

Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence

Camille Roelens

Number 6, Winter 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059243ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059243ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roelens, C. (2019). Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 62–79. <https://doi.org/10.7202/1059243ar>

Article abstract

Benevolent authority appears to be a means to successfully accompanying each individual in achieving their personal autonomy. This article considers two potential consequences of this thesis. One is that this motivates us to try to develop a dialectical approach to authority and to recognition (part one). Authors agree on the fact that authority exists only when its legitimacy is recognized. Many contemporary thinkers, such as Taylor, Honneth and Ricoeur, have used the Hegelian notion of *struggle for recognition* in order to analyze our societies. What are the possible articulations between these two positions? The second consequence discussed concerns the difficulty of occupying a position of authority today (part two). Many researchers in education sciences question under what conditions it is possible to exercise authority. Our second part asks the question: “why must those who exercise benevolent authority also take care of themselves?”

Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence

Camille Roelens, doctorant

Université Jean Monnet

Résumé : Une autorité bienveillante semble être un moyen pouvant contribuer à accompagner chaque personne vers l'autonomie individuelle. Cet article considère successivement deux conséquences possibles de l'énoncé de cette thèse. L'une d'entre elles est que cela nous incite à tenter une dialectique de l'autorité et de la reconnaissance (partie 1). Les auteurs s'accordent sur le fait que l'autorité n'existe que si sa légitimité est reconnue. Des penseurs contemporains, dont Taylor, Honneth et Ricoeur, ont réinvesti la notion hégélienne de *lutte pour la reconnaissance* pour penser le monde social. Quelles articulations envisager entre ces deux logiques ? La difficulté inhérente à l'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui est ensuite discutée (partie 2). Nombre de chercheurs en sciences de l'éducation se sont demandé à quelles conditions il était possible d'exercer l'autorité. Notre deuxième partie pose la question de la nécessité, pour celui qui exerce une telle autorité, de prendre également soin de lui-même.

Mots-clés : autorité, bienveillance, démocratie, reconnaissance, prudence

Absract : Benevolent authority appears to be a means to successfully accompanying each individual in achieving their personal autonomy. This article considers two potential consequences of this thesis. One is that this motivates us to try to develop a dialectical approach to authority and to recognition (part one). Authors agree on the fact that authority exists only when its legitimacy is recognized. Many contemporary thinkers, such as Taylor, Honneth and Ricoeur, have used the Hegelian notion of *struggle for recognition* in order to analyze our societies. What are the possible articulations between these two positions? The second consequence discussed concerns the difficulty of occupying a position of authority today (part two). Many researchers in education sciences question under what conditions it is possible to exercise authority. Our second part asks the question: "why must those who exercise benevolent authority also take care of themselves?"

Keywords : authority, kindness, democracy, recognition, wisdom

Introduction

Nous avons présenté récemment ce que pourrait être une éthique de l'autorité éducative bienveillante (Roelens, 2017a). Il s'agissait d'envisager une métamorphose de l'autorité à l'aune du principe de légitimité individualiste pour penser conjointement l'ambition d'une éducation humaniste et les contraintes du contexte démocratique contemporain telles que Marcel Gauchet, dans une perspective globale et de longue durée, les a étudiées (1985, 2002, 2007a, 2007b, 2010a, 2017a). L'horizon épistémologique et méthodologique dont procède notre proposition est celui de la philosophie politique de l'éducation. Deux axiomes structurants de cette démarche sont de considérer que « ce sont les conditions de possibilités mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés¹ » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 7) et que, dans ce domaine, « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 9). On peut montrer que ces points s'éclairent en les lisant à la lumière de la conceptualisation que Gauchet propose du *politique* comme « noyau générateur du phénomène humain-social, (...) ce qui nous donne à nous-mêmes, individuellement et collectivement » (2005, p. 557). À ce titre, une « philosophie politique comme philosophie du politique » (Gauchet, 2005, p. 537) s'ouvre sur la perspective d'une saisie du « lien qui unit l'être-pour-soi et l'être-en-société » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 236). En un mot : à nouveau monde démocratique (Gauchet, 2017a), métamorphose globale des conditions de l'éducation et de la psychologie de ceux qui y prennent part. Les bases sur lesquelles on peut penser l'autorité s'en trouvent bouleversées.

Le moindre de ces bouleversements n'est pas de faire de l'autonomie individuelle la clé de voute de la vie personnelle et sociale (au point que Gauchet parle de structuration autonome du monde), et de nous amener à considérer chacun, y compris l'enfant, comme « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel » (2005, p. 363). Ce pourquoi s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (Gauchet, 2015, p. 163).

L'autonomie comme capacité d'une personne de se diriger elle-même dans le monde dépend de ressources et d'appuis, et est toujours vulnérable (Foray, 2016, p. 19-35). Une articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance peut constituer un moyen (inscriptible dans un système de légitimité individualiste) de poursuivre

¹ Ce qui justifie ici de mêler des analyses provenant de l'espace social et d'autres, issues plus directement des espaces éducatifs.

l'autonomie individuelle pour tous comme fin². La légitimité d'un tel objectif dépend elle-même du « pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines » (Foray, 2016, p. 66), chacun a à répondre par lui-même à la question de ce qu'est une vie bonne. Ces quelques rappels succincts ne sont là que pour étayer la lecture de ce qui va suivre, et dont l'objet n'est pas de redéployer en longueur ce qui permet de formuler ces quelques propositions³. Il s'agit plutôt ici de traiter en propre et d'approfondir deux thèmes que les contraintes d'une étude sur l'autorité contribuent trop souvent à voiler, ce qui semble tenir essentiellement à l'angle privilégié de traitement de cette notion (qu'on pourrait résumer ainsi : l'autorité est-elle nécessaire ou non dans l'éducation, si oui comment en avoir, sinon comment s'en passer ?).

L'autorité est d'abord une notion à la fois féconde, polémique et mystérieuse. Néanmoins, les différentes thèses à son sujet s'accordent sur le fait que la reconnaissance ou non de sa légitimité est décisive. Or, le terme de reconnaissance, loin d'être univoque, désigne aussi une aspiration de l'ensemble des individus en tant que sujets humains. Gauchet la place à ce titre au sein d'un triptyque éclairant de la psychologie de l'individu contemporain : « [C]omme la *dignité* dans l'ordre des droits fondamentaux, comme l'*identité* dans l'ordre de l'existence sociale, la *reconnaissance* procède de la consécration de l'individu de droit. » (2017a, p. 624) Les rapports entre l'autorité et la notion polysémique de reconnaissance demeurent une part importante à penser.

Ensuite, l'autorité est quasi systématiquement saisie comme une matière à manier avec précaution, y compris dans le cas de thèses antagoniques. Qui la juge incompatible avec la démocratie (Mendel, 1989 ; 2003) et/ou l'éducation (Houssaye, 2007) prendra garde à la tenir activement à distance (Houssaye, 2012). Dans l'immense majorité des cas, auteurs et acteurs éducatifs s'accordent sur la nécessité de protéger les éduqués des affres de l'agir autoritaire (Blais *et al.*, 2008, p. 212 ; Foray, 2016, p. 102 ; Guillot, 2006, p. 36-37 ; Prairat, 2010, p. 39 ; Renaut, 2004, p. 10-13 ; Robbes, 2010, p. 243), comme des tensions internes, qui pourraient naître dans un lieu éducatif en l'absence de toute

² Nous avons montré ailleurs (Roelens, 2018d) que la bienveillance (et plus encore sa forme adjectivale, bienveillant/bienveillante) est certes très fréquemment invoquée dans l'éducation et significativement dans les textes de l'éducation nationale française depuis 2012, mais qu'elle peine également souvent à recevoir une conceptualisation propre et stabilisée (ce que nous avons essayé de proposer, notamment dans le texte susmentionné). Une commune référence à l'autonomie visée de celui qui est éduqué, dans la mise en œuvre de la bienveillance en éducation, permet, pour définir la bienveillance, de sortir d'une opposition entre une posture affective (celle des parents et de l'amour qu'ils portent à leur enfant) et une posture déontologique (les obligations professionnelles des enseignants vis-à-vis des élèves). Si l'autonomie nécessite pour se développer le concours de l'ensemble des lieux éducatifs mais aussi de l'expérience (Foray, 2016), il importe que des propositions conceptuelles de relation bienveillante et d'autorité bienveillante soient à même de se décliner dans l'ensemble de ces lieux.

³ On pourra également se reporter, quant au potentiel déploiement de l'autorité et de la bienveillance ainsi définies tout à long de la vie, à « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable » (Roelens, 2018a).

autorité. L'idée que l'autorité est nécessairement incarnée (Blais *et al.*, 2008, p. 155-156) est peu contestée. Beaucoup d'études la pensent donc du point de vue de celui qui l'incarne. La préoccupation majeure des auteurs qui admettent que l'autorité est une condition de l'éducation (Blais *et al.*, 2008, p. 170 ; Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45-46) est donc souvent de permettre à ceux qui vont être amenés à occuper une place d'autorité d'y parvenir. Cela est particulièrement sensible lorsque l'auteur se place, comme Guillot ou Robbes, dans une perspective de formation des enseignants. La préoccupation pour les difficultés, voire les souffrances, de celui ou celle qui ne parvient pas à faire autorité, en particulier en classe, est alors centrale. Est-ce à dire qu'une occupation « réussie » d'une place d'autorité soit sans conséquence pour celui qui la met en œuvre ? Cela semble au moins devoir être questionné.

Ainsi, il s'agit d'abord dans ce texte de poser la question de la contribution possible d'une autorité bienveillante à répondre à la « demande sourde de reconnaissance », qui tourmente les habitants du Nouveau Monde, puis de considérer ce qu'exige de celui qui occupe alors une place d'autorité l'adoption d'une telle posture.

1. Reconnaissance(s)

1.1. De Hegel à la société des individus

La thématique de la reconnaissance émerge chez Hegel⁴ durant la période d'Iéna, dès *Système de la vie éthique* (1802/1992). Elle trouve son expression la plus fameuse dans la dialectique du maître et de l'esclave comme véhicule de l'émergence de la conscience chez l'homme (1807/2012, p. 195-205). Plus tard, Alexandre Kojève en fait une clé essentielle de sa lecture et de son enseignement de l'œuvre hégélienne (1947/1980, p. 13-41 ; p. 62-68). Il est néanmoins permis de dire que la reconnaissance reste alors essentiellement un objet d'étude à l'usage des seuls philosophes et penseurs des sciences sociales et non « un thème familier de la conscience collective » (Gauchet, 2017a, p. 624).

Il y a lieu de noter que cette notion a fait l'objet d'une spectaculaire ressaisie dans les démocraties occidentales au cours des dernières décennies, tant dans le champ de la publication scientifique que dans la parole et les préoccupations courantes des individus. L'année 1992 est à ce titre une étape marquante. Elle voit la publication par Charles Taylor de son essai sur la politique de reconnaissance, dont les différents commentateurs

⁴ Nous disons ici « émerge », car il en existe bien entendu des prolégomènes, qu'évoquent d'ailleurs les principaux auteurs contemporains à avoir repris ce thème, et tout particulièrement Axel Honneth dans son « Rappel historique : l'idée première de Hegel » (2000, p. 13-110). Nous n'entrons pas ici dans le détail pour des raisons d'espace de texte.

dudit texte dans sa réédition récente (2009) soulignent la postérité et l'influence. Elle est aussi celle de la parution originale des travaux d'Axel Honneth, publiés en français quelques années plus tard sous le titre *La lutte pour la reconnaissance* (2000), où il justifie l'option de faire de cette notion « un cadre d'interprétation critique des processus de développement sociaux » (p. 286). Paul Ricoeur, dans le style philosophique qui lui est propre, propose en 2004 (au sein d'un livre intitulé *Parcours de la reconnaissance*) un vaste et profond dialogue avec ces différentes thèses, dans une étude intitulée « La reconnaissance mutuelle » (p. 237-378). Notre propre abord de la notion de reconnaissance doit beaucoup à cet ouvrage.

En cohérence avec le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre proposition d'articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance, c'est néanmoins à un aperçu de la présence du thème de la reconnaissance dans l'œuvre de Gauchet, lui-même lecteur assidu de Hegel (Badiou et Gauchet, 2016, p. 32), qu'il convient à présent de procéder. La notion est en effet présente en filigrane dans plusieurs de ses contributions à la compréhension des démocraties actuelles et de leur histoire, mais il n'y a pas consacré d'ouvrage dédié. Nous proposons de repérer ici trois moments significatifs (qui ne seront pas présentés selon une logique chronologique) de la présence du thème sous sa plume.

Le premier réfère explicitement à l'essai de Taylor et lui emprunte son titre original (Gauchet, 1998, p. 133-140). Ce que Gauchet pointe alors comme une nouveauté de la démocratie contemporaine est le fait que, désormais, « c'est au titre de son identité privée [que l'individu] entend compter dans l'espace public » (p. 1- 34). Dans le prolongement de la logique interne d'un ouvrage où Gauchet traite de la laïcité, les identités religieuses sont ensuite essentiellement évoquées.

Le deuxième moment s'insère dans une section qui considère les traits spécifiques du « soi de droit » (Gauchet, 2017a, p. 619-626), soit l'appropriation subjective par les individus du statut qui leur est, à tous, attribué. Gauchet fait ici explicitement référence aux travaux d'Honneth et Ricoeur évoqués *supra*. Il les présente comme ceux qui ont « consacré le thème » (p. 624) de la reconnaissance, mais leur reproche de ne pas permettre de « remonter au foyer intime qui motive » (p. 624) cette consécration, avant de proposer lui-même une identification dudit foyer. Pour Gauchet, si l'« aspiration à la reconnaissance est endémique dans une société des individus » (p. 624), c'est en raison du « sens du soi singulier que l'individu de droit est par-devers lui, [...] qui trouve difficilement sa place dans la relation sociale avec les autres et, plus difficilement encore, dans la relation avec un collectif institutionnalisé » (p. 625). Tel serait le « fond de la demande de reconnaissance qui hante les acteurs » (p. 625) et qui, « fatalement insatisfaite, alimente en retour la dynamique de privatisation » (p. 625).

C'est néanmoins dans un petit texte issu d'une conférence prononcée en 2008 sous le titre *L'impossible entrée dans la vie* et reprenant notamment, en les synthétisant, deux articles antérieurs (2004a, 2004b), que Gauchet propose une approche à la fois synthétique et problématisée des tensions entre individualisme démocratique, éducation et reconnaissance. Il remarque,

[...] à l'intérieur de la famille actuelle, une relation contentieuse avec cette société qui ne livre pas à ses membres la reconnaissance qu'ils sont en droit de demander. [...] Il existe sur ce chapitre un grand flottement dans les lectures contemporaines de la demande de reconnaissance. [...] [L]es politiques dites de la reconnaissance échouent systématiquement à satisfaire la demande qui leur est adressée, parce que cette demande ne porte pas en réalité sur l'égalité dignité, avec ce qu'elle implique d'indifférence à l'identité des êtres ; c'est une demande de reconnaissance de la singularité des êtres. Demande qu'aucune société, a fortiori une société démocratique, rationnelle, légale, n'est en mesure de procurer à ses membres. La famille est devenue de ce point de vue un foyer de contestation des règles du fonctionnement de la vie sociale dont le point d'application électif est l'école. Le reproche interminable, indéfini, inépuisable, auquel il n'y a pas de réponse, des parents contemporains à l'égard de l'école est que, en tant qu'institution, elle méconnaît, elle ignore, elle refoule, elle piétine la reconnaissance due à la singularité de leurs rejetons. (2010b, p. 21)

On ne saurait trop s'attarder sur l'expression « société démocratique, rationnelle, légale » pour analyser ce qui précède. Ce à quoi il est fait référence ici comme ne pouvant pas procurer la reconnaissance de la singularité des êtres, c'est d'une part le droit positif (comme élément d'encadrement des pratiques sociales), de l'autre le pouvoir (représentatif au sommet et diffracté ensuite dans diverses institutions publiques dont certaines habilités à imposer, si besoin, l'application du droit). Il n'est pas question ici d'un troisième terme, dont Gauchet a pourtant pointé ailleurs le caractère indispensable pour la vie en société⁵ : l'autorité. À la fois « évanescence » (Blais *et al.*, 2008, p. 148) et incarnée (p. 155-156), elle peut constituer une ressource qui s'instille dans le fonctionnement social, non pas à la place du droit et du pouvoir, mais en complément de ceux-ci. Ne peut-elle permettre de prendre en charge ce qui est exigé d'eux et qu'ils ne

⁵ « On a montré mille fois l'impossibilité de réduire le droit à la force, et l'impuissance où serait la force, si grande qu'elle soit, sans le concours du droit. [...] L'ordre légal ne doit de s'imposer qu'à sa perception comme légitime, une dimension qu'il ne comporte pas par lui-même et dont il peut aisément divorcer. C'est elle qui lui permet de faire l'économie de la contrainte (...) dans la grande majorité des cas, grâce à la reconnaissance et à l'acceptation des acteurs. [...] C'est du côté de ce troisième facteur, impalpable et décisif, puisqu'il constitue le grand levier pacificateur des sociétés humaines, que se situe l'autorité » (Blais *et al.*, 2008, p. 148-149).

peuvent structurellement pas assumer, dont, en particulier, répondre à une légitime demande de reconnaissance ?

1.2. Vers une dialectique de l'autorité et de la reconnaissance

Nous commencerons ici par une rapide synthèse de la question de la reconnaissance de la légitimité de l'autorité, c'est-à-dire ce qui conduit l'individu à tenir compte de l'autorité alors que rien ne l'y contraint. On peut schématiquement identifier trois théories canoniques du processus de reconnaissance de l'autorité compris en ce sens.

Hannah Arendt insiste sur le rôle qu'y tient la hiérarchie (1972, p. 123), au sens fort de « différence d'essence entre les êtres » (Gauchet, 2017b, p. 183), où certains sont faits pour commander et d'autres pour obéir (donc essentiellement incompatible avec la dynamique d'égalisation démocratique au sens tocquevillien). Elle oppose l'autorité « à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments » (Arendt, 1972, p. 123). Ce disant, son propos recoupe celui de Kojève, qui insiste sur la nécessité de la reconnaissance qui s'opère sans discussion ni compromis envisageables (2004, p. 59). La thèse de Hans Georg Gadamer se distingue donc de ces deux premières théories canoniques lorsqu'il envisage pour sa part une possible articulation entre autorité, reconnaissance et raison. Pour lui, « la reconnaissance de l'autorité est toujours liée à l'idée que ce qu'elle dit ne relève pas de l'arbitraire, étranger à la raison, mais peut-être en principe compris » (Gadamer, 1996, p. 450). Il vise à ne pas opposer frontalement autorité et rationalité, attitude qu'il attribue aux Lumières.

Cette spécificité le fait souvent préférer des auteurs contemporains travaillant sur l'autorité en éducation, comme c'est exemplairement le cas de Robbes (2010, p. 96-99). C'est néanmoins chez Myriam Revault d'Allonnes (2006, p. 66-70) qu'il nous semble identifier la synthèse de l'enjeu de la reconnaissance de l'autorité et la discussion des trois thèses précitées les plus fécondes. Pour aller directement à ses conclusions, elle pointe que

[...] loin d'être un concept univoque, la reconnaissance implique le risque de la méconnaissance et elle intègre par ailleurs des composantes subjectives et affectives. On peut être porté à aimer ceux dont on reconnaît l'autorité et, réciproquement, on peut reconnaître l'"autorité" de ceux qu'on aime. Le "crédit" que l'on accorde à l'autorité énonciative ou institutionnelle et à ses détenteurs n'est pas uniquement fondé sur la raison. Accorder du "crédit" à une autorité implique une sorte de pré-jugé (une prévention) favorable à son égard, ce n'est pas un acte "neutre" (2006, p. 69).

Autrement dit, la reconnaissance fondée en raison est un possible, qui doit demeurer, tout particulièrement en démocratie, mais elle n'épuise pas la question et ne doit pas conduire à négliger la dimension éminemment subjective du processus de reconnaissance.

La parole d'autorité⁶ telle que nous la concevons (Roelens, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c) n'est pas nécessairement celle qui met fin à tout débat. Elle est une proposition d'influence qui peut être ou non saisie. Elle peut être une voix qui s'exprime parmi un *quorum* en délibération dans l'exercice, par l'individu, de sa capacité à choisir et à penser par lui-même. Nous identifions deux conditions essentielles à ce qu'une telle influence soit consentie. La première, obvie, est de ne pas contrevenir au principe de légitimité individualiste, condition nécessaire mais non suffisante. Pour Foray, « reconnaître l'autorité, ce n'est pas seulement reconnaître une personne, c'est soit reconnaître ce qui s'exprime à travers elle, soit avoir confiance dans le fait que cette personne agit pour votre intérêt » (2016, p. 100). « Intérêt » n'est pas à faire équivaloir ici à l'intérêt économique ou à un intérêt de préservation anticipant les éventuelles réactions d'un pouvoir de contraindre (face à une action illégale, par exemple). Ces dimensions existent, bien sûr, mais n'épuisent pas le sujet. Nous suggérons davantage que cela doit être compris comme la possibilité pour un individu de se représenter l'influence consentie comme un élément lui ayant permis de se rapprocher d'une vie qu'il considère comme bonne plutôt que de s'en éloigner. Il y aurait dans cette possibilité de représentation un subtil mélange du sentiment présent et de la possibilité d'une conscience *a posteriori* de ce bénéfice.

L'un et l'autre termes (sentiment présent, conscience *a posteriori*) seraient bien entendu présents en des proportions très différentes selon les situations, mais ils ne nous semblent pas pouvoir être exclus totalement ni l'un ni l'autre dans le cadre d'une relation d'autorité bienveillante.

Pour le dire de façon synthétique, il semble donc que reconnaître l'autorité implique, surtout à long terme, que cette reconnaissance procure « quelques choses⁷ de plus », non pas uniquement à celui qui est reconnu, mais de façon plus cruciale encore à celui qui reconnaît. Or, nous avons vu qu'il y a précisément « quelque chose » que l'ensemble des individus de droit sont portés à rechercher : la « reconnaissance », au sens développé dans la sous-partie précédente. Aussi, nous pensons que c'est, entre autres, à la condition de participer, si ce n'est à étancher, du moins à apaiser la soif de

⁶ Mobilisant ici dans la rédaction le champ lexical de la voix, il nous semble important de préciser que rien ne permet d'exclure que de telles influences puissent passer par des gestes, signes, regards ou silences. En d'autres termes, la *parole d'autorité* (une proposition signifiante adressée à un autre individu) n'est pas réductible pour nous à l'*autorité de la parole* (s'adresser verbalement à ce même individu).

⁷ Le pluriel est employé ici à dessein, car les apports procurés par les diverses reconnaissances de l'autorité envisageables nous semblent eux aussi devoir être irréductiblement pluriels.

reconnaissance des individus de droit, qu'une autorité peut : 1° bénéficier du préjugé favorable quant à sa légitimité qu'évoque Revault d'Allonnes, 2° être ensuite reconnue durablement comme légitime. L'un et l'autre sens du terme *reconnaissance* s'articulent ainsi dans leur dialectique avec l'autorité.

Cela pose la question de ce que coûte l'exercice d'une telle autorité à celui qui la met en pratique. Il ne s'agit plus, en effet, comme cela pouvait être le cas dans la structuration religieuse du monde (Gauchet, 1985), de laisser une légitimité supérieure se diffracter à travers soi, soutenue par une organisation symbolique qui, tout entière, concourt vers sa reconnaissance quasi obligatoire. L'autorité bienveillante exige au contraire de celui qui la manie d'engager sa propre individualité et sa propre autonomie au service de l'autre pour soutenir son autonomie individuelle dans ce qu'elle peut avoir de vulnérable. Les conséquences d'un tel engagement sont à peser avec lucidité.

2. Prudence

2.1. De la vulnérabilité des responsables

Il s'agit d'abord d'interroger les risques auxquels peuvent être confrontés les acteurs éducatifs qui sont amenés, par leur situation même, à occuper une place d'autorité⁸. Cela implique de dépasser la seule prise en considération de la vulnérabilité de l'autorité elle-même, qui peut à chaque instant ne plus être reconnue, pour considérer plutôt la vulnérabilité intrinsèque de l'individu qui l'exerce.

Le langage du *care* peut permettre de progresser dans cette direction. Si ce dernier a des choses à nous apprendre dans la réflexion sur l'éducation (Derycke et Foray, 2018), l'impératif de gérer l'excès des besoins par rapport à la capacité de réponse des acteurs (Tronto, 2009, p. 9), même les plus mobilisés et efficaces, n'est en effet pas la moindre leçon. Comme le soulignent Aurélie Damamme et Patricia Paperman, « les besoins du destinataire de *care* [peuvent] par moments sembler infinis et inconciliables avec [les] besoins propres⁹ » (Cité dans Molinier, Laugier et Paperman, 2009, p. 154) du pourvoyeur de *care*. Faire de l'autorité bienveillante une posture de service et de réponse aux vulnérabilités de l'autonomie individuelle d'autrui signifie que celui qui occupe une place

⁸ « Il y a toujours autorité. Il y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (Blais et *al.*, 2008, p. 45).

⁹ Se pose également ici la question de la capacité pour celui qui prend soin de l'autre de percevoir ses propres besoins. Voir notamment sur ce point la notion, présentée par Catherine Gueguen, d'« auto-empathie » (2014, p. 41). Il s'agit d'une manière d'être attentif à ses propres ressentis pour « en avoir pleinement conscience [...] les écouter [...] les comprendre, sans jugement ni culpabilisation » (p. 41), pour être « davantage conscients de nous-même » (p. 41). Cela ne procéderait pas d'un quelconque égoïsme mais plutôt d'une condition de possibilité d'une empathie pour autrui : « l'empathie commence par soi-même » (p. 41).

d'autorité peut se retrouver dans une position analogue à celle du pourvoyeur de *care* ainsi décrit.

Il y a une tension constitutive dans la volonté de répondre aux besoins et désirs de l'autre, qui peut être porteuse d'un malaise à considérer. Ce que nous voudrions montrer ici, c'est que cette attention à l'autre, sans laquelle l'autorité ne semble plus pouvoir être reconnue comme légitime, gagne à se doubler chez celui qui occupe la place d'autorité d'une certaine attention tournée vers lui-même. Il y aurait là une autre condition d'une relation d'autorité pouvant être saine, durable et efficiente.

Occuper une place d'autorité dans un contexte démocratique est en effet un rôle à charge mentale élevée, pouvant se révéler ingrat. La conciliation du bien-être de celui qui occupe cette place comme de celui qui est accompagné semble donc indispensable. Intégrer la bienveillance à la posture de l'éducateur, l'institutionnaliser dans le cadre de l'éducation nationale comme c'est le cas en France depuis 2013, impose de questionner « l'exigence des enseignants à l'égard d'eux-mêmes, par laquelle ils se font en quelque sorte violence » (Manesse et Zakhartchouk, 2018, p. 10). Le refus de l'autoritaire réduit les violences, mais n'apaise pas *a priori* toutes les souffrances au sein des relations d'autorité. Ce point en appelle un autre.

On peut parler à plusieurs titres d'une démocratisation de l'occupation de la posture d'autorité : parce qu'elle doit aujourd'hui s'exercer en compatibilité avec le principe de légitimité démocratique (les droits de l'homme, l'individualisme juridique), mais aussi parce qu'il n'y a plus désormais uniquement les Pères, les Maîtres, les Juges et les Chefs, pour reprendre la topologie de Kojève (2004), qui puissent avoir à incarner une autorité. D'une certaine façon, tout individu le peut potentiellement, du moment qu'il formule envers l'autre une proposition d'influence et/ou répond à la vulnérabilité d'autrui. Cela confronte nombre de ceux qui assument ce type de responsabilités au défi de devoir occuper une telle place sans les bénéfices éventuels d'une position de pouvoir ou d'une situation sociale privilégiée (Guillot, 2006, p. 120-123 ; Robbes, 2010, p. 45-53), qui ont longtemps été associés à ladite place.

On découvre ainsi, sous une autorité métamorphosée à l'aune de l'individualisme démocratique, une situation qui confère des devoirs envers l'autre plutôt que des droits personnels supplémentaires (ce qu'avait jadis, par exemple, le père par rapport aux autres membres de la famille). L'idée, transcrite dans le droit français comme dans les instructions officielles de l'Éducation nationale, que l'autorité des éducateurs (parents, enseignants) s'exerce dans l'intérêt supérieur des enfants et des élèves (Renaut, 2002, 2004) implique que les éducateurs « se doivent » aux éduqués, leur autorité se définit

avant tout par les devoirs qu'ils ont envers les éduqués. On peut parler d'une asymétrie de devoirs¹⁰.

Accepter une telle responsabilité, c'est d'une certaine manière, pour un individu, accepter librement de se restreindre dans l'exercice de ses propres libertés. Or, l'appropriation subjective du statut d'individu de droit par les individus (Gauchet, 2017a, p. 551-560, p. 609-632) les pousse à s'y définir subjectivement d'après les droits et libertés qui leur sont reconnus. Restreindre ses propres libertés, s'inscrire dans des liens contraignants en acceptant des responsabilités éducatives, pourrait donc placer ces mêmes individus en état de relative insécurité subjective. Il ne faut pas perdre ici de vue que, si l'on suppose qu'il y a asymétrie (entre celui qui occupe la place d'autorité et celui à qui il s'adresse) quant à la conséquence de l'individualité autonome de chacun (un « plus autonome » aide un « moins autonome »), toute autonomie demeure à chaque instant potentiellement vulnérable.

Occuper une place d'autorité, c'est donc consentir à se mettre en situation de vulnérabilité quant à sa propre individualité comme à sa propre autonomie. Garantir durablement la conséquence de sa propre individualité implique en effet de disposer d'une certaine sécurité identitaire et de la reconnaissance de son rôle dans l'existence sociale. Or, contribuer à rendre l'autre auteur de lui-même (Robbes, 2010, p. 75-80 ; Roelens 2017b, 2018c) signifie à la fois une certaine proximité avec lui, mais aussi l'admission du fait qu'il devient chaque jour plus différent de soi. Quand l'autre devient lui-même, il peut notamment user de son autonomie pour faire des choix ou pour développer des réflexions nettement différentes de celles que fait ou aurait faites celui qui l'accompagne.

Rappelons enfin que l'autorité est à la fois incarnée et sans cesse susceptible de ne plus être reconnue par celui à qui elle s'adresse. Une non-reconnaissance de l'autorité qu'un individu incarne peut aisément être perçue comme une non-reconnaissance de cet individu, ce qui le met en situation de fragilité quant à son estime personnelle et à son sentiment de jouir d'une individualité conséquente. Demeurer capable d'un « prendre soin de l'autre » du type dont relève l'autorité bienveillante impliquerait donc un « prendre soin de soi », à considérer également.

¹⁰ Voir notamment sur ce point le cas développé, par ailleurs (Roelens, 2018b), de la direction d'école publique dans l'enseignement primaire français. « Par les responsabilités et les devoirs, supérieurs à ceux des adjoints, qu'il assume, le directeur d'école soulage ses collègues d'un stress et d'une anxiété potentiellement sclérosante, il libère et rend auteur chaque membre de l'équipe » (p. 11). « Nous pensons que la prise en considération, à la fois de la complexité souvent, de l'ingratitude parfois qui accompagnent cette tâche et ce parcours du directeur d'école, mais surtout de l'éthique qui permet à cette autorité d'exister et de s'exercer au sein du groupe scolaire, ne peut que nous aider à affiner l'analyse que nous serions amenés à conduire de problématiques similaires et congruentes dans d'autres champs à l'époque contemporaine » (p. 12).

2.2. Prendre soin de soi

Penser et exercer l'autorité (l'un semblant désormais difficilement pouvoir aller durablement sans l'autre), c'est accepter de vivre sans cesse avec des doutes plutôt que des certitudes (Ricoeur, 1995). Il s'agit d'une certaine façon de prendre sur soi le doute pour protéger l'autre des risques de la certitude à tout prix (qui peut reconduire à un dogmatisme incompatible avec l'accompagnement du développement chez l'autre de l'autonomie morale et de l'autonomie intellectuelle). Cela justifie d'être vigilant quant à ses propres capacités à assumer durablement un tel choix. Il semble donc qu'une individualité conséquente et durable, et un fort degré de bien-être et d'estime de soi¹¹, pour celui qui occupe la place d'autorité, soient des conditions importantes pour qu'il puisse rendre auteur à son tour.

Travaillant à sa propre éclipse (Prairat, 2010, p. 42), l'exercice de l'autorité éducative bienveillante consiste à passer un temps considérable à détricoter ce que l'on tisse par ailleurs (ce mouvement étant une condition même d'une autorité libératrice), ce qui peut renforcer ce sentiment de fragilité de celui qui la met en œuvre. Il ne peut se désintéresser de sa propre capacité à assumer durablement des responsabilités éducatives. Il ne peut donc pas malmenager de façon inconsidérée son « outil de travail », qui est ici son autonomie individuelle et son bien-être. C'est, pourrait-on dire, le choix d'être bienveillant envers l'autre et de vouloir l'être effectivement dans la durée, qui appelle la bienveillance envers soi comme moyen de concrétiser ce choix.

Comment étayer le parcours d'un autre pour qu'il puisse choisir en conscience la vie qu'il veut mener, de façon autonome, sans pour autant compromettre en profondeur sa propre autonomie, son individualité, son bien-être ? Telle semble être l'interrogation éthique destinée à accompagner au quotidien la pratique du modèle d'autorité que nous proposons, en particulier dans l'éducation. Cette recherche d'un compromis semble à la fois féconde et humble, car elle laisse place à toutes les singularités possibles d'appropriation de ce schéma. Elle n'est pas en contradiction avec le minimalisme raisonnable de Ruwen Ogien (2007), que nous avons invoqué (Roelens, 2017a, p. 101-102) pour contenir les risques de glissement de la bienveillance dans le paternalisme et le moralisme. En effet, cette option éthique nous demande de contribuer à garantir les libertés vulnérables d'un autre, qui y consent et en a besoin, à condition de le faire sans juger les choix d'autrui, sans lui nuire, sans limiter ses libertés. Agir sans prendre soin de soi peut contrevenir directement ou indirectement à cette exigence.

¹¹ Rappelons ici une formule de Robbes : « Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, c'est [...] avoir cette confiance suffisante en soi, [...] être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même dans la durée » (2010, p. 77-78).

Ce que nous avons appelé ici « bienveillance envers soi » ne saurait cependant s'assimiler à un devoir moral envers soi. Eirick Prairat rappelle (2014, p. 36-37) que cette dernière notion occupe une place centrale dans la pensée kantienne, et que, plus récemment, Alain Renaut, dans *Quelle éthique pour nos démocraties ?* (2011), en a souligné à nouveau l'importance, y compris pour penser le rapport moral à l'autre. Nous maintenons ici que la position d'Ogien, selon laquelle « ce que nous faisons de nous-mêmes n'a *aucune* importance morale » (2007, p. 24) et donc qu'il n'y a pas de devoir moral envers soi, nous semble la plus à même de maintenir la distinction indispensable entre l'autorité bienveillante telle que nous la proposons et toute forme d'agir, en particulier éducative qui contreviendrait à l'autonomie individuelle d'autrui plutôt que de la favoriser.

Prendre soin de soi, dans le sens où nous l'employons ici, relève davantage d'une attitude mêlant responsabilité envers l'autre et prudence. Ce dernier terme est polysémique. Sous la plume d'Ogien, le terme « prudence » désigne « une prise en compte de ses *propres intérêts à long terme* » (2007, p. 50). L'auteur parle également de « maxime d'action prudentielle » (2007, p. 50). Aristote, dans son *Éthique à Nicomaque* (1997), emploie le terme de *phronêsis*, « qu'on traduit généralement par prudence, [qui] est la sagesse pratique » (p. 86), et que Laurence Cornu désigne comme un art « de la clairvoyance et de la décision » (cité dans Derycke et Foray, 2018, p. 78). Elle y voit une ressource pour penser ensemble le soin, la veille et l'éducation : « Il y a une *phronêsis* spécifique de l'éducation, interrogeant à la fois disposition et action de l'éducation comme sagesse pratique. » (cité dans Derycke et Foray, 2018, p. 78).

Dans les deux usages possibles du terme de prudence appliqués à l'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui, il est fait signe vers une façon de garantir une capacité durable à occuper une position souvent inconfortable, mais que l'on a librement choisi d'occuper. À ce titre, une telle prise en compte de ses propres intérêts serait davantage à regarder comme un geste (notamment professionnel) pertinent que comme un choix égoïste, où sous couvert de mal-être un responsable se désintéresserait de l'autre envers qui il a un devoir¹². On sait depuis Alexis de Tocqueville (1981) l'importance de distinguer conceptuellement les notions d'individualisme et d'égoïsme, et Gauchet y insiste souvent dans ses propres analyses de la société des individus (2017a, p. 487-632). Envisager la prudence comme évoquée *supra* met en lumière le caractère potentiellement symbiotique de la bienveillance envers l'autre et de la bienveillance envers soi. Si le danger de l'autoritarisme est l'oubli et la négation de l'autre (Guillot, 2006, p. 17), l'absence de prudence semble menacer l'équilibre complexe d'individualisme, de

¹² Sur cette assimilation possible entre bienveillance et égoïsme, voir notamment les thèses d'Yves Michaud (2016, p. 132 et p. 150).

responsabilité et d'influence libératrice qui constitue le soubassement de l'autorité éducative bienveillante.

Dans le cadre, enfin, d'une dramatisation croissante de l'enjeu éducatif et scolaire dans le destin des personnes (Blais *et al.*, 2008, p. 164), il paraît plus pertinent de se demander comment « accompagner les accompagnateurs » que de songer à les accabler. Autrement dit, une des tâches importantes d'une philosophie politique de l'éducation appliquée serait de contribuer à l'intelligibilité des conditions d'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui en rendant manifestes les soutiens et étayages nécessaires pour ce faire. Il est en effet un certain nombre d'obstacles auxquels une position de responsabilité éducative les confronte quasi irrémédiablement. Leurs manières de se présenter peuvent néanmoins être si spécifiques, en fonction de la singularité des individus et des contextes, qu'il est sans doute sage de faire au moins partiellement le deuil d'une perspective consistant à proposer un recueil de prescriptions précises pour l'exercice de l'autorité à l'école ou en famille. Cela ne donne que plus de poids à la dimension éthique de l'éducation et de la formation, dans l'ensemble des lieux où elles se déroulent.

Affirmons donc pour finir qu'une culpabilisation des acteurs éducatifs (Guillot, 2006, p. 113-119), qui admettraient la difficulté de s'inscrire dans ce modèle d'autorité, et l'assimilation de cette attitude à une faiblesse coupable ou à un manque de conscience éducative ne pourraient que rendre plus malaisé encore le fait de faire autorité de façon durable et saine dans l'acte d'éduquer aujourd'hui.

Conclusion : conditions d'un individualisme substantiel

Considérant les difficultés spécifiques de penser la société des individus qui résulte de la récente radicalisation de l'individualisme allant de pair avec la radicalisation de la modernité (Gauchet, 2017a, p. 201-210), on peut voir dans l'autorité une

[...] solution de l'antinomie cachée dans ce mot d'ordre de « former des individus », dont la fausse limpidité recouvre un abîme de contradictions. Car un individu ne peut pas plus se former de son propre mouvement, par l'intérieur, qu'il ne peut être formé de l'extérieur. Il lui est impossible de savoir ce qu'il devrait savoir pour devenir pleinement un individu ; mais il n'est pas davantage possible de construire son statut d'individu à sa place. Il ne peut pas y accéder du dedans, et vouloir l'y amener du dehors, c'est le détruire. Ce sont ces contradictions, venues de loin, mais longtemps contenues par le compromis entre les principes modernes et l'ancienne forme des rapports sociaux, qui nous explosent à la figure. L'autorité est l'unique moyen de les maîtriser, tant du côté de l'individu que du côté de la société qui réclame cet individu (Blais *et al.*, 2008, p. 166).

À partir de cette large focale concernant l'ensemble de la société des individus, on peut déduire l'application spécifique de ce principe à l'élément majeur de la socialisation des individus qu'est l'éducation, dont le cœur est que « l'autorité est l'unique médiation possible entre le commandement d'ensemble et la reconnaissance des individualités, s'agissant de cette entreprise impossible qui consiste à former des individus » (Blais *et al.*, 2008, p. 167). Il s'agit en particulier, notamment par l'éducation, de garantir les conditions d'une autonomie individuelle qui ne saurait être simplement présumée (Foray, 2016, p. 180-181).

Les points de vue qui ont été soutenus dans ce texte procèdent de la conviction philosophique que, pour que ce choix soit effectivement ouvert, il existe une nécessité sociale d'une autorité métamorphosée, concernant certes tout particulièrement l'éducation, mais aussi l'ensemble du fonctionnement démocratique. Cette nécessité procéderait de l'attribution généralisée du statut d'individu de droit et du défi imposé à tous de devenir individu et de devenir autonome. Ce que nous avons souhaité montrer plus spécifiquement ici est qu'une autorité bienveillante : 1° est un moyen pertinent d'un individualisme substantiel en cela qu'elle peut contribuer à apaiser la soif de reconnaissance qui tourmente les individus de droit du fait de leur statut¹³ et 2° ne peut être mise en œuvre tout en conservant durablement une autonomie individuelle substantielle qu'à la condition de le faire avec prudence. L'intérêt de cette conceptualisation de l'autorité bienveillante est alors de pouvoir prétendre à être une proposition positive (ne se contentant pas de dire ce que l'autorité ne doit plus être et ce que la démocratie a d'imparfait) et englobante, une forme de *kairos* en réponse aux crises intriquées de l'autorité et de la démocratie (Gauchet, 2008) en leur état actuel¹⁴. Pouvoir se décliner à tout âge, dans toute relation interindividuelle, est aussi une spécificité de cette proposition. Enfin, elle procède du refus de l'idée d'une passivité du domaine éducatif face à une évolution politique qui éroderait certaines de ses bases. Elle entend témoigner au contraire de la fécondité d'une focalisation sur ce point faitier des complexités de la modernité démocratique qu'est l'éducation en son sein pour : 1° penser les refontes de nos outils intellectuels (Gauchet, 2017a, p. 489) qu'exige le Nouveau Monde, 2° envisager des réponses possibles aux défis, tel celui de la quête de reconnaissance individuelle, qui dépassent de loin le seul domaine éducatif, et 3° adjoindre au souci des plus vulnérables et de leur autonomie une prise en compte

¹³ Comme le laissent suggérer les travaux d'Éric Debarbieux (2015), ces jeux de reconnaissance individuelle dans une institution éducative sont davantage à envisager dans une approche écologique, caractéristique des études sur le climat scolaire, à laquelle chacun et tous peuvent à leur manière prendre part, que comme une reconnaissance mutuelle limitée à la relation duale éducateur/éduqué. Voir son travail auprès d'élèves reconnu par ses collègues peut, par exemple, être essentiel pour un enseignant (Roelens, 2018b).

¹⁴ Toutes deux procédant similairement de l'aboutissement du processus de sortie de la religion qui est pour Gauchet le principe effectuant de la modernité occidentale.

conséquence de la vulnérabilité de ceux qui, au quotidien, parviennent à assurer cette lourde et essentielle responsabilité consistant à garantir les conditions effectives d'une autonomie à laquelle tous doivent pouvoir prétendre.

Cette ambition, qui est celle de la démocratie moderne, est immense, et semble vouée à se retourner contre elle-même si elle prétend s'accomplir au détriment de ceux qui en sont des agents essentiels (les éducateurs). Le cœur du propos de cette contribution était de proposer quelques raisons d'éviter un tel revirement et quelques pistes originales pour tenter d'y parvenir.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Aristote (1997). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Éditions Vrin.
- Badiou, A. et M. Gauchet (2016). *Que faire ?*, Paris, Éditions Gallimard.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Arthème Fayard / Pluriel.
- Debarbieux, E. (2015). « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & formations*, n°88-89, p. 11-27.
- Derycke, M. et P. Foray (dir.) (2018). *Care et éducation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, Éditions ESF.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris, Éditions du Seuil.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2004). « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, n° 132, p. 27-44.
- Gauchet, M. (2004). « L'enfant du désir », *Le Débat*, n° 132, p. 98-121.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2007a). *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie I*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2007b). *La crise du libéralisme 1880-1914. L'avènement de la démocratie II*. Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2008). « Crise dans la démocratie », *La revue lacanienne*, n°2, p. 59-72.

- Gauchet, M. (2010a). *À l'épreuve des totalitarismes 1914-1974. L'avènement de la démocratie III*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2010b). « Mutation dans la famille et ses incidences », *La revue lacanienne*, n° 8, p. 17-32.
- Gauchet, M. (2015). « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n° 183, p. 158-166.
- Gauchet, M. (2017a). *Le Nouveau Monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2017b). « L'attraction fondamentaliste », *Figures de la psychanalyse*, n° 34, p. 39-50.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, Éditions ESF.
- Hegel, G.W.F. (1992). *Système de la vie éthique*, Paris, Éditions Payot.
- Hegel, G.W.F. (2012). *Phénoménologie de l'esprit*, Paris, Éditions Flammarion.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions Folio.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation ?*, Paris, Éditions ESF.
- Houssaye, J. (2012). « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation*, n° 71, p. 29-42.
- Kojève, A. (1980). *Introduction à la lecture de Hegel : leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études*, Paris, Éditions Gallimard.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*, Paris, Éditions Gallimard.
- Manesse, D. et J.M. Zakhartchouk (2018). « Pas l'une sans l'autre », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 542, p. 10.
- Mendel, G. (1989). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, Éditions Payot.
- Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*, Paris, Éditions La Découverte.
- Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*, Paris, Éditions Stock.
- Molinier, P., S. Laugier et P. Paperman (dir.) (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2014). « La morale minimale à l'école », *Recherches en Éducation*, Hors-Série n° 6, p. 13-24.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Renaut, A. (2011). *Quelle éthique pour nos démocraties ?* Paris, Éditions Buchet-Chastel.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). « Les paradoxes de l'autorité », *Philosophie*, n° 7, p. 6-12.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, Éditions ESF.
- Roelens, C. (2017a). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2017b). « Autorité et lecture, l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur », *Le Sujet dans la Cité*, n° 8, p. 153-164.
- Roelens, C. (2018a). « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable », *Éducation permanente*, n° 214, p. 215-224.
- Roelens, C. (2018b). « Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité », *Éducation et socialisation*, n°47. [En ligne] <https://journals.openedition.org/edso/2881>, consulté le 1er octobre 2018.
- Roelens, C. (2018c). « Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur », *Action didactique*, n° 1, p. 198-213.
- Roelens, C. (2018d). « Bienveillance et éducation : quelle théorie ? », *Interpares*, n°7, p. 55-63.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Éditions Flammarion.
- Tocqueville, A. (1981). *De la Démocratie en Amérique*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions La Découverte.