

ENTRE LE FEU ET L'INCENDIE : LE CHARISME ENSEIGNANT FACE AU NÉOLIBÉRALISME SCOLAIRE

Arianne Robichaud
Université du Québec à Montréal

Résumé : Ce texte soutient l'idée que le charisme enseignant contient un important potentiel de résistance contre le néolibéralisme scolaire qui colonise aujourd'hui notre monde éducatif. Pour ce faire, il se divise en deux parties dont la première constitue une courte exploration étymologique et philosophique du concept de charisme dans le but de différencier un charisme enseignant *autoritaire* d'un charisme enseignant *démocratique*. Dans la deuxième partie du texte, une définition philosophique du charisme enseignant est développée, appuyée sur les concepts d'aura chez Benjamin, de je-ne-sais-quoi chez Jankélévitch, d'altérité chez Levinas et d'indisponibilité chez Rosa. Il s'agit, dès lors, de concevoir le charisme enseignant comme un « feu sacré » qu'il convient de préserver face aux dérives du néolibéralisme scolaire, mais qui exige toutefois une grande vigilance dans un monde qui célèbre à nouveau la puissance des figures charismatiques autoritaires. En d'autres termes : qu'il nous faut préserver le feu, mais nous protéger de l'incendie.

Mots-clés : charisme enseignant, éducation, éthique, néolibéralisme, passion épistémologique.

Abstract: This text argues that teacher charisma holds significant potential for resistance against the educational neoliberalism that is currently colonizing our educational landscape. To this end, it is divided into two parts. The first part offers a brief etymological and philosophical exploration of the concept of charisma, aiming to differentiate between authoritarian and democratic teacher charisma. The second part develops a philosophical definition of teacher charisma, drawing on Benjamin's concept of aura, Jankélévitch's concept of the "je-ne-sais-quoi," Levinas's concept of alterity, and Rosa's concept of unavailability. The text thus conceives of teacher charisma as a "sacred fire" that must be preserved against the excesses of educational neoliberalism, but which nevertheless demands great vigilance in a world that is once again celebrating the power of authoritarian charismatic figures. In other words, we must preserve the fire but protect ourselves from the blaze.

Keywords : teacher charisma, education, ethics, neoliberalism, epistemological passion.

Nos univers éducatifs sont colonisés, de façon accélérée depuis les années 2000, par une logique et des formes administratives néolibérales qui transforment en profondeur les tenants et aboutissants de l'activité éducative entre les enseignant.e.s et leurs élèves. Sous le règne du mesurable, du quantifiable, de la prévision, de la surveillance et, surtout, de la performance, de nouvelles formes de subjectivation enseignante réduisent considérablement la richesse de l'expérience éducative à des processus purement transactionnels et techniques : les enseignant.e.s sont dorénavant soumis à une variété d'injonctions managériales (la *Nouvelle Gestion Publique*, la *Gestion axée sur les résultats*, la reddition de comptes et l'efficacité à tout prix), techno-scientifiques (*l'Éducation basée sur la preuve*, les pratiques efficaces, la neuroéducation) et professionnelles (des modèles professionnels préétablis et conformistes) qui malmènent leur liberté et leur autonomie pédagogiques et intellectuelles au profit d'une quête incessante de résultats et de performances chiffrés pour le système scolaire dans lequel ils œuvrent (Maroy, 2021). Ces différents phénomènes engendrent parfois une grande souffrance psychique : contraints par des impératifs de performance qu'ils jugent déshumanisants pour eux comme pour leurs élèves, nombreux sont celles et ceux qui éprouvent régulièrement des sentiments de grande insatisfaction au travail, des symptômes anxieux ou dépressifs, se retrouvent en épuisement professionnel ou quittent carrément la profession (Robichaud, 2017-2020). Surtout, ils et elles éprouvent dans ce contexte une *perte de sens* qui, sans surprise, s'accompagne souvent d'une forme de *confusion identitaire* : non seulement leurs valeurs et leurs idéaux éducatifs font graduellement place à un désenchantement mais leur passion pour le métier, elle aussi, se rétrécit comme peau de chagrin (Robichaud, 2017-2019).

Au sein des discours officiels (ceux des gouvernements qui chapeautent les systèmes scolaires, ceux des organismes internationaux influents en éducation), on considère que ces mesures managériales, techno-scientifiques et professionnelles favoriseraient directement la « réussite » des élèves. Il y lieu d'en douter : la « réussite » scolaire (s'il nous faut vraiment utiliser ce mot pour parler d'éducation) n'exige-t-elle pas, en premier lieu, un fort engagement des élèves dans une activité éducative transformatrice ? Cette activité transformatrice ne suppose-t-elle pas plutôt, par exemple, des expériences comme celles de la passion enseignante, soit une passion qui attire et fait graviter les élèves autour de l'orbite d'un objet ou d'un domaine d'étude particulier ? Ne procède-t-elle pas aussi d'un amour pour quelque chose (un texte littéraire, un phénomène naturel, une formule mathématique, une pièce de musique) qui provoque en retour une certaine forme de transcendance éducative,

d'enchantement et de fascination chez ses élèves? En d'autres mots, une éducation transformatrice (plutôt que « réussie ») ne relève-t-elle pas souvent de ce type d'expérience, de ces « états » et de ces possibilités qui, justement, s'essoufflent et s'éteignent en contexte de néolibéralisme scolaire?

On parle généralement très peu, en sciences de l'éducation, de passion épistémologique : trop subjective, difficile à qualifier (et surtout à quantifier), trop affective (et sûrement trop romantique pour certains...), elle est habituellement reléguée au statut d'objet qu'il convient davantage de traiter dans le cadre de discussions informelles qu'au sein de « réelles enquêtes scientifiques ». J'aimerais toutefois soutenir, dans ce texte, l'idée que nous ne pouvons nous passer, aujourd'hui plus que jamais peut-être, d'une étude de la passion enseignante et de ses manifestations. Que dans notre univers éducatif assiégé par le calcul, la mesure, la performance et l'efficacité procédurale, il est urgent de penser la manière dont la passion enseignante permet un *charisme éducatif* susceptible de transformer la vie des élèves que l'on souhaite voir « réussir »; de penser à *ce qui se passe* quand des enseignants charismatiques marquent durablement des parcours scolaires, tellement ils semblent vivre des expériences transcendantes lorsqu'il entrent en contact avec leur objet d'enseignement. Qu'ils nous donnent ainsi, à notre tour, envie de nous plonger dans la connaissance, l'étude, l'amour d'un savoir. Que si ce « feu sacré » n'est certes pas une panacée pour les nombreux maux de nos systèmes éducatifs, il mérite peut-être d'être replacé au cœur de nos préoccupations et de nos souhaits pédagogiques.

Pour ce faire, le texte qui suit se divise en deux parties. Dans la première, j'aimerais proposer une courte exploration étymologique et philosophique du concept de charisme, et ce, afin de mettre en lumière les enjeux qu'il pose une fois mobilisé en éducation. En effet, de la même manière que le concept d'autorité en pédagogie, l'idée d'un charisme éducateur engage nécessairement une tension entre un *charisme autoritaire* et un *charisme démocratique* : je propose en ce sens, par un retour aux sources antiques du mot et à l'aide du concept de profanation chez Giorgio Agamben (Agamben, 2019, 96), que le charisme en éducation soit détaché de toutes ses dimensions autoritaires et manipulatoires héritées, au sein de l'histoire sociohistorique du charisme, de la pensée religieuse et wébérienne. Dans la deuxième partie du texte, je développe ensuite une définition philosophique du charisme enseignant appuyée sur les concepts d'aura chez Walter Benjamin, de « je-ne-sais-quoi » chez Vladimir Jankélévitch, d'altérité chez Emmanuel Levinas et d'indisponibilité chez Hartmut Rosa. Chacune de ces notions nous permet une compréhension renouvelée de ce qui constitue l'expérience du charisme enseignant, mais également de ce qui structure ses incontournables

responsabilités : le charisme éducateur est alors défini comme procédant de l'aura passionnelle d'un objet et du « je-ne-sais-quoi » d'un éducateur, mais aussi comme un phénomène soumis aux exigences de l'altérité et de l'indisponibilité du monde qui devraient, idéalement, fonder toute expérience charismatique en éducation. Je propose finalement, en conclusion, quelques réflexions sur la nécessité de préserver le charisme enseignant face aux dérives du néolibéralisme scolaire, ce qui oblige toutefois une grande vigilance dans un monde qui célèbre à nouveau la puissance des figures charismatiques autoritaires. En d'autres termes : qu'il nous faut préserver le feu, mais nous protéger de l'incendie.

Des charites à Weber : pour une profanation du charisme autoritaire

Le mot *charisme* provient du grec ancien *khárisma*, qui signifie à l'origine « don, faveur, grâce d'origine divine » : il dérive du verbe *kharizomai* dont le sens est l'action de « gratifier, faire une faveur, se montrer favorable, offrir avec générosité, gracier, pardonner ». Les Grecs anciens ne concevaient pas l'expérience du charisme comme un phénomène personnalisé, comme le propre d'un individu : il s'agit plutôt de dons comme le charme, la beauté ou la créativité offerts et toujours représentés par une triade de divinités, les Charites (*Khárites*). En effet, ces grâces n'étaient pas données puis « laissées » à une personne: celui ou celle qui bénéficiait de ces dons restait engagé et lié aux Charites qui, dans un esprit de réjouissance, distribuaient et représentaient elles-mêmes les grâces offertes, dont tout le monde pouvait se réjouir (MacLachlan, 1993, p.7). Le charisme grec est donc une expérience de réciprocité et de partage plus qu'un trait individuel : le charisme est un *effet*, celui de l'expérience de quelque chose qui est lumineux et partagé, et non l'attribut personnel et immanent d'un individu. Dans son sens grec ancien, la *charis* touche ainsi non seulement les personnes graciées par les Charites mais tout ce qui concerne la Beauté : celle d'un poème, celle d'une action noble, celle d'un geste athlétique admirable voire celle d'un objet. L'effet du charisme se mesure toujours à la joie éprouvée au contact de cette chose, et ce, peu importe la forme (symbolique, matérielle ou humaine) de ce qui en est doté.

Mais le sens de la *charis* grecque ancienne se transforme progressivement au sein du christianisme primitif. Sous l'influence des *Lettres* de saint Paul, et particulièrement des *Lettres aux Corinthiens*, apparaît une nouvelle acception du terme: le charisme est maintenant conçu comme la qualité d'une personne élue de Dieu, choisie pour guider le peuple (Vattimo, 2002,

261). Jouissant de pouvoirs spéciaux et surnaturels que ne partagent pas ses semblables (la prophétie, l'accomplissement de miracles, le discernement des esprits, la glossolalie, etc.), le « charismatique » est dorénavant une personne exceptionnelle et, surtout, reconnue comme telle par une communauté qui, puisqu'elle est directement sanctionnée par le Saint-Esprit, accepte volontairement son autorité (Benz, 1986, p. 306). La *charis* se détache donc peu à peu de son caractère agréable liée au plaisir, à la joie et au partage pour se lier à une forme de direction, de contrôle: la surveillance des âmes et des conduites humaines, la direction de la communauté, le contrôle des jugements et des peines. Le charismatique peut maintenant gracier mais aussi *punir*: à la fois sauveur et surveillant mais surtout dépositaire d'une Vérité directement donnée par Dieu, il nous faut, pour le salut de notre âme, le craindre, le respecter et le suivre. C'est sur cette acception du charisme, et non son sens grec ancien, que s'appuient les travaux de Max Weber qui, en plus du charisme religieux, reconnaît une autorité charismatique à toute personne (politicien, personne d'influence, héros de guerre, démagogue) dotée de facultés extraordinaires (révélation, héroïsme, persuasion et puissance de la parole) et capable d'influencer les masses (Weber, 2014, 297). Les charismes chrétien et wébérien ont ainsi contribué à figer une définition essentiellement religieuse, surnaturelle et « exceptionnelle » du charisme sociologique à laquelle sont nécessairement intégrées de fortes dimensions autoritaires ; l'exceptionnalité du charismatique transcende mon « humble individualité », et je suis irrésistiblement appelée à me soumettre à son autorité. Dès lors, comment neutraliser cette composante autoritaire et s'inspirer d'un retour aux sources grecques anciennes du charisme? Comment, en d'autres mots, défendre les possibilités démocratiques de l'expérience charismatique?

Du latin *profanere* signifiant à la fois *souiller* et *rendre à l'usage profane*, le mot « profane » renvoie à ce qui n'appartient pas au sacré, au religieux. La fabrique du mot contient ainsi deux fils rouges dont le premier concerne un jugement sur le sacré : profaner signifie alors *avilir, dégrader, violer*. Mais profaner est aussi un acte radical de démocratisation. Si le sacré appartient aux personnes « dignes » et savantes (les *initiées* aux secrets des Dieux), profaner le sacré signifie non seulement de le rendre à l'usage commun des hommes, mais également de reconnaître leur égalité, c'est-à-dire de ne plus considérer le profane comme un ignorant ou un « souilleur ». Profaner quelque chose signifie donc de le remettre entre les mains des hommes et des femmes « ordinaires ». Loin d'un acte de dégradation, il s'agit plutôt, avec Agamben, de l'action par laquelle on se *réapproprie* ou *redéfinit* quelque chose (un objet, une cause, un but, un concept) dans l'ordre purement « humain » (et non surnaturel, religieux) de l'existence : dès lors, à travers ce jeu de langage, la profanation

constitue une puissante pratique de démocratisation. En ce sens, profaner le charisme consiste ainsi à rendre inopérantes ses caractéristiques religieuses (le fait d'être « élu »), à désactiver les dispositifs de pouvoir qui ont colonisé l'expérience du charisme (l'autorité, la domination) et à restituer à l'usage commun les *espaces* que cette colonisation a confisqués (Agamben, 2019, p. 101). Ultimement, cette profanation nous permet de distinguer un charisme *autoritaire* d'un charisme *démocratique* : comment penser, dans cette perspective, une profanation et une éthique du charisme en éducation ? Et quelle importance revêtent cette profanation et cette éthique pour une résistance face au néolibéralisme scolaire ?

Vers une éthique du charisme éducateur : Benjamin, Jankélévitch, Levinas et Rosa

J'ai introduit ce texte par l'idée que les différents mécanismes par lesquels opère le néolibéralisme scolaire contribuent, chez les enseignantes et enseignants, à une perte de sens, à un désenchantement du métier, à des conflits identitaires et à l'effritement de la passion épistémologique qui, pour plusieurs d'entre eux, est pourtant au cœur du plaisir qu'ils éprouvent à enseigner. Quand on interroge des enseignants et des enseignantes sur leur souffrance au travail, nombreux sont ceux et celles qui, en effet, expriment leur désarroi face aux exigences ministérielles : devant les impératifs de performance dictés par les autorités (évaluations standardisées, cibles et moyennes de réussite à atteindre), ils et elles doivent souvent laisser de côté des contenus, des savoirs et des objets d'enseignement qui les passionnent (et qu'ils considèrent fondamentaux pour la formation intellectuelle et culturelle de leurs élèves), et plusieurs avouent se prêter au bachotage presque tout au long de l'année scolaire pour s'assurer du succès de leurs élèves aux examens ministériels (Robichaud, 2017-2020). Au quotidien, ils sont également soumis à différentes formes de conformisme identitaire : pour les nouveaux enseignants surtout, la pression de se conformer, de faire comme ses collègues et de laisser de côté son unicité et ses idéaux peut être forte. Le métier est, ainsi, progressivement technicisé, dévitalisé et dépassionné : les raisons fondamentales pour lesquelles ils et elles ont choisi l'enseignement (l'amour d'une matière, la passion de la transmission, le contact avec les jeunes) sont mises à mal, ce qui affecte progressivement le sens qu'ils accordent à leur travail, leur intégrité identitaire et la passion qui les habite (Robichaud, 2017-2019).

Pourtant, tout ce qui, au nom de la performance scolaire, est affecté et empêché par le néolibéralisme scolaire (l'abandon de connaissances importantes aux yeux de l'enseignant.e, l'obligation de se conformer à une identité

professionnelle imposée, la transformation de la relation éducative en une relation transactionnelle et une vision de la connaissance purement utilitariste) est *précisément* ce qui constitue une expérience éducative transformatrice. L'engagement des élèves découle (très) souvent de la passion d'un enseignant pour une matière, de sa fascination palpable pour un objet de savoir; il découle également, dans plusieurs cas, du plaisir que l'on éprouve à voir s'exprimer la personnalité propre de son enseignant à travers l'activité éducative. La relation éducative entre les enseignants et leurs élèves est riche et féconde lorsqu'elle s'inscrit dans la reconnaissance mutuelle et le partage (plutôt que dans la transaction de savoirs destinée à la passation d'examens), et l'amour du savoir s'exprime et se vit le plus fortement quand on étudie les choses en reconnaissant leur valeur propre, et non quand on les instrumentalise à des fins exclusivement utilitaires. J'aimerais ainsi, dans les lignes qui suivent, montrer comment ces quatre types d'expériences pédagogiques (passion, unicité, relation à autrui et relation au monde) relèvent de ce que nous pouvons appeler une *éthique du charisme éducateur*, c'est-à-dire d'approches et de gestes enseignants qui, profanant le charisme autoritaire hérité du religieux et de la pensée wébérienne, renouvellent et célèbrent la dimension fascinatorie (mais démocratique), unique (mais universelle), partagée et libre de la *charis* grec ancienne.

Benjamin et l'aura : la dimension fascinatorie du charisme

Dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Benjamin définit le concept d'aura comme une « singulière trame d'espace et de temps : l'unique apparition d'un lointain, si proche soit-il » (Benjamin, 2000, 75). On fait habituellement référence, pour parler de l'aura benjaminienne, au phénomène de la *perte d'aura* de l'œuvre d'art dans le monde moderne : dépouillée de son ancrage dans un *hic et nunc* (son « ici et maintenant », son espace et son temps propres), l'œuvre d'art (par exemple, une sculpture religieuse placée dans l'*hic et nunc* d'un lieu de culte), qui peut dorénavant être reproduite mécaniquement (notamment par la photographie moderne), a « perdu son aura ». En termes simples, Benjamin considère que l'expérience moderne que nous faisons de l'œuvre (photographiée, reproduite) est maintenant appauvrie, moins authentique. Mais le concept d'aura chez Benjamin ne se limite pas à la perte qu'il décrit dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. En effet, dans d'autres textes comme *Le Livre des Passages*, l'aura est un phénomène bien plus « ordinaire », voire quotidien : Benjamin la définit plutôt comme le « lointain du regard qui s'éveille dans l'objet regardé » (Benjamin, 1989, 327). Dans ce deuxième sens, le phénomène

de l'aura est un *effet de relation* quand, par exemple, nous regardons quelque chose qui capte particulièrement notre attention (un objet tout à fait quotidien : la photographie d'un être cher, la veste d'une visiteuse, le visage d'un passant croisé dans la rue, l'ambiance d'un restaurant), que l'aura de cette chose « s'éveille » et nous « regarde » en retour. L'aura se dévoile ainsi, une fois que cette chose est regardée, dans son lointain et son proche, dans ce qu'elle a de simultanément saisissable et fuyant. Et par cette seconde acception de l'aura, Benjamin nous permet deux choses : d'abord de faire passer l'aura du monde religieux au monde ordinaire (autrement dit, de profaner l'aura), mais surtout de caractériser *ce qui se passe* quand un enseignant ou un élève entre en relation avec l'aura d'un objet d'étude.

On décrit souvent les enseignant.e.s charismatiques comme des personnes particulièrement passionnées par leur discipline d'enseignement. Leur passion pour cet objet est telle qu'ils éveillent dans cet objet (une formule chimique, un roman, une théorie philosophique, un phénomène naturel) une force d'attraction qui les touche en retour et qui est susceptible de se répercuter sur leurs élèves. Ici, le charisme retrouve son sens premier dans l'histoire du concept : c'est la *charis* d'un objet d'étude (c'est-à-dire sa beauté, son charme, sa magie, son intérêt) qui rayonne ensuite *sur* et *avec* l'enseignant, provoquant l'étonnement et la fascination chez les élèves. À l'image de l'aura benjaminienne, un.e enseignant.e charismatique nous donne souvent l'impression d'accéder au proche et au lointain d'une connaissance ou d'une œuvre : sa beauté et son charme nous sont disponibles, et nous pouvons *entrer en contact* avec elles, mais subsiste toujours l'impossibilité de *posséder complètement* cette chose, de l'épuiser. Elle aura toujours quelque chose à nous offrir. Dans cette perspective, le charisme (auratique) renoue directement avec son sens antique : la grâce du charismatique ne lui est pas donnée à titre d'élu à suivre et à qui l'on doit obéir, mais contribue plutôt au lien fort à un objet permettant le plaisir et la joie épistémologiques. Cet objet transcende l'individualité de la personne enseignante : il ou elle *reçoit* quelque chose et, responsable de cette chose, la laisse à la liberté des élèves, leur permet de se la réapproprier à leur façon. Il s'agit ici d'un choix, et donc de l'adoption consciente d'une posture éthique particulière : choisir de se retirer de la lumière pour faire briller l'objet, et ce, pour le bien éducatif commun, à l'image des Charites grecques et non de l'élu paulinien ou wébérien. Dans cette optique, le charisme auratique déstabilise l'idée d'un charisme conçu comme don divin et individuel (et, par rebond, certaines formes d'autorité enseignantes abusives), mais également la vision technique et scientifique de l'apprentissage qui domine nos univers éducatifs : il permet la passion et l'enchantement contre l'assèchement, la perte de sens et l'instrumentalisation du savoir à des fins purement techniques ou stratégiques.

Jankélévitch et le je-ne-sais-quoi : unicité et universalité

Mais le charisme enseignant est pourtant, et nécessairement, lié à un individu. S'il ne s'agit pas ici d'un don divin ou d'une permission autoritariste, il se lie quand même à une personne : à une incarnation particulière qui relève de manières d'être uniques et propres à chacun ; et aucun philosophe n'a traité aussi précisément de ce phénomène que Jankélévitch, en liant intimement les concepts de *je-ne-sais-quoi* et de *presque-rien*. Pour Jankélévitch, le presque-rien est un événement-étincelle : c'est ce qui se produit avec l'être aimé.e le temps d'un moment précieux, le fait d'être transformé par un tableau ou un film qui bouleversent notre vision du monde et amplifie notre sensibilité, ou encore ce que l'on ressent quand un.e inconnu.e pose gratuitement un geste généreux à notre endroit. Ces événements, ces presque-rien, ouvrent pour Jankélévitch un rapport aux choses essentielles de l'existence humaine : l'amour du monde, la puissance de l'art, la beauté de la solidarité et de l'espoir. Le presque-rien dévoile ainsi la présence de ces choses dans notre monde, mais surtout leur part d'Absolu qui se présente dans des moments simples qu'il est impossible de reproduire, de déchiffrer ou de contrôler. On ne peut les *forcer*. Car ce qui s'assoit « sur la pointe de diamant d'un presque-rien » (Jankélévitch, 1954, 261), c'est précisément le je-ne-sais-quoi unique et irréductible de quelque chose ou d'une personne. Jankélévitch forme alors un couple conceptuel à la fois profondément métaphysique et résolument ancré dans le monde : le presque-rien (comme événement) et le je-ne-sais-quoi (comme charme unique) nous surprennent, nous arrêtent et nous font prendre conscience de quelque chose qui, malgré (ou à cause de ?) sa désarmante simplicité, révèle une immensité. Ensemble, le presque-rien et le je-ne-sais-quoi nous stoppent et nous inscrivent dans la contemplation, dans l'acte de regarder avec attention et de se laisser transformer par quelque chose ; à plusieurs égards, c'est exactement ce qui se passe lorsque nous sommes en face d'un.e enseignant.e charismatique.

En face d'un.e enseignant.e charismatique, quelque chose se produit qui exige notre attention. D'abord, un courant « passe » et nous nous trouvons particulièrement réceptifs à ce qui se déroule sous nos yeux ; puis, le je-ne-sais-quoi spécifique de l'enseignant.e charismatique ajoute à cette exigence d'attention une forme de curiosité, mêlée à un certain plaisir. Si les causes de cette forme d'attention nous sont particulièrement difficiles à décrire (est-ce le timbre spécial de sa voix ? La manière unique dont son regard s'anime en parlant de tel ou tel sujet ? Les mots particuliers que cette personne choisit pour en parler, ou encore le rythme unique de ses gestes et de son corps ?), elles n'en sont pas moins agissantes. Elles donnent l'impression d'une *langue secrète*

qu'une personne pratique avec elle-même. Mais cette étonnante singularité charismatique s'allie ultimement à l'universel :

Sa présentation est familière à bien des égards, mais aussi, à bien des égards, peu familière. Comme nos attentes sont contrecarrées, la figure charismatique ne semble pas humaine au premier abord. Nous savons à quoi ressemblent les humains, et cette personne est différente. Mais en regardant et en écoutant plus attentivement, nous concluons que la figure charismatique montre en réalité l'humanité à l'état pur. Nous réalisons que c'est nous qui avons été confus, c'est nous qui, avec une confiance démesurée, croyions savoir diviser le monde entre ces gens-là et ceux-là. Et en observant et en écoutant davantage, nous réalisons que cette conclusion s'applique à nous-mêmes (Lloyd, 2018, p. 48).

Cette « humanité à l'état pur » ne peut se produire que lorsque la personne charismatique (ici, l'enseignant.e) n'est soumise qu'à un minimum de contraintes identitaires, sans quoi la conformité professionnelle efface graduellement toute possibilité de s'accomplir selon ses propres termes et, ultimement, de faire voir un pan de cette pure humanité à ses élèves. Mais parallèlement à cette exigence de liberté identitaire, la présence de ses élèves oblige tout aussi fortement une posture d'ouverture et de respect chez l'enseignant.e charismatique: l'intérêt et la force du je-ne-sais-quoi ne sont jamais supérieures à l'exigence d'altérité que comporte fondamentalement l'activité éducative.

Levinas et l'altérité : parce que l'Autre est toujours là

Pour Levinas, l'altérité est ce qui bouscule le Moi au plus profond de son être, ce qui permet dans la rencontre de l'Autre l'expérience de la totalité et de l'infini du monde. L'altérité, c'est « la connaissance vraie où le Moi « laisse faire » et laisse luire un être étranger » (Levinas, 1963, p. 605) : il s'agit de la condition existentielle première qui fait en sorte que je n'atteindrai jamais la connaissance vraie sans me laisser imprégner du visage et du regard d'autrui, de ce qui se passe quand je suis réellement à son écoute, quand son témoignage et sa réalité bouleversent vraiment ma vision du monde. Dans cette perspective, une éthique du charisme enseignant suppose que la route pédagogique empruntée ne mène jamais à l'engouffrement d'autrui par l'une ou par l'autre des personnes en présence. C'est l'exigence d'altérité qui, d'une certaine manière, neutralise le potentiel autoritariste du charisme mais aussi de l'aura et du je-ne-sais-quoi : le désir de l'enseignant.e charismatique n'est pas tourné sur ses seules passions et intérêts épistémologiques, ou encore sur le culte de sa personne, mais orienté par une curiosité partagée et par l'ouverture. Dans une optique lévinassienne, l'enseignant.e charismatique tire à la fois sa force de son attention sensible pour l'Altérité d'un objet de connaissance (il y a toujours plus à

découvrir au sujet de telle ou telle chose du monde) et de ses élèves (il y a toujours plus à découvrir sur *leurs* perspectives à ce sujet). L'altérité n'est plus une menace à l'égo mais plutôt la riche possibilité d'un effacement de soi et, surtout, un devoir de partage : « Je ne me savais pas si riche, mais je n'ai plus le droit de rien garder » pour moi, nous dit d'ailleurs Lévinas en référence à l'expérience nourrissante et généreuse de l'engagement envers l'altérité (*ibid.*, p. 612). C'est ce partage qui permet ultimement l'autonomie et la liberté. En effet, quand je ne garde pas quelque chose pour moi (une connaissance, un amour du savoir, une découverte), je libère mes élèves du pouvoir que je pourrais exercer sur eux en référence à cet objet. Ces considérations nous ramènent à la question fondamentale du don dans la *charis* grecque ancienne : le don rayonne et se propage, il n'est la propriété de personne en particulier mais passe plutôt entre les mains de toutes et de tous. Il bénéficie à l'ensemble des êtres qui s'engagent à le regarder, à le transmettre, à l'étudier.

Cette générosité des Charites grecques, mêlée à ce Moi lévinassien qui laisse faire et laisse luire en lui un être étranger, sont proches de l'expérience de l'éducateur et de l'élève sensibles *ensemble* à l'aura des objets : ils s'engagent en commun avec la connaissance en permettant à cette dernière de témoigner de son infinitude, de sa capacité à « se propager en images infinies » (Lévinas, 1963, p. 605) pour toutes les personnes qui veulent bien entrer en contact avec elle. Et s'engager avec l'Autre, comme personne, produit le même effet, car c'est en acceptant que « l'étranger se naturalise en soi » que le sens devient possible (*ibid.*). Au sein d'un charisme qui laisse toute sa place à l'Altérité, une connivence peut enfin s'installer : celle de deux êtres (enseignant et élève) qui se reconnaissent, mais surtout celle de deux êtres qui s'allient dans un amour du même objet (la musique, la science, la langue, la chimie). Dans cette dynamique, la souveraineté du Moi, celle qui fait de la personne charismatique un tyran, s'efface : elle devient plutôt un mouvement du désir porté vers l'infinité et l'amour du monde. Encore faut-il, toutefois, que ce désir soit même possible.

Rosa et l'indisponible : désirer l'incontrôlable

Nous vivons aujourd'hui dans un monde où « tout » nous est désormais disponible. Non seulement la recherche de la connaissance nous est complètement ouverte (et immédiate) grâce à Internet, mais des *expériences* autrefois impossibles pour le commun des mortels nous sont maintenant offertes par les mêmes moyens : « parcourir » le Louvre du confort de son foyer grâce à des visites virtuelles, nous plonger dans un monde fantastique grâce à une immersion technologique de pointe, assister à distance mais en direct à des concerts et des événements qui se déroulent à l'autre bout de la planète, ou

encore visionner des films sur commande sans avoir à se rendre au cinéma. Cette instantanéité n'est pas sans conséquences sur notre manière d'être présents dans le monde, et c'est ce que défend précisément Rosa dans *Rendre le monde indisponible* (2020) : il y a possiblement, dans ce nouveau type de disposition phénoménologique, la réduction d'une présence pleine, attentive, ouverte et surtout nourrissante qui se manifesterait davantage dans une tension entre le disponible et l'indisponible que dans la *surdisponibilité* des choses. Pour Rosa, l'indisponible est ce qui résiste à notre contrôle, à nos tentatives de dominer, de prévoir, de calculer et de contrôler la nature et le monde; l'indisponible est ce qui suscite du désir plutôt que ce qui est immédiatement comblé. Et une fois comblé, le désir provoqué par l'indisponibilité de quelque chose doit idéalement engendrer encore plus de désir (soit l'envie de *retourner* à cette chose, d'y revenir encore et toujours à cause de sa richesse) et non l'envie de passer à *autre* chose, c'est-à-dire de simplement accumuler d'autres expériences, de « collectionner » les moments.

L'argument n'est pas anti-technologique en soi. Il est en effet merveilleux, et heureux, que nous puissions aujourd'hui jouir d'une diversité d'expériences de connaissance qui nous étaient presque impossibles à imaginer il y a à peine quelques décennies de cela. La nature démocratisée de cet accès est indéniable, et à défendre. La question est plutôt de savoir à quel point, à quel moment la disponibilité pédagogique (souhaitable) se transforme en surdisponibilité (nuisible), et surtout quelles sont les conséquences de cette dérive sur l'activité éducative et le charisme enseignant. Les exemples de ces impacts sont nombreux : nos étudiant.e.s sont de plus en plus habitués à recevoir des notes de cours complètes avant même les séances, ce qui rend de plus en plus difficile l'enseignement sans support visuel ou médiatique (c'est-à-dire sans « capteurs d'attention »), et ce qui leur permet également de se désengager face à « l'ici et maintenant » d'un cours ; nos séances magistrales font de moins en moins le poids face à des capsules médiatiques « dynamiques » toujours accessibles sur le web, portant sur presque tous les sujets (comment, en effet et en tant que « simples » enseignant.e.s, faire le poids face à ces envoûtantes surstimulations, d'ailleurs de plus en plus léchées ?) ; puis, les logiciels d'IA, face à des questions complexes, nous fournissent des réponses instantanées, rendant dans certains cas la présence enseignante obsolète (pourquoi prendre le temps d'écrire à un.e enseignant.e et, surtout, attendre sa réponse quand je peux obtenir *tout de suite* une information ?). Notre régime d'attention est profondément marqué par la surdisponibilité, et nous vivons de plus en plus dans un régime pédagogique de *l'information* et non du désir, dans un univers éducatif où l'essentiel n'est plus d'éveiller une curiosité désirante mais plutôt de promouvoir une maîtrise rapidement informée des choses et l'accumulation de plus en plus rapide

d'expériences « éducatives ». En ce sens et au contraire, Rosa considère que l'école devrait précisément être cet espace de protection du désir et de l'indisponibilité :

Il s'agit précisément de l'interaction entre les participants concernés, entre pairs, donc entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignants. Ici s'accomplit une relation au monde qui transforme. Cela implique de s'engager dans une relation de résonance. Concrètement, cela revient à être ouvert au fait que quelque chose de nouveau ou de différent m'arrive, me touche, me saisit ou m'émeut, donc à accepter d'être changé. Et cela s'accompagne toujours d'une certaine vulnérabilité. L'école peut et doit former un espace de protection pour cela (Rosa, 2022, 29).

À ce propos, je pense toujours au témoignage, recueilli dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement des arts, de cette enseignante de musique au primaire qui se désole du fait qu'elle n'arrive plus à retenir l'attention de ses élèves sans l'utilisation d'une forme de support médiatique (YouTube, TikTok) permettant la (sur)stimulation visuelle pendant l'écoute d'une pièce musicale. Mais qu'étrangement, c'est lorsque l'activité éducative tourne autour de quelque chose qui est dépouillé, simple, direct et « résonant » que leur attention et leur intérêt sont palpables :

Les élèves ont une grande admiration pour notre compétence [*l'enseignante parle ici des compétences d'interprètes des enseignants.e.s de musique*]. C'est notre rôle, en tant qu'enseignants de musique, de leur montrer cette compétence. Je le fais vraiment de façon très passionnée : je peux partir, parfois, sur quelque chose [*interpréter une musique à l'instrument*]. C'est à ce moment-là que les élèves sont le plus attentifs. Je le vois vraiment comme une transmission, comme un partage musical. En tout cas, j'espère que mes élèves le perçoivent aussi de cette façon (Robichaud, 2024, 189).

C'est quand l'enseignante joue de son instrument, qu'elle entre en contact avec lui que l'attention des élèves est véritablement captée ; en termes charismatiques, ils sont alors captivés par l'aura de leur enseignante, un *triple effet de relation* (à elle, à l'instrument et à la musique) qui ne relève ni du simple divertissement consommé, ni de la stratégie techno-pédagogique destinée à retenir une attention toujours plus anémique. Nous sommes ici dans le registre de l'expérience pleine qui, grâce au rapport à la musique et à un instrument incarné par l'enseignante, fait place à une relation réelle, vécue en chair et en os, à quelque chose qui nous dépasse (la beauté de la musique, la beauté de la maîtrise d'un instrument). En d'autres mots : le fait d'incarner *ce que cela fait* de tomber en amour avec un objet, à un point tel que l'intérêt d'autrui est, souvent, spontanément suscité. En nous montrant quelque chose que nous ne

connaissions pas (ou du moins, pas *comme ça*), que nous ne maîtrisons pas mais que nous pourrions *peut-être*, nous aussi, mieux connaître un jour, les enseignant.e.s charismatiques permettent une relation résonante et désirante aux choses du monde. Et idéalement, à ces choses qui nous passionnent tellement qu'elles nous donnent l'impression qu'on ne pourra jamais complètement les épuiser, et donc auprès desquelles nous pourrions toujours retourner.

En conclusion: préserver le feu mais prévenir l'incendie

Les fondements d'une philosophie du charisme enseignant présentés dans ce texte constituent essentiellement des doubles profanations. Chacun de ces fondements (aura, je-ne-sais-quoi, altérité, indisponibilité) profane à la fois le sens autoritaire du charisme hérité de l'histoire socioreligieuse du concept, mais aussi les discours « sacrés » du néolibéralisme scolaire qui font la promotion du chiffre contre la passion, du conformisme contre l'unicité, de la standardisation contre l'altérité et de l'information contre le désir. En effet, la passion qu'éprouve les enseignants charismatiques pour un objet de savoir est telle qu'ils éveillent dans cet objet une force d'attraction, une *aura* qui les touche en retour et anime aussi leurs élèves : ils profanent ainsi, au quotidien, une vision purement technique et scientifique de l'apprentissage au profit d'un enchantement et d'un romantisme dont nous avons, peut-être, plus que jamais besoin en éducation. Par un je-ne-sais-quoi, la personnalité de l'enseignant.e charismatique se moule dans ses propres manières, ses propres valeurs, sa propre unicité plutôt que sur un modèle professionnel prédéfini et contraignant; puis, centré.e sur l'Altérité, sa sensibilité est toujours tournée vers autrui, vers le fait qu'il ou elle n'est jamais seul.e dans la relation pédagogique – qu'au contraire, expérimenter l'immensité du monde exige fondamentalement que la voix de ses élèves soient entendue, ce qui bouscule l'idée d'une éducation exclusivement tournée vers la surveillance et le suivi d'acquis et de compétences désincarnés (et désincarnant). Finalement, il ou elle enseigne dans un registre qui n'est pas seulement instrumental (« voici à quoi tel savoir va vous servir, voici comment maîtriser telle ou telle chose »), mais dans un registre du désir; capable de montrer à quel point la quête du savoir est une quête nourrissante car jamais complétée, il ou elle profane ultimement les diktats de l'instantanéité et de l'utilité qui colonisent nos vies éducatives.

Il ne nous reste peut-être, il est vrai, que des idées un peu romantiques, nostalgiques, un peu mystiques voire « fleur bleue » pour parler de passion épistémologique et de charisme enseignant dans un monde éducatif de plus en

plus scientifié, technicisé, uniformisée et marchandisé. Mais le romantisme, comme le font magnifiquement remarquer Löwy et Sayre (1992, 30), est une réaction puissante contre le désenchantement, la mécanisation et la capitalisation modernes de nos vies. Certes, à l'image du charisme, le romantisme peut aussi camoufler une idéologie conservatrice et passéiste qui se porte à la défense d'autorités anciennes et nuisibles; mais dans sa version critique et révoltée (c'est-à-dire à contre-courant d'une (hyper)modernité qui assèche nos vies et nos espoirs), l'esprit romantique contenu dans le charisme enseignant est peut-être l'approche la plus lucide et la plus raisonnable à défendre pour le monde éducatif de notre époque. Car il s'exerce en effet, quotidiennement et partout dans le monde, un charisme enseignant démocratique qui transforme des vies, qui enchante, qui élève, qui nourrit l'Altérité et le désir de mieux connaître et de mieux aimer le monde. Ce charisme enseignant, tel que défini dans ce texte, s'érige à la fois contre un charisme autoritaire et un néolibéralisme scolaire qui, tous deux, provoquent l'incendie et consomment sur leur passage la liberté et l'autonomie des élèves comme celle des enseignant.e.s. Car cette *charis* démocratique, à l'image de la sublime formule de Gustav Malher, ne s'ancre pas dans une tradition qui vénère les cendres de ce qui a été brûlé : il est au contraire une tradition qui *préserve le feu*.

Références

- Agamben, G. (2019). *Profanations*. Rivages.
- Benjamin, W. (2000). *Œuvres III*. Gallimard.
- Benjamin, W. (1989). *Paris, capitale du XIXe siècle. Le livre des passages*. Éditions du Cerf.
- Benz, E. W. (1986). « The Roles of Christianity », *The New Encyclopædia Britannica* (16).
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien* (Tome II). Seuil.
- Jankélévitch, V. (1954). *Philosophie première : introduction à une philosophie du presque*. PUF.
- Levinas, E. (1963). « La trace de l'autre », *Tijdschrift voor Filosofie* (3).
- Lloyd, V. W. (2018). *In Defense of Charisma*. Columbia University Press.

- Löwy, M. & Sayre, R. (1992). *Révolte et mélancolie : le romantisme à contre-courant de la modernité*. Payot.
- MacLachlan, B. (1993). *The Age of Grace: Charis in Early Greek Poetry*. Princeton University Press.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Presses de l'Université Laval.
- Robichaud, A. (2024). *Le passé en un éclair. Pédagogie de l'aura, de la nostalgie et de la révolution chez Walter Benjamin*. Presses de l'Université de Montréal.
- Robichaud, A. (2017-2020). *La souffrance enseignante au Québec : vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports de la sociologie critique de l'École de Francfort* (recherche financée par le FRQSC – Fonds de recherche du Québec / Société et Culture).
- Robichaud, A. (2017-2019). *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation: vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant* (recherche financée par le CRSH – Conseil de recherche en sciences humaines du Canada).
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.
- Vattimo, G. (2002). *Encyclopédie de la philosophie*. Librairie Générale Française.
- Weber, M. (2014). « Les trois types purs de la domination légitime », *Sociologie* (5).