

EXERCER L'AUTORITE A L'ECOLE

Par Daniel Mercier, mars 09

Quelques livres....

« **La démocratie contre elle-même** » (chapitre « **L'école à l'école d'elle-même** »), **Marcel Gauchet – Gallimard.**

« **La fin de l'autorité** », **Alain Renaut - Flammarion**

« **Une histoire de l'autorité** », **Gérard Mendel – La Découverte**

« **Crise dans la culture** », **Hannah Arendt – Folio-Essai**

L'école, mais elle n'est sans doute pas seule, est un lieu où l'exercice de l'autorité semble devenir problématique. Les incivilités, les violences, mais aussi la démotivation, l'absence de travail, sont souvent dénoncées comme autant de symptômes associés à l'affaiblissement de l'autorité dans la classe et dans l'établissement. Luc Ferry et Le président de la République à sa suite ont même pointé du doigt mai 68 (« il est interdit d'interdire ») comme responsable des difficultés rencontrées aujourd'hui par les enseignants pour se faire « obéir » de leurs élèves. La loi d'orientation sur l'éducation de 89 et son « élève au centre du système éducatif » a été également l'objet de critiques répétées : ce n'est pas l'individu-élève et ses besoins qui doit être au centre, mais bien plutôt le savoir, et plutôt que de céder aux démagogues soit-disant démocratiques, il s'agirait de retrouver au contraire les vertus anciennes de l'institution scolaire, c'est à dire notamment les modes traditionnels d'inculcation du savoir et l'autorité incontestée du Maître de l'Ecole de Jules Ferry. Dans un même temps, cette critique de la « crise » de l'autorité à l'école ne peut ignorer que cette « crise » (ou mutation, selon le point de vue ...) s'inscrit dans une tendance lourde du déclin de l'autorité dans nos sociétés démocratiques (du moins sous sa forme traditionnelle). En ce sens la prédiction de H. Arendt s'est confirmée : le déclin et la disparition de celle-ci dans le contexte socio-culturel des sociétés démocratiques. Comme l'explique également Marcel Gauchet, le développement des « sociétés historiques », c'est-à-dire celles où « les hommes doivent s'inventer collectivement dans le temps », sans l'aide de réponses transcendantes venant d' « en haut », et où l'individu constitue la valeur suprême, avec en tout premier lieu ses droits à l'égalité et à la liberté, va de pair avec ce déclin des « formes d'imposition collective ».

L'autorité selon Hannah Arendt

. Il peut-être utile de citer la définition de l'autorité selon Hannah Arendt (in « Crise dans la culture ») qui « fait autorité » (!) ; pour elle, l'autorité est associée à la conviction du caractère sacré de la tradition. Elle pense que, depuis le début du XXème siècle, a eu lieu « *un effondrement plus ou moins général...de toutes les autorités traditionnelles* ». Elle définit donc ainsi l'autorité :

« L'autorité exclut l'usage extérieur de moyens de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité d'autre part est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ça doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la

persuasion par arguments... ». Nous pouvons résumer cette définition en disant que l'autorité se traduit par une adhésion volontaire sans contraintes ni persuasion.

«Adhésion volontaire » : ce n'est pas qu'un pouvoir, qu'un rapport de forces, puisqu'il exige une adhésion ; il n'est donc pas de l'ordre de la pure soumission contre la volonté de celui qui la subit ; ce n'est pas la dictature, l'abus de pouvoir, l'autoritarisme. Il est donc inexact d'assimiler l'autorité à des rapports de domination/soumission, comme le font souvent les « anti-autoritaires »...« Sans persuasion » : cette définition ne paraît pas compatible avec celle de la démocratie, qui privilégie précisément le débat à égalité de droit pour prendre ensemble les décisions ou résoudre des conflits.

La « crise » de l'autorité dans nos sociétés et à l'école

Qu'appelle-t-on aujourd'hui « crise de l'autorité » ? Comment peut-on la mettre en lien avec le développement des valeurs de la démocratie ? La « crise de l'autorité » traduit très précisément l'affaiblissement des formes traditionnelles d'assujettissement à des contraintes, à des normes et des structures collectives vécues comme extérieures et transcendantes à l'individu. La plupart des philosophes ou sociologues contemporains ont analysé cette tendance « lourde » avec précision (Gauchet, Lipovetsky, Touraine, Dubet, Bourdieu, Erhenberg etc.) et l'ont mis en relation avec la montée corrélative des valeurs de l'individu : la norme aujourd'hui, c'est la souveraineté de l'individu, ses droits, sa liberté, la responsabilité de ces choix existentiels ; c'est aussi le primat de la vie individuelle sur le collectif, le « *souci de soi* », comme le disait Michel Foucault. Nous pouvons citer pour illustrer ce phénomène les deux exemples proposés par F. Dubet ; le premier est celui des relations conjugales : pendant très longtemps, la relation conjugale et la relation amoureuse pouvait être séparées ; le fait d'être mari et femme (consacré par le mariage) était une condition suffisante pour rester ensemble, même si l'amour n'était plus au rendez-vous ; cela est beaucoup moins vrai aujourd'hui : une relation conjugale doit rester amoureuse sous peine d'être annulée, et la « consécration » est devenue facultative...Le lien d'alliance comme fondement traditionnel de la famille ne fait plus « autorité ».

La question de l'autorité à l'école : le deuxième exemple concerne l'école : si le Maître était par principe écouté, dit F.Dubet, c'est parce que « *dans les vraies institutions, même si le prêtre est nul, on l'écoute parce qu'on croit en Dieu !* ». A l'école aussi, la mise en question de l'Autorité traditionnelle du Maître (l'adhésion à sa parole ne va plus de soi) doit être mis en relation avec le déclin des Institutions traditionnelles et cette demande insistante d'être pris en compte comme individu singulier, ayant des droits et des préoccupations « moïques » légitimes, et qui ne se soumet pas volontiers à des règles collectives imposées d'en haut. Et quoiqu'en dise notre ancien ministre, la « crise de l'autorité » à l'école n'est pas la conséquence de Mai 68 : c'est bien plutôt le phénomène Mai 68 qui s'éclaire quand on le met en perspective avec ce long processus historique (plusieurs siècles de démocratie ; lire à ce sujet les ouvrages de M.Gauchet) ! Mais ce conflit entre autorité collective et droit de l'individu ne vient-il pas redoubler et accentuer la contradiction initiale propre à l'école : en effet, même si sa fin ultime est de former, au moins dans un Etat démocratique, des individus libres et autonomes, ne doit-elle pas, pour y parvenir, mettre en œuvre des moyens de socialisation de nature coercitive ? L'individu est également, même si un premier regard imprégné d'idéologie tend à nous faire croire le contraire, un produit de la société ; contre la fiction rousseauiste d'une sacralisation de l'enfant et d'une éducation au service de ses besoins et de son épanouissement personnel (ce qui suppose la fiction d'un individu déjà autonome), celle-ci ne doit-elle pas au contraire assumer l'exercice d'une contrainte collective et la transmission de contenus normatifs définies par la collectivité elle-même ? C'est en tout

cas ce que semble penser quelqu'un comme Marcel Gauchet. Il pose aussi la question de savoir ce que signifie « apprendre » : il insiste à ce sujet sur la violence inhérente à l'acte d'apprendre et critique les conceptions de certaines « nouvelles pédagogies » qui centrent entièrement le processus éducatif sur l'individu. Apprendre, dit-il, « *c'est se déprendre de soi-même, c'est consentir à un ordre identique pour tous* ». Il dit encore : « *L'enseignement ne peut pas ne pas être aussi décentrement, mise en relation avec un au-delà des possibilités du sujet* » (« L'école à l'école d'elle-même » in « La Démocratie contre elle-même »).

Face à cette tension entre exigence démocratique et exercice de l'autorité, peut-on se contenter de ne retenir qu'un des termes de l'alternative : soit restaurer l'ancienne autorité, les formes traditionnelles d'inculcation du savoir, dans une éternelle nostalgie de la parole incontestée du Maître (ce qui apparaît aujourd'hui comme peu souhaitable et surtout irréaliste : comment occulter les profonds changements sociaux et culturels de plusieurs siècles de démocratie ?), soit faire fonctionner la démocratie à l'école en limitant au maximum les rapports d'autorité au profit de dispositifs coopératifs, ce qui ne paraît pas non plus très réaliste (Marcel Gauchet soulignerait ici la confusion entre la fin et les moyens : si la fin ultime de l'école est de former un individu indépendant et autonome, ne risque-t-on pas en revanche, en mettant cette indépendance au point de départ comme ressort des acquisitions, de rendre problématique la construction même de cette indépendance ? L'école ne fabrique-t-elle pas alors « *des dépendants à prétention d'indépendance* » ?) Ne faut-il pas plutôt tenir ensemble les deux bouts de la chaîne et retravailler une articulation entre l'individuel et le collectif (ou entre le singulier et le social) qui tiennent compte de ces nouvelles données, et qui permette de revisiter les anciens modèles de l'Autorité ?

De ce point de vue, il est vrai que l'école n'est pas un lieu démocratique au sens où peut l'être l'Assemblée Nationale, une association ou un parti politique ; c'est un lieu d'apprentissage et d'éducation où l'on apprend notamment à devenir citoyen, c'est à dire où l'on apprend les pratiques démocratiques, non pas seulement dans les livres, mais concrètement dans l'école. Cela ne signifie pas que je suis un citoyen à part entière, et surtout que l'Ecole est un microcosme du Parlement.

Ce qui justifie souvent les réticences par rapport à l'exercice d'une autorité de cette nature est l'appel à l'autonomie : l'affirmation de l'autonomie morale et intellectuelle (dans l'acte d'apprendre en particulier) de l'élève exclurait de telles formes d'autorité, qui maintiendrait au contraire une relation de dépendance empêchant la promotion de celle-ci ; Mais ne faisons-nous pas alors la confusion entre l'autonomie comme fin et l'autonomie comme moyen ? La référence à Kant est ici très utile : avant d'être capable d'acte moral, librement choisi par le sujet indépendamment de ses intérêts immédiats, il est nécessaire d'être confronté à l'interdit et à l'autorité et c'est précisément le rôle de l'éducation de transmettre ses interdits et ces prescriptions : avant d'être un être moral, nous mimons la morale, dit Kant, sous la forme, en particulier, de la politesse. La responsabilité de l'adulte est donc convoquée ; Il y a besoin de contraintes, de normes collectives éducatives : même si le but ultime de l'école est de former des individus autonomes, elle doit, pour atteindre ce but (c'est précisément son rôle mais aussi celui de la société tout entière), faire appel à certaines formes d'assujettissement collectif, à une normativité qui doit s'imposer. Sinon, comme le dit si justement Marcel Gauchet, « l'école selon l'individu passera inexorablement à côté des conditions de production de cet individu ». Il y a une prééminence et une extériorité des savoirs et de la culture, seules conditions de l'émancipation des individus.

Comment donc peut-on « revisiter » aujourd'hui le concept d'autorité selon Arendt ? Ce qui distingue clairement les conditions d'exercice de l'autorité aujourd'hui de

celles d'hier ou d'avant hier : dans ce dernier cas, elle est « déjà là », extérieur et antérieur aux individus ; elle s'impose d'elle-même, en particulier dans la classe (cf. l'analyse de F. Dubet : obéissance au dogmes et rites scolaires de cette école qui est une véritable « contre-église. Tout le monde « joue le jeu » et adhère à ce que représente symboliquement l'école... sinon les enfants n'y viennent plus). Pour l'enseignant, il n'y a rien à construire, sinon endosser le mieux possible la fonction, dont la dimension symbolique est très opérante. Aujourd'hui au contraire, cette autorité est à construire en permanence dans la relation ; elle n'est jamais acquise une fois pour toute ; elle peut dès lors devenir un objet d'apprentissage : il y a une professionnalité dans l'exercice de l'autorité et la gestion du groupe classe comme il y a une professionnalité disciplinaire. Nous pouvons proposer à ce sujet quelques dimensions qui nous paraissent fondamentales dans la réussite de cette construction.

Les quatre « piliers » sur lesquels appuyer l'autorité

C'est au fond la *confiance* qui institue le vrai *pouvoir d'influence* de l'enseignant ou d'un quelconque autre éducateur. Celle-ci repose sur le sentiment de « *fiabilité* » ou de « *solidité* » que l'on peut éprouver face à celui qui nous conduit, condition nécessaire pour que celui-ci soit reconnu. Cette reconnaissance personnelle de la valeur de l'enseignant s'appuie au moins sur quatre points.

- **L'expertise disciplinaire** : il s'agit bien sûr de son propre rapport avec sa discipline et de son degré de maîtrise ; celui qui est chargé de transmettre le savoir doit en premier lieu être convaincu de l'impossibilité de dominer jamais ce qu'on peut même avoir acquis dans des proportions considérables, d'avoir à s'y soumettre et de devoir y rester extérieur ; cela signifie que je ne possède pas le savoir ou la culture et qu'il y aura toujours un décalage irréductible entre le peu que je sais et la somme de ce qu'il faudrait maîtriser. C'est ce rapport-là au savoir aussi qui doit être transmis aux élèves : il ne s'agit pas d'un savoir mort, aseptisé et conditionné pour être « avalé », mais d'un monde vivant à découvrir que je dois progressivement habiter et qui « transcendera » toujours mes efforts de maîtrise. On sait qu'à aptitudes égales, la différence entre un enfant de milieu populaire et un enfant des classes moyennes cultivées ne porte pas tant sur la transmission de contenus de culture que sur celle d'une position à son égard. Ce rapport subjectif au savoir de l'enseignant fait en vérité l'efficacité de l'enseignement, ou du moins il en est un facteur décisif. Il va bien sûr de pair avec le degré de maîtrise et d'avancement dans la discipline : « on ne saurait valablement transmettre des connaissances dont on a qu'un maniement approximatif, donc rigide et paralytiquement routinier » (Marcel Gauchet in « L'École à l'école d'elle-même »).

- **L'expertise pédagogique et didactique** : il ne suffit pas d'être compétent dans la discipline : on sait bien aujourd'hui l'importance de l'activité intellectuelle et de ce mouvement interne d'appropriation et d'expérimentation, nécessaire à l'apprentissage du sujet apprenant. Les dispositifs choisis, les situations pédagogiques proposées vont bien sûr permettre ou non ces processus d'appropriation. Dans cette démarche, il est de plus en plus évident que les technologies de l'information (que l'on ne peut plus désormais appeler nouvelles !) – espace numérique de travail ; internet etc. – vont jouer un rôle très important.

- **L'expertise dans le domaine de l'animation des groupes** (psychosociologique) : l'école a pendant très longtemps négligé cette évidence qu'une classe était un groupe dont le fonctionnement, les réactions, l'histoire étaient irréductibles à la somme d'individus qui le composent ; il y a une réalité groupale qu'il faut connaître et sur laquelle il faut intervenir : l'enseignant est aussi un animateur de groupe. Les psychosociologues distinguent habituellement le rôle centré sur la tâche (ou encore rôle instrumental), et le rôle centré sur le groupe (ou rôle expressif et socio-émotionnel), comme les deux dimensions incontournables de l'animation ... La formation dans ce domaine passe

nécessairement par un travail sur soi concernant son propre fonctionnement et ses propres attitudes en situation de groupe...

- **La reconnaissance et l'identification réciproque :** l'enfant ou l'adolescent développe aujourd'hui une sensibilité particulière à son propre moi et revendique davantage d'être pris en compte en tant que personne, y compris dans le milieu scolaire. « *L'école fait comme si le plus urgent pour l'enfant était d'apprendre... Le plus urgent pour l'enfant est de compter, tant à ses propres yeux que pour les autres* » (J. Levine in « Je est un Autre »). L'enseignant ne peut méconnaître cette attente et doit, dit J. Levine, assurer un « smic de reconnaissance du Moi » ! Le lien avec l'exercice de l'autorité est évident : pour être reconnu dans sa fonction d'enseignant par l'individu-élève et donc « écouté » par lui, il faut commencer par le « reconnaître », être en capacité de faire à certains moments l'effort de se décentrer de soi et de sa problématique personnelle et professionnelle pour entrer véritablement dans celle de l'autre, comprendre éventuellement ses difficultés, ses préoccupations, mais aussi parfois quelque chose des « accidents » existentiels qu'il a vécus. Cette compréhension est souvent la condition pour qu'à son tour il manifeste le désir de m'entendre et de répondre à mes demandes. Néanmoins, ce rapport inter-subjectif, condition indispensable à l'apprentissage, prend toute sa portée s'il est médiatisé par la fonction sociale que j'exerce ; autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de relations affectives de personne à personne. C'est cette place du « tiers » que nous développons dans le point suivant.

Refonder un tiers « laïc »

L'autorité, disions nous précédemment, était solidaire d'une tradition quelque peu *sacralisée* : elle s'imposait à nous comme quelque chose qui *transcendait nos volontés subjectives*. C'est précisément la mise en question de ce « tiers » transcendant qui est responsable de ce que nous avons appelé l'affaiblissement des formes traditionnelles de l'autorité. Nous sommes en effet entrés « *dans une nouvelle ère de l'humanité* » où les individus ne veulent plus désormais se soumettre à des normes collectives extérieures qui leur seraient imposées et qui revendiquent de se construire eux-mêmes. Comment donc « *les faire tenir ensemble* » ? Telle est la question qui se pose aujourd'hui à nos sociétés modernes (post-modernes ?). Comment en effet articuler l'instance individuelle et l'instance collective ? C'est en ce sens que nous pouvons « revisiter » le concept d'autorité tel qu'il est défini par A. Arendt : il s'agit en réalité de *re-fonder* et de *réinvestir* ce qui pose désormais problème : le tiers sur lequel repose finalement cette autorité, et qui ne va plus de soi dans « *la société des individus* » (Marcel Gauchet). Ce tiers, c'est la Loi. Non pas seulement au sens juridique du terme, mais surtout symbolique. Comment donc revitaliser ce rapport à la loi ? Cette refondation, dans nos sociétés démocratiques, ne peut plus s'appuyer sur le caractère « sacré » de l'autorité, mais ne peut que se construire avec les intéressés.

Il n'est d'ailleurs pas difficile de se rendre compte que les quatre « piliers » décrits précédemment introduisent, ne serait-ce que de façon implicite, cette « *triangulation* » de la relation éducative, ce tiers à construire ou reconstruire : le professeur comme médiateur entre les élèves et la discipline, le dispositif pédagogique qui médiatise la relation au savoir, la prise en compte de la réalité et de la spécificité du groupe dans l'activité d'apprentissage, enfin l'importance de la relation inter-subjective à condition qu'elle puisse se déployer dans le cadre de l'exercice de la « fonction », sont autant de moyens d'introduire ce tiers. C'est le dernier aspect concernant le rapport de la personne et de la fonction que nous allons aborder maintenant.

Je ne suis pas enseignant, j'exerce le métier d'enseignant

Comme nous l'avons dit, les relations de l'enseignant avec ses élèves ne sont pas des relations de personne à personne, mais elles sont médiatisées par la fonction. Autrement dit, il est important de *différencier et de faire vivre dans sa pratique professionnelle ce rapport entre ce que je suis (ma personne) et la fonction que j'exerce*. Sinon nous serions dans une relation de pouvoir qui prêterait le champ à tous les aléas et perversions d'une simple relation affective et inégalitaire : amour mais aussi haine, fascination, domination, rejet, soumission etc. P. Meirieu stigmatise par exemple ces relations fréquentes dans certaines classes entre un maître et un élève (ou plusieurs) qui conduisent à l'escalade de la violence. Il compare ces situations à ces « *jeux du cirque* » où chacun attend la mort symbolique de l'un ou l'autre des protagonistes. « *On meurt toujours d'être deux* » conclut-il... Toutes mes prérogatives, droits et devoirs dans la classe tirent leur légitimité de ma fonction : la société m'a délégué ce pouvoir pour mener à bien cette mission d'éducation et d'instruction. Il est important de mettre ici en valeur *la dimension éthique* de cette question de l'autorité, car c'est elle qui va véritablement structurer le rapport à la loi avec les élèves et avoir des effets éducatifs profonds. C'est la *médiation* par ce tiers représenté par la fonction qui va nous permettre, enseignants et élèves réunis, d'éviter « *l'emballage imaginaire* » (Francis Imbert), l'illusion de la toute-puissance, pour devenir « un parmi d'autres », référés à la Loi, la même pour tous, et qui m'assigne une place, toute cette place et rien que cette place. Cette médiation par la fonction, en créant une distance et un « jeu » indispensables entre moi et la fonction que j'exerce, rend alors possible une véritable professionnalité des pratiques : c'est elle qui va me permettre de mieux gérer mes émotions et de ne pas être trop affecté par certaines situations d'élèves ou réactions agressives qui sont le plus souvent dirigées contre ce que je représente (ma fonction). Cette « triangulation de la relation » peut m'aider à garder mon calme, me donner le temps de comprendre, prendre une décision réfléchie ou être capable de différer le traitement d'un problème, éviter les règlements de compte... bref approfondir ma professionnalité.

Le moi au service de la fonction ...

Le pire peut-être dans cette confusion possible de la personne et de la fonction, c'est lorsque *la fonction est au service du moi et non l'inverse* (le moi au service de la fonction) ! Il s'agit alors d'une attitude perverse particulièrement destructrice pour les personnes qui en sont victimes. Cependant, il ne s'agit pas non plus de « disparaître » derrière la fonction et être, comme le disait avec humour Gérard Oury, un « nuage en pantalons » ! La fonction a besoin d'être incarnée ou habitée ; ceux qui se réfugient derrière un masque professionnel par peur d'être eux-mêmes et de se risquer à la relation avec leurs élèves sont souvent vite démasqués par ces mêmes élèves. Ne peut-on pas comparer cela au jeu des « bons » acteurs au théâtre dont on souligne leur « présence » et leur « authenticité » ? En conclusion, nous voyons comment la qualité de la relation inter-subjective, vecteur puissant de l'apprentissage et de l'éducation, n'est véritablement fécond qu'à partir du moment où elle est symboliquement médiatisée par la fonction.

Retour à la « triangulation de la relation »

Ce que nous pouvons appeler maintenant la triangulation de la relation éducative peut prendre des formes différentes : elle est somme toute toujours nécessaire et à chaque fois requise pour sortir des relations duelles et/ou frontales (cours magistral par exemple) avec les élèves. Il s'agit à chaque fois de faire apparaître (pas nécessairement matériellement) un troisième terme qui rappelle la loi d'une manière ou d'une autre ; nous avons déjà donné les exemples suivants :

L'enseignant – l'élève – la fonction

- L'enseignant – l'élève – l'objet du savoir
- L'enseignant – l'élève – le groupe-classe
- L'élève – le savoir – le dispositif pédagogique

Nous terminons avec ces quelques remarques concernant la relation au savoir et « l'heure de vie de classe » :

L'enseignant, l'élève et l'objet du savoir

L'objet du savoir ne se confond pas avec celui chargé de le transmettre ; il ne « sort pas de la bouche » de l'enseignant pour entrer par les oreilles de l'élève. C'est en réalité « une partie à trois » où l'enseignant est en quelque sorte un passeur chargé de faire vivre la discipline et de permettre l'accès à ces savoirs par l'intermédiaire de dispositifs pédagogiques, de situations de travail, de documents divers etc. qui matérialisent ce qui est à découvrir. L'enseignant ne se confond pas plus avec sa discipline qu'avec sa propre fonction.

L'heure vie de classe

C'est un dispositif de médiation qui va permettre là encore de trianguler la relation pédagogique entre les professeurs et les élèves en proposant un lieu et un temps de « méta-communication » où l'on s'arrête les uns et les autres pour parler : de la classe et de ce que nous sommes en train d'y vivre, mais aussi pour parler de soi et de ses préoccupations, pour apprendre à discuter sur de grands sujets qui nous concernent tous... C'est précisément un moment privilégié à la fois de reconnaissance réciproque mais aussi d'apprentissage et de construction du collectif et du vivre-ensemble. C'est donc là aussi que se construit cette nouvelle autorité de l'école aujourd'hui.

En conclusion, et pour revenir sur notre question initiale : comment revisiter cette notion de l'autorité selon H.Arendt dans l'école moderne ?

D'une part, l'école n'est pas un lieu de démocratie mais une institution où l'autorité doit s'exercer. En même temps, cette école ne peut pas s'abstraire des nouvelles données que nous avons évoquées (approfondissement de la démocratie et montée en puissance de « l'individu » qui lui est corrélative). Cette autorité doit désormais se « refonder », se légitimer à travers un nouveau statut de l'élève, des formes nouvelles de compromis qui cherche à trouver un équilibre entre principe démocratique et principe d'autorité toujours nécessaire, ou encore droit à l'expression individuelle et à la parole du sujet dans l'Ecole, mais aussi adhésion aux règles et contraintes collectives. Il s'agit d'articuler l'instance individuelle et l'instance collective. Et donc ne pas s'épuiser dans la culture bien française de la logique binaire. Le concept de « dialogique » de E. Morin, qui implique opposition et complémentarité, est sans doute de ce point de vue fécond...