

Quelle autorité pour quelle éducation ?

Philippe Meirieu
Professeur des universités

Je suis très honoré d'être parmi vous aujourd'hui et d'y jouer le rôle du pédagogue. Ce n'est pas un rôle facile et c'est souvent une fonction décriée, mais j'entends l'assumer sereinement, en son sens étymologique : celui qui accompagne l'enfant. Qui l'accompagne sur le chemin de l'École, mais aussi sur le chemin de la vie. Qui n'approuve pas toujours ce que le monde impose à ses enfants, mais qui, pour autant, ne passe pas son temps à excommunier l'univers tout entier. Qui s'efforce d'être lucide, de ne pas prendre des vessies pour des lanternes... Mais qui sait qu'il ne suffit pas de décréter les choses pour qu'elles soient. Le pédagogue sait que, pour toutes choses, dans l'humain, il faut du temps et du travail. Pour accompagner les enfants aussi... La colère, l'incantation, le rappel à l'ordre ou au désordre ne suffisent jamais. Car l'éducation est affaire de besoins... Rousseau plutôt que Voltaire, comme dirait Daniel Hameline à qui je ne peux pas ne pas rendre hommage dans cette ville qui, pourtant, pour autant que je sache, a commencé à délaisser Rousseau pour se convertir à Voltaire.

Afin de nous aider à réfléchir sur la question infiniment rebattue de « la crise de l'autorité », je souhaite soutenir, au cours de cette conférence, une thèse iconoclaste, très largement en contradiction avec le discours dominant, voire la « pensée unique », mais que je crois intéressant d'explorer : *les enfants et les adolescents ne refusent pas aujourd'hui l'autorité, bien au contraire... Ils s'assujettissent volontairement à des formes d'autorité bien plus dures que celles qu'ils récusent par ailleurs. La modernité ne se caractérise pas par une « crise de l'autorité, mais par un montée extraordinaire des phénomènes d'emprise. Dans ces conditions, il ne peut être question de « restaurer l'autorité », mais, bien au contraire, d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester l'autorité. Pour cela, il nous faut comprendre pourquoi ils*

plébiscitent des formes d'autorité particulièrement aliénantes. Il nous faut aussi leur proposer des formes d'autorité susceptibles de les aider à grandir... Je tenterai de montrer que ces formes d'autorité - celles qui « rendent auteur » - se caractérisent par le fait qu'elles s'assument comme « transmission » et portent en elles la possibilité de leur propre contestation : elles permettent de s'incorporer un héritage et de le dépasser. Comme toute thèse, celle-ci est, évidemment, objet de discussion. Elle ne prétend pas analyser la totalité des phénomènes, mais voudrait permettre d'engager un débat fécond. Elle utilise, de plus, une catégorie sociologique approximative : « les jeunes ». J'ai bien conscience que cet usage est éminemment discutable, mais acceptons le provisoirement pour désigner l'ensemble des enfants et des adolescents qui se reconnaissent à travers les symboles et les comportements que promeuvent les « radios jeunes », les « magazines pour jeunes », les objets, gadgets et vêtements dont l'usage permet précisément d'être immédiatement reconnu comme « jeune ».

Conflit des générations : la crise de la crise

C'est devenu, aujourd'hui, un lieu commun : les enfants, de plus en plus jeunes, ainsi que les adolescents, récusent, aujourd'hui, assez largement les formes traditionnelles d'autorité que nous considérons comme légitimes et auxquelles nous considérons qu'ils doivent obéir « dans leur propre intérêt », que ce soit l'autorité des parents, des professeurs ou des représentants de l'État de droit (police, justice, administration, etc.). Plus encore, les jeunes générations ont tendance à considérer les formes d'expression de ces autorités comme des « caprices de la tribu d'en face ». Ils en récusent toute légitimité, en relativisent systématiquement les interdits et se revendiquent détenteurs eux-mêmes de règles de comportement tout aussi acceptables que celles que voudraient leur imposer les adultes.

Ce qui est radicalement nouveau dans ce phénomène, c'est que la remise en cause ne porte pas seulement – comme jadis, pour leurs aînés – sur les méthodes utilisées par ceux qui détiennent l'autorité (un comportement trop rigide, des sanctions trop lourdes, des personnes trop tatillonnes, etc.), mais sur *le principe même qui est censé fonder la légitimité de l'exercice de l'autorité*. L'antériorité et l'expérience des parents ne sont plus reconnues comme des valeurs mais, au contraire, dans un monde où tout va très vite et où il faut faire acte d'allégeance au présent, considérées comme des handicaps. Le savoir chez les professeurs est contesté au nom d'autres sources d'« informations » comme Internet, la télévision, la parole d'une star ou celle d'un texte religieux. Le bien commun n'apparaît plus comme l'apanage des représentants de l'État de droit ; tout au contraire, ces derniers sont vécus comme porteurs de leurs propres intérêts qu'ils voudraient opposer arbitrairement aux intérêts de ceux qu'ils tiennent sous leur

coupe. À cet égard, il est particulièrement grave que les jeunes électeurs, entre vingt et trente ans, désertent les bureaux de vote : en ne participant pas à la « fabrication de la loi », ils s'exonèrent de l'obéissance à la loi... confirmant, *mutadis mutandis*, la formule de Rousseau : « L'obéissance à la règle qu'on s'est soi-même prescrite est liberté ».

Mais - et nous en arrivons à la thèse que je vous propose d'examiner - contrairement à ce qui caractérisait le conflit des générations jusqu'à ces dernières années, *les enfants et adolescents ne « contestent » pas l'autorité des adultes en s'affrontant délibérément à elle*. Ils ne discutent pas avec les adultes pour tenter de les convaincre que leur autorité est une vieillerie d'un autre âge... ils ne sont plus dans la provocation qui a marqué la « génération 68 »... **ils sont ailleurs**. Délibérément, sans complexes ni scrupules. Ils ne débattent pas, ils ignorent. L'adolescent en rupture ne tente plus de convaincre ses parents du bien-fondé de sa révolte. Les élèves n'engagent plus avec leurs professeurs des discussions sur le caractère archaïque de l'école et de ses méthodes. Les délinquants, eux, cherchent tout simplement à échapper au regard de la police et refusent, ensuite, de répondre aux interrogations du juge.

Ce qui est en jeu, c'est donc l'existence même du conflit de générations. Il est remplacé par un conflit de communautés. Les jeunes, aujourd'hui, agissent comme si, au fond, cela ne valait même pas la peine d'entrer en conflit avec les adultes. Ils n'affrontent pas l'autorité de leurs parents, de leurs professeurs ou de leurs juges, ils l'ignorent. Et c'est cela qui, à mes yeux, est le plus inquiétant...

Il faut bien comprendre, en effet, ce phénomène caractéristique de la « culture jeune »... et cesser de rabâcher que « c'est la faute à Mai 1968 ». En tant que forme historiquement datée de contestation de l'autorité, Mai 1968 marque, pour moi, la fin d'un processus nécessaire et sain, celui de la révolte contre le père et du conflit des générations. Comme cela en fût aussi l'assomption pour les gens de ma génération, beaucoup d'entre eux imaginent que ce fut un commencement. Je crois qu'ils se trompent. Le temps est fini où l'on s'abîmait dans *Les nourritures terrestres* pour nourrir sa révolte contre sa famille et son milieu Et c'est cela qui, précisément, pose problème ! Parce que, face à cela, nous sommes complètement démunis...

La systématisation de l'autorité-emprise

Et nous sommes d'autant plus démunis que, tout en ignorant notre autorité, *les enfants et adolescents s'assujettissent très tôt à des formes d'autorité bien plus puissantes que celles que nous voudrions leur imposer*. Ces formes d'autorité ne sont fondées sur aucune des légitimités que nous reconnaissons (l'expérience, le savoir, le bien commun), elles relèvent de l'aspiration fusionnelle et sont auto-référencées. Elles ne s'exercent pas « au nom de » quelque chose d'extérieur (la tradition, la vérité scientifique, des valeurs), mais

simplement au nom de la jouissance collective qu'elles sont capables de procurer à ceux qui l'exercent comme à ceux qui s'y soumettent : c'est l'autorité des chefs de bandes, des « caïds », mais aussi et surtout l'autorité des vedettes, des animateurs de télévision, des « clercs » de toutes sortes qui tiennent les individus sous *emprise*.

Je fais, d'ailleurs, l'hypothèse que les « groupes religieux » qui existent aujourd'hui et fascinent certains jeunes (le fondamentalisme islamique, l'intégrisme protestant aux États-Unis, les sectes de toutes sortes) ne sont pas vraiment des « communautés religieuses » : ils ne sont pas structurés autour d'une transcendance qui place le sens dans un au-delà du présent ; ils ne proposent pas une eschatologie explicite qui définit les fins dernières de l'homme et du monde... En réalité, il s'agit plutôt de « groupes d'appartenance » qui résolvent les questions de l'ici et maintenant par des réponses de l'ici et maintenant. Réponses tout entières contenues dans l'emprise des « clercs » sur les « fidèles ». Même s'il prétend l'être, le nouveau clerc n'est pas un intermédiaire entre l'ici-bas et l'au-delà, c'est un chef charismatique... quelqu'un qui dit, plus ou moins explicitement : « **Je suis ta solution.** » Alors que le clerc religieux ne cesse de protester de son impuissance à résoudre les problèmes des hommes et que, dans la religion chrétienne, Dieu lui-même, avoue cette même impuissance...

Ainsi, les caractéristiques des « autorités-emprises » sont radicalement différentes de celles des « autorités traditionnelles », y compris religieuses. Elles se caractérisent par l'absence de distinction entre la personne qui exerce l'autorité et le contenu qu'elle impose. Elles fonctionnent sur le mode de l'identification fusionnelle : l'autorité du chef est aussi celle du groupe et vice-versa. L'obéissance, enfin, est toujours contrainte d'imitation du chef, alors que, dans l'autorité traditionnelle, précisément, les parents, les professeurs et les représentants de l'État imposent aux « mineurs » des comportements différents des leurs. Il règne dans le groupe une terrible pression à la norme, qui est aussi obligation de conformité : quiconque se permet d'oser sa différence - dans ses goûts, ses comportements, ses rites - sera exclu ou devra payer cher le prix de sa réintégration dans le groupe.

Les nouvelles formes d'autorité-emprise nous placent ainsi devant une forme de communautés « irreligieuses » qui dénie toute légitimité à la question de la fin et installent le groupe dans le « présent absolu ». Leurs règles d'or sont le mimétisme et l'immédiateté. Tout le contraire de ce qui permet à l'homme de « faire société » et de se projeter dans le futur.

La question que nous pose ce phénomène est donc la suivante : *que procurent donc aux jeunes qui s'y soumettent ces nouvelles formes d'autorité auxquelles ils s'assujettissent si volontiers ?* D'une part, et en tout premier lieu sans doute, la sortie de la solitude : dans le « village planétaire » où les liens sociaux se distendent de plus en plus, où la mobilité est extrême et où

l'accélération vertigineuse de l'histoire inquiète même les plus « branchés », les « autorités-emprises » achètent la soumission des jeunes et la payent en droit d'entrée dans un groupe où chacun est toujours sûr d'être accueilli. D'autre part, et tout aussi sûrement, les jeunes trouvent, en faisant allégeance à ces nouvelles formes d'autorité, une identité : face à un univers d'adultes où les références sont éclatées et où les moyens traditionnels pour s'affirmer semblent inaccessibles (la promotion sociale par l'École et le travail en particulier), l'identification à un groupe et l'adoption de ses marqueurs est un moyen précieux d' « être quelqu'un ». C'est un moyen, surtout, d'être quelqu'un tout de suite, sans avoir à attendre une hypothétique « résurrection des saints ». C'est à une crise de la promesse sociale et politique que nous assistons. Comme nous ne savons plus leur promettre un futur, ou même tenter d'en esquisser un, comme plus aucun grand récit ne vient vectoriser le temps, les jeunes « s'éclatent » dans le présent.

Le danger de ce phénomène est, bien évidemment, *le communautarisme*, dans sa forme la plus rigide. En effet, la juxtaposition de groupes structurés sur des forces centripètes, fortement assujettis à leurs leaders, disposant de leurs règles propres non questionnables, aboutit à la disparition progressive – ou, au moins, à la délégitimation – de l'instance sociétale. La société, en tant qu'association de personnes capables de se donner des principes communs indépendamment de leurs affinités, capables de définir un « intérêt collectif » s'imposant à tous, est menacée de disparition ou d'éclatement. Le caractère absolu et incontestable – au sens propre – de « l'autorité communautaire » rend impossible de s'exhausser au dessus des groupes pour tenter de construire un État de droit. L'hégémonie du « présent groupal » (être ensemble, rester ensemble...) frappe d'interdit toute perspective historique....

Reconstruire, à la fois, l'autorité et le droit de la contester

Dans ces conditions, il importe évidemment, de travailler, en éducation, sur la place que pourrait (re)prendre *une autorité à la fois légitime et contestable*. Car, pour une société démocratique ou qui voudrait le devenir, seules les autorités contestables sont légitimes... Le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime.

Pour aller à l'essentiel, disons que l'éducation doit se fixer pour objectif de rendre les sujets capables, à la fois, *de « penser par eux-mêmes » afin de résister à toutes les formes d'emprise... et de s'associer entre eux pour définir « le bien commun »*. Ces deux exigences ne sont, d'ailleurs, contradictoires qu'en apparence. En réalité, comme l'a bien montré Rousseau dans la structure même

de sa réflexion (en articulant étroitement l'*Émile* et *Le contrat social*), elles sont profondément solidaires et constituent ensemble la pierre de touche de toute institution qui se veut démocratique.

« *Penser par soi-même* » n'est pas chose simple, tant est grande la force des préjugés, tant est séduisante l'opinion dominante, dès lors que celle-ci procure la tranquillité et permet de bénéficier de la chaleur d'un groupe qui vous reconnaît comme un des siens. « Penser par soi-même » suppose d'accéder à un rapport critique à la « vérité »... Et c'est le rôle de « l'autorité éducative » que de créer les conditions de ce rapport.

C'est ainsi qu'il nous revient, tout d'abord, de faire exister la « réalité » à distance de la subjectivité : « les choses » sont là et je dois, d'abord, accepter leur existence... « les choses du monde » que me révèlent les sciences, « les choses élaborées par les hommes » qui se transmettent de génération en génération... Je ne peux refuser de les voir, les abolir ou en faire les jouets de mes caprices. *L'autorité de l'adulte est ainsi affirmation de l'antériorité : il y a de « l'avant ».* Et cet « avant » s'impose à moi, à toi. Une autre manière de dire : tu ne t'es pas fait tout seul, tu n'es pas arrivé dans un monde vide...

Cela dit, les choses sont là, mais, en même temps, elles ne te sont pas directement accessibles : il faut les chercher, les découvrir petit à petit, s'efforcer de les comprendre. Les choses ne se révèlent pas de manière magique, ne s'imposent pas à toi dans une sorte d'immédiateté qui exclurait toute initiative de ta part. Au contraire, même : ce qui prétend s'imposer « naturellement » à toi doit être interrogé. À toi d'y aller voir de plus près, de regarder dans l'arrière cuisine, de tenter de comprendre qu'est-ce qui rend compte de ce que tu crois voir, d'examiner les différentes interprétations du phénomène, de recouper les sources... D'où les deux piliers d'une éducation à l'émancipation : *la démarche expérimentale et la recherche documentaire*. Piliers qui ont été, depuis Comenius et Ferdinand Buisson (le grand théoricien de l'École républicaine de Jules Ferry), sans cesse rappelés par les pédagogues influencés par le protestantisme « libéral », adeptes de la théorie du libre-examen, contestant le monopole de l'accès au texte divin et au savoir que le catholicisme avait accordé aux clercs.

Et être capable de s'associer avec d'autres, n'est pas simple, non plus, tant est grande la tentation de camper dans l'infantile, de cultiver l'égoïsme initial, de vivre dans l'obsession de ses propres désirs, de ne considérer que ses intérêts immédiats. C'est pourquoi s'associer suppose un engagement dans un « faire ensemble » et une confrontation, à cette occasion, avec autrui. Avec mes proches et, petit à petit, avec des êtres qui me sont plus lointains, voire étrangers. Et c'est, là encore, le rôle de « l'autorité éducative » que de créer la possibilité d'accéder au « faire ensemble » et à ses exigences.

Pour cela, l'éducateur doit s'efforcer de faire échapper l'enfant et l'adolescent à la tyrannie du présent, de l'immédiateté, du « tout-tout de suite ». Le présent obture toute possibilité d'entrevoir un futur. Et il faut, paradoxalement, surseoir au présent pour faire exister le futur : « *Non... pas tout de suite ! Ne passe pas à l'acte immédiatement... Donne toi du temps pour réfléchir !* ». C'est la fonction de tous les dispositifs pédagogiques articulés autour du sursis : la « boîte aux lettres » de Korczak, le « conseil » chez Freinet et dans la pédagogie institutionnelle... « *Tu as le droit de critiquer, mais tu le diras au conseil... Prends le temps d'y réfléchir et de penser à ce que tu pourrais proposer à la place ! Tu as le droit d'en vouloir à ton camarade, mais ne te précipite pas sur lui : tente d'expliquer, essaye de lui faire comprendre ce qui t'a choqué et de trouver une autre solution que la violence.* »

Et l'on accède ainsi à une forme de relation avec les autres qui tolère le désaccord, la non-ressemblance, la non-fusion, la non-identification dans le même leader... C'est le chemin pour accéder au « collectif », qui n'est ni le « communautaire », ni, *a fortiori*, le communautarisme. Il faut accepter de s'impliquer dans une aventure forcément plus risquée que celle du groupe fusionnel, puisque l'identité des membres n'est pas formatée à l'avance et contrôlée en permanence. *Le rôle de l'éducateur est donc, ici, de permettre à des personnes de se coltiner ensemble une tâche commune, en dépit de leurs différences. Plus encore : en raison de leurs différences.* Car, les groupes fusionnels sont comme les atomes qui, jadis, chez les épicuriens, tombaient parallèlement sans jamais pouvoir se rencontrer. Il a fallu qu'un atome dévie de sa trajectoire pour qu'il en rencontre un autre et qu'ainsi, grâce à leurs crochets, les atomes puissent faire exister « du monde », faire exister « le monde ». Charge donc à l'éducateur de faire exister des groupes humains qui permettent que se crée du collectif : que chacun et chacune ne recherche pas systématiquement ce en quoi il se superpose à l'autre, mais ce en quoi il diffère de lui, l'enrichit et ainsi introduit de la distance. Distance de l'autre à moi qui est aussi distance de moi à moi. Parce que l'autre m'interroge et me permet, dans la confrontation avec lui, d'évoluer, de « différer » avec moi-même.

S'émanciper et s'associer sont donc les deux démarches inséparables qui conditionnent l'accès au statut de citoyen : ce sont donc les deux objectifs d'apprentissage que l'éducation doit se donner prioritairement. Pour les atteindre, il y a une méthode dans laquelle, à mes yeux, l'adulte doit investir son autorité et son énergie éducative : ***le projet*** (j'utilise ce terme, qui a été tellement dévoyé, en conscience de ses ambiguïtés, mais aucun autre ne me semble plus approprié) . Il s'agit de créer des situations qui permettent à des enfants et adolescents de se construire, collectivement et individuellement, dans un « faire ensemble ». La « pédagogie du projet » - pléonasme, s'il en est, tant on aurait du mal à trouver une pédagogie qui ne consiste pas à mettre des personnes en situation de projet – comporte une série d'enjeux fondamentaux qui, pour la

plupart, ont été ébauchés dès le début du XXe siècle par le mouvement de l'« École nouvelle » et des « méthodes actives ». Certes, ce mouvement n'a pas été à l'abri de dérives préoccupantes, en particulier quand il s'est laissé fasciner par les classifications caractérologiques ou a fait du projet un outil pour permettre l'émergence des « chefs naturels » et des « aptitudes innées ». Il nous faut dénoncer clairement ces errances au nom du postulat de l'« éducatibilité de tous » qui est au cœur de la démarche pédagogique et qui a été porté aussi bien par les grands « pédagogues historiques », comme Rousseau, Pestalozzi, Makarenko ou Korczak, que par tout le mouvement de l'Éducation populaire né sur les décombres de la Grande Guerre. Mais dégagé de sa gangue, l'« Éducation nouvelle » reste encore terriblement d'actualité... C'est-à-dire particulièrement nécessaire pour nous aider à affronter les défis de l'École d'aujourd'hui. Ne nous trompons pas de combat : ce n'est pas l'Éducation nouvelle qui est la cause de la « baisse du niveau »... Elle est bien trop minoritaire pour pouvoir endosser une telle responsabilité. C'est, en revanche, la fidélité et l'approfondissement de ses idéaux qui peut nous aider à progresser ensemble dans l'École et à faire progresser l'École : en mettant le projet au cœur de notre démarche.

Le projet permet de projeter dans l'avenir, dans un avenir différent du passé et du présent. Il contraint donc, tout à la fois, d'assumer le passé et le présent et de ne pas se laisser enfermer dans l'obligation de les reproduire. Le projet est espérance : perspective d'un futur qui ne nous assigne pas définitivement à résidence dans ce dont nous avons hérité. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui est rétention dans le perpétuel présent.

Le projet nous amène à nous confronter à la résistance des choses. Quand on travaille « pour de vrai » sur une activité collective (que ce soit du bricolage ou du jardinage en famille, la construction, à l'école, de la maquette d'une ville romaine ou la rédaction d'un journal), on se trouve inévitablement confronté aux dures lois de la réalité : impossible d'agir n'importe comment sans compromettre le projet. On sort ainsi de la pensée magique qui caractérise l'infantile et de la toute-puissance qui caractérise la tyrannie. On est amené à regarder de plus près « pourquoi ça ne marche pas » et à tenter de comprendre « comment ça pourrait marcher ». Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où ce qui résiste n'est pas compris, mais éradiqué.

Le projet permet d'accéder à cette vérité fondatrice de toute vie collective : l'interdit autorise. L'interdit n'est pas un caprice de celui qui exerce le pouvoir et veut « avoir la paix ». Il est ce qui permet à chacun de participer à l'activité collective, ce qui le protège contre les agressions des autres, mais aussi les débordements de lui-même. La loi protège, elle n'agresse pas. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où la loi désigne précisément ce qui empêche le groupe d'exister.

Le projet permet de découvrir une forme légitime d'autorité : la compétence. Dans un projet, quand on est attaché à sa réussite, on se tourne naturellement vers celui qui apparaît comme le plus compétent pour résoudre les problèmes qu'on rencontre. Certes, il est possible – et souvent souhaitable – que le plus compétent se récuse afin de ne pas évacuer les apprentissages : il faut, souvent, refuser de faire à la place des autres ce qu'ils ne savent pas faire afin qu'ils apprennent à le faire ! Mais, même ainsi, les personnes découvrent que la compétence donne une véritable autorité : autorité pour faire ce qui est utile au collectif, autorité pour aider les autres à apprendre à faire ce qui est nécessaire au collectif. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où il n'y a de vraie compétence que celle du leader et où les savoir-faire des membres ne sont reconnus que pour autant qu'ils se mettent à son service.

Le projet permet ainsi à chacun, progressivement, de trouver sa place. Car – nous le savons bien –, quand quelqu'un veut prendre toute la place, c'est qu'il n'a pas de place. Qu'il ait une place, un espace et des responsabilités dans une configuration collective, et il ne sera plus tenté, de la même manière, de tyranniser le groupe. Certes, il convient d'éviter que les places soient figées et la caractéristique des projets éducatifs, c'est précisément la rotation des tâches, des rôles et des places. Mais, quoi qu'il en soit, c'est le fait que le projet permette à chacun d'occuper une place « différenciée » qui est formateur. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui pratique justement l'indifférenciation.

Le projet permet d'apprendre à élaborer « le bien commun ». Sur un objectif précis, il s'agit d'identifier les règles que chacun doit respecter, les comportements qui sont requis... Et, petit à petit, il s'agira d'ouvrir les perspectives, de se décentrer encore plus, afin d'élaborer des projets qui permettront d'intégrer le maximum d'altérité. On passe ainsi, sous l'autorité de l'éducateur, de *la réflexion sur les conditions de réalisation d'un projet collectif* à *la réflexion sur le caractère collectif du projet* : collectif, mais jusqu'où ? Où est la frontière au-delà de laquelle notre projet n'intéresse pas « les autres », ne concerne pas « les autres » ? Comment faire pour que notre projet soit plus encore « collectif », au-delà des limites de notre groupe, de notre classe, de notre quartier, de notre ville, de notre pays, de notre continent, de notre monde, de notre univers ? Bref, il s'agit de s'engager dans une démarche d'élaboration du « bien commun », une démarche que nous voulons contagieuse, c'est-à-dire porteuse d'humanité. Tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel qui se replie systématiquement sur son propre intérêt, confondu, le plus souvent, avec sa seule pérennité.

Le projet est ce qui permet d'espérer qu'advienne du clynamen qui, seul, peut faire société. c'est par le projet qu'on peut parvenir à intégrer l'altérité et sortir de la pluie d'atomes qui tombent en séries strictement parallèles et où aucun lien social ne peut advenir.

Ainsi, par le projet, l'enfant et l'adolescent apprennent à s'émanciper de « l'autorité emprise » et à *respecter et critiquer à la fois* – dans deux attitudes qui ne sont pas contradictoires mais solidaires – *l'autorité légitime* qui s'exprime aussi bien à travers les lois fondamentales sans lesquelles aucun collectif humain ne peut survivre (interdit de l'inceste, interdit de la violence, interdit de nuire), l'héritage du passé, la résistance de l'être-là, la compétence des personnes, les règles construites par le groupe au nom de l'intérêt collectif, le « bien commun » de l'humanité...

C'est pourquoi je considère *l'aide aux projets* comme la responsabilité éducative essentielle des adultes et cela aussi bien dans la famille, à l'École que dans la Cité. Et qu'on ne nous dise pas que l'éducation par le projet a échoué. Nous ne l'avons jamais vraiment essayé. Il est temps de s'y mettre.

Permettez-moi, en conclusion, d'oser la provocation ultime : il est bien possible que « la crise de l'autorité » que nous traversons aujourd'hui soit, en réalité, une chance : chance de passer d'une conception théocratique ou mimétique de l'autorité à une conception démocratique... qui reste encore très largement à inventer.