

LES FIGURES PHILOSOPHIQUES DU MAÎTRE

Bernard VANDEWALLE

Lycée Pierre-Bayen (CPGE), Châlons-en-Champagne

Résumé. – Freud, dans une célèbre affirmation, associait trois métiers jugés impossibles : gouverner, soigner et éduquer. C'est une comparaison systématique de ces trois pratiques qui est proposée ici dans le but d'analyser la spécificité de la figure éducative du maître. Le maître, dans le champ éducatif, a pour vocation de donner des outils cognitifs à son élève pour apprendre et non de soigner ou de gouverner au sens politique du terme. Reste que la comparaison de la pédagogie avec la médecine et la politique est particulièrement éclairante. Une analyse de la question pédagogique du maître ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le pouvoir.

Abstract. – In a famous statement, Freud associated three activities that, for him, were impossible to undertake : governing, curing and educating. What is proposed here is a systematic comparison of these three practices in order to analyse the specificity of the educative figure of the teacher. In the educative field, the teacher aims at dispensing cognitive tools to his students in order to teach and not cure nor govern in the political sense of the term. Yet, the analogy between education, medicine and politics proves particularly enlightening. An analysis of the pedagogical issue of the teacher must undoubtedly be accompanied with a reflection on power.

Freud, dans une formule célèbre, associait trois pratiques jugées impossibles : soigner, gouverner et éduquer. Cette association, nouée autour d'une commune impossibilité, mérite d'être interrogée plus globalement, car l'éducation, et la figure du maître qu'elle suggère, s'est sans cesse confrontée à la fois à la médecine (la figure médico-éducative du maître spécialisé prenant en charge l'enfant inadapté) et à la forme politique de la maîtrise dans un rapport de fascination-répulsion centré sur la question de l'autorité propre à un gouvernement pédagogique. Qu'est-ce qui fait, en effet, la spécificité de la figure éducative du maître ? Si la pratique pédagogique ne vise ni le soin, ni la domination ou un gouvernement au sens politique du terme, reste qu'elle se pense dans sa relation à ses pratiques, ne serait-ce que par la difficulté qu'elle comporte, tout comme la médecine ou la politique. Notons d'ailleurs que ces trois grandes figures de la maîtrise sont profondément en crise aujourd'hui, ce qui n'est pas hasard.

La figure politique du maître

Le pédagogue et le politique partagent le même champ lexical et conceptuel de la maîtrise : celui du gouvernement politique, mais aussi pédagogique, de l'autorité (le problème des conditions de possibilité de la légitimité d'un discours), de l'institution (chacun connaît l'institution des enfants dont parlait Montaigne et sait tout autant que l'instituteur est celui qui fait œuvre d'institution, en instituant l'élève ou la république). Pourtant, l'étymologie latine nous le rappelle, le *magister* n'est en rien *dominus* : la maîtrise pédagogique n'est pas politique. Comme le note Bernard Jolibert dans son *Éducation contemporaine*, « on se trouve dans le domaine de l'autorité plutôt que dans celui de la violence : l'action reste efficace quand la force a cessé de s'exercer. L'obéissance est obtenue sans que le pouvoir ait besoin de se montrer » (Jolibert, 1989, p. 9). Le maître ne cherche pas à dominer et son autorité vient de ce qu'il vise à augmenter (*augere*, racine d'*auctoritas*) le savoir de son élève et en même temps le sien propre, nouage qui fait toute la beauté de l'enseignement qui est proprement ce qui donne les signes de ce processus créateur. Reste que la pédagogie, dans la variété des théories qui ont été proposées de sa pratique, s'est souvent pensée dans sa proximité avec une figure toute politique de la maîtrise, puisque de domination. Rappelons que Hegel est sans doute celui qui a le mieux souligné la nécessité dialectique de l'apparition de la figure de la maîtrise et ce qui la caractérise. Ce qui habite en effet l'être humain, c'est un désir de reconnaissance de soi qui est unilatéral : je veux bien être reconnu par l'autre, mais sans le reconnaître à mon tour. Ainsi, il n'est de désir que de maîtrise, car la reconnaissance de mon caractère de sujet se paye inexorablement de la réduction de l'autre au rang d'objet et donc de son aliénation, dialectique qui fait l'histoire. Le maître est celui qui surmonte sa peur de la mort, celui qui domestique la naturalité en lui pour forcer sa reconnaissance par l'autre dans une lutte qui est le moteur de l'histoire (Hegel, 1993, p. 188). Or la relation pédagogique n'a de sens que d'échapper à cette dialectique mortelle en se proposant non seulement de reconnaître l'autre comme sujet, mais d'instituer le sujet comme liberté en l'enfant.

De cette attirance pour la figure politique de la maîtrise, nous donnerons paradoxalement l'exemple de la conception non-directive de la pédagogie, jusqu'à l'extrême de la théorie anarchiste du maître-camarade, en ce qu'elle affirme une horizontalité fondamentale, « égalitaire », des rapports intersubjectifs à la fois entre élèves et d'élève à maître. Comme en creux, cette négation d'un rapport de pouvoir en affirme pourtant, en réalité, l'importance et, paradoxalement, finit par en proposer une forme d'exercice autrement plus directive que dans les formes traditionnelles de l'éducation qu'elle stigmati-

sait¹. Ainsi, pour Rogers par exemple, le maître a pour vocation d'animer un groupe-classe, de faciliter la mise en place de relations riches entre ses élèves. Le vécu et la découverte de soi importent alors plus que la réflexion théorique. Comme le montre *Liberté pour apprendre*, le maître ne doit pas faire œuvre d'autorité mais faciliter un auto-apprentissage. Car les véritables connaissances sont celles que l'enfant découvre par lui-même sur la base de son vécu propre. Le modèle est ici clairement naturaliste ou biologique. Le développement de l'enfant est un processus de croissance qui repose sur une tendance à se réaliser et à s'épanouir dans son milieu propre (la maturation du *growth*). L'éducation traditionnelle, tout artificielle, construit un sujet qui l'est tout autant, là où l'éducation véritable doit réveiller le sujet profond, véritable. La pédagogie est alors dans la proximité de la psychologie puisqu'il s'agit, au fond, de faire naître un sujet. Mais n'est-ce pas le maître lui-même qui décide de ce qui relève du sujet « superficiel » et de ce qui relève du sujet « profond » ? L'éveil devient alors modelage et « la non-directivité devient un art subtil de diriger » qui confine au « conditionnement » (Jolibert, 1989, p. 48). Enfermer l'enfant dans son vécu « original », c'est, en réalité, le livrer à toutes les manipulations et tous les conditionnements de son environnement et à ses motifs pulsionnels. La théorie du maître-camarade va plus loin, puisqu'elle va jusqu'à établir une parité totale entre l'enfant et le « maître ». Or, on l'a vu, il n'est souvent pire pouvoir que celui qui, hypocritement, se nie soi-même. Il s'agit ici encore de partir de l'enfant (*Vom Kinde aus*), comme dans l'enseignement naturel d'un Otto Berthold ou chez les maîtres-camarades dans l'utopie anarchiste des communautés de Hambourg. Ni autorité, ni contrainte ne sont tolérées. En conséquence, l'enfant n'aura pas à faire d'effort ! Tout repose sur les questions et les demandes de l'enfant et, si rien de tel n'apparaît chez certains, ceux-ci resteront de côté sans contrainte². Ce qui revient, en somme, à jeter le bébé avec l'eau du bain.

De cette proximité de la maîtrise pédagogique et de la maîtrise politique, nous voudrions donner un deuxième exemple avec la figure de Skinner, elle aussi particulièrement révélatrice. L'approche béhavioriste de Skinner finit, en effet, par apparenter l'éducation à un dressage. Le maître est ici bel et bien dominateur dans une pédagogie qui recèle explicitement une politique et une théorie du pouvoir. On se confronte alors à la verticalité du pouvoir, jusqu'à en proposer une forme pédagogique. Dans ses ouvrages les plus importants, *L'Analyse expérimentale du comportement* et *La Révolution scientifique du comportement*, il propose en effet d'instituer une véritable mécanique pédagogique sous la forme de machines à enseigner. Le paradigme de Skinner est à la fois associationniste (William James³) et béhavioriste (Watson). Il s'agit, en effet, de construire et de renforcer méthodiquement des associations et

donc de créer un comportement conditionnel et un système d'habitudes en l'enfant. La méthodologie repose, comme le montre Bernard Jolibert (1989, p. 62), sur un schéma stimulus-réponse remanié dans un conditionnement qui n'est plus répondant (à un stimulus qui est antérieur à l'action du sujet), mais proprement opérant, puisque conditionné par l'effet en retour sur le sujet de sa propre action. Le stimulus est donc sélectionné en fonction de la réponse du sujet pour que celui-ci prenne en compte la conséquence de son action sur son environnement et soit ainsi gratifié et récompensé. Une technologie éducative est alors envisageable permettant de provoquer l'apparition des comportements et des attitudes du sujet souhaités par le mécanisme de renforcement utilisé. La psychologie du comportement introduit alors à une pratique pédagogique et aussi bien à une technologie politique décrite par Skinner en 1948 dans *Waden two*. On y voit en effet une communauté fonctionnant sur le principe du mécanisme de renforcement. Comme le montre Bernard Jolibert, tout est alors intégralement planifiable et planifié dans une utopie de maîtrise et de domination totale (1989, p. 65, note 16). L'éducation est alors proprement dressage dans une forme totalitaire de la pédagogie pour qui le *magister* n'est plus que *dominus*. S'agit-il d'instituer un automate délivrant imperturbablement et mécaniquement les bonnes réponses ou un sujet libre et vivant qui est créateur parce qu'il est un vivant, qui erre, se cherche lui-même et à ce titre peut faire des erreurs dont la pédagogie n'a pas manqué de souligner les potentialités créatrices ? L'attrance pour un modèle politique de la maîtrise pédagogique (la verticalité d'une relation de domination) emprunte beaucoup à un paradigme mécanique d'une technologie éducative, là où son déni dans l'approche non-directive ou libertaire (l'horizontalité des relations intersubjectives) s'alimente davantage, nous l'avons vu, à un modèle biologique, celui de la croissance et d'un développement à faciliter. De l'approche technologique de la pratique pédagogique dans ses effets de domination, rend compte l'analyse que Michel Foucault propose de l'autorité symbolique du maître qui repose en réalité sur une mécanique des rapports de force⁴, troisième exemple que nous voudrions proposer de cette articulation problématique de la pédagogie et du pouvoir.

Ce que Michel Foucault fait apparaître dans *Surveiller et punir*, c'est la constitution progressive d'une machine à apprendre, d'une véritable technologie éducative à partir du dix-septième siècle. Cette horlogerie complexe, à l'image des automates de Vaucanson, fixe les postures des corps, organise les genèses, distribue chronologiquement les gestes (à l'exemple de la décomposition analytique de l'acte d'écriture). Il s'agit en effet de capitaliser le temps de l'apprentissage, de majorer la productivité de la machine scolaire à l'aide des technologies éducatives adéquates. Pour cela, la classe doit faire tableau

sous le regard analytique et classificateur du maître : l'espace suppose ainsi un quadrillage minutieux et une répartition des places et des rangs dans un espace de visibilité pédagogique, véritable panoptique éducatif. La cible de cette technologie éducative est le corps de l'élève dont il faut majorer la production. Régler les comportements suppose d'instituer toute une micro-pénalité du temps (le retard), de l'activité (l'inattention), du discours (le bavardage), de la manière d'être (l'impolitesse) sur la base du code de signaux adéquat (sourire, regards, claquements des doigts ou de la règle) et d'un savoir du cas individuel (le dossier de l'élève).

L'autorité individuelle du maître échappe ainsi aux fluctuations psychologiques du charisme plus ou moins affirmé des uns ou des autres pour s'appuyer sur l'anonymat des disciplines scolaires. Cette grande machinerie impersonnelle du panoptique pédagogique garantit des effets de force, ce qui explique que l'école ait pu apparaître comme le prototype du dispositif disciplinaire pour s'être ensuite diffusé aux autres dispositifs (la caserne, l'atelier, l'hôpital), avec des effets de majoration. Le cours au Collège de France des années 1973-1974 de Michel Foucault, *Le Pouvoir psychiatrique*, récemment édité⁵, fait une large place à l'analyse du fonctionnement du pouvoir psychiatrique, en proposant en particulier une véritable généalogie de l'enseignement spécialisé rapporté à l'*épistémé* et au rapport de savoir-pouvoir qui l'ont rendu possible. Foucault fait remonter l'origine des disciplines scolaires aux règles de la vie conventuelle et aux exercices ascétiques proposés par la théologie flamande (Van Ruysbroek) et la mystique rhénane du quatorzième-siècle, notamment dans les écoles des Frères de la vie commune fondées en Hollande en 1383 à Deventer par Gérard Groote. Il observe ainsi un déplacement de la discipline religieuse à la discipline scolaire, de la règle ascétique à la règle pédagogique (Foucault, 2003, p. 43). De même, la règle de claustration monastique se déplace de l'exercice ascétique à l'exercice pédagogique qui doit, lui aussi, s'accomplir dans un milieu clos sur lui-même ((Foucault, 2003, p. 69). La discipline finit par fonctionner de manière autonome, à l'exemple de l'École professionnelle de dessin et de tapisserie des Gobelins organisée en 1667. Son règlement de 1737 institue un rapport au ministère de la Maison du Roi sur la base d'un véritable réseau d'écriture qui doit évaluer le travail de l'apprenti, noter son comportement, son assiduité, son zèle (Foucault, 2003, p. 51). Pour cela, chaque classe d'âge se voit attribuer un type de travail adapté. Foucault propose, dans ce cours magistral, le concept de panoptisme pangraphique pour décrire ce système de notation et de surveillance de l'individu disciplinaire.

Ce qui s'engage alors, c'est un processus d'ensemble de colonisation et de disciplinarisation de la jeunesse étudiante, jusqu'alors autonome, vagabonde

et turbulente. Il s'agit en effet de couper son lien avec le peuple et de l'organiser en communauté (Foucault, 2003, p. 68). La diffusion de la discipline scolaire apparaît ainsi comme une tactique centrale dans une vaste stratégie disciplinaire qui investit la société entière. Un des intérêts du cours de Michel Foucault est d'appliquer une méthode d'analyse du pouvoir en termes de stratégie, de rapports de force et non de souveraineté juridique. Le pouvoir gris et anonyme de la discipline remplace le pouvoir traditionnel de la souveraineté. Le rapport visibilité/invisibilité s'inverse. Ce n'est plus le souverain ou la tête du pouvoir qui est visible mais l'assujéti. Sous l'individu judiciaire, Foucault voit apparaître la réalité d'un individu disciplinaire. Le *magister* cache mal un *dominus* qui s'ignore de tenir précisément son pouvoir d'une technologie disciplinaire anonyme et impersonnelle. Le fantasme de cette maîtrise nouvelle est la visibilité, l'omnivisibilité. Chacun doit savoir qu'il peut être regardé et vu à chaque moment comme ce qu'il est : corps productif à l'atelier ou à l'école, délinquant dans la prison, fou à l'asile, malade à l'hôpital. *Esse est percipi*, l'être est ce qui est perçu. L'apparaître de chacun dans l'espace de visibilité de la discipline est son être même.

En témoignage l'incroyable expérience pédagogique préconisée par Bentham dans son *Panoptique*. Celui-ci propose à la fin du XVIII^e siècle une architecture révolutionnaire susceptible de s'appliquer à toute institution nécessitant l'application d'une discipline (prison bien sûr, mais aussi hôpital, école, etc.). Par une disposition circulaire ingénieuse, chaque cellule individuelle est conçue de telle manière que chacun croit en permanence être observé et d'une certaine façon s'auto-surveille. Par l'effet du regard porté sur lui, chacun apprend ainsi à compter avec l'utilité sociale. Le panoptique est, pour le philosophe et juriste anglais, un multiplicateur de force, un outil idéal permettant de majorer la production et le contrôle social,

« un moyen de se rendre maître de tout ce qui peut arriver à un certain nombre d'hommes, de disposer tout ce qui les environne de manière à opérer sur eux l'impression que l'on veut produire, de s'assurer de leurs actions, de leurs liaisons, de toutes les circonstances de leur vie, en sorte que rien ne pût échapper ni contrarier l'effet désiré... » (Bentham, 2002 [1791], p. 9).

Ce principe s'applique idéalement à l'éducation pour Bentham, car « l'éducation n'est que le résultat de toutes les circonstances auxquelles un enfant est exposé ». Bentham propose en conséquence une véritable expérience pédagogique consistant à mettre les enfants trouvés dans le panoptique pour étudier la genèse de leurs idées dans des environnements totalement différents : chaotique, newtonien, non sexué – on séparerait totalement les filles et les garçons jusqu'à dix huit ans... (Foucault, 2003, p. 80). Il s'agit, en effet, de vérifier la méthode sensualiste et empiriste de Condillac ou encore le

principe de Helvétius selon qui « il n'y a rien d'impossible à l'éducation : elle fait danser les ours » (cité et commenté par B. Jolibert dans *Raison et éducation*, 1987, p. 74). Les virtualités totalitaires de ce panoptisme pédagogique sont claires. Mais il ne s'agit plus ici d'éducation mais de dressage dans un projet de maîtrise illimité. Le maître pédagogique se confond totalement avec le maître social ou politique et il n'y a plus aucun projet d'institution éducative d'un sujet libre qui peut seule donner un sens à l'éducation. La tentation du pouvoir ne permet de réaliser une maîtrise totale qu'en faisant disparaître ce qui est l'objet même de l'éducation, à savoir la liberté du sujet.

La cible privilégiée de ce dispositif disciplinaire est la famille. Foucault note en ce sens l'apparition de la catégorie nouvelle des parents d'élèves, le fonctionnement inédit de la famille comme petite école au dix-neuvième siècle (les devoirs à la maison et le contrôle scolaire qui devient une nécessité familiale). La famille devient une instance normalisatrice dont la vocation est de désigner l'irrégularité, l'anormalité pour les renvoyer aux dispositifs adéquats le cas échéant (l'hôpital, l'asile, l'école ou l'institution spécialisée). La fonction psychologique s'empare de la famille qui découvre ainsi une fonction nouvelle d'anomalisation de l'individu (Foucault, 2003, p. 116). La cellule familiale réduite s'impose au dix-neuvième, par opposition à la famille élargie, dans un vaste processus de refamiliarisation, où l'on voit apparaître la catégorie nouvelle d'enfance en danger et la création de l'assistance publique en 1849, mais aussi de maisons pour enfants trouvés, délinquants, à l'image de la colonie pénitentiaire et agricole de Mettray où les chefs et surveillants sont des « pères » et des « grands frères ». Le pouvoir disciplinaire suppose en effet un savoir de l'individu et de ses anomalies (psycho-pédagogie à l'école, psychologie du travail pour la manufacture, criminologie pour la prison, psychiatrie pour l'asile, etc.). La fonction psychologique répond à la nécessité d'une fonction de contrôle des différents systèmes disciplinaires. Ainsi, le psychologue scolaire devra déterminer les aptitudes de l'individu et la réalité des contenus de savoir susceptibles d'être acquis pour authentifier le champ scolaire dans son pouvoir de contrainte. C'est un rapport nouveau de savoir-pouvoir qui apparaît. La matrice des savoirs psycho-pédagogiques est bien disciplinaire pour Michel Foucault. Comment cette fonction psychologique a-t-elle pu se diffuser à l'ensemble des dispositifs disciplinaires ? Foucault souligne le fait que cette fonction dérive de la psychiatrie dont la cible centrale a été, au dix-neuvième siècle, l'enfant anormal, vecteur idéal de diffusion de cette fonction normalisatrice à l'ensemble de la société dans son fonctionnement disciplinaire. Il faut souligner ici l'importance de cette thèse : c'est bien la constitution de l'enseignement spécialisé et l'apparition de la figure de l'enfant anormal qui sont au cœur à la fois de la constitution de la

psychiatrie au dix-neuvième siècle, de Pinel à Freud, et de l'institution d'une société disciplinaire. La normalité de l'enfant est l'enjeu central de ce dispositif disciplinaire de savoir-pouvoir. La figure politique du maître nous renvoie ainsi à une deuxième figure médico-éducative.

La figure médico-éducative du maître

Le cours au Collège de France de Michel Foucault propose une véritable généalogie critique de l'enseignement spécialisé et une archéologie de la figure médico-éducative du maître. Il souligne ainsi le rôle central de la pédagogie de la débilité mentale qui apparaît comme une forme mixte entre psychiatrie et pédagogie. La psychiatrisation de l'anormalité, de la débilité et de la déviance a pour effet d'introduire le psychologue comme le double indispensable dans toute institution (Foucault, 2003, p. 188). C'est ainsi tout un caractère normatif de la psychologie dans son fonctionnement institutionnel qui est rendu possible. La notion-pivot est, bien entendu, le normal qui caractérise, comme l'avait souligné Georges Canguilhem, à la fois le prototype scolaire et l'état de santé organique. La psychiatrisation de l'enfant arriéré et débile a permis l'élaboration théorique des notions d'imbécillité et d'idiotie et ensuite la psychiatrisation de l'enfant fou dans les consultations privées que Charcot ouvrait pour les enfants malades des grandes familles russes ou d'Amérique latine. L'idiotie a ainsi été pensée d'abord comme démente et abatement, puis absence de développement (Esquirol et Belhomme), enfin comme un développement plus lent (et non pas comme arrêt) dans l'élaboration théorique majeure de Seguin. L'idiotie est une pathologie du blocage du développement ou de la lenteur, la norme étant l'adulte et la moyenne du développement des autres enfants. De sorte que l'arriéré n'est pas malade (il ne manque pas de stades dans son développement), mais il est proprement anormal (Foucault, 2003, p. 207).

Tout repose ici sur une anomalie essentielle qui est comportementale, celle d'un instinct, comme élément de naturalité à l'état sauvage, non intégré. L'idiot est celui qui dit non, de sorte qu'il doit être discipliné. Comment définir alors le maître ? Il est celui qui doit lui faire dire oui, comme le psychiatre le fait pour le fou (Foucault, 2003, p. 213). Si l'arriération renvoie en fait à une forme anarchique de la volonté, à une série de petits refus, la micrologie pédagogique spécialisée doit, par une série parallèle de contraintes fines, donner l'avantage au maître. La pédagogie est lutte des volontés, volonté forte du maître qui doit s'imposer à la volonté de l'arriéré qui ne veut pas vouloir. La structure de la pédagogie est bien agonistique. De sorte que

« l'éducation des idiots et des anormaux, c'est le pouvoir psychiatrique à l'état pur » (Foucault, 2003, p. 212). L'éducation spéciale suppose d'instituer un sur-pouvoir, celui du corps du maître qui, dans un véritable corps à corps, doit devenir le maître absolu de l'enfant.

« Tant que l'enfant est confié au maître, les parents ont le droit de la douleur, le maître a le droit de l'autorité. Maître de l'application de sa méthode, maître de l'enfant, maître de la famille dans ses rapports à l'enfant, *Magister*, il est maître trois fois ou il n'est rien » affirme ainsi Seguin dans son *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (Seguin, 1846, p. 662).

Ainsi, la maîtrise dans sa figure médico-éducative doit être absolue. L'on est trois fois maître ou rien. Seguin confond manifestement *magister* et *dominus*, substitution des termes latins qui est particulièrement révélatrice. Le maître qui soigne devient un maître qui gouverne avec une poigne de fer. Ce pouvoir pédagogique est de nature tautologique qui fonctionne comme réalité absolue. Le pouvoir scolaire, comme le note Foucault, fonctionne comme réalité par rapport au pouvoir psychiatrique. S'élabore ainsi la construction théorique de l'enfant dangereux qui est le vrai visage de l'enfant idiot. Car l'idiotie est perversion des instincts (Bourneville), danger pour la société. La théorie de la dégénérescence de Morel fera de l'enfant dégénéré l'héritier de la folie des parents qui finit par en porter les stigmates (où le corps de l'hérédité familiale apparaît comme l'*analogon* du corps de la médecine organique). C'est alors l'anormalité de l'enfant qui peut expliquer la folie de l'adulte. La famille est le double support de l'anomalie et de la folie, de sorte que le système d'échange parents/enfants est le champ qui permet de rendre compte de l'anomalie. Foucault y voit l'origine même de la pratique psychanalytique de l'aveu. Ainsi, la pédagogie spécialisée est le lieu où s'élabore la figure moderne d'un pouvoir disciplinaire anomisant centré sur l'irréductible, l'inclassable, l'inassimilable, car le système disciplinaire n'existe que par ses marges. La thèse est d'importance : l'éducation spécialisée est à l'origine à la fois de la psychiatisation de l'enfant et de la constitution du modèle disciplinaire propre au dix-neuvième siècle.

Cette analyse doit rendre méfiant par rapport à la confusion plus générale entre la relation pédagogique et la relation thérapeutique. Ainsi, dans la théorie de Rogers, au psychanalyste animateur répond l'enseignant « facilitateur ». Il s'agit bien, dans les deux cas, d'animer une relation dans laquelle l'expérience émotionnelle joue, bien sûr, un rôle fondamental. Le but de l'éducation est la découverte de soi : il s'agit bien d'établir une image de soi. Le moyen utilisé est le groupe d'apprentissage qui fonctionne comme un *training-group*, comme un groupe de thérapie et d'échanges (Jolibert, 1989, p. 41). La relation pédagogique relève de l'aide et du soin apportés à un en-

fant dont il s'agit de construire la personnalité. Or enseigner n'est pas soigner. L'enseignant n'a pas à décider de ce qui fait la richesse d'une personnalité, ni à travailler sur un matériel émotionnel et un « vécu » (le risque de manipulation psychique est trop fort). Son but reste de développer une capacité d'attendre et de donner des outils cognitifs à un élève.

La figure spirituelle du maître

La figure médico-éducative du maître ne se réduit pas à une pratique centrée sur le corps et le développement de l'intelligence. Elle peut viser également le soin de l'âme comme dans l'*Alcibiade* de Platon, le maître devenant alors maître de sagesse. Cette figure spirituelle du maître intéresse elle aussi l'éducation et la pédagogie. Le gouvernement pédagogique devient gouvernement spirituel. La technologie devient spirituelle dans une pratique de soi qui est aussi bien formation de l'autre comme en témoignent *Les Lettres à Lucilius* de Sénèque. Cette *paideia* a pour vocation de modifier l'être de l'autre auquel on s'adresse (psychagogie) à l'aide de pratiques variées (techniques d'écoute, de lecture, d'écriture, de méditation). Comme le montre Foucault, la parole du maître engage une véritable *parrhêsia*, un dire-vrai, dont le but est d'éveiller une libre subjectivité en l'autre, de lui donner les moyens d'une souveraineté sur soi dans une véritable pratique de gouvernement de soi (Foucault, 2001, p. 390). Souci de soi et souci de l'autre échangent leurs propriétés dans une pédagogie de la direction spirituelle dont la finalité véritable est la capacité de se gouverner soi-même. Le maître de l'antiquité est ainsi un maître de vie qui offre une pédagogie de l'exemple dans son propre comportement (Socrate, Epicure, les cercles formés autour de Plotin ou encore les thérapeutes d'Alexandrie prenant soin de l'être dans la proximité d'un Philon).

La tradition juive ne manquera pas de souligner l'importance du maître, le rabbi. Ainsi, le Talmud commentant la Torah s'étudie à trois : soi, un compagnon d'étude et un maître. La chaîne des maîtres talmudiques témoigne de l'importance de l'étude dans le monde juif, véritable substitut du temple détruit. Ainsi, selon une maxime célèbre de la culture juive, le père d'un enfant est bien celui qui l'élève, non celui qui l'a engendré. La paternité est culturelle et œuvre d'éducation, et non biologique. La synagogue est maison d'étude et le savoir aussi bien sagesse, comme en témoigne en particulier le hassidisme se développant en Europe de l'Est à partir de l'enseignement oral du maître des maîtres en Pologne, le Baal Shem Tov. Martin Buber a rassemblé dans ses *Récits hassidiques* les enseignements de ces maîtres du hassidisme. Le

maître éveille ses disciples à la vérité de la Torah, à la joie intérieure. Le savoir est aussi bien spiritualité et souci d'une belle vie.

Saint Augustin proposera la figure du maître intérieur qui est l'unique maître de vérité, le Christ lui-même se faisant, selon l'heureuse expression de Lucien Jerphagnon, le pédagogue de Dieu. Le *magisterium* suppose bien sûr la parole du maître et les signes extérieurs qu'il donne, mais seul Dieu enseigne si nous parlons nous-mêmes. L'incarnation du Christ est d'ailleurs l'extériorisation de ce maître intérieur dont la vocation est toute pédagogique (apporter le salut et une promesse de résurrection aux hommes). La parole extérieure du maître humain ne peut rien si ne l'aide le verbe de l'âme et la consultation du maître intérieur. « Nous ne nous comprenons que parce que nous sommes condisciples d'un même maître qui est Dieu », note ainsi Bernard Jolibert dans son introduction au traité *Le Maître (De magistro)* de Saint Augustin (2002, p. 11). Nous examinons en effet en nous-mêmes si ce que dit le maître est vrai. L'enseignement extérieur suppose un enseignement au-dedans qui rapporte le signe à sa vérité, le maître intérieur. Le savoir est bien intérieur, de l'ordre de la certitude, de sorte que chacun doit produire intérieurement les conditions de son savoir et de sa sagesse. Cette activité interne de la pensée et de l'intellect repose sur une illumination de l'âme qui est la présence même de Dieu en nous. Seul le Christ enseigne ainsi véritablement. Mais cette certitude interne n'a rien à voir avec un égoïsme ou un repli sur la particularité du sujet (la courbure augustinienne de l'égoïsme est en effet clôture sur soi et non ouverture à Dieu). L'amour de soi amène à l'oubli de Dieu, comme le mépris de soi rend possible l'amour de Dieu, comme le montre Augustin dans *La Cité de Dieu*. C'est à l'universalité de l'être, qui passe par la déprise de soi qu'introduit, la doctrine du maître intérieur (Jolibert, 2002, p. 19). Deux conséquences s'en déduisent : l'universalité et la méfiance par rapport à tout maître extérieur prétendu. L'universalité, car chacun, quel que soit son statut social et ses caractéristiques propres, peut prétendre consulter le maître intérieur et accéder par lui-même au vrai. Ensuite, personne ne doit se dire maître en substitution du seul maître véritable qui est intérieur et qui est le Christ. La spiritualité du maître intérieur n'a de sens que d'être une pratique de liberté à l'exclusion de toute technique de manipulation d'un quelconque gourou (Jolibert, 2002, p. 27).

Ce souci n'est pas absent de la culture musulmane, comme en témoigne Razi, médecin et philosophe arabe du neuvième siècle, dans sa recherche d'une *Médecine spirituelle*. Il s'agit en effet de rendre chacun maître le plus possible des conditions de son bonheur en cette vie pour se rendre digne de l'autre monde. De même, la pensée du Shî'isme fait place à l'authenticité de l'Imâm intérieur qui est l'Imâm caché. Ainsi, chacun peut consulter le *Khezzr*

de son cœur, le *Khezr* ou *Khadîr* étant un personnage ayant pour fonction d'enseigner à ceux qui n'ont pas eu de maître extérieur. Il est ainsi le maître spirituel de Moïse dans la sourate de la caverne du *Coran*. De nombreux soufis prétendent avoir tiré directement leurs lumières de lui (voir Jambet, 1983, p. 122, note 4). Pour les Shî'tes, il est celui qui donne le sens ésotérique que la loi exotérique recèle. Chacun possède ainsi, tout comme chez Augustin, un maître intérieur qu'il peut consulter. De sorte qu'il n'y a pas de clôture dogmatique possible de la maîtrise, même si certains maîtres extérieurs peuvent prétendre imposer une nouvelle clôture légale à cette interprétation ésotérique potentiellement infinie (Corbin, 2003, p. 91).

De cette approche spirituelle du maître témoigne enfin la littérature, à l'exemple du roman *Le Jeu des perles de verre* de Hermann Hesse. Le *magister ludi* de Hesse est, dans une province imaginaire, la Castalie, un grand maître exerçant les pouvoirs ontologiques d'une sorte de numérologie à la tête d'un ordre tout monacal. Il est *Weltmeister* (maître du monde), *Musikmeister* (maître de musique) et *Lehrmeister* (maître d'enseignements) comme le souligne Georges Steiner dans son ouvrage récent, *Maîtres et disciples* (2003, p. 122). Même si ce livre n'est pas exempt de ce que l'on pourrait, comme Kant, appeler une *Schwärmerei* (une rêverie mystique en marge de la raison), il est symptomatique de la demande spirituelle de notre temps dans son désarroi. Ce ne peut être la vocation de notre enseignement d'y répondre, sauf à formuler la question sans proposer de réponse dogmatique, comme le propose l'enseignement de la philosophie. Si enseigner n'est pas gouverner, ni soigner, reste que la pratique pédagogique ne peut se penser que dans sa proximité avec ces autres métiers, sinon impossibles comme le pensait Freud, du moins ayant statut d'idéaux pratiques, et ce précisément pour éviter les amalgames.

Références bibliographiques

- BENTHAM Jeremy (2002), *Panoptique. Mémoire sur un nouveau principe pour construire des maisons d'inspection et nommément des maisons de force*, trad. fr., Mille et une nuits (1^{re} édition : 1791).
- CORBIN Henry (2003), *L'Imâm caché*, Paris, L'Herne.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, NRF Gallimard.
- FOUCAULT Michel (2001), *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Paris, Le Seuil / Gallimard.
- FOUCAULT Michel (2003), *Le Pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France 1973-1974*, Paris, Le Seuil / Gallimard.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1993), *Phénoménologie de l'esprit*, trad. fr., Paris, Gallimard, « Folio » (1^{re} édition : 1807).

- HESSE Hermann (1955), *Le Jeu des perles de verre*, trad. Jacques Martin, Paris, Calmann-Lévy.
- JAMBET Christian (1983), *La Logique des orientaux. Henry Corbin et la science des formes*, Paris, Le Seuil.
- JAMES William (1996), *Conférences sur l'éducation (psychologie et éducation)*, trad. Bernard Jolibert, Paris, L'Harmattan.
- JOLIBERT Bernard (1987), *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck.
- JOLIBERT Bernard (1989), *L'Éducation contemporaine*, Paris, Klincksieck.
- LOMBARD Jean (études réunies et présentées par) (2003), *L'École et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- MAUDUIT Jean-Bernard (2003), *Le Territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Paris, Klincksieck.
- RAZI Muhammad Ibn Zakariyyâ al- (Rhazès) (2003), *La Médecine spirituelle*, trad. Rémi Bague Paris, GF-Flammarion.
- SAINT AUGUSTIN (2002), *Le Maître (De Magistro)*, trad. Bernard Jolibert., Paris, Klincksieck.
- SCHMID J.-R. (1971), *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero.
- SEGUIN Édouard (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*.
- STEINER Georges (2003), *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, « NRF essais ».

Notes

1. Sur cette analyse de la verticalité ou de l'horizontalité de la relation pédagogique, voir le commentaire de Bernard Jolibert dans *L'Éducation contemporaine*, p. 14.
2. Voir J.-R. Schmid, *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, 1971, et le commentaire qu'en donne Jean-Bernard Mauduit in *Le Territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Klincksieck, 2003, collection « Philosophie de l'éducation » dirigée par Bernard Jolibert.
3. La théorie de l'éducation de William James, telle qu'elle apparaît dans ses *Conférences sur l'éducation*, est pourtant radicalement différente. Le pragmatisme, dans sa contribution à la pédagogie, se montre très soucieux de création, de dynamisme et de plasticité, loin de la rigidité toute mécanique des associations. Il s'agit bien d'une éducation à la liberté, car le mécanisme est libérateur et James centre tout son effort sur les conditions d'une adaptabilité et d'une plasticité accrues (voir l'introduction de Bernard Jolibert à son édition des *Conférences sur l'éducation*, L'Harmattan, 1996, pp. 19 et 22).

4. Sur les prolongements matérialistes de cette analyse, et plus généralement sur les analyses de Michel Foucault, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à notre contribution « Autorité et institution éducative du sujet » au volume *L'Ecole et l'autorité*, études réunies et présentées par Jean Lombard, L'Harmattan, 2003, ainsi qu'à notre article « L'école et les enfants anormaux », *Expressions*, n° 19, mai 2002.

5. Il semble que Foucault envisageait de traiter le dossier de l'enfance et de la pédagogie dans un volume spécifique, ultérieur (op. cit., p. 239).