

RESPECTER L'AUTORITE, AUTORISER LE RESPECT

Frédéric Jésus*

Du respect

Etymologiquement synonyme de « rétroviseur », de « regard en arrière », et peut-être considéré de ce fait comme relevant d'une catégorie de valeurs passésistes, rétrogrades, voire réactionnaires, le respect pâtit souvent de sa réputation de mot clé des « anciennes générations » ronchonnes et nostalgiques d'un improbable âge d'or de la civilité. « *Il n'y a plus de respect* », « *les jeunes ne respectent plus rien* », bougonneraient-elles et chevroteraient-elles sans fin, solitaires et pathétiques, entre les mâchoires de leur dentier.

Qui ne voit ou n'entend pourtant que le même mot est aujourd'hui emphatiquement brandi comme une exigence, un motif à réparation, à roulement de mécaniques et parfois à « baston » par de « jeunes générations » protestant vigoureusement et à plus ou moins juste titre de ce que, en quelque circonstance interlope, tel ou tel, notamment un représentant des forces de l'ordre, leur a « manqué de respect » ? Et qui n'a remarqué que ces revendications juvéniles résonnent surtout sur les trottoirs et entre les murs de quartiers bien peu ... respectés par les décideurs politiques qui les ont programmés, par les urbanistes qui les ont commis et par les services publics ou marchands qui les ont peu à peu désertés ?

Traversant les âges, le dictionnaire indique sobrement que le respect est un sentiment portant à traiter quelqu'un ou quelque chose avec égard, à ne pas lui porter atteinte, à préserver son intégrité, à reconnaître son identité. Le sentiment évoqué a en l'occurrence peu de chances d'être spontané, si on considère que l'égard ici prôné se résume souvent au devoir de l'éprouver du fait de l'âge, du rang, du statut ou du mérite de son bénéficiaire ou encore, plus prosaïquement, des avantages qu'on en attend ou, à peine mieux, de son sexe. Le respect se laisse alors assez vite réduire puis évaluer à l'aune d'une série de comportements supposés exprimer le sentiment *pro forma* escompté.

Les dits comportements s'avèrent à leur tour à ce point codifiés que, pour finir, lorsqu'il n'est pas spontanément ou progressivement installé comme mutuel, le respect semble essentiellement signaler un rapport de hiérarchie, de force parfois - ne parle-t-on pas de « tenir quelqu'un en respect » ? - et souvent d'autorité.

* Cadre supérieur territorial, médecin, pédopsychiatre. Auteur de « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », 2004, Dunod. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France)

De ce fait, et s'agissant des cadres éducatifs établis entre les adultes et les enfants ou les jeunes, le respect s'efforce de représenter à la fois le vecteur et le résultat d'une relation fondée de prime abord sur l'autorité. Il en est le vecteur pour ce qui concerne la transmission plus ou moins passive des valeurs et des savoirs communs, et il en est résultat pour ce qui concerne l'inculcation plus ou moins aboutie des comportements et des usages socialement conformes.

Or, dans une société démocratique, le respect d'autrui devrait désormais refléter le souci et la volonté de le rencontrer pour co-construire avec lui une relation référée à l'égalité de droits et de statut. Ce respect-là devrait donc se penser, s'éprouver et s'acquérir comme promis à la réciprocité.

Au regard des évolutions considérables que connaissent la nature et le rôle de l'autorité dans la relation éducative, qu'elle soit familiale ou institutionnelle - et notamment scolaire - , comment le respect peut-il donc s'envisager comme mutuel, adopté plutôt que prescrit, ou – à défaut – contractuel plutôt que contraint ?

Pour traiter cette question, je me placerai pour commencer dans une brève perspective historique, le temps de citer - mais sans les approfondir - les sources et les fondements traditionnels de l'autorité, ou plutôt des autorités. J'aborderai alors les éléments contemporains de cette thématique en tentant d'identifier ses enjeux et quelques pistes possibles qu'il me semble important d'emprunter pour ce qui concerne le proche avenir. À cet effet, j'examinerai tout d'abord les caractéristiques que doit ou devrait aujourd'hui réunir l'autorité éducative pour s'avérer respectable aux yeux des enfants et des jeunes. J'en déduirai ensuite l'hypothèse selon laquelle, pour être consolidées et validées dans le contexte actuel de crise d'adaptation de l'éducation aux valeurs démocratiques, ces caractéristiques impriment aux adultes des obligations - elles aussi mutuelles - de respect, de confiance et de coopération qui conditionnent la capacité des enfants et des jeunes à y adhérer en profondeur pour les faire leurs et les transmettre à leur tour.

L'accueil, la protection et l'éducation des enfants et l'exercice de l'autorité éducative sont plus que jamais des sujets d'intérêt public et de débat public

La conception des enfants est certes un acte éminemment privé (sauf en cas de recours à l'assistance médicale à la procréation, qui repose cependant sur un financement par la Sécurité sociale). Ce n'est déjà plus le cas de la naissance, compte tenu de la médicalisation de la surveillance de la grossesse et des accouchements, et encore moins de l'adoption, qui est une institution publique. Aussitôt après, l'inscription de la filiation se fait à l'état civil de la mairie, et non plus sur les registres paroissiaux.

Bébés et jeunes enfants font ensuite l'objet d'exams de santé obligatoires. Le contrôle voire la gestion publics des crèches et des assistantes maternelles se sont également imposés au cours du 20^{ème} siècle.

L'instruction obligatoire et prétendument gratuite est quant à elle, en France, une conquête de la République, instaurée en partie contre la volonté des familles et d'une partie peu éclairée du patronat. Elle répond à des normes fixées par l'Etat, y compris dans le secteur privé.

Sous l'influence initiale des mouvements d'éducation populaire, une importante offre publique ou parapublique – coexistant avec une offre marchande - s'est par ailleurs développée en matière d'activités péri et extrascolaires, et plus généralement de temps libres des enfants et des jeunes.

Simultanément, et sous l'égide de l'État puis des collectivités locales, des politiques publiques de protection de l'enfance se sont substituées aux initiatives caritatives héritées de Vincent de Paul. Elles assurent aux enfants une protection publique vis-à-vis de leurs familles mais aussi des institutions qu'ils fréquentent, lorsque l'autorité exercées par les unes ou les autres dérape, par excès ou par défaut.

Bref : l'accueil, la protection et l'éducation des enfants sont devenues en deux siècles, et surtout lors du dernier, des affaires beaucoup plus publiques que ne le pensent souvent les familles et, parfois, les institutions éducatives.

On peut affirmer, plus précisément encore, que depuis le siècle des Lumières et notamment depuis Condorcet, puis Guizot et Jules Ferry, l'éducation est devenue une question politique. Ce ne sont plus les seules autorités morales et religieuses et les familles, mais de plus en plus les pouvoirs et les autorités publics (l'État et, de façon croissante, les collectivités locales) qui se soucient :

- non seulement des objectifs, mais aussi des méthodes et des contenus de l'éducation ;
- non seulement de déléguer des éducateurs auprès des parents, mais aussi de s'intéresser aux conditions dans lesquelles l'autorité des uns et des autres s'établit, se partage et s'exerce ;
- avec, depuis peu, la tentation de restaurer les modèles d'antan en ces deux domaines.

De fait, c'est souvent en les associant voire en les confondant qu'on parle depuis quelques années de « crise de l'éducation » et de « crise de l'autorité ».

Or, comme l'indiquait Gramsci, « *la crise consiste en ce que l'ancien meurt, et que le nouveau ne sait naître* ». Voyons donc, avec et après Alain Renaut, ce qui pourrait advenir de neuf, aujourd'hui, en matière d'autorité et ce qui pourrait ainsi régénérer tant les relations éducatives que les relations entre éducateurs.

Une brève histoire des conceptions de l'autorité pensée par les adultes pour les adultes

L'autorité est classiquement l'art d'obtenir d'autrui une série de comportements, et notamment l'obéissance, mais sans l'imposer par la force, sans recourir à la menace ou à la contrainte. Elle exclut donc l'usage de moyens extérieurs de coercition.

Cette définition trouve son origine dans la conception de Platon, selon lequel la source de l'autorité est la compétence. Il estime que l'homme ne peut se gouverner seul, que les sociétés ont besoin d'ordre, donc d'autorité. Pour lui, le philosophe roi gouverne par le savoir et la raison¹, ce qui le préserve de la tentation de la tyrannie – alors que la démocratie serait quant à elle la dictature, non éclairée, du grand nombre. De plus, la compétence et le savoir qui fondent cette autorité s'ancrent dans une tradition léguée par les ancêtres, eux-mêmes localisés dans un au-delà mythique.

¹ « L'autorité contraint à l'obéissance, mais la raison y persuade » (Richelieu)

On retrouve cette conception dans de nombreuses religions animistes, mais aussi dans le christianisme et le judaïsme, selon lesquels l'extériorité et l'antériorité de ce qui la légitime sont nécessaires pour fonder l'autorité. Comme pour Platon, une distance transcendantale doit être maintenue avec la source de l'autorité pour que chacun s'y soumette et que nul ne puisse la confisquer pour lui seul.

Une telle conception de l'autorité aurait cependant posé problème à la marche de l'histoire – et de l'éducation – si, avec Rousseau puis Hegel, l'État n'avait pas peu à peu incarné une nouvelle figure de la transcendance. En tant qu'émanation de la volonté générale, l'État et l'autorité qui en émane à son tour ont théoriquement la charge de guider le progrès humain.

La liberté et l'égalité de chacun et de tous conditionnent bientôt l'exercice de l'autorité d'un État ainsi conçu et elles finissent par en constituer, dans un nombre croissant de pays riches, les principaux fondements. Droits originaires et naturels de l'homme pour Locke, puis droits politiques pour les philosophes des Lumières, la liberté et l'égalité sont devenues l'abscisse et l'ordonnée d'un espace démocratique auquel la fraternité et la solidarité confèrent en outre, du moins en France, une profondeur républicaine.

Aujourd'hui, l'acceptation de l'autorité publique résulte en outre de l'accroissement de la rationalité sociale. C'est d'ailleurs à ce titre que la démocratie représentative en vient à s'ouvrir peu à peu aux jeux et aux enjeux plus délicats de la démocratie participative.

C'est aussi au nom de la rationalité que l'autorité manageriale est reconnue comme nécessaire au fonctionnement des organisations complexes que sont devenues les institutions et les entreprises. Mais si cette autorité donne lieu à des abus liés à la recherche de prestige ou de profit, ceux-ci sont alors perçus comme des abus non pas d'autorité mais de pouvoir.

Qu'en est-il alors, dans ce contexte, de la sphère éducative ?

Quelle peut-être, aujourd'hui, une autorité éducative exercée dans l'intérêt de chaque enfant et de tous les enfants ?

Traitant en 1955 de la crise de l'éducation, Hannah Arendt considère classiquement que « *là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué* ». Mais elle ajoute aussitôt que « *l'autorité est incompatible avec la persuasion, qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation* ». Pour elle, « *face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique* ».

Alain Renaut a relativisé cette affirmation abrupte en retraçant la perspective historique qui, 200 ans après la première Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, a abouti, il y a moins de 20 ans, à reconnaître aux enfants des droits en partie spécifiques. Les droits de l'homme de l'enfant nous amènent désormais à voir très tôt en lui l'égal des adultes. Mais nous ne pouvons ni ne devons oublier que cet enfant est aussi « *cet égal paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est* »² c'est-à-dire aussi ce que, potentiellement, il sera.

² Alain Renaut : « *La libération des enfants – Contribution philosophique à une histoire de l'enfance* », Calmann-Lévy et Bayard, 2002

Ces nouveaux droits des enfants ne garantissent pas seulement leur protection, leur santé et leur instruction. Ils visent aussi une perspective éducative et citoyenne qui, passant par leur expression et leur participation, actualise assez radicalement celle de leur émancipation. Aussi les conceptions traditionnelles, transcendantales, hiérarchiques voire charismatiques de l'autorité ne peuvent-elles plus, même raisonnablement, leur être appliquées sans être remises en cause dans leur exclusivité et même leur bien-fondé.

À l'âge résolument démocratique qui est le nôtre, une autre forme d'autorité éducative est donc à promouvoir et pour commencer, dans une large mesure, à inventer. Elle se doit d'être :

- distincte du retour nostalgique à des formes antérieures et souvent brutales qui n'ont pas fait, loin s'en faut et quoiqu'on imagine, le bonheur de la plupart des enfants ;
- distincte de la fuite en avant vers un autoritarisme aveugle, générateur de révoltes et de violences qui risquent de l'être tout autant (et qu'on a vu se manifester, dans le contexte des banlieues, selon les modalités extrêmes de l'automne 2005).

La « crise de l'autorité » que donnent aujourd'hui à constater nombre d'enfants et de jeunes – et pas seulement ceux des milieux populaires défavorisés – résulte largement de cette confusion entre autorité et autoritarisme. Quand celui-ci leur semble injuste et dénué de sens parce qu'il ne les rassure pas plus qu'il ne les structure, ils n'en restent pas moins en quête d'une autre forme d'autorité. En référence à l'étymologie du terme, ils cherchent l'*auctor*, le conseiller, le détenteur d'une considération reconnue, le garant de leur avenir et qui veillera à leur intégration dans l'ordre social, les aidera à sortir des logiques d'injonction hiérarchique ou de surenchère relationnelle pour entrer dans un authentique dialogue avec des adultes qui leur font confiance.

La nouvelle forme d'autorité éducative à forger doit donc répondre à une série d'objectifs assez complexes :

- considérer chaque enfant comme à la fois égal et différent non seulement de chaque autre enfant, mais aussi et surtout de tout adulte contribuant à son éducation ;
- sortir du dilemme entre « recours à la force » et « persuasion par l'argumentation » dont Hannah Arendt voulait l'extraire tout en l'y confinant ;
- affirmer des intentions non pas libérales – ce qui restaurerait aussitôt les effets inégalitaires inhérents aux rapports de force³ – mais des intentions libératrices ou, plus exactement, émancipatrices⁴.

Une telle autorité est sans doute amenée à s'intéresser à sa capacité d'autoriser plutôt qu'à son seul devoir d'interdire. Elle peut être pensée et assumée, de ce point de vue, en terme d'influence. Cette influence doit cependant être consciente de ses caractéristiques, de ses fondements, de ses finalités et de ses limites.

Vers une autorité émancipatrice

Une autorité qui émancipe, sans renoncer à instruire et à socialiser, se caractérise par quatre critères :

- elle aide l'enfant à grandir en lui garantissant à la fois protection et autonomisation ce qui, j'y reviendrai, n'est pas la moindre des difficultés à laquelle elle confronte les adultes ;

³ « *Morte est l'autorité, chacun vit à sa guise* » (Ronsard)

⁴ « *La liberté est fille de l'autorité bien entendue* » (Émile Durkheim)

- elle se présente à l'enfant comme une volonté déterminée des adultes à faire alliance avec sa propre volonté émergente pour l'autoriser à découvrir ce qu'il en est de vouloir, de savoir, de choisir et d'agir ;
- elle est limitée dans le temps – plus limitée en l'espèce pour les professionnels que pour les parents – et elle vise donc à son propre effacement ;
- c'est pour ces trois raisons que son influence sera alors reconnue, acceptée et respectée par l'enfant ou le groupe d'enfants auxquels elle s'adresse – ce qui est, d'ailleurs, le propre de toute autorité démocratique.

Ni naturelle, ni anonyme, ni autoproclamée, l'autorité émancipatrice doit être autorisée à se présenter - et à se représenter - comme éducative :

- elle doit être socialement mandatée pour ouvrir progressivement l'enfant à l'ensemble du monde et de la culture qui lui préexistent – et pas seulement à l'immédiateté de leurs manifestations - , pour lui y procurer un accès accompagné, pour les lui rendre compréhensibles, pour qu'il ne s'y sente pas seul et livré à lui-même ;
- la liste des mandataires ainsi autorisés n'est pas limitée *a priori*, bien au contraire, mais elle doit faire l'objet d'une délibération et d'un consensus des adultes, et - en premier mais pas en dernier lieu - des parents ;
- l'autorité éducative des parents ne provient pas, en effet, du fait qu'ils sont les « auteurs » de leur enfant, mais surtout du fait qu'ils s'en portent garants en le reconnaissant publiquement dès après sa naissance (ou son adoption) et en faisant valoir, sur la durée, le sens et la portée de cet engagement.

En tout état de cause, l'autorité émancipatrice des éducateurs est, certes une autorité d'adulte, mais c'est surtout une autorité adulte. Elle ne cherche donc :

- ni à séduire ni à s'accaparer l'enfant ;
- ni à le préserver de la découverte des réalités, des dangers, des contraintes de ce qui l'entoure ;
- ni à éviter d'avoir à faire des choix pour lui puis, assez vite, avec lui ;
- ni à promouvoir devant lui des attitudes de repli, d'indifférence ou de neutralité relationnels, mais bien au contraire à valoriser l'engagement et la prise de responsabilités.

En résumé, l'autorité éducative émancipatrice, légitimée et assumée comme telle, invite l'enfant au passage et au partage : le passage des seuils successifs d'entrée dans le monde, et le partage de ce qu'il y découvre au fur et à mesure.

Il n'est donc pas souhaitable qu'elle se présente à l'enfant comme un modèle à respecter en tant que tel, par *déférence* ou convenance, et dans l'image duquel il risque de s'enfermer et de s'aliéner sans avoir l'occasion de discerner puis de construire celle qu'il peut s'en faire et adopter de lui-même. L'autorité émancipatrice doit plutôt s'affirmer comme un guide, un repère, une *référence* au sens où, comme l'écrit Eirick Prairat, « *la référence est la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui nous renvoie à nous-même* ».

Dans l'idéal d'un espace démocratique structuré par les valeurs de liberté et d'égalité et où l'identité et l'altérité de chaque enfant sont simultanément reconnues, la finalité de l'autorité éducative est en réalité de susciter le respect et la confiance mutuels entre les enfants et les adultes, mais aussi entre les enfants eux-mêmes, mais encore – et, peut-être, pour commencer – entre les adultes éducateurs eux-mêmes.

Des objectifs et des enjeux potentiellement communs pour les différents détenteurs d'une autorité éducative

Que cela nous soit facile ou non à admettre et à mettre en pratique, il nous faut donc aujourd'hui renoncer à *dresser* les enfants, et conjuguer toutes les forces permettant de les *élever* dans le sens du progrès humain et social. En dépit des accès de fièvre régressive que déclenchent ça ou là les appréhensions à l'égard d'un avenir perçu comme illisible, ce chemin est sans retour : il nous revient de généraliser l'application des valeurs républicaines et des principes démocratiques à tous les domaines de la vie sociale et familiale, et notamment à l'éducation.

Pour autant, nous découvrons à peine ce que peuvent être une famille, une école, une institution « démocratiques », fonctionnant sur des principes de liberté d'expression et d'égalité de statut.

Les parents - en première ligne - et les éducateurs de la génération actuelle essuient les plâtres de cette nouvelle donne qui s'est progressivement inscrite dans l'esprit et la lettre de la loi, mais à laquelle ils n'ont guère ou pas du tout été formés pendant leurs propres enfances et jeunesse.

Des invitations de circonstance peuvent certes s'employer à réveiller leur nostalgie à l'égard de conceptions de l'autorité pourtant inefficaces et périmées. Tels ou tels modèles de société, qui font par ailleurs la preuve récurrente de leur destructivité, peuvent les faire succomber pour un temps aux vertiges individualistes de la compétition ultra-précoce - voire d'un contrôle psycho-social tout aussi précoce.

Il n'en reste pas moins que, sur le fond et sur la durée, leurs missions éducatives leur enjoignent de continuer à rechercher ensemble, au quotidien, avec et pour les enfants, les moyens concrets :

- d'autonomiser tout en protégeant ;
- d'instruire tout en éduquant au « vivre ensemble » citoyen ;
- d'émanciper tout en intégrant.

C'est à ces conditions que, pour traversée qu'elle soit par une indéniable crise des pratiques mais aussi des finalités qui guident ses modèles familiaux, sociaux et scolaires, l'éducation continuera à englober tout « *ce qui conditionne le devenir homme de l'homme* »⁵.

L'autorité parentale, aujourd'hui

L'éducation parentale est une tâche formidablement complexe, mais elle est aussi stimulante. Elle est en effet fondée, à chacun des âges de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence (voire au delà), sur une double injonction aux termes apparemment contradictoires : devoir tenir la main de son enfant et, simultanément, savoir la lui lâcher⁶. Autrement dit : réussir à assurer sa protection sans entraver son autonomisation, et veiller à ce qu'il puisse s'émanciper⁷ en toute sécurité.

⁵ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi : « *Pour une philosophie politique de l'éducation – Six questions d'aujourd'hui* », Bayard, 2002

⁶ Frédéric Jésus, « *Tenir la main, lâcher la main : une dialectique pour l'éducation populaire* », *Forum – Revue de la recherche en travail social*, n° 112, juillet 2006, pp. 29-36.

⁷ Étymologiquement, « émanciper » signifiait, dans le droit romain, « libérer de l'appropriation » (sous-entendu : par l'autorité paternelle ou ce qui la représente). Le mot était construit à partir de *ex*, hors de, et de *mancipium*, droit de propriété, lui-même issu de *manus*, main, et de *capere*, prendre, saisir.

Les parents sont placés en première ligne, et sur la durée, pour répondre à cet ambitieux ordre de mission.

Ils le sont tout d'abord auprès de leurs enfants, qui ne manquent pas de les interpeller régulièrement à ce sujet, notamment à l'adolescence, et ceci dans un contexte où leurs rôles sont parfois déstabilisés par les importants changements que connaissent les structures familiales contemporaines.

Ils le sont ensuite auprès des professionnels éducatifs et sociaux, témoins ou impliqués sur cette scène à leurs côtés. Bien que dûment formés, ceux-ci éprouvent d'ailleurs souvent des difficultés semblables à gérer cette complexité (qu'ils peuvent rencontrer aussi avec leurs propres enfants). Mais ils n'ont à le faire que dans le temps et le domaine de compétence limités qui sont institutionnellement les leurs.

Les parents sont enfin placés en position de rendre des comptes à l'ensemble du corps social (voisins, médias, responsables politiques, etc.) qui se fait facilement jugeant à leur égard en leur dressant le procès à charge du manque d'autorité, de la démission, de l'incohérence, de la « production » - au choix – d'enfants rois ou d'enfants martyrs, d'enfants en danger ou d'enfants dangereux, etc.

Les parents sont bien vite rendus unilatéralement responsables de leur capacité à exercer une « autorité parentale » dont la définition, commune ou juridique, évolue au fil du temps. Ils ont à le faire dans un environnement idéologique qui, après avoir envisagé - l'espace d'une génération - l'idée qu'il était peut être « interdit d'interdire », a bien vite privilégié la lecture libérale de ce slogan sur sa lecture libertaire. Le consumérisme galopant favorise en effet les plus forts et les plus riches. Mais il tend aussi à renvoyer les plus faibles et les plus pauvres vers les traitements stigmatisants voire répressifs qu'il réserve ou qu'il promet à leurs écarts et à leurs transgressions, et à ceux de leurs enfants⁸.

C'est pourtant à un défi commun que les parents de toutes conditions et les professionnels de l'éducation sont aujourd'hui confrontés, dans de nombreuses circonstances où leurs autorités respectives sont appelées à s'exercer. À l'heure de la démocratisation extensive de la vie privée et du fonctionnement des institutions, ce défi consiste – je l'ai dit - certes à savoir interdire mais aussi à savoir autoriser, à devoir dire « non » parfois pour pouvoir dire « oui » souvent, et surtout à associer les enfants à leurs décisions⁹ - sans succomber pour autant aux pièges d'une infinie « argumentation ».

C'est pourquoi, du fait même de sa complexité, l'injonction paradoxale que je résume en l'expression, compréhensible pour tous, « tenir la main/lâcher la main » devrait être de nature à solidariser parents et professionnels. À défaut de quoi, on les voit aussitôt courir les risques des jugements expéditifs et de la confrontation, des rivalités de compétences et des procès en incompétences ou encore de la surenchère autoritaire, toutes tendances sans issues aux parfums ambigus desquelles ils sont sournoisement invités à succomber.

⁸ Frédéric Jésus, « Délinquance des jeunes : les parents sont-ils responsables ? », in « Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance », sous la direction de Gérard Neyrand, La Découverte, 2006, pp. 63-73.

⁹ Article 371.1 du Code civil – « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

Les conditions difficiles du partage de l'autorité éducative

En paraphrasant un proverbe touareg, on pourrait affirmer que « *ce qui se fait pour les familles, mais sans elles, risque de se faire contre elles* ». La preuve en est fournie, ces derniers temps, par les recours coercitifs aux stages de « reparentalisation », la mise en place des « contrats de responsabilité parentale » dont la mise en œuvre est confiée aux présidents de Conseil général, par plusieurs dispositions de la loi sur la « prévention de la délinquance » qui confèrent aux maires des rôles et des outils de contrôle social de proximité sur les familles considérées comme défaillantes. Les discours et les pratiques, initialement bienveillants, forgés au titre du « soutien à la parentalité » risquent désormais de se retourner contre les parents eux-mêmes, et notamment contre les plus en difficulté d'entre eux.

C'est en fait souvent les parents eux-mêmes, bien plus que leur « parentalité », qu'il conviendrait sinon de « soutenir » du moins d'encourager, de façon tangible, dans l'exercice de leur autorité et de leurs responsabilités. Il importe dès lors que des alliances authentiques et efficaces puissent être construites entre l'expertise « profane » de ces parents et l'expertise « technique » des professionnels. Encore faut-il que les uns et les autres acceptent d'adopter des changements mutuels de regards et de postures. De tels changements sont indispensables pour leur ouvrir les perspectives d'une éthique partagée, basée sur :

- le respect, la confiance et le renoncement bilatéral à des relations fondées sur des logiques d'emprise et de rapports de force ;
- la mise en commun, en vue d'une coopération humble et apaisée, non seulement des ressources mais aussi des limites de chacun ;
- la prise de conscience de ce que chaque porteur de problèmes est aussi un possible porteur de solutions, pour peu qu'on accepte de le voir et de le rencontrer comme tel.

L'instauration de cette alliance éthique entre parents et professionnels dépend de quatre tendances lourdes qui déterminent le cadre plus général de leurs relations.

La première tendance est la persistance voire l'aggravation de la crise du projet éducatif républicain. Celui-ci souffre à l'évidence de ses difficultés à garantir l'égalité de jouissance réelle de l'ensemble des droits théoriquement reconnus aux enfants et, pour commencer, de son incapacité à compenser les inégalités socio-économiques et culturelles des familles. À l'instabilité et à l'insécurité récurrentes du secteur de l'emploi pour les parents et les jeunes en fin d'études s'ajoute leur désarroi devant le développement d'une offre marchande agressive en matière de soutien scolaire, de formation et de loisirs.

La deuxième tendance est le reflet de la crise du sens même de l'éducation. Un bégaiement en voie de chronicisation affecte les tentatives d'articuler les finalités et les modalités de l'instruction, de la formation et de la transmission. Quels savoirs et quelles valeurs transmettre à la jeunesse face aux logiques de dérégulation et de concurrence qui menacent les liens sociaux, la sécurité économique et les équilibres environnementaux ? Quelles conciliations opérer entre comportements socialisés et intégration citoyenne d'une part, émancipation et épanouissement personnels d'autre part ?

La troisième tendance est celle des pouvoirs politiques et, surtout, administratifs à segmenter les compétences et les offres de service des institutions en fonction des âges des enfants, des caractéristiques des familles et des objectifs éducatifs. Cette segmentation vient aggraver la propension historique, et

récemment réactualisée, à dresser les éducateurs – parents, professionnels, acteurs associatifs - les uns contre les autres.

La quatrième tendance traduit la volonté politique de décentraliser de façon croissante le système éducatif, de la crèche jusqu'à la formation professionnelle, en passant par les établissements scolaires et les centres de loisirs. Mue par une recherche souvent bien venue de proximité, de pertinence et d'efficacité, cette volonté vise aussi à fédérer les acteurs éducatifs locaux et à coordonner leurs contributions. Mais elle le fait moins souvent sur la base d'une adhésion réactualisée aux principes du pacte républicain que sur celle de dispositifs contractuels. Or, à ce jour, ceux-ci rabattent encore trop souvent les parents et les jeunes sur un rôle passif de consommateurs de services et d'activités que sur un rôle de co-concepteurs d'un véritable projet éducatif local ouvert à l'expression de leurs besoins et de leurs attentes et à la mobilisation de leur participation active.

La combinaison de ces tendances nourrit le danger de voir le champ éducatif saisi par une triple logique de concurrence : entre les domaines de l'éducation (selon la hiérarchie supposée de leur importance), entre les éducateurs (selon leurs statuts), entre les territoires (selon leurs ressources) ; et ceci dans un climat menacé par l'individualisme consumériste mais aussi par la régression paternaliste voire par l'autoritarisme répressif. Une nouvelle pensée réactionnaire pourrait ainsi substituer au triptyque « travail - famille - patrie », de sinistre mémoire, celui de « chômage – parentalité - territoire », dont les prémices rôdent dans l'actualité législative et politique.

L'exercice et le partage de l'autorité dans un contexte de coéducation

J'aimerais pour conclure présenter la coéducation comme une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte entre les acteurs de l'éducation.

L'aspect utopique de la coéducation n'est rien d'autre que le reflet des espoirs dont chaque enfant est porteur dès qu'il vient au monde et qu'il est inscrit sur les registres de la mémoire collective de sa lignée et de l'état civil de sa commune de naissance. Or, tout bien considéré, nombre de ces espoirs s'avèrent accessibles. La naissance et l'éducation des enfants ne relèvent nullement, je l'ai dit, de la seule sphère privée. La coéducation devient alors le fondement d'un projet réaliste dès que sont collectivement pris en compte tant le contexte et les acteurs qui détermineront sa mise en œuvre que les contraintes et les défis qu'il conviendra d'assumer pour le mener à son terme.

La vision coéducative se doit donc d'être méthodique parce qu'ambitieuse, et ambitieuse parce que méthodique. Elle se consacre, en pratique, à la mobilisation permanente des énergies disponibles autour des enfants. Elle vise à fédérer les forces et les potentialités mais aussi les particularités voire les faiblesses et les difficultés de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Elle le fait sur la durée, en s'intéressant fort logiquement à la continuité des âges de l'enfance et de l'adolescence. Elle vise, autrement dit, la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisageables, et si possible leur continuité.

La coéducation fait notamment le pari que la coopération des éducateurs est rendue activée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte, plutôt que de face à face ou de dos à dos. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents – qui en sont généralement les premiers demandeurs - et les

professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux. Les parents et les enfants, quant à eux, n'apprécient guère que des professionnels leur proposent d'instaurer, en se plaçant derrière eux, des relations de « suivi » et de contrôle ; ou, au dessus d'eux, des relations de surveillance et de supervision ; ni même, devant eux, des relations de guidance ; ou encore, en dessous d'eux, des relations de soutien qui sous-entendent la charge d'un effort et le poids d'une dette difficiles à rembourser.

Les parents entendent surtout être reconnus comme les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. Les enfants et les jeunes, quant à eux, ne souhaitent pas être trop longtemps les supports et les enjeux de tensions entre leurs parents et les professionnels qu'ils côtoient. En outre, et quoiqu'on en dise souvent, ni les enfants ni les parents n'aspirent en général à être perçus comme occupant le centre d'un dispositif éducatif qui les cernerait de toutes parts, les scruterait sans cesse avec plus de vigilance que de bienveillance, plus d'intransigeance que de sollicitude, et qui les rejetterait sans retour en périphérie en cas de déception ou d'échec des intentions les concernant.

Il s'agit bien moins, pour les parents, pour les professionnels et même - malgré leur fréquent égocentrisme - pour les enfants, d'être au centre de quoi que ce soit que de pouvoir participer ensemble à la « table ronde » des coéducateurs. La configuration de la table ronde suppose que chacun est à sa place (garantie de la spécificité des acteurs) ; que nul n'occupe donc la place d'autrui (garantie de l'absence de confusion entre les acteurs) ; qu'aucune place n'a théoriquement plus d'importance que les autres (garantie de la non hiérarchisation des acteurs) ; que, de sa place, chacun voit et entend tous les autres (garantie de la transparence mutuelle entre les acteurs) ; enfin que nul participant n'est placé au centre (garantie de la non stigmatisation des acteurs).

La coéducation est donc d'abord une affaire d'adultes - même si elle peut devenir aussi, dans un second temps, une affaire d'enfants. Elle leur demande de reconsidérer leurs postures et leurs dispositions mutuelles, et valorise au passage leurs postures d'accompagnement et leurs dispositions à s'entraider. Elle sollicite de leur part, même en cas de litiges, un parti pris de bienveillance, de confiance et de respect. Pour raisonnablement utopique et réaliste qu'elle soit, elle doit être également cimentée par la volonté et la capacité de chacun de s'y sentir impliqué et responsable.

Il va de soi qu'un tel climat relationnel et qu'une telle ambiance éducative s'avèrent aussitôt bénéfiques aux enfants. La notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » y trouve les conditions les plus propices à sa prise en compte concrète et quotidienne. Plus que la personne de l'enfant, c'est en définitive son intérêt et le souci qu'on en a qui doivent figurer au centre de la table ronde des coéducateurs et inspirer ceux qui les encouragent à adopter cette disposition.

Moyennant quoi, on pourra affirmer qu'une instance réunissant les détenteurs d'une autorité éducative s'est dotée d'une configuration véritablement démocratique si des parents ou des représentants de parents y siègent également et s'ils contribuent, vis-à-vis des enfants, à la transparence du fonctionnement et à la fiabilité des engagements qui y sont décidés.

Ces instances à visée co-éducative ne concrétiseront de même l'idéal de leurs objectifs et de la posture éthique de leurs acteurs que si des parents en difficulté détiennent l'autorité d'en solliciter eux-mêmes la mobilisation et les interventions dans l'intérêt de leurs enfants. L'autorité préservée ou restaurée de ces

parents consistera alors à ce qu'ils puissent convaincre chacun, sans le contraindre, et se laisser convaincre, sans y être contraints, que ces interventions seront menées avec eux et pas seulement pour eux, et en tout état de cause - il faut le souhaiter, malgré une actualité menaçante à cet égard - jamais contre eux.

Moderniser les contenus de l'autorité et clarifier les intentions de son exercice dans le souci du respect tant individuel que mutuel des enfants, des parents et des institutions : telles sont sans doute les conditions de l'indispensable démocratisation de son partage, dès aujourd'hui et pour demain.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2007 - Respecter l'autorité, autoriser le respect

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.
Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-iesu.net

Site officiel de l'auteur : <https://www.frederic-iesu.net>

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0460-0