

Sociologie

LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION :  
UN ENJEU D'ÉDUCATION IMPOSSIBLE À ASSUMER

VIVIANNE CHÂTEL

EN BREF | La modernité a vu de profondes transformations dans la conception de la famille et de l'enfant, notamment autour de l'idée d'«amour maternel», de la notion d'autorité, ou encore de la question du sujet. De l'enfant bouche à nourrir à l'enfant bourreau en passant par l'enfant roi, l'enfant s'est vu attribuer un statut de sujet autonome, sujet de droits, bouleversant ainsi de manière radicale les liens d'autorité, non seulement dans l'espace familial mais aussi dans l'espace scolaire<sup>1</sup>.

Si la *Convention internationale des droits de l'enfant* a constitué un pas gigantesque dans l'affirmation de l'enfant comme membre à part entière de la communauté humaine avec des droits indispensables, elle a apporté son lot de difficultés d'application, notamment au regard de l'acquis le plus fondamental du siècle des Lumières, à savoir ce passage de la minorité à la majorité, qui suppose l'éclairement, l'apprentissage à penser, et ainsi la formation à l'autonomie et à la responsabilité, une formation qui est la mission principale de la famille et des institutions en charge des enfants. Or, depuis de nombreuses années, l'autonomie et la responsabilité sont brandies comme des trophées, des droits à respecter absolument, alors même que les contenus de ces deux concepts sont particulièrement

VIVIANE CHÂTEL

complexes à assimiler. Comme le disait Jean-Paul Sartre : « nous sommes tout entier choix et acte<sup>2</sup> », c'est-à-dire que nous sommes, et nous le revendiquons totalement, sujet de nos actions : que ce soit en termes de choix de vie, d'orientations à donner, de santé, de travail et donc aussi de relations familiales, etc.

Derrière cette revendication, se jouent des questions d'éducation au sein de la famille (et de l'école), et de ce fait la question de l'autorité, non seulement en tant que transmission de normes et de valeurs estimées fondamentales pour le pouvoir-vivre-ensemble mais aussi en tant que transmission d'un héritage qui dépasse le seul cadre familial. Vivre dans une société, c'est vivre-ensemble dans le respect de la dignité de tous et de toutes, c'est donc intérioriser des règles, des normes, des lois, que tous les membres du groupe respectent, c'est intérioriser l'idée de limite, de frontière (même s'il est probable que ces limites seront ultérieurement remises en question). Mais comment poser des limites dans un monde qui fait fi de toutes les limites ? Comment poser des limites dans un monde qui fait l'apologie de l'accomplissement individuel, de l'auto-réalisation, dans lequel rien ne doit venir faire obstacle aux envies, aux passions ?

Le présent article se construit autour de ces trois idées fondamentales : autorité, (trans)mission, et autonomie. Je ne prétends pas ici faire le tour de la question sociologique des relations de pouvoir dans les familles, mais plus exactement apporter quelques autres points d'ancrage pour élargir le regard actuel posé sur l'idée d'éducation.

\*\*\*

## LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION

### LA CONFUSION DES AUTORITÉS QUI MÈNE À LA NÉGATION DE L'AUTORITÉ

Toute société, à moins d'être anarchique ou totalitaire, se base sur des règles, des valeurs, des normes communément partagées (qui fondent ce que Émile Durkheim appelle la conscience collective). De ce fait, toute société, toute institution, toute organisation se base sur des rapports qui peuvent être certes démocratiques mais restent néanmoins hiérarchisés. Ces rapports de pouvoir, en tant que pouvoir-sur, c'est-à-dire en tant que dissymétrie entre ce que l'un fait et ce que l'autre subit, couvrent un large spectre : du pouvoir hiérarchique, normalement consenti et pratiqué (en tant que pouvoir rationnellement défini) à un pouvoir déshumanisant qui finit par l'extermination d'êtres humains qui ne sont plus vus comme sujets, c'est-à-dire comme membres de la même communauté humaine. Mais pouvoir ne signifie pas pour autant autorité.

Il est évident que le concept d'autorité a largement évolué. Et il ne suffit plus aujourd'hui, même si certains y aspirent, de remettre au goût du jour le « fouet » pour que les choses se passent bien, que les enfants obéissent à leurs parents, que les adolescents soient studieux, que la société fonctionne sans accroc. Au contraire même. Toute forme marquée d'autorité est immédiatement décriée et l'adulte, qui en serait responsable, est immédiatement considéré comme incompetent.

Il y a une telle emprise du politiquement correct que l'image dominante correspond à gros traits à la suivante : des enfants et adolescents qui sont des anges (au pire incompris) et des adultes totalement inconséquents, incapables de se faire obéir. Une telle idéologie fait d'ailleurs l'affaire des sciences sociales, formant éducateurs et conseillers en tout

genre. La marchandisation du tertiaire n'est pas un vain mot. Pour les enseignants (du primaire au supérieur), les gourous de la didactique expliquent comment faire la classe, certains oubliant allègrement que la classe ne se réduit pas à un seul élève ou à un seul étudiant. Pour les familles, les conseillers en éducation viennent parfois « coacher », délivrer un certificat de « bon parent », en oubliant souvent que la famille, on le sait, n'est pas la seule instance de socialisation, et qu'elle se trouve « prise » dans de complexes réseaux d'exigences contradictoires.

Les autorités non discutées ont laissé place à des revendications individualistes parvenant difficilement à faire consensus. Quand, avant-hier, l'intériorisation des normes et des valeurs conduisait à ce que nous pouvons appeler un clonage identificatoire, une parfaite reproduction de ces normes et de ces valeurs (autorité du père, soumission de la mère et obéissance des enfants) était indéniablement assurée. Quand, hier, la contestation féminine a mis à mal cette transmission (à l'identique) du modèle féminin et masculin, un lent érodage des modèles hérités a conduit progressivement à une différenciation toujours plus importante des modèles pratiqués, et ce dans toutes les sphères sociales. Et quand aujourd'hui, les normes et les valeurs sont devenues hyper-individualisées, l'impossible repérage dans ce dédale de modèles possibles, donc l'impossible repérage dans ce self-service normatif, donne lieu à des conflits familiaux, des enfants considérés comme ingérables dans les familles et dans les classes, des discours sans fin sur la perte d'autorité, sur la disparition de la figure du père, sur la perte des valeurs, etc.

L'enfant idéal, le parent idéal, la réussite sociale, la compétition, le bonheur à tout prix... de la société contemporaine entrent en contradiction, en tant qu'impératifs catégoriques, avec ce mouvement, que j'appelle d'*égotisation*, qui réclame de faire et

de penser ce que l'on veut, quand on veut, comme on veut, si on veut. D'un côté, il y a un mouvement d'universalisation : tout le monde recherche ou attend l'enfant idéal, tout le monde attend ou recherche la réussite scolaire de son enfant, tout le monde attend ou recherche la meilleure place de travail pour son enfant (et pour lui-même), tout le monde attend ou recherche le bonheur pour son enfant (et pour lui-même), et en même temps, de l'autre côté, il y a un mouvement de particularisation : tout le monde revendique la différence, le droit (voire le devoir) de discuter toutes les normes et valeurs (surtout celles qui dérangent), et de construire dans l'ici et maintenant ses amitiés, ses besoins, ses normes, etc. Autrement dit, chacun veut vivre sa vie comme il l'entend, tout en exigeant réussite et performance, sans passer par la case du long apprentissage de ce que signifie l'inscription dans un monde commun.

Dans cette vision d'un monde parfait (ou presque), règnent en maître, d'une part, le refus et le rejet du conflit et, de l'autre, le politiquement correct. Combien de parents refusent de mettre des limites, parce que l'enfant doit les trouver lui-même ? Combien d'enseignants éprouvent un sentiment de malaise face à l'idée d'autorité, parce que l'autorité serait synonyme d'incompétence pédagogique ? Faire preuve d'autorité et d'exigence, ce serait frustrer ces pauvres chérubins. Plus personne n'ose dire non, même si psychanalystes et psychothérapeutes s'accordent (ou presque) pour dire que le non est structurant pour l'enfant. Aller au bout de l'opposition avec l'enfant et conserver, pour les parents, une position ferme sur des règles de vie n'est pourtant ni violence verbale, ni violence physique. L'enfant reste sujet de droits : droit à ne pas être maltraité, droit à être entendu, droit à s'exprimer. Mais il reste (encore) non-sujet de droits au sens où ces droits se traduiraient par une complète

responsabilité, c'est-à-dire au sens où l'enfant serait responsable (moralement et juridiquement) des actes et des idées qu'il développe et qu'il met en place, non-sujet de droits au sens où il pourrait ne se soumettre qu'à ses propres exigences.

Les critiques particulièrement négatives de l'autorité conduisent souvent à défendre un modèle charismatique, jouant sur la séduction mais inscrivant tout autant le jeune (enfant ou adolescent) dans une soumission à l'Autre, réduisant à néant, mais de manière subtile, les problématiques de l'autonomisation des sujets. La société contemporaine se révèle aveugle et refuse justement de considérer tous les espaces d'expression de formes de domination et/ou soumission. Comme le défendait déjà Philippe Meirieu en 2005 :

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 une montée extraordinaire des phénomènes d'emprise. Ils [Les jeunes] plébiscitent des formes d'autorité particulièrement aliénantes<sup>3</sup>.

Internet, facebook, twitter en sont quelques lieux symptomatiques.

Dans et par cette critique de l'autorité (parentale et scolaire), se joue en fait la peur du conflit, la peur d'être mal aimé, et puis la volonté de faire de l'enfant et de l'adolescent un même que soi, instituant cette crise de la transmission intergénérationnelle largement évoquée par Hannah Arendt, une crise de la filiation qui, en brouillant les frontières entre les adultes et les enfants, ne permet plus aux jeunes de se construire comme « sujets en devenir » avec une place spécifique, différenciée de celle des adultes. Dans ce cas, la recherche à tout prix d'égalité des places, la considération de l'enfant comme

## LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION

homme-sujet, nie l'évidence de l'asymétrie entre les positions, génération obligeant<sup>4</sup>.

### LA MISSION DE LA FAMILLE: ÉDUCUER À LA CONTRAINTE!

Agir moralement, c'est se conformer aux règles de la morale. Or, les règles de la morale sont extérieures à la conscience de l'enfant; elles sont élaborées en dehors de lui; il n'entre en contact avec elles qu'à un moment déterminé de son existence. Il est donc bien impossible qu'il en ait, à l'instant de sa naissance, je ne sais quelle représentation anticipée, de même qu'il ne saurait avoir, avant d'ouvrir les yeux, je ne sais, quelle image héréditaire du monde extérieur. Tout ce qu'il peut apporter en naissant, ce sont des virtualités très générales, qui se détermineront dans un sens ou dans un autre, suivant l'action qu'exercera l'éducateur, suivant la façon dont il les mettra en œuvre<sup>5</sup>.

Émile Durkheim (1858–1917) considérait l'enfant venant de naître comme nu de tout déterminisme, de toute connaissance et assignait à la famille le développement des sentiments altruistes, solidaires, etc., et, à l'institution scolaire, l'inculcation de l'esprit de discipline, c'est-à-dire le respect de la règle (cela ne signifiait pas que la famille ne pouvait pas le faire mais qu'elle allait probablement y mélanger d'autres relations plus affectives). D'un individu qui naît a-social et indifférencié<sup>6</sup>, le parcours de socialisation (dans lequel intervient notamment, mais non uniquement, la famille) forme un sujet social semblable, différent et contenu. Ou du moins, est-ce son objectif.

Partant, tous concordent (en sociologie du moins) pour rappeler l'impact de la vie quotidienne sur le développement de l'enfant. Espace de socialisation prioritaire, la vie ordinaire quotidienne de l'enfant, hors école, constitue, c'est un euphémisme

de le rappeler, cet arrière-plan du monde vécu qui va être la base de toute activité présente et future de l'enfant, un arrière-plan qui, certes, se reconstitue, s'agrandit, se rétrécit selon les expériences quotidiennes vécues, mais qui est justement un point nodal de la socialisation et du développement. Aussi, les changements vécus dans et par la société ne peuvent-ils être sans répercussion sur l'enfant. C'est ainsi que la famille est souvent considérée dans le monde contemporain comme responsable de tous les maux, comme celle qui a failli à sa mission d'éducation. Mais est-ce si évident, au vu de tout ce qui entoure l'enfant et l'adolescent ?

La socialisation durkheimienne est orientée par cette idée : on transmet des codes, des règles, des normes, des pratiques, des savoirs, des structures sociales... afin que l'être qui naît a-social devienne un être social, c'est-à-dire un membre – acteur – sujet de la société dans laquelle il vit, et non une marionnette de cette société. S'il est habituel de lire *l'Éducation morale* d'Émile Durkheim de manière particulièrement impérieuse et oppressive, nous pouvons aussi y voir tout autre chose. Certes, le sociologue insiste sur l'intériorisation de la loi (morale), mais jamais il n'écrit que celle-ci serait immuable. La lecture souvent faite d'une sociologie du conformisme social nie notamment la place accordée par Émile Durkheim à la notion de personne qu'il oppose à l'individu. Tandis que ce dernier est dominé par les passions et les penchants naturels – qui l'éloigne du vivre-ensemble, parce que le rend égoïste –, la personne agit par pensées et par concepts, et possède une capacité à interpréter la loi et la norme, dans une logique d'autonomie et de responsabilité, donc dans une perspective intersubjective.

Émile Durkheim, en rappelant l'importance de la socialisation, a seulement rappelé que, pour pouvoir discuter les normes (les règles, les savoirs,

les structures...), encore faut-il avoir acquis un certain nombre de mécanismes et de compétences. Participer à la société, de quelque manière que ce soit, suppose d'en comprendre minimalement le fonctionnement, suppose donc d'abord la transmission et l'acceptation d'un schéma normatif déjà là, pour ensuite éventuellement participer à son renouvellement.

Contre une lecture (biologisante) de la transmission comme soumission qui annihile ainsi l'idée de choix personnels et de changements, il est possible de défendre l'idée de transmission, non seulement comme passage de témoin, mais aussi comme ouverture, dialogue, argumentation et, à terme, construction de choix personnels. Deux dimensions qui participent à instituer l'être comme sujet. Et peut-être est-ce une des problématiques de nos sociétés occidentales hyper-individualisées que d'avoir oublié que l'individu ne se fonde pas lui-même, qu'il est issu d'un long processus de lignage et d'appartenance sociale, qu'il ne naît pas avec des compétences déjà là, mais plutôt, pour reprendre là encore Émile Durkheim, avec des virtualités qu'il pourra ou non développer. Rappelons-nous ici l'injonction kantienne dans ses *Réflexions sur l'éducation*: «il importe avant tout que les enfants apprennent à penser<sup>7</sup>.» Penser, c'est-à-dire intérioriser les mécanismes qui leur permettront, une fois adultes, de remettre en question des autorités hier non discutées et des normes désuètes, en d'autres termes participer au renouvellement du monde commun<sup>8</sup>.

L'enjeu d'éducation suppose donc des familles pleinement conscientes de leur mission et de leur responsabilité dans cette transmission. Or, selon Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, dans leur ouvrage *Conditions de l'éducation*:

si l'une des finalités premières, une des plus fondamentales de l'éducation, est d'intégrer les jeunes

VIVIANE CHÂTEL

à la société qui leur préexiste, sans préjuger de leur désir de la conserver ou de la transformer, il faut reconnaître que les adultes ne sont plus en mesure, dans la société moderne, d'éduquer les enfants [...]»<sup>9</sup>

notamment en raison de la confusion des statuts. À traiter l'enfant en égal, les parents en arrivent rapidement à considérer qu'ils sont délivrés de toute obligation à leur endroit. Or, l'obligation parentale est bien de permettre à chaque enfant de vivre son enfance et de la vivre pleinement pour devenir ce sujet citoyen, membre actif de la société dans laquelle il est/sera amené à vivre.

Tout le problème réside justement dans ce jeu de dialogue et de consensus dans un univers contemporain qui clame haut et fort que toutes les opinions se valent, que la science n'est qu'un récit parmi d'autres, que les *Droits de l'homme* ne sont valables que pour l'Occident, ou bien encore que toutes les relations sociales sont contractualisées. Dans cette perspective, il n'y a plus de communication mais seulement de l'échange formel/déshumanisé d'opinions. Autrement dit, la communication n'est plus que factuelle, voire virtuelle, puisqu'il n'y a plus de discussion au sens où chaque participant de l'interaction étudierait les tenants et les aboutissants des idées ou pensées des autres participants, les décortiquerait pour en visualiser les éventuels défauts, les éventuelles tromperies, et les confronterait avec les siennes, afin de les (re)penser et ainsi participer à la construction d'un consensus et un à-venir commun. Aujourd'hui, on ne fait plus que donner son « opinion », sans entrer dans une démarche morale-communicationnelle, au sens habermassien du terme<sup>10</sup>. C'est ainsi que la remise en question des normes et des valeurs (tout est récit et tout se vaut) rend compte d'une certaine déliaison sociale, d'une certaine désaffection pour la chose publique<sup>11</sup>, et d'un certain désintérêt pour la transmission inter-générationnelle.

## LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION

Rappelons-nous pourtant la cité idéale de Platon, où l'éducation règne en maître : l'éducation y est le véhicule qui permet aux citoyens de prendre des décisions politiques raisonnables<sup>12</sup>. Il s'agit d'une absolue responsabilité des adultes envers les enfants : leur transmettre les outils nécessaires afin qu'ils deviennent des acteurs, certes produits de groupes sociaux, d'appartenances sociales, de traditions culturelles, etc., mais aussi capables d'initiative ou d'invention dans ce cadre hérité (afin, éventuellement, de le remodeler). Autrement dit, qu'ils deviennent des citoyens pleinement conscients de leur rôle, pleinement autonomes et responsables. Dès lors la mission éducative (de la famille notamment) se joue dans cet espace de formation à la vie sociale, soit, en quelque sorte, dans cet espace de formation à l'autonomie et à la responsabilité, qu'il convient maintenant de préciser.

### L'AUTONOMIE ET LA RESPONSABILITÉ COMME APPRENTISSAGE

Pour parler d'autonomie et de responsabilité, il importe de revenir, pour faire court, à la définition des Lumières par Emmanuel Kant :

Qu'est-ce que les Lumières ? La sortie de l'homme de sa Minorité, dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement, mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. *Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières<sup>13</sup>.

Cette devise est au cœur de la problématique de l'éducation dans son sens moderne : permettre d'acquérir autonomie, capacité à penser par soi-même, capacité à décider de ses choix et de ses

actes. Et se servir de son propre entendement, selon Emmanuel Kant, ce n'est pas comme nous l'entendons souvent, faire ce qu'on veut quand on le veut, si on le veut. Être responsable, ce n'est pas plus, faire comme on veut, parce qu'on est responsable, inscrivant la responsabilité dans une sorte d'auto-conviction. Bien au contraire. Se servir de son entendement pour décider de ses actes et de ses choix, c'est en tout lieu et en tout temps appliquer les maximes du sens commun : « 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; et 3. Toujours penser en accord avec soi-même<sup>14</sup>. » C'est donc se mettre dans une position de réflexion critique permanente sur ses propres pensées, faits et gestes pour les inscrire dans une visée qui dépasse le seul cadre de ses intérêts privés, à savoir la visée éthique du vivre-ensemble.

Prenons chacune de ces maximes et essayons d'en voir les implications au niveau de la famille : « Penser par soi-même » suppose de s'affranchir autant des maîtres à penser (professeur, idéologue, parents) que du copain de classe ou de quartier, etc. Cette compétence est loin d'être innée. Elle suppose l'apprentissage d'une compétence critique particulièrement aiguisée. « Penser en se mettant à la place de tout autre » : là encore nous retrouvons l'idée de formation à la pensée. Emmanuel Kant considère comme fondamental dans l'exercice de la pensée d'entrer en dialogue (en pensée, aujourd'hui on dirait probablement en dialogue virtuel) avec Autrui. « Se mettre à la place de tout autre » suppose donc d'essayer d'imaginer tous les possibles, de se mettre dans une position d'universalisation des maximes de son action, pour en saisir toutes les implications et ainsi en considérer la validité universelle, soit sa validité inter-subjective. Toujours penser en accord avec soi-même suppose de penser de manière telle qu'il y ait de la cohérence notamment dans nos actions mais aussi entre nos actions et nos pensées.

Nous avons là les indications de fabrication d'un sujet autonome et responsable, c'est-à-dire d'un sujet capable de réfléchir selon l'impératif catégorique pour décider de tout acte, de tout choix, de toute pensée, de se donner une loi morale comme guide de son action, une loi qui prend la forme suivante : « agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir en même temps comme principe d'une législation universelle<sup>15</sup> ». L'autonomie et la responsabilité sont à ce prix. Être capable de se donner ses propres lois suppose d'être capable de tenir compte des Autres avant d'agir, d'être capable d'envisager l'ensemble des conséquences et autres enjeux de nos idées et de nos actes non seulement pour soi mais aussi pour autrui. C'est accepter pour soi une limite due au fait que nous ne vivons pas seul, mais parmi les hommes, en interaction constante. Ce ne sont pas des actes que l'on prend de manière isolée et individualiste. Comme être responsable, c'est être capable de se tenir comme l'auteur des actes posés et de leurs conséquences (et donc ne pas se dérober sous l'habituelle explication de la force du groupe ou du déterminisme social).

L'importance de cette lecture ici rapidement évoquée est à relier à ce que nous pouvons attendre des confusions apportées dans les familles par la *Convention des Droits de l'enfant*. Quand d'un côté elle pose (à juste titre d'ailleurs) des droits-protections pour l'enfant en raison même de son immaturité physique et intellectuelle, elle insiste, de l'autre, sur les droits-libertés que possède tout enfant (qu'il ait 6 ou 18 ans)<sup>16</sup>. D'un côté, il serait immature, de l'autre, il serait (potentiellement) mature. Les droits-libertés viennent en quelque sorte invalider les droits-protections, et surtout viennent invalider l'idée d'un être-en-devenir contenue dans l'idée même d'éducation. Certes, les spécialistes de la *Convention des Droits de l'enfant* notent avec

VIVIANE CHÂTEL

pertinence que ces droits-libertés, comme le droit d'association, ont pour restriction la capacité de discernement de l'enfant. Mais justement, comment définir ce discernement si ce n'est par le long apprentissage de la capacité à penser de manière critique ?

En dehors du risque évident de dérapage juridique, ne prenons-nous pas le risque de faire perdre à l'enfant son statut d'être protégé, en lui donnant ces droits-libertés qui, le faisant sujet-citoyen, le considère comme pleinement responsable de ses actes, et ce, notamment, devant la loi. Et dans ce cas, que reste-t-il de l'enfance, comme moment d'insouciance et comme moment de formation ?

Il n'est pas question pour des raisons évidentes de dénier à l'enfant tout droit spécifique : notamment des droits-protections répondant à sa vulnérabilité d'être-en-devenir et permettant ce passage du statut d'enfant à celui d'adulte pleinement responsable. Cette perspective réinscrit l'enfant et la mission d'éducation dans cet héritage des Lumières : apprendre à penser pour devenir sujet autonome et responsable. Considérer l'idée de l'enfant comme être-en-devenir permet d'inscrire toute la problématique de l'acquisition du statut de sujet autonome et responsable (donc l'acquisition de la capacité de discernement) dans une logique de progressivité. Cela n'empêche pas de reconnaître à l'enfant cette appartenance à une même humanité, consacrée par un certain nombre de droits (droits-libertés et droits-protection), mais contraint aussi à reconnaître toute l'importance de l'idée d'éducation, consacrée par la *Convention internationale des droits de l'enfant* dans les articles 28 & 29, notamment.

POUR CONCLURE

Alors comment résoudre cet usage de la *Convention des Droits de l'enfant*, brandie comme

une épée de Damoclès sur la tête des parents ? Comment résoudre la « dé-mission » des parents face à des enfants rebelles dans un contexte de judiciarisation et de psychiatrisation des relations ? Comment résoudre la « dé-mission » des enseignants face à des élèves rebelles perturbant la classe parce que inscrits dans un refus d'apprentissage ?

Suffit-il de décréter que les enfants doivent participer aux décisions qui les concernent, leur donner des postures d'égal (aux parents ou aux maîtres) pour résoudre les problèmes d'éducation ? Ou au contraire, convient-il d'engager nos sociétés contemporaines dans une re-fondation de l'idée d'autorité ?

La piste de réflexion, esquissée autour de l'idée de progressivité, retrouve celle dessinée par Denis Vasse, psychanalyste, en partant de l'étymologie du mot autorité, qu'il relie à l'idée de croissance<sup>17</sup>, croissance des connaissances, des compétences, du savoir mais aussi de la capacité à s'émanciper. L'autorité appartiendrait donc à la procédure permettant à l'enfant de devenir autonome et responsable, vraiment capable de poser des actes raisonnables et réfléchis, en tenant compte de tous les paramètres, à savoir non seulement ses envies mais aussi le bien-être commun. (Platon dans cet esprit considérait nécessaire de faire « descendre [les philosophes formés pour gouverner la Cité] au milieu des prisonniers<sup>18</sup> » afin qu'ils puissent, non pas jouir de leur condition, mais au contraire œuvrer au bonheur de la cité entière.)

L'enjeu majeur des sociétés occidentales contemporaines, dans leur volonté de faire table rase de tout le passé, se niche dans ce rétablissement de l'idée d'autorité, non pas une autorité passéiste, désormais loin derrière nous (même si nous la voyons réapparaître dans certains espaces très religieux), mais une autorité émancipatrice, appuyée sur l'éloge de la transmission, vécue comme

inscription dans un monde déjà là et comme ouverture sur un monde à renouveler.

Comme je le rappelais avec Philippe Meirieu, la crise de l'autorité n'est qu'un leurre, chargé finalement d'escamoter la réalité sociale. Les adolescents notamment (mais aussi les adultes) se soumettent à des autorités autrement plus problématiques que celles des parents ou de l'enseignant-e, fussent-elles formelles, autrement plus problématiques parce que souvent contraires au vivre-ensemble. Mais à décrier l'idée même de formation à l'esprit critique, en suggérant que cet esprit critique serait là dès la naissance, ou que toutes les idées se valent, certains analystes tendent à gommer l'enjeu majeur de nos sociétés contemporaines : celui du pouvoir-vivre-ensemble, qui passe, en ce qui concerne l'espace familial (mais aussi scolaire), par la légitimité de la mission d'éducation.

Il est ainsi faux de faire croire que tout peut se négocier, mais cela ne signifie aucunement que tout puisse être imposé tel quel. Au contraire, l'avantage d'entrer dans une démarche réflexive et critique permet de créer un espace d'explicitation, de discussion, mais avec des règles de jeu clairement identifiées, qui ne sont ni violence, ni manipulation, ni persuasion. Et ce notamment pour contrecarrer cette domination du pulsionnel. La première mission de l'éducation ne réside-t-elle pas dans ce travail avec l'enfant pour lui apprendre justement à se libérer de ses pulsions et de ses aveuglements, ce qui a, pour conséquence : 1) la prise en compte de tout Autre dans chaque acte social, et 2) l'intériorisation progressive de l'autonomie et de la responsabilité.

Le défi est immense. Donner la parole aux enfants ne suffit pas. Tenter le débat démocratique dans une classe, dans une famille, n'est plus une nouveauté<sup>19</sup>. Ce serait plutôt la norme. Et pourtant les questions d'autorité restent entières dans la

## LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION

famille (tout autant que dans la classe). Face au self-service normatif et comportemental, face à l'importance accordée au savoir utile, face à l'emprise d'Internet et des médias de masse avec tout ce que cela implique de contre-savoirs (ou de contre-vérités), la tâche qui consiste à faire en sorte que les enfants et adolescents adoptent, de manière certes progressive, une attitude réellement éclairée devient d'autant plus urgente qu'elle est complexe.



NOTES

1. Les écoles des parents relèvent régulièrement cet ébranlement des relations parents/enfants, évoquant les interrogations des parents quant à la difficulté de la tâche éducative et parentale. Voir par exemple le rapport annuel 2013 de l'École des parents de Genève (M. PLUSS, «Éditorial», *École des parents de Genève, Rapport annuel 2013*, 2014, p. 2) ou l'introduction de Daniel MARCELLI au rapport moral 2014 de la Fédération nationale (française) des Écoles de parents et des éducateurs (*Rapport d'activités 2014*, [en ligne]).
2. J.-P. SARTRE, *L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1977, p. 537.
3. P. MEIRIEU, «Quelle autorité pour quelle éducation?», *Conférence aux rencontres internationales de Genève*, septembre 2005 [en ligne].
4. H. ARENDT, *La Crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972.
5. E. DURKHEIM, *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1974, Nouvelle édition, 4<sup>e</sup> tirage, p. 123.
6. Relevons ici cette image de Hannah ARENDT («La crise de l'autorité», *La Crise de la culture*, éd. cit., p. 122) : «les enfants sont introduits dans un monde pré-établi où ils naissent en étrangers», marquant l'importance de la socialisation et de la transmission, pour la continuité de la civilisation.
7. E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Intro. et trad. A. PHILONENKO, Paris, Vrin, 8<sup>e</sup> édition, 2000, p. 112.
8. H. ARENDT, «La crise de l'éducation», *La Crise de la culture*, éd. cit., p. 252.
9. M.-C. BLAIS, M. GAUCHET, D. OTTAVI, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

## NOTES

10. En 1998, l'INSEE publiait les résultats d'une étude portant sur les années 1983-1997 et révélait « un extraordinaire recul des relations d'ordre privé et des conversations véritables entre hommes et femmes » : J.-C. GUILLEBAUD, « On ne se parle plus, on 'communique' », *La Vie*, 27 mars 2015. Pour le concept d'activité morale-communicationnelle, voir J. HABERMAS, « Explicite du concept d'activité communicationnelle », *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, 1987.
11. A. MUXEL, « Les jeunes ont un nouveau rapport au politique », *Sciences Humaines*, 234, 2012. Pour Anne Muxel, il n'y a pas réelle désaffection mais recomposition du rapport au politique qui passe principalement par une alternance entre participation et retrait.
12. C'est l'éducation qui permet, selon Platon (*La République*, VII), une vie vertueuse et sage, nécessaire pour gouverner dans l'intérêt de la Cité.
13. E. KANT, « Réponse à la question : Qu'est-ce que 'Les Lumières' ? », *La Philosophie de l'histoire*, éd. S. PIOBETTA, Paris, Denoël, 1947, p. 3 (en italique dans le texte).
14. E. KANT, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Vrin, 1984, p.127.
15. E. KANT, *Critique de la raison pratique*, Paris, PUF, 1983, 8<sup>e</sup> édition, p. 30.
16. Parmi ces droits consacrés par la *Convention internationale* et restreints par les nécessités de sécurité nationale, ordre public, santé ou moralité publique, notons le droit à la vie, à une identité, à une opinion (art.12, *al.1* : « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité), à la liberté d'expression (art.13), à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art.14), à la liberté d'association, et de réunion pacifique (art.15), etc. »
17. « 'Autorité' vient du latin : *augeo*, parent du grec, *αὐξανώ*, qui signifie : faire croître, accroître, augmenter. Croissance : tel est donc le contenu

## LA FAMILLE EN (DÉ)MISSION

originel sous-jacent du mot 'autorité'. Et comme il est naturel qu'une croissance soit définie par son terme et son début, les dérivés d'*augeo* se sont spécifiés dans ces deux directions jusqu'à signifier d'un côté 'produire, faire naître', et, de l'autre, 'parfaire, accomplir'. Le substantif concret *auctor* équivalant au français 'auteur' témoigne de cette référence du concept au principe de croissance, tandis que l'abstrait *autoritas* – d'où vient directement notre mot 'autorité' – vise, au contraire, une croissance qui, accomplie en elle-même, peut en outre servir de modèle ou d'exemple.» (D. VASSE, «L'autorité du maître», *Études*, 326 (2), 1967: l'auteur se réfère au texte de Gaston FESSARD, *Autorité et bien commun*, Paris, Aubier, 1944, p. 12-13).

18. PLATON, *La République*, VII, 519d – 520d.
19. Rappelons cette mise en garde d'Antoine GARAPON: «L'usage public de la parole s'apprend en effet [...], mais il peut aussi se pervertir, notamment sous l'action de toute sorte de manipulations, comme celle du discours médiatique ou publicitaire, qui risquent d'en user la vertu signifiante» («Préface: le nouvel âge de l'autorité», A. GARAPON, S. PERDRIOLLE (dirs), *Quelle autorité? Une figure à géométrie variable*, Paris, Autrement, «Mutations», 2000, p. 10).