Colomb, de Cortez à Pizarre, d'Erasmus à Luther, de Laurent le Magnifique à Charles Quint et tant d'autres, les grands hommes se bousculent. » G. Minois, *Le culte des grands hommes. Des héros homériques au star system*, Paris, Audibert, 2005, p.163.

⁵⁵³ *La grande histoire de l'art. La Renaissance*, Paris, Le Figaro, 2009, p.174-175.

⁵⁵⁴ « La Renaissance, amplifiant les leçons de l'Eglise sur les devoirs des Pères, insista massivement sur leur responsabilité éducative. Peu de périodes de l'histoire avaient jusque-là produit autant de livres sur la famille et le bon gouvernement de la maison. Le père, assura-t-on désormais, a, certes, des droits considérables. Mais ses devoirs sont à la mesure de cette *auctoritas*. « Qui enseigne son fils, doublement engendre », proclame Etienne Pasquier. » J. Delumeau et D. Roche, *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 1990, p.25-26.

⁵⁵⁵ « Le Moyen Âge bridait et matait la nature, tant la chair que le moral, comme mauvaise en soi et infectée de malice originelle ; elle bridait et matait l'esprit, la pensée, par le principe de l'autorité et par les formules. » P. Souquet, *Les écrivains pédagogues du XVI^e siècle*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1880, p.2.

plutôt de pauvres enfants apeurés et hébétés par le claquement du fouet à leurs oreilles et sur leur dos [...]»⁵⁵⁶

Erasmus figure à une place de choix parmi les pédagogues de la première moitié du XVI^e siècle dans le courant de l'humanisme pédagogique et, à l'intérieur de celui-ci, dans la tendance de l'humanisme chrétien.

C'est également l'époque où le roi François Ier établit le français comme langue officielle du royaume par le célèbre édit de Villers-Cotterêts en 1539. Pour faire la transition entre le latin et le français, les dictionnaires bilingues apparaissent. Celui de Robert Estienne contient 9 000 mots regroupés par familles. On y trouve un article « autorité, *authoritas*, *grauitas* »⁵⁵⁷ présentant plus de quarante traductions d'expressions utilisant le mot. On remarque que le mot français autorité ne traduit pas seulement le mot latin *authoritas* mais également *potestas*, *imperium* et même d'autres encore comme dans l'expression *Regiis auspiciis* qui signifie « Par autorité du Roy ». Si le mot est associé au magistrat, au prince, au sénat ou au tuteur, aucune de ces traductions, toutefois, ne concerne une expression faisant allusion à l'autorité de Dieu ni à celle du père. Ces nombreuses citations pourraient révéler l'importance de la notion d'autorité à cette époque mais cette hypothèse semble infirmée par le fait qu'aucune allusion n'est faite à l'autorité, sous quelque orthographe que ce soit (*auctorité*, *authorité* ou *autorité*), dans le *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle* de E. Huguet. Par contre, un lien très net y est établi avec l'autorisation sous les formes suivantes:

Authorisable⁵⁵⁸ : Qui doit avoir de l'autorité - Autorisation⁵⁵⁹ : Action de donner de l'autorité - Autoriser⁵⁶⁰ : Rendre fort, puissant, douer d'autorité S'autoriser⁵⁶¹ : Prendre le pouvoir, l'autorité.

⁵⁵⁶ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, [1529], Genève, Librairie Droz, 1966, p.124.

⁵⁵⁷ R. Estienne, *Dictionnaire françois-latin*, Paris, Imprimerie de Robert Estienne, M. D. XLIX, 1549, p.60. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50589z/f2.highres>. Consulté le 02/06/12.

⁵⁵⁸ E. Huguet, *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle*, Paris, Librairie ancienne Edouard Champion, t.1, 1925, p. 412.

⁵⁵⁹ *Ibid*, p. 412.

⁵⁶⁰ *Ibid*, p. 413.

⁵⁶¹ *Ibid*.

Chapitre 9. Le tournant de la civilité au XVI^e siècle

9.1. Erasme, le précepteur de l'Europe

9.1.1. Son influence et ses influences

L'œuvre d'Erasme, que l'on a surnommé le « prince des Humanistes »⁵⁶², a connu un grand succès. Il a été « l'un des auteurs les plus lus, les plus souvent édités et traduits par les Humanistes de la Renaissance »⁵⁶³ de son vivant (malgré le fait que toutes ses œuvres aient été condamnées par l'Index romain de 1559⁵⁶⁴), mais aussi après sa mort puisque ses idées seront source d'inspiration pour beaucoup d'éducateurs qu'ils soient protestants (Jean Sturm) ou catholiques (Jésuites)⁵⁶⁵ et même jusqu'au XVIII^e siècle durant lequel ses idées feront à nouveau l'actualité. Ce succès, il le doit au développement de l'imprimerie dont il joue habilement. En effet, Erasme, qui vise les lecteurs de tous les pays de la Chrétienté d'Occident⁵⁶⁶, a pour ambition d'atteindre le public le plus large possible aussi bien géographiquement, que socio-culturellement ou temporellement et pour ce faire, il utilise largement la production imprimée⁵⁶⁷. Son œuvre entière s'articule autour de l'éducation que ce soit celle des enfants ou bien celle des adultes. Même s'il n'a que très peu enseigné lui-même⁵⁶⁸, « il veut bien apprendre aux autres comment enseigner »⁵⁶⁹. Il n'hésite pas, en effet, à donner des conseils pédagogiques à de nombreux maîtres d'école européens, soit à travers les œuvres qu'il leur dédie, soit dans les préfaces où il les sollicite directement⁵⁷⁰. D'où ses surnoms de « précepteur de l'Europe », de « maître d'école de l'Europe »⁵⁷¹ ou encore de « conseiller pédagogique des maîtres »⁵⁷².

Il avait « une admiration profonde et fidèle pour les Anciens, ses véritables maîtres, les seuls auxquels il se fit gloire de se rattacher directement. »⁵⁷³. Ses références sont en fait

⁵⁶² K.Crousaz, *Erasme et le pouvoir de l'imprimerie*, Lausanne, Editions Antipodes, 2005, p.13.

⁵⁶³ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, Paris, Julliard, 1995, p.19.

⁵⁶⁴ Erasme faisait partie des « auteurs de première classe » qui furent interdits pour la totalité de leurs écrits, y compris la moindre des grammaires latines. J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.113.

⁵⁶⁵ A. Benoist, « Erasme » dans F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, édition de 1911, édition électronique, INRP, 2007.

⁵⁶⁶ K.Crousaz, *Erasme et le pouvoir de l'imprimerie*, op. cit., p.32.

⁵⁶⁷ *Ibid*, p.31.

⁵⁶⁸ Sa seule expérience d'éducateur est d'avoir été le précepteur de William Blount, lord de Mountjoy.

⁵⁶⁹ G. Minois, *Les grands pédagogues de Socrate aux cyberprofs*, Paris, L. Audibert, 2006, p.124.

⁵⁷⁰ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.386.

⁵⁷¹ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, [1529], op. cit., p.124.

⁵⁷² *Ibid*, p.41.

⁵⁷³ A. Benoist, « Erasme » dans F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit.

nombreuses : la « philosophie chrétienne » par laquelle Erasme définit souvent ses convictions et son programme de travail, comme sa volonté de réforme, puise ses sources dans l’Ancien et le Nouveau Testament, dans la patristique, et même chez des auteurs chrétiens plus récents, dans l’Antiquité gréco-latine (surtout Platon⁵⁷⁴, Aristote⁵⁷⁵, Quintilien⁵⁷⁶, Plutarque⁵⁷⁷, Cicéron et César⁵⁷⁸) mais aussi chez quelques auteurs modernes, particulièrement italiens, et dans la tradition de ce mouvement à la fois laïque et religieux, né vers le XIV^e siècle aux Pays-Bas, et que l’on a appelé la « dévotion moderne⁵⁷⁹. Il rêve surtout de concilier l’antique sagesse et le mysticisme chrétien (ce que réussit à faire Raphaël en mettant en perspective *La Dispute du saint-Sacrement*⁵⁸⁰ qui représente la révélation chrétienne et *L’école d’Athènes*⁵⁸¹ qui représente le savoir antique). Parmi les Pères de l’Eglise, source directe ou indirecte de la pédagogie d’Erasme, saint Augustin⁵⁸² et saint Jérôme joueront un rôle capital, le premier comme auteur de *La cité de Dieu* et du *De doctrina christiana*, le second à travers sa correspondance et son exégèse biblique⁵⁸³. Mais surtout, Erasme est un adorateur de Jésus⁵⁸⁴ (l’ouvrage *L’imitation de Jésus-Christ* a exercé une grande influence sur sa formation spirituelle⁵⁸⁵) dans lequel il voit le maître idéal.

« [...] s’appuyant sur les Epîtres de saint Paul, Erasme a toujours voulu substituer au terme de « dominus », quand il s’agit de rapports d’ordre pédagogique, celui de « magister », appliqué à Jésus-Christ. Car si le mot latin a pris dans la sémantique chrétienne (ou judéo-chrétienne) le sens de Maître, de Seigneur, de Dieu (sans que ce caractère absolu souffre la moindre objection), celui de « magister » convient mieux à l’image et à l’idée de Jésus enseignant fraternellement ses disciples, sans faire peser sur eux la moindre domination. »⁵⁸⁶

⁵⁷⁴ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l’Europe*, op. cit., p.19.

⁵⁷⁵ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, op. cit., p.42.

⁵⁷⁶ *Ibid*, p.51.

⁵⁷⁷ *Ibid*, p.51.

⁵⁷⁸ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l’Europe*, op. cit., p.20.

⁵⁷⁹ *Ibid*, p.17.

⁵⁸⁰ Raphaël, *La Dispute du Saint-sacrement*, 1508-1511, Rome, Palais du Vatican, Chambre de la Signature. L’artiste a peint trois hémicycles superposés (comme une hiérarchie) rassemblés autour de l’hostie. En bas, l’Eglise militante des laïques et des religieux, au centre, l’Eglise triomphante des saints et des patriarches, et, en haut, la Trinité avec la Vierge et saint Jean.

⁵⁸¹ Raphaël, *L’école d’Athènes*, 1508-1511, Rome, Palais du Vatican, Chambre de la Signature. Cette fresque, qui représente le savoir antique, est centrée sur les figures de Platon et Aristote qui symbolisent les deux principaux systèmes de pensée classique, autour desquels sont représentés des savants et des penseurs modernes.

⁵⁸² « Les emprunts à Augustin apparaissent pour la première fois dans l’œuvre d’Erasme dans son ouvrage intitulé *l’Antibarbarorum Liber* ». C. Béné, *Erasme et saint Augustin*, Thèse de doctorat ès Lettres, Genève, Librairie Droz, 1969, p.78.

⁵⁸³ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l’Europe*, op. cit., p.18.

⁵⁸⁴ A. Benoist, Article « Erasme » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie...*, op. cit.

⁵⁸⁵ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, op. cit., p.79.

⁵⁸⁶ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l’Europe*, op. cit., p.18.

Erasme, même s'il s'en défend, recourt donc à des « autorités » pour justifier ses idées mais sur quel fondement base-t-il l'autorité commune qui permet aux communautés humaines de vivre en relative harmonie ?

9.1.2. Les fondements de l'autorité

Jacqueline Glomski montre qu'au XVI^e siècle, on ajoute l'autorité de la raison à l'autorité du texte (qu'il soit biblique ou séculier, chrétien ou païen)⁵⁸⁷. Autrement dit, l'autorité traditionnelle s'enrichit de l'autorité rationnelle. A la même époque, Erasme, dont la pédagogie pratique est axée sur trois thèmes principaux (la nature, la raison et la religion), fait de l'*auctoritas* de la raison l'un des trois fondements de l'autorité⁵⁸⁸:

- La première *auctoritas* est celle de la nature, nature que le péché originel n'a pas réussi à corrompre en profondeur.
- La deuxième *auctoritas* est celle de la raison, commune à tous les hommes, point de ralliement théorique car les passions ou « affectus » parlent souvent plus fort qu'elle et elles sont un facteur de division quand elles sont violentes ou aveugles.
- La troisième *auctoritas* est l'autorité divine de la Bible qui comprend d'abord la loi de Moïse puis la loi du Christ.

De la première à la dernière, il y a continuité et approfondissement jusqu'à l'exaltation d'une autorité unique et absolue, celle du dieu créateur, ou de son Fils qu'il a envoyé parmi les hommes pour faire régner la justice⁵⁸⁹.

« Tout se tient dans l'édifice d'Erasme. Ainsi, du sentiment, voire de l'instinct naturel que chacun porte en soi, au calcul rationnel [...], et du calcul rationnel à l'enseignement d'un Socrate ou d'un Pythagore et des « sages » dont il recueille pieusement les aphorismes, et enfin à la Loi mosaïque et aux Evangiles, il y a continuité et approfondissement, car c'est Dieu qui a créé la nature universelle, l'homme libre et sa raison, les sociétés civiles, et qui a inspiré le Livre des Livres, la Bible, et racheté la faute du vieil Adam en envoyant sur terre son fils, le nouvel Adam. »⁵⁹⁰

Le concept d'*auctoritas* se déploie donc en trois plans qui constituent, en fait, une hiérarchie⁵⁹¹. Cette hiérarchie permettant la communication, l'*auctoritas* a une fonction médiatrice et justificatrice.

⁵⁸⁷ J. Glomski, « From authority of the text to authority of reason in the sixteenth century: a matter of interpretation » dans D. Letocha (dir.), *Æquitas, æqualitas, auctoritas. Raison théorique et légitimation de l'autorité dans le XVI^e siècle européen* p.293.

⁵⁸⁸ J.-C. Margolin, « Æquitas, æqualitas et auctoritas dans la pensée d'Erasme » dans D. Letocha (dir.), *Æquitas, æqualitas, auctoritas. Raison théorique et légitimation de l'autorité dans le XVI^e siècle européen*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1992, p.44.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p.45.

⁵⁹⁰ *Ibid.*

⁵⁹¹ *Ibid.*

- Plan naturel : la nature

L'idée principale d'Erasme est que l'homme, contrairement à toutes les autres espèces vivantes, qu'elles soient animales ou végétales, n'est pas constitué en tant qu'homme à sa naissance. L'homme devient homme : « *Homo, crede mihi, non nascitur sed effingitur* » (l'homme, crois-moi, ne naît pas homme, il le devient). Autrement dit, ce qui fait l'homme ce n'est pas sa définition naturelle mais c'est ce qu'il fait de lui-même : c'est la raison qui fait l'homme. Cette formule n'exclut pas Dieu parce que Dieu est le créateur du monde et de l'homme. L'homme se fait homme par l'éducation et aussi par les institutions politiques.

La pédagogie érasmienne fait de l'obéissance à la nature, définie comme « une aptitude et une disposition profondément implantée en nous pour ce qui est bien »⁵⁹², le « principe essentiel de l'éducation, à ceci près que la nature doit être guidée par la raison, étant entendu que cette obéissance aux tendances profondes d'un individu humain n'est pas synonyme de l'abandon à ses instincts et à ses passions »⁵⁹³. Pour Erasme, la nature de l'homme c'est donc d'être rationnel et le propre de l'homme c'est d'être doué de raison⁵⁹⁴. Le point central de sa doctrine pédagogique est d'ailleurs l'éducation par la raison⁵⁹⁵ : « [...] ce qui plaît aux sots n'est pas nécessairement convenable : la véritable correction consiste à se conformer à la nature et la raison. »⁵⁹⁶

- Plan « juridico-politique » : la loi

Cette raison, qui est supérieure à l'expérience⁵⁹⁷, est donc le facteur essentiel de l'humanisation de l'homme⁵⁹⁸. Or, l'homme qui acquiert sa pleine humanité, c'est celui qui vit sous l'autorité des lois, celui qui vit dans une société policée. Dans plusieurs passages du *De pueris*, Erasme évoque l'autorité des lois humaines tantôt pour approuver leur rigueur à punir certains crimes⁵⁹⁹, tantôt au contraire pour déplorer telle fâcheuse lacune

⁵⁹² Erasme, *De pueris*, 497a.

⁵⁹³ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.45.

⁵⁹⁴ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, op. cit., p.65.

⁵⁹⁵ *Ibid.*

⁵⁹⁶ Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, Trad. de F. Bierlaire, Bruxelles, La Lettre volée à la Maison d'Erasme, 1999, p.41.

⁵⁹⁷ Erasme, *De pueris*, 497b-497d.

⁵⁹⁸ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, op. cit., p.83.

⁵⁹⁹ Erasme, *De pueris*, 494e.

dans la liste des délits ou des crimes prévus par la justice pénale⁶⁰⁰, tantôt enfin, mais plus rarement, pour lancer un appel à la clémence⁶⁰¹.

- Plan « éthico-religieux » : la foi

L'autorité et la souveraineté de Dieu ne sont pas celles d'un Maître par rapport à ses sujets mais plutôt celle d'un Père par rapport à ses enfants : accessible au pardon du pécheur repent, il est également inflexible à l'égard du pécheur qui a persévéré dans sa faute jusqu'à la mort inclusivement.⁶⁰²

« De même que le Fils de l'Homme a établi la fraternité entre les humains, de même son Père est le Père et le créateur des hommes. L'image du père revient constamment dans la pensée d'Erasme : par exemple, le précepteur, est assimilé métaphoriquement au père spirituel ou intellectuel de son élève, puisque c'est lui, par son enseignement, qui le fait accéder à son humanité véritable. »⁶⁰³

Par cette hiérarchie, Erasme subordonne donc l'autorité rationnelle à l'autorité légale, elle-même subordonnée à l'autorité traditionnelle. De fait, l'autorité légale prend de l'importance au XVI^e siècle qui voit « le rétablissement d'une hiérarchie sociale plus structurée et d'une couche dominante, d'une aristocratie composée d'éléments sociaux d'origines diverses »⁶⁰⁴ et « qui voit s'achever la décadence de l'ancienne noblesse chevaleresque féodale et s'installer la couche nouvelle absolutiste de cour »⁶⁰⁵. C'est aussi à cette époque qu'émerge ce que Durkheim appelle « une société polie »⁶⁰⁶ laquelle se caractérise, pour Norbert Elias, par le fait que « l'observation minutieuse des différences hiérarchiques sera, dorénavant – au moins en France – le critère même de la politesse, la condition *sine qua non* de la "civilité" »⁶⁰⁷. Ce changement entraîne la mise en place de nouvelles normes de comportement qui seront diffusées par l'intermédiaire des traités de civilité puérile qui seront utilisés dans les écoles, comme le précise Daniel Roche :

« Les civilités constituent un corpus de large diffusion du discours pédagogique où s'élabore la civilisation des mœurs... Elles renseignent d'abord largement sur la montée des exigences civilisatrices, donc sur l'évolution de la morale sociale des auteurs. Mais en même temps, occupant dans le système éducatif une place essentielle puisqu'on enseigne, à partir des civilités, l'alphabet, la lettre,

⁶⁰⁰ Erasme, *De pueris*, 495f.

⁶⁰¹ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.76.

⁶⁰² J.-C. Margolin, « æquitas, æqualitas et auctoritas dans la pensée d'Erasme » dans D. Letocha (dir.), *Æquitas, æqualitas, auctoritas*, *op. cit.*, p.49.

⁶⁰³ *Ibid*, note 82, p.49.

⁶⁰⁴ N. Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p.171.

⁶⁰⁵ *Ibid*, p.157.

⁶⁰⁶ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige / PUF, 1990 (1^{ère} éd. 1938), p.235.

⁶⁰⁷ N. Elias, *La civilisation des mœurs*, *op. cit.*, p.160.

les façons de faire, la bienséance, la modestie, l'honnêteté, elles permettent de se rendre compte de la diffusion des normes et des manières d'agir obligatoires. »

9.1.3. La mise en place de normes comportementales

A l'instar des artistes, les pédagogues de la Renaissance se sont beaucoup intéressés au corps et à ses mouvements. Erasme, notamment, accorde une grande importance au savoir-vivre, à l'éducation du corps et au comportement enfantin. Afin d'enseigner aux enfants les préceptes de comportement, il écrit un guide pratique⁶⁰⁸ du savoir-vivre au quotidien, *Civilitas morum puerilium* (*Civilité des mœurs puériles*⁶⁰⁹), qui connaît un grand succès⁶¹⁰. L'ouvrage traversera les frontières mais aussi les temps puisque qu'on retrouvera les conseils prodigués par Erasme jusqu'au début du XX^e siècle⁶¹¹. Avec ce traité, Erasme est à l'initiative d'un nouveau genre littéraire. Il plaît beaucoup aux Protestants mais aussi aux Catholiques qui, pour respecter la censure⁶¹², se l'approprient en effaçant toute trace du nom de l'auteur. Ainsi, un grand pédagogue français Mathurin Cordier, qui devait devenir calviniste, s'en est-il largement inspiré. Mais l'ouvrage est également, comme le souligne Norbert Elias, la marque d'un changement en ce qu'il constitue la concrétisation de certains processus sociaux⁶¹³. Véritable « code européen des usages »⁶¹⁴, il sera largement utilisé dans les écoles et ce, à double titre : d'une part en tant que guide de savoir-vivre à l'usage des enfants et d'autre part, en tant que livre de lecture destiné à leur faire apprendre la grammaire latine⁶¹⁵. Pour Erasme, la civilité prend toute sa place dans l'éducation puisqu'il considère, comme tout humaniste, qu'il est indispensable de maîtriser non seulement le langage mais aussi son corps :

« La tâche d'instruire la jeunesse consiste en plusieurs choses : la première - et donc la principale - est d'inculquer à des esprits encore tendres les germes de la piété ; la seconde, de leur faire

⁶⁰⁸ Il le composa à la fin de sa vie en 1530.

⁶⁰⁹ Cet ouvrage est dédié à un jeune garçon qu'Erasme tenait particulièrement en estime, Henri de Bourgogne, fils d'Adolphe, prince de Veere, et petit-fils d'Anne de Borssele, marquise de Nassau, qui fut la protectrice d'Erasme dans sa jeunesse.

⁶¹⁰ Il fut édité à douze reprises cette même année 1530 puis rapidement traduit dans les principales langues vulgaires. F. Bierlaire, « Habent sva fata libelli » dans Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, trad. F. Bierlaire, Bruxelles, La Lettre volée à la Maison d'Erasme, 1999, p.21.

⁶¹¹ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, Paris, Julliard, 1995, p.274.

⁶¹² « Le concile de Trente et les index qui découlèrent de cet index majeur condamnèrent sans appel les Colloques, que ce soit dans leur langue latine ou dans quelque « autre langue vulgaire que ce soit. » L'interdiction des *Colloques* ne sera levée par l'Eglise romaine qu'à la fin du XIX^e siècle. » J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.145.

⁶¹³ N. Elias, *La civilisation des mœurs*, op. cit., p.117.

⁶¹⁴ F. Bierlaire, « Habent sva fata libelli » dans Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, op. cit., p.23.

⁶¹⁵ *Ibid*, p.21.

aimer et étudier les arts libéraux ; la troisième, de les mettre au courant des devoirs de la vie ; la quatrième, de les habituer dès leurs premiers pas dans l'existence à la civilité des mœurs. »⁶¹⁶

Les conseils d'Erasme s'adressent à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale : « [...] chacun de nous, dans la mesure de ses moyens, selon son rang, selon le pays et les usages, doit se soucier de la propreté de ses vêtements »⁶¹⁷. Pour N. Elias, c'est ce souci d'établir des règles de conduite s'appliquant à tous les humains, qui le distingue des autres auteurs de traités de civilité⁶¹⁸.

Toutefois, le *De civitate* est destiné à un fils de prince éduqué par un précepteur, aussi n'aborde-t-il pas du tout la conduite qu'un élève doit tenir en classe. Son but unique étant de former des humanistes, la pédagogie préconisée par Erasme est, en effet, très élitiste⁶¹⁹ car pour lui, le préceptorat privé est bien supérieur à l'enseignement collectif dispensé par l'école⁶²⁰ et si école il y a, « il faut qu'elle soit publique ou qu'il n'y en ait point »⁶²¹. Néanmoins, l'ouvrage concernera l'enseignement collectif puisque F. Bierlaire signale que dès 1534, un maître d'école de Marburg, Reinhardus Hadamarius, le transforme pour le rendre plus facilement mémorisable par les élèves tout en lui ajoutant un chapitre consacré à la tenue à l'école et pendant les leçons.

9.2. Erasme et les maîtres

9.2.1. Une éducation libérale

Le passage entre la fin du Moyen Âge et le début de la Renaissance marque l'apparition d'un nouveau sentiment de l'enfance qui transparaît dans l'iconographie infantile⁶²²; progressivement s'instaurent la distinction entre le monde adulte et l'enfance ainsi qu'une approche plus positive de celle-ci.

⁶¹⁶ Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, Trad. de F. Bierlaire, Bruxelles, La Lettre volée à la Maison d'Erasme, 1999, p.29.

⁶¹⁷ Erasme, *La civilité puérile, op. cit.*, p.47.

⁶¹⁸ N. Elias, *La civilisation des mœurs, op. cit.*, p.164.

⁶¹⁹ « Ainsi la plupart de ses observations s'appliquent à l'éducation d'un élève unique. Comment devrait-on s'y prendre, s'il s'agissait non plus d'un individu, mais d'un groupe? La méthode ne peut rester absolument la même. Quelles modifications faudrait-il introduire, soit dans la manière d'enseigner, soit dans les récompenses et les punitions? La discipline ne devrait-elle pas être plus sévère? Et dans quelle mesure? Le silence d'Erasme est d'autant plus regrettable que ces problèmes scolaires sont plus que jamais à l'ordre du jour, et que nous serions heureux d'avoir sur ces matières l'opinion d'un maître tel que lui. » A. Benoist, « Erasme » dans F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, op. cit.*, 2007.

⁶²⁰ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.54.

⁶²¹ Erasme, *De pueris*, 504d.

⁶²² E. Becchi, « Humanisme et Renaissance » dans *Histoire de l'enfance en Occident*, t.1, Paris, Seuil, 1996, p.171.

Le plan d'éducation érasmien est exposé dans plusieurs traités pédagogiques. Nous avons choisi de nous intéresser à deux en particulier : le *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*⁶²³ (publié en 1529 mais écrit en 1509) et le *De Ratione Studii* (1511), appelé également *Le plan des études* qui s'inspire de saint Augustin⁶²⁴ et du *Décret de Gratien*, et dans lequel Erasme montre la nécessité d'une culture générale.

Le *De pueris*, que l'on peut considérer comme « la charte de la pédagogie humaniste »⁶²⁵, est important en ce qu'il aborde un sujet nouveau pour l'époque à savoir la nécessité d'apporter aux enfants dès leurs plus tendres années (environ trois ans) une éducation intellectuelle, morale et religieuse⁶²⁶. L'ouvrage s'inspire fortement des idées de deux auteurs latins : Plutarque (*Vies des hommes illustres* et *Moralia*) et Quintilien (*Institution oratoire*). Il connaît un succès rapide et sera diffusé en Europe jusque vers le milieu du XVI^e siècle. Erasme y préconise une éducation libérale que J.-C. Margolin définit ainsi :

« L'éducation *libérale*, dont il est l'un des champions avérés, est celle qui permet de faire accéder un enfant, prisonnier de sa nature corporelle et de l'ignorance – la plus implacable des servitudes –, au statut d'homme *libre*, c'est-à-dire d'homme capable de disposer *librement* de sa raison et de son pouvoir d'affirmation et de négation. On peut dire que, sur le plan de la simple psychologie humaine ou de la métaphysique, la notion de liberté élaborée par Erasme, ou adaptée aux besoins de la pédagogie, est en continuité avec le libre arbitre des théologiens derrière lesquels il s'abrite, et qui est éclairé par la lumière surnaturelle. Car n'oublions pas que, même dans des ouvrages où n'apparaît guère ou point le nom de dieu ou celui du Christ, jamais Erasme ne perd de vue cette dimension surnaturelle de la vie humaine. »⁶²⁷

L'un des points centraux de l'œuvre pédagogique d'Erasme est le sens de la liberté profondément uni au sens et la reconnaissance de l'*individu* en tant que tel⁶²⁸. Dans le *De pueris*, il s'attarde sur l'ambiguïté entre l'adjectif *liber* (libre) et le nom *liber* qui signifie l'enfant: « C'est une marque de servilité de se laisser corriger par crainte du mal ; et pourtant, dans son usage populaire, le latin désigne nos fils sous le nom « d'êtres libres » (*liberi*), entendant par là qu'une éducation libérale leur convient, fort différente d'une éducation servile »⁶²⁹. Il se montre très critique à l'égard de cette éducation servile car il

⁶²³ J.-C. Margolin apporte les précisions suivantes concernant les destinataires de cet ouvrage : « Le dédicataire réel est le jeune duc de Clèves (jeune prince de 13 ans, doué de grandes qualités intellectuelles et morales) que des liens puissants attachaient à Erasme par l'intermédiaire de son précepteur Conrad Heresbach. Le dédicataire *moral*, à l'époque de la publication du *De pueris* est ce maître idéal du jeune Guillaume de Clèves, cet homme parfait, [...] précepteur humaniste, ami d'Erasme, qui illustre à merveille les quelques pages que le traité consacre au bon maître. »

J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.29.

⁶²⁴ C. Béné, *Erasme et saint Augustin*, *op. cit.*, p.236.

⁶²⁵ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.21.

⁶²⁶ Erasme, *De pueris*, 489d-490d.

⁶²⁷ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, *op. cit.*, p.16.

⁶²⁸ *Ibid*, p.16.

⁶²⁹ Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.430.

est persuadé que l'enfant n'est pas naturellement mauvais et que s'il le devient, c'est parce qu'on l'éduque mal⁶³⁰. Il s'attaque notamment à la dialectique, symbole de la scolastique, dans la *Ratio studii*⁶³¹ car il pense que cette discipline est l'obstacle réel à une culture générale chez les théologiens par le fait qu'elle est très coûteuse en temps⁶³² : « Augustin approuve la science du raisonnement, à condition que l'on ne tombe pas dans le défaut particulier à cette discipline : l'entêtement, et le plaisir de se quereller »⁶³³. On retrouve cette dénonciation de la dialectique dans le *De pueris*⁶³⁴ :

« Quelques pédants, pour étaler leur savoir, ont l'habitude d'y ajouter laborieusement certaines difficultés. Ce défaut rend, à leurs débuts, presque toutes les disciplines embrouillées et rebutantes, et spécialement la dialectique. Et si on leur indique une méthode d'enseignement plus commode, ils vous répondent qu'ils ont été éduqués de cette façon et qu'ils ne tolèrent pas qu'il y ait pour les enfants quelque amélioration par rapport à ce qu'ils connurent eux-mêmes quand ils étaient enfants. »⁶³⁵

En outre, il reproche à la scolastique, de ne pas faire dans la nuance, par son goût pour la dispute, et de véhiculer « une rudesse de mœurs semblable à celle que les tournois et les autres exercices analogues entretenaient pendant si longtemps chez les nobles chevaliers »⁶³⁶. D'autres, au XVI^e siècle, lui emboîteront le pas pour dénoncer les méthodes médiévales, comme l'exprime Durkheim :

« Le XVI^e siècle ne reproche pas simplement à la scolastique d'avoir employé tels ou tels procédés scolaires contestables ou regrettables, mais d'avoir été une école de barbarie et de grossièreté. De là les expressions de *barbarus*, de *stoliditas*, de *rusticas* qui reviennent sans cesse sous la plume d'Erasme. Pour ces esprits délicats, un scolastique, c'est, à la lettre, un barbare (qu'on se rappelle le titre du livre d'Erasme : *Antibarbaros*), qui parle une langue à peine humaine, aux sons rudes, aux formes inélégantes, qui ne se plaît qu'aux disputes, aux cris assourdissants, aux batailles de paroles et autres, qui ignore, en un mot, tous les bienfaits de la civilisation, tout ce qui fait le charme de la vie. »⁶³⁷

Point n'est besoin d'user de violence pour éduquer : l'outil le plus efficace, le « fouet spirituel »⁶³⁸ du maître d'école est l'art de la parole en prenant pour modèles les chefs d'œuvre de la Grèce et de Rome⁶³⁹. C'est pourquoi l'éducation libérale ne peut se faire sans la rhétorique. Alors que les théologiens sont très hostiles à l'art de la parole, Erasme lui est si attaché qu'il fait de l'art de persuader la base de son système pédagogique. Pour

⁶³⁰ « Désiré Erasme » dans *Les grands pédagogues*, *op. cit.* p.125.

⁶³¹ Tout le programme de culture générale que l'on trouve dans cet ouvrage est directement inspiré du *De Doctrina Christiana* de saint Augustin. C. Béné, *Erasme et saint Augustin*, *op. cit.*, p.242.

⁶³² C. Béné, *Ibid*, p.241.

⁶³³ Erasme, *Ratio studii*, p.185.

⁶³⁴ Erasme, *De pueris*, 514f.

⁶³⁵ Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, [1529], trad. J.-C. Margolin, Genève, Librairie Droz, 1966, p.452.

⁶³⁶ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p.236.

⁶³⁷ *Ibid*, p. 236.

⁶³⁸ J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.87.

⁶³⁹ E. Durkheim, *op. cit.*, p.234.

lui, les modèles à suivre sont : « Cicéron, Quintilien et Sénèque, qui non seulement sont exempts de toute obscénité, mais donnent pour la vie les préceptes les plus sains, qui encouragent au bien »⁶⁴⁰. Après Quintilien, il propose sa définition de l'orateur chrétien : « et si les orateurs ont approuvé la définition : l'orateur est un homme de bien habile à parler »⁶⁴¹. En fait, à la Renaissance, le concept d'orateur prend un sens plus large qu'à l'époque de Cicéron ou de Quintilien : il concerne toute profession basée sur l'art de la parole telle que peut l'être celle d'avocat, d'ambassadeur, de professeur, de prédicateur, de médecin, de parlementaire, etc.⁶⁴². Toutefois, Erasme préconise de faire preuve d'esprit critique en observant une certaine distance par rapport aux paroles des maîtres : « Il [l'élève] s'y exercera sans aller jusqu'à la superstition, s'occupant de composer et de parler, plutôt que de suivre avec crainte les préceptes des maîtres »⁶⁴³. Erasme appliquera lui-même ce principe. Comme le dit Durkheim, le but suprême des humanistes « c'est d'avoir un nom qui coure sur les lèvres des hommes »⁶⁴⁴ et Erasme n'échappe pas à la règle : il fait partie de cette « petite couche d'intellectuels séculiers-bourgeois »⁶⁴⁵ qui affiche « sa fierté d'intellectuel et sa conscience d'avoir acquis par l'esprit, par la science, par ses écrits, le droit de prendre ses distances à l'égard des couches dirigeantes »⁶⁴⁶. Cette conquête du pouvoir spirituel et de la célébrité étant le mobile de son activité, il était tout naturel, pour Durkheim, qu'il en soit de même dans ses écrits éducatifs :

« Si donc c'est l'amour de la gloire qui faisait agir les hommes, il devait paraître naturel de recourir à ce même stimulant pour faire agir les enfants. Et c'est effectivement ce que recommande Erasme. A la discipline des écoles scolastiques il en oppose une autre toute nouvelle, qui devrait s'adresser uniquement à l'amour-propre, au sentiment de l'honneur, au goût de l'enfant pour la louange. »⁶⁴⁷

Les multiples critiques qu'il adresse aux maîtres d'école, parmi lesquelles celle de dire que ceux-ci n'auraient pas à se montrer violents s'ils modifiaient leur visée de l'éducation, trouvent leur origine dans son propre vécu scolaire.

⁶⁴⁰ Cité dans C. Béné, *Erasme et saint Augustin*, op. cit., p.321.

⁶⁴¹ Cité dans C. Béné, *Ibid*, p.324.

⁶⁴² J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.30.

⁶⁴³ Erasme, *De pueris*, 922f.

⁶⁴⁴ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., p.243.

⁶⁴⁵ N. Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p.157.

⁶⁴⁶ *Ibid*, p.158.

⁶⁴⁷ E. Durkheim, op. cit., p.244-245.

9.2.2. La délégitimation des maîtres médiévaux

Marqué par ses souvenirs d'enfance, Erasme donne une image très négative des maîtres d'école du Moyen Âge qui le conduit à militer en faveur d'une éducation bienveillante.

Prenant son propre cas en exemple, il préconise une éducation bienveillante :

« Certains se feraient tuer plutôt que de se laisser corriger par des coups, alors qu'on pourrait les mener n'importe où avec de la bienveillance et des conseils empreints de douceur. J'avoue que j'étais un enfant de cette trempe : mon maître qui avait pour moi plus d'affection que pour tout autre – car il disait qu'il fondait sur moi je ne sais quelles grandes espérances – et qui me consacrait des soins particulièrement vigilants, voulut un jour expérimenter de quelle façon je supporterais les verges. Il me reprocha une faute que je n'avais jamais même songé à commettre et me frappa. Cet incident m'ôta tout amour des études et produisit sur mon âme d'enfant un tel effet d'abattement que je faillis presque en périr de douleur ; en tout cas, ce chagrin me fit attraper une fièvre quarte. S'étant finalement rendu compte de son erreur, il confiait à ses amis en se lamentant : « J'ai failli perdre cet esprit avant de le connaître. » Car il n'était pas un imbécile ni un ignorant ni, à ce que je pense, un méchant homme. Il vint à résipiscence mais c'était trop tard pour moi. Que cela t'amène à conclure, excellent ami, du nombre d'esprits les plus heureusement doués, que perdent ces bourreaux ignares mais gonflés de l'orgueil d'une science imaginaire, ces êtres à l'humeur chagrine, ces ivrognes, ces brutes qui frappent pour le seul plaisir et dont la nature est évidemment si bestiale qu'ils tirent une volupté des tourments d'autrui. A une telle race d'hommes conviendrait le métier de boucher ou de bourreau mais non d'éducateur de la jeunesse ! »⁶⁴⁸

Pour lui, les maîtres médiévaux sont donc souvent des hommes antipathiques et violents auxquels on ne devrait pas confier la mission d'instruire les enfants.

« [...] certains ont un caractère si désagréable que même leur femme ne pourrait pas les aimer : avec leur mine renfrognée, leur abord rébarbatif, ils paraissent en colère alors même qu'ils sont bien disposés ; ils ne peuvent rien dire d'une manière plaisante, à peine sont-ils capables de répondre en souriant à ceux qui leur sourient : on dirait vraiment que les Grâces étaient irritées au moment de leur naissance. Des individus comme eux, je les juge à peine bons à se voir confier le dressage de chevaux indomptables, et je suis à cent lieues de penser qu'il faille leur livrer de frêles enfants qui sont presque encore à la mamelle. Mais certains s'imaginent que des hommes de cette espèce doivent être tout particulièrement recherchés pour la formation de la jeunesse, parce qu'ils prennent leur air renfrogné pour une marque de sainteté. [...] Même les parents ne peuvent pas donner une bonne éducation à leurs enfants s'ils ne leur inspirent que de la crainte. La première tâche, c'est de se faire aimer ; puis un sentiment apparaît progressivement, non de terreur mais de respect spontané, qui a plus d'efficacité que la crainte. »⁶⁴⁹

Cette critique s'adresse plus spécialement aux maîtres écossais et français (tout comme l'ont fait également Montaigne⁶⁵⁰ et Rabelais qui fut son disciple). Pour lui, qui a voyagé à travers toute l'Europe, la France est une nation qui aime recevoir des coups⁶⁵¹ et les

⁶⁴⁸ Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, op. cit., p.427-428.

⁶⁴⁹ *Ibid*, p.424.

⁶⁵⁰ C'est dans le chapitre intitulé « L'institution des enfants » de ses *Essais* (tome I) qu'il fait le procès des méthodes brutales des professeurs de collège.

⁶⁵¹ Erasme, *De pueris*, 504e.

maîtres d'école français sont les pires « fesseurs »⁶⁵² qui soient à l'exception, toutefois, des Ecossais.

« Personne, après les Ecossais, n'est plus prodigue de coups que les maîtres d'école français. Quand on leur en fait la remarque, ils ont coutume de répondre que cette nation ne peut s'amender qu'à force de coups, comme on le disait de la Phrygie. »⁶⁵³

Erasme n'a pas de mots assez durs pour désigner les maîtres d'école qui abusent de leur autorité.

« [...] nous ne voyons pas aujourd'hui d'individu assez taré, assez incapable, assez insignifiant pour ne pas être jugé par le commun des mortels apte à diriger une école. Et croyant avoir trouvé une sorte de royauté, c'est merveille comme ces individus exercent leur violence, sous prétexte qu'ils ont plein pouvoir, non sur des fauves, comme dit l'auteur comique, mais sur un âge qu'il faudrait choyer par toutes les marques de douceur. On ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture : on n'y entend que crépitement de férules, sifflement de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables. Qu'y apprendront-ils donc ces enfants, sinon à haïr les études ? Et quand cette haine s'est fixée une fois dans leurs jeunes esprits, même devenus grands, ils ont les études en horreur. »⁶⁵⁴

« J'en aurai fini de me battre avec les bailleurs de coups quand j'aurai ajouté ce trait. C'est que les sages condamnent les lois et les magistrats qui ne font qu'inspirer la terreur des châtiments sans montrer également l'attrait des récompenses, qui sanctionnent les fautes commises mais ne prennent pas également les précautions pour éviter qu'il s'en commette – et qu'il leur faudrait sanctionner -. Notre opinion doit être la même à propos de la masse de pédagogues qui se contentent de sanctionner les fautes par des coups au lieu de former l'esprit de façon à ce qu'il ne veuille pas en commettre. On fait réciter une leçon : si l'enfant commet une erreur, il est frappé ; et cela se reproduit chaque jour afin que le petit garçon en prenne mieux l'habitude. Après quoi ils s'imaginent avoir magnifiquement rempli leur office de précepteur ! Tout au contraire, il fallait commencer par inciter l'enfant à aimer les études et à craindre d'affliger son maître. »⁶⁵⁵

Erasme dénonce le sort qui est fait aux enfants en soulignant le fait que l'on ne l'appliquerait ni aux esclaves, ni aux animaux (« Qui usa jamais d'un pareil traitement pour dégrossir un esclave ou même simplement un âne ? »⁶⁵⁶), ni même aux galériens (« Nous ne voulons rien d'autre pour nos enfants que de les voir roués de coups, ce que font à peine les capitaines de galères ou les pirates à leurs rameurs ! »⁶⁵⁷). Et ce reproche s'adresse tout particulièrement aux pères de famille qui, à ses yeux, ne sont pas suffisamment attentifs au choix du précepteur de leur enfant.

« Tu examines de près l'homme que tu préposes aux travaux agricoles, celui que tu destines aux cuisines, celui que tu délègues aux fonctions d'intendant. Mais s'il s'en trouve un qui soit parfaitement incapable d'exercer aucune fonction – un lourdaud, un fainéant, un imbécile, un goinfre –

⁶⁵² *Ibid*, 504e.

⁶⁵³ Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *Ibid*, p.426.

⁶⁵⁴ Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.424.

⁶⁵⁵ *Ibid*, p.440-442.

⁶⁵⁶ *Ibid*, p.428.

⁶⁵⁷ *Ibid*, p.430.

à lui, tu confies le soin de former ton enfant : une tâche qui réclame un artiste de premier ordre est confiée au dernier de tes serviteurs. »⁶⁵⁸

Dans la préface du *Prologue*, il dénonce ces « ânes d'Arcadie qui enseignent leur sottise avec tant d'audace et d'autorité »⁶⁵⁹ car il est persuadé que si ces maîtres ont recours aux châtiments corporels c'est parce qu'ils sont incompetents et incultes : « [...] personne n'écorche les enfants avec plus de cruauté que ceux qui n'ont rien à leur enseigner. Que pourraient-ils faire dans des écoles, sinon passer toute la journée à lancer coups et invectives ? »⁶⁶⁰. Il faut dire que cette délégitimation des professeurs est assez générale puisque, à la même époque, l'iconographie se fait le témoin, dans les Etats allemands, de la vie quotidienne à l'école où la discipline est très dure : le maître est presque toujours représenté avec un fouet, les mauvais élèves et les chahuteurs ont droit au bonnet d'âne, un élève, en général le plus vieux, appelé *custos* ou *lupus*, est chargé de surveiller ses camarades ce qui l'oblige à s'en faire le délateur⁶⁶¹.

Mais Erasme ne se contente pas de dénoncer, il cherche la solution au problème en traçant le portrait du maître idéal.

9.2.3. Le maître idéal

Si Erasme se veut très critique à l'égard des maîtres d'école médiévaux, il n'en reste pas moins qu'il tient le métier en haute considération et digne de respect au nom de Dieu.

« Lorsqu'il croise en rue une personne respectable par son âge, vénérable par ses fonctions religieuses, considérable par son rang ou honorable à n'importe quel titre, l'enfant ne doit pas oublier de céder le passage, de se découvrir en signe de respect et même de fléchir légèrement les genoux. Qu'il ne se dise surtout pas : « Je n'ai rien à voir avec cet individu » ou « Que m'importe cet homme qui n'a jamais rien fait pour moi ». Ce n'est ni à l'homme ni à ses bienfaits que l'on rend ici hommage mais à Dieu. Dieu nous l'a en effet ordonné [...] Je ne dis rien entre-temps des parents que Dieu nous ordonne de vénérer en premier ; je ne parle pas non plus des maîtres d'école qui, tandis qu'ils forment l'esprit de leurs disciples pour faire d'eux des hommes, les mettent en quelque sorte au monde. [...] Aux adultes, il faut parler avec respect et sans longues phrases [...] »⁶⁶²

Ainsi, de même que le père fait naître l'enfant naturellement, le maître le fait naître spirituellement. Le précepteur est donc assimilé métaphoriquement au père : il est le père intellectuel de son élève. La comparaison est importante car le père est omniprésent dans la pensée d'Erasme : c'est à lui, avant tout, d'éduquer son fils et s'il ne peut s'acquitter de

⁶⁵⁸ *Ibid*, p.404.

⁶⁵⁹ C. Béné, *Erasme et saint Augustin*, op. cit., p.69.

⁶⁶⁰ Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, op. cit., p.428.

⁶⁶¹ E.Becchi, « Humanisme et Renaissance » dans *Histoire de l'enfance en Occident*, op. cit., p.183.

⁶⁶² Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, op. cit., p.69.

cette tâche, il lui revient d'en choisir avec soin le précepteur : « Mais s'il n'y a personne, dans notre maison, qui ait une culture littéraire, il faut immédiatement aller quérir un spécialiste, éprouvé tant pour ses mœurs que pour son savoir »⁶⁶³. A. Benoist fait la description de ce spécialiste qu'Erasme appelle de ses vœux.

« Il [Erasme] ne se contente pas de regretter que l'emploi de maître d'école, « le plus beau après celui de roi », soit jeté à la tête du premier venu qui se sera nommé maître ès arts il y a trois jours, et qu'on donne comme une aumône ce qui devrait être réservé comme un titre d'honneur. Il cherche sérieusement ce qu'il conviendrait de faire. L'argent ne suffit pas : à Paris on a fondé des bourses nombreuses pour les étudiants pauvres ; en Angleterre les collèges ressemblent à des palais ; et cependant les études continuent de languir, la barbarie de prospérer. Deux choses sont essentielles, dit Erasme : choisir les maîtres avec soin, et proportionner leurs appointements à leur mérite. Il faut renoncer à la fâcheuse habitude qui s'est établie de confondre le maître et l'étudiant, celui qui enseigne et celui qui apprend. Le professeur doit avoir un certain âge, et, quelle que soit la spécialité à laquelle il veut se consacrer, il faut qu'il ait parcouru le cercle entier des études : il n'enseignera pas bien, s'il ne sait pas beaucoup plus que ce qu'il enseigne. L'important n'est pas de le rétribuer magnifiquement, mais de mesurer les honoraires aux progrès du zèle et du talent. On tâchera de lui susciter des rivaux, pour empêcher son ardeur de refroidir. Autant que possible, on le choisira parmi les gens bien élevés ; et, par l'accueil qu'on lui fera dans la bonne société, on l'accoutumera à s'y plaire et à y demeurer. »⁶⁶⁴

Par ces mots, Erasme préconise en quelque sorte une rémunération au mérite ainsi que l'instauration d'une hiérarchie entre le maître et l'élève fondée sur le savoir du premier. Lui qui n'est pas favorable à l'enseignement collectif dispensé par l'école, considère toutefois que le recrutement de ces maîtres qualifiés est un devoir pour l'Etat et pour l'Eglise : « Il faut qu'une école soit contrôlée par une autorité publique »⁶⁶⁵.

« [...] il est beaucoup plus facile de prescrire les qualités que doit posséder un précepteur que d'en trouver beaucoup qui répondent au modèle prescrit. Mais ce devrait être un souci d'ordre public, tant du magistrat civil que des autorités ecclésiastiques : de la même façon que l'on instruit des jeunes gens dans l'intention de les faire servir à la guerre ou chanter dans les églises, ainsi devrait-on bien davantage former des maîtres capables de donner aux fils de nos concitoyens une éducation libérale de haute qualité. »⁶⁶⁶

Tout comme Quintilien, Erasme est convaincu que les personnes en charge de l'éducation des jeunes enfants doivent posséder des qualités psychologiques (« douceur [...] bonne grâce [...] ingéniosité [...] habileté [...] »⁶⁶⁷) et des qualités pédagogiques. C'est dans son colloque *Monitoria paedagogica (Recommandations d'un maître)* que s'exprime le mieux son idéal⁶⁶⁸ : un mélange de fermeté et de douceur, une attention particulière à laisser

⁶⁶³ Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, op. cit., p.422.

⁶⁶⁴ A. Benoist, « Erasme » dans F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit.

⁶⁶⁵ Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, op. cit., p.426.

⁶⁶⁶ *Ibid*, p.440.

⁶⁶⁷ *Ibid*, p.424.

⁶⁶⁸ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe*, op. cit., p.12.

l'élève s'exprimer en toute liberté, une manière aimable de le reprendre et des relations presque paternelles ou filiales. Il propose un maître qui soit un homme de trente-cinq à quarante ans, de bonne tenue, qui ait de l'autorité et du savoir⁶⁶⁹. A l'instar de l'artiste universel de la Renaissance qui possède des connaissances artistiques, techniques, technologiques, mathématiques et pratiques, le précepteur doit être, en effet, un homme exceptionnel et omniscient. A titre d'exemple, citons le *De ratione studii* (plan des études) dans lequel il montre comment un texte antique doit être l'occasion pour le maître de faire des digressions d'ordre historique, géographique, scientifique, technologique, avec des rapprochements entre les habitudes d'autrefois et les coutumes modernes⁶⁷⁰. L'autorité du maître érasmien est fondée sur la connaissance des *auctoritates* (les auteurs qui font autorité) et sur celle de l'âme humaine et notamment de la psychologie des enfants et des adolescents⁶⁷¹. Mais cette autorité est toujours pondérée par la bienveillance et la douceur : « Que notre verge, à nous, soit une franche exhortation, parfois aussi quelque semonce, mais imprégnée de mansuétude et non d'amertume ! »⁶⁷². L'exemple qu'il donne à suivre est celui d'un pédagogue romain :

« Je reconnais que l'affabilité du précepteur doit être modérée, si l'on ne veut pas que le mépris, compagnon de la familiarité, fasse disparaître respect et retenue : tel fut, d'après la tradition, le pédagogue de Caton d'Utique, Sarpédon, qui s'était acquis par son affabilité la plus totale amitié de l'enfant, et par son intégrité une aussi totale autorité, sans jamais lui faire craindre les verges. »⁶⁷³

La douceur du maître et l'amour que lui témoigne l'enfant sont les premières conditions d'un enseignement efficace : « Mais le plus important de tout, c'est que l'enfant s'habitue à aimer et à respecter son précepteur, à chérir et à admirer les sciences, à redouter le déshonneur, à se laisser prendre aux louanges »⁶⁷⁴. Erasme recommande que « [...] l'homme qui s'est chargé de l'éducation d'un enfant, adopte envers lui, par entraînement sentimental, l'affection d'un père. Il en résultera d'une part, que l'enfant aura plus de cœur à apprendre et d'autre part, qu'il trouvera son travail moins ingrat, s'il est vrai qu'en toute affaire, l'amour ôte une grande partie de la difficulté. »⁶⁷⁵

« Qu'ils apprennent d'abord à aimer et à admirer la probité et le savoir, à abhorrer la turpitude et l'ignorance. Qu'ils entendent les louanges adressées aux uns pour leurs belles actions et les blâmes qui valent à d'autres leurs méfaits, qu'on leur mette sous les yeux les exemples de ceux à qui leur science a fait acquérir la suprême gloire, des richesses, de la considération, de l'autorité ; mais aussi les

⁶⁶⁹ « Désiré Erasme » dans *Les grands pédagogues, op. cit.*, p.124.

⁶⁷⁰ J.-C. Margolin, *Erasme, précepteur de l'Europe, op. cit.*, p.76.

⁶⁷¹ *Ibid*, p.64.

⁶⁷² Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.438.

⁶⁷³ *Ibid.*, p.440.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, p.454.

⁶⁷⁵ *Ibid.*, p.442.

exemples de ceux que leurs mœurs dépravées et un esprit que ne rehausse aucune sorte de connaissance ont conduits au déshonneur, au mépris, à la pauvreté et à la mort. Ce sont là vraiment des fouets dignes des Chrétiens, disciples du très doux Jésus. »⁶⁷⁶

La première étape de l'éducation est donc l'amour de l'élève pour son précepteur :

« Le premier degré du savoir est l'amour de son précepteur. Avec la marche du temps il se fera que l'enfant qui avait d'abord commencé par aimer les études pour l'amour de son maître, aimera plus tard son maître pour l'amour des études. Car, de même que la plupart des cadeaux nous sont très agréables à ce seul titre qu'ils nous viennent de ceux que nous aimons le plus, de même les études, chez ceux qui ne peuvent pas encore y prendre plaisir en connaissance de cause, se recommandent pourtant par l'affection qu'ils portent à leur maître. Isocrate a dit très justement qu'il apprend le plus, celui qui est animé du désir d'apprendre. Or nous nous laissons volontiers instruire par ceux que nous aimons. »⁶⁷⁷

⁶⁷⁶ *Ibid.*, p.438.

⁶⁷⁷ Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, *op. cit.*, p.424.

9.3. Synthèse du chapitre 9

Erasme s'inscrit dans la continuité du bas Moyen Âge en accordant aux maîtres des petites écoles une double légitimation traditionnelle (patriarcalisme et appel au passé) ainsi qu'une légitimation morale. Toutefois, l'autorité intellectuelle disparaît au profit du retour d'un charisme de fonction, élément qui était présent avant le XII^e siècle.

La nouveauté réside dans l'apparition d'une légitimation par quelques éléments de personnalité.

Erasme (XVI^e siècle)		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>Le précepteur est un père spirituel</i>
	Appel au passé	*Légitimation par la référence à des autorités du passé avec une logique de continuité <i>Translatio studii érasmiennne</i>
Autorité charismatique	Charisme de fonction	* Légitimation par délégation divine * Exemplarité <i>Imitation de Jésus-Christ</i>
Autorité morale	Codification morale	*Légitimation par l'incarnation d'un code moral <i>Normes comportementales</i>
Autorité personnelle		*Légitimation par des éléments de personnalité - <i>Art de la parole</i> - <i>Qualités psychologiques</i>

Chapitre 10 : L'autorité par l'organisation pédagogique

L'Ancien Régime est une époque de grandes mutations politiques, culturelles, littéraires et scientifiques. C'est également une époque où les personnalités les plus éminentes s'interrogent sur la légitimation du pouvoir politique, sur la formation des souverains et sur l'éducation qu'il faut donner au prince. Beaucoup pensent, en effet, qu'il faut créer une éducation spécifique pour les former au métier de roi. Telle est, par exemple, la réflexion que conduit Bossuet⁶⁷⁸ qui fut précepteur du grand Dauphin⁶⁷⁹ (de 1670 à 1680) et pour lequel il rédigea des ouvrages d'éducation spécifiques parce que le prince doit être formé plus à « l'air de la cour que de celui de l'Université »⁶⁸⁰. C'est ainsi que se développe un modèle princier d'éducation, qui se veut exemplaire⁶⁸¹. Toutefois, « cette éducation élitiste individuelle qui diffuse auprès de ses sujets le modèle princier, ne va pas jusqu'à rencontrer les théoriciens d'une éducation publique collective tels Comenius et Locke »⁶⁸². Mais c'est également une remise en cause progressive de l'autorité. Ainsi, pour Gérard Leclerc, on assiste au « passage progressif d'une culture de l'autorité, dominée par les textes religieux et classiques, à une culture de la libre pensée et de la libre création, dominée par la littérature et les sciences »⁶⁸³. Toutefois, le père bénéficie d'une grande autorité du fait qu'il a une haute stature religieuse :

« âge d'or de la monarchie paternelle, qu'on peut situer au XVII^e siècle. Le père, alors totalement incontesté, engendre, nourrit, éduque et instruit ; et c'est lui qui transmet l'héritage. [...] Souverain respecté au sein d'une cellule familiale fortement structurée, le père est une image de Dieu sur terre. [...] chez les catholiques comme chez les protestants, le père de famille est invité à diriger la prière matinale ou vespérale, à laquelle participent aussi serviteurs et servantes. Il doit « engendrer pour le ciel ». Il a charge d'âmes. Il est associé à la paternité de Dieu. C'est à lui de donner l'exemple à

⁶⁷⁸ Evêque, docteur en théologie et en philosophie (1627 – 1704)

⁶⁷⁹ Fils de Louis XIV.

⁶⁸⁰ Cité dans P. Mormiche, *Devenir prince. L'école du pouvoir en France. XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, CNRS Editions, 2009, p.48.

⁶⁸¹ « Il faut donner l'éducation en exemple. « Sire, il est de votre magnificence que tous les enfants de vos sujets aient part à l'instruction de votre fils. Son éducation particulière doit devenir en quelque sorte générale ». Louis XIV répondit « qu'on fit part au public de tout ce qui était fait pour l'instruction du prince afin que tout le monde pût en profiter ». Dorénavant, la spécificité de l'éducation princière est démontrée. Outre les documents divulgués avec une régularité confondante – 1672, 1674, 1677 et 1679 – il s'agit de fournir au prince des ouvrages scolaires de qualité. La monarchie devient créatrice d'une pédagogie spécifique [...].

Bossuet définit la hiérarchie »des savoirs nécessaires au dauphin en rédigeant un catéchisme, une morale, une histoire, une logique, une politique, une *Introduction à la philosophie*. »

P. Mormiche, *Devenir prince. L'école du pouvoir en France. XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, CNRS Editions, 2009, p.57.

⁶⁸² *Ibid.*

⁶⁸³ G. Leclerc, *Histoire de l'autorité, op. cit.*, p.8.

l'épouse et aux enfants. Ceux-ci lui sont confiés en dépôt par la Providence. L'autorité paternelle est donc à la mesure d'une mission et de responsabilités qui dépassent le niveau de la vie d'ici-bas. »⁶⁸⁴

Au XVII^e siècle, Richelet donne au mot « autorité » l'orthographe actuelle dans son *Dictionnaire françois*⁶⁸⁵. Il lui confère trois sens, selon qu'il oriente vers une personne, une fonction ou une chose.

- Il en fait d'abord quelque chose qui relève du prestige personnel : utilisé uniquement au singulier, il signifie « pouvoir, puissance, crédit ».
 - Le second sens se rapporte à une fonction : « gouvernement, commandement.»
 - Enfin, un troisième sens, orienté vers un objet, concerne des textes cités en appui d'une démonstration. Il s'agit alors du « passage de quelque auteur considérable ».
- En ce sens, le mot autorité peut être mis au pluriel.

C'est dans la première acception du verbe « autoriser » que l'autorité va s'exprimer : autoriser c'est « appuyer de son autorité, de son crédit. Favoriser. Donner du crédit.» On y retrouve l'idée de promotion, d'accroissement, par le biais de la faveur ou de l'octroi d'un plus.

Furetière, quant à lui, reprend trois niveaux de définitions pour l'autorité dans son *Dictionnaire universel*⁶⁸⁶ paru en 1690:

- Il fait passer au premier plan la notion de commandement, définissant l'autorité comme le « droit qu'on a de commander, de se faire obéir. » et il cite, à ce propos, l'autorité de l'Eglise, l'autorité royale, celle des lois et, enfin, celle de la justice. L'autorité apparaît donc en premier lieu sous un double point de vue : elle est une soumission légitime du côté de celui qui émet le commandement et une soumission forcée, ou au moins un devoir, du côté de celui qui le reçoit : « Tout bon chrétien se doit soumettre à l'autorité de l'église, et tout bon sujet à l'autorité royale. Il faut employer l'autorité des Lois contre les méchants, les décrets se font par autorité de la justice. »

⁶⁸⁴ J. Delumeau, « Préface » dans J. Delumeau et D. Roche, *Histoire des pères et de la paternité*, op. cit., p.11-12.

⁶⁸⁵ P. Richelet, *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses [...]*, Genève, Jean Herman Widerhold, 1680, p.95.

<http://gallica.bnf.fr/requestHigghlightingMask?docIDark=bpt6k585993308af=114ar...> Consulté le 01/07/12.

⁶⁸⁶ A. Furetière, article « Autorité » dans *Dictionnaire universel*, tome premier, p. 172-173.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b/f2.highres>, Consulté le 02/07/12.

- Le sens que Furetière pose en seconde place se rapporte à « l'usage de ce droit ou de son usurpation ». Ainsi, « [...] un habile homme a toujours plus d'autorité qu'un autre dans la compagnie. Un mineur, une femme ne peuvent agir que sous l'autorité de son tuteur, ou de son mari [...] »
- Au troisième rang, Furetière conserve au mot le sens d'une citation qui garantit une argumentation : l'autorité est « le témoignage d'un auteur qui a écrit, ou quelque apophtegme ou sentence d'une personne illustre qu'on cite, qu'on allègue dans un discours pour lui servir de preuve ou d'ornement. » Et de citer en exemple les textes d'Aristote qui « sont de grande autorité dans les collèges ».

Mais il est intéressant de lire, comme pour Richelet, les définitions du verbe « autoriser », et notamment la troisième car, prenant en exemple les tyrans et les abus, elle se réfère à l'autorité : « autoriser, avec le pronom personnel, signifie acquérir, usurper de l'autorité ».

10.1. Un constat d'échec

10.1.1. Le mode individuel, une autorité difficile

Alors qu'au Moyen Âge, les universités étendent leur champ d'influence et se gorgent de leur propre importance, les petites écoles, qui découlent d'un réseau scolaire déjà ancien, fourni et très divers mais peu connu par manque de documents, se développent. Toutefois, cet essor, concomitant à la crise de l'université, s'opère de façon irrégulière selon les régions. Placées sous la responsabilité de l'Église, elles accueillent essentiellement les enfants des « classes moyennes » c'est-à-dire les marchands, artisans et paysans aisés. Plusieurs points les caractérisent : aucune distinction n'existe entre les niveaux d'enseignement, l'offre est diverse mais favorise les villes et les catégories sociales masculines aisées au détriment des campagnes (où les écoles n'apparaissent qu'au XIV^e ou au XV^e siècle) et des filles, les maîtres, enfin, sont diversement gradés et donc compétents. Enseigner devient, au XV^e siècle, un métier à temps plein. Dans ces conditions, il nous est difficile de tracer le portrait-type du maître d'une petite école mais on peut, néanmoins, dégager quelques traits sur lesquels s'appuient (ou pas...) son autorité.

Tous les maîtres d'une petite école font payer les parents même si certains reçoivent en plus un salaire ou une rente régulière. Néanmoins, leur emploi reste modeste, mal rémunéré et peu considéré. La tutelle de l'église leur assure toutefois une légitimité quant à

la moralité et à l'orthodoxie. A Paris, par exemple, le chantre de Notre-Dame leur fait prêter serment d'obéissance aux statuts édictés vers 1357:

« Chacun des maîtres ou maîtresses est tenu par serment d'observer ce qui suit :

1. Il exercera loyalement l'office qui lui est confié d'enseigner les enfants, les instruisant soigneusement dans les lettres, les bonnes mœurs et par de bons exemples.

2. Ils montreront honneur et révérence au seigneur chantre et dans toute la mesure du possible ils observeront fidèlement les droits de la chanterie, quel que soit l'état auquel ils seront parvenus.

3. En tout ce qui regarde le gouvernement des écoles, ils prêteront obéissance au même chantre.

4. Aucun des maîtres ne prendra en charge les enfants alloués à un collègue sans l'autorisation du chantre, mais qu'il se contente de ce qu'il a.

5. Nul ne cherchera à soustraire, par ses propres moyens ou ceux d'un tiers, les enfants engagés par contrat à un collègue.

6. Nul ne portera atteinte par médisance à la réputation d'un collègue; il pourra cependant le dénoncer au chantre. [...]

12. Aucun maître ne vivra avec une femme de mauvaise réputation.

13. Chacun gardera la paix avec son collègue ; et si un différend se fait jour à propos des écoles, il sera réglé par la sentence du seigneur chantre, sous peine de privation des écoles.

14. Nul ne traînera en justice un collègue devant un autre juge que le chantre pour un procès portant sur les écoles, sous peine de la même sanction. [...]

17. Chaque maître ou chaque maîtresse se tiendra dans les limites qui lui ont été fixées [par le chantre], de façon à ne pas dépasser celles-ci en ce qui concerne le nombre ou le sexe des enfants, ou même la qualité des livres.

19. Il n'est pas dans mon intention de confier à quelqu'un des écoles autrement qu'au terme de la Nativité de saint Jean, et s'il ne prête serment et s'il n'a une lettre [testimoniale]. [...]

21. Que personne ne sorte de la ville, sauf un jour de fête, si ce n'est avec l'autorisation du chantre et s'il ne laisse un sous-moniteur suffisant et ceci du consentement du chantre.

22. Tous les maîtres ou maîtresses doivent assister aux obsèques des maîtres ou des maîtresses défunts. [...]

24 – Que personne n’enseigne les livres de grammaire, s’il n’est bon grammairien et suffisamment compétent en la matière [...]».⁶⁸⁷

Ces statuts témoignent d’un véritable souci d’exemplarité morale ce qui apparaît indispensable dans la mesure où les maîtres des petites écoles sont chargés, outre des apprentissages élémentaires tels que la lecture, de dispenser quelques notions d’instruction morale et de faire réciter les prières fondamentales du chrétien.

Dans les campagnes, le maître d’école est recruté et payé par la communauté paroissiale et exerce diverses activités qui, outre l’instruction des enfants, en font souvent un auxiliaire du curé. Ce maître, d’exaction humble, pauvre, a des compétences souvent limitées mais, dans la mesure où il ne travaille pas de ses mains, son statut, à la limite de la cléricature, est honorable, et lui assure un relatif prestige. Il pratique l’enseignement individuel, c’est-à-dire qu’il appelle un élève à son bureau et le fait travailler pendant quelques minutes seulement tandis que les autres élèves vaquent à d’autres occupations non scolaires.

« Dans l’enseignement individuel, le maître fait venir près de lui, les uns après les autres, tous les enfants de l’école auxquels il fait lire successivement une leçon.

Si les classes durent six heures par jour, et s’il y a soixante élèves dans l’école, chaque enfant sera occupé réellement pendant quatre minutes à peu près, et les cinquante-neuf autres enfants resteront à rien faire pendant le reste des six heures de la journée. »⁶⁸⁸

Dans ces conditions, la discipline est pratiquement impossible. Le maître use abondamment des châtiments corporels pour essayer de maintenir l’ordre.

« Les enfants, renvoyés sur leurs bancs, au lieu d’étudier la leçon du soir ou du lendemain, troublaient l’ordre de la classe et s’amusaient entre eux. Au milieu du bruit et de la confusion, le magister, un œil sur le livre ouvert devant lui et l’autre sur la classe, continuait ses leçons individuelles de deux ou trois minutes, distribuant toujours force coups de règle et force coups de férule. »⁶⁸⁹

Rappelons que l’image de l’enfance vue par saint Augustin reste prégnante. Or celle-ci est fortement pessimiste et négative mais aussi ambivalente, située qu’elle est entre le bien et le mal: « [...] si l’enfant est faible, il n’est pas innocent (VII, 11 et 12), il a des défauts, qui posent des questions morales plutôt que psychologiques : il est avide de nourriture (*ibid.*),

⁶⁸⁷ Source : H. Denifle, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. III, Paris, 1894, p ; 51-52 (n° 1237). Traduction du latin. Cité dans G. Brunel et E. Lalou (dir.), *Sources d’histoire médiévale, IXe – milieu du XIVe siècle*, Paris, Larousse, 1992, pp. 605-606.

⁶⁸⁸ « Méthodes. Comparaison des principales méthodes » dans *Manuel général ou journal de l’instruction primaire*, tome 1, N°5, mars 1833, p.297.

⁶⁸⁹ *Manuel complet de l’enseignement simultané ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d’après la méthode simultanée*, Paris, chez Paul Dupont et chez Hachette, 1834, p.6-7.

jaloux (*ibid.*), indocile envers ses parents et ses maîtres (IX, 15), négligent dans son travail scolaire, trop prompt à chercher la distraction du moindre spectacle (X, 16, et XIX, 30), voleur et menteur (*ibid.*). Mais il est aussi une entité distincte, vouée à sa propre conservation, dotée de qualités qui ne peuvent venir que de Dieu (XX, 31) »⁶⁹⁰. Cette image a une forte influence sur la pédagogie qui ne tient pas compte des spécificités de l'enfance. Celle-ci est basée sur la soumission et l'obéissance de l'élève et justifiée par l'âge et l'incompétence de celui-ci. Pour certains maîtres, cette exigence justifie et cautionne la sévérité extrême voire la violence que dénoncent Erasme. Il semble, toutefois, que les parents cautionnent cette façon de faire comme en témoigne la pétition portée, en avril 1336, par 35 habitants de Decize au chapitre cathédral de Nevers contre un maître d'école n'ayant aucune autorité.

« A vous honorables hommes et discrets, nos chers seigneurs des doyen et chapitre de Nevers, vous supplie humblement les habitants des villes de Decize et de Saint-Privé et spécialement nous qui avons mis nos sceaux en cette présente supplication que, comme il vous a plu commettre et établir Hugues de Bray à gouverner les écoles de Decize, et que nous sommes certains que ledit gouvernement n'est ni bon ni suffisant ni profitable aux élèves desdites écoles, parce que lesdits écoliers n'ont aucune estime pour ledit maître à la fête de Saint-Nicolas d'hiver dernièrement passée donna et octroya à ses dits écoliers licence de jouer aux dés jusqu'à la somme de 12 deniers, par laquelle licence à eux alors donnée par ledit maître, ils s'y sont si accoutumés que chaque jour ils jouent en l'école aux dés au vu et au su dudit maître, et ont lesdits écoliers pour ce faire leurs pierres propres et plates, et quand quelquefois ledit maître par honte les en veut corriger et battre, ils se défendent et le frappent de pierres ou autres choses ou le piquent avec leurs stylets, des enfants, des enfants de 14 ans ou environ ! [...] vous supplie les susdits qu'il vous plaise, notre cher seigneur, mettre et établir un autre bon et convenable gouverneur auxdites écoles ou sinon, ne vous déplaise, notre cher seigneur, il conviendra que pour cause dudit gouvernement, nous qui enfants y avons, nous les envoyions autre part aux écoles et les mettions en un autre gouvernement [...] »⁶⁹¹

Cet enseignement individuel, malgré ses défauts, sera très pratiqué pendant plusieurs siècles. Toutefois, ce mode, « que la propagation des lumières et la nécessité de l'instruction pour toutes les classes de la société [...] bannissent de concert, surtout les

⁶⁹⁰ E. Becchi et D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident – 1. De l'Antiquité au XVIIe siècle*, Editions du Seuil, Paris, 1998, p. 111.

⁶⁹¹ Source : *Musée des Archives départementales*, Paris, 1878, p. 275-277 et pl. XLI (Archives départementales de la Nièvre). Texte français, légèrement « modernisé » par les auteurs. Cité dans G. Brunel et E. Lalou (dir.), *Sources d'histoire médiévale, IXe – milieu du XIVe siècle*, op. cit., p.604.

écoles destinées à l'enfance »⁶⁹², sera remis en cause à partir du XVII^e siècle et notamment par la voix de Comenius. Il sera même officiellement supprimé en 1833⁶⁹³.

10.1.2. La translatio studii de Comenius

Pour Comenius⁶⁹⁴, il fut un temps, celui du paradis, où l'homme était instruit et ce, grâce à l'école. Ce paradis étant perdu, tout est à reconstruire.

« Il est évident qu'avant la chute, il existait au paradis une école dans laquelle l'homme progressait régulièrement. Créé le premier en même temps que les meilleures choses, il ne manquait ni de mouvement, ni de langage, ni de raison. Le manque pourtant apparut par suite de l'entrevue d'Eve et du serpent. Notre expérience en devint certes plus riche, mais aussi plus obscure et plus confuse.

Si nous voulons savoir quelque chose désormais, nous devons l'apprendre car nous venons au monde, l'esprit nu comme une table rase ; sans savoir rien faire, rien dire et rien comprendre. Il faut tout construire à partir des fondements. »⁶⁹⁵

Pour légitimer cette école à reconstruire, Comenius en retrace l'histoire.

« Joseph atteste que Sem ouvrit la première école sous le nom d'école hébraïque dès après le déluge. En Chaldée surtout, il y eut de nombreuses écoles où l'on cultivait avec l'astronomie bien d'autres savoirs. Comme à Babylone. Daniel et ses compagnons ne furent-ils pas instruits dans la science chaldéenne au temps de Nabuchodonosor ? Et n'y avait-il pas d'écoles en Egypte où fut instruit et éduqué Moïse ? Par suite sur l'injonction de Dieu, le peuple d'Israël construisit des écoles appelées synagogues où les lévites enseignaient la Loi. Elles existaient toujours au temps du Christ qui y enseigna avec les apôtres. Les Grecs empruntèrent aux Egyptiens et les Romains aux Grecs la tradition de fonder des écoles. Les Romains répandirent dans l'Empire la coutume louable d'en ouvrir partout, propageant la religion du Christ, les principes de la foi, le souci de la piété.

L'histoire atteste que Charlemagne établit des évêques et des docteurs chez tous les peuples païens soumis et qu'il édifia temples et écoles. Après lui, d'autres empereurs chrétiens, rois, princes, gouverneurs de villes ouvrirent un si grand nombre d'écoles qu'elles sont devenues, au sens propre, innombrables.

Cette coutume doit être non seulement maintenue mais développée. Elle conditionne en effet la cohabitation des hommes dans les villes, les bourgs et les villages de la république chrétienne entière. »⁶⁹⁶

⁶⁹² « Bibliographie - *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire* par M. Ambroise Rendu, substitut du procureur général du roi près de la cour royale de Paris et inspecteur général de l'Université de France » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N°II, novembre 1819, p.113.

⁶⁹³ « Les abus de l'enseignement individuel ont été constatés depuis longtemps. Ce mode a été banni des écoles, et le règlement du 19 juillet 1833 exige la connaissance des méthodes simultanée et mutuelle pour obtenir le brevet de capacité d'enseignement supérieur. Les méthodes simultanée et mutuelle sont effectivement les seules applicables à l'enseignement public » *Manuel complet de l'enseignement simultané ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d'après la méthode simultanée*, Paris, chez Paul Dupont et chez Hachette, 1834, p.1.

⁶⁹⁴ Jean Amos Komensky, dit Comenius (1592-1670), écrivain et humaniste tchèque, professeur puis prêtre. Bien qu'il n'ait jamais exercé en France, il n'en sera pas moins une source d'inspiration pour plusieurs pédagogues français et notamment pour Durkheim.

⁶⁹⁵ Comenius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, trad. M.-F. Bosquet-Frigout, D.Saget et B. Jolibert, Klincksieck, 2002, chapitre VI - 5.

⁶⁹⁶ *Ibid*, chapitre VIII – 3 - 4.

En fait, il établit une nouvelle *translatio studii* par laquelle il légitime le savoir des maîtres et dont on peut dire qu'elle est une synthèse de la *translatio studii* et de la *translatio scolaire*, que nous avons vues précédemment, avec, pour fil conducteur, le Christ.

Paradis => Chaldée => Israël => Grèce => Rome => Charlemagne => souverains chrétiens

Ce recours à l'origine du savoir lui sert à légitimer une instruction collective chrétienne, idée qui dérive d'une de ses convictions qui est que l'homme est un « animal éduicable car il lui est impossible de devenir homme sans discipline »⁶⁹⁷. En conséquence, l'homme « a besoin d'être formé pour être homme »⁶⁹⁸. Or, Coménius déplore l'échec de l'école à ce niveau-là : il pense que la négligence morale qui prévaut dans les établissements scolaires est source de l'indiscipline qu'on y constate laquelle est prétexte aux châtiments corporels. Erasme et Coménius ont donc en commun la dénonciation de la violence exercée à l'école et le constat de son échec.

« Les méthodes d'enseignement sont généralement si dures que les enfants considèrent l'école comme un épouvantail et une chambre de torture pour l'esprit. La plupart éprouvent des nausées à la vue des lettres et des livres et préfèrent courir travailler chez les artisans ou faire n'importe quoi.

Ceux qui se maintiennent à l'école (contraints par les parents, séduits par l'espoir d'obtenir par l'étude estime et autorité ou amoureux des études libérales) reçoivent bien une culture, mais dépourvue de tout sérieux, anachronique et néfaste. On néglige gravement ce qui doit être inculqué dans l'esprit des jeunes gens avec le plus de soin : la piété et les mœurs. J'affirme que ces choses sont négligées dans toutes les écoles et même dans les académies qui sont les lieux de haute culture humaine.

Par conséquent, il sort des écoles, au lieu de doux agneaux, beaucoup de mules ignorantes et sauvages, non des natures vertueuses, mais des adolescents dont les bonnes manières ne sont qu'un vernis de moralité. Leurs yeux, leurs mains et leurs pieds n'expriment que les formes de la politesse.

Comment de tels avortons pourraient-ils devenir des exemples de tempérance, d'humanité, d'honnêteté, de patience, de maîtrise de soi, de sérieux ? D'où cela provient-il sinon du fait qu'il n'est jamais question de ces vertus ? Le mal est attesté par l'indiscipline qui règne dans la plupart des écoles, par la dissolution des mœurs dans toutes couches sociales. Il est attesté par les plaintes incessantes, les soupirs et les larmes des honnêtes gens. »⁶⁹⁹

Toutefois, si Erasme et Coménius se retrouvent sur le fait que l'éducation doit changer, leurs avis divergent cependant sur l'organisation pédagogique car alors qu'Erasme recommande le préceptorat, Coménius, lui, préconise l'instruction collective, base de son plan d'éducation qui se fonde sur l'idée que tout homme doit être formé pour le Ciel et que résume B. Jolibert.

⁶⁹⁷ Coménius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, op. cit., chapitre VI - 1.

⁶⁹⁸ Intitulé du chapitre VI.

⁶⁹⁹ Coménius, *Ibid*, chapitre XI -7- 8.

« L'urgence d'instaurer une éducation pour tous, d'orienter cette éducation vers des tâches à la fois théoriques et pratiques, de former aux responsabilités sociales, politiques, morales tous les hommes, de développer un enseignement en langue nationale, d'instaurer partout et d'entretenir des écoles pour tous les enfants tient d'abord à l'exigence d'un retour personnel de chacun au texte religieux fondateur et garant de la foi : la Bible. »⁷⁰⁰

En fait, la cause de l'indiscipline n'est pas le manque d'autorité du maître (dont il ne parle jamais à l'exception d'une allusion que nous citerons ultérieurement) mais le manque de moralité et le manque d'organisation pédagogique de l'école. Comenius remet notamment en cause la méthode individuelle dans un passage qui n'est pas sans nous rappeler le tableau de Bruegel le Vieux, « l'âne à l'école »⁷⁰¹.

« [...] ignorant les moyens d'instruire simultanément tous les élèves d'une même classe, les maîtres s'épuisaient à dispenser un enseignement individuel. Lorsque la classe était nombreuse le maître passait son temps à braire tandis que les élèves, livrés au désœuvrement ou à l'ennui, macéraient dans l'ignorance. »⁷⁰²

Pour pallier à cet état de fait, il soutient que les maîtres doivent devenir des « professionnels de l'éducation » au même titre que le sont d'autres métiers.

« Il faut construire une école destinée à l'éducation commune de la jeunesse. Pourquoi cette nécessité ? D'abord par souci d'ordre. Si un père ne peut veiller à gérer seul toute sa maison, il fait appel à des employés divers. Il s'adresse au meunier pour la farine, au boucher pour la viande, à l'auberge pour la boisson, au tailleur pour les habits ; quand il a besoin de chaussures, de meubles, d'une maison, d'une charrue, d'un clou etc., il s'adresse au cordonnier, au menuisier, au maçon, au charron, au forgeron etc. Pourquoi ne pas faire de même dans notre cas ?

Pour instruire les adultes de la religion, nous disposons de temples ; pour les procès et l'information politique, nous avons des tribunaux et des parlements ! Pourquoi ne pas disposer d'écoles pour s'occuper de la jeunesse ? Les porcs et les vaches ne paissent pas ensemble dans la campagne. Ils sont conduits par un vacher et un porcher qui les occupent également, mais différemment. On gagne du temps et de la fatigue lorsque chacun remplit un rôle sans être distrait par d'autres occupations. C'est le seul moyen pour qu'un seul maître rende service à beaucoup, et pour que beaucoup puissent tirer profit d'un seul.

Ensuite, par nécessité, les parents ont rarement le loisir et les connaissances nécessaires pour s'occuper de l'instruction et de l'éducation de leurs enfants. Il faut donc qu'il y ait des professionnels de l'éducation de la jeunesse afin d'assurer l'instruction de toute la communauté. »⁷⁰³

Comenius poursuit même la reconnaissance des maîtres d'école en leur accordant une désignation officielle et des lieux d'exercice reconnus.

⁷⁰⁰ B. Jolibert, « Introduction » dans Comenius, *La grande didactique...*, *op. cit.*, p.13.

⁷⁰¹ Ce tableau a été peint en 1556. J.C. Margolin en fait la description suivante : « Tandis que le maître sans autorité s'apprête à corriger l'un de ses élèves, les autres, quand ils ne se battent pas, ne cherchent pas quelque victuaille dans un coin de la pièce ou ne satisfont pas un besoin urgent, s'empressent de contrefaire les postures de saltimbanques ou d'acrobates de foire, quand ils n'imitent pas les gueux ou les infirmes dont le spectacle leur était quotidiennement offert. » J.-C. Margolin, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim...*, *op. cit.*, p.61.

⁷⁰² Comenius, *op. cit.*, chapitre XIX - 8.

⁷⁰³ *Ibid*, chapitre VII - 4 - 6.

« Mais les occupations humaines se sont multipliées avec l'augmentation des hommes. Rares sont les parents qui possèdent le savoir, les moyens, le loisir nécessaires pour s'occuper d'éduquer leurs enfants. Aussi la sagesse a-t-elle conduit à confier l'instruction des enfants à des personnes choisies pour la qualité de leur savoir et la pureté de leurs mœurs. Ces formateurs de la jeunesse sont appelés : précepteurs, maîtres, écolâtres, professeurs, et les lieux d'apprentissage : écoles, institutions, collèges, gymnases, académies, etc. »⁷⁰⁴

Il affirme que c'est parce que l'enseignement sera collectif et que le maître sera « une source de savoir » que les élèves seront disciplinés.

« J'affirme qu'un seul maître pourrait conduire une classe d'une centaine d'élèves. C'est même la solution qui convient le mieux pour lui et pour les élèves. Plus l'auditoire est important, plus le maître aura de plaisir et plus il témoignera de zèle ; plus les élèves par suite seront attentifs. [...]

L'organisation scolaire doit suivre la nature : l'action d'un seul maître suffira à l'éducation de nombreux élèves si :

1. - on divise la classe en groupes de dix élèves, si on désigne un moniteur par groupe et un moniteur chef à la tête de quelques groupes ;
2. - on ne donne jamais de leçon particulière, dans l'école ou hors de l'école, mais toujours des leçons collectives. C'est pourquoi le maître ne devra pas se placer à côté d'un élève, ni permettre à aucun élève de se placer à côté de lui. Il se tiendra sur sa chaise (pour être vu et entendu de tous) et comme le soleil, répandra ses rayons sur tous. Les élèves attentifs des yeux et des oreilles, recevront ainsi tout ce qu'il exposera du geste ou par le dessin. Ainsi à une seule coupe pourront se désaltérer non pas un ou deux, mais plusieurs assoiffés.

Il faut posséder nécessairement l'art de capter l'attention, à la fois de tous les élèves, et de chacun en particulier. Pour ce faire, ils doivent être persuadés que la bouche du maître est la source d'où s'écoulent les fontaines du savoir. Aussi viendront-ils y boire dès qu'elle coulera, attentifs à n'en perdre aucune goutte. [...] »⁷⁰⁵

Avec une telle organisation, nul besoin, semble-t-il, de légitimer l'autorité du maître puisqu'elle devrait couler de source et que, si tel n'est pas le cas, c'est parce que les maîtres sont incompetents en matière de pédagogie.

« Il n'y a pas lieu d'user de discipline sévère dans les études et les activités scolaires, mais seulement pour la moralité. Les études bien dirigées sont par elles-mêmes séduisantes, comme je l'ai déjà montré. C'est leur douceur qui attire tout le monde. S'il en est autrement, la faute en incombe, non aux élèves, mais aux maîtres qui, ignorant de l'art de nourrir les esprits avec méthode, sont contraints d'employer la force. »⁷⁰⁶

⁷⁰⁴ Comenius, *La grande didactique...*, op. cit., chapitre VIII - 2.

⁷⁰⁵ *Ibid*, chapitre XIX – 16 – 18.

⁷⁰⁶ *Ibid*, chapitre XIX – 4.

C'est donc pour leur donner quelques éléments de formation que Coménius consacre l'un de ses chapitres à la discipline. Utilisant la métaphore solaire, il se veut très concret en ne disant pas sur quoi se fonde l'autorité mais comment elle peut s'acquérir :

« Le soleil nous montre l'excellence de sa méthode : aux plantes qui sont en pleine croissance, il donne 1) toujours de la lumière et de la chaleur, 2) quelquefois de la pluie et du vent, 3) rarement des éclairs et le tonnerre, bien que la foudre parfois ait son utilité.

A l'imitation du soleil, celui qui dirige un élève doit s'ingénier à maintenir la jeunesse dans la voie du devoir :

1. Par son exemple constant, il doit être le modèle vivant des qualités que doivent acquérir les élèves. A défaut de cela, tout travail est vain.
2. Qu'on parle pour féliciter, exhorter, réprimander, il faut s'inspirer du principe suivant : celui qui ordonne, enseigne, conseille, réprimande doit montrer clairement qu'il fait cela paternellement. Le but du maître est d'élever les cœurs, non d'abaisser la personne. Si cette affection n'est pas sentie par les élèves, ils mépriseront la discipline avec obstination. [...]

Pour résumer, disons que la discipline doit tendre à former et éduquer à dieu et à l'Eglise, de manière continue, afin de rendre les élèves autant que possible semblables à l'exemple du Christ, dans une école du Christ : « Obéissez avec crainte », « qu'à son nom, le genou plie et tremble », « heureux ceux qui s'abritent en lui ». Sa discipline forme le caractère à tendre vers ce qui paraît souhaitable : aimer et vénérer les maîtres, se laisser conduire volontiers, désirer vivement y être conduit.

Le rôle du bon exemple est d'abord essentiel. On obtiendra l'autorité par de douces paroles, dictées par l'affection sincère et évidente ; parfois, mais exceptionnellement, par le tonnerre et la foudre des éclats de voix. Quant aux châtiments sévères, ils doivent, autant que possible, aboutir à développer des marques d'affection. »⁷⁰⁷

Ainsi la codification des comportements des élèves entreprise par Erasme se poursuit avec Coménius qui ouvre la voix de l'organisation pédagogique et par des conseils donnés aux maîtres quant au comportement qu'ils doivent adopter en matière d'autorité. Jean-Baptiste de la Salle poursuivra avec la codification de cette autorité.

⁷⁰⁷ Coménius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, chapitre XXVI – 9 – 10.

10.1.3. Synthèse du chapitre 10.1

Même s'il ne parle jamais d'autorité, il semble que l'on puisse retrouver chez Comenius les mêmes éléments de légitimation que chez Erasme : le patriarcalisme, l'appel au passé avec une logique de continuité, le charisme de fonction et l'autorité personnelle. Même si nous ne l'avons pas inscrite dans le tableau de synthèse, on ne peut affirmer que l'autorité morale disparaisse complètement. Enfin, il reprend un élément de légitimation qui avait été très prégnant au bas Moyen Âge, l'autorité intellectuelle.

Comenius XVII^e siècle		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>Affection paternelle</i>
	Appel au passé	*Légitimation par la référence à des autorités du passé avec une logique de continuité <i>Translatio studii de Comenius</i>
Autorité charismatique	Charisme de fonction	* Légitimation par délégation divine * Exemplarité <i>Imitation de Jésus-Christ</i>
Autorité intellectuelle		*légitimation par le savoir <i>Le maître est une « fontaine de savoir ».</i>
Autorité personnelle		* Légitimation par des éléments de figuration <i>Exemplarité, douces paroles</i>

10.2. La réflexion du XVIII^e siècle

Alors que le XVIII^e siècle s'interroge sur l'autorité politique, par la voix de Diderot notamment, le silence se fait toujours sur l'autorité des maîtres. En effet, dans la continuité du XVII^e siècle, la réflexion pédagogique se poursuit plutôt sur la question de l'ordre et sur les qualités que doivent avoir les maîtres pour le maintenir. Toutefois, cette réflexion sur l'ordre servira de base à celle sur l'autorité pédagogique qui émergera au XIX^e siècle.

10.2.1. L'autorité dans l'Encyclopédie

L'article "Autorité" de l'*Encyclopédie* (1751-1772), rédigé par Denis Diderot, présente cinq définitions : 1) l'autorité définie en comparaison avec le pouvoir et la puissance, 2) l'autorité politique, 3) l'autorité dans les discours et dans les écrits, 4) l'autorité comme citation et 5) l'autorité comme «synonyme à *autorisation*»⁷⁰⁸.

Dans la première partie⁷⁰⁹, si l'autorité est définie avec les notions qui en sont proches, à savoir « pouvoir », « puissance » et « empire », ce qui n'est pas sans rappeler les notions latines de *potestas* et *imperium*, c'est pour mieux marquer leurs nuances, qu'elles soient fonctionnelles, « L'autorité persuade ; le *pouvoir* entraîne ; l'*empire* subjugué » ou qu'elles soient originelles, « On tient l'*autorité* de la supériorité du rang et de la raison ; le *pouvoir*, de l'attachement que les personnes ont pour nous ; l'*empire*, de l'art qu'on a de saisir le faible ». Mais Diderot insiste surtout sur les aspects législatif et juridique de l'autorité : « l'*autorité* est communiquée par les lois », « il n'y a point d'*autorité* sans loi ; il n'y a point de loi qui donne une *autorité* sans bornes », « l'autorité est relative au droit ». Aucune allusion n'est cependant faite au « droit naturel », que Diderot développe dans un autre article, et qu'il définit alors comme une « notion de la morale »⁷¹⁰. Lié à la volonté générale, le droit naturel est cependant important pour la question de l'autorité puisqu'il en pose les limites⁷¹¹.

⁷⁰⁸ Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier, p.901.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50533b/f957.highres> Consulté le 04/07/2012.

⁷⁰⁹ Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, op. cit., p.898.

⁷¹⁰ Article « Droit naturel (morale) », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome III.

http://classiques.uqac.ca/classiques/Diderot_denis/encyclopédie/droit_naturel.html

⁷¹¹ « C'est à la volonté générale que l'individu doit s'adresser pour savoir jusqu'où il doit être homme, citoyen, sujet, père, enfant, et quand il lui convient de vivre ou de mourir. C'est à elle de fixer les limites de tous les devoirs. Vous avez le *droit naturel* le plus sacré à tout ce qui ne vous est pas contesté par l'espèce

Quelques allusions sont ensuite faites aux personnes détentrices d'autorité qui doivent posséder une qualité précise : « l'*autorité* suppose du mérite dans celui qui l'a ». Il s'agit soit d'un « homme sage », soit d'un « prince qui aime la justice », soit des pères de famille. Enfin, Diderot détermine l'impact de cette notion : « L'*autorité* réveille une idée de respect ; la puissance une idée de grandeur ; le pouvoir une idée de crainte. »

La seconde partie de l'article⁷¹², intitulée « autorité politique », présente un grand intérêt. On en a dit que c'était l'un des premiers articles que Diderot ait écrits. Elle propose une réflexion critique sur l'autorité du monarque afin d'en établir la légitimité, le champ d'intervention et les limites. L'idée centrale, clairement énoncée, est que le roi n'est que le dépositaire de deux types d'autorité : l'autorité divine et « l'autorité publique »⁷¹³ qui fait partie, avec la couronne et le gouvernement, des « biens dont le corps de la nation est propriétaire et dont les princes sont les usufruitiers, les ministres et les dépositaires. »⁷¹⁴ Autrement dit, c'est à Dieu et au peuple qu'appartiennent l'autorité, le premier étant, toutefois, le « maître [...] absolu »⁷¹⁵ car c'est seulement avec l'autorisation de Dieu que les hommes peuvent établir un système hiérarchique :

« Il [Dieu] permet pour le bien commun et pour le maintien de la société, que les hommes établissent entre eux un ordre de subordination, qu'ils obéissent à l'un d'eux : mais il veut que ce soit par raison et avec mesure et non pas aveuglément et sans réserve, afin que la créature ne s'arroge pas les droits du créateur. »⁷¹⁶

Le philosophe s'interroge également sur les sources de l'autorité et, pour la première fois dans une définition, la notion d'autorité naturelle apparaît. En fait, Diderot n'en reconnaît pas l'existence (« aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres »⁷¹⁷) à une exception près : « si la nature a établi quelque *autorité*, c'est la puissance paternelle »⁷¹⁸. Mais celle-ci est limitée car elle disparaît avec le temps lorsque les enfants deviennent adultes. En d'autres termes, l'autorité naturelle du père ne s'exercerait que le temps où l'individu vit sous le toit familial.

entière. [...] la volonté générale est dans chaque individu un acte pur d'entendement qui raisonne dans le silence des passions sur ce que l'homme peut exiger de son semblable, et sur ce que son semblable est en droit d'exiger de lui. »

⁷¹² Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences...*, *op. cit.*, p.898-900.

⁷¹³ *Ibid.*, p.899.

⁷¹⁴ *Ibid.*

⁷¹⁵ *Ibid.*, p.898.

⁷¹⁶ *Ibid.*

⁷¹⁷ *Ibid.*

⁷¹⁸ *Ibid.*

Les deux seules origines possibles de l'autorité sont, pour l'auteur, soit « la force et la violence de celui qui s'en est emparé »⁷¹⁹, soit « le consentement de ceux qui s'y sont soumis par un contrat fait ou supposé entre'eux »⁷²⁰. Diderot oppose ces deux sources en critiquant la première qu'il juge illégitime (c'est une « usurpation »⁷²¹), éphémère et aléatoire tandis que la seconde est, pour lui, légitime, durable et clairement définie. Toutefois, Diderot n'est pas très clair dans ses propos car il amalgame souvent les termes de puissance et d'autorité alors qu'il les avait distingués dans sa partie précédente. Ainsi parle-t-il de la « puissance qui s'acquiert par la violence »⁷²² tandis que quelques lignes plus loin, il fait allusion à « l'autorité qui s'établit par la violence »⁷²³. La même confusion règne quand il décrit l'autorité légitime comme étant « la puissance qui vient du consentement des peuples »⁷²⁴ alors que, plus loin, pour le même objet, il écrit : « Le prince tient de ses sujets mêmes l'autorité qu'il a sur eux [...] »⁷²⁵.

Mais revenons-en à l'opposition entre l'autorité illégitime, détenue par le tyran, et l'autorité légitime, détenue par le prince. Pour Diderot, la première est bien régie par une loi mais celle-ci n'est pas acceptable dans une société puisqu'il s'agit de « la loi du plus fort » qui, de plus, ne peut durer dans le temps puisque le rapport de force peut, à tout moment, s'inverser.

« La puissance qui s'acquiert par la violence n'est qu'une usurpation et ne dure qu'autant que la force de celui qui commande l'emporte sur celle de ceux qui obéissent ; en sorte que si ces derniers deviennent à leur tour les plus forts et qu'ils secouent le joug, ils le font avec autant de droit et de justice que l'autre qui le leur avait imposé. La même loi qui a fait l'autorité, la défait alors : c'est la loi du plus fort. »⁷²⁶

Ce système est donc instable et peut « changer de nature »⁷²⁷; le tyran devient prince lorsque l'autorité par la force devient autorité par le consentement populaire. Cette dernière, qui recueille l'assentiment du philosophe, est légitimée par l'autorisation divine et, en cela, « a donc nécessairement des bornes »⁷²⁸. Et Diderot de se lancer à la fois dans la dénonciation des autorités qui se revendiquent de Dieu sans en avoir la légitimité et dans

⁷¹⁹ Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, op. cit., p.898.

⁷²⁰ *Ibid.*

⁷²¹ *Ibid.*

⁷²² *Ibid.*

⁷²³ *Ibid.*

⁷²⁴ *Ibid.*

⁷²⁵ *Ibid.*

⁷²⁶ *Ibid.*

⁷²⁷ *Ibid.*

⁷²⁸ *Ibid.*

celle de ceux qui les idolâtrèrent. Pour lui, toute soumission inconditionnelle à un homme ne serait qu'une offense à Dieu.

« Il semble qu'il n'y ait que des esclaves dont l'esprit serait aussi borné que le cœur serait bas, qui pussent penser autrement. Ces sortes de gens ne sont nés ni pour la gloire du prince, ni pour l'avantage de la société : ils n'ont ni vertu, ni grandeur d'âme. La crainte et l'intérêt sont les ressorts de leur conduite. La nature ne les produit que pour servir de lustre aux hommes vertueux ; et la Providence s'en sert pour former les puissances tyranniques, dont elle châtie pour l'ordinaire les peuples et les souverains qui offensent Dieu ; ceux-ci en usurpant, ceux-là en accordant trop à l'homme de ce pouvoir suprême, que le Créateur s'est réservé sur la créature. »⁷²⁹

Que le philosophe place toute autorité sous celle de Dieu peut apparaître surprenant chez cet homme athée qui a attaqué le christianisme et milité en faveur de la religion naturelle dans ses *Pensées philosophiques*, à moins que ce ne soit une simple précaution pour mieux déguiser son attaque du système monarchique de droit divin afin d'éviter la censure religieuse⁷³⁰? Signalons que les mêmes thèmes sont repris dans l'article « Christianisme » de l'*Encyclopédie* où l'Eglise catholique est qualifiée d'« autorité la plus respectable qui soit sur la terre »⁷³¹ alors que le fanatisme et l'idolâtrie sont également dénoncés tout comme ils le sont dès l'introduction de l'*Encyclopédie* dans la dédicace adressée au Comte d'Argenson, ministre et secrétaire d'Etat de la guerre :

« L'autorité suffit à un ministre pour lui attirer l'hommage aveugle et suspect des courtisans ; mais elle ne peut rien sur le suffrage du public, des étrangers et de la postérité. C'est à la nation éclairée des gens de lettres, et surtout à la nation libre et désintéressée des philosophes, que vous devez, MONSEIGNEUR, l'estime générale, si flatteuse pour qui sait penser, parce qu'on ne l'obtient que de ceux qui pensent. C'est à eux qu'il appartient de célébrer, sans s'avilir par des motifs méprisables, la considération distinguée que vous marquez pour les talents [...] »⁷³²

En résumé, l'autorité de Dieu apparaît donc comme l'autorité suprême mais la vraie légitimation provient du peuple sous la forme d'un contrat:

« Le prince tient de ses sujets mêmes l'autorité qu'il a sur eux ; et cette autorité est bornée par les lois de la nature et de l'Etat. Les lois de la nature et de l'Etat sont les conditions sous lesquelles ils se sont soumis ou sont censés être soumis à son gouvernement. L'une de ces conditions est que, n'ayant de pouvoir et d'autorité sur eux que par leur choix et de leur consentement, il ne peut jamais employer

⁷²⁹ Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, op. cit., p.899.

⁷³⁰ L'arrêt de 1752 reprochait aux Encyclopédistes « d'insérer plusieurs maximes tendant à détruire l'autorité royale, à établir l'esprit d'indépendance et de révolte. » A. Lagarde et L. Michard, *XVIII^e siècle*, Bordas, 1953, p.243.

⁷³¹ Article « Christianisme », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier. Consulté le 07/07/2012.

http://portail.atilf.fr/cgi-bin/getobject_?a.19:161./var/artfla/encyclopedie/textdata/IMAGE/

⁷³² D. Diderot et J. D'Alembert, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier.

cette *autorité* pour casser l'acte ou le contrat par lequel elle lui a été déferée : il agirait dès lors contre lui-même, puisque son autorité ne peut subsister que par le titre qui l'a établie. Qui annule l'un détruit l'autre.»⁷³³

La troisième partie de l'article « Autorité » de l'*Encyclopédie* s'intéresse à l' « Autorité dans les discours et dans les écrits ». On y retrouve la notion de reconnaissance. Elle se définit comme :

« [...] le droit qu'on a d'être crû dans ce qu'on dit : ainsi plus on a de droit d'être crû sur sa parole, plus on a d'*autorité*. Ce droit est fondé sur le degré de science et de bonne foi, qu'on reconnaît dans la personne qui parle. »⁷³⁴

Ce type d'autorité est donc légitimé par le savoir et par la sincérité. Diderot en profite pour appeler à se méfier des imposteurs qui déguisent la vacuité de leurs discours sous une avalanche de citations d'autorités traditionnelles:

« L'*autorité* n'a de force et n'est de mise, à mon sens, que dans les faits, dans les matières de religion, et dans l'histoire. Ailleurs, elle est inutile et hors d'œuvre. Qu'importe que d'autres aient pensé de même, ou autrement que nous, pourvu que nous pensions juste, selon les règles du bon sens, et conformément à la vérité ? Il est assez indifférent que votre opinion soit celle d'Aristote, pourvu qu'elle soit selon les lois du syllogisme. A quoi bon ces fréquentes citations, lorsqu'il s'agit de choses qui dépendent uniquement du témoignage de la raison et des sens ? A quoi bon m'assurer qu'il est jour quand j'ai les yeux ouverts et que le soleil luit ? Les grands noms ne sont bons qu'à éblouir le peuple, à tromper les petits esprits et à fournir du babil aux demi-savants. Le peuple qui admire tout ce qu'il n'entend pas, croit toujours que celui qui parle le plus et le moins naturellement est le plus habile. Ceux à qui il manque assez d'étendue dans l'esprit pour penser par eux-mêmes, se contentent des pensées d'autrui, et comptent les suffrages. Les demi-savants qui ne sauraient se taire, et qui ne prennent le silence et la modestie pour des symptômes d'ignorance, ou d'imbécillité, se font des magasins inépuisables de citations. »⁷³⁵

Peut-être ces allusions ciblent-elles, entre autres, les maîtres d'école à moins qu'elles ne désignent les philosophes ?

⁷³³ Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, op. cit., p.898.

⁷³⁴ *Ibid*, p.900.

⁷³⁵ *Ibid*, p.900-901.

10.2.2. Le mode simultané, ordre et vertus

Dans la continuité du succès qu'a connu le traité de civilité d'Erasme aux XVI^e et XVII^e siècles, un autre ouvrage rencontre incontestablement la faveur du public aux XVIII^e et XIX^e siècles et contribue largement à la diffusion des conseils de bienséance à travers la France mais aussi à travers l'Europe : c'est celui qui paraît en 1711, à Troyes, chez Pierre Bourgoing : *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, divisé en deux parties, à l'usage des Ecoles chrestiennes*. L'ouvrage paraît sans nom d'auteur (du moins sur la couverture car il figure sur le Privilège) bien que ce dernier soit pourtant bien connu puisqu'il s'agit de Jean-Baptiste de La Salle. Ce prêtre et théologien catholique a fondé, en 1683, l'Institut des frères des écoles chrétiennes considéré comme « plus belle réussite scolaire de la France d'Ancien Régime »⁷³⁶. L'une des particularités de son œuvre sera de refuser que ses maîtres d'école soient prêtres, une autre sera l'introduction de l'enseignement simultané (en 1711) qu'il décrit dans la *Conduite des écoles chrétiennes*⁷³⁷. L'ouvrage qui n'est pas sans rappeler celui de Comenius en ce qu'il préconise une instruction collective. Un autre point commun est l'importance accordée à la fonction d'instruction donc, aux maîtres d'école, et au constat que ceux-ci n'ont pas forcément les compétences requises pour cette tâche, ce qui l'amène à organiser une formation pour ceux qui exerceront à la campagne⁷³⁸. Tout comme Comenius, J.-B. de la Salle décrit les attitudes des maîtres qui sont à l'origine de l'indiscipline des élèves.

« Les choses au contraire qui rendent la conduite des enfants, négligente et relâchée sont celles-ci :

- Premièrement, lorsqu'on ne se met en peine que des choses qui sont considérables, et qui causent du désordre, et qu'on néglige insensiblement les autres moyens considérables.
- Secondement, lorsqu'on ne presse point assez pour l'exécution et l'observation des pratiques de l'école et de ce qui est du devoir des enfants.
- Troisièmement, lorsqu'on laisse omettre facilement ce qui est enjoint.
- Quatrièmement, lorsque pour se conserver l'amitié des enfants, on leur témoigne trop d'affection et de tendresse, accordant aux plus intimes quelque chose de particulier, ou leur donnant trop de liberté, ce qui n'édifie point les autres et cause du désordre.
- Cinquièmement, lorsque par une timidité naturelle, on parle, ou on reprend les enfants si mollement ou si froidement, qu'ils n'y font point d'attention, ou que cela ne leur fait aucune impression.

⁷³⁶ M. Gontard, *L'Enseignement primaire en France de la révolution à la loi Guizot (1789-1833). Des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*, Paris, société d'édition « Les belles lettres », 1959, p.11.

⁷³⁷ 1706.

⁷³⁸ J.-B. de la Salle, *Mémoire sur l'habit*, 1690, 04.

- Sixièmement enfin, lorsqu'on s'oublie du devoir d'un maître, quant à son extérieur (qui consiste principalement à se tenir dans une gravité qui tienne les enfants dans le respect et la retenue) soit en leur parlant trop souvent et familièrement, ou faisant quelque bassesse. »⁷³⁹

Autrement dit, même s'il n'emploie que rarement le mot « autorité », le chanoine de Reims n'en définit pas moins ce qui nuit à l'autorité des maîtres à savoir, leur négligence, leur inconstance, leur manque de fermeté et leur manque d'exemplarité. Suite à ce constat, il définit un modèle d'autorité dans lequel « l'atmosphère silencieuse d'une discipline révérencielle (l'obéissance devient la première vertu car obéir en classe, c'est soumettre sa volonté et son jugement à un homme qui représente Dieu) est ponctuée par les signaux sonores, faits par un instrument (le signal), qui commandent le début et la fin des exercices ou de la leçon, une surveillance de tous les instants (il faut un maître pour trente enfants) et un système subtil de punitions et de récompenses complètent ce dispositif »⁷⁴⁰. Ce modèle, précurseur de l'école républicaine, s'appuie sur le respect absolu des règles (auxquelles le maître se soumet lui-même, ayant ainsi valeur d'exemple) et sur la distance pédagogique. L'innovation tient au fait que le groupe d'enfants (exclusivement des garçons) est divisé en trois cours selon l'âge et le niveau des connaissances, les élèves de chaque classe progressant du même pas, simultanément. Il s'ensuit que les élèves travaillent un tout petit peu plus longtemps durant la journée scolaire qu'avec l'enseignement individuel.

« Ici les enfants restent assis à leurs places ; ils sont munis chacun d'un livre, qui est le même pour tous les enfants de la classe. Chacun d'eux lit à son tour, et à haute voix, un mot ou une phrase ; les autres enfants suivent sur leurs livres. En supposant [...] que l'école contienne soixante élèves, et que la classe dure six heures par jour, chaque élève lira *réellement* pendant six minutes par jour ; nous disons six minutes parce les élèves, restant toujours assis pendant la classe, ne perdent pas leur temps à aller et à venir, ainsi que cela se fait dans l'enseignement individuel. »⁷⁴¹

Dans la deuxième partie de son ouvrage, J.-B. de la salle « donne les moyens nécessaires et utiles dont les maîtres doivent se servir pour établir et maintenir l'ordre dans les écoles »⁷⁴².

« Il y a neuf choses principales qui peuvent contribuer à établir et à maintenir l'ordre dans les écoles :

1. La vigilance du maître ;
2. Les signes ;
3. Les catalogues⁷⁴³ ;

⁷³⁹ J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 15 00 17- 15 00 21.

⁷⁴⁰ Y. Gaulupeau, *La France à l'école*, Paris, Gallimard, 1992, p.16.

⁷⁴¹ « Méthodes. Comparaison des principales méthodes » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, tome 1, N°5, mars 1833, p.297.

⁷⁴² J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 00 00 04.

⁷⁴³ Les catalogues contribuent à l'organisation de l'école et au suivi des élèves. « Il doit y en avoir de six sortes. 1. Des catalogues de réception ; 2. Des catalogues des changements de leçon ; 3. Des catalogues des ordres de leçon ; 4. Des catalogues des qualités bonnes et mauvaises des écoliers ; 5. Des catalogues des

4. Les récompenses ;
5. Les corrections ;
6. L'assiduité des écoliers et leur exactitude à venir à l'heure ;
7. Le règlement des jours de congé ;
8. L'établissement de plusieurs officiers et leur fidélité à bien s'acquérir de leurs emplois ;
9. La structure, la qualité et l'uniformité des écoles et des meubles qui conviennent. »⁷⁴⁴

Chacune de ces « choses principales » est ensuite explicitée jusque dans ses moindres détails : tout est donc codifié. Citons, à titre d'exemple, la codification du silence qui est définie dans l'article intitulé : « Du soin que le maître doit avoir de faire garder un très grand silence dans l'école. »

« Le maître fera facilement observer le silence, s'il a soin que les écoliers :

- Soient toujours assis,
- Aient toujours le corps droit,
- Qu'ils aient toujours le visage devant eux,
- Qu'ils soient tournés tant soit peu du côté du maître,
- Qu'ils tiennent leurs livres dans leurs mains,
- Qu'ils regardent toujours dedans,
- Qu'ils aient les bras et les mains placés de telle sorte que le maître puisse les voir,
- Qu'ils ne se touchent pas les uns les autres avec leurs pieds ou avec leurs mains,
- Qu'ils ne se donnent rien les uns aux autres,
- Qu'ils ne se regardent jamais l'un l'autre,
- Qu'ils ne se parlent jamais par signe,
- Qu'ils aient toujours les pieds rangés modestement,
- Qu'ils ne mettent jamais les pieds hors de leurs souliers ou sabots,
- Que les écrivains ne se couchent pas sur la table en disant leur leçon,
- Qu'ils ne tiennent aucune posture indécente. »⁷⁴⁵

Parmi les livres qui pourront être donnés comme récompense se trouve *L'imitation de Jésus-Christ*⁷⁴⁶. Jésus-Christ reste, en effet, le modèle à suivre pour les maîtres des écoles chrétiennes lesquels sont donc investis d'une autorité charismatique. Ainsi l'explique J.-B. de La Salle dans la troisième partie de la *Conduite des écoles chrétiennes* qui est destinée aux formateurs des nouveaux maîtres.

« Le Formateur inspirera d'abord à son élève de se regarder comme infiniment honoré d'être appelé à ressembler à Jésus-Christ même, dans l'exercice de sa fonction en faveur du prochain ; et le portera à se mettre en état de s'en acquitter de son mieux. Il [le jeune maître] trouve dans Jésus-Christ le modèle le plus accompli qu'il puisse imiter. [...]

Dans son école, il est assis dans la chaire de Jésus-Christ même et le représente, s'il remplit son devoir. Il y fera, et y dira ce que Jésus-Christ y ferait et y dirait lui-même ; il s'y regardera comme le

premiers de bancs ; 6. Des catalogues des visiteurs des absents. » J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 13 00 01.

⁷⁴⁴ J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 11 00 00.

⁷⁴⁵ *Ibid*, 11 03 12.

⁷⁴⁶ *Ibid*, 14 01 08.

ministre de Dieu et le dispensateur de ses mystères. Sa classe bien tenue servira à plier de bonne heure l'esprit des enfants à la vertu, à l'ordre, à la soumission, à arrêter leur légèreté naturelle [...] »⁷⁴⁷

De fait, Dieu est une référence constante et les maîtres ont à lui rendre des comptes quant à l'instruction qu'ils doivent prodiguer à tous les écoliers.

« Et afin qu'ils ne négligent point un point d'une aussi grande importance [l'instruction de tous les écoliers], ils considéreront souvent et feront attention qu'ils [sic] rendront compte à Dieu et qu'ils seront coupables devant lui de l'ignorance des enfants, qui auront été sous leur conduite, et des péchés dans lesquels cette ignorance les aura engagés, si ceux qui en auront été chargés ne se sont pas appliqués avec assez de soin à les retirer de leur ignorance ; et qu'il n'y aura rien sur quoi Dieu les examinera et les jugera avec plus de rigueur que sur ce point. »⁷⁴⁸

S'ils sont chargés de développer les vertus de leurs élèves, les maîtres doivent également faire preuve des vertus nécessaires pour enseigner, lesquelles sont : « la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété et la générosité »⁷⁴⁹. Ces « douze vertus d'un bon maître » seront explicitées, en 1834, par le Frère Agathon, frère des écoles chrétiennes. Preuve que l'autorité est considérée comme bienveillante, c'est dans le chapitre VIII, consacré à la douceur, qu'elle est définie tout comme est défini ce qui la donne et ce qui la conserve. Nous citons l'extrait entier.

« Cette autorité est un certain ascendant qui imprime le respect et la soumission. Ce n'est ni l'âge, ni la grandeur de la taille, ni le ton de la voix, ni les menaces qui donnent l'autorité mais un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, et qui n'agit jamais par caprice, ni par emportement. Ce qui la donne encore c'est le sage mélange de la douceur et de la fermeté, de l'amour et de la crainte. L'amour doit gagner le cœur des enfants sans les amollir et la crainte doit les retenir sans les rebuter.

Nous allons rapporter les principaux moyens d'établir ou de conserver l'autorité. [...] Ils sont :

1. De ne jamais user du pouvoir d'un Maître hors de propos, sans raison, sans réflexion, ni pour des choses qui n'en vaudraient pas la peine.
2. De faire exécuter ce qu'on a une fois commandé justement.
3. D'être ferme à ne point accorder ce qu'on a eu raison de refuser, quand les circonstances n'ont point changé.
4. De ne pas faire légèrement des menaces, mais de tenir celles qu'on a faites si les enfants y donnent lieu, et de n'être jamais injuste.
5. D'imprimer aux écoliers une crainte respectueuse, et de la maintenir.
6. D'avoir toujours une marche bien réglée dans la manière de les conduire.
7. D'être invariable dans sa conduite, en sorte que les écoliers sachent qu'ils trouveront toujours dans leur instituteur, un Maître qui fera faire le devoir et respecter le bon ordre.

⁷⁴⁷ J.-B. de La Salle, « Conduite des formateurs des jeunes maîtres et inspecteurs des écoles » dans *Conduite des écoles chrétiennes*, Lyon, chez Rusand, 1823, p.399 et p.401.

⁷⁴⁸ J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 09 03 11.

⁷⁴⁹ J.-B. de La Salle, « Conduite des formateurs des jeunes maîtres et inspecteurs des écoles » dans *Conduite des écoles chrétiennes*, *op. cit.*, p.284.

8. D'être égal envers tous, de n'avoir de prédilection pour aucun ; car celui qui jouirait d'une amitié exclusive, en deviendrait audacieux et insolent ; et les autres qui en seraient privés deviendraient jaloux, mutins, indociles : ce qui n'empêche pas néanmoins de marquer de la satisfaction, d'accorder des éloges, des récompenses à ceux qui font bien, et de témoigner du mécontentement à ceux qui font mal.
9. De ne pas se familiariser avec les élèves.
10. D'agir toujours de manière qu'on ne puisse jamais être dans le cas de paraître avoir tort à leur égard.
11. De ne pas les regarder en aucune manière comme des esclaves, mais en même temps de se comporter toujours envers eux avec tant de dignité et de réserve, qu'ils ne puissent jamais se mettre de pair avec leur Maître.
12. De ne donner à chacune des choses qu'on a à leur dire, que la juste importance qu'elles ont. Ce serait être ridicule que d'en mettre beaucoup où il n'y en a que peu, ou point du tout. De même, ce serait manquer de justesse que de n'en mettre pas, ou de n'en mettre presque pas dans des choses essentielles, soit à l'ordre général de la classe, soit au bien particulier des élèves.
13. De parler peu quand on prescrit quelque chose, et de se faire obéir.
14. De ne point abuser de l'autorité en demandant trop ou trop rigoureusement ce que l'on peut exiger ; comme dans le cas où un écolier ne pourrait ou ne voudrait point apprendre ce qu'on lui aurait donné à étudier, si l'on doublait, si l'on triplait la tâche qui aurait été donnée encore, comme dans le cas où il refuserait de faire une pénitence, si on l'augmentait, ce qui le réduirait au désespoir, au dépit le rendrait insensible, le porterait même à la révolte.
15. De proportionner la tâche du devoir à la capacité et au caractère de chaque écolier.
16. Quand on a affaire à des caractères durs et opiniâtres, de ne leur pas céder ; de ne se relâcher jamais de la juste fermeté qui doit les réprimer. »⁷⁵⁰

Outre son autorité charismatique, le maître a donc une autorité qui repose sur des qualités personnelles.

Lorsque, après avoir été détrôné par l'enseignement mutuel, l'enseignement simultané reviendra en force au début du XIX^e siècle, les auteurs s'attacheront à le distinguer du mode simultané des frères des écoles chrétiennes, la différence résidant dans l'aspect disciplinaire.

« Très peu de personnes comprennent la méthode simultanée : on s'en forme même des idées très fausses, en confondant la *méthode simultanée* avec l'enseignement des frères de la doctrine chrétienne. Les frères ont adopté le *mode simultané*, et ils y ont été conduits par la force des choses ; mais la méthode simultanée que nous offrons ici ne ressemble pas à leur mode d'enseignement ou au moins n'est pas leur mode d'enseignement.

Classer les élèves de même force, et faire la leçon pour plusieurs au lieu de la faire pour un seul, tel est le *mode simultané* qui peut varier à l'infini, selon l'intelligence de chaque maître. Diviser les élèves en cinq classes, régner l'ordre et la discipline d'une manière invariable, disposer tous les exercices de manière qu'ils se succèdent méthodiquement, de manière que les élèves travaillent sans perdre de temps, et toujours avec régularité : telle est la *méthode simultanée* que nous publions, et qui,

⁷⁵⁰ F. Agathon, *Les douze vertus d'un bon Maître*, par M. De La Salle, instituteur des frères des écoles chrétiennes ; expliquées par le frère Agathon, Supérieur-général », Avignon, chez Seguin Aîné imprimeur-libraire, 1834, note 1, p.58-59.

sous les auspices de l'université, se répandra dans les écoles, pour en améliorer le régime disciplinaire et en rendre les progrès plus rapides. »⁷⁵¹

A priori, la distinction en méthode simultanée et mode simultané est tenue... Cette similitude se vérifie quand on prend connaissance de la description de la méthode simultanée telle qu'elle sera pratiquée au XIX^e siècle. Tout d'abord, sa particularité est qu'elle se dote de moyens pour maintenir l'ordre dans les classes : « Si vous voulez établir de l'ordre dans une école d'enseignement simultané, il faudra aussi des moyens d'ordre [...] »⁷⁵². Et pour ce faire, sont mis en place différents moyens disciplinaires : 1^o les surveillants⁷⁵³ et les premiers de table, 2^o les registres, 3^o la distribution du temps et du travail, 4^o les commandements, 5^o les récompenses et les punitions, 6^o les examens.

Les commandements font l'objet d'une codification très précise symbolisée par la sonnette, pour le maître, et par le signal⁷⁵⁴, pour les surveillants.

« Pour maintenir l'ordre et la régularité dans une classe, on emploie des commandements connus des élèves.

On transmet les commandements par la sonnette, par la voix et par les signes ; la sonnette réclame l'attention générale.

Les signes habituent les élèves à une attention plus vive, ils ménagent la voix du maître, et n'altèrent pas le silence général.

La voix du maître est nécessaire dans certains commandements.

Le maître fait usage de la sonnette : le surveillant se sert du signal. »⁷⁵⁵

La moindre intervention du maître ou action des élèves est prévue. Ainsi en est-il, par exemple, de l'entrée des élèves en classe :

« Le surveillant entre dans la classe et va se placer à l'estrade, pour inspecter l'ensemble du mouvement, et rappeler à l'ordre ceux qui s'en écarteraient. Le maître se place à la porte de la classe, et en dehors ; c'est de là qu'il donne le coup de sonnette. Les élèves marquent légèrement le pas, les bras croisés sur la poitrine ; la cinquième classe entre la première, ensuite vient la quatrième, et ainsi des

⁷⁵¹ *Manuel complet de l'enseignement simultané ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d'après la méthode simultanée*, Paris, chez Paul Dupont et chez Hachette, 1834, p.6-7.

⁷⁵² *Ibid*, p.14.

⁷⁵³ « Dans une école nombreuse, il serait impossible à l'instituteur d'enseigner et de surveiller tout à la fois, il est donc obligé de se faire seconder par les élèves les plus raisonnables. Ces élèves, au nombre de six, se nomment surveillants. Chacun d'eux exerce ses fonctions pendant un jour. » *Manuel complet de l'enseignement simultané...*, *op. cit.*, p.27.

⁷⁵⁴ « Le signal est un manche de bois sur lequel est fixée avec une corde à boyau une petite tapette : on appuie le doigt sur l'extrémité de la tapette qui, en retombant, fait un bruit suffisant pour être entendu distinctement de tous les élèves. » *Manuel complet de l'enseignement simultané*, *op. cit.*, p.26.

⁷⁵⁵ *Ibid*, p.44.

autres. Ces classes sont guidées par le premier de classe, qui marche en dehors du rang pour surveiller tous les élèves de sa division. »⁷⁵⁶

Toutefois, ces « devoirs imposés à l’instituteur par les lois sont loin d’être les plus sérieux [...] un autre ordre d’obligations plus graves domine les autres »⁷⁵⁷ : ce sont les devoirs moraux qu’a l’instituteur envers les enfants, envers les familles, envers les autorités et, enfin, envers lui-même.

10.2.3. Synthèse du chapitre 10.2

Autorité du maître dans l’enseignement simultané XVIII^e siècle		
Dénomination		Légitimation de l’autorité
Autorité charismatique	Charisme de fonction	*Légitimation par délégation divine <i>Imitation de Jésus-Christ</i>
Autorité personnelle	<i>Les vertus du bon maître</i>	*Légitimation par des éléments de personnalité
	Vertus physiques*	âge* et taille*
	Vertus morales	amour des enfants, esprit de justice, exemplarité, générosité, humilité, retenue, sagesse
	Vertus professionnelles	application de la méthode simultanée, vigilance, zèle
	Vertus communicationnelles	parole rare, silence, ton de la voix*
	Vertus psychologiques	constance, contrôle de soi, fermeté, gravité, modération, patience, prudence
	Vertus relationnelles	distance affective et douceur
	Vertu religieuse	piété

⁷⁵⁶ *Manuel complet de l’enseignement simultané..., op. cit., p.45.*

⁷⁵⁷ *Ibid, p.129.*

Les vertus dotées d'un astérisque sont celles qui sont annoncées comme n'étant pas des composantes de l'autorité.

Avec l'avènement de l'enseignement simultané, on peut dire que l'on assiste à une mutation de la légitimation de l'autorité des maîtres. En un sens, elle se simplifie puisqu'elle ne repose plus que sur deux éléments : le charisme de fonction et l'autorité personnelle. Relevons toutefois que si l'autorité morale, en tant qu'incarnation d'un code moral explicite se fait plus discrète, elle est néanmoins présente en tant que composante de l'autorité personnelle laquelle s'est enrichie. Désormais, la légitimation se personnifie.

10.3. Le mode mutuel, une autorité muette

L'enseignement mutuel voit le jour en France dans un contexte politique particulier qui influencera l'autorité des maîtres : Louis XVIII, qui est devenu roi en 1814, instaure une monarchie constitutionnelle et signe la Charte qui limite ses pouvoirs. A la même époque, qui suit une période de troubles politiques, l'idée qu'il faut développer l'instruction du peuple afin de maintenir l'ordre⁷⁵⁸, en commençant par l'éducation de l'enfance ainsi que le préconisaient les philosophes grecs et Cicéron, se répand.

« L'instruction est le seul moyen de fonder dans les campagnes le bien-être et le repos, d'élever une muraille entre le passé et l'avenir, entre les idées révolutionnaires et l'ordre constitutionnel. Platon avait raison de dire que, pour jeter les fondements d'une bonne politique, il fallait commencer par l'éducation des enfants destinés à la maintenir⁷⁵⁹. Aristote observait également que rien ne contribuait autant à la permanence d'un établissement civil, ou autrement d'un gouvernement, qu'une éducation propre à cet établissement⁷⁶⁰ ; il se plaint de la négligence qu'on apporte à cet égard. Cicéron va plus loin, il veut que les enfants sachent par cœur la loi des douze tables, comme un cantique nécessaire, *ut carmen necessarium*⁷⁶¹ ; et il serait à désirer également parmi nous que tous les enfants sussent la charte, afin de la suivre et de la protéger, afin d'être en état de bien connaître leurs devoirs et leurs droits, pour se conformer aux uns et ne pas abuser des autres. »⁷⁶²

⁷⁵⁸ « Sans doute quelques individus, dans les derniers temps, ont abusé de leurs talents pour exciter les troubles ; mais c'est surtout dans l'ignorance qu'ils ont trouvé de l'appui : s'ils n'avaient rencontré que des hommes instruits, peu susceptibles de séduction et d'entraînement, ils n'auraient point réussi, ou plutôt ils n'auraient point cherché à leur en imposer ; c'est pour n'avoir plus rien à craindre de l'instruction, qu'il faut instruire ; c'est pour n'être plus ni brûlé, ni même ébloui par les lumières, qu'il est utile de la répandre partout. » A. de Laborde, « De l'esprit d'association dans tous les intérêts de la communauté ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions. » dans *Journal d'éducation*, tome sixième, N° IX, juin 1818, p.179-180.

⁷⁵⁹ De legibus, VI, p.765.

⁷⁶⁰ Polit., lib. V, cap. IX.

⁷⁶¹ De leg., lib.2, sect. 23.

⁷⁶² A. de Laborde, « De l'esprit d'association dans tous les intérêts de la communauté.... » dans *Journal d'éducation*, op. cit., p.184-185.

Cette idée trouve un écho favorable auprès des autorités politiques et retient notamment l'attention du pouvoir central⁷⁶³ comme l'atteste l'ordonnance du 29 février 1816 qui marque l'histoire de l'école primaire française. En effet, cette « charte de l'enseignement primaire »⁷⁶⁴, signée par Louis XVIII et couramment représentée comme « l'un des textes fondateurs de l'enseignement public au XIX^e siècle »⁷⁶⁵, pose les bases de l'enseignement élémentaire public. Dès lors, l'Etat, qui sous l'Empire napoléonien avait confié l'instruction primaire aux collectivités locales, place l'enseignement élémentaire sous le contrôle des notables, du clergé, des préfets et des sous-préfets et fait entrer les écoles du petit peuple dans l'Université⁷⁶⁶.

10.3.1. L'autorité comme récompense

C'est en 1815⁷⁶⁷, à une époque où les rapports sont unanimes pour déplorer le manque d'aptitudes et de formation professionnelle de la plupart des instituteurs⁷⁶⁸ et où l'enseignement individuel est de plus en plus remis en cause, que les Français commencent à s'intéresser au « monitorial system », développé en Angleterre par Bell et Lancaster, qui permet d'instruire rapidement un nombre élevé d'enfants avec un seul maître⁷⁶⁹. Pour promouvoir cette méthode en France, la *Société pour l'instruction élémentaire* est fondée la même année. Elle réunit à ses débuts des catholiques fervents, des protestants, des libéraux héritiers de la pensée de Condorcet ou de Diderot et des personnalités politiques telles que Guizot, le socialiste saint-Simon ou encore le baron De Gérando qui en sera un personnage clé⁷⁷⁰. Les membres les plus influents de la Société étant tous héritiers des philosophes du siècle passé et défenseurs des idées nouvelles, on

⁷⁶³ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.310

⁷⁶⁴ *Ibid*, p.296.

⁷⁶⁵ F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1789-1930)*, op. cit., p.328.

⁷⁶⁶ « Le décret du 17 mars 1808, qui institue l'université, soumet à sa juridiction tous les corps et les individus enseignants [...] Ce décret est confirmé et fortifié encore par l'ordonnance du roi du mois de février 1816. » *Journal d'éducation*, tome sixième, N° XI, août 1818, p.329.

⁷⁶⁷ Pendant les Cent-Jours (mars 1815 – juin 1815).

⁷⁶⁸ F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1789-1930)*, op. cit., p.326.

⁷⁶⁹ Cette année-là, plusieurs ouvrages consacrés à la méthode d'enseignement mutuel sont édités : « [...] A. De Laborde, *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*, Paris, 1815 – Ch. De Lasteyrie, *Nouveau système d'éducation pour les écoles primaires*, Paris, 1815 – Nyon, *Précis de la méthode d'enseignement mutuel* – La Rochefoucauld – Liancourt, traduction du *Système anglais d'instruction de Lancaster*. Enfin comptes-rendus et rapports présentés en 1815 à la Société pour l'instruction, dans le *Journal d'Education*. »

M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., note 23, p.273.

⁷⁷⁰ *Ibid*, p.281.

dit de cet enseignement qu'il est le « fils spirituel » de la Révolution⁷⁷¹. Pour eux, l'éducation est le premier moyen de former des hommes vertueux, amis de l'ordre⁷⁷², condition nécessaire pour assurer la paix sociale.

« Votre but est de vous réunir à elle [la monarchie] pour tâcher de prévenir le retour de ces mêmes désordres autant, du moins, qu'il peut dépendre de vous en élevant la génération présente dans les sentiments religieux et dans la soumission aux lois. Tel est exactement le but des nouvelles écoles de charité [...] »⁷⁷³

L'impulsion est donnée par Lazare Carnot qui prend la société sous son patronage et présente à l'Empereur un rapport sur la méthode mutuelle⁷⁷⁴, également très soutenue par la noblesse⁷⁷⁵. En octobre de la même année, le *Journal d'éducation*⁷⁷⁶ est créé. Le mensuel, qui se veut neutre politiquement⁷⁷⁷, a pour vocation de « servir de moyen de communication entre tous les hommes occupés d'éducation et d'instruction, pour répandre au loin les vues et les procédés des meilleures méthodes d'éducation, et spécialement des méthodes élémentaires anglaises de MM. Bell et Lancaster, des méthodes suisses de MM. Pestalozzi et Fellenberg, des méthodes allemandes des célèbres Comenius [sic], Basedow, Niemayer, Gultsmuts, Herbart, etc. »⁷⁷⁸

La méthode, qui présente des « rapports frappants avec les idées qu'Erasme a développées »⁷⁷⁹, est basée sur l'instruction des enfants par eux-mêmes⁷⁸⁰.

⁷⁷¹ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.318

⁷⁷² *Ibid*, p.282.

⁷⁷³ M. Girod-Chantrons, « Discours à la société pour l'instruction élémentaire » dans *Journal d'éducation*, tome cinquième, N° III, décembre 1817, p.146.

⁷⁷⁴ F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1789-1930)*, op. cit., p.406.

⁷⁷⁵ « C'est à M. le duc de Richelieu [Armand-Emmanuel du Plessis de Richelieu], à M. le vicomte de Montmorency, et à M. le duc de Doudeauville, que la nouvelle méthode d'enseignement est redevable en grande partie de la protection que lui accorde le gouvernement, et de l'appui qu'elle a trouvé dans une grande partie de la société. Ce sont eux qui l'ont sauvée de l'odieux *theologicum* dont elle était menacée bien injustement, car la religion lui devra un jour autant que l'intelligence, et les personnes éclairées dans le clergé en sont persuadées. »

A. de Laborde, « De l'esprit d'association dans tous les intérêts de la communauté ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions. » dans *Journal d'éducation*, tome sixième, N° IX, juin 1818, note 3 p.180.

⁷⁷⁶ Le titre complet est en fait, *Journal d'éducation publié par la société formée à Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire*.

⁷⁷⁷ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.287.

⁷⁷⁸ M.A. Jomard, « Etablissements d'éducation » dans *Journal d'éducation*, tome premier, N° III, décembre 1815, p.155.

⁷⁷⁹ « Monsieur de Laborde lit un mémoire plein d'intérêt, et où il établit, par des citations nombreuses, les rapports frappants qui existent entre les nouvelles méthodes d'instruction et les idées qu'Erasme et Rollin ont développées dans plusieurs endroits de leurs ouvrages. »

« Extrait des procès verbaux du conseil d'administration de la société pour l'instruction élémentaire – séance du 6 mars 1816 » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° VIII, avril 1816, p.6.

« Il [le système mutuel] consiste principalement dans l'enseignement des enfants par eux-mêmes, c'est-à-dire, par un petit nombre d'entre eux plus habiles que les autres, et qui font vis-à-vis de leurs camarades l'office de préfet, de régent, sous la surveillance d'un seul instituteur. De là, naissent pour les enfants ces relations sérieuses et douces qui les transportent déjà dans la Société, qui développent leurs facultés, éclairent leur âme, excitent leur émulation, qui leur apprennent de bonne heure la justice distributive, parmi les hommes, les droits de l'autorité et par conséquent les devoirs de l'obéissance. »⁷⁸¹

Ce système est vu comme un mécanisme avec des « rouages »⁷⁸² qui sont « en mouvement »⁷⁸³ et qui agissent grâce à un « moteur »⁷⁸⁴ constitué par les moniteurs : « Le grand ressort de l'école mutuelle, c'était le moniteur. Le plus grand nombre des élèves ne connaissaient d'autre maître que le moniteur. C'était par lui, par son intermédiaire, que le maître voyait, parlait, agissait »⁷⁸⁵. Pour les promoteurs français de la méthode, deux idées fondamentales prévalent: il faut apprendre aux citoyens à obéir aux lois⁷⁸⁶ et cela ne peut se faire que par la mise en place d'une éducation politique et sociale qui habitue à obéir en exerçant à commander.

« Dans l'esprit des philanthropes de 1814, la méthode était beaucoup plus qu'un procédé pédagogique ; elle devenait une école d'éducation politique et sociale, un apprentissage des devoirs futurs de l'homme et du citoyen. Dans les établissements traditionnels, l'élève obéit au maître sous la contrainte parce qu'il redoute les sanctions ; le système est autoritaire. Dans les écoles nouvelles, l'enfant, au milieu d'autres enfants, ses égaux, prend conscience dès son plus jeune âge des responsabilités que lui impose son appartenance à un groupe organisé. Il éprouve comme élève la nécessité de l'obéissance ; il apprécie ensuite lorsqu'il devient moniteur l'étendue de ses droits mais aussi de ses devoirs de chef. Cette réciprocité de droits et de devoirs tour à tour assumés par l'enfant était la meilleure des éducations ; elle le préparait aux obligations de la vie sociale. "L'enseignement mutuel, écrit Mme Guizot en 1817, est le régime constitutionnel introduit dans l'éducation ; c'est la charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit. " »⁷⁸⁷

Former des citoyens respectueux des lois et de l'autorité suppose de créer une école qui soit à l'image de la société. Cela implique que l'on y instaure une hiérarchie précise⁷⁸⁸,

⁷⁸⁰ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.288.

⁷⁸¹ « Rapport sur les travaux de la Société de Paris, pendant le premier semestre de 1815 par M. le comte Alexandre de Laborde » dans *Journal d'éducation*, tome premier, N° V, février 1816, p.259.

⁷⁸² M. Nyon, « Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° VII, avril 1816, p.30.

⁷⁸³ *Ibid.*

⁷⁸⁴ *Ibid.*

⁷⁸⁵ O. Gréard, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, Edition électronique www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3249

⁷⁸⁶ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.300.

⁷⁸⁷ *Ibid.*, p.279.

⁷⁸⁸ « Les moniteurs sont des enfants choisis par le maître, parmi les plus instruits de l'école, pour instruire leurs condisciples. Ils sont au nombre de vingt.

Deux moniteurs généraux pour l'ordre et l'écriture ;
un moniteur général pour l'arithmétique ;

telle qu'on peut la trouver dans la société monarchique avec, notamment, son monarque (le maître) et ses ministres (les moniteurs).

« Si le grand avantage de l'éducation publique est de présenter une image de la société, de commencer les rapports que les hommes ont entre eux et de détruire les dispositions à l'orgueil que l'on contracte dans les éducations particulières, il faut, pour que cet avantage soit complet, que l'image réelle de la société s'y retrouve et on ne l'y voit que bien imparfaitement dans une réunion d'individus soumis à l'autorité absolue d'un seul, sans aucun intermédiaire, sans aucun anneau à la chaîne. Si, au contraire, dans ce nombre des obéissants, quelques-uns parviennent à de certains échelons du pouvoir, les autres apprennent alors à respecter les deux véritables titres, dans le monde, à l'autorité, *l'âge et le mérite*. C'est ainsi que se compose un atelier, un régiment, une manufacture, une administration, un gouvernement. La possibilité d'être admis à l'exercice de la puissance, en diminue le poids ; le désir d'y parvenir excite le zèle ; la surveillance facile de celui qui l'exerce prévient la faute ou détourne de la commettre. »⁷⁸⁹

Dans cette configuration, où l'on comprend que l'autorité est légitimée par l'âge et le mérite, ce sont les moniteurs, élèves méritants, qui exercent l'autorité. La discipline y est d'une grande facilité⁷⁹⁰. Elle est basée sur la mise en scène, l'organisation de l'école et, surtout, l'ordre.

« [...] les moniteurs généraux commandent à toute l'école, ou à plusieurs divisions, sous la surveillance du maître, dont les fonctions se bornent à maintenir l'ordre le plus parfait, et à empêcher qu'on ne s'écarte des principes établis ; les moniteurs particuliers commandent et instruisent une section de l'école, désignée sous le nom de classe, ou même, quelquefois, une subdivision de huit à neuf enfants. [...]

Ces moniteurs sont les intermédiaires, les ministres du maître ; et une hiérarchie parfaite est ainsi constituée dans ce genre d'institution. La source des ordres et des commandements est dans le maître ; le moniteur général les reçoit, ou est censé les recevoir de lui, pour les transmettre aux moniteurs particuliers, qui eux-mêmes les communiquent soit aux inspecteurs, soit aux élèves. Il y a donc ici une législation fixe et un enchaînement admirable de pouvoirs tel qu'on pourrait le désirer dans la société la mieux organisée, avec cette différence, cependant, que celui qui commande un jour ou un instant, obéit le lendemain ou l'instant d'après.

On a banni les peines corporelles, telles que les disciplines, les fêrules, etc. Un système de récompenses et de privations, sagement distribuées, en excitant vivement l'émulation, remplace avec avantage les fouets et les tortures, et conduit les enfants à la sagesse sans faire gémir l'humanité.

L'ordre le plus rigoureux est une loi de ces institutions. Deux motifs puissants l'ont rendu nécessaire : il fallait prévenir la confusion et la destruction ; il fallait inspirer de bonne heure le goût de

un moniteur général pour l'écriture sur le papier ;
seize moniteurs de classe. [...]

Les moniteurs généraux sont les subdélégués du maître ; ils commandent, sous sa surveillance, aux autres moniteurs et aux élèves.

Les moniteurs ordinaires sont chacun à la tête d'une classe qu'ils inspectent et corrigent sous les ordres du moniteur général.»

M. Nyon, « Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° VII, avril 1816, p.30-31.

⁷⁸⁹ « Rapport d'Alexandre de Laborde sur les Ecoles primaires établies en Angleterre, d'après la méthode de MM. Bell et Lancaster » dans *Journal d'éducation*, tome premier, N° I, octobre 1815, p.13.

⁷⁹⁰ *Ibid*, note 23, p.277.

la propreté, de l'économie, afin que les enfants le portassent et le conservassent dans leurs habitudes domestiques. Cet ordre se fait remarquer partout. Il y a dans les nouvelles méthodes une place pour chaque chose, et chaque chose est toujours à sa place. [...]

C'est sur la morale et la religion que repose tout l'enseignement ; et c'est ici que paraît dans tout son éclat le triomphe des nouvelles méthodes. »⁷⁹¹

Exercer l'autorité est donc considéré comme une récompense pour les moniteurs. Les tenants de l'enseignement mutuel se font très insistants sur cette idée, idée qui revient de façon récurrente dans les écrits que nous avons consultés et dont nous citons deux extraits datés de deux années différentes.

« Il ne faut pas croire cependant que cette police des enfants entre eux en fasse des délateurs ou des tyrans les uns envers les autres. Il n'existe nulle part autant d'union : maîtres et élèves se confondent dans leurs jeux, sans passion ou sans ressentiment ; et, aussitôt après la classe, ils ne semblent plus se rappeler de la situation respective qu'ils y occupaient. En effet, qu'auraient-ils besoin de se soustraire à l'autorité ? Ils se gouvernent ; de s'aider ou de se nuire ? Ils se jugent. Ce ne sont point des élèves tremblant sous la fêrule d'un maître, mais des concurrents occupés à devancer leurs rivaux. Le travail est pour eux un jeu, la science une lutte, l'autorité une récompense. »⁷⁹²

« La petite portion que délègue aux moniteurs le professeur qui les surveille, est à la fois une récompense pour ceux-ci et un stimulant pour les autres enfants. Elle est encore pour les moniteurs un moyen d'instruction, une étude ; car on s'instruit en enseignant. »⁷⁹³

Au début du XX^e siècle, Octave Gréard reviendra encore sur ce point dans l'article qu'il consacre à l'enseignement mutuel dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson.

« Que dire de [la récompense] la plus haute de toutes, de l'exercice de l'autorité ? On comptait sur la vigilance du maître pour empêcher les abus ; et l'on ne considérait pas que cette vigilance avait à s'exercer sur des centaines d'élèves, dans des locaux immenses ; elle pouvait prévenir ou réprimer certains écarts ; elle était absolument impuissante à assurer dans tous les groupes une bonne et sage direction. La plupart des maîtres, d'ailleurs, n'étaient dans leur école que des intendants : le mot est un promoteur du système. »⁷⁹⁴

Dans ce système, l'intention n'est pas d'effacer le maître mais plutôt de le démultiplier : « [...] le véritable principe de la méthode mutuelle n'est pas d'annuler le maître, d'établir

⁷⁹¹ « Bibliographie – Guide des fondateurs et des maîtres, pour l'établissement et la direction des écoles élémentaires de l'un et de l'autre sexe, basées sur l'enseignement mutuel ; avec des gravures et des tableaux » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° IX, juin 1816, p.184-185.

⁷⁹² « Rapport d'Alexandre de Laborde sur les Ecoles primaires établies en Angleterre, d'après la méthode de MM. Bell et Lancaster » dans *Journal d'éducation*, tome premier, N° I, octobre 1815, p.14.

⁷⁹³ L. Bienvenue, « Réponse à l'écrit de M. Robert de la Mennais, Vicaire du diocèse de Saint-Brieuc, sur l'enseignement mutuel » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° I, octobre 1819, p.46.

⁷⁹⁴ O. Gréard, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit.

en sa place des machines ; loin de là, le principe est de le multiplier, d'en avoir dix au lieu d'un seul. »⁷⁹⁵

10.3.2. Le maître, une autorité monarchique

Dans l'enseignement mutuel, le maître n'enseigne pas: « Son secours n'est pas nécessaire pour l'enseignement mais ses fonctions n'en sont pas moins importantes »⁷⁹⁶. Il coordonne, dirige et assure la surveillance (celle des moniteurs « principalement »⁷⁹⁷ et des élèves), laquelle « doit s'étendre jusqu'aux petits détails de l'école »⁷⁹⁸. Le maître est donc un « chef d'orchestre »⁷⁹⁹ ou encore un « capitaine sur le pont de son navire »⁸⁰⁰ :

« [...] au fond de la salle, sur une vaste et haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, la chaire du maître, qui, s'aidant tour à tour, suivant des règles déterminées, de la voix, du bâton ou du sifflet, surveillait les tables et les groupes, distribuait les encouragements et les réprimandes, et réglait, en un mot, comme un capitaine sur le pont de son navire, toute la manœuvre de l'enseignement. »⁸⁰¹

Mais surtout, nous l'avons déjà dit, le maître est assimilé à un monarque. Ce fait se manifeste d'ailleurs par l'organisation spatiale de la classe : « Le bureau des moniteurs généraux était sur l'estrade, où ils entouraient le grand bureau du maître, comme des satellites leur planète »⁸⁰².

« Un des avantages même de la nouvelle méthode d'éducation, est de participer à la puissance de ce principe d'association, qui ne laisse aucun effort inutile, aucun moment perdu. L'école est divisée en autant de classes ou de petites sociétés, occupées, chacune dans son degré de capacité, à former des lettres, des mots, des phrases, à les écrire, à les répéter ; leurs régents ou moniteurs sont désignés par elles ; toute leur administration, leur discipline, leur action leur appartiennent ; et l'instituteur, semblable au chef d'une monarchie raisonnable, n'est que le surveillant du mouvement général ; ce degré d'autorité et d'indépendance dans les enfants comme dans les hommes, cette même intervention dans leurs affaires, excitent au plus haut point leurs sentiments, leur attention, et accélèrent beaucoup les progrès de leurs études. »⁸⁰³

⁷⁹⁵ « Méthodes. Comparaison des principales méthodes » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, tome 1, N°5, mars 1833, p.301.

⁷⁹⁶ M. Nyon, « Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° VII, avril 1816, p.39.

⁷⁹⁷ *Ibid.*

⁷⁹⁸ *Ibid.*

⁷⁹⁹ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, *op. cit.*, note 23, p.276.

⁸⁰⁰ O. Gréard, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, *op. cit.*

⁸⁰¹ Sarazin, *Manuel des écoles élémentaires d'enseignement mutuel*, 1839, cité dans O. Gréard, *Ibid.*

⁸⁰² O. Gréard, *Ibid.*

⁸⁰³ A. de Laborde, « De l'esprit d'association dans tous les intérêts de la communauté ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions. » dans *Journal d'éducation*, tome sixième, N° IX, juin 1818, p.183-184.

Rappelons que c'est Louis XVIII qui gouverne aux débuts de la Restauration⁸⁰⁴ et qu'il affirme fortement que « l'autorité tout entière est dans la personne du roi »⁸⁰⁵. N'y a-t-il pas, toutefois, un paradoxe à reconnaître dans le maître un « chef de monarchie », sachant que « la monarchie est le pouvoir d'un seul »⁸⁰⁶, tout en argumentant sur le fait que les instituteurs sont investis d'autorité afin que celle-ci ne soit pas, justement, dans les mains du seul maître ?

Quoi qu'il en soit, il y a, à cette époque, une élévation certaine du sort matériel et moral de l'instituteur⁸⁰⁷ liée sans doute, entre autres faits, aux garanties qui sont désormais exigées des maîtres⁸⁰⁸. En d'autres termes, il bénéficie d'un certain prestige moral⁸⁰⁹. De Gérando, dans ses leçons au cours normal, ouvrage sur lequel nous nous attarderons plus loin, insiste longuement sur la « dignité » de l'instituteur : il place le maître, magistrat moral dans le village, sur pied d'égalité avec le maire, magistrat civil, et le prêtre, magistrat religieux⁸¹⁰. Il est intéressant de souligner que la moralité relève du maître et non pas du prêtre. Toutefois, très tôt, des voix religieuses, s'appuyant sur le fait que la religion est considérée comme le fondement de l'instruction primaire⁸¹¹, se font entendre pour que l'autorité du prêtre soit considérée comme étant la plus légitime.

« Le premier fruit que vous devez retirer de l'instruction, c'est la connaissance de Dieu, votre créateur [...]. De la connaissance, de l'amour et du service de Dieu, naîtra en vous l'amour, le respect et la soumission pour vos parents, en qui vous reconnaîtrez une portion de l'autorité divine ; dès lors l'obéissance vous deviendra bien plus facile, lorsque vous serez convaincus qu'elle tire sa source d'un principe surnaturel, et que c'est au nom du Seigneur que vos père et mère vous commandent. [...]

De l'accomplissement de ces devoirs qu'on appelle *domestiques*, vous passerez aux devoirs de la société, dont vous considérerez le chef suprême, qui est la personne sacrée du Roi, et de tous ceux qui exercent en son nom quelques portions de l'autorité publique, comme les représentants de Dieu sur la terre [...]

C'est maintenant à vous, pères et mères, à joindre vos efforts aux nôtres, pour concourir au bonheur de vos enfants ; vous les chérissez, vous désirez leur bonheur ; faites-leur donc connaître qu'il

⁸⁰⁴ La Restauration dura seize ans (1814 – 1830) sous le règne d'abord de Louis XVIII (jusqu'en 1824) puis de Charles X.

⁸⁰⁵ Malet et Isaac, *L'histoire*, Paris, Marabout, 1994, p.788.

⁸⁰⁶ A. Jouanna, *Le pouvoir absolu. Naissance de l'imaginaire politique de la royauté*, Paris, Gallimard, 2013, p.71.

⁸⁰⁷ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.285.

⁸⁰⁸ *Ibid*, p.301.

⁸⁰⁹ *Ibid*, p.306-307.

⁸¹⁰ *Ibid*, p.317.

⁸¹¹ F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1789-1930)*, op. cit., p.339.

prend sa source dans les connaissances utiles ; efforcez-vous de leur inspirer la confiance en ceux qui sont chargés de les instruire [...] »⁸¹²

La méthode mutuelle connaîtra un grand succès et sera même appliquée aux surveillants des collèges⁸¹³, aux prisons⁸¹⁴ et à l'armée⁸¹⁵.

10.3.3. L'autorité du maître, enjeu de conflit politique

La Restauration (1814 – 1830) est marquée par le conflit politique violent qui oppose les Libéraux aux Ultras. La lutte politique se cristallise notamment autour de l'école primaire et plus précisément, autour de la méthode pédagogique : les Libéraux préconisent la méthode mutuelle tandis que les Ultraroyalistes défendent la méthode simultanée des Frères des écoles chrétiennes. En entrant dans la querelle des partis par le biais de la bataille des méthodes pédagogiques, l'enseignement primaire atteint donc le terrain politique, social et religieux⁸¹⁶.

Dès les débuts de l'instauration de l'enseignement mutuel, celui-ci est dénigré. Si au départ, l'Eglise catholique n'est pas hostile *a priori* à la méthode et ne l'attaque pas pour des motifs pédagogiques mais parce que les premières écoles établies reçoivent des protestants pour maîtres⁸¹⁷, dans un second temps, et après avoir obtenu satisfaction sur ce

⁸¹² « Discours de M. L'abbé Girot, curé d'Houëcourt, aux écoliers de l'école d'enseignement mutuel, à l'ouverture de l'école, le 14 septembre 1817 » dans *Journal d'éducation*, tome cinquième, N° I, octobre 1817, p.19-21.

⁸¹³ « Plusieurs personnes ont déjà pensé que les améliorations apportées dans l'enseignement élémentaire seraient susceptibles d'être également introduites dans les autres parties de l'instruction, et que la méthode d'employer les enfants eux-mêmes à l'enseignement et à la surveillance de leurs condisciples, pourrait être appliquée aussi à ceux d'un âge plus avancé. [...] Le projet que présente M. Renouard, dans la brochure que nous annonçons, n'a rapport qu'à la surveillance.

Après avoir tracé une esquisse déplorable et malheureusement vraie du sort des maîtres d'étude dans les collèges, exposé leur triste situation et les inconvénients graves de la haine et du mépris dont leurs pénibles fonctions les rendent souvent l'objet, l'auteur propose un moyen de leur procurer à la fois une existence plus douce, une tâche moins fatigante et une autorité plus respectable. »

« Bibliographie - Projet de quelques améliorations dans l'éducation publique ; par A. Ch. Renouard » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° IX, juin 1816, p.190.

⁸¹⁴ « Société royale pour l'amélioration des prisons » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° I, octobre 1819, p.36.

⁸¹⁵ « Cette méthode semblerait au premier abord être applicable de préférence aux enfants, parce qu'elle offre l'image de leurs jeux ; mais en la dégageant de ses formes puérides, on peut voir qu'elle convient encore davantage dans son principe aux hommes faits. [...] Elle convient surtout aux militaires qui préfèrent en général le mouvement aux occupations sédentaires, et sont bien aises de retrouver même dans leurs études l'aspect de leurs exercices habituels. » M. Le comte Alexandre de Laborde, « Ecoles régimentaires. Cours normal d'enseignement mutuel pour tous les corps de l'armée » dans *Journal d'éducation*, tome septième, N° II, novembre 1818, p.126-127.

⁸¹⁶ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.322

⁸¹⁷ *Ibid*, p.314

point, elle porte la contestation sur le plan théorique en déniait à la méthode mutuelle toute valeur pédagogique.

« La valeur d'un enseignement, disent-ils, dépend du maître, de sa patience, des leçons de morale, des exemples personnels de dévouement et de vertu qu'il met sous les yeux des élèves. Or, dans la méthode mutuelle, le maître est sans contact avec les enfants donc sans possibilité d'action directe. C'est un simple chef de moniteurs, une machine à formuler des ordres. »⁸¹⁸

La critique se base, entre autres⁸¹⁹, sur trois arguments : le fait que l'on ne doit pas instruire le peuple car cela risque de provoquer le désordre⁸²⁰, le fait que l'on ne doit pas instruire trop rapidement car cela risque de provoquer l'oisiveté⁸²¹ et, paradoxalement, le fait que l'ordre et la discipline préparent « la classe inférieure à commettre de nouveaux désordres »⁸²². Une autre critique consiste à dire que l'autorité monarchique du maître se trouve modifiée et réduite presque à néant par le pouvoir des moniteurs⁸²³. On reproche en effet à la méthode mutuelle « d'ébranler les bases de l'ordre social, en déléguant à des enfants un pouvoir qui ne devait appartenir qu'à des hommes »⁸²⁴. La morale devient l'enjeu de la bataille des méthodes⁸²⁵.

« Et puis, les meilleurs [maîtres] avaient leur classe à eux, la classe des moniteurs. C'était assez, quelquefois trop, pour leurs forces. Après avoir enseigné le matin, le maître se reposait le reste de la journée sur le zèle des moniteurs. On croyait échapper au péril des enivrements de l'orgueil en faisant souvent passer d'un enfant à un autre la baguette du commandement. Mais l'habitude, une fois prise, se corrige difficilement. Même dans la famille, ces ministres du maître, comme ils se laissaient volontiers appeler, devenaient de petits despotes ; les parents se plaignaient de leurs habitudes impératives et de

⁸¹⁸ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.320

⁸¹⁹ A ces trois arguments, on peut ajouter celui qui consiste à reprocher à la méthode de venir des protestants.

⁸²⁰ « Vous rendez, nous dit-on, l'instruction si facile que vous allez faire, de la classe du peuple, une multitude de petits docteurs, qui dédaigneront les arts mécaniques pour lesquels ils sont nés. Il n'y aura cependant pas assez d'emplois dans le gouvernement pour satisfaire leurs prétentions ; de manière que la société, loin de tirer quelque avantage de ce qu'ils auront appris, souffrira de leur oisiveté et des désordres qui en seront la suite. »

M. Girod-Chantrons, « Discours à la société pour l'instruction élémentaire » dans *Journal d'éducation*, tome cinquième, N° III, décembre 1817, p.147-148.

⁸²¹ « Les mêmes personnes qui semblaient craindre que l'on eût le projet de faire des savants, dans les écoles de charité, et qui se rassurent à cet égard, quand on leur montre les bornes de l'instruction que l'on y donne aux enfants, ne sont cependant pas entièrement apaisées sur l'adoption de l'enseignement mutuel. Elles regardent comme un inconvénient très grave, de hâter l'instruction des élèves, parce que rentrant chez leurs pères et mères dès l'âge de douze ou treize ans, trop jeunes encore pour leur être utiles comme pour apprendre des métiers, non-seulement, disent-elles, ils demeurent oisifs et oublient bientôt ce qu'ils ont appris, mais ils contractent des vices en échange, ou tout au moins de mauvaises habitudes. »

M. Girod-Chantrons, « Discours à la société pour l'instruction élémentaire » dans *Journal d'éducation*, tome cinquième, N° III, décembre 1817, p.148-149.

⁸²² M. Girod-Chantrons, « Discours à la société pour l'instruction élémentaire » dans *Journal d'éducation*, tome cinquième, N° III, décembre 1817, p.145.

⁸²³ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit., p.321.

⁸²⁴ O. Gréard, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, op. cit.

⁸²⁵ M. Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, op. cit. p.321 et 322.

leur ton de domination. Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle.

Si, sauf les exceptions toujours rares des natures précoces et de la vocation, l'on ne pouvait attendre du moniteur qu'un enseignement superficiel et sans portée, à plus forte raison n'était-il guère possible de lui demander cette étude psychologique des caractères qui seule crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde. »⁸²⁶

De Gérando reconnaît d'ailleurs que c'est au niveau de l'exercice de l'autorité par les moniteurs que se situe la difficulté de l'enseignement mutuel :

« La plus grande difficulté a été d'accoutumer les moniteurs à user de leur autorité avec mesure et réserve, dans les bornes et dans l'esprit convenables, comme aussi d'habituer les élèves à obéir à leurs moniteurs avec le sentiment d'une vraie déférence, sans humeur et sans surprise [...]. Si [...] l'élève puni par son moniteur reste son camarade sans esprit de vengeance, il en faudra conclure que le moniteur sait déjà, en exerçant l'autorité, n'être que juste ; que l'autre élève sait déjà, en sentant l'autorité, reconnaître les droits de la justice ; et alors [...] ces jeunes enfants sont ainsi préparés naturellement à suivre la morale et à obéir aux lois. »⁸²⁷

M. de la Mennais ira jusqu'à dénoncer un « attentat contre la légitimité », prétendant que l'enseignement mutuel est une menace pour l'Etat. Un membre de la *Société pour l'instruction élémentaire*, L. bienvenue, raille ses arguments.

« Mais voici bien autre chose : l'existence des moniteurs n'est rien moins qu'un attentat contre la LEGITIMITE ! On ne s'attend pas à celui-là... *En remettant à l'enfance le commandement*, dit gravement M. de Bonald, *on amène tous ces marmots à conclure que le pouvoir appartient de droit au plus habile. Or*, poursuit encore plus gravement M. de la Mennais, *les conséquences de ce principe renversent l'état et la famille*. Ainsi, un écolier à qui le précepteur aura confié une partie de son pouvoir, doit être, sous peine d'inconséquence, mauvais fils et mauvais citoyen. Quoi ! Messieurs tout de bon ? Parce que nos enfants, assujettis à un maître, auront été dignes de le seconder, tout l'ordre social sera ébranlé dans ses fondements ! et en exerçant ses camarades, qui l'exerceront à leur tour, un petit moniteur s'essaie à troubler sa famille et à bouleverser son pays !... jusqu'ou peut entraîner l'esprit de dénigrement ! »⁸²⁸

En outre, pour M. de la Mennais, les écoles mutuelles deviendraient des casernes militaires où règne le désordre, ce que conteste également L. Bienvenue.

« N'importe M. de la Mennais voit du matérialisme partout ; il en remarque dans principalement dans les exercices des classes, lesquels ne sont à ses yeux que des exercices militaires,

⁸²⁶ O. Gréard, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit.

⁸²⁷ De Gérando, « Compte-rendu sur l'école de Nogent-sur-Marne, arrondissement de Sceaux, département de la Seine » dans *Journal d'éducation*, tome second, N° IX, juin 1816, p.144.

⁸²⁸ L. Bienvenue, « Réponse à l'écrit de M. Robert de la Mennais, Vicaire du diocèse de Saint-Brieuc, sur l'enseignement mutuel » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° I, octobre 1819, p.45.

propres à faire des petits garçons autant de soldats, et des petites filles autant d'amazones ! Bien mieux, c'est un tumulte, une dissipation sans frein, qui doit infailliblement jeter toute cette jeunesse dans l'oisiveté et le vagabondage ! [...]

L'erreur, involontaire ou non, de M. de la Mennais [...] est de confondre la dissipation avec l'action. Dans nos écoles, l'ordre se donne par un signal et s'exécute par un mouvement. Le signal épargne au maître les paroles, et avertit l'écopier d'être attentif. Le mouvement porte vers une occupation déterminée l'esprit plus que le corps de l'élève, qu'il tient incessamment en haleine. Par ce moyen, et celui des moniteurs, il n'y a pas un moment de perdu ; chaque classe, assujettie à une règle commune, se livre sans distraction à un travail différent ; et un seul et même instituteur peut enseigner un nombre d'enfants qui exigerait au moins cinq ou six maîtres chez les Frères. Voilà ce que ces messieurs voudraient faire passer pour un vain bruit et des grimaces. »⁸²⁹

La question de l'autorité est donc au cœur des débats : pour l'Eglise catholique, les moniteurs ne devraient pas en être investis tandis que la Société d'enseignement mutuel se défend d'abandonner l'autorité du maître à des enfants.

« Il n'y a rien de plus déraisonnable, selon [M. de la Mennais], que d'établir des enfants instituteurs d'autres enfants ; de placer l'autorité là où est la faiblesse et l'inexpérience ; d'exposer le développement intellectuel et moral de toute une école à la négligence, aux méprises, aux travers d'esprit de quelques bambins.

M. le vicaire général a raison, ce serait un vrai contre-sens, nous sommes de son avis. Mais il prend le change à bon escient. L'autorité n'est point dans les moniteurs ; le maître la retient toute entière. C'est lui qui prescrit la leçon, qui la dirige, qui la surveille ; c'est lui seul qui ordonne et qui défend, approuve et blâme, récompense et punit : le moniteur, sujet d'ailleurs aux mêmes châtimens que les autres, est déchu de ses fonctions s'il s'en acquitte mal en un seul point. »⁸³⁰

Une autre des critiques qui est faite à la méthode mutuelle par ses détracteurs est qu'elle n'est « ni assez chrétienne, ni assez monarchique »⁸³¹. Pourtant, nous l'avons vu, dès les débuts, les défenseurs de la méthode s'étaient appliqués à définir l'autorité comme une autorité monarchique :

« La méthode de l'enseignement mutuel, répètent de concert les opposants, apprend à se passer de maître.

Il est vrai que, dans les nouvelles écoles, l'autorité du maître n'agit le plus souvent que par l'intermédiaire des moniteurs et autres officiers établis par les règlements ; mais l'instituteur est toujours présent ; seul, il dirige le mode d'instruction. Son œil actif, débarrassé des menus détails, n'en surveille que mieux l'ensemble des opérations ; il est le centre unique où tout aboutit. C'est une sorte de monarque qui gouverne par ses préposés ; et puisque dans l'instruction on se propose surtout de former des hommes, ne doit-on pas préférer, entre toutes les méthodes, celle qui présente le plus d'analogie avec le gouvernement sous lequel ils doivent vivre. Voyez au reste l'ordre et le silence résulter comme

⁸²⁹ L. Bienvenue, « Réponse à l'écrit de M. Robert de la Mennais, Vicaire du diocèse de Saint-Brieuc, sur l'enseignement mutuel » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° I, octobre 1819, p.42.

⁸³⁰ *Ibid*, p.44.

⁸³¹ « Bibliographie. *Essai sur l'instruction publique, et particulièrement sur l'instruction primaire* par M. Ambroise Rendu » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° II, novembre 1819, p.116.

nécessairement de cette heureuse combinaison, et régner dans toutes les divisions d'une école nombreuse, sans qu'il soit besoin d'user de sévérité. »⁸³²

Enfin, les reproches ciblent le mécanisme de la méthode : « Elle est toute mécanique, toute extérieure, et n'a rien qui s'unisse à l'âme »⁸³³.

Face à cette avalanche de critiques, les membres de la société de l'instruction se voient contraints de s'expliquer sur leur conception de l'autorité du maître.

10.3.4. L'autorité de la morale

Cet intérêt porté à l'autorité du maître commence à s'exprimer par un article que l'on découvre, presque par hasard au détour d'une page, et qui paraît en 1827 dans le *Journal d'éducation*. Il s'agit de l'extrait d'un Journal des instituteurs qui a été publié à Mons, royaume des Pays-Bas. Cet article nous interroge car ce type de parution n'est pas coutumier du *Journal*. D'une part, parce que les articles qu'on y trouve ne sont, d'ordinaire, que des rapports de réunions ou des discours de membres de la *Société de l'instruction élémentaire*. D'autre part, parce qu'il n'est assorti d'aucun commentaire ou autre analyse de la part d'un des membres de la Société comme le sont toutes les présentations bibliographiques qui paraissent dans le journal. Même s'il est un peu long, nous le retranscrivons en entier car, en réalité, on s'aperçoit qu'il est, à quelques mots près, exactement le même article que celui qui a été écrit en 1834 par le frère Agathon à l'intention des maîtres de l'enseignement simultané.

« L'autorité est un certain air, un certain ascendant qui imprime le respect et la soumission. Ce n'est ni l'âge, ni la grandeur de la taille, ni le ton de la voix, ni les menaces qui donnent l'autorité ; mais un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, et qui n'agit jamais par caprice ni par emportement. Ce qui la donne encore, cette autorité si nécessaire à un instituteur, c'est le sage mélange de la douceur et de la fermeté, de l'amitié et de la crainte. L'amitié doit gagner le cœur des enfants sans les amollir, et la crainte doit les retenir sans les rebuter.

Veut-on savoir quels sont les principaux moyens d'établir ou de conserver l'autorité nécessaire pour le maintien du bon ordre dans une école ?

Ils sont, 1°, de ne pas l'employer jamais hors de propos, sans raison, sans réflexion, ni pour des choses qui n'en vaudraient pas la peine ;

2°. De faire exécuter ce qu'on a une fois commandé justement ;

⁸³² *Ibid*, p.118.

⁸³³ Citation de Robert de la Mennais dans L. Bienvenue, « Réponse à l'écrit de M. Robert de la Mennais, Vicaire du diocèse de Saint-Brieuc, sur l'enseignement mutuel » dans *Journal d'éducation*, tome neuvième, N° I, octobre 1819, p.36.

3°. D'être ferme à ne pas accorder ce qu'on a eu raison de refuser, lorsque les circonstances n'ont point changé.

4°. De ne pas faire légèrement des menaces, mais de tenir celles que l'on a faites, si les élèves y donnent lieu, et de n'être jamais injuste ;

5°. D'imprimer aux élèves une crainte respectueuse, et de la conserver ;

6°. D'être toujours bien ordonné dans la manière de les conduire ;

7°. D'être invariable dans sa conduite, en sorte que les élèves sachent qu'ils trouveront toujours dans leur instituteur un maître qui fera faire le devoir et qui obtiendra l'ordre ;

8°. D'être égal envers tous, et de n'avoir de prédilection pour aucun ; car celui qui jouirait d'une amitié exclusive en deviendrait audacieux, insolent, et les autres qui en seraient privés deviendraient jaloux, indociles ; ce qui n'empêche pas néanmoins de marquer de la satisfaction, d'accorder des éloges, des récompenses à ceux qui font bien, et de témoigner du mécontentement à ceux qui font mal ;

9°. De ne pas se familiariser avec les élèves, car on dit communément que la familiarité engendre le mépris ;

10°. D'agir toujours de manière qu'on ne puisse jamais être dans le cas de paraître avoir tort à leur égard ;

11°. De ne les regarder en aucune manière comme des esclaves ; mais en même temps se comporter toujours envers eux avec tant de dignité et de réserve, qu'ils ne puissent jamais se mettre de pair avec leur instituteur ;

12°. De ne donner à chacune des choses qu'on a à leur dire que la juste importance qu'elles doivent avoir. Ce serait ridicule que d'en mettre beaucoup où il n'y en a que peu ou point du tout ; de même que ce serait manquer de justesse que de n'en mettre pas, ou de n'en mettre presque pas dans des choses essentielles, soit à l'ordre général de la classe, soit au bien particulier des élèves ;

13°. De parler peu quand on prescrit quelque chose et de se faire obéir ;

14°. De ne point abuser de l'autorité en demandant trop ou trop rigoureusement ce que l'on peut exiger justement, comme dans le cas où un élève ne pourrait ou ne voudrait point apprendre ce qu'on lui aurait donné à étudier, si l'on doublait ou si l'on triplait la tâche qui aurait été donnée ; comme encore dans le cas où il refuserait de faire une pénitence, si on l'augmentait, ce qui le réduirait au désespoir, au dépit, le rendraient insensible, et porterait même à la révolte ;

15°. De proportionner la tâche du devoir à la capacité et au caractère de chaque élève.

16°. Quand il se trouve, parmi les élèves, des caractères durs et opiniâtres, de ne point leur céder, et de ne se relâcher jamais de la juste fermeté qui doit les réprimer. »⁸³⁴

Outre la contradiction qui peut exister à propos de l'âge puisque, pour les membres de la *Société*, il est l'un des fondements de l'autorité alors qu'il est écrit dans l'article qu'il n'intervient en rien dans celle-ci, on peut en conclure que derrière le conflit politique, se

⁸³⁴ « Quelques conseils sur l'autorité d'un instituteur » dans *Journal d'éducation*, N° II, novembre 1827, p.54-56.

cache finalement la même conception de l'autorité du maître : celle qui s'articule autour des valeurs telles que la bonté, la justice, la dignité et l'exemplarité. Mais aussi une approche plus pragmatique par les conseils professionnels qui sont prodigués concernant le caractère, la fermeté, la constance ou encore, la distance dans la relation pédagogique.

C'est dans un ouvrage du baron De Gérando, paru en 1832 et qui s'adresse aux élèves-maîtres, que l'on trouve la légitimation de l'autorité du maître. Il y fait le constat d'un affaiblissement de l'autorité dans la société qu'il attribue à la baisse du sentiment moral et dont il estime que c'est une menace pour l'ordre social. Pour lui, le redressement moral collectif ne peut se faire que par l'action des instituteurs primaires.

« Ne nous le dissimulons point, mes chers auditeurs : la puissance de l'autorité est généralement affaiblie ; les dispositions du respect, les habitudes de l'obéissance se sont relâchées dans la société humaine. Si nous en cherchons la cause, nous la trouverons dans le refroidissement du sentiment moral, et c'est pourquoi nous remarquons aussi les fâcheuses conséquences qui en résultent pour le bon ordre et pour les mœurs publiques. Par un étrange renversement d'idées, on se figure que l'indépendance consiste dans l'affranchissement de cette autorité ; que la liberté exclut le respect, que l'obéissance est une servitude. Instituteurs primaires ! C'est à vous de prévenir à leur source ces fatales erreurs qui corrompraient tous les caractères, troubleraient tous les rapports sociaux, et détruiraient, avec l'ordre social, tous les intérêts de la prospérité publique. Apprenez bien aux enfants qu'il ne peut exister de droits que par corrélation avec les devoirs ; que la vraie force de l'homme est dans la fidélité volontaire à sa conscience ; sa vraie indépendance, dans le triomphe sur ses passions ; sa vraie grandeur dans le privilège d'être régi par les lois éternelles du monde moral ; que la servitude et la honte sont dans le crime et dans le vice.

Le sentiment du respect pour l'autorité légitime n'est autre chose qu'un aveu par lequel l'homme se reconnaît comme un être moral, et par conséquent s'en glorifie. »⁸³⁵

L'autorité est investie d'un caractère éminemment moral, c'est en cela qu'elle se distingue de l'autoritarisme.

« L'autorité de l'homme n'est que l'expression et l'image de l'autorité qui appartient à la morale elle-même. Elle en est la délégation, la conséquence. C'est pour cela qu'elle appartient à ceux qui sont institués pour guider leurs semblables, et veiller au bien de tous. Il faudra donc que l'autorité se manifeste toujours aux regards, avec le caractère qu'elle tient de son origine ; qu'elle soit calme, simple, juste et conséquente, comme la morale elle-même.

L'autorité qui se montre égoïste, arbitraire, partielle, passionnée, se désavoue par là-même ; elle n'est plus l'autorité ; elle n'est qu'une domination, une force mécanique ; elle irrite donc ou elle avilit ceux qu'elle frappe [...] »⁸³⁶

Investir l'autorité du maître de morale implique que les élèves ont des devoirs : « Le caractère essentiel du devoir est d'être une loi immuable qui oblige la volonté de l'homme,

⁸³⁵ De Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle* », Paris, J. Renouard, 1832, p.235-236.

⁸³⁶ *Ibid*, p.237.

et qui est promulguée par sa conscience. Le devoir se présente donc à notre âme avec tout l'empire de l'autorité morale ; il commande notre respect pour ses préceptes, notre obéissance dans les applications. Que cette autorité sainte soit donc bien reconnue et sentie par nos élèves ! »⁸³⁷. L'idée de respect de l'autorité est essentielle. En effet, pour être respectée, l'autorité doit être respectable.

« La droiture du cœur, la rectitude du caractère qui en est la conséquence, seront aux yeux de nos élèves, la qualité la plus digne d'estime, parce que en effet elle est le fondement et la garantie de toutes les autres. [...] Il est un second ordre de devoirs qui se présente aussi comme une garantie générale de tous les autres, et qui, pour ce motif, doit être enseigné de très bonne heure aux enfants ; doit leur être inculqué de la manière la plus profonde : c'est le devoir du respect pour tout ce qui a droit à l'obtenir. Le respect est la reconnaissance d'une supériorité morale ; il s'unit à la piété filiale ; il inspire la vénération pour la vertu, pour la sagesse, la déférence pour la vieillesse, la soumission pour l'autorité publique, l'obéissance pour les chefs, pour les maîtres. [...] le jeune enfant, en éprouvant ce sentiment pour les personnes auxquelles il est dû, s'accoutume ainsi à honorer, sous une forme sensible et comme personnifiée ici-bas, ce qui est en effet sacré dans l'ordre moral. Dans ceux qui lui ont donné le jour, il contemple ceux qui lui représentent Dieu même sur la terre, puisqu'ils sont le canal par lequel les bienfaits de l'existence ont coulé sur lui ; dans les ministres de son culte, il voit les organes des vérités religieuses, les guides de sa piété ; dans son maître, il retrouve un père adoptif, l'organe par lequel lui parviennent les lumières de l'instruction et les leçons de la vertu [...] »⁸³⁸

De Gérando insiste sur le fait que l'autorité du maître est une autorité légitimée par la délégation paternelle dont elle bénéficie.

« L'instituteur primaire reçoit de l'autorité publique le caractère dont il est investi [...] Ses relations sont avec le public ; ses services ont pour objet un intérêt commun : mandataire collectif, il reçoit le dépôt remis dans ses mains par un grand nombre de familles. Lui-même il exerce une autorité réelle légitime, dans l'enceinte de son établissement il y est revêtu d'une espèce de magistrature, dont l'influence s'étend encore au dehors. Cette magistrature est celle de la famille : délégué des parents, il les représente ; il exerce en leur nom la puissance paternelle. La dignité de vos fonctions, mes chers auditeurs, est donc comme un reflet, une émanation de cette haute dignité confiée au père de famille par la providence, par la nature et par les lois. »⁸³⁹

Mais la légitimation par la délégation de l'autorité paternelle ne suffit pas à l'instituteur pour fonder son autorité. Il lui faut, en outre, faire montre d'un certain nombre de qualités personnelles parmi lesquelles on peut relever le caractère⁸⁴⁰, la bonté⁸⁴¹ et l'exemplarité⁸⁴².

⁸³⁷ De Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle* », Paris, J. Renouard, 1832, p.234.

⁸³⁸ *Ibid*, p.287-289.

⁸³⁹ *Ibid*, p.2.

⁸⁴⁰ « Vous aimez les enfants ; c'est le secret le plus efficace pour savoir les bien conduire, mais, ce n'est point assez. Les succès d'un instituteur dépendent surtout de son caractère. En vain, vous établiriez des règles ; en vain vous multiplieriez les punitions et les récompenses ; rien ne peut suppléer à cette autorité invisible, insensible que votre caractère doit vous assurer » De Gérando, *Ibid*, p.21.

⁸⁴¹ « Si cette supériorité de la raison, si cet empire du caractère, plus encore que les droits attachés à vos fonctions, semblent vous séparer des enfants qui vous entourent, et placer entre eux et vous une distance considérable, la bonté va vous rapprocher ; elle fortifiera encore l'autorité en même temps qu'elle en

10.3.5. Synthèse du chapitre 10.3

Autorité du maître dans l'enseignement mutuel Début du XIX ^e siècle			
Dénomination		Légitimation de l'autorité	
Autorité légale-rationnelle	Monarchie constitutionnelle	*Légitimation par analogie avec le régime politique en place <i>Le maître est un monarque qui commande ses ministres.</i>	
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>Le maître est un délégué des parents.</i>	
Autorité morale	Codification morale	*Légitimation par l'incarnation des lois morales de la société <i>Le maître est un magistrat moral.</i>	
Autorité personnelle	Vertus du maître	*Légitimation par des éléments de personnalité	
	Vertus physiques*	Age et taille*	
	Vertus morales	bonté, esprit de justice, exemplarité, générosité, humilité, sagesse, retenue.	
	Vertus professionnelles	application de la méthode mutuelle, vigilance, zèle	
	Vertus communicationnelles	Langage verbal	ton de la voix*
			Parole rare
	Vertus psychologiques	contrôle de soi, constance, fermeté, gravité, modération, patience, prudence.	
	Vertus relationnelles	distance affective, douceur.	
Vertu religieuse	Piété		

Les qualités dotées d'un astérisque sont celles qui sont annoncées comme n'étant pas des composantes de l'autorité.

dépouillera les apparences. Par la fermeté, vous contenez les enfants; par la bonté, vous les possédez : ils sont à vous. » De Gérando, *Ibid*, p.23.

⁸⁴² « Vous qui aspirez aux fonctions d'instituteur, c'est pour vous une nécessité impérieuse et honorable d'être, avant tout et en toutes choses, un homme de bien : ne vous présentez point pour diriger une école si votre vie n'est irréprochable. De tous vos enseignements, les premiers et les plus puissants seront vos exemples ; c'est en pratiquant la vertu que vous la ferez comprendre, et par conséquent que vous la ferez aimer. Le spectacle de votre vie sera comme un livre toujours ouvert où ils liront leurs devoirs, non dans des maximes abstraites, mais dans l'application pratique. Vous aurez tout droit de leur prescrire ce que le premier vous êtes fidèle à observer : mais quelle autorité vous flatteriez-vous de conserver si vos actions venaient démentir vos préceptes ? » De Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires, op. cit.*, p.28.

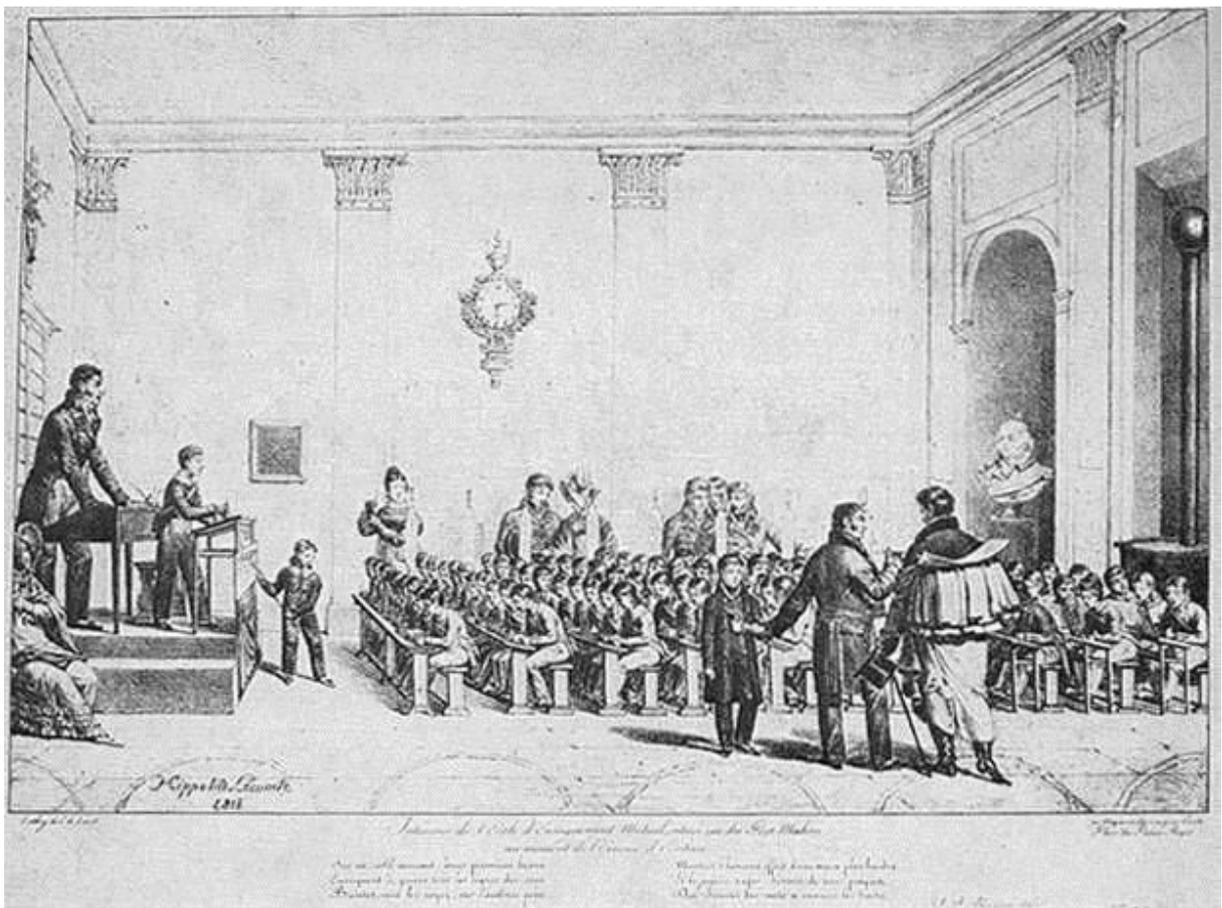
Dans la mesure où le même texte sert de référence pour expliquer sur quoi repose l'autorité du maître, il est normal de retrouver les mêmes éléments de légitimation pour l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel. Toutefois, on constate une insistance sur l'autorité morale qui n'était pas aussi flagrante au siècle précédente.

La nouveauté historique (que seul Aristote avait évoquée) est la légitimation monarchique. Il faut y voir le besoin impérieux des autorités politiques de s'assurer le concours des maîtres d'école par une reconnaissance suprême.

CINQUIÈME PARTIE:

L'AUTORITÉ MULTI-

LÉGITIMÉE



Intérieur de l'école d'enseignement mutuel de la rue du Port Mahon à Paris

D'après H. Lecomte (1818)

Chapitre 11. La légitimation officielle de l'autorité de l'instituteur

11.1. L'institution de l'autorité du maître

11.1.1. Vers une culture professionnelle commune

Les débuts de la Monarchie de Juillet (1830 – 1848) marquent la naissance de la culture commune professionnelle des instituteurs. Cette harmonisation est rendue possible, notamment, par l'instauration d'un périodique mensuel *Le manuel général de l'instruction primaire* dont le titre complet est très explicite : « *Manuel général ou Journal de l'instruction primaire*, destiné à guider les instituteurs dans le choix des méthodes et à répandre dans toutes les communes de France les meilleurs principes d'éducation, publié sous la direction d'un inspecteur général des études et de plusieurs autres membres de L'Université ». Ce journal, consacré à l'instruction primaire (élémentaire et supérieure) mais aussi aux salles d'asile et aux écoles d'adultes, représente la première publication officielle. Il est proposé à Louis-Philippe par François Guizot dès octobre 1832 (soit huit jours seulement après son entrée au ministère de l'instruction publique).

« Le roi a bien voulu approuver la publication d'un journal spécialement destiné à l'enseignement primaire. Je veillerai à ce que le *Manuel général* répande partout, avec les actes officiels qui vous intéressent, la connaissance des méthodes sûres, des tentatives heureuses, les notions pratiques que réclament les écoles, la comparaison des résultats obtenus en France ou à l'étranger, enfin tout ce qui peut diriger le zèle, faciliter le succès, entretenir l'émulation. »⁸⁴³

La publication contient quatre parties : 1° la publication de tous les documents relatifs à l'instruction populaire en France ; 2° la publication de tout ce qui intéresse l'instruction primaire dans les principaux pays du monde civilisé ; 3° l'analyse des ouvrages relatifs à l'instruction primaire ; 4° des conseils et des directions propres à assurer les progrès de cette instruction dans toutes les parties du royaume⁸⁴⁴. En 1840, il fusionne avec un autre périodique, *l'instituteur* pour devenir *L'instituteur, Manuel général de l'instruction primaire*. Débute alors la deuxième série (1840-1849) qui ne comprend plus que deux

⁸⁴³ F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°10, août 1833, p.199.

⁸⁴⁴ « Manuel général de l'instruction primaire ». *fb*, document. Php ?id=3121.

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>. Consulté le 03/11/11.

parties distinctes : 1° Bulletin officiel de l'instruction primaire, 2° Méthodes d'enseignement, Mélanges, Bibliographie.

C'est dès juillet 1833 que le *Manuel général* publie la circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs.

11.1.2. La circulaire Guizot, acte fondateur de l'autorité des maîtres

C'est le 28 juin 1833 qu'est promulguée la loi sur l'instruction primaire proposée par François Guizot. Cette nouvelle « charte de l'instruction primaire »⁸⁴⁵ pose les jalons d'un statut pour les instituteurs notamment par l'octroi d'un traitement fixe (complété par une rétribution mensuelle) et par une reconnaissance officielle : « Les instituteurs communaux doivent être institués par le ministre de l'instruction publique »⁸⁴⁶. Mais le véritable acte fondateur de l'autorité des maîtres est la lettre qu'il leur adresse en juillet 1833. Cette circulaire, qui présente toutes les caractéristiques de l'énoncé *normatif* tel que le décrit la philosophe Catherine Audard⁸⁴⁷, apporte une triple légitimité à cette autorité: légale, morale et naturelle.

Dans la lettre de Guizot, l'autorité légale n'est pas explicitement énoncée comme telle mais plusieurs éléments la laissent deviner. On trouve, tout d'abord, une insistance particulière sur le fait que les instituteurs sont investis d'une mission de première importance, relevant de l'intérêt général, puisqu'il s'agit de maintenir l'ordre public et la conservation de la monarchie constitutionnelle. Ces mots rappellent ceux des membres de la société créée pour promouvoir l'enseignement mutuel à laquelle Guizot appartenait.

« [...] bien que la carrière de l'instituteur primaire soit sans éclat, bien que ses soins et ses jours doivent le plus souvent se consumer dans l'enceinte d'une commune, ses travaux intéressent la société toute entière, et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques. Ce n'est pas pour la commune seulement, et dans un intérêt purement local, que la loi veut que tous les Français acquièrent,

⁸⁴⁵ F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°10, août 1833, p. 196.

⁸⁴⁶ « Loi sur l'instruction primaire » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N° 9, juillet 1833, p. 131.

⁸⁴⁷ « Les énoncés normatifs sont *prescriptifs* ou *impératifs* : ils indiquent un devoir auquel on ne peut moralement se soustraire. Ils sont également *axiologiques* ou *appréciatifs* : ils indiquent une valeur, ce qu'il est bon ou juste ou désirable de faire. Ils contiennent une référence à un idéal humain et à l'approbation générale. Enfin, et c'est le point important, les normes ne sont pas de simples idéaux ; elles s'expriment dans des énoncés normatifs qui sont également *descriptifs* : ils décrivent une action qui peut être accomplie, qui relève des compétences de l'agent et qui est observable. Il existe des personnes qui agissent régulièrement de cette façon ; on peut en donner des exemples, ce qui est crucial pour l'éducation morale. »

C. Audard, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? » dans A. Compagnon (dir.), *De l'autorité, op. cit.*, 2008, p.291.

s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit ; c'est aussi pour l'Etat lui-même, et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter, en toute circonstance, la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. Comme tout, dans les principes de notre gouvernement, est vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle. »⁸⁴⁸

Par cette mission, les instituteurs deviennent non seulement les représentants de l'Etat mais aussi ses protégés. C'est là un deuxième élément qui assure les instituteurs de leur autorité légale. « Je compte sur tous vos efforts pour faire réussir l'œuvre que nous entreprenons en commun : ne doutez jamais de la protection du gouvernement, de sa constante, de son active sollicitude pour les précieux intérêts qui vous sont confiés. »⁸⁴⁹

L'autorité morale de l'instituteur est définie, quant à elle, en lien avec celle du prêtre. Le ministre encourage fortement les instituteurs à préserver de bonnes relations avec le curé ou le pasteur afin de bénéficier de leur légitimité morale.

« Rien [...] n'est plus désirable que l'accord du prêtre et de l'instituteur ; tous deux sont revêtus d'une autorité morale ; tous deux ont besoin de la confiance des familles ; tous deux peuvent s'entendre pour exercer sur les enfants, par des moyens divers, une commune influence. Un tel accord vaut bien qu'on fasse, pour l'obtenir, quelques sacrifices, et j'attends de vos lumières et de votre sagesse que rien d'honorable ne vous coûtera pour réaliser cette union sans laquelle nos efforts pour l'instruction populaire seraient souvent infructueux. »⁸⁵⁰

Cette coopération étant nécessaire mais pas suffisante, François Guizot établit, en outre, les normes morales communes (entendues comme « celles qui font référence au bien, à la justice, à l'utilité »⁸⁵¹) auxquelles doivent se soumettre les instituteurs : « C'est mon devoir d'établir et de maintenir les principes qui doivent servir de règle morale à la conduite de l'instituteur, et dont la violation compromettrait la dignité même du corps auquel il pourra appartenir désormais »⁸⁵². Et, pour mieux les convaincre du bien-fondé, de ces principes, il insiste sur l'importance de leur mission morale tout en leur reconnaissant la tâche ingrate :

« [...] la prévoyance de la loi, les ressources dont le pouvoir dispose ne réussiront jamais à rendre la simple profession d'instituteur communal aussi attrayante qu'elle est utile. La société ne saurait rendre, à celui qui s'y consacre, tout ce qu'il fait pour elle. Il n'y a point de fortune à faire, il n'y a guère de renommée à acquérir dans les obligations pénibles qu'il accomplit. Destiné à voir sa vie s'écouler dans un travail monotone, quelquefois même à rencontrer autour de lui l'injustice ou l'ingratitude de

⁸⁴⁸ F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N° 10, août 1833, p.196-197.

⁸⁴⁹ *Ibid*, p.201.

⁸⁵⁰ *Ibid*, p.200.

⁸⁵¹ C. Audard, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? », *op. cit.*, p.287.

⁸⁵² F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs », *op. cit.*, p.198.

l'ignorance, il s'attristerait souvent et succomberait peut-être s'il ne puisait sa force et son courage ailleurs que dans les perspectives d'un intérêt immédiat et purement personnel. Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale de ses travaux le soutienne et l'anime ; que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public, devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne prétendre à rien au-delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu. »⁸⁵³

En fait, bien plus que de respecter les normes morales, on demande à l'instituteur de les incarner. Autrement dit, le maître doit devenir lui-même la norme morale. Cette idée sera développée ultérieurement par Durkheim.

« Il ne suffit pas [...] de respecter le texte des lois ; l'intérêt seul y pourrait contraindre, car elles se vengent de celui qui les enfreint ; il faut encore et surtout prouver par sa conduite qu'on a compris la raison morale des lois, qu'on accepte volontairement et de cœur l'ordre qu'elles ont pour but de maintenir, et qu'à défaut de leur autorité on trouverait dans sa conscience une puissance sainte comme les lois, et non moins impérieuse. »⁸⁵⁴

Désormais les maîtres ont des droits et des devoirs qu'ils se doivent de ne pas ignorer et il en est un en particulier, parmi ces derniers, qui contribue à asseoir leur autorité ; c'est celui d'établir de bonnes relations avec les familles : « Les rapports de l'instituteur avec les parents ne peuvent manquer d'être fréquents. La bienveillance y doit présider : s'il ne possédait la bienveillance des familles, son autorité sur les enfants serait compromise, et le fruit de ses leçons serait perdu pour eux »⁸⁵⁵. En effet, c'est en s'inscrivant dans la continuité de l'autorité naturelle du père qu'il peut bénéficier de celle-ci : « Les premiers de vos devoirs, monsieur, sont envers les enfants confiés à vos soins. L'instituteur est appelé par le père de famille au partage de son autorité naturelle ; il doit l'exercer avec la même vigilance et presque avec la même tendresse »⁸⁵⁶. Jules Ferry insistera sur ce point dans sa propre lettre aux instituteurs.

Mais, même si F. Guizot reconnaît à l'instituteur le fait qu'il soit « lui-même une autorité dans la commune »⁸⁵⁷, il n'en reste pas moins qu'il place cette autorité sous la surveillance d'autres autorités.

⁸⁵³ F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs », *op. cit.*, p.197-198.

⁸⁵⁴ *Ibid*, p.198.

⁸⁵⁵ *Ibid*, p.199.

⁸⁵⁶ *Ibid*, p.198.

⁸⁵⁷ *Ibid*, p.200.

11.1.3. Une autorité sous autorités

L'une des préoccupations premières de F. Guizot, concernant sa loi de 1833, était « d'en faire comprendre l'esprit et la portée à tous les hommes appelés à concourir à son exécution »⁸⁵⁸. C'est l'une des raisons pour lesquelles il adresse directement une circulaire aux instituteurs auxquels il lui paraît essentiel de redonner de l'estime de soi. C'est, paradoxalement, en les mettant sous l'autorité des inspecteurs qu'il compte parvenir à cette fin.

« Il est donc nécessaire, urgent, de relever à ses propres yeux cette classe respectable d'hommes voués à un service public ; de lui faire sentir que, désormais, quelque humble que soit leur situation, le pays n'en porte pas moins ses regards sur eux, que soit leur situation, le pays n'en porte pas moins ses regards sur eux, que l'autorité supérieure, loin de les oublier, veut se les rattacher par une chaîne hiérarchique non interrompue, les diriger, les encourager, les protéger au besoin.»⁸⁵⁹

La loi sur l'instruction primaire de 1833 établit ces autorités préposées à l'instruction primaire. Ainsi, à chaque école, sera assigné « un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président ; du curé ou du pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables, désignés par le comité d'arrondissement »⁸⁶⁰. En outre, dans chaque arrondissement de sous-préfecture, sera créé un comité d'arrondissement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire⁸⁶¹. Dans le comité d'arrondissement siègent « des représentants de l'autorité administrative, judiciaire, religieuse, et des citoyens notables, deux membres de l'instruction publique, l'un appartenant à l'instruction secondaire, l'autre à l'instruction primaire »⁸⁶². Ces comités ont non seulement le pouvoir de nommer les instituteurs mais aussi celui de les suspendre (avec ou sans suspension de traitement), voire de les révoquer. Cette prérogative sera considérée par L. Lamotte⁸⁶³, quelques années plus tard, comme la cause de l'échec relatif de l'application de la loi de 1833.

⁸⁵⁸ « Rapport du ministre de l'instruction publique au roi – avril 1834 » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° IX, juillet 1834, p.130.

⁸⁵⁹ « Rapport au roi par le ministre de l'instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833, relative à l'instruction publique » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° IX, juillet 1834, p.133.

⁸⁶⁰ « Loi sur l'instruction primaire », titre IV, art. 17, dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N° 9, juillet 1833, p.129.

⁸⁶¹ *Ibid*, p.130.

⁸⁶² « Rapport présenté, dans la séance du mardi 21 mai, à la chambre des pairs, par M. Cousin, au nom de la commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°7, mai 1833, p.17.

⁸⁶³ Inspecteur spécial de l'instruction primaire dans le département de la Seine.

« Avoir établi des écoles normales pour former des instituteurs et ne pas avoir conservé la nomination des instituteurs nous semble une contradiction qui, plus tard, suscitera bien des ennuis à l'administration. On le voit, de quelque point de vue que l'on envisage l'instruction primaire, le vice de la nomination des instituteurs par les comités apparaît toujours : c'est la réforme la plus indispensable dans la loi sur l'instruction primaire, réforme qu'appelle aujourd'hui l'opinion publique. »⁸⁶⁴

Dans la circulaire qu'il leur adresse en juillet 1833, F. Guizot insiste sur l'obéissance que doivent témoigner les instituteurs aux différentes autorités auxquelles ils sont soumis. Pour ce faire, il leur indique clairement quelle est leur place. En premier lieu, leur faut respecter les autorités locales.

« [...] comment donnerait-il l'exemple de l'insubordination ? Comment ne respecterait-il pas les magistrats municipaux, l'autorité religieuse, les pouvoirs légaux qui maintiennent la sécurité publique ? Quel avenir il préparerait à la population au sein de laquelle il vit, si, par son exemple ou par des discours malveillants, il excitait chez les enfants cette disposition à tout méconnaître, à tout insulter, qui peut devenir dans un autre âge l'instrument de l'immoralité et quelquefois de l'anarchie !

Le maire est le chef de la commune ; il est à la tête de la surveillance locale ; l'intérêt pressant comme le devoir de l'instituteur est donc de lui témoigner en toute occasion la déférence qui lui est due. Le curé ou le pasteur ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine. »⁸⁶⁵

Par ailleurs, le ministre place les instituteurs sous une autre autorité, celle de l'université : « L'Université vous réclame ; en même temps qu'elle vous surveille, elle vous protège, et vous admet à quelques-uns des droits qui font de l'enseignement une sorte de magistrature »⁸⁶⁶. Enfin, une troisième autorité les supervisera plus directement: l'autorité hiérarchique des inspecteurs.

« Dans leurs fonctions, ils [les maîtres] ne sont soumis qu'à des autorités éclairées et désintéressées. Leur existence est mise à l'abri de l'arbitraire ou de la persécution. Enfin l'approbation de leurs supérieurs légitimes encouragera leur bonne conduite et constatera leurs succès ; et quelquefois même une récompense brillante, à laquelle leur modeste ambition ne prétendait pas, peut venir leur attester que le gouvernement du roi veille sur leurs services et sait les honorer. »⁸⁶⁷

François Guizot apporte donc, en 1833, une triple légitimité (légale, morale et naturelle) à l'autorité des maîtres. Voyons maintenant comment chacune d'elle évoluera au cours de la Monarchie de Juillet.

⁸⁶⁴ L. Lamotte, « Des fonctions d'instituteur » dans *L'instituteur – Manuel général de l'instruction primaire*, deuxième série, t. III, janvier 1843, p.15-16.

⁸⁶⁵ F. Guizot, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs », *op. cit.*, p.200.

⁸⁶⁶ *Ibid*, p.197.

⁸⁶⁷ *Ibid*.

11.2. L'autorité légale

11.2.1. L'instituteur, représentant de l'Etat

A partir du début des années 1830, le constat est officiellement fait des « fonctions [...] si pénibles de l'instituteur »⁸⁶⁸ et de l'état d'abandon dans lequel il a été laissé jusqu'à la Monarchie de Juillet:

« [...] ce grand travail, tout extérieur, demeurerait stérile s'il n'était secondé par la coopération vive, animée, persévérante, des véritables exécuteurs de la loi, les instituteurs primaires. Appelés à une sorte de sacerdoce aussi modeste par ses formes qu'il est élevé par son but, c'est dans leurs mains que repose l'avenir de cette importante loi, et, on peut le dire, l'avenir du pays sous le rapport de l'éducation populaire. Rien n'est possible si les précepteurs de village, aussi bien que ceux qui sont placés sur un plus vaste théâtre, ne sont pas profondément pénétrés de l'importance et de la gravité de leur mission.

On n'aurait cependant que trop de motifs de n'attendre de leur part qu'insouciance et froideur. Privés jusqu'ici de toute direction générale et commune, négligés, abandonnés à eux-mêmes, les instituteurs primaires ont dû se regarder comme des ouvriers isolés, dont personne ne songeait à encourager le travail. Dès lors, ils ont dû se défier d'eux-mêmes et de leur œuvre, en méconnaître l'importance et la dignité. Ils sont rares les hommes qui, se sentant tous les jours démentis par l'apathie et l'insouciance générale, trouvent, dans le témoignage de leur conscience et dans de profondes convictions, un mobile et un prix suffisants pour persévérer dans une œuvre sans éclat, et préparer en silence des résultats éloignés. »⁸⁶⁹

Ce qui caractérise les écrits politiques du début du XIX^e siècle, c'est que l'instituteur y est systématiquement décrit comme étant de pauvre condition mais bénéficiant de la protection de l'Institution. Ainsi est-il assuré, dès mai 1833, du statut officieux de fonctionnaire.

« [...] à quel ordre de fonctions appartient l'instituteur primaire ? Toute la question est là. Ce n'est ni au clergé, ni à l'armée, ni aux travaux publics, ni à cette partie de l'administration que représente le ministère de l'intérieur. Il appartient apparemment à l'instruction publique, par conséquent au ministère de l'instruction publique. Il répugne donc que son institution lui soit conférée par un fonctionnaire d'un autre ordre que le sien, et c'est évidemment au chef du corps enseignant qu'il appartient d'instituer un membre du corps enseignant, à son degré le plus humble comme à son degré le plus élevé. Là est le titre de l'instituteur primaire au recours au ministre dans le cas où il se croit opprimé par l'esprit de localité.

[...] ce pauvre maître d'école, caché dans le coin du dernier village de France, est devenu par là un fonctionnaire du ministère de l'instruction publique ; il est sous la protection du corps dont il fait partie ; et il ne peut perdre son état sans que le chef de ce corps, le ministre de l'instruction publique en connaisse. »⁸⁷⁰

⁸⁶⁸ « Le bon instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°3, janvier 1833, p.163.

⁸⁶⁹ F. Guizot, « Rapport du ministre de l'instruction publique au roi » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° IX, juillet 1834, p.132-133.

⁸⁷⁰ « Rapport présenté, dans la séance du mardi 21 mai, à la chambre des pairs, par M. Cousin, au nom de la commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°7, mai 1833, p.17.

Le statut sera réaffirmé une décennie plus tard par un directeur d'école normale qui insiste sur les devoirs que cela impose: « [...] la loi de 1833, en considérant l'instituteur primaire comme fonctionnaire public spécialement chargé par l'Etat de former *l'honnête homme et le bon citoyen*, en le rendant responsable *du calme et de l'union des générations à venir*, lui a imposé des devoirs d'un ordre plus élevé »⁸⁷¹. Pour conforter cette position, la vitalité de l'enseignement primaire est assimilée à celle de ses instituteurs : « Or, l'instituteur primaire, messieurs, c'est l'instruction primaire elle-même. Tout ce qui nuit à l'un retombe sur l'autre, et, pour que l'instruction primaire fleurisse, il faut que le maître ne soit pas trop maltraité »⁸⁷². François Guizot insiste même sur ce point dans son rapport au roi, en 1834 :

« Leur apathie était due sans doute à l'abaissement où ils avaient été laissés, aux dégoûts dont on les avait abreuvés, aux chicanes et aux tracasseries locales. Ils ne tarderont pas à sentir qu'aujourd'hui un gouvernement, ami sincère de l'éducation populaire, veille sur eux et pour eux, et que, s'il n'est pas en son pouvoir de leur assurer un sort brillant, il garantit du moins une existence paisible et honorable à tous ceux qui veulent de leur côté contribuer au succès de l'instruction par un travail consciencieux et un zèle soutenu. »⁸⁷³

Les difficultés financières des maîtres étant donc reconnues (« [...] l'esprit de simplicité, j'allais dire de pauvreté nécessaire à l'humble condition qui attend le maître d'école. »⁸⁷⁴), il y a une véritable prise de conscience sur la nécessité d'une revalorisation financière pour asseoir son autorité : « [...] en matière d'instruction primaire, le point vital, c'est la bonne condition du maître. »⁸⁷⁵

« Nous approuvons également l'article 14 qui fait régler la rétribution mensuelle des élèves payants par le conseil municipal, et qui fait percevoir cette rétribution dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes.[...] Il [l'instituteur] n'aura plus à descendre à ces démarches basses qui le dégradent à ses propres yeux et aux yeux des autres ; il ne sera plus réduit à tendre la main, et souvent en vain, pour obtenir le modeste salaire de ses peines. Soyez assurés que l'école y gagnera en gravité, et l'enseignement en autorité. Tout ce qui donnera de la fixité et de la dignité à la situation de l'instituteur relèvera l'instruction primaire dans l'esprit du peuple, et conciliera à l'école ce respect, qui lui-même est un attrait. »⁸⁷⁶

Toutefois, il semble que la mise en place d'un traitement fixe ne soit pas suffisante pour compenser les grandes difficultés des instituteurs. C'est donc une autre compensation,

⁸⁷¹ Badin, « De l'importance actuelle de la profession d'instituteur » dans *manuel général de l'instruction primaire*, deuxième série, t. VII, N° 11, novembre 1847, p. 293.

⁸⁷² « Rapport présenté, dans la séance du mardi 21 mai, à la chambre des pairs, par M. Cousin, au nom de la commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°7, mai 1833, p.10.

⁸⁷³ F. Guizot, « Rapport du ministre de l'instruction publique au roi » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° IX, juillet 1834, p. 133-134.

⁸⁷⁴ « Rapport présenté, dans la séance du mardi 21 mai, à la chambre des pairs, par M. Cousin, au nom de la commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. II, N°7, mai 1833, p.8-9.

⁸⁷⁵ *Ibid*, p.11.

⁸⁷⁶ *Ibid*, p.10.

d'ordre moral celle-ci, qui est proposée aux maîtres : le respect. C'est même presque un marché que l'institution passe avec eux : le respect en échange du sacrifice. Autrement dit, l'instituteur mérite le respect des élèves et des parents parce qu'il assume sa tâche avec dignité et abnégation.

« [...] la douceur et la dignité commandent la confiance et le respect. [...] Peu rétribué, il faut que le dévouement supplée à ce qui lui manque, et que la conscience du bien qu'il a fait et de la sainteté du sacerdoce qu'il accomplit, lui tiennent lieu de toutes les jouissances personnelles auxquelles il a renoncé ; il faut que le respect dont on l'entoure compense ses fatigues. »⁸⁷⁷

En fait, l'amélioration de la condition des « pauvres instituteurs » ne se fera pas vraiment comme le montre un document sur l'instruction primaire datant de 1839 :

« C'est toujours avec une nouvelle douleur que nous apprenons les spoliations iniques et cruelles exercées contre les pauvres instituteurs. Lorsque leur traitement fixe a été établi par la loi à un taux si modique ; lorsqu'ils peuvent généralement y ajouter un si faible éventuel ; lorsqu'ils ont contre eux la pauvreté et surtout l'apathie des familles, il se rencontre des conseils municipaux qui, loin d'améliorer cette position, l'aggravent encore ! L'intention du législateur a été que la commune fit des sacrifices pour posséder une école : eh bien ! Beaucoup de communes ont méconnu cette intention ; loin de là, elles ont trouvé dans l'obligation d'avoir un instituteur la source d'un honteux bénéfice ; le traitement fixe qui lui était alloué par le département ou par l'état, elles s'en sont approprié une partie : abus criant dont l'honneur se révolte ! »⁸⁷⁸

C'est cette situation qui amènera, en 1840, au constat de la triste condition persistante des instituteurs⁸⁷⁹ et qui conduira à une révision de la loi du 28 juin 1833 en fixant, notamment, un minimum pour la rétribution mensuelle (versée par les familles) comme

⁸⁷⁷ « Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans le canton de Limonest adressé à M. le ministre de l'instruction publique » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t.I, N°5, mars 1833, p.285.

⁸⁷⁸ « Instituteurs dépouillés d'une partie de leur traitement fixe » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. XIII, N° 8, juin 1839, p.339.

⁸⁷⁹ « Résumons d'abord les justes griefs des instituteurs publics :

L'article 12 de la loi du 28 juin assure à l'instituteur, outre le logement, un traitement fixe dont le minimum est de 200 fr. Ce minimum avait été abaissé de la sorte en considération de la pauvreté des communes rurales ; or, il est arrivé que des communes importantes et riches se sont prévaluées de cet article de la loi pour porter impunément préjudice à l'instituteur et diminuer le traitement qu'elles lui avaient précédemment alloué.

Dans d'autres localités, l'instituteur n'a obtenu sa nomination qu'en acceptant la condition secrète de renoncer à une partie de son traitement, laquelle restait dans la caisse de la commune.

Ailleurs, l'instituteur a conservé l'intégrité de son traitement fixe (du minimum, bien entendu), mais il a dû s'engager à fournir, soit à la commune, soit au maire en particulier, soit à la fabrique, des services que la loi ne lui demande pas : heureux encore que ces services ne sont pas des corvées humiliantes et incompatibles avec la dignité morale de ses fonctions. »

« Révision de la loi du 28 juin 1833. Des moyens d'améliorer le sort des instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. XIV, N° 4, février 1840, p.150.

cela avait été fait pour le traitement fixe.⁸⁸⁰ Mais pour quel effet puisqu'en 1843 la situation des instituteurs ne semble toujours pas s'être améliorée ?

« On entend répéter chaque jour que les fonctions d'instituteur sont très honorables ; que c'est presque un sacerdoce. Comment se fait-il donc que les instituteurs jouissent de si peu de considération, restent dans une position précaire, et arrivent dans leurs vieux jours dans une condition voisine de la misère ? Est-ce la faute de la loi ? Est-ce la faute des instituteurs ? Ou bien, comme le prétendent certaines personnes, ne faut-il pas l'attribuer à l'esprit léger et futile de la nation française, qui n'attache pas assez d'importance à l'éducation et à l'instruction de la jeunesse ? [...] Oui, malgré la loi sur l'instruction primaire, malgré les circulaires du ministre, malgré les écoles normales, les instituteurs ne sont pas entourés de considération ; ils végètent tristement, ils ont de la peine à élever leurs enfants, et ils sont dans l'impossibilité de créer un avenir ni à leurs filles, ni à leurs vieux jours. »⁸⁸¹

C'est à partir de cette période que les représentants de l'instruction primaire commencent à émettre des critiques sur les instituteurs eux-mêmes. Ils leur attribuent, en effet, la responsabilité du fait qu'ils ne rencontrent pas la considération à laquelle ils pourraient prétendre de par leur statut, leur reprochant leur manque d'instruction et d'éducation.

« Cet obstacle tient à l'état transitoire où se trouve l'instruction primaire depuis la promulgation de la loi, faite pour des instituteurs tels qu'ils devraient être, et non pas pour les instituteurs tels qu'ils sont réellement.

[...] un grand nombre [d'instituteurs privés] se déconsidèrent par leur avidité au gain, par des manœuvres honteuses pour obtenir des élèves, et pour les enlever à leurs confrères par des flagorneries qu'ils trompent sur les dispositions des enfants, par un charlatanisme éhonté dans les prospectus, dans les tableaux, dans les distributions de prix.

[...] nous avons des instituteurs fort honnêtes gens, du reste, qui ont le langage grossier de la campagne ; qui, dans le cours d'une inspection, feront vingt à trente fautes énormes en parlant ; qui ont une tenue et une mise très négligées, et qui ne comprennent en rien leurs obligations. Ils sont nés paysans, et rien ne peut les faire sortir de leur état, ni les engager à tenter quelque efforts : ils ont d'eux-mêmes une très bonne idée ; ils se trouvent très bien, très bien même, et ils sont fort étonnés qu'on ne les admire pas ou qu'on leur adresse des observations et des avis.

En général, nos instituteurs se conduisent assez régulièrement ; ils ne fréquentent plus les cabarets : mais plusieurs sont encore brutaux à l'égard des enfants ; ils leur parlent d'une voix rude, d'un ton dogmatique, sans leur donner d'explications. Ils ignorent absolument les méthodes d'enseignement : ils ne lisent pas ; ils ne cherchent pas à s'instruire, à développer leurs idées. »⁸⁸²

Une prise de conscience commence à se faire : une loi ne suffit pas à apporter le respect aux maîtres, il leur faut en plus modifier leur attitude et améliorer leur instruction : « C'est par l'application, le travail et la bonne conduite que les instituteurs jouiront de la

⁸⁸⁰ « Révision de la loi du 28 juin 1833. Des moyens d'améliorer le sort des instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. XIV, N° 4, février 1840, p.152.

⁸⁸¹ L. Lamotte, « Des fonctions d'instituteur » dans *L'instituteur – Manuel général de l'instruction primaire*, deuxième série, t. III, janvier 1843, p.13.

⁸⁸² *Ibid*, p.15.

considération qui leur est nécessaire pour exercer des fonctions difficiles, et obtiendront une amélioration dans leur existence [...] »⁸⁸³

On le voit, la Monarchie de Juillet assure la position légale des instituteurs et les dote, en plus, d'un code de discipline que nous allons étudier maintenant.

11.2.2. La mise en place de normes disciplinaires communes

En 1832, l'un des premiers livres que présente le *Manuel général de l'instruction primaire*, comme modèle à suivre par les instituteurs primaires français est « La vie de Félix Molman »⁸⁸⁴. Il s'agit d'un traité germanique sur l'éducation morale et religieuse de l'instituteur primaire, véritable *Vade mecum* du maître d'école allemand. Cet ouvrage raconte la vie vertueuse d'un jeune homme qui devient instituteur parce qu'il a toujours écouté avec bienveillance les conseils de son curé et ceux de son instituteur. Ce dernier, notamment, est prétexte pour l'auteur du manuscrit à donner les premiers conseils en matière de discipline.

« [...] il possédait la première, la plus belle de toutes les vertus, la modestie ; son cœur inspirait l'amitié, parce qu'il en était plein ; au milieu de ses enfants, c'était un père de famille, tempérant sa sévérité par sa bonté. On s'étonnait quelquefois de le voir maintenir une discipline si parfaite, sans avoir jamais besoin de châtement ; quand on l'interrogeait à cet égard, il répondait : Passez une heure avec mes enfants et avec moi, et vous saurez mon secret. Ce secret, c'était l'art d'occuper constamment ses écoliers. »⁸⁸⁵

Pour parvenir à ses fins, Félix Molman se fixe des règles de conduite dont certaines concernent la discipline: « 6. Sois tout entier à ton devoir, ne dissipe pas le temps destiné à l'enseignement. Sois toujours occupé et occupe constamment tous tes élèves ; c'est le moyen d'établir l'ordre et de se passer de punition. 7. Sois indulgent pour les fautes et les faiblesses de tes élèves et, s'il faut que tu punisses, fais en sorte qu'une affection paternelle se montre à travers les châtements »⁸⁸⁶. Mais instruction et discipline n'ont que peu d'importance pour l'auteur. Ce qui importe, pour lui, c'est l'éducation morale et religieuse.

⁸⁸³ L. Lamotte, « Des fonctions d'instituteur » dans *L'instituteur – Manuel général de l'instruction primaire*, deuxième série, t. III, janvier 1843, p.16.

⁸⁸⁴ Ouvrage d'un curé de Bavière dédié au prince évêque de Brixen.

⁸⁸⁵ « Education morale de l'instituteur primaire – Vie de Félix Molman » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°1, nov-déc. 1832, p. 83.

⁸⁸⁶ « Vie de Félix Molman ou éducation religieuse et morale de l'instituteur primaire » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°2, janv. 1833, p. 157.

« [...] nécessité de faire encore plus que de *bien enseigner et bien discipliner la jeunesse*. Le progrès dans les études et la soumission à l'ordre ne sont pas l'essentiel ; dans l'éducation de l'enfant, l'essentiel est l'éducation de l'homme futur, de l'être moral, de l'ange immortel. »⁸⁸⁷

En réalité, cet apparent désintérêt pour la discipline ne trouve pas d'écho en France puisque les comités de surveillance des écoles en feront l'un de leurs axes d'observation des écoles. Dès lors des conseils très précis, assortis d'un code disciplinaire détaillé, sont donnés aux instituteurs en la matière.

« Le bon maître, celui qui sait bien et qui enseigne bien, n'a pas besoin d'apprendre d'autres règles de la discipline ; il les a dans sa tête et dans son cœur. Il sait dès lors que c'est par la douceur et la persuasion qu'il peut gagner la confiance de ses élèves, et qu'il obtient d'eux l'obéissance, la soumission et le respect. Ce n'est que par une surveillance infatigable de tous les instants qu'il parvient à maintenir l'ordre, la tranquillité, l'attention nécessaire pour l'exécution des différentes opérations de l'enseignement ; l'occupation constante empêche les distractions, c'est un moyen infailible de prévenir les punitions. Aussi, pour être salutaires, les punitions doivent être rares, promptes, justes, proportionnées à la faute et au caractère de chaque enfant, et infligées de manière à donner de la confusion, à inspirer des regrets, du repentir : le maître seul doit les infliger, et toujours avec calme et modération. Il ne faut pas qu'il oublie que les punitions sont dans l'éducation ce que les poisons sont à la médecine : des remèdes efficaces si l'on s'en sert avec prudence, et très dangereux si on les emploie sans discernement. Il doit s'abstenir de tout mouvement de colère, de toutes expressions ou qualifications injurieuses ou inconvenantes, de toutes préventions défavorables contre un élève.

Les coups, violences et autres punitions corporelles doivent être interdits : plus de *bâton*, plus de *férule*, plus de *martinet*, plus de *verges*, dont l'usage abrutissant est indigne de l'homme qui enseigne à ses semblables. On cesse, en les employant, d'être instituteur ; on se déshonore, on se fait machine, on avilit sa mission ; ces instruments de terreur pour les enfants font la honte de l'instituteur bien plus que celle de ses élèves. Celui-là doit songer, au contraire, à relever ses fonctions, à les ennoblir, à les parer de tout ce qu'elles comportent de charmes. Il est pour cela un secret qui réussit à l'école comme dans le monde : que le maître ait de bonnes manières, qu'il ait surtout une bonne manière d'enseigner ; qu'il médite bien ce qu'il a à dire ; après cela, qu'il parle nettement, avec une grâce simple et sans affectation, mais comme on parle aux personnes auxquelles on cherche à plaire, c'est-à-dire avec politesse et d'un ton affectueux. Tout ce qui se dit ainsi produit plus d'effet sur l'esprit et le cœur des élèves. »⁸⁸⁸

Ces préconisations seront reprises dans un acte officiel de 1834 dont le titre II est entièrement consacré à la discipline. On peut y lire notamment les articles suivants :

« 26. La table du maître sera placée sur une estrade assez élevée pour qu'il puisse voir facilement tous les élèves. [...]

29. Les élèves ne pourront jamais être frappés. Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes : un ou plusieurs mauvais points ; la réprimande ; la restitution d'un ou plusieurs billets de satisfaction ; la privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire ; la mise à

⁸⁸⁷ « Education morale de l'instituteur primaire – Vie de Félix Molman » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°1, nov-déc. 1832, p. 84.

⁸⁸⁸ « Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans le canton de Limonest adressé à M. le ministre de l'instruction publique » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t.I, N°5, mars 1833, p.287-289.

genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation ; l'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute ; le renvoi provisoire de l'école. »⁸⁸⁹

Relevons, à l'instar de l'auteur prodiguant ses conseils pour la visite des écoles, qu'ainsi, « les férules, les martinets, le fouet et les verges sont sévèrement exclus des écoles »⁸⁹⁰. Pour lui, en effet, point n'est besoin d'être violent pour avoir de l'autorité.

« Il est facile de voir, en entrant dans une école, si les élèves sont accoutumés à une bonne tenue. Si le maître est un homme qui se respecte et sait se faire respecter, les enfants ont un air de douceur, de soumission et de retenue qui n'échappe pas à l'œil observateur des étrangers. Le silence règne sans effort et l'ordre se laisse apercevoir dans toutes les relations du maître avec ses élèves.

Si le maître, au contraire, élève la voix sans motif, crie à faire trembler les vitres, rudoie les enfants pour leur imposer silence, c'est une présomption bien défavorable de la discipline habituelle de la classe. »⁸⁹¹

L'autorité légale de l'instituteur est confortée par l'instauration de ces normes disciplinaires communes et officielles puisqu'il a non seulement le droit, mais surtout le devoir, de donner des punitions aux élèves qui le méritent. C'est ce que prouve la réponse faite à une question portant sur les punitions infligées aux élèves qui paraît dans le *Manuel général*.

« On nous signale une commune "dans laquelle les parents s'irritent quand, pour de justes causes, leurs enfants sont ou mis à genoux ou obligés de faire après la classe une tâche extraordinaire. On assemble à ce sujet le comité local ; parmi ses membres, les uns pensent qu'aucune punition ne doit être infligée, les autres se taisent. Que doit faire l'instituteur ?" »

L'instituteur doit observer le règlement, avec exactitude, dans un esprit de bonté et de douceur, mais avec équité et avec énergie. Ce règlement établit les punitions dont les pères de famille se plaignent. Les infliger aux enfants qui les méritent, n'est pas seulement le droit de l'instituteur, c'est son devoir. Si, par une indulgence et une faiblesse inexcusable, il laissait le désordre s'introduire dans sa classe, ces mêmes parents seraient les premiers à lui en faire un reproche, et dans ce cas-là, ils auraient raison.

Mais en vérité, voilà un comité local bien sage et bien utile ! Mieux vaudrait que, comme tant d'autres, il ne se réunît jamais, puisque ses réunions ont un tel résultat. Au lieu de communiquer sa force à l'instituteur dans les choses justes, il l'affaiblit et le déconsidère autant qu'il est en lui. *Les uns se taisent, les autres disent qu'il ne faut jamais punir...* Ceux-ci ne savent ce qu'ils disent, et ceux-là ne savent ce qu'ils font. Tous auraient dû répondre à l'instituteur : " Punissez rarement, punissez sans colère ; et quand vous êtes obligé d'en venir là, si les parents se plaignent, dites-leur de s'adresser à nous ; ils trouveront à qui parler". »⁸⁹²

⁸⁸⁹ F. Guizot, « Statut sur les écoles primaires élémentaires communales. Extrait du registre des délibérations du conseil royal de l'instruction publique. Procès verbal de la séance du 25 avril 1834 » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N°VII, mai 1834, p.9.

⁸⁹⁰ « Conseils pour la visite des écoles aux personnes appelées à inspecter ou à surveiller ces établissements » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° XII, octobre 1834, p.343.

⁸⁹¹ *Ibid*, p.341.

⁸⁹² «Partie non officielle - Solutions de questions » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, Deuxième série, t. VIII, N° 4, avril 1848, p.109 – 110.

Ainsi donc, l'autorité légale de l'instituteur se décline-t-elle dans le statut de fonctionnaire qui lui est accordé, lequel est renforcé par un code disciplinaire officiel que le maître a le devoir d'appliquer. Mais un troisième élément vient encore aider les maîtres à exercer leur autorité : ce sont les conseils, n'apparaissant qu'en 1847, qui concernent la tenue de classe. Ceux-ci confirment ce que nous avons noté précédemment, à savoir qu'il y a une prise de conscience progressive du fait que les maîtres ont besoin d'être formés non seulement du point de vue intellectuel et moral, comme nous le verrons ultérieurement, mais aussi à l'exercice pratique de leur autorité.

11.2.3. La tenue de classe

En 1847 et 1848, cinq articles prodiguant des conseils « sur la manière de tenir la classe dans l'intérêt de la bonne éducation des enfants » paraissent dans le *Manuel général*⁸⁹³. Ils sont issus de l'ouvrage de Th. H. Barrau, *Direction morale pour les instituteurs*, qui définit la tenue de classe comme suit.

« On appelle assez généralement *tenue* l'ensemble de ce qui, dans les habitudes d'un homme et dans sa manière d'agir, frappe les regards du public.

Une bonne tenue ne supplée pas à une bonne conduite ; mais elle en est presque toujours la preuve, et, pour ainsi dire, l'expression.

On dit qu'un instituteur a une mauvaise tenue ou qu'il n'a point de tenue, lorsque, dans la classe, il se familiarise avec les élèves, ou qu'il oublie, en leur présence, les prescriptions d'une bienséance sévère, ou qu'il se laisse aller à la manifestation inconsidérée du mécontentement qu'il éprouve ; et aussi lorsqu'il ne sait pas faire régner au sein de sa propre famille le calme, l'ordre, la décence ; lorsqu'il parle beaucoup et étourdiment, ou qu'il est trop souvent hors de chez lui, ou qu'il se lie avec des personnes qu'il vaudrait mieux pour lui ne pas fréquenter. [...]

Mais c'est surtout dans tout ce qui est relatif à la dignité extérieure de l'homme que la tenue de l'instituteur ne doit rien laisser à désirer.

Songez, mon ami, que votre profession participe en quelque sorte de la sainteté du sacerdoce. Le pays, en vous confiant ses enfants, attend beaucoup des impressions que fera naître en eux leur contact avec vous. Vous ne devez donc souffrir, ni en vous, ni autour de vous, rien qui ne soit pour eux d'un bon exemple. »⁸⁹⁴

Ces articles ont pour objectif de répondre à deux questions : « Que doit-on exiger des enfants à l'école ? » et « Comment parviendra-t-on à obtenir ce qu'on exige d'eux ? ». Les

⁸⁹³ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (1^{er} article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N° 4, avril 1847, p.91.

⁸⁹⁴ Th. H. Barrau, *Direction morale pour les instituteurs*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1879, 10^{ème} éd. (1842, 1^{ère} éd.), p.34-35.

préconisations détaillées sur la tenue de classe ressemblent beaucoup aux règles de civilité édictées au XVI^e siècle. Elles renforcent l'idée que les instituteurs doivent non seulement instruire mais aussi éduquer : « C'est bien à tort que quelques instituteurs négligent un article aussi important [la propreté], et croient qu'il leur suffit d'adresser aux élèves quelques avis généraux, et que c'est aux parents de faire le reste. Ces instituteurs oublient qu'ils sont chargés de l'éducation des enfants aussi bien que de leur instruction [...] »⁸⁹⁵.

Comme les deux questions le laissent à penser, les prescriptions intéressent soit les élèves soit les maîtres. Concernant les premiers, il s'agit de règles d'hygiène corporelle (la propreté⁸⁹⁶) et de règles morales (l'obéissance⁸⁹⁷, l'ordre et le silence⁸⁹⁸, la modestie⁸⁹⁹, l'obligeance⁹⁰⁰, la politesse⁹⁰¹ et la sincérité⁹⁰²). Mais ce qui retient surtout notre attention, ce sont les réponses qu'apporte l'auteur à la deuxième question. Elles esquissent, en effet, un autre aspect de l'autorité des maîtres c'est-à-dire la nécessité de présenter des qualités qui sont des composantes de l'autorité personnelle. Celles qui sont abordées dans les articles relèvent de quatre champs : la morale, la professionnalité, la communication et la psychologie.

Les *qualités morales* évoquées sont l'exemplarité, l'esprit de justice, le don de soi, la modestie et la sincérité. Nous avons déjà souligné l'importance accordée au devoir d'exemplarité. Citons plutôt ce qui concerne les autres qualités morales telles que la modestie ou la sincérité:

« Soyez réellement dévoué, soyez réellement modeste. [...] Plus vous sentez en vous de dévouement à vos élèves et à vos devoirs, moins vous devez parler de ce dévouement : qui aime bien prouve ses sentiments par sa conduite, et ne songe jamais à dire : « j'aime. » [...] en général, l'honnête homme ne parle point de sa probité ; l'homme brave ne parle point de son courage : qu'il en soit de même de vous. Ne parlez pas de votre zèle, votre conduite en parlera assez pour vous. »⁹⁰³

« Cette estime, sur laquelle la confiance est basée, vous l'obtiendrez si vous vous montrez tel que vous êtes, et si vous êtes tel que vous devez être.

⁸⁹⁵ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (2^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N°6, juin 1847, p.147.

⁸⁹⁶ *Ibid*, p.146-147.

⁸⁹⁷ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (1^{er} article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N°4, avril 1847, p.91.

⁸⁹⁸ *Ibid*, p.93.

⁸⁹⁹ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (2^e article) », *op. cit.*, p.147.

⁹⁰⁰ *Ibid*, p.148.

⁹⁰¹ *Ibid*, p.149.

⁹⁰² « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (3^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N°8, août 1847, p.198-201.

⁹⁰³ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (5^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VIII, N° 7, juillet 1848, p.178.

D'abord si vous vous montrez tel que vous êtes. Il n'est rien qui inspire aux enfants plus de confiance que la sincérité et la franchise ; il n'est rien qui aliène leur cœur plus que la dissimulation et l'hypocrisie. Le mensonge, qu'ils ont le tort de se permettre trop souvent à eux-mêmes, et qui leur semble (très mal à propos) excusable en eux à cause de leur faiblesse et de leur position dépendante, leur paraît odieux et vil dans quiconque exerce sur eux quelque autorité.»⁹⁰⁴

Les *qualités professionnelles* sont la surveillance, la maîtrise du contenu, la technique pédagogique et la ritualisation. On note l'intérêt croissant porté à la culture du maître ce qui pourrait tendre vers la légitimation de son autorité intellectuelle.

« Ce qui importe par-dessus tout à un maître pour conserver la confiance de ses élèves, surtout dans les commencements de son exercice, c'est de ne *jamais se tromper* dans son enseignement. Je ne saurais trop vous recommander de vous tenir en garde contre la moindre faute, contre la moindre erreur. Dans la société des hommes instruits, rien de plus commun que de dire : « Je me suis trompé. » Avec vos élèves, qui n'ont aucune connaissance du monde, avec le public qui vous entoure et dont l'intelligence n'a pas été assez cultivée pour savoir jusqu'à quel point l'homme instruit est faillible, un tel aveu ne vaudrait rien pour vous. [...] On dirait : *Il ne sait point son métier*. [...] ce serait là un véritable obstacle au succès de votre enseignement et aux progrès de vos élèves [...] Croire que l'on peut impunément se tromper avec les élèves, c'est les connaître bien mal, c'est ignorer combien ils sont disposés (du moins dans les villes) à contester le savoir de leurs maîtres, et avec quelle avidité ils recueillent les moindres faits propres à le révoquer en doute. Est-il jeune, il ne sait pas. Est-il vieux, il ne sait plus.»⁹⁰⁵

Mais l'insistance est aussi portée sur ce que nous appelons aujourd'hui la capacité à instaurer un cadre par la constance de la règle ; autrement dit, une forme de ritualisation :

« Quand vous avez commandé quelque chose d'après les règles que nous venons d'établir, maintenez votre prescription, et, aussi longtemps que les circonstances qui l'ont motivée subsistent, exigez qu'elle soit observée. Car si vous changez aisément de volonté, sans aucun motif, comment voulez-vous que les élèves vous obéissent avec confiance ? Ce qui a été une fois prescrit doit être regardé aussi bien par vous que par vos élèves comme une règle immuable, aussi longtemps que de nouvelles circonstances ou vos propres réflexions ne vous engagent pas à vous en écarter. [...]

Appliquez-vous à maintenir un ordre parfait parmi vos élèves ; et vous-même, dans cette intention, observez dans votre enseignement un certain ordre, et ne vous en écarterez jamais sans motif. [...] la régularité est avantageuse par elle-même et par les idées d'ordre auxquelles elle accoutume l'esprit des enfants.

Il n'est pas inutile de renouveler quelquefois les prescriptions, de peur que les enfants, par légèreté, ne les oublient : » Souvenez-vous qu'il est défendu de... - N'oubliez pas que je vous ai recommandé de... » autrement on fournit un prétexte à la désobéissance [...] »⁹⁰⁶

⁹⁰⁴ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (5^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire, op. cit.*, p.177.

⁹⁰⁵ *Ibid*, p.179-180.

⁹⁰⁶ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (1^{er} article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N° 4, avril 1847, p.92-93.

Les *qualités communicationnelles* sont le langage verbal et le regard : « [...] vous ne devez rien commander d'un air emporté ni d'un ton rogue et pédantesque. [...] exprimez votre volonté en termes clairs et précis, avec gravité, et d'un ton calme, mais ferme. »⁹⁰⁷ ou encore : « Pour que les enfants ne puissent rien faire que vous ne voyiez, vous ne devez jamais détourner d'eux vos regards. Un maître habile entend par les yeux autant que par les oreilles »⁹⁰⁸.

La seule *qualité psychologique* signalée comme composante de l'autorité du maître est la confiance en soi :

« Il est des professeurs qui, en classe [...] éprouvent une sorte de timidité et d'embarras : tous ces regards fixés sur eux avec une attention soutenue, les déconcertent en quelque sorte ; ils craignent de paraître en dessous de leur tâche, et par là même, quel que soit leur mérite, leur enseignement n'a jamais toute l'autorité ni tout l'ascendant qu'il devrait avoir. Cette timidité, si excusable, et quelquefois si louable quand on s'adresse à des hommes, ne vaut rien avec des enfants. »⁹⁰⁹

Outre ces composantes personnelles, l'auteur évoque, pour la dénoncer, la délégation de l'autorité du maître à des élèves plus âgés pour la surveillance de la classe. En effet, pour lui, les instituteurs « ne songent point à l'abus qu'un tel surveillant, rarement impartial, peut faire de son autorité [...]. »⁹¹⁰ Et, pour argumenter ce fait, il expose les limites de la comparaison entre l'école et la famille:

« Ne raisonnez pas par induction d'après ce qui se passe dans les familles, où l'aîné est souvent chargé de veiller sur ses plus jeunes frères et rend à ses parents un compte exact de leur conduite. L'esprit de la famille n'est pas l'esprit de l'école ; les devoirs et les affections d'un fils ou d'un frère ne sont pas les devoirs et les affections d'un écolier. »⁹¹¹

Ces mots visent sans doute l'enseignement mutuel.

11.3. L'instituteur, auxiliaire du religieux et disciple de Jésus - Christ

Nous avons déjà relevé que la circulaire de François Guizot de juillet 1833 légitime l'autorité morale de l'instituteur en parallèle à celle du prêtre. Les deux hommes sont, en effet, présentés comme étant complémentaires l'un de l'autre pour assurer l'éducation des enfants. Aussi, une entente cordiale entre eux est-elle vivement recommandée. C'est déjà

⁹⁰⁷ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (1^{er} article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VII, N° 4, avril 1847, p.92.

⁹⁰⁸ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (4^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VIII, N° 1, janvier 1848, p.12.

⁹⁰⁹ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (5^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t. VIII, N° 7, juillet 1848, p.179.

⁹¹⁰ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (1^{er} article) », *op. cit.*, p.94.

⁹¹¹ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (4^e article) », *op. cit.*, p.9.

ce qui était écrit dans le *Vade mecum* de l'instituteur allemand que nous avons précédemment évoqué.

« Là où le curé et l'instituteur se donnent la main, leur œuvre commune ne peut que prospérer. Là où ils sont étrangers ou hostiles l'un à l'autre, là où règne entre eux une mésintelligence ouverte ou secrète, où l'un et l'autre ne songent qu'à leurs prérogatives et à leurs intérêts, l'église et l'école souffrent au même degré, la paroisse n'a pas de vrais fidèles, la commune manque de bons citoyens. »⁹¹²

Mais plus qu'un auxiliaire, l'instituteur est aussi parfois assimilé à un prêtre lui-même en Allemagne: « Pour Félix, une école était un sanctuaire, et Dieu l'avait établi prêtre pour conduire à leur père céleste les enfants qui lui étaient confiés »⁹¹³. En France, la même analogie est faite entre les deux hommes : le maître d'école est à la fois le bras droit du pasteur et le « pasteur de ses élèves ».⁹¹⁴

« Auprès de lui [le pasteur du village] se trouve toujours un autre homme qui est son auxiliaire, son bras droit, et dont le sacerdoce se rapproche de celui de l'homme de Dieu autant que les choses de la terre peuvent se rapprocher de celles du ciel : c'est assez dire que je parle de l'instituteur de l'enfance. »⁹¹⁵

Après 1833, aucune allusion ne sera plus faite dans le *Manuel général* au rapprochement nécessaire entre les deux hommes. Mais si l'on en croit certains articles, celui-ci ne se fera pas toujours et les cas de rivalité seront plutôt légion. En fait, le certificat d'instruction religieuse, exigé des maîtres, a été supprimé en 1831 mais, nous l'avons vu, ceux-ci restent néanmoins sous la surveillance du curé.

Toutefois, si aucune allusion directe n'est faite à l'autorité de Dieu dans les textes officiels, il semble que les instituteurs soient implicitement investis de cette autorité charismatique de par les lectures qui leur sont recommandées. En effet, lorsqu'ils sortent des écoles normales, les élèves-maîtres ont en leur possession quatre ouvrages de référence: le *Cours normal* écrit par l'un des promoteurs de l'enseignement mutuel, M. de Gérando, les *Conférences* de Salmon, la *Direction morale pour les instituteurs* de Barrau et l'*Imitation de Notre Seigneur Jésus-Christ*⁹¹⁶. Nous avons régulièrement suivi la trace de ce dernier livre dans les différentes époques traversées et ce, dès l'étude des écoles monastiques. Le

⁹¹² « Education morale de l'instituteur primaire – Vie de Félix Molman » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°1, nov-déc. 1832, p.83.

⁹¹³ « Vie de Félix Molman ou éducation religieuse et morale de l'instituteur primaire » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N°2, janv. 1833, p.156.

⁹¹⁴ « Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans le canton de Limonest adressé à M. le ministre de l'instruction publique » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. I, N°5, mars 1833, p.285.

⁹¹⁵ « Le bon instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, t. I, N° 3, janvier 1833, p.163.

⁹¹⁶ *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t.V, n°8, août 1845, p.204.

fait qu'il apparaisse encore au XIX^e siècle, permet d'émettre l'hypothèse que les instituteurs sont toujours placés sous l'autorité de Jésus-Christ, présenté comme étant « le Maître des maîtres ⁹¹⁷ » et le seul détenteur de la vérité.

« Après avoir beaucoup lu et beaucoup appris, il en faut toujours revenir à l'unique principe de toutes choses.

C'est moi qui donne à l'homme la science et qui éclaire l'intelligence des petits enfants, plus que l'homme ne le pourrait par aucun enseignement.

Celui à qui je parle est bientôt instruit, et fait de grands progrès dans la vie de l'esprit.»⁹¹⁸

Deux leçons de ce guide peuvent être plus particulièrement reçues par les maîtres d'école de la Monarchie de Juillet: celles de l'obéissance et de l'abnégation : « C'est quelque chose de bien grand que de vivre sous un supérieur dans l'obéissance, et de ne pas dépendre de soi-même. Il est beaucoup plus sûr d'obéir que de commander »⁹¹⁹. Mais, en l'occurrence, il ne s'agit pas d'obéir à n'importe quelle autorité : « il faut obéir humblement à l'exemple de Jésus-Christ »⁹²⁰. Ainsi l'exemplarité de l'homme doit-elle se fonder sur l'imitation de Jésus-Christ en allant jusqu'à l'acceptation de l'humiliation.

« Est-ce donc cependant un si grand effort, que toi, poussière et néant, tu te soumettes à l'homme à cause de Dieu, lorsque moi, le Tout-Puissant, moi, le Très-haut, qui ai tout fait de rien, je me suis soumis humblement à l'homme à cause de toi !

Je me suis fait le plus humble et le dernier de tous, afin que mon humilité t'apprît à vaincre ton orgueil.

Poussière, apprends à obéir ; apprends à t'humilier, terre et limon, à t'abaisser sous les pieds de tout le monde.

Enflamme-toi de zèle contre toi-même, et ne souffre pas que le moindre orgueil vive en toi ; mais fais-toi si petit, et mets-toi si bas, que tout le monde puisse marcher sur toi et te fouler aux pieds comme la boue des places publiques. »⁹²¹

Le fait que l'institution recommande cet ouvrage « où le véritable instituteur a tout à apprendre »⁹²² comme livre de référence, donne à ces mots un sens particulier : ne s'agit-il pas de les amener à accepter, avec humilité et abnégation, leur situation difficile et de les convaincre qu'à travers cette mission, ils peuvent accéder à une récompense supérieure : celle qui ne peut être accordée que par Dieu ?

⁹¹⁷ *L'Imitation de Notre Seigneur Jésus-Christ* (trad. F. de la Mennais), Paris, Arthème Fayard, 1961, XLIII, 2., p.172.

⁹¹⁸ *Ibid.*

⁹¹⁹ *Ibid*, IX, 1., p.32.

⁹²⁰ *Ibid*, XIII, 1., p.124.

⁹²¹ *Ibid*, XIII, 2-3., p.125.

⁹²² « Méthodes d'enseignement et d'éducation. Sur la 3^e édition des conférences de M. Salmon. Sur les devoirs des instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^{ème} série, t.V, n°8, août 1845, p.204.

« 1. Jésus-Christ. – Mon fils, je suis descendu du ciel pour votre salut ; je me suis chargé de vos misères, afin de vous former, par mon exemple, à la patience, et de vous apprendre à supporter les maux de cette vie sans murmurer. [...]

2. Le fidèle.- Puisque vous avez montré, Seigneur, tant de patience durant votre vie, accomplissant par là, d'une manière parfaite, ce que votre Père demandait de vous, il est bien juste que moi, pauvre pécheur, je souffre patiemment ma misère selon votre volonté, et que je porte pour mon salut, aussi longtemps que vous le voudrez, le poids de cette vie corruptible. »⁹²³

11.4. L'autorité morale

L'éducation professionnelle des enseignants est assurée par les directeurs d'écoles normales qui donnent aux élèves-maîtres une forte direction morale. Ce besoin d'éducation professionnelle a d'ailleurs amené un certain nombre d'entre eux à écrire des ouvrages prodiguant à l'instituteur des conseils sur ses devoirs d'homme et de maître. Parmi ceux qui paraissent sous la Monarchie de juillet, on peut noter : le *Cours normal des instituteurs* de M. de Gérando, un « chef d'œuvre professé à Paris avant d'être publié »⁹²⁴ dont nous avons déjà parlé, l'*Instituteur* de M. Matter, « d'une lecture captivante »⁹²⁵, les *Conférences aux instituteurs* de M. Salmon, le *Cours de pédagogie* de M. Ambroise Rendu et un ouvrage important auquel nous avons déjà fait référence et qui sera réédité à maintes reprises : *Direction morale pour les instituteurs* de M. Barrau. La plupart de ces livres ont un point commun que souligne Léon Chauvin : « [...] la direction pour la vie privée et publique des maîtres y occupe une plus grande place que les questions de méthode et les doctrines relatives à l'éducation »⁹²⁶. Des extraits de tous ces ouvrages seront régulièrement repris dans le *Manuel général de l'instruction primaire*.

Nous l'avons déjà souligné, sous l'ère Guizot, les instituteurs ont pour mission non seulement l'instruction mais aussi l'éducation des enfants. Le motif en est donné par le préfet du Rhône :

« Quant aux instituteurs, *l'instruction* n'est pas l'unique objet de leurs fonctions ; *l'éducation* est aussi de leur ressort ; une des erreurs du siècle, c'est de vouloir toujours les séparer. Il y a aberration, il y a folie à vouloir regarder le cerveau du malheureux enfant comme un garde-meuble, où l'on entasse toutes choses indistinctement et pêle-mêle, sans s'occuper de son cœur, de la direction de sa volonté, des bonnes inclinations dont dépend son bonheur futur. *L'instruction* et *l'éducation* doivent être compagnes inséparables ; si l'on ne peut pas absolument faire concevoir au premier âge la grandeur de sa destinée, l'immortalité de l'âme, l'éternité de la vie future, du moins doit-on essayer de la lui faire

⁹²³ *L'Imitation de Notre Seigneur Jésus-Christ*, op. cit., XVIII, 1-2., p.132.

⁹²⁴ L. Chauvin, *L'éducation de l'instituteur*, Paris, Alcide Picard et Kaan, p.141.

⁹²⁵ *Ibid*, p.141.

⁹²⁶ *Ibid*, p.142.

pressentir. *L'éducation* embrasse avec *l'instruction* même les principes de morale, de religion, de bonne conduite. De là aussi l'obligation pour le maître de donner le bon exemple. »⁹²⁷

La conviction des autorités en charge de l'instruction publique est que, pour bien assurer l'instruction morale des élèves, il faut que les maîtres incarnent eux-mêmes la norme morale. A cette fin, plusieurs mesures sont mises en place. Tout d'abord, un certificat de moralité est exigé par l'ordonnance du 16 juillet 1833. Ensuite, le gouvernement fait composer cinq manuels qui devront être utilisés dans toutes les classes afin de créer une culture commune pour les élèves. Parmi ces ouvrages, on trouve un livre d'instruction morale et religieuse. Enfin, c'est afin d'harmoniser les normes morales des enseignants que *Direction morale pour les instituteurs*, de M. Barrau, leur est vivement recommandé par Théry⁹²⁸, à partir de 1842. Ce court ouvrage examine les sentiments et la conduite de l'instituteur ainsi que la manière dont il doit diriger sa classe.

« Sa manière de vivre sera non seulement conforme aux lois de la tempérance, mais à celle de la simplicité et de la modestie. Il sera soumis et digne tout ensemble à l'égard des autorités communales et universitaires, et, dans ses rapports avec les pères de famille, il se gardera également des concessions maladroites et des rigueurs déplacées ; il traitera ses élèves avec justice, affection et réserve. Enfin, en travaillant à se perfectionner lui-même, il se rendra plus propre à élever les enfants qui lui seront confiés.

Plein de zèle, mais aussi de patience dans le gouvernement de sa classe ; d'une religieuse exactitude, qui entraîne une préparation consciencieuse et une infatigable assiduité ; bon et sévère ; attentif à étudier le caractère de ses élèves, pour associer habilement la direction particulière qui convient à chacun à la discipline générale qui s'adresse à tous ; employant à propos les moyens de répression et les encouragements, le bon instituteur tâche d'étendre à toute sa classe le bienfait de la même instruction et des mêmes exemples. Sans routine, sans systèmes ambitieux, il rend l'étude aimable, et la sympathie qu'il inspire rejaillit sur son enseignement. Il verse à la fois dans l'esprit des enfants la bonne instruction et les bons sentiments en tout genre. On le quitte plein de respect pour ses parents, pour ses supérieurs, et prêt à devenir un citoyen utile, ami de l'ordre et des lois. »⁹²⁹

Quelques passages parlent d'autorité pour en reconnaître l'importance : « Il ne suffit pas d'être zélé, patient, exact ; ce qui ne vous importe pas moins, c'est de prendre de l'autorité sur les enfants et de vous faire obéir »⁹³⁰. Mais le fondement de cette autorité n'est guère évoqué et, pour le moins, confus. Ainsi, peut-on lire une allusion au fait que l'autorité serait un don du ciel que certains possèdent et d'autres pas ; une autorité charismatique, en somme :

⁹²⁷ « Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans le canton de Limonest adressé à M. le ministre de l'instruction publique » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. I, N°5, mars 1833, p.284-285.

⁹²⁸ Théry, « Bibliographie » dans *L'Instituteur, Manuel général de l'instruction primaire*, deuxième partie, 2^{ème} série, t. II, N°2, février 1842, p.55.

⁹²⁹ *Ibid*, p.56.

⁹³⁰ Th. H. Barrau, *Direction morale pour les instituteurs*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1879, 10^{ème} éd. (1842, 1^{ère} éd.), p.106.

« [...] les hommes ne sont pas tous appelés à réussir par les mêmes moyens. [...] Un autre sait conserver la dignité dans l'émotion : il a dans le regard et dans la voix animée par un juste mécontentement quelque chose qui subjugué, qui intimide ; que celui-là parle d'autorité, il se fera obéir.

Il en est dont les paroles douces et bienveillantes font naître à la fois le respect et l'attendrissement : en les écoutant, le cœur des enfants s'émeut, et leurs yeux se mouillent de larmes. Ces hommes, favorisés du ciel, pourront tout obtenir par l'exhortation et par l'amitié.»⁹³¹

Dans un autre passage, l'auteur définit l'autorité de l'instituteur comme étant « empruntée »⁹³² et par là même, susceptible d'être perdue au moindre écart de conduite. Tandis que, quelques lignes plus loin, il avance que « rien n'est plus facile pour un esprit droit et ferme que de tout obtenir des enfants par l'autorité »⁹³³.

A cette époque, nous assistons donc à une mutation des normes morales. Autrefois essentiellement liées au code de conduite religieuse qui les fondait, elles sont désormais incarnées par des conduites « ordinaires », à savoir celles des instituteurs. Pour qu'une norme ait une force factuelle, c'est-à-dire une « capacité à produire un fait nouveau, un événement dans le monde »⁹³⁴, il faut réunir trois conditions que décrit C. Audard :

« Une première condition, nécessaire mais non suffisante, c'est que la norme en question soit juste, ou bonne selon l'évaluation de l'agent, c'est-à-dire qu'elle ait un sens pour l'agent. Il faut de plus, deuxième condition, que la norme soit validée intersubjectivement pour tous ceux qui sont concernés. Enfin, il faut que la justification en soit publique pour que la norme acquière une force factuelle, devienne une norme collective et se traduise dans l'évolution du droit, de la législation, des institutions politiques. »⁹³⁵

C'était là la préoccupation de François Guizot : s'associer la pleine coopération des instituteurs pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833, en les convainquant de la noblesse de leur mission.

« [...] ce grand travail, tout extérieur, demeurerait stérile s'il n'était secondé par la coopération vive, animée, persévérante, des véritables exécuteurs de la loi, les instituteurs primaires. Appelés à une sorte de sacerdoce aussi modeste par ses formes qu'il est élevé par son but, c'est dans leurs mains que repose l'avenir de cette importante loi, et, on peut le dire, l'avenir du pays sous le rapport de l'éducation populaire. Rien n'est impossible si les précepteurs de village, aussi bien que ceux qui sont placés sur un plus vaste théâtre, ne sont pas profondément pénétrés de l'importance et de la gravité de leur mission. »⁹³⁶

⁹³¹ Th. H. Barrau, *Direction morale pour les instituteurs*, op. cit., p.97.

⁹³² *Ibid*, p.108.

⁹³³ *Ibid*, p.109.

⁹³⁴ C. Audard, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? » dans A. Compagnon (dir.), *De l'autorité*, op. cit. p. 294.

⁹³⁵ *Ibid*, p. 294.

⁹³⁶ F. Guizot, « Rapport du ministre de l'instruction publique au roi » dans *Manuel général ou journal de l'instruction primaire*, t. IV, N° IX, juillet 1834, p. 132.

Mais incarner la norme morale impose des devoirs et, notamment, celui d'être exemplaire tout comme doit l'être un père de famille.

11.5. L'autorité traditionnelle

L'instituteur, dans son obligation à donner le bon exemple, « doit se considérer comme un père de famille, un pasteur de ses élèves, guidant leurs pas, les yeux toujours ouverts sur eux [...] »⁹³⁷ mais aussi comme « le père, l'ami de ses enfants »⁹³⁸. Ainsi donc, il est investi de la légitimité de l'autorité paternelle. Mais comment celle-ci est-elle définie ? C'est dans le corrigé d'une composition de style (exercice à l'usage des instituteurs) que l'on en trouve les fondements, énoncés par un directeur d'école normale:

« L'autorité paternelle a sa base dans la nature. Antérieure à toute convention humaine, elle est le résultat de notre propre faiblesse. De tous les êtres qui peuplent la surface de notre globe, l'homme est celui dont l'enfance est la plus longue. Soumis dès le berceau à une autorité quelconque, il ne peut rien par lui-même. Qui veillera à ses besoins ? N'est-ce pas à ses parents qu'est réservé ce soin si précieux ? La Providence veut donc qu'ils aient sur leurs enfants cette puissance entière qui est toute de défense et de protection. Le père de famille ne peut-il pas être en effet considéré comme tenant dans ses mains les destinées de son enfant ? A peine celui-ci a-t-il ouvert les yeux à la lumière, qu'il est l'esclave de sa propre faiblesse. En proie aux premiers besoins qui environnent sa débile existence, une négligence, un oubli de quelques heures commis par les auteurs de ses jours ne peut-il pas lui en ravir le bienfait ? C'est dans ces soins si multipliés et si tendres, c'est dans cette vive et inquiète sollicitude qui veille autour de son berceau, dans ces sacrifices prodigués à sa faiblesse, qu'on trouve les fondements les plus légitimes de l'autorité paternelle, et la source certaine des devoirs que plus tard les enfants ont à remplir. »⁹³⁹

La légitimité de l'autorité paternelle se trouverait donc dans les soins vitaux apportés à l'enfant. Mais en plus d'être naturelle, elle est aussi morale ce qui la rend inattaquable sous peine de lourdes conséquences pour la société elle-même :

« Mais si cette autorité paternelle n'est pas sans bornes, si le pacte social la restreint, on ne saurait disconvenir toutefois qu'elle est de sa nature et avant tout, une autorité morale. De là, la nécessité de veiller avec un soin scrupuleux à ce qu'elle ne reçoive aucune atteinte : car une fois dégradée, elle l'est pour toujours. Or, quelles funestes conséquences n'en résulte-t-il pas pour les mœurs domestiques ! Comme dans l'Etat, lorsque le souverain a perdu son ascendant légitime, la lutte des pouvoirs subalternes établit la perturbation et la confusion ; de même la famille ne tarde pas à être déchirée par la discorde, lorsqu'elle n'est plus soumise à l'autorité de son chef naturel. »⁹⁴⁰

⁹³⁷ « Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans le canton de Limonest adressé à M. le ministre de l'instruction publique » dans *Manuel Général ou journal de l'instruction primaire*, t. I, N°5, mars 1833, p.285.

⁹³⁸ *Ibid.*, p.289.

⁹³⁹ Francheteau (Directeur de l'école normale d'Angoulême), « Sur l'autorité paternelle » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, deuxième partie, 2^{ème} série, t. V, N°10, octobre 1845, p.276.

⁹⁴⁰ *Ibid.*

Et si cette autorité est si essentielle à la société, c'est parce qu'elle permet d'en maintenir l'ordre. Nous sommes, il est vrai, en 1846, période de troubles politiques naissants.

« De là, la haute mission du chef de famille ; de là, le caractère auguste et sacré de sa puissance. L'autorité paternelle est la base de l'ordre, de la paix et du bonheur de la famille. Par cette autorité, les éléments qui composent la famille forment un tout, l'unité. Je l'ai déjà dit ailleurs, et je le répète ici avec regret et avec une conviction profonde : l'affaiblissement de l'autorité paternelle dans notre siècle est une des causes les plus actives de ces agitations qui troublent non seulement le foyer domestique, mais encore la rue et la place publique. C'est l'anarchie s'exerçant sur un petit théâtre et préluant à des désordres plus éclatants. »⁹⁴¹

En fait, cette autorité paternelle n'est pas la seule à être sacrée ; il en existe une autre, plus discrète, certes, mais aussi plus efficace, l'autorité maternelle : « [...] il en est une autre non moins sacrée pour vous ; si elle est moins puissante, moins austère, elle est souvent plus efficace, plus persuasive : elle commande au nom de la tendresse et se fait obéir en priant ; souvent son pouvoir est dans les larmes ; et son sceptre est doux et léger »⁹⁴². Toutefois, l'école n'est pas la famille et la comparaison entre le père et le maître, « fidèle dépositaire de l'autorité paternelle »⁹⁴³, a ses limites.

« Quand on dit qu'une école est une famille, que le maître est un père, que les élèves sont frères entre eux et sont ses enfants, on fait une belle et touchante figure de rhétorique, une comparaison à la fois agréable à l'esprit et saisissante pour le cœur. Mais il faut bien se garder de prendre ces expressions à la lettre. L'école doit être, autant que possible, l'image de la famille ; mais elle n'est pas la famille. Aussi il ne faut pas imprudemment introduire dans l'une les habitudes de l'autre. »⁹⁴⁴

Les préconisations portent plutôt vers une délégation d'autorité qui trouve son application dans le partage du rôle éducatif entre l'école et la famille. Ceci aura pour conséquence d'autoriser le maître à prodiguer des conseils aux pères de famille, en particulier en matière de propreté⁹⁴⁵.

⁹⁴¹ Francheteau (Directeur de l'école normale d'Angoulême), « Sur l'autorité paternelle » dans *Manuel général de l'instruction primaire, op. cit.*, p.218.

⁹⁴² *Ibid*, p.277.

⁹⁴³ Badin (Directeur de l'école normale de l'Yonne), « De l'importance actuelle de la profession d'instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire, 2^{ème} série, t. VII, N° 11, novembre 1847, p.294.*

⁹⁴⁴ « Conseils sur la tenue d'une classe sous le rapport de l'éducation (4^e article) » dans *Manuel général de l'instruction primaire, 2^{ème} série, t. VIII, N° 1, janvier 1848, p.9.*

⁹⁴⁵ « [...] que d'observations ne pourrez-vous pas adresser aux chefs de famille ! [...] C'est au nom de la santé des enfants que vous recommanderez aux chefs de famille d'utiles réformes [...] »
« Influence de l'instituteur ; usage qu'il doit en faire » dans *Manuel général de l'instruction primaire, deuxième partie, 2^{ème} série, t. V, N°6, juin 1845, p.145.*

11.6. Synthèse du chapitre 11

<i>Autorité du maître sous la Monarchie de Juillet</i>			
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>	
Autorité légale-rationnelle	Autorité statutaire	*Légitimation par des normes établies rationnellement (lois, décrets, règlements) *Domination en vertu du savoir *Présence d'une hiérarchie <i>L'instituteur est le représentant de l'Etat.</i>	
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>L'instituteur partage l'autorité naturelle du père.</i>	
Autorité charismatique	Charisme pur	*Légitimation par des qualités « magiques », extraquotidiennes <i>L'autorité du maître est un don du ciel.</i>	
	Charisme de fonction	*Légitimation par délégation divine *Exemplarité <i>Imitation de Jésus-Christ</i>	
Autorité morale	Codification morale	*Légitimation par l'incarnation d'un code moral <i>-Incarnation des lois morales communes -L'instituteur est l'auxiliaire du pasteur. -L'instituteur partage l'autorité morale du père.</i>	
Autorité personnelle	Qualités intellectuelles	Culture générale	
	Qualités morales	bonne conduite, dévouement, dignité, don de soi, esprit de justice, exemplarité, modestie, obéissance, politesse, simplicité, sincérité	
	Qualités professionnelles	Application, maîtrise des savoirs, répétition, ritualisation, surveillance, technique pédagogique, Tenue de classe, travail	
	Qualités communicationnelles	Langage verbal	Ton de la voix
Langage non verbal		Regard	

Autorité personnelle (suite)	Qualités psychologiques	Bonté, confiance en soi, constance, douceur	
	Qualités relationnelles	Avec les élèves	tendresse
		Avec les parents	respect

Le point marquant de la Monarchie de Juillet quant à la légitimation de l'autorité des maîtres est que s'opère un « empilement » de légitimations. En effet, tous les éléments que nous avons retrouvés aux différentes périodes historiques sont ici cumulés, à l'exception notable de l'appel au passé. Cette période est-elle l'aboutissement d'un processus ou le point de départ d'un autre ? Sans doute les deux puisqu'elle est à la fois le résumé de ce qui a été fait précédemment et la base à partir de laquelle le métier d'instituteur va se construire. C'est ce qui en fait un point nodal de l'histoire des légitimations de l'autorité des maîtres.

Chapitre 12. De l'ombre à la lumière

12.1. La délégitimation de l'instituteur pendant la II^e République

La proclamation de la II^e République (1848 – 1852) fait naître une grande espérance dans toute la France : chacun croit que le pays va entrer dans une nouvelle ère de justice et de fraternité. L'année 1848 est donc une année d'espoir pour les instituteurs primaires mais ce ne sera qu'une courte accalmie avant une « période noire ». Dès sa prise de fonction, le ministre provisoire de l'Instruction publique et des Cultes, Hippolyte Carnot, se montre très attentif à ceux dont la condition « est un des objets principaux de [sa] sollicitude »⁹⁴⁶. Il a, à l'égard de ces « membres de la hiérarchie scolaire »⁹⁴⁷, un discours très valorisant.

« Il n'importe pas seulement d'élever leur condition par une juste augmentation de leurs appointements ; il faut que la dignité de leur fonction soit rehaussée de toutes manières ; et, dans ce but, je veux que le principe de l'émulation et de la récompense soit introduit parmi eux.

Il faut qu'au lieu de s'en tenir à l'instruction qu'ils ont reçue dans les écoles normales primaires, ils soient constamment sollicités à l'accroître.

Il faut que les progrès qu'il leur sera possible de réaliser dans cette éducation solitaire soient constatés comme ceux qu'ils avaient accomplis dans les écoles où ils se sont formés.

Il faut que ces progrès leur deviennent profitables ainsi qu'à la République. »⁹⁴⁸

Le ministre leur laisse même entrevoir la possibilité d'accéder à de plus hautes fonctions : « L'intérêt de la République est que les portes de la hiérarchie universitaire soient ouvertes aussi largement que possible devant ces magistrats populaires »⁹⁴⁹. Le même discours dithyrambique se lit dans le *Manuel général de l'instruction primaire* qui rappelle que l'instruction doit être la priorité d'une République.

« Sous un gouvernement républicain, tout se fait pour le peuple et par le peuple ; l'instruction du peuple est donc le premier besoin du pays.

Le pays n'a pas de fonctionnaires plus précieux et plus utiles que ceux qui sont, en son nom, chargés de dispenser cette instruction.

⁹⁴⁶ H. Carnot, « Circulaire adressée à MM. les recteurs des académies, 27 février 1848 » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°3, mars 1848, p.58.

⁹⁴⁷ *Ibid.*

⁹⁴⁸ *Ibid.*, p.59.

⁹⁴⁹ *Ibid.*

Sous le gouvernement républicain, l'instituteur est donc certain d'obtenir la rémunération matérielle que méritent ses services, et cette autre rémunération, plus précieuse encore à leur cœur noble, la considération publique. »⁹⁵⁰

Mais les louanges s'accompagnent aussi du rappel aux devoirs des instituteurs dont « le premier est de redoubler de zèle et d'ardeur pour les progrès [des] élèves et pour la bonne tenue [de la] classe »⁹⁵¹. Ces devoirs sont de deux sortes : d'une part les devoirs publics qui consistent à instruire les enfants avec zèle, d'autre part, les devoirs de conduite qui se résument à rester discrets et à ne pas se mêler de politique en ces temps troublés et ce, au nom de la supériorité conférée par le savoir.

« N'oubliez pas que dans le monde, au sein duquel vous vivez, vous êtes généralement plus instruit que les autres. Or, ne vous y trompez pas, si les lumières sont un bien et un honneur pour l'humanité, c'est surtout parce qu'elles contribuent à nous rendre meilleurs : la supériorité de l'intelligence impose la supériorité de la vertu. »⁹⁵²

Le ministre, en revanche, n'entend pas cette discrétion et il exhorte les instituteurs à « contribuer pour leur part à fonder la République »⁹⁵³ en influençant les élections à l'Assemblée constituante du 28 avril 1848, les premières à se dérouler au suffrage universel masculin. En effet, jusqu'alors limitée à une minorité bourgeoise, la vie politique s'étend à toute la nation et Carnot projette d'utiliser les maîtres d'école en les transformant en agents électoraux. C'est en ce sens qu'il adresse une circulaire aux recteurs, le 6 mars 1848, laissant à nouveau espérer une possibilité de promotion pour les enseignants :

« Mais pourquoi nos instituteurs primaires ne se présenteraient-ils pas non seulement pour enseigner ce principe, mais pour prendre place eux-mêmes parmi ces hommes nouveaux ? Il en est, je n'en doute pas, qui en sont dignes : qu'une ambition généreuse s'allume en eux ; qu'ils oublient l'obscurité de leur condition ; elle était des plus humbles sous la monarchie ; elle devient, sous la République, des plus honorables et des plus respectées. La libéralité des lois républicaines ouvre à ceux qui auront su agir assez puissamment sur l'esprit de leurs cantons la plus belle carrière à laquelle puissent aspirer les grands cœurs. »⁹⁵⁴

Mais, surtout, il leur demande de faire élire « de braves paysans » incultes plutôt que des hommes éclairés comme si eux-mêmes n'appartenaient pas à la classe des hommes qui ont de l'éducation.

⁹⁵⁰ « Aux instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°3, mars 1848, p.62.

⁹⁵¹ « Aux instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, *op. cit.*, p. 63.

⁹⁵² *ibid.*, p. 64.

⁹⁵³ H. Carnot, « Circulaire adressée à MM. les recteurs des académies, 6 mars 1848 » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°4, avril 1848, p. 89.

⁹⁵⁴ *Ibid.*

« La plus grande erreur contre laquelle il faille prémunir les populations de nos campagnes, c'est que, pour être représentant, il soit nécessaire d'avoir de l'éducation ou de la fortune. Quant à l'éducation, il est manifeste qu'un brave paysan, avec du bon sens et de l'expérience, représentera infiniment mieux à l'Assemblée les intérêts de sa condition qu'un citoyen riche et lettré, étranger à la vie des champs ou aveuglé par des intérêts différents de ceux de la masse des paysans. »⁹⁵⁵

Le *Manuel général* ne partage pas cet enthousiasme et remet, à plusieurs reprises⁹⁵⁶, les instituteurs à leur modeste place en leur rappelant que leur influence est limitée.

« Avant tout, nous devons faire observer que, très heureusement, pour le pays, très heureusement pour eux-mêmes, les instituteurs n'ont point l'influence qu'on leur suppose. Ce sont des hommes laborieux, retirés, modestes, évitant les lieux où la foule s'agite et tout à fait étrangers aux manœuvres à l'aide desquelles on acquiert de l'ascendant dans les luttes électorales. Le percepteur, l'officier de santé, le brigadier de gendarmerie, le notaire, le maire surtout, qui est à la fois l'homme de la population et l'homme du pouvoir, voilà les puissances auxquelles il fallait s'adresser. L'instituteur n'aspire point à les renverser. Il jouit d'une grande considération, il est vrai, mais c'est parce qu'il se concentre et s'absorbe dans son devoir. Nous supplions M. le ministre de le laisser à sa place ; elle est assez belle ; il ne saurait s'en éloigner sans péril. »⁹⁵⁷

Le même article fait d'ailleurs état de ses soupçons de tentative de manipulation des instituteurs par le pouvoir politique.

« Nous nous demandons pourquoi, parmi tous les habitants des villages, ce sont eux précisément qu'on a choisis pour lancer dans leur cœur le trait enflammé d'une ambition insensée.

On les excite à se mettre sur les rangs.

Comment ! voilà d'honnêtes gens, luttant depuis de longues années contre la misère, contre le mauvais vouloir des communes, contre la paresse entêtée des enfants, ne demandant que les moyens d'accomplir avec honneur leur utile et pénible tâche ; et c'est à eux qu'on va sérieusement offrir le gouvernement de la France ! que ferait de plus quelqu'un qui voudrait les rendre un objet d'éternelle risée ? »⁹⁵⁸

Le risque serait la perte de toute légitimité de la profession.

« Quant au rôle qu'on veut faire jouer aux instituteurs dans les élections, en les chargeant de prêcher contre les gens instruits et bien élevés, nous le disons hardiment, non, ce rôle ne leur convient pas : non, ils ne peuvent l'accepter sans déchoir dans l'estime publique. Quand ils se seront fait autant

⁹⁵⁵ H. Carnot, « Circulaire adressée à MM. les recteurs des académies, 6 mars 1848 » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°4, avril 1848, p.88.

⁹⁵⁶ On retrouve la même réserve dans l'édition de mai : « [...] en général, sauf des exceptions que nous nous plaignons à reconnaître, une immixtion passionnée dans les affaires publiques ne convient pas aux instituteurs. [...] ils doivent exercer leurs droits politiques avec une pleine indépendance, mais une sage réserve ; et [...] le gouvernement ne doit pas les tirer de leurs écoles, où ils rendent à la patrie d'excellents services, pour leur faire jouer le rôle d'agents politiques qui les détournent de leurs devoirs, sans honneur pour eux et sans profit pour la république. »

« De l'immixtion des instituteurs dans les affaires publiques – aux instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°5, mai 1848, p.120.

⁹⁵⁷ « Sur la circulaire du 6 mars » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°4, avril 1848, p.90.

⁹⁵⁸ *Ibid*, p.92.

d'ennemis qu'ils ont eu jusqu'à ce jour de protecteurs éclairés, quand ils auront pris ouvertement cette attitude hostile, ils ne pourront plus la quitter ; ce sera un grand malheur. »⁹⁵⁹

Curieusement, pour mieux dissuader les instituteurs de s'engager dans la lutte politique, l'argument avancé par le journal est celui du risque de perdre la confiance des familles et, par là-même, toute légitimité.

« [...] l'éducation, c'est la famille ; l'école, c'est (n'en déplaise à quelques théories) l'image et l'émanation de la famille ; et, par conséquent, l'instituteur, c'est-à-dire l'homme de l'éducation, l'homme des familles, doit habiter, comme le prêtre, une sorte de sanctuaire, dans lequel sa conscience ne soit jamais inquiétée. »⁹⁶⁰

« [...] Faut-il que la confiance des familles, sans laquelle votre ministère est frappé de mort, s'éloigne de vous, par suite de préventions injustes ? faut-il que votre avenir soit brisé ? »⁹⁶¹

Les craintes de Barrau, que le discrédit ne soit porté sur les instituteurs, sont fondées puisque dès la fin de l'année 1848, les attaques des hommes politiques contre les instituteurs commencent à pleuvoir. C'est Adolphe Thiers, l'un des chefs du parti de l'ordre, qui lance les hostilités contre les écoles normales, quelques jours avant les élections, en faisant imprimer la phrase suivante dans une déclaration de principes : « Le curé de campagne sera notre seul appui contre le maître d'école communiste et démagogue qu'on propose de nous envoyer dans tous les villages »⁹⁶². Thiers n'aura de cesse, par la suite, d'appeler à la reprise en main des instituteurs accusés d'être des fauteurs de trouble. Lamartine fait également partie de ceux qui prennent les instituteurs comme boucs émissaires.

« Croyez-vous que la société, la propriété, le contribuable, la république vous instituent, vous instruisent, vous autorisent, vous placent, vous logent, vous payent de leur superflu, et souvent de leur nécessaire, pour enseigner et pour propager autour de vous l'envie, l'ingratitude, la haine entre les classes des citoyens, les calomnies contre le gouvernement, le mépris des magistrats, l'insulte aux consciences, l'outrage aux cultes religieux, libres et respectables parce qu'ils sont libres ; la cupidité, la soif du partage, la désignation des propriétés à dépecer, des citoyens à proscrire, enfin le feu couvant des guerres civiles, les vociférations contre ceux-ci ou contre ceux-là, le *Ca ira*, les terreurs, les lanternes, les guillotines, le drapeau de sang et tous les cris de guerre de la barbarie que les enfants perdus de l'anarchie ont fait entendre en pleine civilisation, cris auxquels quelques-uns d'entre vous ont eu, dit-on, la lâcheté et la perversité de sourire ? »⁹⁶³

⁹⁵⁹ *Ibid*, p.93.

⁹⁶⁰ Barrau, « Aux instituteurs. Des dangers de la situation » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. VIII, N°7, juillet 1848, p. 171.

⁹⁶¹ *Ibid*, p.175.

⁹⁶² Cité dans Barrau, « Aux instituteurs. Des dangers de la situation », *Ibid*, p. 173.

⁹⁶³ Cité dans « Des reproches adressés aux instituteurs ruraux par M. de Lamartine » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. IX, N°10, octobre 1849, p. 260-261.

L'attaque est extrêmement violente de la part de cet homme qui se vante d'avoir été à l'initiative de la tentative de faire d'eux des agents électoraux en 1848⁹⁶⁴. Le fait qu'il soit l'un de ceux qui leur reprochent leur engagement politique en 1849 ne manque d'ailleurs pas d'offusquer le *Manuel général*.

« C'est donc M. de Lamartine qui a eu la pensée, funeste pour le pays, cruelle pour eux, de les détourner de leur seul et unique devoir, qui est d'instruire l'enfance ; de les transformer en prédicateurs de village ; de faire d'eux des instruments du pouvoir, agissant sur les masses ignorantes : et il se flattait en même temps de les inféoder pour toujours à ses propres idées ! [...] Il a donc contribué pour beaucoup au malheur des instituteurs aujourd'hui si vivement attaqués, et presque tous les reproches qu'il leur adresse retombent sur lui-même. »⁹⁶⁵

Mais les propos du poète ne sont pas qu'une attaque virulente contre les instituteurs, ils sont aussi une remise en cause de leur statut voire de leur utilité puisqu'il pense que n'importe quel père de famille, un tant soit peu cultivé, pourrait exercer à leur place.

« Je demande qu'on les épure ; je demande qu'on enlève aux coupables d'abord le salaire de l'Etat ; je demande qu'on leur ôte ensuite ce privilège abusif de l'immovibilité : l'immovibilité de la contagion morale et politique est un crime contre la population rurale, contre le peuple et contre la société ! S'ils enseignent l'anarchie, le délire ou le crime, qu'ils les enseignent du moins gratis ! et s'ils continuent, je demanderai plus : je demanderai que les instituteurs ruraux convaincus de cette félonie contre la morale et le bon sens soient supprimés, et que, s'il n'y en a pas d'un autre esprit à l'école [normale] primaire, chaque année le conseil municipal et tous les chefs de maison ou de foyers se réunissent, et nomment au scrutin un des pères de famille pris parmi les plus considérés et les plus instruits de la commune, pour faire, pendant un an et à tour de rôle, l'office humble et sublime d'instituteur gratuit des enfants du peuple. »⁹⁶⁶

Le procès intenté par les hommes politiques contre les instituteurs communaux fait des émules puisque, à leur suite, ce sont les journalistes qui contribuent à donner d'eux une image très négative en les accusant d'être « les officiers généraux du socialisme »⁹⁶⁷. Ces faits amèneront le *Manuel général*, pourtant si prudent auparavant, à défendre les maîtres d'école en réfutant chacune des fausses idées avancées : « Nous espérons que lorsque nos adversaires auront reconnu leur erreur, ils cesseront d'exciter l'animadversion publique contre des hommes qui ne la méritent pas »⁹⁶⁸. Conséquence de ces attaques, le journal

⁹⁶⁴ « Des reproches adressés aux instituteurs ruraux par M. de Lamartine » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. IX, N°10, octobre 1849, p. 262.

⁹⁶⁵ « Des reproches adressés aux instituteurs ruraux par M. de Lamartine » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. IX, N°10, octobre 1849, p. 262.

⁹⁶⁶ Cité dans « Des reproches adressés aux instituteurs ruraux par M. de Lamartine », *Ibid*, p. 263.

⁹⁶⁷ M. De Parieu dans « Discussion de la loi sur les instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°1, 12 janvier 1850, p.24.

⁹⁶⁸ Barrau, « Des attaques des journaux contre les instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T. IX, N°11, novembre 1849, p. 286.

amorce un tournant, en janvier 1850, en devenant hebdomadaire et en prenant une orientation plus politique. Il se fera désormais le défenseur des instituteurs en échange de quoi il exige d'eux « une conduite irréprochable » afin de ne pas prêter le flanc à leurs détracteurs. Son objectif est aussi de leur donner une culture qui leur permette d'être « les fermes défenseurs des véritables bases de la société : la religion, la famille, la propriété, l'ordre, le respect pour les lois du pays. »⁹⁶⁹

C'est dans cette ambiance de suspicion, où les « cris de mécontentement et de colère [poussent] de tous les côtés »⁹⁷⁰, que sont votées plusieurs lois répressives à l'égard des instituteurs. La loi du 11 janvier 1850⁹⁷¹, dite petite loi, place l'instruction primaire sous la surveillance des préfets (Art. 1^{er}) investis du droit de suspendre ou de révoquer (4000 quitteront l'enseignement : « il s'agit d'une véritable épuration d'ordre politique »⁹⁷²). Ainsi des personnes qui relèvent du ministre de l'Instruction publique sont placées sous la dépendance de serviteurs du ministère de l'Intérieur. Cette loi, censée n'être en application que pour une durée de six mois après sa promulgation, ne sera en fait modifiée qu'en novembre 1944⁹⁷³. Le ministre s'adresse aux instituteurs, par la circulaire du 16 janvier 1850, pour leur en expliquer l'esprit.

« La mission que vous avez reçue, monsieur l'instituteur, vous impose des devoirs nombreux envers les enfants confiés à vos soins, envers leurs parents et envers l'Etat. Les familles n'attendent pas seulement de vous que vous fassiez preuve de savoir, que vous vous montriez habiles à enseigner ; elles ont aussi le droit de demander que vos exemples justifient vos leçons, et que, soit dans votre conduite privée, soit dans vos relations avec les autorités de la commune, vous montriez ces habitudes régulières et graves, ce sentiment éclairé du devoir, cet amour religieux de l'ordre, de la paix et des lois du pays, qui seront la plus sûre garantie de l'éducation que vous donnez à vos élèves. [...] La nouvelle loi n'est donc pas, comme on vous le dira peut-être, une loi de proscription et de vengeance, mais une mesure de défense et de conservation de l'ordre public. [...] croyez-le bien, monsieur, le Gouvernement n'a pas, il ne peut pas avoir la pensée d'exercer contre les instituteurs des rigueurs inutiles, qui auraient pour résultat d'arrêter le développement de l'instruction primaire pour laquelle, au milieu des circonstances financières les plus contraires, il s'est toujours montré prêt à des sacrifices. Un de ses vœux les plus chers a toujours été d'améliorer la position de ces fonctionnaires modestes et dévoués, par qui tous les

⁹⁶⁹ « Aux instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°1, 12 janvier 1850, p.1.

⁹⁷⁰ « Sur la nouvelle loi relative aux instituteurs et sur les orateurs qui l'ont combattue » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°3, 19 janvier 1850, p.30.

⁹⁷¹ « Loi relative aux instituteurs communaux du 11 janvier 1850 » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°3, 19 janvier 1850, p.36.

⁹⁷² J. Combes, *Histoire de l'école primaire en France*, De Borée, 2013, p.146.

⁹⁷³ « Sous la III^e République, Seignobos écrit : *La petite loi n'était valable que pour six mois, mais ce régime, qui faisait de l'instituteur un fonctionnaire soumis à l'agent politique du pouvoir central, devait paraître si commode à tous les gouvernements que, tous, l'ont conservé : il est resté un trait caractéristique de l'enseignement public français. C'est seulement le 20 novembre 1944, aux aurores de la IV^e République, que sera rendue une ordonnance décidant que désormais le Recteur nommera l'instituteur sur proposition de l'inspecteur d'académie après consultation d'une commission administrative départementale de l'enseignement du premier degré.* » G. Duveau, *Les instituteurs, op. cit.*, p.87.

habitants de ce grand pays doivent participer aux bienfaits de l'instruction, si nécessaire pour les nations libres. »⁹⁷⁴

Le devoir d'exemplarité avait déjà été son argument lorsqu'il défendait son projet de loi devant l'assemblée.

« Les véritables intérêts du peuple, ses premiers besoins, sont que l'éducation qu'on donne à ses enfants présente les garanties d'une direction sévère et morale qui la maintienne dans la voie dont elle ne peut s'écarter sans péril ; il faut qu'elle soit dirigée suivant des règles certaines, avec un choix d'hommes qui réunissent l'exemple à la leçon. Oui, c'est une nécessité pour l'instruction publique, à tous ses degrés, que les hommes qui y sont voués donnent à la fois, par leur vie et par leurs paroles, des exemples qui soient compris et suivis par ceux qui les écoutent. »⁹⁷⁵

Pour le ministre, le fait que les instituteurs aient manqué à leurs devoirs a entraîné la perte de confiance des familles. Aussi convient-il de remédier à cette déconsidération par le rétablissement de l'ordre. Il n'est pas question de rétablir l'autorité des instituteurs mais plutôt de gérer la « question compliquée d'obéissance et de discipline »⁹⁷⁶.

Le vote de la loi Falloux du 15 mars 1850, qui est considéré comme « l'un des événements les plus importants de l'histoire de la France contemporaine »⁹⁷⁷, marque un nouveau tournant dans l'entreprise de moralisation de l'école primaire et de reprise en main de ses enseignants. Outre la suppression des écoles normales, est promulguée aussi la disparition des écoles primaires supérieures avec « le désir de rabaisser le rôle de l'instituteur »⁹⁷⁸. Mais le fait le plus important est le placement des instituteurs sous la tutelle de l'Eglise⁹⁷⁹ : il s'agit, pour le ministre, « de garantir le caractère moral et religieux de l'enseignement donné par l'Etat »⁹⁸⁰. Pour cela, il appelle les recteurs à « donner un soin particulier et nouveau à la bonne direction morale de l'enseignement de l'Etat »⁹⁸¹ en exerçant une « surveillance morale »⁹⁸² afin de vérifier si « la jeunesse [est] élevée selon les principes

⁹⁷⁴ « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux instituteurs communaux » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°3, 19 janvier 1850, p.37-38.

⁹⁷⁵ M. De Parieu dans « Discussion de la loi sur les instituteurs » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°1, 12 janvier 1850, p.23.

⁹⁷⁶ *Ibid.*, p.26.

⁹⁷⁷ Malet et Isaac, *L'histoire*, Marabout, 1994, p.921.

⁹⁷⁸ F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit., p.354.

⁹⁷⁹ « Art. 44. Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et, dans les communes de 2 000 âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune, délégués par le conseil académique. Les ministres des différents cultes sont chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école. L'entrée de l'école leur est toujours ouverte [...] »

⁹⁸⁰ E. de Parieu, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux recteurs, relative à la mise à exécution de la nouvelle loi sur l'enseignement » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°35, 31 août 1850, p.346.

⁹⁸¹ *Ibid.*

⁹⁸² *Ibid.*

de l'ordre, de la morale et de la vertu »⁹⁸³. L'argument principal est la moralisation par la religion, ce qu'explique le *Manuel général* aux instituteurs:

« Cette loi est particulièrement remarquable par le caractère que lui impriment deux pensées qui la donnent toute entière dans son ensemble et dans ses détails : une pensée de religion et une pensée de répression.

Une pensée de religion : l'intention évidente du législateur est de fortifier l'influence de la religion, et par conséquent de la morale et de tous les bons principes sur l'éducation de l'enfance. C'est ainsi qu'il appelle la coopération des ministres du culte à tous les degrés de la hiérarchie scolaire ; qu'il met le pasteur et au-dessus et en-dedans de l'école [...]

La seconde vient en appui à la première. C'est, comme nous l'avons dit, une pensée de répression et de compression contre les hommes et contre les idées qui pourraient dans l'éducation de la jeunesse faire obstacle au progrès moral. Ici, il faut le dire, les précautions sont tellement multipliées, qu'elles présentent le caractère évident de la défiance. L'instituteur est cerné de toutes parts, est pressé en tous sens. La société, alarmée, et intéressée à prévenir ses écarts, le tient sans cesse sous son œil attentif, et se rend, pour ainsi dire, maîtresse de tous ses mouvements. S'il manque aux devoirs de sa profession, ou même seulement s'il est rebelle à l'esprit dont elle veut qu'il soit animé, la punition est terrible, prompte, immanquable ; l'autorité qui l'inflige est absolue ; elle est irresponsable, elle peut frapper sans avertir ; elle n'est obligée de rien expliquer, de rien motiver. »⁹⁸⁴

Profitons de cet appel à la religion pour souligner que l'ouvrage *L'imitation de Jésus-Christ*, dont nous suivons la destinée depuis plusieurs chapitres, fait toujours partie de la liste des livres utiles aux instituteurs proposés à la vente par le *Manuel général*.

L'idée de morale religieuse est désormais au cœur de toute réflexion sur l'école primaire comme le précise la loi qui énonce que c'est par l'enseignement de la religion et de ses dogmes qu'on arrive à l'enseignement moral. Lamartine ne dit pas autre chose.

« Mais la morale fait partie de la civilisation ; que dis-je elle en fait la base ; et la morale aussi, fait partie de la religion : car toute morale puise son principe et sa sanction dans l'idée de Dieu.

Que s'ensuit-il ? Et ici, écoutez-moi bien, car c'est là le nœud, le point de conjonction de la loi d'enseignement de 1850, entre l'Eglise et l'Etat. Il s'ensuit que, à ce point précis de l'enseignement, la civilisation et la religion se rencontrent dans une même pensée : enseigner de concert une même morale aux enfants du peuple. [...]

L'enseignement doit être religieux ; c'est-à-dire l'instituteur doit enseigner aux enfants toutes les conséquences morales qui résultent, en pratique de cette notion suprême de Dieu, auteur de notre être, inspirateur de nos consciences, juge de nos actes, rémunérateur de nos vertus. Il doit agenouiller sans cesse dans ses leçons l'âme de ses disciples devant cette idée, devant ce nom de Dieu, qui remplit

⁹⁸³ E. de Parieu, « Circulaire du ministre de l'instruction publique aux recteurs, relative à la mise à exécution de la nouvelle loi sur l'enseignement » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°35, 31 août 1850, p.345.

⁹⁸⁴ « De l'esprit de la nouvelle loi sur l'enseignement en ce qui concerne les instituteurs primaires communaux » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°14, 6 avril 1850, p. 166.

tout, qui explique tout, et sans lequel rien ne s'explique, ni avant cette vie, ni pendant cette vie, ni après cette vie. »⁹⁸⁵

Cette position n'est pas contestée et le *Manuel général* en profite même pour souligner l'influence et la considération dont les instituteurs peuvent se prévaloir pour participer à la moralisation de la société.

« En empêchant les instituteurs de faire le mal, la loi a-t-elle voulu les empêcher de faire le bien ? A Dieu ne plaise. Plus ils travailleront à l'amélioration de la morale de la société, mieux ils rempliront le vœu de la loi. [...] Sans doute, l'instituteur qui userait de son ascendant sur la jeunesse pour la pousser dans les voies du désordre, et pour allumer en elle le feu des mauvaises passions, serait le plus coupable des hommes ; mais l'instituteur qui use de cet ascendant pour fortifier l'empire des idées saines, ne saurait être trop encouragé, trop honoré. [...] Ne prêchez pas, ne disputez pas, ne cherchez jamais à vous donner de l'importance ; mais répondez à qui vous consulte, et prouvez que l'ordre, la religion, la société, n'ont pas en France de plus fidèles soldats que les instituteurs primaires. »⁹⁸⁶

On l'aura compris, la Seconde République a été un éteignoir pour l'autorité des instituteurs sommés de faire profil bas et de rentrer dans le rang. La seule allusion que nous avons trouvée à ce sujet concerne l'autorité du père de famille à qui Barrau reproche de devenir trop laxiste sous l'influence de théories novatrices dont, notamment celle de Rousseau.

« [...] à la raison seule appartient la liberté et l'indépendance, et [...] jusqu'à ce que la raison de l'enfant soit formée, l'éducation doit avoir pour base l'autorité paternelle et l'obéissance filiale. Quelques parents croient devoir, d'après Rousseau et d'autres novateurs, substituer à ce principe celui d'une liberté illimitée accordée à l'enfant ; mais pourquoi ? c'est par un sophisme de la volonté, bien plus que par une erreur de jugement ; c'est qu'ils cherchent à se faire illusion à eux-mêmes. En effet, pour établir solidement l'autorité, pour obtenir l'obéissance, et pour la rendre nécessaire, tout en la faisant aimer, il en coûte, dans les commencements surtout, beaucoup de soin et d'efforts. On trouve plus commode de s'en dispenser ; on adopte un système auquel on espère bien au fond de l'âme que plus tard les maîtres de l'enfant ne se conformeront pas ; on érige en théorie ce qui n'est en réalité qu'une négligence condamnable ; et on se croit un profond philosophe parce qu'on est un père faible. »⁹⁸⁷

Toutefois, même si aucun discours de légitimation de cette autorité n'a été prononcé, rien ne dit que dans les faits, elle a été complètement perdue. La preuve en est que le Second Empire va être porteur d'une réflexion approfondie sur cette autorité, par plusieurs voix dont celle de Mgr Dupanloup qui fut membre de la commission instituée par Falloux pour préparer la loi du 15 mars 1850.

⁹⁸⁵ « Discours prononcé à l'école normale de Maçon par M. de Lamartine, Président du conseil général de Saône-et-Loire » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°36, 7 septembre 1850, p.355.

⁹⁸⁶ Barrau, « Les instituteurs doivent-ils rester étrangers à la politique ? » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 18^e année, 3^e série, N°50, 14 décembre 1850, p.465.

⁹⁸⁷ Barrau, « Des meilleurs ouvrages d'éducation » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 2^e série, T.IX, N°3, mars 1849, p.66.

12.2. La légitimité retrouvée au Second Empire

Le Second Empire est une période de réflexion sur l'école et de rapprochement de l'Etat avec le corps enseignant qui s'avère être « un corps éclaté »⁹⁸⁸ depuis la loi Falloux. Ce corps, toutefois, qui réclame de l'unité, commence à se constituer comme en témoigne, par exemple, la fondation d'une nouvelle revue de presse professionnelle hebdomadaire, *Le journal des Instituteurs*, en 1858, qui sera dirigée notamment par Eugène Rendu⁹⁸⁹, auteur de plusieurs ouvrages pour les classes primaires. Le journal publie des textes officiels ainsi que des articles à vocation de conseils pédagogiques rédigés par des inspecteurs, des médecins et des enseignants : par cela, il sera « source de réflexion, inspirateur d'action et de réformes. »⁹⁹⁰

Mais la période est également marquée par la reprise en main de l'école primaire par l'Etat à la grande joie des instituteurs conscients que la nomination d'un nouveau ministre, Gustave Rouland⁹⁹¹, allait entraîner un changement favorable à leur condition. C'est ce dont témoigne l'extrait du mémoire d'un instituteur en 1861 :

« La plus grande démoralisation régnait dans cette grande famille, lorsque tout à coup l'avènement d'un nouveau Ministre leur fait entrevoir une vie nouvelle. A une autorité essentiellement destructrice et tyrannique, succède une autorité bienveillante et fraternelle. C'est que l'homme qui prenait le portefeuille de l'Instruction publique avait compris que la grande famille des Instituteurs, dont la mission n'avait jamais été comprise, qui avait été délaissée, persécutée même par ses devanciers, était digne d'un meilleur sort, que ces hommes que l'on avait maintenus dans un état d'asservissement, pouvaient devenir les plus fermes soutiens du Gouvernement et les vrais apôtres des lumières de la civilisation et du progrès. Aussi les premiers actes de son ministère furent-ils d'apporter un faible soulagement au sort des Instituteurs les plus nécessiteux. »⁹⁹²

12.2.1. L'éducation, œuvre d'autorité et de respect

Conséquence des événements passés qui ont déstabilisé la France, sous le Second Empire, constat est fait que l'autorité a été ébranlée dans la société et que l'un des moyens les plus

⁹⁸⁸ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, p.65.

⁹⁸⁹ Publiciste et homme politique (1824 – 1903) qui devient inspecteur général de l'enseignement primaire adjoint en octobre 1860.

⁹⁹⁰ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, op. cit., p.116.

⁹⁹¹ Ministre de l'Instruction publique et des Cultes, du 13 août 1856 au 16 juin 1863 qui « se fixe comme but d'améliorer le fonctionnement de l'Université par une action en faveur du prestige et de l'indépendance du corps enseignant et de réaliser une nouvelle politique ecclésiastique, visant à réduire l'esprit de domination de l'Eglise catholique. » G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, op. cit., p. 15.

⁹⁹² Cité dans G. Nicolas, *Ibid*, p. 16.

sûrs de la rétablir est de lui rendre la place qu'elle tient dans l'éducation, celle-ci étant «une œuvre d'autorité et de respect »⁹⁹³.

« Les crises malheureuses que la France a subies, il y a quelques années, et dont le contre-coup se fera sentir longtemps encore, imposent à l'instituteur une autre mission, en dehors de l'enceinte de son école. Il doit travailler avec l'Eglise et sous la direction du sacerdoce catholique à réhabiliter dans les intelligences les principes de respect, d'autorité, de propriété, de famille, de morale et de religion qu'ont ébranlés les sophismes modernes, les mauvaises passions et les tumultes de la place publique. »⁹⁹⁴

Toutefois, réinstaurer l'autorité par l'éducation, ne peut se faire sans le concours des instituteurs primaires. C'est pourquoi, à cette période, on ne lit plus que des discours très valorisants pour eux (au point que leur dénomination est souvent écrite avec une majuscule) :

« Les institutions qui régissent aujourd'hui notre patrie ont ennobli les fonctions d'Instituteur ; les lois de l'Etat en ont reconnu l'importance et l'utilité. Après avoir fondé l'instruction primaire, elles la protègent et en font l'objet d'une juste sollicitude. L'Instituteur communal reçoit de l'autorité publique le caractère dont il est revêtu, et il est lui-même, à ce titre, un véritable fonctionnaire public.

Mais ce qui le relève surtout, c'est la grandeur des intérêts qui lui sont confiés. Chargé d'élever les générations nouvelles, il complète en quelque sorte l'œuvre de Dieu même. Il est le dépositaire de cette autorité remise au père de famille par la Providence, par la nature et par les lois. »⁹⁹⁵

Cette réhabilitation de l'autorité des instituteurs vient, en grande partie, d'un évêque influent : Monseigneur Dupanloup. Evêque d'Orléans, vicaire général du diocèse de Paris, il a été membre de la sous-commission qui a préparé le projet de loi sur l'enseignement primaire qui devait aboutir à une partie de la loi de 1850, année où il est devenu membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

A l'instar de Barrau qui, en 1849 déjà, regrettait le déclin de l'autorité paternelle, le religieux dénonce le fait que « l'Education périt en France parce qu'il y manque l'autorité et le respect »⁹⁹⁶. Or, pour lui, c'est sur le fondement de la présence de Dieu dans l'œuvre de l'éducation que doit se bâtir l'éducation morale⁹⁹⁷. En conséquence, s'il y a déclin de l'éducation c'est parce qu'il y manque quelque chose d'important, en l'occurrence, la religion:

⁹⁹³ « De la mission de l'instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 25^e année, 3^e série, N°11, 14 mars 1857, p. 163.

⁹⁹⁴ « Du devoir social de l'instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 20^e année, 3^e série, N°15, 10 avril 1852, p. 160.

⁹⁹⁵ M. Daligault, *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine, 1853 (2^{ème} éd.), p. 13.

⁹⁹⁶ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, Tome 2, Orléans, Paris, Gatineau, Lecoffre, Devarenne, 1857, p. 12.

⁹⁹⁷ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p. 31.

« L'institution divine, le droit de commander à l'intelligence, le pouvoir de persuader la morale et de parler à la conscience : il y manque Dieu simplement : la pensée de Dieu, l'autorité de Dieu, sans laquelle l'Education intellectuelle même sera indignement abaissée, et l'Education morale, c'est-à-dire la soumission de la volonté à des devoirs austères, le respect, l'obéissance, la répression des mauvais penchants, le combat de la nature contre elle-même, impossibles. »⁹⁹⁸

Selon lui, il s'agit d'une perte d'autorités « en cascade », inédite jusque-là: la société ne respecte plus l'autorité de Dieu, ce qui entraîne la déchéance de l'autorité des parents et, par voie de conséquence, l'effacement de celle des instituteurs :

« [...] en remontant jusqu'à l'origine, il est manifeste qu'une des plus profondes déchéances de l'humanité est dans l'affaiblissement de l'autorité, de la dignité paternelle et maternelle. Mais nous, en particulier, il le faut reconnaître, à cet égard, nous sommes allés très loin : depuis le milieu du XVIII^e siècle, on dirait qu'il y a eu comme une conspiration secrète des lois et des parents eux-mêmes, de la société et des familles, pour anéantir parmi nous l'autorité et le respect. [...]

Par l'institution divine, il y a là une Autorité impérissable : mais par le malheur des temps, Elle aussi, tend à s'abaisser ; et fléchissant presque de toutes parts, on la voit souvent abdiquer elle-même, pour prévenir, dit-on, de plus grands désordres, tant le sens moral et l'inviolabilité paternelle et maternelle est profondément altérée.

[...] les instituteurs chargés d'élever la jeunesse, n'ont plus d'autorité pour faire cette œuvre fondamentale, parce que les parents n'en ont plus eux-mêmes et ne veulent plus en avoir ; et alors, l'autorité et le respect manquant, il n'y a plus d'Education possible. »⁹⁹⁹

Dans un ouvrage volumineux, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, qui s'adresse à tous ceux qui sont « chargés de l'Education de la jeunesse, laïques ou ecclésiastiques »¹⁰⁰⁰ et à grand renfort d'autorités païennes (Platon, Sénèque, Cicéron et Quintilien essentiellement) mais aussi d'autorités religieuses anciennes (surtout saint Augustin et, toujours, l'ouvrage *l'Imitation de Jésus-Christ*) ou plus contemporaines (Fénelon, abondamment cité, et Bossuet), il s'attache à démontrer cette idée que « l'Education est avant tout une œuvre d'autorité et de respect »¹⁰⁰¹. L'évêque fait l'éloge de l'autorité en montrant que si elle est indispensable à la société, c'est parce qu'elle « est essentiellement un service, en même temps qu'une supériorité »¹⁰⁰²:

« Il y a deux beaux caractères de l'autorité. Elle est d'en haut ; et elle descend pour servir ici-bas. Elle vient de Dieu, et elle sert les hommes. C'est une grandeur mais une grandeur bienfaisante. Telle est sa nature, son emploi, sa mission, sa vraie gloire. Elle sert : elle n'est instituée que pour servir. Et ses services sont toujours si grands, si considérables, et en même temps si nécessaires, que sur la

⁹⁹⁸ *Ibid*, p.46.

⁹⁹⁹ *Ibid*, p.274 - 275.

¹⁰⁰⁰ *Ibid* p.380.

¹⁰⁰¹ *Ibid*, p.7.

¹⁰⁰² M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p.514.

terre nulle société, nulle créature ne peut s'en passer, et nul service aussi ne mérita jamais une plus vive reconnaissance. »¹⁰⁰³

Il insiste sur le caractère utilitaire et altruiste de la notion qui fait que « l'on est digne de l'autorité, que quand on sert à quelque chose »¹⁰⁰⁴ : « L'autorité, ce n'est pas la domination, ce n'est pas l'empire pour soi, ce n'est pas la satisfaction vaine et le superbe plaisir du commandement ; ce n'est pas la grandeur personnelle enfin... Non, c'est le service, le dévouement, le bienfait. »¹⁰⁰⁵

M^{gr} Dupanloup légitime l'autorité divine et l'autorité parentale mais aussi, plus particulièrement, celle des maîtres d'école qu'il estime avoir été injustement bafoués et auxquels il rend un long hommage :

« La dignité de l'instituteur, son autorité, l'élévation et la gravité de ses fonctions ont été, de nos jours, tristement méconnues : il faut le dire, quelquefois même indignement outragées.

Je ne rechercherai point en ce moment les causes de cette injure, de cette ingratitude publique ; mais je n'en dirai pas moins ma pensée tout entière, et la voici : parmi les fonctions sociales, il n'en est pas de plus grande, de plus importante au bonheur des hommes, et par conséquent de plus digne du respect et de la reconnaissance universelle, que celle des instituteurs de la jeunesse. [...]

Je me dis à moi-même : quoi qu'il en soit de la société et des mœurs présentes, il y a, et il y aura toujours sur la terre une fonction, un homme à qui on demandera pour des enfants qui ne sont pas les siens, le dévouement d'un père, la sollicitude d'une mère ; et de plus la science, la fermeté, et la patience qui manquent souvent à un père et à une mère pour élever ces enfants, et accomplir parfaitement cette grande œuvre : cet homme, c'est l'instituteur de la jeunesse.

Eh bien ! quoi qu'on dise à l'encontre et quoi qu'on fasse, cet homme est grand : cet homme occupe une place à part parmi ses concitoyens : cette fonction est noble, et d'une noblesse supérieure. Ce qu'on demande à cet homme l'élève manifestement à un rang singulier dans la société humaine et dans sa patrie : la confiance des familles le place si haut, que cette confiance même est le plus beau témoignage de l'estime publique et de la plus digne récompense de la vertu.

Cet homme est ou doit être, par les sentiments, au-dessus de l'ambition vulgaire, et de la fortune : il faut que les enfants lui montrent un respect profond, une affection, une docilité toute filiale, comme à un père ; et la famille lui doit un honneur, une reconnaissance suprême.»¹⁰⁰⁶

Le respect, dont il déplore l'extinction, est pour M^{gr} Dupanloup la condition essentielle du concours que doit apporter l'enfant à son éducation¹⁰⁰⁷. L'auteur établit un lien étroit entre respect et autorité, prétexte à un éloge dithyrambique de celle-ci :

« J'aime à placer le respect en regard de l'autorité : ils sont faits l'un pour l'autre. Il y a une corrélation essentielle entre l'idée de l'autorité et celle du respect, comme entre l'idée du droit et celle

¹⁰⁰³ *Ibid*, p.543.

¹⁰⁰⁴ *Ibid*, p.546.

¹⁰⁰⁵ *Ibid*.

¹⁰⁰⁶ *Ibid*, p.333-335.

¹⁰⁰⁷ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p.530.

du devoir. Cette corrélation est établie invinciblement, dans la nature des choses, par Dieu lui-même. Rien n'est ici-bas plus digne que l'autorité d'un souverain respect, d'un respect reconnaissant, d'un respect inviolable.

Le respect [...] c'est la considération, le souvenir religieux, de ce qui est grand, noble, élevé, divin : mais, je le demande, qu'y a-t-il sur la terre de plus grand, de plus noble, de plus élevé, de plus divin que l'autorité ? Rien n'est grand que par elle : c'est le droit supérieur et divin par excellence ; c'est le droit du Dieu créateur et conservateur des sociétés humaines.

L'autorité immense, infinie, universelle, c'est Dieu ! Dieu est l'autorité dans la famille, puisqu'il est manifestement le premier et véritable père ; - dans la société spirituelle : autrement la religion ne serait qu'un odieux mensonge ; - dans la société temporelle : autrement le pouvoir, sans droit et sans devoir, ne serait plus qu'une domination tyrannique. Donc, partout et toujours, l'autorité c'est Dieu : n'est-il pas manifeste qu'un respect souverain est pour elle un apanage imprescriptible ? [...]

Dans le vrai, ne paraît-il pas que l'autorité, réelle ou personnelle, est ici-bas seule vraiment digne de respect ? Nommez-moi quelqu'un qui, sans aucune autorité personnelle ou réelle, commande, inspire le respect : cela ne se conçoit pas. »¹⁰⁰⁸

Toutefois, il est bien conscient que l'instituteur ne rencontre pas toujours le respect auquel il aurait droit de par son dévouement aussi rappelle-t-il tout ce qui légitime ce « respect reconnaissant »¹⁰⁰⁹ que tous, enfants et parents, se doivent de leur témoigner au-delà de toute considération de hiérarchie sociale:

« J'ai parlé de la dignité de l'instituteur dans le livre précédent : j'ai dû dire que parmi les fonctions sociales, il n'en est pas de plus noble et de plus utile. J'ai été plus loin, et j'ai montré que le ministère de l'Education n'est pas seulement une magistrature de l'ordre moral le plus élevé mais, mais une paternité et un apostolat.

J'ai rappelé ensuite les vertus éminentes qui lui sont nécessaires, la sainteté des mœurs, la fermeté du caractère, une patience inaltérable ; l'abnégation, l'amour le plus désintéressé, et en même temps l'intelligence, le savoir, la docilité.

Eh bien ! c'est d'abord à tous ces titres que je réclame le respect pour l'instituteur ; et si je veux un respect profond, filial, religieux, c'est que l'instituteur a manifestement droit à tous les respects qui sont dus à la dignité paternelle elle-même, c'est-à-dire, à la plus sainte autorité et aux plus grands services.

Voilà ce que doivent comprendre les enfants, et les parents aussi ; car le respect pour ses instituteurs dépend beaucoup de celui que les parents eux-mêmes leur témoignent. Malheureusement, il faut ajouter que quand les parents n'ont pas le respect convenable pour les instituteurs de leurs enfants, les instituteurs n'en inspirent guère aux enfants pour personne ; et il sort de là cette triste jeunesse que nous connaissons.

Quelle que soit la distance que puisse laisser, entre un instituteur et des parents, leur fortune, leur naissance, les plus hautes fonctions sociales même, ils doivent sentir que, quand ils lui confient l'Education de leurs enfants, c'est-à-dire, ce qu'ils ont de plus cher au monde, ils lui montrent par là une confiance telle, qu'ils doivent à eux-mêmes de la respecter : ils élèvent cet homme jusqu'à eux, et

¹⁰⁰⁸ *Ibid*, p.540-541.

¹⁰⁰⁹ *Ibid*, p.548.

désormais la considération, les ménagements, les égards, et toutes les délicatesses de leur respect pour lui n'iront jamais trop loin. »¹⁰¹⁰

La notion d'autorité et, plus particulièrement, d'autorité morale, est défendue par d'autres auteurs parmi lesquels J.-F.-A. Dumouchel qui en donne une définition inspirée du *Traité des études* de Rollin, dans un chapitre au titre explicite : « Des moyens que l'Instituteur doit employer pour établir son autorité morale sur les enfants et leur inspirer un attachement et une confiance efficaces » :

« On appelle *Autorité morale* cet ascendant que l'instituteur exerce sur les enfants, et qui lui assure leur respect, leur affection, leur confiance, leur obéissance.

"Ce n'est ni la grandeur de la taille, ni le ton de la voix, ni les menaces qui donnent cette autorité ; mais c'est un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, et qui n'agit jamais par caprice ni par emportement." C'est ainsi que l'illustre Rollin, dans son *Traité des études*, définit avec une netteté, une précision parfaite, quelles sont les qualités nécessaires à l'instituteur pour établir son autorité morale. [...]

L'autorité morale de l'instituteur ressort uniquement de ses bons sentiments, de sa raison, de son intelligence. Pour établir cette autorité, il devra s'adresser aux sentiments, à la raison, à l'intelligence des enfants. Il faut que l'instituteur se rende respectable. Il se rendra respectable par son caractère, par son exactitude à remplir ses devoirs, par sa tenue, soit dans l'intérieur de son école, soit à l'extérieur ; par sa conduite, soit publique, soit privée. »¹⁰¹¹

L'ancien directeur de l'école normale de Versailles et recteur de l'académie de haute-Saône rappelle que la relation d'autorité est basée sur l'inégalité entre le maître et l'élève et a pour vocation la protection de ce dernier dans un climat non dénué de bienveillance et de bonté, qualités qui, avec l'esprit de justice, contribuent à l'établissement de l'autorité morale¹⁰¹².

« L'instituteur doit aimer les enfants, non en ami, encore moins en camarade, mais en père. [...] L'affection que l'instituteur porte à ses disciples n'est pas une affection d'égal à égal : c'est une affection de protection. Cette autorité, cette supériorité qui subsistent toujours, n'excluent en rien la douceur, bien loin de là. L'instituteur doit être heureux de comprendre qu'il protège l'enfant ; et celui-ci doit être heureux de sentir cette protection : c'est là le devoir, ce doit être là le bonheur d'un véritable maître. »¹⁰¹³

D'autres que lui entreprennent de justifier le principe d'autorité en éducation, c'est toujours en l'opposant au principe de liberté préconisé par certains auteurs.

¹⁰¹⁰ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p.567-568.

¹⁰¹¹ J.-F.-A. Dumouchel, *Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine Libraires-éditeurs, 1853 (2^{ème} éd.), p.7-8.

¹⁰¹² *Ibid*, p.13.

¹⁰¹³ J.-F.-A. Dumouchel, *Leçons de pédagogie*, op. cit., p 12.

12.2.2. L'autorité contre la liberté

Th.-H. Barrau, ancien professeur et ancien principal, qui a publié nombre d'ouvrages sur l'éducation ainsi que sur l'instruction de la jeunesse et qui dirige le *Manuel général de l'instruction primaire*, s'intéresse lui aussi à la question de l'autorité dans son ouvrage *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*. Dans ce livre, il s'adresse surtout aux pères de famille dont l'action éducative est préalable et essentielle à celle des professeurs.

« Je ne m'occupe que subsidiairement de l'*instruction* ; mon objet principal est l'*éducation*, c'est-à-dire la culture morale de l'enfance et de l'adolescence. Je m'adresse aux chefs et aux professeurs qui la dirigent, et surtout aux pères et aux mères de famille, que les maîtres sont appelés à seconder, mais ne peuvent presque jamais remplacer. »¹⁰¹⁴

Après avoir montré que l'éducation n'a pas seulement pour objet de discipliner les caractères et de développer les intelligences mais qu'elle doit aussi préparer l'enfant à devenir « un honnête homme et un homme utile »¹⁰¹⁵, il recherche quel est le principe d'éducation, autrement dit « sa loi nécessaire »¹⁰¹⁶, permettant d'y parvenir. A ses yeux, il y en a deux : l'autorité du maître ou la liberté de l'enfant, le premier bénéficiant de sa nette préférence.

« La loi unique et nécessaire de l'éducation a été reconnue et acceptée par nous ; tout devra être subordonné à cette loi, qui rend notre tâche à la fois douce et facile, loi qui, comme on l'a vu, se résume en deux mots : autorité et obéissance ; autorité dirigée par l'amour, obéissance fondée sur le respect. Cette autorité, souveraine en éducation, a pour objet, je l'ai dit, d'éclairer la raison, d'épurer la passion et de former ainsi dans l'élève ces habitudes généreuses qui caractérisent l'homme de bien. »¹⁰¹⁷

L'autorité, sans s'opposer aux élans spontanés de l'intelligence qu'il s'agit de former, cherche d'abord à s'en rendre maîtresse pour la diriger, en contenant ou en suscitant son action. Elle a pour elle tous les hommes qui, comme l'université ancienne et la nouvelle, comme le clergé depuis les Jésuites jusqu'aux frères de la doctrine chrétienne et aux oratoriens, répudiant les systèmes conçus *a priori* et reconnus impraticables quand on a voulu les mettre à l'épreuve, ont composé la science pédagogique sur l'observation des faits et les déductions de l'expérience. L'autorité n'est pas la contrainte qui agit en aveugle,

¹⁰¹⁴ Th.-H Barrau, « Avertissement » dans *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*, Paris, Librairie de L. Hachette et Cie, 1852.

¹⁰¹⁵ Th.-H Barrau, *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*, Paris, Librairie de L. Hachette et Cie, 1852, p.73.

¹⁰¹⁶ *Ibid.*

¹⁰¹⁷ *Ibid.*, p.109.

c'est l'ascendant qui s'établit par la supériorité des lumières et par le dévouement, et qui fait reposer la confiance et la soumission sur le respect et l'attachement.

« J'ai fait voir dans les chapitres précédents comment à l'autorité du père, et par conséquent à celle du maître qui le remplace ou le seconde, doit répondre le respect de l'enfant. Or, de même que dans les relations de l'enfant avec son père, ce respect a sa source dans l'amour, de même dans les relations de l'élève avec le maître, ce respect doit s'appuyer sur la confiance. C'est ce dernier sentiment que tous les maîtres doivent inspirer, quels que soient le degré et la nature de leur enseignement. C'est grâce à ce sentiment que l'élève sera docile. »¹⁰¹⁸

Le maître ne suit pas l'enfant pour s'efforcer de le ramener dans la bonne voie quand il s'en écarte ; il le précède pour le diriger et celui-ci est docile parce qu'il n'a pas les moyens d'être désobéissant.

« Voilà donc la loi nécessaire de l'éducation reconnue ; voilà mes rapports avec mon fils nettement définis. Jusqu'au moment où sa raison pourra le guider, la mienne ne doit point le quitter d'un pas, tantôt secondant la nature, tantôt la suppléant, ne l'abandonnant à elle-même jamais. Cette loi se résume en un mot, l'*autorité*, qui implique nécessairement un autre mot, l'*obéissance* : de ma part, autorité incessante ; de la sienne, obéissance sans réserve. »¹⁰¹⁹

L'autorité n'entraîne pas nécessairement à sa suite la rigueur ; pour être ferme, elle n'a pas besoin d'être dure, et elle s'accommode plus encore de la douceur que de la sévérité.

« L'autorité telle que je la conçois, est sûre d'elle-même, et ne sera par conséquent ni minutieuse, ni tracassière. Dans tout ce qui n'intéresse pas l'éducation, elle laissera l'enfant aller à sa guise ; elle n'étouffera point en lui la spontanéité. Il est une foule de choses indifférentes, pour lesquelles il est inutile de gêner et de tourmenter la jeunesse. Laissez les rênes flotter sur le cou ; rien n'est plus dur que de ne pouvoir faire un pas sans se sentir ou pressé ou retenu : ce n'est plus de la soumission, c'est de l'esclavage ; et malheureusement il est des pères qui ne savent pas rendre leurs enfants obéissants et qui, en même temps, les rendent esclaves. »¹⁰²⁰

Pour Barrau, l'autorité à l'école sert à maintenir l'autorité dans la famille ; et, quand elle a été ébranlée dans la société, peut-être qu'un des moyens les plus sûrs de l'y raffermir, c'est de lui rendre ou plutôt de lui conserver dans l'éducation, l'empire qu'elle tient autant de la nature des choses que de la tradition.

A l'inverse, la liberté fait tout procéder de l'initiative de l'enfant en ne laissant au maître que le soin de le diriger dans le développement et dans l'emploi de ses facultés. Elle est défendue par les rêveurs et les sophistes qui ont écrit des romans sur l'éducation plutôt que d'en éclairer la science. Dans ce système, l'intervention du maître est subordonnée à la volonté de l'élève.

¹⁰¹⁸ Th.-H Barrau, *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*, op. cit., p.185-186.

¹⁰¹⁹ *Ibid*, p.76.

¹⁰²⁰ *Ibid*, p.98.

« Une autre doctrine, je le sais, est généralement répandue. Elle n'admet l'autorité du père, l'obéissance du fils, qu'en seconde ligne, si même elle les admet ; et elle ne leur permet de jouer qu'un rôle auxiliaire. C'est par le sentiment, disent les uns, c'est par le raisonnement, disent les autres, qu'il faut conduire la jeunesse.

Moi aussi je reconnais l'importance de ces deux grands moyens d'éducation : moi aussi j'y aurai recours, mais pour qu'ils viennent en aide à l'autorité et non pour qu'ils en usurpent sa place. »¹⁰²¹

Th.-H. Barrau s'applique à démontrer pourquoi le principe de liberté préconisé notamment par J.-J. Rousseau, dans *Emile*, est faux et il s'en prend également à tous les disciples de celui-ci :

« Que dirai-je des copistes de Rousseau (et en Allemagne surtout ils ont été nombreux), gens à l'allure désordonnée et aux conceptions vulgaires, qui ont présenté sous tant de formes, non l'imitation, mais la caricature de sa doctrine ?

Que dirai-je des écrivains socialistes de nos jours, qui imposent à la famille et à la société le devoir de respecter, de favoriser même tous les penchants de l'enfant, quels qu'ils soient, qui les trouvent tous bons, qui veulent qu'on creuse un lit à tous les torrents, et qu'à tous les appétits de loup on serve une suffisante quantité d'agneaux ? »¹⁰²²

Nous ne pouvons affirmer que c'est à partir de cette période que l'autorité devient un marqueur de clivage politique mais, une fois de plus, elle est un enjeu politique : ainsi, d'un côté il y aurait les défenseurs de l'autorité, de l'autre, les socialistes adeptes du laisser-faire et de la liberté.

Mais revenons au terrain scolaire où M^{gr} Dupanloup va plus loin dans l'explication de l'autorité puisqu'il en distingue deux composantes : l'autorité réelle et l'autorité personnelle.

12.3. L'autorité réelle et l'autorité personnelle

12.3.1. L'autorité réelle

Afin de clarifier son propos, M^{gr} Dupanloup définit l'autorité : « [...] l'autorité est essentiellement le droit de l'auteur sur son ouvrage. Le droit de commander et d'être obéi, le droit d'agir en maître et d'être respecté, est essentiellement le droit du créateur, le droit de la supériorité créatrice et de la vie donnée »¹⁰²³. La « racine essentielle »¹⁰²⁴ de l'autorité

¹⁰²¹ Th.-H Barrau, *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*, op. cit., p.77-78.

¹⁰²² *Ibid*, p.106.

¹⁰²³ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p.16.

¹⁰²⁴ *Ibid*, p.14.

est donc ce droit qu'a un auteur, c'est-à-dire « celui qui crée, qui produit, qui invente, qui établit, qui institue quelque chose »¹⁰²⁵, sur la chose qu'il a créée :

« L'autorité, c'est le droit naturel de l'auteur sur son ouvrage. En effet, c'est, dit-on, le droit de commander, et à ce droit répond le devoir d'obéir. [...] Voilà l'idée fondamentale et la racine essentielle de l'autorité. On la cherchera vainement ailleurs. Le droit de commander et le devoir d'obéir ne se conçoivent pas en dehors de là. Qu'on y réfléchisse et on verra que l'auteur d'une chose a seul essentiellement droit sur elle. Elle dépend naturellement et essentiellement de lui : elle est par lui ; elle ne serait pas sans lui : c'est sa création, c'est son ouvrage, c'est sa chose : il la conserve, il la gouverne comme il l'entend ; c'est en lui le droit, le pouvoir même créateur. Je l'ajouterai : c'est plus qu'un droit : c'est un devoir. Elle est de lui : elle est par lui : il ne peut en abandonner le soin : il lui doit, et il se doit à lui-même d'achever l'ouvrage de ses mains. Encore un coup, c'est l'ordre, c'est l'équité, c'est la nature. »¹⁰²⁶

Or, « le seul auteur proprement dit »¹⁰²⁷ est Dieu, « souverain créateur »¹⁰²⁸ auquel « toutes choses sont essentiellement soumises parce qu'il en est l'auteur »¹⁰²⁹. Il est, en effet, « la personnification absolue de l'autorité paternelle »¹⁰³⁰, « paternité divine [qui] est la raison même de l'autorité en Dieu : Dieu est le père, et il n'apparaît rien en lui de plus grand, ni dans l'ordre naturel, ni dans l'ordre surnaturel »¹⁰³¹. En conséquence, « l'autorité, c'est Dieu »¹⁰³², cette « autorité suprême »¹⁰³³ étant « la source unique de l'autorité, c'est-à-dire des droits et des devoirs de tous »¹⁰³⁴ :

« Toute autorité vient de Dieu dans la société humaine [...] et s'il n'y a pas d'autorité plus haute et plus sacrée sur la terre, dans l'ordre naturel, que l'autorité paternelle et maternelle, c'est précisément parce qu'entre toutes les autorités humaines, c'est celle qui vient directement et immédiatement de Dieu, d'où découle essentiellement toute paternité sur la terre comme dans le ciel [...]. »¹⁰³⁵

Il établit donc une distinction entre « l'autorité de Dieu, autorité primitive et essentielle »¹⁰³⁶ et « les autorités secondaires et transmises »¹⁰³⁷, seuls « le père, le prince, le pontife [étant] les trois grands dépositaires de l'autorité de Dieu sur la terre »¹⁰³⁸ :

« Dieu ne fait jamais que communiquer aux causes secondaires, aux créatures, une partie de sa puissance créatrice ou conservatrice, et par conséquent, une partie de son autorité ; mais il demeure la

¹⁰²⁵ *Ibid*, p.13.

¹⁰²⁶ *Ibid*, p.14.

¹⁰²⁷ *Ibid*, p.17.

¹⁰²⁸ *Ibid*.

¹⁰²⁹ *Ibid*.

¹⁰³⁰ *Ibid*, p.3.

¹⁰³¹ *Ibid*, p.19.

¹⁰³² *Ibid*, p.8.

¹⁰³³ *Ibid*, p.17 et p.21.

¹⁰³⁴ *Ibid*, p.3.

¹⁰³⁵ *Ibid*, p.29.

¹⁰³⁶ *Ibid*, p.17.

¹⁰³⁷ *Ibid*, p.10.

¹⁰³⁸ *Ibid*, p.547.

puissance, l'action, l'autorité proprement dite, parce qu'à proprement parler, et dans la vérité des idées et des choses, il est le seul auteur, le seul créateur, la première et seule cause essentielle de tout ce qui est : nul n'est, et ne peut être auteur de quelque chose que par lui. »¹⁰³⁹

Mais le problème est que Dieu ne peut agir directement : il lui faut donc déléguer son autorité : « [...] en accordant que dans l'Education Dieu demeure l'autorité suprême, c'est une autorité qui n'agit pas, qui ne se montre pas, qui ne parle pas. Dans le vrai et en fait, c'est tout au plus une autorité transmise au père, à la mère, et communiquée par eux à l'instituteur »¹⁰⁴⁰. Ces propos contredisent quelque peu ceux par lesquels il dit que « Dieu est le grand Instituteur »¹⁰⁴¹ qui exerce une autorité directe dans l'éducation :

« Dans l'éducation, l'autorité incontestable de Dieu est, sans aucun doute, une autorité transmise au père, à la mère, et par eux, à l'instituteur ; mais c'est de plus, c'est avant tout une autorité directe, immédiate, et une action très effective : la plus directe, la plus sensible, la plus effective de toutes. [...] »

N'est-ce pas Dieu, en effet, qui, non seulement crée, mais qui chaque jour cultive, exerce, développe et fortifie, par sa lumière et par sa secrète opération au fond des âmes, toutes les facultés physiques, intellectuelles, morales et religieuses, qui constituent la nature et la dignité humaine ?... »¹⁰⁴²

Quoi qu'il en soit, pour lui, le mot *instituteur* porte en lui des valeurs qui rendent celui qui le porte digne de respect.

« La gravité et le respect de l'Education se sont aujourd'hui réfugiés dans le nom des *Instituteurs* et des *professeurs*. *Instituteur* est un beau mot, le plus noble peut-être de tous ceux par lesquels on désigne l'homme qui se dévoue à l'Education de la jeunesse.

Instituer, c'est créer, c'est fonder quelque chose : c'est l'action humaine la plus haute : c'est par ce mot qu'on désigne l'établissement des choses les plus grandes et les plus saintes. [...]

Instituteur [...] : c'est lui qui place, qui institue un enfant dans la vie, qui développe ses facultés, qui les établit dans la plénitude de leur puissance et de leur action.

L'instituteur n'a rien encore parmi nous d'odieux ni de méprisable : il n'exprime que l'autorité du bienfait le plus élevé qu'un homme puisse recevoir d'un autre homme. »¹⁰⁴³

Le mot *maître* est déjà porteur d'autorité en soi.

« C'est un beau nom : l'idée, l'étymologie sont de l'ordre le plus élevé. Il indique en soi le droit, le pouvoir de commander et de se faire obéir ; c'est l'empire légitime, honorable, utile. Ce n'est

¹⁰³⁹ *Ibid*, p.18.

¹⁰⁴⁰ *Ibid*, p.21.

¹⁰⁴¹ *Ibid*, p.4.

¹⁰⁴² *Ibid*, p.21.

¹⁰⁴³ *Ibid*, p.586.

pas seulement le nom du pouvoir qui possède par la force : l'idée fondamentale est ici l'idée de supériorité naturelle et des droits que donne l'autorité qui veille, qui se dévoue, et qui protège. »¹⁰⁴⁴

Ainsi, après la première création, la vie, vient la « seconde création »¹⁰⁴⁵, l'éducation, laquelle est un « droit imprescriptible »¹⁰⁴⁶ des parents qui, en outre, justifie leur autorité.

« [...] les parents sont les premiers maîtres, les *instituteurs naturels*, les *instituteurs nécessaires* et providentiels de leurs enfants. Les parents ont, pour présider à l'Education de leurs enfants, une autorité semblable à l'autorité de Dieu même, l'autorité de l'*auteur*, du créateur sur son ouvrage, c'est-à-dire, comme nous l'avons déjà fait remarquer, ce qu'il y a de plus haut dans l'autorité divine. »¹⁰⁴⁷

Mais l'une des questions qu'il aborde aussi est de savoir qui est habilité à dispenser l'éducation. Aussi établit-il une liste du « personnel de l'éducation »¹⁰⁴⁸ :

« Mais par qui [l'enfant] doit-il être élevé ? Quels sont ici-bas les ministres de cette grande œuvre ? Voilà cette noble et charmante créature sur la terre : qui a le droit et le devoir de l'élever, de faire son Education ? Je dis, le droit et le devoir... c'est-à-dire : qui dans ce monde, pour accomplir un si beau travail, a l'autorité ?... l'autorité qui est toujours le plus grand des droits et des devoirs. Je réponds : - DIEU d'abord, puis le PERE et la MERE, puis l'INSTITUTEUR, puis enfin, je dois l'ajouter, l'ENFANT lui-même et son CONDISCIPLE. »¹⁰⁴⁹

Dieu est, comme le disait saint Augustin, le « maître intérieur » que les élèves doivent apprendre à écouter par une éducation de la conscience.

« [...] pour la bien faire, cette éducation si importante, le premier devoir d'un instituteur n'est-il pas d'abord de bien étudier ce que c'est que la conscience ? ne doit-il pas, avant tout, bien savoir comment il en faut observer, chez les enfants, le premier éveil ; comment il faut reconnaître l'autorité de Dieu, et la leur faire reconnaître à eux-mêmes ; comment on doit et on peut assurer le règne de cette autorité, en accoutumant les enfants à se rendre attentifs à la voix du Maître intérieur, dès qu'elle commence à parler [...] »¹⁰⁵⁰

Mais ce droit des parents (aussi bien du père que de la mère¹⁰⁵¹) s'accompagne de devoirs « également inaliénables et imprescriptibles »¹⁰⁵² dont l'un des plus importants est « celui

¹⁰⁴⁴ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation, op. cit.*, p.582.

¹⁰⁴⁵ *Ibid*, p.179.

¹⁰⁴⁶ *Ibid*, p.201.

¹⁰⁴⁷ *Ibid*, p.180.

¹⁰⁴⁸ *Ibid*, p.1.

¹⁰⁴⁹ *Ibid*, p.2.

¹⁰⁵⁰ *Ibid*, p.31.

¹⁰⁵¹ M^{gr} Dupanloup accorde une certaine importance à l'autorité maternelle qu'il estime être naturelle : « Elle est à peine nommée dans nos lois, ou plutôt il y est dit équivalentement que la mère n'exerce pas d'autorité dans la famille durant le mariage. Je sais bien qu'ici la nature, plus forte que la loi, protestera toujours et partout.

Cette autorité, dont la loi n'accorde pas l'exercice à la mère, la mère l'exerce dans la famille aussi bien que le père, et dans plusieurs familles, je l'ajouterai, mieux que le père, heureusement.

Par le droit naturel et divin, la mère a sur ses enfants une autorité, subordonnée sans doute, mais c'est une autorité réelle, une autorité sacrée. Ce n'est pas uniquement un vain respect, c'est l'obéissance qui lui est due, comme au père. Seulement, s'il y a désaccord, l'autorité du père l'emporte, et c'est juste, à moins que Dieu ne soit avec le commandement de la mère. » M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation, op. cit.*, p. 308.

de choisir comme il faut [...] les maîtres auxquels ils confieront une partie de cette sainte autorité, et qu'ils associeront par là même à leur sollicitude, à leur responsabilité personnelle »¹⁰⁵³, ces derniers n'ayant d'autre autorité que celle qui leur est transmise par les parents. Il y a, dans cette idée, la volonté de justifier la loi de 1850 établissant la liberté d'enseignement. Il établit donc une hiérarchie des diverses autorités intervenant dans l'éducation des enfants :

« Ceux que je nommerai les *instituteurs secondaires*, les *instituteurs délégués* de la jeunesse, ceux-là même que la vocation la plus généreuse et un choix honorable dévouent à l'œuvre de l'Education, n'y ont aucun droit naturel : ils ne peuvent être associés à l'autorité, à la sollicitude paternelle et maternelle que par le père et la mère.

Ils n'ont et ils ne peuvent évidemment avoir qu'une autorité transmise et empruntée : empruntée de ceux à qui elle appartient naturellement par un droit primitif, et transmise aussi par eux. Et de là vient que nulle puissance humaine ne peut imposer un instituteur à un enfant malgré son père et sa mère. Il y aurait dans cette contrainte quelque chose qui blesserait la nature. »¹⁰⁵⁴

L'instituteur est donc un « second père [...] le père des âmes »¹⁰⁵⁵ qui est investi de l'autorité de Dieu au même titre que le premier père :

« [...] dans la société, rien n'est plus sacré que la famille ; rien n'est plus grand qu'un père ; rien n'est plus vénérable qu'une mère. Il n'y a pas de droits plus élevés, plus inviolables que les leurs ; c'est l'image, c'est l'autorité, c'est le droit de Dieu même : eh bien ! l'instituteur est un second père, préparé par la Providence pour aider le premier dans l'accomplissement de son œuvre la plus difficile. L'instituteur est associé intimement à l'action même du père et de la mère, dans ce qu'elle a de plus glorieux et de plus divin, qui est l'élévation des âmes. »¹⁰⁵⁶

Mais pour se montrer digne de cette autorité extraordinaire qu'est « l'autorité réelle »¹⁰⁵⁷ conférée par la légitimité divine, l'instituteur doit faire preuve de « qualités essentielles et de mérite »¹⁰⁵⁸ autrement dit, d'une « autorité personnelle »¹⁰⁵⁹.

¹⁰⁵² *Ibid*, p.240.

¹⁰⁵³ *Ibid*, p.225.

¹⁰⁵⁴ *Ibid*, p.180.

¹⁰⁵⁵ *Ibid.*, p.348.

¹⁰⁵⁶ *Ibid*, p.343.

¹⁰⁵⁷ *Ibid*, p.361.

¹⁰⁵⁸ *Ibid*.

¹⁰⁵⁹ *Ibid*.

12.3.2. L'autorité personnelle

Pour M^{gr} Dupanloup, toute autorité réelle de l'instituteur doit être fondée sur une autorité personnelle définie comme « l'ascendant magistral sans lequel on ne réussira jamais à élever même l'enfant du caractère le plus doux »¹⁰⁶⁰ et basée sur le mérite et certaines vertus telles que « la vertu, la fermeté, la science, l'intelligence, le dévouement »¹⁰⁶¹. Détaillons chacune de ces qualités :

La vertu, ou, en d'autres termes, « la sainteté »¹⁰⁶² est « la première condition du mérite et de l'autorité personnelle dans un instituteur »¹⁰⁶³ : « [...] si l'instituteur est un second père, le bon sens et la force des choses demandent qu'il soit revêtu de la sainteté comme de l'autorité paternelle pour remplir dignement ses fonctions [...] »¹⁰⁶⁴. La vertu s'exprime le mieux par l'exemplarité :

« Les temps sont tels que je sens ici la nécessité de remplir un grand devoir, et de rappeler à tous ceux qui doivent aux enfants des leçons de vertu, qu'avant tout ils leur doivent des exemples. Que les parents et les instituteurs comprennent enfin et pour cela méditent constamment ce premier et grand principe de l'Education : les préceptes font peu, les exemples beaucoup [...] Qu'on le sache donc bien : en tout et toujours, l'exemple est le plus puissant des maîtres. »¹⁰⁶⁵

Toutefois, « la vertu humaine, l'intégrité des mœurs, ne suffisent pas aux instituteurs de la jeunesse, il leur faut encore la foi, la religion : une foi sincère, une religion pratique, en harmonie avec la foi, la religion des enfants qu'ils élèvent. »¹⁰⁶⁶

Après la vertu, « c'est surtout la fermeté qui fait, aux yeux des enfants, l'autorité personnelle avec laquelle [l'instituteur] soutient l'autorité réelle qui est en lui »¹⁰⁶⁷. Pour M^{gr} Dupanloup la fermeté consiste principalement en trois choses : « 1° Ne laisser jamais mépriser son droit. [...] 2° Ne laisser jamais languir son action. [...] 3° Ne jamais rien céder par faiblesse, aux caprices et aux importunités des enfants. [...] »¹⁰⁶⁸. Elle est « la force personnelle et morale, la force d'esprit et de caractère, avec laquelle tout instituteur exerce et soutient les droits de l'autorité réelle dont il est revêtu »¹⁰⁶⁹.

¹⁰⁶⁰ *Ibid.*

¹⁰⁶¹ *Ibid.*, p.368.

¹⁰⁶² *Ibid.*

¹⁰⁶³ *Ibid.*

¹⁰⁶⁴ *Ibid.*

¹⁰⁶⁵ *Ibid.*, p.373-374.

¹⁰⁶⁶ *Ibid.*, p.382.

¹⁰⁶⁷ *Ibid.*, p.390.

¹⁰⁶⁸ *Ibid.*, p.302.

¹⁰⁶⁹ *Ibid.*, p.390-391.

« Ainsi c'est la force morale, et non pas la force matérielle : cette force est de l'âme et non pas du corps. C'est la force de l'esprit, c'est-à-dire la fermeté dans le conseil : des pensées sans indécision, sans tâtonnement, sans faiblesse : bien réfléchir, mais la réflexion faite, bien savoir ce qu'on veut et ce qu'il faut vouloir.

La force de volonté, c'est-à-dire quelque chose d'arrêté et de résolu : de modéré sans doute, mais d'immuable dans sa modération. [...]

Cette fermeté seule imprime le respect et inspire la soumission : les avantages, les moyens extérieurs n'y nuisent pas ; mais il n'y faut compter ni beaucoup, ni longtemps : ce n'est ni le ton de la voix, ni la grandeur de la taille, ni même l'âge et la science, ni surtout les punitions et les menaces qui donnent une telle autorité : ce qui la donne et ce qui la soutient, c'est une trempe d'âme ferme et égale, qui se possède, se gouverne toujours, et par là se montre digne de gouverner et de posséder les autres ; qui n'a pour guide de gouverner et de posséder les autres ; qui n'a pour guide que la raison et n'agit jamais par caprice, ni par emportement : ce qui la donne encore c'est un sage mélange de la gravité et de la douceur, de l'amour et de la crainte. L'amour doit gagner le cœur des enfants, mais sans les amollir, et la crainte respectueuse doit les retenir, mais sans les rebuter. »¹⁰⁷⁰

Plus loin dans son livre, l'évêque s'élève aussi contre les injures des maîtres contre les élèves, contre les punitions et les châtiments corporels¹⁰⁷¹ tout en expliquant la différence entre l'autorité et la violence¹⁰⁷². Il apporte, en outre, des précisions sur ce que doit être la discipline en classe en opposant « la discipline morale, c'est-à-dire une douceur, une bonté, une patience, une condescendance, en même temps qu'une fermeté invincible »¹⁰⁷³ à la « discipline matérielle avec des punitions, des *pensum*, la prison »¹⁰⁷⁴ qui ne doit être, en aucun cas, une discipline militaire :

« Une institution d'enfants à élever n'est pas un régiment ; un collège n'est pas une caserne ; ni le supérieur d'une maison d'Education un colonel. Au régiment, il est possible que la discipline militaire, matérielle et inflexible, suffise. Mais il n'en est pas de même au collège, et la raison de cette différence est simple, quoique très profonde : au régiment, il n'y a guère charge d'âmes ; dans une maison d'Education, il y a charge d'âmes ; il ne faut pas l'oublier. »¹⁰⁷⁵

On est bien loin de l'image véhiculée d'une école violente au XIX^e siècle, mais gardons-nous de toute conclusion hâtive dans la mesure où les préconisations des théoriciens ne sont que rarement le reflet des pratiques de classe.

¹⁰⁷⁰ *Ibid*, p.391-392.

¹⁰⁷¹ *Ibid*, p.427.

¹⁰⁷² « Tout contraindre, tout plier sous le même niveau, tariter toutes les âmes, tous les esprits, tous les caractères de ce jeune peuple, tous les cœurs, de la même façon ; ne jamais condescendre, ne jamais s'adapter : ce n'est pas l'autorité, c'est la violence ». *Ibid*, p. 411.

¹⁰⁷³ *Ibid*, p.413-414.

¹⁰⁷⁴ *Ibid*, p.456.

¹⁰⁷⁵ *Ibid*, p.412.

Cette qualité de fermeté est essentielle au point que « tout instituteur qui [en] manque doit renoncer à l'exercice de son autorité et de ses fonctions »¹⁰⁷⁶ car « c'est cet heureux mélange de douceur de sévérité, qui seul conserve au maître l'autorité et inspire le respect, la soumission, la confiance »¹⁰⁷⁷. Elle ne pourra s'exercer que si l'instituteur fait preuve de la troisième des qualités qui font l'autorité à savoir le dévouement.

« Se dévouer, c'est se livrer sans réserve, c'est s'oublier soi-même, se compter pour rien, se sacrifier tout entier, tout ce qu'on a, tout ce qu'on peut, tout ce qu'on est [...] »¹⁰⁷⁸ et tant d'abnégation ne peut être que d'essence paternelle :

« L'œuvre est essentiellement paternelle, et c'est ce qui en fait la gloire ; mais c'est aussi ce qui en fait le travail et la peine. Si l'autorité qu'on y exerce est l'autorité même de la paternité, si cette autorité doit être acceptée comme telle par l'enfant, elle doit aussi être exercée comme telle par l'instituteur : à un homme qui prend la place, les droits, l'action d'un père, il faut le dévouement paternel : rien n'est plus évident. S'il ne sent pas ce dévouement dans son âme, s'il n'est pas véritablement père par le cœur, qu'il se retire : encore un coup, cette œuvre n'est pas faite pour lui. »¹⁰⁷⁹

M^{gr} Dupanloup voit deux conditions essentielles à la réussite de l'instituteur : « il faut s'appliquer à ses fonctions, il faut aimer les enfants ! »¹⁰⁸⁰. C'est ce dévouement qui inspire la reconnaissance des élèves pour leur maître. Or, le dévouement est inspiré par l'amour¹⁰⁸¹ et, avant tout, par l'amour de Dieu¹⁰⁸².

« Le dévouement c'est l'oubli de soi : mais voilà précisément pourquoi c'est l'amour seul qui fait le dévouement sincère. Il n'y a en effet que le vrai amour qui s'oublie, qui se compte pour rien, qui se livre et se consume pour ce qu'il aime. Aussi, d'une part, l'amour est le principe essentiel du dévouement ; et d'autre part, le dévouement est le témoignage le plus parfait de l'amour. »¹⁰⁸³

La quatrième composante de l'autorité personnelle de l'instituteur est l'intelligence. En fait, M^{gr} Dupanloup en distingue deux sortes : « l'intelligence du grand art de l'Education »¹⁰⁸⁴ et « l'intelligence professorale »¹⁰⁸⁵. La première est « l'intelligence de ce grand art, qui se nomme le gouvernement des âmes [...] c'est l'intelligence de l'œuvre

¹⁰⁷⁶ *Ibid*, p.390.

¹⁰⁷⁷ *Ibid*, p.415.

¹⁰⁷⁸ *Ibid*, p.479.

¹⁰⁷⁹ *Ibid*, p.480.

¹⁰⁸⁰ *Ibid*, p.365.

¹⁰⁸¹ *Ibid*, p.479.

¹⁰⁸² *Ibid*, p.494.

¹⁰⁸³ *Ibid*.

¹⁰⁸⁴ *Ibid*, p.514.

¹⁰⁸⁵ *Ibid*, p.517.

qu'il a à faire »¹⁰⁸⁶. Il s'agit de « la vraie sagesse » à côté de laquelle l'érudition n'a que peu de valeur :

« La vraie sagesse, c'est-à-dire celle qui est tout à la fois l'intelligence du grand art de l'Education, et la prudence pour l'application des principes, celle enfin qui discerne les caractères et les esprits, et fait comprendre les difficultés des petites et des grandes affaires [...]

Voilà l'intelligence que rien ne supplée, que rien ne surpasse. Auprès de cette science capitale, combien la science littéraire et grammaticale, la science du grec et du latin, quoique si nécessaire est peu de chose ! [...] Voilà une intelligence que les examens les plus brillants de l'agrégation et de la licence constatent médiocrement dans un instituteur. »¹⁰⁸⁷

La seconde intelligence est celle de la pédagogie :

« Il faut d'abord que tout professeur ait la science *compétente*. – Je ne dis pas la science éminente, la science transcendante : j'ai toujours pensé que pour un professeur la *grande science* n'est pas nécessaire, et que l'*érudition pourrait même être dangereuse*, à moins qu'il n'ait un esprit supérieur à la science même, et que, par un merveilleux effort, il ne sache gouverner son érudition, et la mettre à la portée et au service des jeunes intelligences qui lui sont confiées. Il suffit au professeur de savoir ce qu'il doit enseigner ; mais cela, il doit le savoir à fond, parfaitement. [...]

Ce que je demande à un professeur, c'est la science vraie des choses utiles, *docens utilia*, dit l'Écriture : pour cela, il faut que chez lui, cette science soit une science pratique et d'application c'est-à-dire la science de l'enseignement. *Savoir*, est assurément bien nécessaire. Mais pour un professeur, *savoir enseigner*, est plus nécessaire encore ; et c'est une des raisons, peut-être la plus forte, pour laquelle je ne souhaite pas l'érudition proprement dite au professeur. Les plus savants sont quelquefois les moins capables d'enseigner ce qu'ils savent : leur science les embarrasse, et leur vaste esprit en demeure souvent empêché. »¹⁰⁸⁸

L'idée que la difficulté de l'enseignement réside dans l'impossibilité d'être à la fois savant et enseignant sera reprise par Max Weber dans son ouvrage *Le savant et le politique*, publié en 1919¹⁰⁸⁹.

Enfin à ces qualités, M^{gr} Dupanloup en ajoute une dernière, qu'il qualifie de « grande qualité morale »¹⁰⁹⁰ : la docilité d'esprit, qu'il prend soin de distinguer de l'obéissance :

« Ce n'est pas [...] l'obéissance. L'obéissance c'est la soumission de la volonté à la loi. On a un supérieur, il ordonne, on obéit ; mais en obéissant on peut se croire personnellement plus éclairé que son supérieur. Dans la docilité, il y a une certaine soumission du jugement ; c'est plus et mieux encore : c'est la disposition de l'esprit, c'est l'inclination du cœur à se laisser instruire, à recevoir l'enseignement des autres, à s'éclairer de leurs lumières, à se pénétrer de leurs idées, à profiter de leurs expériences et de leurs conseils. [...]

La docilité va donc plus loin que l'obéissance : elle en est le meilleur et le plus sûr principe, puisqu'elle implique l'abnégation du jugement en même temps que celle de la volonté. – La docilité

¹⁰⁸⁶ *Ibid*, p.512.

¹⁰⁸⁷ *Ibid*, p.514-515.

¹⁰⁸⁸ *Ibid*, p.518-519.

¹⁰⁸⁹ « [...] ces deux sortes de qualification ne coïncident pas du tout. On peut être un savant éminent et un enseignant carrément et terriblement mauvais. » M. Weber, *Le savant et le politique*, op. cit., p73.

¹⁰⁹⁰ M^{gr} Dupanloup, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, op. cit., p. 521.

renferme l'humilité, la modestie, la juste défiance de soi, de ses pensées, de ses préventions ; et la préférence pour l'esprit et pour l'opinion des autres. La docilité croit toujours qu'il lui manque quelque chose, et elle espère le trouver : elle est surtout contraire à la présomption, elle écoute, elle consulte, elle veut toujours apprendre. »¹⁰⁹¹

Mais la vertu, la fermeté, le dévouement, l'intelligence et la docilité ne sont pas suffisants : il faut aussi « le travail et la coopération active de l'enfant »¹⁰⁹². Autrement dit, celui-ci doit être « attentif et docile aux leçons [de ses maîtres], reconnaissant à leurs soins, et par-dessus tout respectueux pour leur autorité »¹⁰⁹³.

A l'instar de Mgr Dupanloup, d'autres auteurs pensent que l'importance des fonctions confiées à l'instituteur requièrent de celui-ci des qualités particulières qui sont essentiellement d'ordre moral. Parmi celles qui sont systématiquement évoquées, citons : la bonté, l'affection pour les élèves, l'indulgence, l'égalité d'humeur et le zèle. Ensuite, suivant les ouvrages, d'autres qualités sont avancées. Ainsi pour M. Daligault, l'instituteur, qu'il conçoit uniquement comme chrétien, doit présenter sept qualités principales se rapportant directement à sa fonction (la bonté, la fermeté, la patience, la régularité, le zèle, la pureté des mœurs et la piété chrétienne¹⁰⁹⁴) auxquelles s'ajoutent cinq qualités ne s'y rapportant qu'indirectement (la politesse, la modestie, la prudence, le désintéressement et l'amour de la retraite¹⁰⁹⁵). Il n'omet pas cependant quelques traits physiques en mentionnant « une certaine puissance de regard, un geste vif, une parole assurée »¹⁰⁹⁶.

En plus de ses qualités morales, l'instituteur se doit aussi de refléter sa dignité et son autorité par sa tenue vestimentaire : « L'instituteur aura soin de sa personne : il sera mis décentement ; il aura toujours le visage et les mains propres, ses cheveux en ordre. On ne saurait croire combien cette bonne tenue habituelle a d'influence sur les enfants. Je ne demande pas d'apprêt dans les habits ; le vêtement le plus simple, quand il est convenablement porté est de beaucoup préférable à des habits chers, mais sales et mal soignés »¹⁰⁹⁷. Et cette bonne tenue doit déborder le cadre vestimentaire : « Un instituteur doit se faire remarquer par sa bonne tenue, par sa propreté. – Ce ne sont pas ses vêtements

¹⁰⁹¹ *Ibid*, p.321-322.

¹⁰⁹² *Ibid*, p.529.

¹⁰⁹³ *Ibid*, p.530.

¹⁰⁹⁴ M. Daligault, *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*, op. cit., p.18.

¹⁰⁹⁵ *Ibid*, p.35.

¹⁰⁹⁶ *Ibid*, p.20.

¹⁰⁹⁷ J.-F.-A. Dumouchel, *Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires*, op. cit., p.55.

seulement qui doivent être propres, c'est sa maison, - sa chambre à coucher, - sa cuisine, - son jardin. »¹⁰⁹⁸

Tandis que les autorités contribuent à asseoir leur autorité, les instituteurs, de leur côté, en réclament des marques visibles comme preuves de leur dévouement et de leur mérite.

12.4. Les signes extérieurs d'autorité

Dès mars 1852, le ministre de l'Instruction publique et des Cultes, Hippolyte Fortoul, s'attache à rendre visible l'autorité des membres du corps enseignant par une circulaire les incitant à la figurer par une tenue exemplaire. Il ne s'agit, bien entendu, pas de tenue vestimentaire mais d'attitude.

« [...] je crois devoir appeler votre attention sur la nécessité d'exiger des membres du corps enseignant la sévérité et la dignité de tenue qui leur sont prescrites, non seulement par les règlements, mais encore par la nature même de leurs fonctions. [...] Si l'autorité veut être respectée, il faut qu'elle se respecte elle-même, et qu'elle s'avoue en quelque sorte par des signes extérieurs. [...] il importe que les dernières traces de l'anarchie disparaissent, que chacun soit à sa place et l'occupe dignement ; que le professeur, dans l'exercice de ses fonctions, en revête les insignes respectés ; qu'au dehors on le reconnaisse encore à la régularité et à la gravité de sa tenue. »¹⁰⁹⁹

Cette circulaire sera néanmoins complétée par le décret du 24 décembre 1852¹¹⁰⁰ qui détaille le costume officiel de chacune des catégories de fonctionnaires dépendant du ministère de l'Instruction publique et des Cultes, celui-ci étant « l'habit de ville noir avec palme brochée en soie violette sur la partie gauche de la poitrine » pour les membres du corps enseignant sans, toutefois, que ne soit précisé si les instituteurs sont concernés par ce texte ce qui, si l'on en juge par la suite, n'est d'ailleurs pas le cas.

C'est ce que montre, notamment, l'étude de Gilbert Nicolas sur les réponses au concours lancé par le ministre de l'Instruction publique, Gustave Rouland, en 1861. Dans les mémoires de 1861, en effet, les instituteurs émettent le souhait de porter l'uniforme et ce, pour plusieurs raisons : « comme symbole, de la part d'un corps qui prépare l'avenir de la nation, du service de l'Etat »¹¹⁰¹, pour unifier le corps enseignant primaire et comme

¹⁰⁹⁸ *Ibid*, p.253.

¹⁰⁹⁹ « Circulaire ministérielle relative aux membres du corps enseignant du 10 mars 1852 » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 22^e année, 3^e série, N°43, 28 octobre 1854, p.485.

¹¹⁰⁰ *Manuel général de l'instruction primaire*, 21^e année, 3^e série, N°1, 1^{er} janvier 1853, p.4.

¹¹⁰¹ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, p.278.

symbole d'appartenance à ce corps, mais surtout « comme une marque distinctive qui peut [...] "*parler aux yeux*", ou avoir [...] un "*effet magique sur le public*" »¹¹⁰² car, comme l'écrit l'un d'entre eux : « la plus rude besogne du maître est la police dans sa classe »¹¹⁰³.

Il s'agit bien là d'un besoin de se faire reconnaître, au sens propre comme au sens figuré, par la population. De fait, Gilbert Nicolas constate que « l'entrée dans la profession, dès la période de formation initiale, coïncide avec l'affirmation d'une mutation vestimentaire »¹¹⁰⁴ et que, ainsi, « le métier, tout en ayant vocation à côtoyer et à instruire les enfants du peuple, hisse ses représentations au-dessus de la « *basse classe* » et les éloigne de la culture rurale. »¹¹⁰⁵

Dans les mémoires de 1861, les instituteurs réclament aussi des décorations comme signes visibles de leur mérite. Cette reconnaissance leur sera accordée en 1866 par le ministre de l'instruction publique, Victor Duruy, qui, constatant que les insignes de l'Université ne peuvent être qu'un titre pour les instituteurs et non pas une décoration « puisqu'ils n'ont point de costume officiel sur lequel les palmes puissent être brodées »¹¹⁰⁶, demande que cette décoration soit affichée tout comme elle l'est pour les militaires : « [cela] permettra à un instituteur de village de gagner, par de bons services, l'insigne que le Ministre de l'instruction publique s'honore de porter dans les cérémonies officielles, comme les maréchaux de France portent la médaille militaire que Votre Majesté confère aux simples soldats »¹¹⁰⁷. Relevons que l'uniforme et les décorations, auxquels aspirent les instituteurs, font partie des insignes de l'autorité militaire. En réalité, « le monde de l'armée hante les mémoires de 1861 »¹¹⁰⁸ du fait que « l'instituteur se considère d'abord comme un formateur de patriotes et de soldats »¹¹⁰⁹.

¹¹⁰² *Ibid.*

¹¹⁰³ Léopold Souillard, instituteur à Aix-Noulette (Pas-de-calais) cité par F. Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la république. La profession d'instituteur et ses représentations de la monarchie de Juillet au Second empire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999, p. 208.

¹¹⁰⁴ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, p.278.

¹¹⁰⁵ *Ibid.*, p.279.

¹¹⁰⁶ « Rapport à l'Empereur sur la décoration d'officier de l'instruction publique et d'officier d'académie » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, Partie spéciale pour les instituteurs et les institutrices, 34^e année, tome III, N°15, 14 avril 1866, p.120.

¹¹⁰⁷ *Ibid.*

¹¹⁰⁸ G. Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, op. cit., p.276.

¹¹⁰⁹ *Ibid.*, p.276.

Au XIX^e siècle, la comparaison du maître d'école et du sous-officier est dans l'ordre des choses¹¹¹⁰. Les deux mots ont d'ailleurs en commun d'appartenir au lexique de la Révolution française¹¹¹¹. Pour Jean-François Chanet, l'idée du parallèle remonte au début des années 1830 mais elle avait été préparée à la Restauration avec la réorganisation de l'armée et le début de la réorganisation de l'école avec, notamment, l'instauration de l'enseignement mutuel qui emploie les moniteurs, « sous-officiers » du maître.

Sous le Second Empire, les discours officiels insistent sur la complémentarité de l'école et de l'armée comme nous venons de le constater pour les décorations. Il y a l'idée d'une certaine homologation sociale entre les deux professions qui caractérise cette période de construction nationale française c'est-à-dire l'acceptation des institutions et des règles républicaines parmi lesquelles on relève le fait que l'instruction et le service militaire sont rendus obligatoires¹¹¹². Elles ont en commun le dévouement : « Je vous demande le dévouement [...]. N'est-ce pas lui qui transforme en héros nos soldats, et, au prix de leur sang, attache la victoire à nos drapeaux [...] ? »¹¹¹³. Cette homologation se manifeste par trois aspects : la demande d'adhésion au patriotisme (ce qui implique le besoin d'exercer davantage d'autorité sur la jeunesse), le besoin d'augmenter les traitements pour une revalorisation sociale (ce qui sera fait pour les instituteurs par la loi du 10 avril 1867) et, troisième aspect, le fait de désigner les deux catégories comme les auxiliaires de l'ordre bourgeois¹¹¹⁴. Cette comparaison entre les instituteurs et les sous-officiers conduira, au début du XX^e siècle, à la célèbre image des « hussards noirs de la République » qu'immortalisera Charles Péguy.

¹¹¹⁰ J.-F. Chanet, « La férule et le galon. Réflexions sur l'autorité du premier degré en France des années 1830 à la guerre de 1914 – 1918 » dans P. Karila-Cohen (dir.), *Le mouvement social. Faire autorité dans la France du XIX^e siècle*, N° 224, La Découverte, juillet – septembre 2008, p.105.

¹¹¹¹ *Ibid*, p.106.

¹¹¹² *Ibid*, p.118.

¹¹¹³ « Du dévouement de l'instituteur » dans *Manuel général de l'instruction primaire*, 29^e année, N°1, 11 janvier 186, p.1.

¹¹¹⁴ J.-F. Chanet, « La férule et le galon. Réflexions sur l'autorité du premier degré en France des années 1830 à la guerre de 1914 – 1918 », *op. cit.*, p.120.

12.5. Synthèse du chapitre 12

<i>Autorité du maître sous le Second Empire</i>		
<i>Dénomination</i>		<i>Légitimation de l'autorité</i>
Autorité légale-rationnelle	Autorité statutaire	*Légitimation par des normes établies rationnellement (lois, décrets, règlements) *Domination en vertu du savoir *Présence d'une hiérarchie <i>L'instituteur est un fonctionnaire public.</i>
Autorité traditionnelle	Patriarcalisme	*Légitimation par délégation paternelle <i>L'instituteur est dépositaire de l'autorité remise au père de famille par la Providence, par la nature, par les lois.</i>
Autorité charismatique	Charisme pur	*Légitimation par des qualités « magiques », extraquotidiennes <i>Autorité de la dénomination des mots « maître » et « instituteur » (le Maître a une supériorité naturelle)</i>
	Charisme de fonction	*Légitimation par délégation divine *Exemplarité <i>Chaîne d'autorité : toute autorité vient de Dieu => autorité des parents (instituteurs naturels) => autorité de l'instituteur</i>
Autorité morale	Codification morale	*Légitimation par l'incarnation d'un code moral <i>L'instituteur est le magistrat de l'ordre moral.</i>
Autorité personnelle	Qualités du maître	*Légitimation par des éléments de personnalité
	Qualités physiques	Taille* et ton de la voix*

Autorité personnelle (suite)	Qualités intellectuelles	Culture générale, science, intelligence	
	Qualités morales	abnégation, bonne conduite, bonté, dévouement, docilité d'esprit, exemplarité, sainteté des mœurs, raison.	
	Qualités professionnelles	Intelligence professorale (science de l'enseignement), zèle	
	Qualités communicationnelles	Langage verbal	Parole assurée
		Langage non verbal	Regard, corps
	Qualités psychologiques	Egalité d'humeur, fermeté, modération, patience	
	Qualités relationnelles	Avec les élèves	Affection de protection, confiance, douceur, indulgence
Avec les parents		confiance, respect	

Les qualités dotées d'un astérisque sont celles qui sont annoncées comme n'étant pas des composantes de l'autorité.

Figuration de l'autorité

Attitude irréprochable	
Mutation vestimentaire	
Insignes de mérite	Homologie avec la fonction militaire

A l'instar de la Monarchie de juillet, et contrairement à la Seconde République, le Second Empire apporte une large légitimation à l'autorité des instituteurs. On retrouve tous les éléments précédents, sans ajout notable nouveau si ce n'est une insistance sur la nécessité d'entretenir de bonnes relations avec les élèves et leurs familles. Ceci pourrait signifier que l'autorité patriarcale, que l'on retrouve distillée dans plusieurs cases de la typologie, prend encore plus d'importance.

Chapitre 13. Vers la III^e République...

13.1. Dictionnaires du XIX^e siècle

L'intérêt qui se manifeste dans le domaine scolaire pour la question de l'autorité est également sensible dans les dictionnaires. C'est ainsi que le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Pierre Larousse, qui a été « le plus important des dictionnaires de l'époque »¹¹¹⁵, propose un très long article sur l'autorité. Dans un premier temps¹¹¹⁶, on y découvre cinq définitions enrichies de nombreuses citations.

1. Droit ou pouvoir de commander, de se faire obéir.
2. Dans un sens absolu, et particulièrement. Pouvoir souverain, gouvernement, administration publique.
3. Par extension. Personne qui exerce l'autorité, qui en est revêtue ; magistrat, fonctionnaire public. || Exercice du pouvoir.
4. Par analogie. Force, influence de ce qui est obligatoire. || Puissance, influence morale à laquelle on soumet son esprit, ses opinions, sa conduite.
5. Figuratif : crédit, poids, considération. || Opinion, sentiment, témoignage que l'on cite à l'appui de ce que l'on soutient ; se dit aussi de celui dont on invoque l'opinion.

Dans une deuxième partie de l'article¹¹¹⁷, sont déclinées les nombreuses dénominations, selon la nature du pouvoir qui la constitue : autorité spirituelle, autorité temporelle, autorité publique, autorité privée, autorité souveraine, autorité suprême, autorité constituante, autorité constituée, autorité législative, autorité exécutive, autorité judiciaire, autorité administrative, autorité civile, autorité ecclésiastique, autorité militaire, autorité supérieure, autorité locale, autorité municipale, autorité paternelle, autorité maritale et, enfin, autorité morale entendue comme « Celle qui s'exerce, non pas en vertu d'un droit, mais par une influence particulière admise d'une façon plus ou moins volontaire par la personne qui la subit »¹¹¹⁸.

¹¹¹⁵ « Dès sa naissance, en 1856, sous le titre de *Nouveau Dictionnaire de la langue française*, par Pierre Larousse, il prit la première place parmi les dictionnaires de l'époque, car, le premier, il appuyait d'un exemple chaque acception des termes définis. [...] Le premier aussi, il consacrait des notices encyclopédiques au sujet de certains mots qu'une simple définition ne pouvait expliquer suffisamment [...] » « Aux lecteurs » dans *Petit Larousse illustré*, Paris, Librairie Larousse, 1977.

¹¹¹⁶ Article « Autorité » dans P. Larousse, *Grand dictionnaire universel de XIX^e siècle*, Nîmes, Lacour SA, 1990 (réimpression de l'édition de 1866-1876), p.1005.

¹¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹¹⁸ *Ibid.*, p.1006.

Ajoutons deux remarques à ce point. La première est que la plupart de ces dénominations, lorsqu'elles sont écrites au pluriel, désignent les « fonctionnaires qui exercent cette autorité ». La deuxième remarque concerne l'absence, dans cette longue liste, de toute autorité liée à l'école, que ce soit sous la formulation autorité éducative ou autorité pédagogique.

Après un passage où toutes les locutions avec le mot « autorité » sont présentées, vient un paragraphe¹¹¹⁹, définissant les synonymes du mot, qui n'est pas sans rappeler la première partie de l'article de Diderot dans l'*Encyclopédie*. Sont désignés comme synonymes les mots suivants : autorité, domination, empire, pouvoir, puissance :

- L'*autorité* qu'on a sur les autres vient de la supériorité du mérite ou de celle que donnent les lois [...]
- La *puissance* est l'autorité dans son principe, qu'elle repose sur le consentement du peuple ou sur la force [...]
- Le *pouvoir* est quelque chose de délégué ou de communiqué, par quoi s'exerce ou se manifeste l'autorité ou la puissance, ou bien encore c'est le résultat d'un attachement, d'une liaison [...]
- L'*empire* naît de l'art de trouver et de saisir le faible des hommes [...]
- La *domination* exprime la façon dont on use de l'autorité [...]

Enfin, cet article se termine par un long développement encyclopédique sur l'autorité intellectuelle. On peut se demander ce qui justifie un tel intérêt pour ce point particulier qui est nouveau dans les dictionnaires. Sans doute faut-il l'attribuer au contexte politique, le dictionnaire étant, en effet, rédigé entre la fin du Second Empire et le début de la III^e République. Le mot y est à la fois défini dans son rapport avec le libre arbitre et dans une dialectique avec la liberté. Pour l'auteur, l'autorité a deux effets : soit elle est bénéfique quand elle favorise le libre examen, soit elle est néfaste quand elle conduit, au contraire, à l'annihilation de toute réflexion.

« En logique, on entend par *autorité* l'influence quelconque exercée par le jugement d'autrui. Cette influence est variable ; elle peut se borner à exciter le doute et à provoquer l'examen ; elle peut être assez puissante non seulement pour constituer un des éléments essentiels qui déterminent le jugement individuel, mais pour supprimer et remplacer tous les autres facteurs de ce jugement, en un mot, pour éteindre toute activité personnelle de la pensée. »¹¹²⁰

¹¹¹⁹ *Ibid.*
¹¹²⁰ *Ibid.*

Ce qui est dénoncé est en fait toute pensée qui se pose en vérité irréfutable, le deuxième cas, celui où l'autorité est considérée comme bridant tout esprit critique, se produisant sous l'effet des dogmes religieux, des systèmes philosophiques et des théories scientifiques. L'autorité se revêt alors, suivant le cas, d'autres appellations :

« L'autorité s'appelle *révélation* quand elle invoque le témoignage d'êtres surnaturels, *tradition* quand elle nous apporte et s'efforce de nous imposer la croyance et la pensée des temps qui nous ont précédé, *opinion* quand elle vient assaillir et opprimer notre jugement au nom des idées régnantes à l'époque et dans le milieu social où nous vivons. »¹¹²¹

Toutefois, l'autorité, « principe d'unité et d'immobilité »¹¹²², peut être contrée par la liberté, « principe de scission, d'invention et de progrès »¹¹²³ : il s'agit alors d'une « révolution intellectuelle »¹¹²⁴ qui, toujours, enfante une autorité nouvelle. Et, pour argumenter son propos, l'auteur retrace l'histoire de l'autorité intellectuelle depuis l'Antiquité jusqu'après la Révolution française. Il s'agit là d'une nouvelle *translatio studii* qu'il nous faudra étudier pour la suite de ce travail. Notons simplement, en écho à la remarque faite plus haut, que c'est dans cet historique que l'on retrouve des allusions à l'autorité des maîtres.

Enfin, l'article « Autorité » se termine par une note bibliographique au sujet d'un livre intitulé *Histoire de l'autorité paternelle en France* de M. P. Bernard. Ce « pouvoir naturel »¹¹²⁵ y est décrit comme étant dépendant de l'organisation politique des peuples.

Dans le Littré, au XIX^e siècle, les six définitions de l'autorité suivent deux axes, celui du pouvoir et celui de la morale. Selon l'axe qui se réfère au champ du pouvoir et qui est privilégié, l'autorité est l'établissement d'une relation de subordination :

1. Elle est le « pouvoir de se faire obéir ». Littré situe donc d'abord la relation d'autorité du côté de la supériorité. La note du droit, présente chez Furetière a disparu.
2. L'autorité désigne ensuite la souveraineté politique : elle est le pouvoir public, le gouvernement.

¹¹²¹ *Ibid*, p.1006.

¹¹²² *Ibid*.

¹¹²³ *Ibid*.

¹¹²⁴ *Ibid*.

¹¹²⁵ *Ibid*, p.1009.

3. Elle est enfin étendue au dispositif du pouvoir central, « l'administration publique », ce qui fait qu'elle désigne l'ensemble des moyens institués qui permettent à un pouvoir centralisé de se faire obéir jusqu'aux limites de sa périphérie.

Le deuxième axe que suit Littré est l'influence morale.

4. L'autorité est alors « crédit, considération, poids », toutes choses qu'on peut accorder à des « hommes sages », à des « paroles » ou que l'on peut refuser à des « fables ». Cette dernière opposition situe l'autorité dans le champ de la vérité.
5. Ceci ouvre sur une nuance qui rattache l'autorité à la crédibilité : elle est la « créance qu'inspire un homme, une chose ».
6. Pour terminer, elle est « autorisation ».

Le mot autoritaire est récent : qualifiant celui qui « aime l'autorité, qui en use ou abuse volontiers, qui aime à être obéi », il est daté de 1863 par le Robert. Cette définition a un sens négatif. Nous constatons, qu'en fait, l'adjectif dérivé du nom *autorité* qui en exprimerait le côté légitime, qui le distingue de la tentation coercitive tout en lui rendant sa vocation originelle de création, n'existe pas dans la langue française. Peut-être reste-t-il à inventer... Il semble qu'en fait, « autoritatif » ait été proposé par Hans Georg Gadamer comme l'adjectif exprimant la connotation positive de l'autorité. Pour lui, l'autorité serait indispensable à l'éducation et ne serait même qu'éducative.

« Autoritairement » date de 1875, « autoritarisme » de 1870 et « autoritariste » de 1900. On ne trouve pas encore ces mots dans l'édition du Littré en 1876.

13.2. Les lois Ferry

Les lois Ferry ont apporté unité et stabilité à l'école primaire qui se situe désormais au cœur de l'identité française. Laïque, gratuite et obligatoire, elle bénéficie d'une image très positive dans l'opinion qui lui témoigne une forte confiance. Pour la première fois de leur histoire, les instituteurs jouissent d'un véritable statut institutionnel. Robert Gloton relève qu'à cette époque, la philosophie régnante affirme que les principes de base de l'éducation sont immuables et éternels et que, par conséquent, l'éducation consiste à transmettre ces valeurs éternelles. En ce sens, elle s'accorde avec le principe d'autorité : « Les méthodes didactiques et intuitives appliquent cette philosophie. L'outil fondamental de cette pédagogie formelle, c'est la leçon, mise en œuvre selon les principes d'Herbart : le contact des faits par l'expérience fait acquérir à l'élève des idées nouvelles et les associations lui

permettent l'intégration de ces idées à celles déjà acquises. [...] Ce qui s'accorde aussi avec le principe d'autorité (tout vient du maître et tout dépend de lui) avec le formalisme logique de l'institution »¹¹²⁶. La théorie officielle vise l'adhésion volontaire de l'enfant et sa coopération plutôt que sa soumission aveugle. Il s'agit de justifier la vérité pour que l'élève comprenne la nécessité de la loi « au point de vue intellectuel » et « au point de vue moral ». L'avertissement est clair : « Malheur à l'instituteur qui se croirait en droit d'imposer sa volonté quand même, sans s'inquiéter de savoir si elle est juste et surtout si l'enfant comprend qu'elle est juste ! ». Mais surtout, l'autorité recourt à des valeurs morales pour s'imposer : « l'affection et la reconnaissance des élèves, l'amour propre, l'émulation, l'espoir des récompenses, l'attrait de l'étude bien dirigée et tous les encouragements ». Contrairement à ce que la réalité révélera, discipline stricte, coercition et « force brutale » sont bannies. Il est plutôt fait appel à la qualité de la relation du maître avec ses élèves et, l'insistance est portée sur ce point, sur « la confiance et une réciproque affection » pour la transformation morale des petits Français.

Nous n'avons fait là qu'une brève esquisse des conceptions de l'autorité au moment de la III^e République. Il nous reste tant à écrire encore...

¹¹²⁶ R. Gloton, *L'autorité à la dérive*, Casterman, coll : « Orientations/E3 », 1974, p. 126.

CONCLUSION

La question de départ de cette recherche était : « Sur quelles raisons s'est étayée la légitimité de l'autorité des éducateurs et des maîtres et sur quels moyens externes cette autorité s'est-elle appuyée ? ». Nous avons émis l'hypothèse qu'il y avait eu légitimation par l'identification du maître d'école à une figure dont la légitimité apparaît incontestable (à savoir l'autorité divine et/ou l'autorité paternelle) mais que cette légitimation n'étant pas toujours suffisante pour rendre effective l'autorité des maîtres, celle-ci s'était également appuyée sur des signes extérieurs permettant de la rendre visible. Nous pouvons valider la première partie de cette hypothèse, qui s'avère néanmoins être incomplète. Quant à la seconde affirmation, elle est également valide mais il nous faut y apporter des réserves.

Plusieurs éléments de conclusion peuvent être dégagés concernant les éléments de légitimation.

Le premier point notable est que, de tous temps, il y a eu légitimation de l'autorité des maîtres. Nous n'avons relevé qu'une seule période de délégitimation, celle de la Seconde République. Elle est liée à des fins politiques. Paradoxalement, c'est une République qui n'accorde pas de légitimité à l'autorité des maîtres tandis que les périodes monarchiques apportent largement cette légitimité. On peut noter également un amalgame avec le domaine politique pour la période du début du XIX^e siècle où l'autorité du maître se voit qualifiée d'autorité monarchique. C'est un épisode exceptionnel dans l'histoire des légitimations de l'autorité lié au besoin de s'assurer le concours des maîtres et ce, encore à des fins politiques. Par ailleurs, les différentes périodes révèlent plutôt une continuité.

Le deuxième point notable est qu'à l'exception du cas de l'autorité des maîtres de l'université au Moyen Âge, qui apparaît comme une rupture avec les autres périodes, nous pouvons relever trois invariants de légitimation: le patriarcalisme, le charisme de fonction et la codification morale. Certes parfois, l'un de ces éléments manque (c'est par exemple le cas du patriarcalisme dans la typologie concernant l'enseignement simultané) mais cela ne signifie pas pour autant qu'il était absent. Cela veut peut-être tout simplement dire que nous n'avons pas su le trouver. Nous avons prévu ces trois éléments dans notre outil d'analyse. Toutefois, nous avons parfois été dans l'embarras pour ce qui concerne

l'autorité morale. En effet, nous en avons fait un élément de notre typologie or il s'avère que parfois, elle est davantage apparue comme un « supplément d'âme » à un autre élément. C'est ainsi que nous retrouvons, par exemple, des vertus morales dans la catégorie « autorité personnelle ». Pour la suite de cette recherche, il nous faudra élucider ce point.

Le troisième point notable est que l'appel au passé, qui n'apparaît pas dans la typologie wébérienne, est en fait largement présent comme élément de légitimation. Toutefois, il semble disparaître complètement à partir du XVIII^e siècle pour ne resurgir qu'en fin de XIX^e siècle. Faut-il établir un lien avec les résurgences du mythe de l'âge d'or liées aux périodes de déstabilisation? En fait, il disparaît au moment de l'apparition de l'autorité personnelle, le point de bascule étant le XVII^e siècle. Celle-ci prend une place croissante au cours des temps mais on ne peut pas conclure que l'autorité se concentre sur la personnalité du maître puisqu'elle est toujours accompagnée de plusieurs autres éléments de légitimation. Nous ne nous attendions pas à une telle présence de l'autorité personnelle dans les discours. C'est un élément à prendre en compte pour l'étude de l'autorité pédagogique en ce début de XXI^e siècle. En revanche nous pensions retrouver régulièrement des éléments de figuration ; cela n'a pas été souvent le cas, sur la période étudiée tout du moins car nous avons vu que le besoin de ces éléments de visibilité se faisait sentir vers la fin du XIX^e siècle.

Le quatrième point notable concerne l'autorité statutaire. De façon fort logique, elle émerge en même temps que s'organise le système éducatif français, à partir de la loi Guizot. On pourrait penser qu'elle se retrouve en alternance avec le charisme pur, autrement dit, que lorsqu'elle est présente, le charisme pur est absent. Ce n'est toutefois pas le cas et notamment au début du XIX^e siècle où l'on constate un « empilement » des légitimations.

Enfin, le dernier point notable est la présence sporadique de l'autorité intellectuelle. Tout se passe comme si ce point n'entrait pas en compte dans l'autorité des maîtres. De fait, peut-être ne prendra-t-elle toute son importance qu'au XX^e siècle.

Bien entendu, ce travail n'est pas terminé. Nous devons le poursuivre en partant de la III^e République pour aller jusqu'au début du XXI^e siècle. Notre corpus est déjà pratiquement établi même s'il nous faudra le compléter. Toutefois, nous modifierons la question de recherche qui deviendra : « L'autorité des instituteurs s'est-elle étayée sur les trois invariants de légitimation qui sont le patriarcalisme, le charisme de fonction et la

codification morale ? Le cas échéant, quels autres éléments sont venus les compléter ou les remplacer ? »

BIBLIOGRAPHIE

1. Corpus

- *Imitation de Notre Seigneur Jésus-Christ*, trad. F. de la Mennais, Paris, Arthème Fayard, 1961, 255 pages.
- SAINT AUGUSTIN, *De magistro (Le maître)*, trad. B. Jolibert, Paris, Editions Klincksieck, 1993 (1^{ère} éd : 1988).
- SAINT THOMAS D'AQUIN, *Questions disputées sur la vérité. Question XI : le maître*, trad. B. Jollès, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1983.
- SAINT THOMAS D'AQUIN, *De l'enseignement (De magistro)*, trad. B. Jolibert, Paris, Klincksieck, 2003 (1^{ère} éd. 1999), 78 pages.
- *La règle de saint Benoît*, traduite par les Fils du saint Patriarche, Abbaye de Maredsous, Paris, Desclée De Brouwer, 1933.
- ERASME, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, trad. J.-C. Margolin, Genève, Librairie Droz, 1966, 665 pages.
- ERASME, *La civilité puérile d'Erasmus de Rotterdam – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, trad. F. Bierlaire, Bruxelles, Editions de La Lettre volée, 1999, 87 pages.
- COMENIUS, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, trad. M.-F. Bosquet-Frigout, D.Saget et B. Jolibert, Klincksieck, 2002.
- LA SALLE Jean-Baptiste de, *Mémoire sur l'habit*, 1690.

- LA SALLE Jean-Baptiste de., *Conduite des écoles chrétiennes (1706)*, Lyon, chez Rusand, 1823.
- F. AGATHON, *Les douze vertus d'un bon Maître, par M. De La Salle, instituteur des frères des écoles chrétiennes ; expliquées par le frère Agathon, Supérieur-général »(1785)*, Avignon, chez Seguin Aîné imprimeur-libraire, 1834.
- *Journal d'éducation publié par la société formée à Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire Journal d'éducation* (premier numéro : tome premier, N° I, octobre 1815).
- BARRAU T., *Manuel Général de l'instruction primaire*, (1^{er} numéro : novembre 1832)
- De GERANDO, *Cours normal des instituteurs primaires ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle »*, Paris, J. Renouard, 1832.
- *Manuel général de l'instruction primaire* (1832 – 1848) (version électronique)
http://www.bibliotheque-diderot.org/87315648/0/fiche_pagelibre/&RH=
- GUIZOT François, « Lettre aux instituteurs primaires », 18 juillet 1833 dans JAURES Jean, GUIZOT François, FERRY Jules, *Lettres aux instituteurs*, Calmann-Lévy, 2007, p.13- 29.
- *Manuel complet de l'enseignement simultané ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d'après la méthode simultanée*, Paris, chez Paul Dupont et chez Hachette, 1834.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k8403991>
- BARRAU Th. H., *Direction morale pour les instituteurs*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1879, 10^{ème} éd. (1842, 1^{ère} éd.).
- BARRAU Théodore-Henri, *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège*, Paris, Librairie de L. Hachette et Cie, 1852.
- DALIGAULT J.-B., *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine, 1853 (2^{ème} éd.), 247 pages.
- DUMOUCHEL J.-F.-A., *Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine Libraires-éditeurs, 1853 (2^{ème} éd.), 305 pages.
- M^{gr} DUPANLOUP, *De l'éducation - De l'autorité et du respect dans l'éducation*, Tome 2, Orléans, Paris, Gatineau, Lecoffre, Devarenne, 1857, 656 pages.

2. Références bibliographiques

Introduction

- ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, 1972 et A. Renault, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, p.121-185.
- BRISSON Jean-Paul, *Rome et l'âge d'or, de Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*, Editions La découverte, Paris, 1992, 200 pages
- COHEN Yves, *Le siècle des chefs. Une histoire transnationale du commandement et de l'autorité (1890-1940)*, Editions Amsterdam, 2013, 871 pages.
- DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, éditions du Seuil, 2002, 421pages.
- GAUCHET Marcel, « Esquisse d'une histoire des critiques de l'autorité en éducation » dans BLAIS Marie-claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008, p.173-212.
- GIRARDET Raoul, *Mythes et mythologies politiques*, Paris, Editions du seuil, 1986, 210 pages.
- GUICHET Jean-Luc, *Le pouvoir*, Paris, Editions Quintette, 62 pages.
- LACARRIERE Jacques, *Au cœur des mythologies. En suivant les dieux*, Paris, Philippe Lebard Editeur, 1984, 318 pages.
- LECLERC Gérard, *Histoire de l'autorité - L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Paris, PUF, 1996, 432 pages.
- MOREAU DE BELLAING Louis, *Quelle autorité aujourd'hui ? Légitimité et démocratie*, ESF Editeur, 2002, 163 pages.
- OVIDE, *Les métamorphoses* ; édition présentée et annotée par Jean-Pierre Néraudeau, Gallimard, coll : « Folio classique », 2006, 620 pages.
- REY Bernard, *Autorité de l'enseignant et médiation pédagogique*, Les politiques sociales, 2005.
- ROBBES Bruno, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF éditeur, coll : « Pédagogies », 2001, (2^{ème} éd.), 269 pages.
- ROBBES Bruno, *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, Thèse de doctorat présentée et soutenue le 2 juillet 2007 sous la direction de Jacques Pain, 552 pages.

- RUSSEL Bertrand, *Le pouvoir*, Paris, Editions Syllepse, 2003, 228 pages.
- TAVOILLOT Pierre-henri, *Qui doit gouverner ? Une brève histoire de l'autorité*, Grasset, 2011, 308 pages.
- TERRE François, « Présentation » dans A. Kojève, *La notion de l'autorité*, Editions Gallimard, 2004, p.7-45.
- TRENTINI Giancarlo, *Au-delà du pouvoir. Une réflexion sur le leadership*, Montréal, Editions Nouvelles, 2003, 222 pages.
- WEBER Max, « La profession et la vocation de politique » dans *Le savant et le politique*, préface, traduction et notes de C. Colliot-Thélène, Editions La Découverte, Paris, 2003, p.117-206.

Reuves :

- DUBET François, « A l'école, une condition, la justice », *Le monde des débats*, mars 1999.
- FERRY Luc, « Il faut revaloriser la pédagogie du travail », *Le Monde*, édition du 24/05/02.
- FERRY Luc, *Le point*, N° 1328, 28 février 1998.

Chapitre 1

- ARIES Philippe, *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du moyen âge à nos jours*, Paris, Editions du Seuil, 1975, 222 pages.
- ARIES Philippe, « L'histoire des mentalités » dans J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle histoire*, Editions Complexe, 2006, p.167-190.
- BURGUIERE André, « L'anthropologie historique » dans J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle histoire*, Editions Complexe, 2006, 333 pages.
- CARBONNEL Charles-Olivier, « Analyse de l'évolution des mentalités » dans MUCCHIELLI A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, 2009 (3^{ème} éd.), p.137-139.
- CASPARD Pierre, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel », *Histoire de l'éducation*, n°121, janvier-mars 2009, p.67-82.
- DOSSE François, *L'histoire en miettes. Des Annales à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte/Poche, 2010, 269 pages.

- DUBY Georges, *L'histoire continue*, Paris, Odile Jacob, 2010, 220 pages.
- LE GOFF Jacques, « Les mentalités. Une histoire ambiguë » dans J. Le Goff et P. Nora, *Faire de l'histoire*, Editions Gallimard, 1974, p.728-751.
- MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité – 1. Le monde grec*, Editions du Seuil, 1948, 436 pages.
- VOVELLE M., « L'histoire et la longue durée » dans J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle histoire*, Editions Complexe, 2006, p.77-107.

Chapitre 2

- BORNE Etienne, « A la recherche d'une philosophie de l'autorité » dans BADINTER Elisabeth, PENA-RUIZ Henri et BAUDART Anne, *Les préaux de la République*, Minerve, 1991, p.107-118.
- BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Editions du seuil, 2001, 423 pages.
- DUMEZ Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2013, 227 pages.
- HEUSCH Luc (de), *Charisme et royauté*, Nanterre, Société d'ethnologie, 2003, 48 pages.
- KOJEVE Alexandre, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 2004, 204 pages.
- MUCCHIELLI Alex (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, 2009 (3^{ème} éd.), 297 pages.
- OUEDRAOGO Jean-Martin, « Le charisme selon Max Weber : une question sociologique » dans *Archives européennes de sociologie*, T.XXXVIII, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p.324-343.
- WEBER Max, *Economie et société* /1. Les catégories de la sociologie, Paris, Pocket, 1995, 410 pages.
- WEBER Max, « La profession et la vocation de savant » dans *Le savant et le politique*, trad. C. COLLIOT-THELENE, Paris, Editions de la Découverte, 2003, p.67-110.

- WEBER Max, « L'éthique économique des religions mondiales » dans *Sociologie des religions*, Textes réunis et présentés par J.-P. GROSSEIN, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1996, p.331-486.

Chapitre 3

- ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.121-185.
- AUDARD Catherine, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? » dans COMPAGNON Antoine (dir.), *De l'autorité- Colloque annuel du Collège de France*, Paris, Odile Jacob, 2008, p.287-306.
- DEPELTEAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005, 417 pages.
- DUMEZ Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2013, 227 pages.
- DURKHEIM Emile, « L'éducation, sa nature, son rôle » dans *Education et sociologie*, Paris, Quadrige / PUF, 1993 (1^{ère} ed. 1922), p.66.
- DURKHEIM Emile, *L'éducation morale*, Paris, Quadrige / PUF, 2012 (1^{ère} éd. 1925), 256 pages.
- DURKHEIM Emile, « La détermination du fait moral » (extraits) dans FASSIN Didier et LEZE Samuel, *La question morale. Une anthologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.85-98.
- FASSIN Didier, « Introduction » dans FASSIN Didier et LEZE Samuel, *La question morale. Une anthologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.23-28.
- FASSIN Didier, « La question morale en anthropologie » dans FASSIN Didier et LEZE Samuel, *La question morale. Une anthologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.1-20.
- FOUCAULT Michel, « Pratiques de soi » (extraits) dans FASSIN Didier et LEZE Samuel, *La question morale. Une anthologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.65-73.

- GRANDEROUTE R., *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève : Paris, Slatkine, 1985.
- LADD John, « La structure d'un code moral » dans FASSIN Didier et LEZE Samuel, *La question morale. Une anthologie critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p.149-157.
- LE JAN Régine, « Introduction » dans SANSTERRE Jean-Marie (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales [actes du colloque, Rome, 2-4 mai 2002]*, Rome, Ecole française de Rome : Institut historique belge de Rome, 2004, p.1-7.
- LOISON Marc, *L'école primaire française de l'Ancien régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007, 362 pages.
- MARTIN Henri-Jean, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Albin Michel, 1996, 536 pages.
- NICOLAS Gilbert, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, 335 pages.
- PEPIN J, « Tradition » dans *Encyclopædia Universalis*, Corpus 23, Editeur à Paris, 2008.
- PETINARAKIS Jean-Paul, GENTILI Félix, SENORE Dominique, *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, CRDP de Lyon, 1997, 107 pages.
- REDL Fritz, « Emotion de groupe et leadership » dans *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, trad. A. Lévy, Paris, Dunod, 1965, 565 pages.
- REVAULT d'ALLONNES Myriam, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Editions du Seuil, 2006, 266 pages.
- TSCHIRHART Annie, *Quand l'Etat discipline l'école – Une histoire des formes disciplinaires – Entre rupture et filiation*, Paris, L'Harmattan, 2004, 345 pages.
- VIGARELLO Georges, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, A. Colin, 1978, 399 pages.
- WEBER Max, *Economie et société* /1. Les catégories de la sociologie, Paris, Pocket, 1995, 410 pages.
- WEBER Max, « La profession et la vocation de savant » dans *Le savant et le politique*, trad. C. COLLIOT-THELENE, Paris, Editions de la Découverte, 2003, p.67-110.

Reuves :

- FERRY Luc, *Le Point*, n°1328, 28 février 1998.

Textes officiels :

- Ministère de l'éducation nationale, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°30 du 25 juillet 2013.
- Rapport de la concertation « Refondons l'Ecole de la République », 5 octobre 2012.

Chapitre 4

- ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.121-185.
- ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, trad. J. Barthélemy Saint-Hilaire, Paris, Librairie générale française, 1992, 447 pages.
- ARISTOTE, *Les politiques*, trad. P. Pellegrin, GF Flammarion, 1990 (2^e éd.), Paris, 1993.
- BENVENISTE Emile et LALLOT Jean, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes 2. Pouvoir, droit et religion*, Paris, Editions de Minuit, 1969, 337 pages.
- DRAÏ Raphaël, « Anamnèse et horizons » dans COMPAGNON Antoine et PERDRIOLLE Sylvie (dir.), *Quelle autorité ?*, Paris, Hachette Littératures, 2003, p.84-109.
- GELY Suzanne, *Le pouvoir et l'autorité. Avatars italiens de la notion d'auctoritas d'Auguste à Domitien (27 a.C. – 96 p.C.)*, Editions Peeters, Louvain Paris, 1995, 191 pages.
- HUMBERT Michel, *Institutions politiques et sociales de l'antiquité*, Dalloz, 1999 (7^{ème} éd.), 384 pages.
- LECLERC Gérard, *Histoire de l'autorité – L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 432 pages.
- LOMBARD J., *Aristote - Politique et éducation*, Paris, L'harmattan, 1994, 151 pages.
- MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité – 1. Le monde grec*, Editions du Seuil, 1948, 436 pages.
- MINOIS Georges, *Le culte des grands hommes. des héros homériques au star system*, Paris, les Belles lettres, 2008, 569 pages.

- PLATON, *Les lois*, trad. Luc Brisson et Jean-François Pradeau, Paris, Flammarion, 456 pages.
- PLATON, *Le politique*, trad. Luc Brisson et Jean-François Pradeau, Paris, GF Flammarion, 2003, 316 pages.
- PLATON, *La République*, trad. Jacques Cazeaux, Le livre de poche, coll. « Classiques de la philosophie », n°4639, 1995, 500 pages.
- POIZAT Jean-Claude, *Hannah Arendt, une introduction*, Pocket, Département d'Univers Poche/La découverte, 2003, 369 pages.
- POPPER K., *La société ouverte et ses ennemis. L'ascendant de Platon*, Paris, Editions du Seuil, 1979, 2 volumes, 256 + 254 pages.
- ROMILLY Jacqueline et PERNOT Laurent, *A l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, Paris, Les Belles Lettres, 2008, 310 pages.
- SAINT-SERNIN Bertrand, « L'autorité à la lumière des *Lois* de Platon » dans FOYER Jean, LEBRETON Gilles et PUIGELIER Catherine (dir.), *L'autorité*, Paris, Presses Universitaires de France, coll : « Cahiers des sciences morales et politiques », p.3-14.

Chapitre 5

- ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.121-185.
- BENVENISTE Emile et LALLOT Jean, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes 2. Pouvoir, droit et religion*, Paris, Editions de Minuit, 1969, 337 pages.
- BRISSON Jean-Paul, *Rome et l'âge d'or, de Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*, Paris, Editions La découverte, 1992, 200 pages.
- Marie-Dominique CHENU, *La théologie au douzième siècle*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1966, 413 pages.
- DELUMEAU Jean et ROCHE Daniel, *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 1990, 477 pages.
- DRAÏ Raphaël, « Anamnèse et horizons » dans COMPAGNON Antoine et PERDRIOLLE Sylvie (dir.), *Quelle autorité ?*, Paris, Hachette Littératures, 2003, p.84-109.
- GAUDEMET Jean, *Droit privé romain*, Paris, Montchrestien, 1998, 415 pages.

- GAUDEMET Jean, *Les institutions de l'Antiquité*, Paris, Editions Montchrestien, Paris, 1994 (4^{ème} éd.), 495 pages.
- GELY Suzanne, *Le pouvoir et l'autorité. Avatars italiens de la notion d'auctoritas d'Auguste à Domitien (27 a.C. – 96 p.C.)*, Editions Peeters, Louvain Paris, 1995, 191 pages.
- GRANT Michael, *From imperium to auctoritas*, Cambridge University Press Library Edition, 1946 (reprinted 1969), 512 pages.
- HELLEGOUARC'H Joseph, *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*, Société d'édition « les Belles lettres », collection d'études anciennes, 1972, 601 pages.
- HUMBERT Michel, *Institutions politiques et sociales de l'Antiquité*, Dalloz, 1999 (7^{ème} éd.).
- MAGDELAIN André, *Jus imperium auctoritas – études de droit romain*, Ecole française de Rome, 1990, 795 pages.
- SCHMIDT Joël, *Jules César*, Gallimard, coll. "Folio biographies", 2005, 360 pages.

Chapitre 6

- ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.121-185.
- BAZIOU Jean-Yves, *Les fondements de l'autorité*, Paris, Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières, 2005, 254 pages.
- BUTLER C., *Le monachisme bénédictin*, Paris, De Gigord, 1924.
- CHENU Marie-Dominique, *La théologie au douzième siècle*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1966, 2^{ème} éd. (1^{ère} éd. 1957), 403 pages.
- BASDEVANT-GAUDEMET Brigitte, « Les désignations épiscopales d'après le décret de Gratien » dans CONSTABLE Giles et ROUCHE Michel (dir.), *Auctoritas – mélanges offerts au professeur Olivier Guillot*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, coll. « cultures et civilisations médiévales », n° 33, 2006, p.549-565.
- GUILLOT Olivier, « Le concept d'autorité dans l'ordre politique français issu de l'an mil » dans MAKSIDI George, SOURDEL Dominique et SOURDEL-THOMINE Janine (dir.), *La notion d'autorité au Moyen Age – Islam, Byzance, Occident*, Paris, PUF, 1982, 286 pages.

- JASPERS Karl, *Les grands philosophes 2. Platon, saint Augustin*, Plon, Paris, coll. « Agora », 310 pages.
- KNAEPEN A, « Recours à l'Antiquité et Querelle des Investitures » dans SANSTERRE Jean-Marie (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales [actes du colloque, Rome, 2-4 mai 2002]*, Rome, Ecole française de Rome : Institut historique belge de Rome, 2004, p.371-380.
- KUTTNER Stephan, « On "Auctoritas" in the Writing of Medieval Canonists: the vocabulary of Gratien » dans MAKSIDI George, SOURDEL Dominique et SOURDEL-THOMINE Janine (dir.), *La notion d'autorité au Moyen Age – Islam, Byzance, Occident*, Paris, PUF, 1982, p.69-81.
- LEBRUN François VENARD Marc, QUENIART Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*, Paris, Perrin, coll.« Tempus », 2003, 690 pages.
- MASSONI A., « Entre obéissance et résistance : la délicate position du clergé canonial face à la centralisation pontificale et royale du XIII^e au XV^e siècle » dans *L'obéissance*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, coll. « Temporalités», n°2, 2005, 149 pages.
- QUILLET J, article « Augustinisme » dans *Encyclopaedia Universalis*, tome 3.
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude, « Le pouvoir de l'église : 500 ans pour le prendre, 1000 ans pour en jouir, 500 ans pour le perdre » dans RUANO-BORBALAN Jean-Claude et CHOC Bruno (coord.), *Le pouvoir*, Sciences Humaines Editions, 2002, p.251-260.
- SACHOT Maurice , « L'autorité de la parole, du texte et de la régulation : processus de la formation de l'autorité dans le christianisme et du christianisme » dans PONT-CHELINI Blandine (dir.), « *Au nom du Christ* », *les modalités de l'autorité dans le Christianisme historique*, Actes du XVI^e Colloque de l'Institut de Droit et d'Histoire Religieuse (IDHR) en collaboration avec l'Institut de l'Europe Centrale et Orientale (IECO) et l'Institut saint-Serge de Paris, Aix-en-Provence, Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2003, p.13-42.
- SAINT AUGUSTIN, *De magistro (Le maître)*, trad. B. Jolibert, Paris, Editions Klincksieck, 1993.
- SASSIER Yves, « *Auctoritas pontificum et potestas regia* : faut-il tenir pour négligeable l'influence de la doctrine gélasienne au temps des Carolingiens ? » dans CAROZZI Claude et TAVIANI-CAROZZI Huguette (dir.), *Le pouvoir au Moyen Âge*

– *Idéologies, pratiques, représentations*, Publications de l'Université de Provence, coll. « le temps de l'histoire », 2005, p.213-236.

- SORIA-AUDEBERT Myriam et TREFFORT Cécile, *Pouvoirs, Eglise, société. Conflits d'intérêts et convergence sacrée (IX^e-XI^e siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, 221 pages.
- VERGER Jacques, « L'utilisation du *Décret* dans les *disputationes* de Simon de Tournai », dans CONSTABLE Giles et ROUCHE Michel (dir.), *Auctoritas – Mélanges offerts au professeur Olivier Guillot*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, coll. « cultures et civilisations médiévales », n° 33, 2006, p.541-548.
- ZIMMERMANN Michel, « *Sicut antiquitus sancitum est...* Tutelle des Anciens ou protection de l'innovation ? L'invocation du droit et la terminologie politique dans les représentations médiévales en Catalogne (IX^e-XII^e siècle) dans SANSTERRE Jean-Marie (dir.), *L'autorité du passé dans les sociétés médiévales*, Bruxelles, Ecole française de Rome, Institut historique belge de Rome, collection de l'école française de Rome, 333, 2004, p.27-56.

Chapitre 7

- ALEXANDRE-BIDON Danièle et LETT Didier, *Les enfants au Moyen Âge. V^e-XV^e siècle*, Paris, Hachette Littératures, 1997, 281 pages.
- CASSAGNES-BROUQUET S., *Le livre au Moyen-Âge*, Rennes, Ed. Ouest-France, 2009, 153 pages.
- CHENU Marie-Dominique, *La théologie au douzième siècle*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1966, 2^{ème} éd. (1^{ère} éd. 1957), 403 pages.
- DANIEL-ROPS, « Préface » dans ANONYME, *L'Imitation de Notre-Seigneur Jésus-Christ*, trad. F. de Lamennais, Paris, Arthème Fayard, 1961.
- DUMAS Antoine, *La règle de saint-Benoît*, Paris, Les Editions du Cerf, 2008, 153 pages.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige / PUF, 1990 (1^{ère} éd., 1938), 403 pages.
- GORCE D., *A l'école de saint Benoît*, Bloud & Gay, 1937, 224 pages.

- GRELOIS Alexis, « Obéissance et stabilité monastique : théorie bénédictine et reformulations bernardines » dans *L'obéissance*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, coll. « Temporalités », n°2, 2005, 149 pages.
- HEINZELMANN Martin, « *Studia sanctorum*. Education, milieux d'instruction et valeurs éducatives dans l'hagiographie en Gaule jusqu'à la fin de l'époque mérovingienne » dans SOT M. (coord.), *Haut Moyen Âge – Culture, éducation et société- Etudes offertes à Pierre Riché*, Nanterre, Editions Publidix, Editions européennes Erasme, 1990, 630 pages, p.105-138.
- JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2007, 271 pages.
- LE GOFF Jacques, « Les mentalités. Une histoire ambiguë » dans LE GOFF Jacques et NORA Pierre, *Faire de l'histoire*, Paris, Editions Gallimard, 1974, p.728-751.
- LE GOFF Jacques, *Les intellectuels au Moyen Âge*, Editions du Seuil, avril 1957 et février 1985, 225 pages.
- MAGNANI E. et CHRISTEN S., « Monachisme » dans GAUVARD Claude, DE LIBERA Alain et ZINK Michel (dir.), *Dictionnaire du Moyen Âge*, Paris, PUF, 2002, p.934-935.
- MARMURSZTEJN Elsa, *L'autorité des maîtres – Scolastique, normes et société au XIIIe siècle*, Paris, Société d'édition Les belles lettres, 2007, 431 pages.
- MARTIN Henri-Jean, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Albin Michel, 1996, 536 pages.
- MELVILLE Gert, « Les fondements spirituels et juridiques de l'autorité » dans COTTIER Jean-François, HUREL Daniel-Odon et TOCK Benoît-Michel (dir.), *Les personnes d'autorité en milieu régulier. Des origines de la vie régulière au XVIII^e siècle*, publications de l'université de Saint-Etienne, 2012, p.13-25.
- MOSTERT Marco, « La magie de l'écrit dans le Haut Moyen âge. Quelques réflexions générales » dans SOT Michel (coord.), *Haut Moyen Âge : culture, éducation et société – études offertes à Pierre Riché*, Nanterre, Editions Publidix, Editions européennes Erasme, 1990, p.273-281.
- NOUZILLE Philippe, « Obéissance » dans GAUVARD Claude, DE LIBERA Alain et ZINK Michel (dir.), *Dictionnaire du Moyen Âge*, PUF, 2002, p.1012-1013.
- PRESSE Alexis (Dom.), *A l'école de saint-Benoît*, Le Rameau, 1954.

- RICHE Pierre, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Paris, Picard Editeur, 1999 (3^{ème} éd.), (1^{ère} éd., 1979), 472 pages.
- RICHE Pierre, *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien. De la fin du V^e siècle au milieu du XI^e siècle*, Paris, Aubier Montaigne, 1979, 462 pages.
- RICHE Pierre, « Instrument de travail et méthode de l'exégète à l'époque carolingienne » dans RICHE Pierre et LOBRICHON Guy (dir.), *Le Moyen Âge et la bible*, Paris, Beauchesne, 1984, p.147-162.
- RICHE Pierre, « Manuels et programmes de cours dans l'Antiquité tardive et le Haut Moyen Âge » dans HAMESSE Jacqueline (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Louvain-La-Neuve, publications de l'Institut d'Etudes médiévales, 1994, 477 pages.
- RICHE Pierre et VERGER Jacques, *Des nains sur des épaules de géants – Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 2006, 351 pages.
- ROUCHE Michel, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France –I. V^e av. J.C.- XV^e siècle*, Editions Perrin, coll. « Tempus », 2003, 728 pages.
- VERGER Jacques, « L'utilisation du *Décret* dans les *disputationes* de Simon de Tournai », dans CONSTABLE Giles et ROUCHE Michel (dir.), *Auctoritas – Mélanges offerts au professeur Olivier Guillot*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, coll. « cultures et civilisations médiévales », n° 33, 2006, p.541-548.
- VERGER Jacques, « L'exégèse, parente pauvre de la théologie scolastique ? » dans HAMESSE Jacqueline (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Actes du Colloque international de Louvain-la-Neuve (9-11 septembre 1993), Louvain-La-Neuve, Publications de l'Institut d'Etudes médiévales, 1994, p.31-56.
- WEIJERS Olga, « L'enseignement du *trivium* à la faculté des arts de Paris : la *questio* » dans HAMESSE Jacqueline (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Actes du Colloque international de Louvain-la-Neuve (9-11 septembre 1993), Louvain-La-Neuve, Publications de l'Institut d'Etudes médiévales, 1994, p.57-74.
- ZINK Michel, « Auteur et autorité au moyen Âge » dans COMPAGNON Antoine (dir.), *De l'autorité- Colloque annuel du Collège de France*, Paris, Odile Jacob, 2008, p.143-158.

Chapitre 8

- CHENU Marie-Dominique, *La théologie au douzième siècle*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1966, 2^{ème} éd. (1^{ère} éd. 1957), 403 pages.
- GILLI Patrick (éd.), *Former, enseigner, éduquer dans l'Occident médiéval (1100 – 1450) : textes et documents*, Paris, SEDES, coll. « Regards sur l'histoire », 1999, vol.1, 287 pages.
- LE GOFF Jacques, *Les intellectuels au Moyen Âge*, Editions du Seuil, avril 1957 et février 1985, 225 pages.
- LUSIGNAN Serge, « Vérité garde le roy » - *La construction d'une identité universitaire en France (XIII^e – XV^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999, 332 pages.
- MARMURSZTEJN Elsa, *L'autorité des maîtres – Scolastique, normes et société au XIII^e siècle*, Paris, Société d'édition Les belles lettres, 2007, 431 pages.
- MENACHE Sophia, « La naissance d'une nouvelle source d'autorité : l'Université de Paris », *Revue historique*, n° 544, oct.-déc., 1982, p.305-327.
- RICHE Pierre et VERGER Jacques, *Des nains sur des épaules de géants – Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 2006, 351 pages.
- ROUCHE Michel, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France –1. V^e av. J.C.- XV^e siècle*, Paris, Editions Perrin, coll. « Tempus », 2003.
- VERGER Jacques, « Des écoles à l'université : la mutation institutionnelle » dans BEAUTIER Robert-Henri, *La France de Philippe Auguste – Le temps des mutations*, Actes du colloques international organisé par le CNRS (Paris, 29 septembre – 4 octobre 1980), n° 602, Paris, Editions du CNRS, 1982, p.817-846.
- VERGER Jacques, « L'exégèse, parente pauvre de la théologie scolastique ? » dans HAMESSE Jacqueline (dir.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, Actes du Colloque international de Louvain-la-Neuve (9-11 septembre 1993), Louvain-La-Neuve, Publications de l'Institut d'Etudes médiévales, 1994, p.31-56.
- VERGER Jacques, « Les universités françaises au XV^e siècle : crise et tentative de réforme » dans *Cahiers historiques*, 1976, t.XXI, p.43-66.
- VERGER Jacques, « Rapports hiérarchiques et "amicitia" au sein des populations universitaires médiévales » dans CAROZZI Claude et TAVIANI-CAROZZI Huguette

(dir.), *Hiérarchies et Services au Moyen Âge*, Publications de l'Université de Provence, 2001, p.289-307.

- VERGER Jacques, « *Regnum et Studium* : l'université comme auxiliaire du pouvoir au Moyen Âge » dans CAROZZI Claude et TAVIANI-CAROZZI Huguette (dir.), *Le pouvoir au Moyen Âge – Idéologies, pratiques, représentations*, Publications de l'Université de Provence, coll. « le temps de l'histoire », 2005, 314 pages, p.297-311.
- VERGER Jacques, « Teachers », dans RIDDER-SYMOENS H. (éd.), *A History of the University in Europe*, Vol. 1, Cambridge (G.B.), 1992, p.144-168.

Chapitre 9

- BECCHI Egle, « Humanisme et Renaissance » dans BECCHI Egle et JULIA Dominique, *Histoire de l'enfance en Occident*, t.1, Paris, Seuil, 1996, p.171-213.
- BENE Charles, *Erasme et saint Augustin ou influence de saint Augustin sur l'humanisme d'Erasme*, Thèse de doctorat, Genève, librairie Droz, 1969, 472 pages.
- BIERLAIRE Franz, « Habent sva fata libelli » dans Erasme, *La civilité puérile – Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enfants*, trad. F. Bierlaire, Bruxelles, La Lettre volée à la Maison d'Erasme, 1999, 87 pages.
- BENOIST Antoine, « Erasme » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, édition de 1911, édition électronique, INRP, 2007.
- CROUSAZ Karine, *Erasme et le pouvoir de l'imprimerie*, Lausanne, Editions Antipodes, 2005, 197 pages.
- DELUMEAU Jean et ROCHE Daniel, *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 1990, 477 pages.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige / PUF, 1990 (1^{ère} éd. 1938), 403 pages.
- ELIAS Norbert, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, 506 pages.
- GLOMSKI Jacqueline, « From authority of the text to authority of reason in the sixteenth century: a matter of interpretation » dans Danièle LETOCHA (dir.), *Æquitas, œqualitas, auctoritas. Raison théorique et légitimation de l'autorité dans le XVI^e siècle européen*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1992, p.291-294.

- MARGOLIN Jean-Claude, « *Æquitas, æqualitas, auctoritas* dans la pensée d'Erasme » dans Danièle LETOCHA (dir.), *Æquitas, æqualitas, auctoritas. Raison théorique et légitimation de l'autorité dans le XVI^e siècle européen*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1992, p.33-49.
- MARGOLIN Jean-Claude, *Erasme, précepteur de l'Europe*, Paris, Julliard, 1995, 421 pages.
- MARGOLIN Jean-Claude, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, [1529], Genève, Librairie Droz, 1966, p.9-124.
- MINOIS Georges, *Les grands pédagogues de Socrate aux cyberprofs*, Paris, L.Audibert, 2006, 373 pages.
- SOUQUET Paul, *Les écrivains pédagogues du XVI^e siècle*, Paris, Librairie C. Delagrave, 1880, 193 pages.

Dictionnaires

- ESTIENNE R., *Dictionnaire françois-latin*, Paris, Imprimerie de Robert Estienne, M. D. XLIX, 1549,
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50589z/f2.highres>. Consulté le 02/06/12.
- HUGUET E., *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle*, Paris, Librairie ancienne Edouard Champion, t.1, 1925.

Chapitre 10

- BECCHI Egle et JULIA Dominique, *Histoire de l'enfance en Occident*, t.1, Paris, Seuil, 1996, p.171-213.
- BRUNEL G. et LALOU E., *Sources d'histoire médiévale (IX^e – milieu du XV^e siècle)*, Paris, Larousse, 1992, 832 pages.
- DELUMEAU Jean et ROCHE Daniel, *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 1990, 477 pages.
- GAULUPEAU Yves, *La France à l'école*, Paris, Gallimard, 1992, 192 pages.
- GONTARD Maurice, *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833). Des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles*

primaires de la monarchie bourgeoise, Paris, Société d'édition « Les Belles lettres », 1959, 576 pages

- GREARD Octave, « Enseignement mutuel » dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, édition de 1911, édition électronique, INRP, 2007. www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinandbuisson/document.php?id=3249
- JOLIBERT Bernard, « Introduction » dans Comenius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Klincksieck, 2002, p.7-24.
- LECLERC Gérard, *Histoire de l'autorité – L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 432 pages.
- MARGOLIN Jean-Claude, « Introduction » dans Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, [1529], Genève, Librairie Droz, 1966, p.9-124.
- MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III.1789-1930*, Paris, Editions Perrin, coll. « Tempus », 2004, 777 pages.
- MORMICHE Pascale, *Devenir prince. L'école au pouvoir en France. XVII^e- XVIII^e siècles*, Paris, CNRS Editions, 2009, 507 pages.

Dictionnaires

- DIDEROT Denis, Article « Autorité », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier, p.898-900.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bptp6k50533b/f957.highres>
- DIDEROT Denis, Article « Droit naturel (morale) », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Diderot_denis:encyclopédie/droit_naturel.html
- DIDEROT Denis, Article « Christianisme », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Tome premier.
http://portail.atilf.fr/cgi-bin/getobject_?a:19:161./var/artfla/encyclopedia/textdata/I/MAGE/

- FURETIERE A., article « Autorité » dans *Dictionnaire universel*, tome premier, p. 172-173.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b/f2.highres>
- RICHELET P, *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses [...]*, Genève, Jean Herman Widerhold, 1680, p.95.
<http://gallica.bnf.fr/requestHigghlightingMask?docIDark=bpt6k585993308&f=114>
[or...](#)

Chapitre 11

- AUDARD Catherine, « Qu'est-ce que l'autorité morale ? » dans COMPAGNON Antoine (dir.), *De l'autorité*, Odile Jacob, 2008, p.287-306.
- FOREAU B., *De Guizot à Ferry : mille et une facettes de la condition d'instituteur*, Annales du centre régional de documentation pédagogique de Caen, CNDP-CRDP Caen, 1985.

Chapitre 12

- CHANET Jean-François, « La fêrûle et le galon. Réflexions sur l'autorité du premier degré en France des années 1830 à la guerre de 1914 – 1918 » dans KARILA-COHEN Pierre (dir.), *Le mouvement social. Faire autorité dans la France du XIX^e siècle*, N° 224, La Découverte, juillet – septembre 2008, 157 pages.
- COMBES Jean, *Histoire de l'école primaire en France*, Paris, Ed. De Borée, 2013, 374 pages.
- MALET et ISAAC, *L'histoire*, Marabout, 1994, 1242 pages.
- MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III.1789-1930*, Paris, Editions Perrin, coll. « Tempus », 2004, 777 pages.
- NICOLAS Gilbert, *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, pages.

