

# L'éducation au cœur de l'autorité

**Anne-Marie Drouin-Hans**

DANS **LE TÉLÉMAQUE** 2009/1 n° 35 , PAGES 41 À 48

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

**ISSN 1263-588X**

**ISBN 9782841333370**

**DOI 10.3917/tele.035.0041**

**Date de mise en ligne : 01/02/2011**

**Article disponible en ligne à l'adresse**

<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-41?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

### L'éducation au cœur de l'autorité<sup>1</sup>

**Résumé :** *La question de l'autorité pose des questions cruciales sur le sens de l'éducation : elle se manifeste comme une action sur l'être à éduquer et comporte une dissymétrie constitutive, mais qui travaille à sa propre disparition, en laissant place à une possibilité de résistance, et donc qui n'étouffe pas la liberté; elle retrouve par là un sens originaire de l'autorité comme ce qui autorise et rend possible. Reste le problème d'un statut acceptable de la hiérarchie, que l'on peut essayer de penser, dans des styles différents, avec Hannah Arendt ou Louis Dumont. Il apparaît que l'autoritarisme est le plus grand ennemi de l'autorité. Il apparaît aussi que la dissymétrie est plus féconde quand elle est réversible, ou quand le maître est dépassé par l'élève.*

On ne saurait confondre l'éducation ni avec la simple maturation naturelle, ni avec les seules leçons de l'expérience. Rousseau lui-même, lorsqu'il dit que nous sommes éduqués par trois maîtres (la nature, les choses et les hommes), modère certes le pouvoir de l'éducateur, mais ne le nie pas et prend la peine de montrer que le concours de ces trois sources d'évolution est nécessaire pour que l'on puisse parler d'éducation<sup>2</sup>. Sans la maturation naturelle, l'éducation serait impossible; sans les leçons de l'expérience, qui laissent une part d'imprévisibilité au comportement de celui qui reçoit l'éducation, elle serait pure influence d'un homme sur un autre. Mais sans l'éducation des hommes, les événements ne seraient pas guidés, interprétés, orientés vers de nouvelles possibilités; strictement ils n'auraient pas de *sens*. Bien que modeste dans ses effets, le rôle de l'éducateur reste essentiel.

#### Agir sur un être

Sur le plan collectif également, Kant insiste sur la continuité de l'espèce humaine qui « doit peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité ». Ce qui se traduit par le fait qu'« une génération éduque l'autre »<sup>3</sup>, formule que l'on retrouve transposée dans la fameuse définition

- 
1. Ce texte est la version française d'un article qui a été publié dans une traduction catalane : « L'educació al cor de l'autoritat », *Aloma* (Université Ramon Llull, Barcelone, Espagne), n° 19, 2006, *Filosofia de l'educació*, p. 273-281. Je remercie la revue *Aloma* pour son aimable autorisation.
  2. J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], Livre I, Paris, Gallimard (Pléiade), 1969, p. 247.
  3. E. Kant, *Réflexions sur l'éducation* [1803], Traduction, introduction et notes par A. Philonenko [1966], Paris, Vrin, 1989, p. 70.

de Durkheim, pour qui « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale »<sup>4</sup>. Cette action doit produire une transformation de l'enfant en suscitant et développant « un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux » qui l'adapteront à la société dans laquelle il est né.

Éduquer est donc agir sur un être, pour l'amener à se construire lui-même en continuité, ou au moins en relation – relation qui peut être rupture – avec ce qui l'a précédé. L'éducation est une action nécessaire de l'être déjà formé (ou supposé tel) sur l'être en voie de formation. Pour que cette action soit éducation et non endoctrinement ou dressage, l'effet qu'elle produit ne peut être pure obéissance, ni refus absolu. Commentant la portée de sa définition trinitaire, Rousseau précise :

Or de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous ; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards ; celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres ; encore ne le sommes nous que par supposition : car qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ? Sitôt que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne<sup>5</sup>.

Si l'éducation est un « art », c'est-à-dire, ici, une technique un peu tâtonnante, mais néanmoins inspirée par des réflexions théoriques, elle ne peut se réduire à être une application raisonnée de ces théories. Personne ne peut prétendre déterminer la vérité et la seule maîtrise de l'éducation. Pour pallier ces difficultés, Rousseau s'est inventé un élève fictif, qui reçoit, au moins pendant les premières années, l'influence du seul « gouverneur ». L'*Émile* devient une expérience de pensée<sup>6</sup>, qui met en scène des situations fictivement concrètes pour tester en pensée des solutions éducatives.

## Faire le deuil de la réussite

On sait pourtant que l'éducation d'Émile a une suite malheureuse. La destruction tragique et douloureuse de la construction, programmée par le gouverneur, qu'était le couple d'Émile et Sophie, peut être lue comme une mise en garde, en forme de roman, sur l'impossible réussite éducative. En effet, dans *Émile et Sophie, ou les solitaires*, texte inachevé, on voit Sophie devenir infidèle, Émile souffrir et se réfugier dans les voyages, puis Sophie mourir de maladie et de chagrin<sup>7</sup>. Il reste qu'Émile sait utiliser ses compétences et retrouve dans ses aventures douloureuses

4. É. Durkheim, *Éducation et sociologie* [1922], Paris, PUF, 1968, p. 41.

5. J.-J. Rousseau, *Émile*, Livre I, p. 247.

6. C'est notamment à travers ce caractère d'« expérience de pensée » que l'*Émile* peut partiellement être rattaché à la pensée utopique. Sur cette notion, voir R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Paris, PUF, 1950. Voir aussi A.-M. Drouin-Hans, *Éducation et utopies*, Paris, Vrin, 2004.

7. J.-J. Rousseau, *Émile*, Livre I, p. 881-924.

un équilibre auquel le gouverneur avait su le préparer. « Réussir » une éducation, serait-ce accepter d'emblée son échec partiel, ses erreurs, ses manquements, ses limites... ? Ce serait au moins savoir que l'idée d'une réussite programmée est contradictoire avec l'idéal d'une éducation libératrice. Ce serait accepter que le chemin ne soit pas tout tracé, mais qu'il s'invente au fur et à mesure dans la rencontre négociée des trois sources de l'éducation. « Reposez-vous, il en est temps ». Tels avaient été les derniers mots qu'Émile adressait au gouverneur dans le traité d'éducation. L'éducateur doit cesser son influence, il doit renoncer à son autorité et admettre que l'éducation est partiellement réalisée par celui-là même qui est éduqué. Il faut donc faire le deuil de la réussite sans faille, qui si elle se réalisait se détruirait elle-même.

L'éducation est dans cet entre-deux qui d'un côté tend à construire la libre disposition de soi, et de l'autre, met des bornes et impose les contraintes dont l'un des vecteurs est l'« éducation des hommes », c'est-à-dire l'autorité de l'adulte<sup>8</sup>. L'autorité est partie prenante de l'éducation. Sans autorité, point d'éducation.

## Autorité et liberté

Mais cette affirmation s'accompagne nécessairement d'une triple précision : i) s'autoriser à exercer de l'autorité exige une confiance en la justesse de son action, liée à la légitimité de cette position. Il ne peut y avoir d'éducation sans la dissymétrie fondamentale qui constitue la situation éducative ; ii) ce qui donne sens à l'éducation tient à ce que cette dissymétrie travaille à sa propre disparition ; iii) il ne peut y avoir éducation sans une possibilité de résistance de la part de celui qui est éduqué, sans une dose d'imprévu où peut se glisser l'exercice tâtonnant de l'autonomie.

Dire que l'autorité est consubstantielle à l'idée d'éducation ne se comprend que si l'on est en harmonie avec l'étymologie bien connue, qui rattache le mot *autorité* au mot *auteur*, tous deux issus du latin *augere*, qui signifie « accroître », « augmenter », donc « rendre possible ». Dans ce cadre conceptuel, développé par Michel de Certeau dans un article de 1970<sup>9</sup>, l'autorité prend le visage souriant de la création. Rendre possible c'est aussi « fonder », ce qu'analyse Hannah Arendt dans l'un des articles regroupés sous le titre *La crise de la culture*<sup>10</sup>, où elle insiste sur le fait que l'autorité a sa spécificité et ne doit être confondue ni avec le pouvoir ni avec la violence. Cette distinction n'est pas toujours faite, et pour les défenseurs d'un « retour à l'autorité », l'une peut se substituer à l'autre. C'est croire qu'« avoir de l'autorité », « être autoritaire » ou « être violent » sont des moyens équivalents de se

8. Voir A.-M. Drouin-Hans, « Autorité », in *La pédagogie, 50 mots*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993, p. 14-16 ; et *L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1995, chap. V, p. 63-78.

9. M. de Certeau, « Autorités chrétiennes », *Études*, février 1970, p. 268-286.

10. H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », in *La crise de la culture* [1954], Paris, Gallimard (Folio essais), 1989, p. 121-185.

faire obéir<sup>11</sup>. C'est oublier que « l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté »<sup>12</sup>.

Que l'on puisse garder sa liberté dans une relation d'autorité a quelque chose de paradoxal. Mais ce paradoxe est éclairant sur le sens que l'on peut donner à l'autorité. Tout d'abord, autorité n'est pas tyrannie ni totalitarisme. La relation d'autorité se situe dans un cadre où des règles et des lois sont respectées par celui-là même qui a l'autorité. Ensuite, on peut comprendre comment la relation d'autorité est compatible avec la liberté en la confrontant à la relation d'amour et en reprenant l'analyse d'Alain quand il dit que l'école a ceci de positif qu'elle met à l'écart le sentiment et l'affection : la froideur du maître serait libératrice alors que l'amour des parents serait étouffant<sup>13</sup>. Dans cette perspective, il semble plus facile de ne pas être asservi par l'autorité que de se détacher de l'amour.

### Froideur ou séduction ?

Mais la séparation entre l'autorité de l'école et l'affectivité de la famille est pleine de fissures. Les parents ont une autorité, les enseignants sont aimés ou haïs, ils aiment ou haïssent eux aussi. Plaire au maître, séduire l'élève, telles sont souvent les motivations affectives qui aident à supporter les efforts et qui donnent du goût au travail. Que la relation éducative ne se réduise pas à la froideur d'un pur rapport intellectuel, ou plutôt, qu'il y ait dans le rapport intellectuel lui-même de la place pour le désir, est devenu une évidence qu'on ne peut éluder. L'autorité « charismatique » est l'une des trois figures de l'autorité distinguées par Max Weber<sup>14</sup>, et l'on peut supposer que c'est celle qui fait le plus rêver le pédagogue. Le rapport reste flou entre la personne qui délivre un savoir et ce savoir lui-même. Le rapport reste flou tout autant entre le plaisir d'apprendre et le plaisir de plaire... En effet, que le savoir soit source de plaisir, qu'il existe une *libido sciendi*, reconnue depuis longtemps par des philosophes tels que saint Augustin, montre que connaître a été identifié aussi comme une jouissance, bien avant les analyses freudiennes. Le plaisir de connaître a une parenté avec la sensualité et est l'une des explications de ce qui peut nous pousser à vouloir savoir.

On sait aussi que la *libido sciendi* peut devenir *libido dominandi*. Le savoir n'est alors plus un plaisir pour lui-même, mais devient le vecteur d'une autorité dénaturée qui se confond avec la volonté de domination et engendre par réaction la révolte.

11. H. Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », p. 136.

12. *Ibid.*, p. 140.

13. Alain, *Propos sur l'éducation*, IX [1932], Paris, PUF, 1972, p. 26-28.

14. M. Weber, « Le métier et la vocation d'homme politique », in *Le savant et le politique* [1919], version numérique par Jean-Marie Tremblay (« Les classiques des sciences sociales »), p. 33.

## Négocier l'autorité

Mais cela a-t-il du sens de se révolter contre l'autorité? Dès lors qu'il y a révolte, n'est-ce pas que l'autorité n'est déjà plus? H. Arendt montre que l'autorité repose sur une hiérarchie dont la légitimité est reconnue tant par celui qui est commandé que par celui qui commande. De là, elle tire l'idée que l'autorité ne se négocie pas. On peut se séparer de son analyse sur ce point, en soulignant que la reconnaissance de l'autorité suppose une négociation *possible* ou préalable. On ne peut parler d'autorité, par exemple, vis-à-vis d'un nourrisson: on a certes un pouvoir et des devoirs, mais l'autorité ici n'a pas de sens. Rousseau évoque ce problème d'une autre façon lorsqu'il imagine, dans le premier état de nature, l'homme incapable de se soumettre et d'obéir, parce que rien ne l'y oblige et parce que les ordres n'ont pas de signification pour lui<sup>15</sup>. On commence à parler d'autorité lorsque l'on a affaire à deux parties qui peuvent communiquer et se comprendre. Si la relation d'autorité, au moment où elle s'exprime, exclut la négociation autant que la contrainte, il faut supposer une négociation en amont, implicite ou explicite, qui délimite le domaine d'application de l'autorité. Si les limites sont transgressées, on quitte l'autorité proprement dite, et on entre dans l'autoritarisme. La réponse est alors soit une soumission, qui n'est plus la reconnaissance d'une autorité légitime, mais une crainte à l'égard d'un pouvoir, soit une révolte qui est en même temps une délégitimation. Mais de même que l'autorité peut glisser vers l'autoritarisme, la révolte contre l'autoritarisme peut glisser vers le rejet de l'autorité.

## Rejeter l'autorité

Le rejet de l'autorité peut provenir de deux causes. La première tient au sentiment d'un essentiel inachèvement de l'homme et de l'idée que la maturité n'est jamais totalement accomplie. La pluralité de ses manifestations brouille les cartes. De la maturité physiologique, qui permet la reproduction, à la maturité juridique, ou économique, qui procure une autonomie, en passant par la maturité psychologique et morale, la maturité intellectuelle... ces divers passages à la maturité ne sont en général pas contemporains les uns des autres, et tous les adultes n'ont pas nécessairement atteint chacune de ces dimensions de la maturité: difficultés intellectuelles pour les uns, impulsions émotionnelles des autres, instabilité en général, bien des obstacles peuvent s'interposer à l'accomplissement de l'adulte idéal. La maturité comme achèvement est bien une fausse image, que Georges Lapassade a mise en évidence<sup>16</sup>. À la lumière de cet inachèvement, on peut comprendre comment l'exercice de l'autorité peut apparaître comme doté d'une impossible légitimité.

15. J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* [1755], in *Œuvres complètes*, t. III, Paris, Gallimard (Pléiade), 1964, p. 161.

16. Notamment celles de J. Piaget, L. Cole et R.G. Kuhlen. Voir G. Lapassade, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 1997, p. 167-173.

La deuxième cause est associée au rejet quasi viscéral de toute idée de hiérarchie. Louis Dumont évoque avec quelque ironie et amusement, dans *Homo hierarchicus*, cette « sorte de tabou » de la pensée moderne<sup>17</sup>. Il propose une autre définition de la hiérarchie, inspirée de son interprétation des castes de l'Inde :

Je crois que la hiérarchie n'est pas dans l'essentiel une chaîne de commandements superposés, ou même d'êtres de dignité décroissante, ni un arbre taxonomique, mais une relation qu'on peut appeler succinctement l'englobement du contraire<sup>18</sup>.

Il prend l'exemple de la relation entre Adam et Ève, telle qu'elle est exposée dans la Genèse<sup>19</sup>, et où l'on voit Adam d'abord indifférencié, comme le « prototype de l'espèce humaine », puis devenir le mâle d'où est tirée la femme :

À un premier niveau homme et femme sont identiques, à un second niveau, la femme est l'opposé ou le contraire de l'homme. Ces deux relations prises ensemble caractérisent la relation hiérarchique, qui ne peut être mieux symbolisée que par l'englobement matériel de la future Ève dans le corps du premier Adam<sup>20</sup>.

### Une dissymétrie réversible

Dans la relation hiérarchique ainsi définie, on a donc un tout et un élément de ce tout, qui en un sens est identique au tout, et en un sens s'en distingue et s'y oppose. C'est ce que Dumont désigne par « englobement du contraire ». Or, dit Dumont,

le même principe hiérarchique qui asservit en quelque sorte un niveau à l'autre introduit en même temps une multiplicité de niveaux qui permet à la situation de se retourner : [...] La mère de famille (indienne, par exemple), tout infériorisée qu'elle soit par son sexe, à certains égards, n'en domine pas moins les relations à l'intérieur de la famille<sup>21</sup>.

Ce type de compensation, souvent dénoncé dans les discours féministes, n'est pas très convaincant dans ce cas précis, mais la structure de raisonnement est intéressante car elle laisse entendre que la hiérarchie peut être pensée comme un type d'organisation et de complémentarité, et non simplement comme un emboîtement de pouvoirs irréversible. Et Dumont ajoute : « Si l'on veut, d'un point de vue

17. L. Dumont, *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*, Paris, Gallimard (Tel), 1990, préface, p. VII et VIII. Dans la postface écrite en 1978 pour l'édition « Tel » chez Gallimard, intitulée « Vers une théorie de la hiérarchie », il insiste sur le fait que la hiérarchie est « une sorte de tabou » (p. 396).

18. L. Dumont, *Homo hierarchicus...*, p. 397.

19. C'est donc le second récit de la création, où Ève est créée à partir d'une côte d'Adam, le premier récit étant celui qui raconte la création en sept jours, et où l'homme et la femme sont créés en même temps le sixième jour.

20. L. Dumont, *Homo hierarchicus...*, p. 397.

21. *Ibid.*

égalitaire, ce sont ces retournements qui font que les sociétés traditionnelles sont vivables»<sup>22</sup>. En somme, lorsque la hiérarchie laisse une place à quelques bribes d'égalité, elle est plus facilement acceptée. On est un peu dans la situation d'un hommage du vice à la vertu, puisque la hiérarchie est sauvée par l'égalité rêvée, à l'aune de laquelle elle est jugée.

Elle est également sauvée, comme on l'a vu, par la liberté qui peut s'exprimer en son sein, et par la dignité qui doit rester inaliénable si l'on veut rester cohérent avec une conception exigeante de l'éducation. Rousseau, dans le *Contrat social*, pose qu'on n'a pas la liberté de renoncer à sa liberté, et de s'asservir à un autre homme sans briser en soi-même et pour les autres, l'humanité : « Renoncer à sa liberté c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs »<sup>23</sup>. Par ailleurs, l'éducation consiste à apprendre à se soumettre aux choses mais non aux hommes :

Il y a deux sortes de dépendance. Celle des choses qui est de la nature ; celle des hommes qui est de la société. [...] Qu'il [l'enfant] ne sache ce que c'est qu'obéissance quand il agit, ni ce que c'est qu'empire, quand on agit pour lui. Qu'il sente également sa liberté dans ses actions et dans les vôtres<sup>24</sup>.

On a là encore l'exemple d'une méfiance à l'égard de l'idée d'obéissance, qui est précisément un des critères de la reconnaissance de l'autorité. Une seule obéissance est acceptable : celle due au Souverain, qui en fait n'est que l'expression de cet « être collectif » qu'est la Volonté générale<sup>25</sup>.

Alors qu'elle a pu apparaître nécessaire à la possibilité même de l'éducation, l'autorité se voit sans cesse suspectée et la reconnaissance de sa légitimité toujours à remettre en chantier. La difficulté de maintenir un sens positif de l'autorité est de concevoir une dissymétrie qui ne soit ni infamante ni aliénante, et qui n'oblige pas à renoncer à l'idéal d'égalité. La dissymétrie est supportable lorsqu'elle est au moins potentiellement réversible. Pour reprendre l'image pleine de saveur et d'enseignement de Bernard de Chartres, qui au XII<sup>e</sup> siècle comparait les philosophes de son temps à « des nains juchés sur des épaules de géants »<sup>26</sup>, l'« autorité » des Anciens, vue ainsi, réhabilite l'autorité, source bénéfique et reconnue de connaissance et de culture, qui loin d'inférioriser celui auprès de qui elle opère, lui permet de voir plus loin. On retrouve ici les effets de l'étymologie soulignés par M. de Certeau et H. Arendt.

22. *Ibid.*

23. J.-J. Rousseau, *Du contrat social* [1762], Livre I, chap. IV, « De l'esclavage », in *Œuvres complètes*, t. III, p. 356.

24. J.-J. Rousseau, *Émile*, Livre II, in *Œuvres complètes*, t. IV, p. 311.

25. J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, Livre II, chap. I, « Que la souveraineté est inaliénable », p. 368.

26. Formule rapportée par Jean de Salisbury, *Metalogicon*, III, 4 ; éd. Webb, p. 136, 23-27. Cité dans É. Jeuneau, *L'âge d'or des Écoles de Chartres*, Chartres, Houvet, 2000, p. 36. Voir un développement de cette métaphore dans S. Queval et A.-M. Drouin-Hans, « Des nains et des géants, ou du bon usage de la dissymétrie », communication au colloque du CERFEE (Université de Montpellier III) et du LIRDEF (IUFM de l'académie de Montpellier), 8 et 9 septembre 2006, à paraître dans le cédérom des actes du colloque aux Presses universitaires de Montpellier en 2009.

Mais si l'on veut filer la métaphore, voir plus loin pourrait permettre aussi d'aller plus loin, ou tout au moins, de voir autrement, de créer du nouveau, du non encore pensé, de l'imprévu, de l'inédit. L'autorité qui autorise rend possible un progrès des connaissances grâce à une dissymétrie toujours susceptible d'être inversée. Le tragique et magnifique destin de l'éducateur est de craindre et de souhaiter tout à la fois d'être dépassé par son élève.

### Conclusion : la place de l'étonnement

L'éducation reste une relation dissymétrique, toujours en déséquilibre, où l'autorité ne peut pas ne pas être. L'autorité ne se définit pas comme une caractéristique possible de l'éducation (il y aurait des éducations « avec », et d'autres « sans » autorité), elle en est une dimension essentielle. Il n'y a pas de sens à penser l'éducation comme pouvant faire le choix entre l'autorité et le savoir, puisque le savoir lui-même a pour effet des manifestations d'autorité. Mais dans un cadre démocratique et humaniste, l'autorité garde une fragilité ontologique, qui vient de l'inachèvement de l'homme, qui vient des paradoxes de l'idée de hiérarchie, de l'idéal d'égalité, des exigences de la dignité et de la liberté, de la nécessaire négociation de ses propres limites. Éduquer est un engagement, un acte renouvelé, où l'autorité se pose en se disant. Pour reprendre le terme du philosophe britannique, John Langshaw Austin, dans *Quand dire, c'est faire*, l'éducation est rendue possible grâce à l'acte *performatif* qu'est l'autorité<sup>27</sup>. Considérer l'autorité comme un performatif de l'éducation, c'est la poser dans son absolue nécessité et la maintenir dans ses limites, tout en assumant que l'éducation soit toujours un peu « décalée » par rapport à son projet, pour qu'il y ait place à l'étonnement.

Anne-Marie DROUIN-HANS

Université de Bourgogne – Dijon

---

27. « Ce nom dérive, bien sûr, du verbe [anglais] *perform*, verbe qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif "action" : il indique que produire l'énonciation est exécuter une action ». J.-L. Austin, *Quand dire, c'est faire* (1<sup>re</sup> conférence), Paris, Seuil, 1970 [*How to do Things with Words*, 1962].