



**CIVISME, AUTORITÉ ET RESPECT**

**Enjeux pour l'école publique aujourd'hui<sup>1</sup>**

**par**

**GEORGES LEROUX**

**Département de philosophie, UQAM**

Le constat porté sur le civisme et l'incivilité dans l'école est aussi ancien que l'école elle-même. Platon se plaignait déjà du manque de discipline et une partie importante de la pédagogie traditionnelle s'est construite sur la nécessité de «Tenir la classe». On peut cependant suggérer que les petites turbulences d'autrefois sont sans commune mesure avec celles d'aujourd'hui, alors que cette problématique s'est transportée dans toute la sphère scolaire – cour de l'école avec les phénomènes maintenant bien connus du taxage et de l'intimidation, problèmes de discrimination envers les minorités ou entre elles, violence à l'égard des enseignants. Nous disposons de descriptions assez précises de ces phénomènes, mais l'interprétation demeure encore complexe – que signifie, en effet, dans notre société, l'extension croissante de cette violence informelle, qui va de choses minuscules comme l'impolitesse ou le manque de courtoisie et la grossièreté à des choses plus graves comme la violence verbale ou physique ? C'est ce problème que je voudrais tenter de clarifier, non pas pour présenter un nouvel exposé des faits, car je n'ai pas de recherche récente à vous proposer et la littérature sur le sujet est déjà très abondante, mais pour tenter d'y réfléchir – la question pour moi concerne l'autorité, et elle nous reconduit au problème plus profond du respect des modèles de la vie en société.

La problématique de l'autorité dans l'éducation a connu ces dernières années des transformations très profondes : acceptée autrefois comme une nécessité naturelle de la situation pédagogique, elle a reflué au point de s'identifier aux seules

figures de la contrainte et de la coercition. Une autorité, pense-t-on communément, c'est d'abord un pouvoir de punir, une forme de contrôle. Ces figures sont devenues négatives, et la notion même d'une autorité nécessaire et positive constitue une position problématique pour tous ceux qui se demandent ce que signifie «enseigner les limites dans un monde sans limites». Cette expression, nous la retrouvons sous la plume de plusieurs sociologues, lorsqu'ils tentent de poser les balises d'une approche à la croissance de la violence en milieu scolaire<sup>2</sup>. Comment en effet penser l'autorité dans un monde qui la rejette au point de n'en voir que les aspects négatifs ? Comment penser le respect des normes dans un monde qui valorise d'abord l'initiative individuelle et la contestation des normes ? Cette situation atteint un point critique dans tous les cas où l'absence d'autorité conduit à la reconnaissance d'une fausse égalité entre les aînés et les jeunes, entre les maîtres et les élèves, entre les experts et ceux qui ne le sont pas. Même s'il est vrai que tous les modèles traditionnels de l'autorité sont entrés en crise et connaissent une perte de crédibilité — autant sur le plan pédagogique que politique —, je voudrais dans cette rencontre tenter de discuter l'urgence d'une réhabilitation de l'autorité et du respect dans nos écoles. Pour cela, il semble essentiel de réfléchir à l'essence de l'autorité selon des modèles différents de ceux qui sont aujourd'hui rejetés. Je ne souhaite pas pour autant retrouver une autorité traditionnelle, et je n'ai aucune confiance dans une forme de restitution des modèles de pouvoir du passé. Personne ne veut un retour à l'autorité telle que vécue dans une société hiérarchisée, même si certains ténors politiques en font un programme. L'autorité hiérarchique qu'ils revendiquent conduit à une coercition basée seulement sur le contrôle et la sanction, alors qu'une autorité pédagogique, réinterprétée au sens fort, doit être conçue comme une introduction à un

monde de personnes égales, mais d'abord respectueuses. La première est un pouvoir, la seconde se situe au-delà du pouvoir. Le respect de l'autorité, peut-on risquer déjà en première approximation, ne saurait être une pure soumission, car c'est précisément cela avec quoi la modernité a voulu rompre. Mais alors de quelle autorité s'agit-il ?

Pour discuter ces questions, et leur donner un relief précis dans le cadre de nos écoles — dans une société qui valorise l'école comme lieu de recherche de modèles neufs pour le lien social, et non seulement comme lieu de conservation de l'ancienne autorité —, je proposerai de relier la question de l'autorité à celle de l'éducation à la liberté : dans une société pluraliste et démocratique, l'autorité est mise au service de la liberté. Reprenant des analyses de la philosophe américaine Hannah Arendt, je distinguerai l'autorité hiérarchique, dont le but est l'obéissance et la docilité, d'une autorité de raison, dont le but est la persuasion et la liberté, et non la conformité. Cette réflexion s'inscrit par ailleurs dans le cadre d'un renouveau pédagogique, auquel il est maintenant devenu habituel de reprocher son refus de l'autorité et son laxisme pédagogique. Est-ce bien le cas ? L'évocation d'idéaux de « discipline » nous alerte déjà aux dimensions de cette critique, qui s'adresse à une réforme perçue comme « pédagogie libertaire ». Je voudrais tenter de montrer qu'une pensée de l'autorité n'est pas incompatible avec une pédagogie de la liberté et de l'autonomie.

La crise contemporaine de l'autorité est nouvelle, elle résulte en gros de tous les acquis de la modernité: on peut les résumer très brièvement, à partir de deux observations. D'abord le processus de la sécularisation, qui prive de tout fondement

religieux l'énoncé de l'autorité légitime. Dans une société chrétienne comme la nôtre, ce processus a été à la fois très lent et peu analysé. C'est au terme d'une longue maturation que les institutions se sont dégagées de leurs origines religieuses, mais ce processus demeure inachevé. Notons ensuite, ce qui est un corollaire de la perte des fondements, la reconfiguration du tissu social, surtout dans les familles, qui conduit à une contestation sans précédent de la fonction paternelle. Je ne reviendrai pas sur ces deux constats, qui sont les bases de la situation qui est la nôtre aujourd'hui : le père, beaucoup l'ont dit, est une espèce en voie de disparition, et s'il disparaît, ce n'est pas seulement parce qu'il était le représentant de Dieu, et qu'il subit le même sort que lui, c'est aussi et surtout parce qu'il se retire derrière de nouvelles formes d'autorité dans nos sociétés. Nous savons tous que l'enjeu de l'autorité aujourd'hui est d'abord l'enjeu des médiations nouvelles de la loi, de la norme, et du sens en général.

Pour structurer notre réflexion, je propose d'abord de tenter de dresser un bilan de la situation actuelle, du point de vue de la question de l'autorité. Mon effort se portera sur une analyse générale, pour donner un cadre à notre réflexion commune. Ensuite, je voudrais présenter quelques hypothèses, pour esquisser l'avenir qui vient vers nous. Enfin, je crois nécessaire de nous concentrer sur les responsabilités particulières que vous assumez, dans vos établissements, dans ce contexte renouvelé.

## 1. La situation actuelle □ crise du respect, crise de l'autorité

Vous êtes des éducateurs, et je m'honore du fait que je le suis aussi comme vous. Je partage vos préoccupations, non seulement comme enseignant, mais comme citoyen dans une société qui traverse une période de mutation dont personne ne sait avec certitude à quelles nouvelles formes de rapport social elle conduira. Cette incertitude pourrait être garante d'une certaine fécondité, si nous savons explorer une situation indéfinie<sup>3</sup>. Il nous faut donc, au point de départ, tenter de saisir les traits essentiels de la situation que nous traversons. Je donne pour baliser notre questionnement trois exemples simples, il s'agit de figures qui résument à mon avis la problématique.

J'évoque d'abord l'exemple de la transmission des savoirs et des normes ou des valeurs. Comment transmettre, c'est la question que se pose toute génération vis-à-vis la suivante, mais la nôtre semble connaître à cet égard un processus inédit. La modernité nous a rendus sensibles à l'équilibre nécessaire entre la reproduction et la critique : si une génération n'a pas la possibilité de critiquer l'héritage de connaissances et de valeurs qu'elle reçoit de la précédente, elle court le risque de s'installer dans un conformisme stérile qui pourrait la détruire en l'empêchant de créer. La génération nouvelle peut se sentir écrasée, elle peut étouffer, et dans notre société la modernité s'est d'abord effectuée dans la révolution tranquille et la contestation de l'ordre clérical. Son texte fondateur est le *Refus Global* de Paul-Émile Borduas. Ce texte nous demande de laisser ouvert l'espace de la création, de la liberté et de rejeter les autorités oppressantes de la tradition. La leçon, d'abord morale, du *Refus global* a été bien entendue, notamment dans la contestation

anti-autoritaire de la Révolution tranquille et elle a libéré au Québec la création qui était auparavant étouffée, et cela dans tous les domaines. En revanche, si la nouvelle génération ne reçoit rien, et ne fait que bouleverser le transmis, elle n'intègre aucun modèle structurant, et elle court le risque de la perte de repères et au bout du compte de la dépression: elle risque de perdre, en effet, très rapidement contact avec le sens de l'existence historique et le goût d'y contribuer. Elle peut perdre surtout la mesure de sa situation particulière dans le passage d'une époque à une autre, seule capable de fonder le sens particulier de la responsabilité. Cela semble la situation d'aujourd'hui, et cela résulte peut-être d'un excès dans le repli de l'autorité. Cet équilibre nécessaire et en péril, appelons-le *l'équilibre de la transmission*, et disons-le d'emblée, il n'a jamais été aussi menacé qu'aujourd'hui. Alors qu'autrefois il était construit dans le temps, la réception critique de la transmission ayant lieu dans l'après-coup, dans la révision confiante et respectueuse du transmis, aujourd'hui, les savoirs et les valeurs sont transmis en même temps que les principes de leur propre déstabilisation. Tout se passe comme si on disait : voilà ce qu'il faut faire ou connaître, mais bien entendu il y a mille raisons de le refuser, sentez-vous bien à l'aise de le faire tout de suite ! Nous privons donc les jeunes du temps de déploiement de leur liberté en voulant trop la garantir. Ce paradoxe a des conséquences, il serait temps de les considérer.

Le deuxième cas de figure est celui qu'avait décrit Alexis de Tocqueville, reprenant les constats de Platon sur l'individualisme dans la démocratie<sup>4</sup>. La maladie des régimes démocratiques, pensait-il, est de favoriser l'expression du désir individuel au point de le rendre tyrannique et égoïste; comme ce désir concerne la vie bonne et le

bonheur qui lui est associé, il est naturel qu'il s'oriente principalement vers le choix de la prospérité et de la richesse, ce qui est après tout l'objet désirable par excellence pour la majorité. Le libéralisme ambiant favorise ce désir de liberté en lui donnant ses bases philosophiques et politiques: tout l'appareil des lois est en effet adonné d'abord à protéger l'initiative individuelle par l'énoncé des droits, alors que la structure des devoirs qui nous avait été léguée par le républicanisme romain et par la Renaissance protestante a entièrement reflué. Ce ne sont pas seulement les familles qui doivent traverser l'épreuve de l'individualisme – le projet de chaque enfant devenant l'élément dominateur de l'évolution –, mais toutes les institutions. Ici encore, nous retrouvons une *aporie d'équilibre*, un véritable paradoxe : personne ne voudrait retourner à un autoritarisme antique ou traditionnel, qui fixe de manière rigide les devoirs de chacun, mais nous déplorons tous le vide créé par la montée du libéralisme moral et politique, en particulier ses conséquences tyranniques dans l'inflation du désir individuel. Alexis de Tocqueville avait-il raison ? L'individualisme est-il la maladie de notre époque ?

Je donne, enfin, un troisième et dernier exemple : la fragilisation de l'institution parentale, en tant que telle. La notion même de parent ou de fonction parentale n'est plus soutenue par nos lois, qui l'ont réduite à la qualité du pourvoi ou de la subsistance. Les couples formant famille n'ont plus, très souvent, la stabilité nécessaire pour tirer de leur existence une autorité homogène ou cohérente : les uns renvoient aux autres, et les enfants doivent naviguer avec difficulté entre des exigences parfois contradictoires, et dans tous les cas selon des paramètres qui exposent pour chacun de la lassitude, de la faiblesse, bref un sentiment que l'éducation des enfants est souvent non prioritaire dans la

forme de vie choisie par les adultes, et en particulier dans le choix de leur bonheur propre. Cette situation est nouvelle dans l'histoire de l'humanité, c'est ce que tous les historiens de la famille montrent depuis vingt ans maintenant: avant, les enfants étaient la priorité morale des parents, ils exigeaient qu'on leur sacrifie notre bonheur<sup>5</sup>. Aujourd'hui, le bonheur des enfants serait, paraît-il, réel seulement si les parents ne sacrifient pas le leur. L'autorité parentale n'est donc pas seulement affaiblie par la consécration de l'individualisme, elle est également décellée de l'intérieur par sa propre ambiguïté, ses propres apories. Quand des parents se séparent, on entend souvent la réflexion: c'est mieux ainsi, c'est plus clair pour les enfants. Que veut dire ici "plus clair", sinon que les impasses de la liberté des adultes doivent désormais se répercuter sur l'évolution de la liberté des enfants ? Aucun de nous, nous avons tous vécu cette situation de perplexité, ne peut alors s'adresser aux parents en leur disant : «Pensez au bien des enfants», car le bien des enfants, c'est d'abord souvent le bonheur des parents. Nous tournons donc en rond, à la recherche d'une autre autorité que celle de la famille traditionnelle et personne ne voudrait retourner aux sacrifices et aux drames cachés des familles d'autrefois, avec leur lot de rancœur, de mensonges exigés par la conformité et de ressentiment. Mais les déstabilisations que nous acceptons ne sont pas sans conséquences sur notre autorité.

Ces trois exemples sont en effet des figures problématiques de nos questions aujourd'hui, et je les considère personnellement comme des problèmes pour lesquels nous n'avons pas encore de pistes de solution claires. Nous ne pouvons que les affronter dans l'incertitude. Certaines sociétés, comme les États-Unis, connaissent actuellement un réflexe de crispation, pour tenter de freiner le dérapage vers l'anomie et la violence dans

les écoles, et on voit plusieurs mouvements de portée morale proposer aux jeunes des formes de vie plus exigeantes, voire même austères, comme les mouvements de promotion de la chasteté avant le mariage. On voit aussi des contrats éducatifs et parentaux pour tenter de gérer l'anomie au sein même des familles. On voit enfin des contrats familles/écoles, assortis de sanctions sévères, pour tenter de contrôler des situations de dérapage. Personne, semble-t-il, ne veut plus confier à l'autre la responsabilité entière de l'éducation, ce qui semble raisonnable, mais personne ne veut pas non plus la porter tout seul. On pressent en quelque sorte une forme de revanche de l'autorité. D'autres sociétés ont déjà basculé dans un libertarisme qu'elles cherchent à contrôler, c'est le cas de la France et de l'Allemagne qui travaillent actuellement à réinterpréter l'héritage des droits et l'individualisme dans un nouveau cadre républicain, et espèrent de l'école un renouveau de la civilisation du devoir. Comme l'a écrit récemment le philosophe Alain Renaut<sup>6</sup>, ce sont nos choix collectifs qui ont conduit à ces apories éducatives et notre évolution est inscrite d'emblée dans une logique que nous devons chercher à comprendre. L'école républicaine punit par l'exclusion les manquements à ses codes, elle n'a pas beaucoup de souci de démocratisation. Que voulons-nous, ici, pour nos écoles au Québec ?

Cette logique, il est facile de la caractériser, est celle de l'égalité : pas seulement de l'égalité des citoyens égaux, mais égalité de tous indépendamment des conditions de maturité et de savoir. Le droit au bonheur individuel découle du principe de l'égalité : si une famille se déstructure et met en péril de ce fait la légitimité de son autorité en tant que telle par rapport à ses enfants, c'est d'abord en vertu du droit au bonheur ou à la

réalisation de soi de tous ses membres. Si des adolescents se sentent capables de s'opposer à l'autorité parentale, même dans les cas où elle leur est proposée de manière naturelle ou contractuelle, c'est encore en raison de leur prétention au bonheur individuel fondée sur leur égalité comme personnes. Le choix des valeurs ou des formes de vie est donc fondé sur ce principe, qui découle naturellement des acquis de la modernité occidentale. Et qui voudrait le contester ? Il suffit, pour en comprendre la dynamique, d'ajouter à cela la force des cultures de sous-groupes dans l'école ou à l'extérieur du couple école/famille, et nous avons alors une équation complète qui est celle des revendications légitimes de l'individu contemporain.

C'est à cette jonction de notre questionnement que nous rencontrons la polarité d'attitudes que je voudrais discuter maintenant : *autorité et respect*. En effet, devant les apories que j'ai décrites comme la crise de l'autorité contemporaine, surtout dans le domaine de l'éducation, nous avons le choix entre deux attitudes, bien analysées dans la réflexion récente sur ces questions. Depuis Hannah Arendt en effet, nous voyons s'esquisser deux formes antithétiques : d'une part, le réinvestissement de la contrainte, et d'autre part la culture du respect et de la confiance<sup>7</sup>. Mon hypothèse de travail avec vous est la suivante : nos sociétés se tromperaient lourdement si elles adoptaient le recours à la hiérarchie et à la force comme formes nouvelles de l'autorité, c'est-à-dire faisaient le choix du réinvestissement pur et simple de la tradition. Bien sûr, ce réflexe serait confortable, mais il présenterait deux problèmes majeurs : d'une part, il rendrait impossible la transmission de la liberté, dont nous pensons qu'elle doit demeurer notre

idéal, et d'autre part, cette autorité réinvestie comme pouvoir courrait le risque d'un rejet massif de ceux auxquels nous la proposerions.

Quels sont alors nos choix, que peut signifier une autorité adonnée au service de la liberté et de l'égalité dans le contexte que je viens de décrire ? C'est la question que nous devons maintenant examiner. Nous devons prendre notre situation au sérieux : les générations du passé ont inventé des formes neuves, pensons seulement à l'école républicaine en France, mais toutes ces institutions reposaient sur la figure du maître, de l'instituteur représentant l'État dans l'école et porteur de l'autorité parentale. Aujourd'hui, le maître ne peut plus, et ne veut plus, s'avancer comme maître, il ne peut qu'être une ressource, un guide fraternel, bref quelqu'un qui n'est pas d'abord le détenteur de l'ordre, ni l'instigateur de la compétition, encore moins le substitut du père, mais simplement une forme de compagnon et de guide dans l'apprentissage. Est-ce cette définition de son autorité spécifique qui est le problème. ? Beaucoup sont tentés de le croire □ voilà une école, disent-ils, où les enseignants sont des amis des jeunes, pourquoi voudraient-ils en être respectés ? Les termes pour décrire cette nouvelle responsabilité nous font défaut, et ceux que nous proposons sont facilement retournés contre le modèle pédagogique du renouveau. Mais nous sentons bien qu'il ne suffirait pas de réinvestir les termes anciens, alors que faire ?

La nouvelle réforme de nos programmes à l'élémentaire et au secondaire favorise une définition orientée vers le processus d'autonomie, puisqu'elle se centre sur la communauté éducative et l'apprentissage par projets. Le « maître » y est principalement un animateur et un passeur et la définition de son autorité comme éducateur est d'abord

celle des règles de la communauté. Mais au secondaire, alors que l'affirmation de l'adolescence a besoin d'un interlocuteur solide pour se structurer, peut-on encore proposer une figure qui se limite à une figure d'accompagnement amical ? Ne devrait-on pas suggérer que la relation égalitaire amicale est au contraire la forme la plus risquée dans l'éducation, car elle a pour effet de biaiser la transmission du savoir et des normes, en la soumettant au pouvoir affectif ou même au charisme de certaines personnes, celles qui « savent » s'y prendre avec des jeunes, celles qui savent séduire ? Nous connaissons tous de ces enseignants qui ont du succès, mais nous savons bien que le charme ou le charisme ne peuvent pas davantage être prescrits que l'autorité coercitive. Cette manière de poser le problème me semble cependant très limitative – elle nous enferme dans le vieux problème de la séduction, et nous savons bien que le renouveau pédagogique n'est pas un plaidoyer pour la séduction, contrairement à ce que les objecteurs actuels veulent nous faire croire. Alors, où est le bon modèle ?

Il nous faut donc regarder de très près la *polarité autorité et respect*, en cherchant à y voir une réconciliation essentielle pour notre temps. C'est en effet la nature même de l'autorité qui doit être explorée et réinterprétée, pour que nous puissions comprendre comment elle n'est pas menacée par l'égalité et la liberté, que nous considérons comme des valeurs suprêmes. Cette réconciliation est notre devoir moderne, il nous faut la réussir. Dans un deuxième moment de mon exposé, après avoir brossé à grands traits la situation actuelle, je vais m'appliquer à vous proposer quelques éléments pour aller plus loin.

## 2. Vers une autre autorité

L'autorité du passé était d'abord l'autorité de la tradition et le concept en est très clair, c'est celui de la répétition d'un ordre transmis souvent de manière immémoriale. Du chamane sibérien au chef de tribu, du paterfamilias romain à l'instituteur républicain, le modèle est continu et unique. Dans la tradition pédagogique, ce modèle trouve son achèvement chez saint Augustin: le maître de la transmission est le relais du maître céleste, et il fonde son autorité dans sa connaissance de l'ordre transcendant<sup>8</sup>. Plusieurs systèmes éducatifs, voire même politiques, se sont reproduits sans questionnement pendant des siècles en ayant recours à ce modèle traditionnel de l'autorité. Quand John Dewey commence à s'interroger au début du siècle sur l'école démocratique, sa première question concerne le rapport de ce modèle à la démocratie : nos écoles sont-elles accordées à notre idéal démocratique, si elles ne fournissent pas aux élèves le moyen de les contester, et éventuellement de les justifier ? Dit autrement, l'autorité de la reproduction simple, de la répétition du passé, ne doit-elle pas céder devant une autre autorité qui est l'autorité de la légitimité justifiée ? Cette expression mérite réflexion, car elle associe directement toute autorité à la nécessité de la justifier. Dans la perspective de Dewey<sup>9</sup>, l'école démocratique est d'abord une école où les élèves ont la parole, peuvent questionner et mettre en question, et cela pour une raison très simple : ils doivent y faire l'apprentissage de ce qu'ils feront à la sortie, vivre dans une société politique où ils auront appris les vertus du respect, de la tolérance, en même temps qu'ils auront conscience de

leurs droits. On peut donc en conclure que Dewey pensait que l'éducation doit mettre l'élève en relation avec la même autorité que celle qu'il rencontrera dans la société : cette autorité est celle de la loi, et derrière la loi, de la raison. Ce n'est donc pas l'autorité du père ou du maître, encore moins celle de Dieu ni de quiconque, mais l'autorité relayée par un *respect commun d'un ordre partagé*. La différence ici est donc celle qui sépare une autorité extérieure d'une autorité intériorisée.

Par rapport à cette loi de la raison, les maîtres n'ont donc d'autorité que celle qui soutient leur médiation et leur responsabilité. Cette autorité est limitée, elle n'aurait aucun sens si elle ne se fondait que sur la tradition, le pouvoir de répéter, la sacralisation de l'institution. Devant l'autorité traditionnelle, la réaction de confiance est, en effet, définitivement rompue : alors qu'autrefois, la tradition était inspiratrice de confiance, aujourd'hui le recours à la tradition ne provoque que la méfiance et la résistance. «■ faut le faire, parce qu'on l'a toujours fait comme ça, fais-nous confiance□, voilà certainement l'expression de la pire forme d'autorité aujourd'hui, et tous ceux qui sont nostalgiques de la tradition commettraient une erreur considérable s'ils opéraient ce repli à compter d'une position purement autoritaire. L'acquis principal de la situation moderne en éducation, et cela nous le devons autant à Dewey qu'à Kant et Rousseau, c'est la nécessité de la justification rationnelle. Or, cette justification n'est pas donnée de soi, elle n'existe pas dans un programme éternel, comme celui que saint Augustin avait en vue dans son traité sur le Maître. Les normes et les valeurs ne sont écrites nulle part de manière éternelle, pas plus que les lois et les constitutions qui structurent nos états et nos cités. Tout comme le

contenu des sciences, elles sont en constant procès de révision et de réévaluation à travers le processus de la délibération démocratique dans nos sociétés.

Le mot important, à ce stade de ma réflexion, est la notion de *médiation responsable* : dans nos écoles, tout comme dans nos sociétés, personne ne rencontre plus l'autorité selon le modèle antérieur du pouvoir ou de la coercition. À proprement parler, on pourrait dire qu'il n'y a plus d'obéissance au sens traditionnel de la vertu morale : personne en effet ne rencontre l'autorité dans une relation qui est limitée à un face à face exigeant l'obéissance, c'est-à-dire la pure soumission. Non, cette rencontre est toujours l'effet d'une médiation qui reconduit le porteur de l'autorité et l'élève ou le citoyen à la reconnaissance commune d'une instance tierce, qui leur est commune. Si je respecte l'autre, si je respecte ses droits, c'est en effet d'abord parce que la loi qui est la source de toute autorité, me l'impose : ma liberté est guidée par la loi. Dit autrement, une autorité aujourd'hui ne peut être qu'une autorité pour laquelle nous sommes capables de fournir une justification. Nous n'accepterions pas une autorité dont la légitimité nous serait obscure, voire même voilée. Et voilà, je pense, le nœud du problème que nous discutons : dans nos écoles, et pour une bonne part en général dans nos sociétés, les fondements rationnels et communs échappent à ceux qui doivent s'y soumettre. Le pacte social ressemble à cet égard au pacte familial et au pacte éducatif : la distribution des rôles est devenue confuse, et elle ne retrouvera sa solidité que si elle est pleinement délibérée et rationnellement justifiée pour tous<sup>10</sup>. Pourquoi, se demandent les jeunes, respecter ce que je ne comprends pas ? pourquoi en particulier faire à l'école ce que je ne fais pas à la maison, à savoir respecter un code ? Pourquoi respecter ce qui non seulement ne semble

respecté par personne, mais pour quoi aucun motif de respect ne semble accessible ?  
Pourquoi même aimer ce qu'on me prescrit ?

Quand nous sommes en face d'une situation de refus de l'autorité, nous employons parfois l'expression : ne pas laisser les jeunes «*faire la loi*». Si par exemple l'autorité paternelle est en défaut, parce que le fils ne reconnaît plus le père, on peut risquer l'hypothèse que la structure passée de l'autorité montre ici sa faiblesse principale, qui est d'être une relation de pouvoir impliquant un affrontement limité à deux termes. Un pouvoir, des sujets; un père, des fils; un roi, des dominés; un maître, des disciples ou des élèves. Ce modèle a beaucoup de vertus, tant que l'autorité est respectée en elle-même : le *paterfamilias* romain, dont Hannah Arendt a fait une si riche analyse<sup>11</sup>, est d'abord le transmetteur d'une tradition. On ne peut l'identifier à un roi, il n'exerce pas une domination pure : il dit en gros au fils, «*Voici le monde dans lequel je te fais entrer, voici ses normes, fais en bon usage, essaie d'y être heureux*». Dit autrement, le père est un médiateur de l'héritage qu'il a lui-même reçu, mais avec le temps le tiers est disparu ou s'est effacé. Les jeunes ne le voient plus, ils ne voient que l'exercice coercitif de l'autorité, et n'ont plus accès à sa fonction de médiation responsable. Cela les empêche de voir que l'héritage à transmettre pourra être critiqué en son temps et qu'à leur tour ils en deviendront les passeurs.

On peut comprendre qu'ils résistent et parfois de manière violente ou durable. Le désordre, le chaos, et même une certaine dose de violence font partie de la situation éducative le jeune doit vouloir, comme Freud le soutenait du rapport au père en général,

une forme de mort de l'autorité. Ôte-toi de là que je m'y mette ! Cette structure purement dyadique a aussi été celle des enseignants-professeurs, durant toute la période où l'école a été soumise à la répétition de modèles passés. La médiation responsable des maîtres, tels que ceux que j'ai eus personnellement au collège, était une médiation parfaitement intégrée dans un rapport de pouvoir et de soumission : il était question d'obéissance, et même si nous ne voyions pas la fonction de transmission de manière directe, c'est-à-dire le fait que nos maîtres comme nos pères étaient également soumis à ce qu'ils nous transmettaient, et en faisaient le principe du bien, nous acceptions leur autorité. Je dirais, pour l'expliquer, que nous pouvions comprendre de l'extérieur que leur autorité était fondée, légitimée par un tiers. Nous étions intimement persuadés qu'ils auraient pu nous le présenter si nous l'avions exigé. Bien entendu, il ne nous serait jamais venu à l'esprit de le faire, nous étions dans la confiance la plus entière. C'est, me semble-t-il, cette confiance qui est disparue aujourd'hui et qui doit être restaurée, et non la soumission qu'elle rendait possible.

Aujourd'hui, ce tiers est en crise : non seulement la loi dans nos sociétés entre en conflit de manière constante avec l'exercice des droits individuels, de sorte que nous sommes dans des sociétés traversées par un processus juridique constant – nous passons plus de temps à revoir nos lois et règlements que toute autre société avant nous, du seul fait que le droit évolue très rapidement –, mais nos justifications doivent, chaque jour davantage, devenir plus publiques pour être acceptées. Le succès des démocraties occidentales, ce n'est pas seulement l'égalité de tous devant la loi, c'est surtout la publicité de la loi, sa transparence, sa justification constante au sein de la délibération publique.

Pouvons-nous en dire autant des processus qui gèrent nos écoles ? Dans les écoles, les relais de l'autorité sont dissous□ les jeunes se comportent en conséquence comme des clients, ils ne voient pas la structure civique dans laquelle ils sont impliqués, et ils sont donc tentés de penser que leur pouvoir est illimité. Nous retrouvons ici la question des limites que j'ai posée au début. Comment qualifier la médiation responsable qui évolue dans nos institutions scolaires, comment la faire évoluer vers un modèle de transparence qui favorise la confiance et permette de renouveler l'autorité ? Comment définir les limites de l'acceptable et de l'inacceptable ? Comment recréer une nouvelle culture de confiance qui nous dispense d'un recours à l'autorité hiérarchique ?

Plusieurs théoriciens et philosophes ont médité ces questions et ceux qui l'ont fait dans la tradition égalitaire de John Dewey nous offrent des perspectives d'une grande richesse. En terminant ce second point de mon exposé, je voudrais tenter de présenter le cœur de cette approche de *la médiation responsable*, dans un contexte réformateur et *communautarien*. L'école est en effet une petite société, elle est l'image de la société démocratique et elle exige un espace de délibération, alors qu'une école autoritaire, se vivant sur des modèles aristocratiques, entre tout de suite en contradiction avec l'exercice de la liberté démocratique. Cela, nous le considérons comme un acquis, notre problème est en aval : comment opérer la réconciliation entre la nécessité de l'autorité et les formes nouvelles nécessaires pour instaurer la confiance. Nous acceptons en effet la modernité et ses principes de l'égalité, et nous considérons de ce fait toute autre personne, enfant ou adulte, comme notre semblable. L'éducation moderne a hérité de ces acquis l'idée que le jeune est aussi notre semblable, et comme le dit si bien Alain Renaut, «□ ne saurait y

avoir d'éducation sans cet horizon d'appartenance à un monde commun<sup>12</sup>□. C'est Hannah Arendt, dont nous retrouvons ici le thème du monde commun, dans son célèbre essai de 1958, qui a le mieux expliqué ce problème. Il convient de nous y attarder brièvement.

Faisant remarquer que les Grecs n'ont pas de mot pour l'autorité et que ce sont les Romains qui l'inventent (*auctoritas*), elle fait voir que l'autorité, c'est ce qui fonde le pouvoir, le rend légitime. Parler avec autorité, par exemple, c'est commander le respect, sans nécessairement imposer un pouvoir: c'est le fondement pur de la parole, c'est être l'*auctor* de son propre discours. L'autorité implique donc toujours un supplément, un augmentateur (*augere*). Cette autorité a toujours été recherchée dans une certaine transcendance, mais la crise de la modernité, c'est que cette autorité doit désormais être trouvée ailleurs. Pour les Romains déjà, la tradition pouvait y suppléer : c'était l'autorité des Anciens ou du modèle moral qu'il faut imiter. On le voit, pour Hannah Arendt l'autorité n'est pas autoritaire, elle ne s'impose pas comme un commandement ou une force, elle s'impose en vertu d'un fondement dont elle tire toute sa légitimité. Si ce fondement n'est plus transcendant, où donc réside-t-il ? La médiation des maîtres aujourd'hui ne peut s'effectuer si elle ne peut répondre à cette question, et ils seront alors inévitablement conduits à se rabattre sur le seul pouvoir de leur âge ou de leur accès à la tradition.

La réponse proposée me semble pouvoir être la suivante : ce fondement est devenu intérieur, c'est la reconnaissance que le pouvoir est soumis au consentement de ceux sur lesquels il s'exerce. Dans les écoles, comme dans nos sociétés, c'est la

perspective de communautés d'adhésion qui seule peut sauver l'autorité : ceux qui exercent l'autorité sont en effet d'abord ceux qui la proposent à la liberté de ceux auxquels ils s'adressent. Toutes les situations de fragilité, de vulnérabilité que nous avons évoquées au début de mon exposé peuvent donc être reconduites à cette perspective : autant dans les familles que dans la société libérale, une autorité sans adhésion est de fait une autorité impossible. Les jeunes veulent se construire eux-mêmes, l'individu libéral veut maintenir son pouvoir d'initiative sans limites, les couples veulent pouvoir se reformer sans surmoi parental, mais dans toutes ces situations le renouvellement de l'autorité va exiger de l'avenir une confiance, une adhésion. Arendt pensait que seules la tradition et la religion pouvaient fonder l'autorité en lui fournissant cet «*Augmentum*», et elle était donc très pessimiste pour nos sociétés qui les rejettent, car elle savait qu'une autorité délestée de son fondement chute dans le pouvoir brut. Alain Renaut évoque de son côté la disparition irréversible de l'autorité et il dit que partout le pouvoir est désormais mis à nu, c'est-à-dire exercé pour lui-même et sans autorité authentique, avec les risques de rejet et de violence associés à tous les processus de soumission. Dit autrement, nous allons vers des sociétés où l'anomie croissante exigera toujours plus de contrôle, de mécanismes de sécurité et de répression. Est-ce bien le cas ? Ce serait oublier que la modernité est le processus par lequel la démocratie consent au pouvoir son autorité, à partir de l'égalité et de la liberté de tous. Nous devons donc nous demander quelles sont les conséquences de cette perspective pour nos écoles.

### **3. L'autorité et le projet éducatif □ les responsabilités des écoles et des conseils d'établissement**

Mon approche, à ce stade de ma réflexion, est de suggérer que nos écoles ne peuvent marginaliser leur expérience par rapport au vécu démocratique des sociétés dans lesquelles elles existent et se développent. Plus une école veut renouveler son autorité, plus au contraire elle doit aller au-devant des apories de l'individualisme et du libéralisme dont j'ai parlé en commençant, et moins elle doit chercher en quelque sorte à les contrôler en les jugulant. Elle doit prendre au sérieux le fait que dans toutes ces figures d'anomie la recherche de la liberté et de l'égalité nous impose de nouvelles formes de justification rationnelle et de médiation responsable. L'école a, me semble-t-il, un devoir tout à fait particulier, celui de relever ce défi démocratique de manière plus rigoureuse □ comment peut-elle endiguer la violence et proposer le respect autrement ? Pour y parvenir, elle doit proposer à ses élèves et à leurs familles *un pacte* scellant leur adhésion à des valeurs et à des orientations spécifiques et il convient que ce pacte ait des conséquences. Ce pacte doit être une composante essentielle du projet éducatif. C'est une forme de contrat de communauté éducative, qui donne à l'autorité son fondement civique, une forme de constitution qui devient la seule autorité de l'école, portant comme une loi le statut de la raison. Dans les écoles, en effet, où de tels pactes ont été formulés, en y associant les jeunes, les familles et les enseignants, les parents trouvent beaucoup d'avantages à ce que la discipline et l'ordre règnent : on les choisit pour cela, pensant que les apprentissages scolaires sont favorisés par le respect du règlement, la qualité de la tenue de classe, le respect mutuel, etc... On oublie que ces effets disciplinaires sont d'abord superficiels, car

c'est le fond qui seul peut assurer leur authenticité. Le pacte est-il suffisant à cet égard ? On le trouve dans beaucoup d'école privées ou à projet particulier, où nous voyons reproduit le portrait classique d'une école du passé, où le pouvoir de l'autorité résulte du pacte des maîtres avec les parents, et derrière ce pacte, du recours à l'autorité de la tradition.

Cette approche doit à mon avis être complétée. Pourquoi ? Parce que le respect de l'autorité pour elle-même, sur le seul fondement du pacte d'inscription (l'élève sera ultimement sanctionné ou renvoyé s'il franchit certaines limites claires, alors que le système public devra le garder, en tout cas plus longtemps), évite de se poser la question *du fondement de l'autorité* aujourd'hui. Une école autoritaire n'est pas une école où l'autorité est légitime, voire fondée. Elle n'est que traditionnelle et l'empreinte qu'elle laissera sur l'élève ne sera pas profonde, si cette autorité n'est pas proposée avec sa justification rationnelle. Or, cette justification n'est disponible pour l'élève que si dans le rapport avec l'autorité des maîtres et des directions, il a accès à ce que j'ai appelé *le tiers*, et qui est l'équivalent de la loi sur le plan social et politique. Comment favoriser cet accès au tiers commun de la raison, de la justification ? Comment rendre disponible l'argument qui donne à l'élève ce regard sur le fondement de l'autorité qui lui permet de dépasser la relation dyadique dont même les formes charismatiques sont dangereuses ? Ni l'affrontement, ni la coercition, ni le charisme ne sont des formes légitimes d'autorité, car elles demeurent empreintes d'une certaine violence : violence de la force, violence de la séduction, toutes deux conduisant à l'endoctrinement.

Pour poursuivre cette réflexion, nous devons donc maintenant avoir recours à cette notion d'un consentement, d'un pacte contractuel plus fidèle à l'esprit de la démocratie. Quelles sont les conséquences de l'adoption d'un tel pacte sur nos institutions et en particulier sur nos écoles ? Si des élèves refusent l'autorité éducative, que ce soit en n'acceptant pas les contenus de connaissance, c'est-à-dire en ne reconnaissant pas leur pertinence ou leur valeur, que ce soit en refusant les valeurs et les normes qui structurent la vie de l'école et les rapports sociaux, il faut pouvoir donner une réponse, pas seulement exprimer une réaction. Nous avons à cet égard deux défis □ d'une part, la différence des milieux et des talents naturels, qui caractérise l'école publique et démocratique, impose le modèle d'une autorité adressée à la diversité des personnes et des formes de vie; d'autre part, la constitution croissante d'un espace autonome de la jeunesse dans la société et dans la culture, et le fait que cet espace engendre son lot de revendications propres (consommation, droits, tyrannie des modes et des groupes), tendent à isoler l'école de la société et à ne plus en faire l'espace essentiel de la transition vers la vie adulte. Dans l'école publique, la culture des sous-groupes est a priori plus forte et plus déterminante que la culture de l'école elle-même ou des familles, cela a été démontré dans plusieurs études récentes<sup>13</sup>.

C'est ce double facteur de diversité et de fragmentation sociale qui rend à mon avis essentiel pour l'école publique de faire *progresser* un nouveau modèle de lien contractuel entre les élèves et l'école, et éventuellement, avec la réflexion nécessaire, de le rendre disponible pour toute la société. Pour cela, il faut, retenant la leçon indélébile de John Dewey, que l'école renforce sa définition comme *communauté démocratique*. Le

cœur de cette définition est la liberté, c'est-à-dire l'éducation comme apprentissage de l'autonomie, un idéal mis de l'avant dans la réforme de notre système d'éducation. Nous comprenons en ce sens comment une autorité qui ne favoriserait que l'hétéronomie, malgré toutes les vertus des modèles traditionnels, constituerait aujourd'hui une impasse. Peut-on être plus concret sur ce modèle ? Je vois plusieurs manières d'y parvenir, et je me permets en terminant de vous les proposer:

1) Le projet éducatif de l'école doit contenir, de manière claire et explicite, une dimension démocratique et citoyenne. Les jeunes doivent être informés, dès leur entrée dans l'école, qu'ils pénètrent un espace voué à la liberté et à la responsabilité, et cela en fonction de certaines valeurs qui sont l'objet d'une promotion spécifique. Ils n'ont pas à les réinventer chaque année, ils doivent les respecter, mais en même temps, ils doivent savoir qu'ils pourront les discuter en tout temps. Autrement dit, ils en sont à la fois dépositaires et responsables. Ce point est majeur, car il signifie que l'école leur appartient, elle n'est pas une institution qui leur est seulement imposée de l'extérieur.

2) Pour que ce projet éducatif comporte cette dimension communautaire concrète, il faut qu'il offre l'équivalent d'une constitution politique explicitant les droits et les devoirs des élèves, eu égard au projet et aux valeurs qu'il promeut. L'école n'est pas un marché d'opinions, où la libre concurrence des valeurs laisse dominer la tyrannie du marché (médias, consommation, etc), mais un lieu explicitement structuré selon des droits et devoirs. Les droits d'expression et d'association doivent être cultivés et la promotion des moyens pour y parvenir doit être l'objet d'une attention soutenue. Journaux, initiatives de

groupes, espaces de discussion, assemblées démocratiques, conseils d'école, etc. De cette manière, l'autorité est non seulement assumée collectivement, mais elle est aussi gérée collectivement.

3) Par ailleurs, ce projet doit prévoir un ou des lieux et mécanismes spécifiques pour stimuler la délibération ou la réflexion des élèves sur les valeurs qui sous tendent l'autorité conférée à leur projet: ce document devient le texte fondateur de l'autorité . Il faut, dit autrement, un espace délibératif démocratique, et idéalement dans tous les cours, pas seulement en général dans l'école. L'éducation civique, liée à la compétence promue dans les cours d'histoire, le pluralisme promu par le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, sont des lieux où cette réflexion peut et doit être stimulée□ elle permet le partage des normes, la réflexion sur la violence, la critique des medias.

4) Les liens à établir entre la formation aux valeurs, l'éthique, la culture religieuse et l'éducation à la citoyenneté doivent être dans les écoles l'objet d'un engagement de tout le corps enseignant et des directions. Des valeurs comme le respect, l'accueil, la tolérance, qui sont les vertus de la démocratie, ont autant d'importance, par exemple, que la sobriété, la déférence, la politesse, etc... Il est question en effet de renouveler dans l'autorité démocratique rien de moins *qu'un idéal civique*. L'énoncé de ces valeurs ne va pas de soi, il est actuellement l'objet d'un intense travail de clarification philosophique (par exemple, la question de l'asymétrie et de la réciprocité dans le rapport des adultes aux jeunes, dans un contexte non-coercitif). Les commissions scolaires devraient s'impliquer dans ce travail, elles le font certainement déjà.

5) L'école doit prévoir des lieux où les questions d'équité dans l'approche des problèmes de discipline et de civisme sont soumises à la délibération des élèves; non pas l'arbitrage de cas particuliers, ce qui requiert toujours le jugement adulte, mais la formulation des règles générales, en particulier en matière de sanction. L'autorité morale de l'école dépend en effet de la participation des élèves à l'évolution non seulement de son projet éducatif, mais aussi de son système interne de justice. La réflexion sur la justice scolaire est à cet égard aussi importante que la réflexion sur les règles. Les aspects positifs de la reconnaissance et du mérite appartiennent également à la sphère de la justice et doivent eux aussi faire l'objet d'une promotion particulière. C'est en effet la même autorité qui sanctionne et qui récompense en fonction des valeurs promues et poursuivies. Par exemple, la promotion de la coopération et de la solidarité, au détriment de la compétition et de l'anomie.

6) Le rôle des parents doit être entièrement repensé : pas seulement en raison de la Loi d'orientation et des conseils d'établissement, qui prévoit leur participation au projet éducatif, mais aussi et surtout en fonction de leur coopération dans le soutien au pacte qui scelle la communauté. Le partage de l'autorité est un des défis majeurs de l'école : nous savons tous comment les parents ont tendance à tout remettre à l'école, tant ils voient dans l'école un substitut de leur autorité devenue problématique. Cette attitude est rarement porteuse, car elle équivaut à une substitution non critique d'une autorité non réfléchie. L'avenir est un partage dans les deux sens : s'il est vrai que les parents peuvent déférer à l'école une autorité en érosion, en la pensant dans un contexte social de partage,

l'école peut aussi redonner aux parents une part de leur autorité perdue, en y référant directement et en associant les parents à son système interne de réflexion et de justice.

En conclusion, je voudrais revenir sur mon point de départ. Plusieurs penseurs actuels, voyant la crise qui résulte de l'individualisme démocratique et du libéralisme, soutiennent en fait que l'erreur de base a été de commencer à modeler l'école sur la forme de la démocratie. L'école ne serait pas la démocratie, Dewey se serait trompé et nous aurions eu tort en gros de traiter les jeunes comme nos semblables, nous aurions dû maintenir l'autorité coercitive de la tradition. De cette façon, nous aurions conservé la relation asymétrique qui permet le pouvoir et nous n'aurions pas les phénomènes de manque de civisme et de respect dont nous déplorons la croissance. Nous n'aurions fait, en suivant l'inspiration de Dewey et en l'intégrant dans nos réformes, que favoriser le laxisme. Suivre cette analyse, ce serait oublier que la société a beaucoup changé, surtout sur le plan des rapports sociaux □ diversité culturelle et ethnique, recomposition des familles, érosion de l'autorité étatique en général, etc ... Ce serait, à mon avis, une illusion très dangereuse que de croire cela : les excès d'égalitarisme (le professeur/camarade, les idéaux des libres enfants de Summerhill, et autres utopies éducatives) auront été plus productifs que l'excès réactif d'autorité, car il est encore et toujours question de redonner sens à la communauté. L'appel à isoler l'école du monde, à la présenter comme un vestibule à la vie démocratique, à en faire un sanctuaire de valeurs traditionnelles, est un danger très réel. Notre sentiment actuel d'une crise grave, d'une perte des valeurs, d'un relativisme qui permet tous les dérapages ne doit pas nous engager

dans une réaction de crispation, mais au contraire susciter une réflexion de fond et une véritable délibération impliquant tous les citoyens, jeunes, adultes et aînés.

Je rêve d'une école où les jeunes recevraient librement des adultes, dépositaires d'une expérience et d'une sagesse, les connaissances et les valeurs qui leur seront nécessaires dans le monde qui les attend. Je rêve donc d'une école où ils pourraient leur demander de contribuer à leur projet et définir avec eux les normes et les significations auxquelles ils reconnaîtront une autorité. Cette école favoriserait, en la plaçant au-dessus de tout, la liberté de devenir autonome, une école où tout le contrat éducatif de la communauté serait relayé en étant constamment discuté et revalorisé. Cela suppose, j'ai essayé de le dire, un édifice commun, une raison commune, explicitement placée au cœur de la vie de l'école. Cela est-il possible si la famille ne s'engage pas dans le même sens ? Il faut reconnaître que l'incohérence nous guette à chaque tournant, et l'école ne peut en évoluant que chercher à influencer la famille vers cette autorité nouvelle, différente. Cette ultime proposition semble peut-être utopique, tant on a répété que la famille influence l'école, et que c'est la déstructuration de l'autorité parentale qui a contribué le plus à déstructurer l'autorité éducative : il y a une part de vérité dans cela, mais le processus a atteint maintenant un point de saturation qui laisse entrevoir un renversement. Les familles sont si souvent tellement délestées de leur autorité qu'elles ne peuvent qu'attendre de l'école un renouvellement de leurs modèles. Le défi, on le voit, est très considérable.

Je cite souvent une phrase terrible de Platon, au moment où il définit la démocratie et chaque fois, je vois le visage des mes étudiants se figer : la démocratie, écrit Platon au

huitième livre de sa *République*, c'est le régime où les fils peuvent insulter les pères. Et bien sûr aussi, les élèves leurs maîtres. Dans la bouche d'un critique aussi sévère de la liberté, cette phrase ne doit pas nous surprendre, mais devons-nous accepter d'y trouver un jugement définitif sur nos idéaux ? Notre responsabilité dans l'école est de dépasser cette aporie de la liberté démocratique, relevée en son temps par Alexis de Tocqueville : nous sommes capables comme éducateurs de donner accès à un ordre qui nous dépasse tous et que nous définissons ensemble. C'est le sens de notre autorité, et de la confiance que nous en espérons pour l'avenir.

---

<sup>1</sup> J'ai présenté certains éléments de cette réflexion d'abord le 20 novembre dernier, devant la Conférence des élus de la Commission scolaire de Montréal; je l'ai développée ensuite au colloque de la Commission professionnelle des Services éducatifs de l'Association des cadres scolaires, tenu à Québec les 26 et 27 novembre. Je remercie les participants qui lors de ces rencontres m'ont permis par leurs questions d'aller plus loin, en particulier Mme Diane De Courcy qui a suscité ce questionnement et a proposé de le poursuivre en commun, M. Pauzé qui a présenté des remarques importantes et Mmes Suzanne Tremblay, Monique Gosselin et Aline Boulanger qui m'ont accueilli si amicalement.

<sup>2</sup> Sur la question contemporaine des limites, voir l'analyse sociologique de Michel Fuze, *Les interdits, fondements de la liberté*. Paris, Presses de la Renaissance, 2004. Le dossier est documenté par Francis Lec et Claude Lelièvre, *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris, Fayard, 2007 et Teresa Estrela et Louis Marmoz, *Indiscipline et violence à l'école*. Paris, L'Harmattan, «Éducatifs et sociétés», 2006.

<sup>3</sup> Sur ce point, voir la réflexion de Guy Bourgeault, *Éloge de l'incertitude*. Montréal, Bellarmin, «L'essentiel», 1999.

<sup>4</sup> «L'égoïsme dessèche le germe de toutes les vertus, l'individualisme ne tarit d'abord que la source des vertus publiques; mais, à la longue, il attaque et détruit toutes les autres et va enfin s'absorber dans l'égoïsme. L'égoïsme est un vice aussi ancien que le monde. Il n'appartient guère plus à une forme de société qu'à une autre. L'individualisme est d'origine démocratique, et il menace de se développer à mesure que les conditions s'égalisent.» Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, Deuxième partie, Chapitre II: De l'individualisme dans les pays démocratiques.

<sup>5</sup> Sur ces questions, le travail fondateur demeure celui de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Éditions du Seuil, 1973, «L'Univers historique»; plus récemment, voir l'étude de Daniel Dagenais, *La fin de la famille moderne. La signification des transformations contemporaines de la famille*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2000 et celle de Marie Blanche Tahon, *La famille désinstituée*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1995.

<sup>6</sup> Dans un livre où il expose ses convictions sur l'éducation, Alain Renaut a discuté de manière symétrique la crise du pouvoir politique et la crise de l'éducation; voir *La fin de l'autorité*. Paris, Flammarion, 2004.

<sup>7</sup> Dans plusieurs de ses essais, Hannah Arendt est revenue sur les figures traditionnelles de l'autorité; voir par exemple, «Qu'est-ce que l'autorité?», dans *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy. Paris, Gallimard, 1972 (1958); pp. 121-185.

<sup>8</sup> Voir l'édition du traité par J. F. Thonnard, *Dialogues philosophiques, vol. IV. Le Maître*. Paris, Desclée de Brouwer, 1952. De manière générale, pour un survol historique, voir Gérard Mendel, *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris, Éditions de la Découverte, 2003.

---

<sup>9</sup> John Dewey, *Démocratie et éducation*. Présentation et traduction de Gérard Deledalle. Paris, Armand Colin, 1992.

<sup>10</sup> Voir à cet égard les analyses américaines de Richard Arum, *Judging School Discipline. The crisis of Moral Authority*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2003. Ma perspective est proche de celle de Alfie Kohn, *Beyond discipline. From compliance to community*, Alexandria, Virg., Association for supervision and curriculum development, 2006. Pour la France, Jean Lombard, *l'École et l'autorité*, Paris, l'Harmattan, 2003 et Jean Houssaye, *Autorité ou éducation* □, 3<sup>ème</sup> édition, Issy, ESF, 2007. Voir aussi Gérard Guillot, *L'autorité en éducation* □ *sortir de la crise*. Issy, ESF, 2006.

<sup>11</sup> La notion classique de l'autorité a fait l'objet d'un essai important de Alexandre Kojève, *La notion d'autorité*, édité et présenté par François Terré. Paris, Gallimard, 2004, "Bibliothèque des idées". Dans cet essai qui date de 1942, le philosophe compare les figures du Père, du Maître, du Chef et du Juge. Voir également Jean-Pierre Cléro, *Qu'est-ce que l'autorité ?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, «Chemin philosophique» □, 2007.

<sup>12</sup> Alain Renaut, *op.cit.*, p. 37.

<sup>13</sup> Bernard Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, «Textes à l'appui» □, 2004.