



Vendredi 7 mai 2010

Autorité et transmission : quels enjeux ?

Philippe Meirieu,
professeur en sciences de l'éducation
à l'université Lyon 2

J'ai moi-même trop souvent pointé dans mes travaux le déficit, en France, de la réflexion sur la parentalité pour ne pas me réjouir de l'initiative qui a été prise et de dire à quel point elle est importante. Je vais m'intéresser plus particulièrement, à la question de la transmission. Je structurerai mon propos autour de trois thèmes pour vous montrer que la transmission est un devoir, qu'elle peut devenir une impasse, mais qu'elle est, en réalité, une exigence.

La transmission est un devoir parce qu'il n'est pas d'exemple d'être humain qui ne soit devenu adulte sans la présence d'autres êtres humains, déjà adultes. Les exemples d'enfants sauvages trouvés ici où là nous montrent à quel point la présence de l'adulte à côté du « petit d'homme » pour qu'il devienne un petit homme est absolument essentielle.

Je souhaite approfondir cela en vous montrant que l'être humain a besoin de cette transmission parce qu'il est à la fois un être domestique, un être historique, un être de culture et un être inachevé. L'être humain est *un être domestique* qu'il faut accueillir dans une maison, dans une *domus*, où il y a inévitablement un travail de domestication. Si ce terme peut nous paraître un peu dur, il est néanmoins la réalité quotidienne de ses premiers mois et de ses premières années. Quand on est accueilli dans la *domus*, il faut bien apprendre la langue, comprendre les codes sociaux, s'inscrire dans un espace où l'on pourra rentrer en communication avec les autres. L'être humain n'est pas un être solitaire, ni un être de bande ou de gang, il est un être de *domus*, de maison ; il a besoin d'un espace structuré pour se développer... et, à cet égard, la famille est, bien évidemment, la structure fondatrice de notre société et le maillon fondateur de l'éducation.

L'être humain est aussi *un être historique* parce que, contrairement à la fourmi, il n'est pas condamné à répéter éternellement les mêmes histoires. Parce que l'historicité est notre lot et que l'éducation consiste toujours à faire faire aux enfants qui viennent au monde un peu d'économie d'histoire. Qu'est-ce qu'enseigner si ce n'est faire faire à l'enfant un peu d'économie de l'histoire qui a permis de construire les savoirs qui vont lui être transmis ? Bien sûr, avec une certaine naïveté, certains ont pu s'imaginer que l'enfant pouvait tout reconstruire par lui-même et retrouver en lui la totalité des savoirs : il faut entendre cela comme une posture polémique, une manière de « redresser » l'entreprise pédagogique face à ceux qui mettent en avant une conception simpliste de la transmission-réception. En réalité, il doit reconstruire, mais il ne reconstruit que dans des conditions qui lui permettent de ne pas avoir à refaire « en temps réel » toute l'histoire de l'humanité qui s'est déroulée avant lui.

L'être humain est aussi *un être de culture*. Il n'accède à lui-même et à l'intelligence de lui-même que par des médiations culturelles, que parce que les objets qu'on lui propose lui permettent de se reconnaître et se relier aux autres. Qu'est-ce que la culture et en quoi fait-elle grandir nos enfants et nous-mêmes encore ? C'est ce qui relie le plus intime à ce qu'il y a de plus universel. A travers la culture, je me retrouve ; l'autre me parle, sans pour autant me violer dans mon intimité. S'il est encore si important de raconter *Le Petit Poucet* aux enfants, c'est parce qu'on leur parle d'eux, de leur peur d'être abandonné, d'être mangé par l'ogre, et on leur parle d'eux sans faire irruption brutalement par un questionnement intempestif dans leurs interrogations. J'offre à l'enfant une histoire qui se perd dans la nuit des temps et dans laquelle il va pouvoir se reconnaître, symboliser ce qui l'habite... où son tréfonds intérieur va pouvoir trouver des formes avec lesquelles il va pouvoir vivre et qu'il va pouvoir apprivoiser, métaboliser.

Il n'y a d'être humain que par la culture, et cette culture ne s'invente pas, elle se transmet... Si l'être humain est un être domestique, un être historique, un être de culture, c'est aussi et fondamentalement *un être inachevé*. Nous avons besoin de transmission parce que l'être humain naît, arrive au monde, fondamentalement inachevé, avec un formidable potentiel génétique sans doute, mais peu stabilisé, et que nous avons besoin d'optimiser, d'accompagner. Il faut transmettre parce que nous ne sommes pas condamnés justement à reproduire à l'infini ce qui nous serait donné génétiquement... Nul n'a jamais vu une abeille démocrate. L'abeille est génétiquement royaliste, elle n'a pas à se poser la question de son système politique puisque celui-ci est inscrit dans ses gènes, et elle le reproduira tant qu'il existera des abeilles. Mais l'enfant ne naît ni démocrate ni royaliste. Il ne naît ni dans la dictature ni dans la démocratie, il naît avec un potentiel qu'il nous faut actualiser, et que nous ne pouvons actualiser que par l'éducation.

Il faut donc transmettre, certes... mais si l'on réfléchit à ce qui caractérise la transmission proprement humaine, nous découvrons qu'elle nous interroge sur la manière de transmettre. Si la transmission s'opère chez les hommes autrement que chez les animaux, à travers des médiations culturelles, dans une historicité et non pas de façon

mécanique, c'est bien qu'il y a dans la transmission humaine quelque chose relevant d'un métabolisme particulier qui constitue la structure même de l'homme, un métabolisme humain qui fait que la transmission n'est pas simplement une empreinte fût-elle génétique, et qu'enseigner, contrairement à l'étymologie, n'est pas simplement « apposer un sceau ». L'enfant n'est pas une cire molle, il ne suffit pas d'ajouter une détermination éducative à un déficit de détermination génétique, il faut transmettre ce que l'autre pourra s'approprier, ce par quoi il pourra lui-même décider de grandir.

Je pointerai maintenant les dérives et les impasses liées à la notion de transmission. Je me souviens avoir entendu Paul Ricœur dire avec justesse que « tout autodidacte était un imposteur ». Certes, tout autodidacte est un imposteur au sens où nous nous nourrissons toujours de ce qui est arrivé avant nous, simplement de différentes manières, à travers une éducation plus ou moins formelle ou informelle. Pour autant, et quoi que tout autodidacte soit un imposteur, quand Carl Rogers dit que « l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris par soi-même », il a aussi raison. Et la difficulté de l'éducation est bien de tenir en même temps ces deux affirmations. Et ce qui fait problème, c'est le « en même temps ». Il ne s'agit pas de transmettre un savoir à l'enfant pour le livrer ensuite à lui-même, mais d'assumer le fait que la transmission, dès lors qu'elle est dans le registre humain, va permettre aussi l'émergence de l'émancipation, que l'exercice de l'autorité s'articulera consubstantiellement avec la construction de la liberté.

A cet égard, il y a une exigence pédagogique sur la notion de transmission, en particulier pour ce qui concerne la transmission des savoirs. C'est la fameuse maxime de Dewey : « Toute leçon doit être une réponse ». Une leçon qui n'est pas une réponse n'est pas une leçon. C'est la raison pour laquelle, disait Dewey, l'art d'enseigner est d'abord l'art de poser des questions et de faire en sorte que l'autre s'approprie ces questions pour qu'il puisse être disponible à nos réponses. Si vous êtes là ce matin, c'est bien parce que vous vous êtes posé des questions, et le problème n'est pas que vous soyez là, mais que ceux qui ne se posent pas de questions ne soient pas là et qu'ils n'entendront pas et ne construiront pas les réponses.

L'éducation, qu'elle soit formelle ou non, qu'elle intervienne au début, au milieu ou à la fin de la vie, s'inscrit dans un ressourcement permanent des questions. Faire naître ces questions est consubstantiel au fait de donner des réponses. Mais là encore, gardons-nous de toute chronologie simplificatrice, gardons-nous de cette idée trop fréquente selon laquelle il y aurait une sorte de préalable chronologique de la question par rapport à la réponse. Il y a une imbrication profonde de la question et de la réponse en permanence, et une dialectique au quotidien : les réponses suscitent elles-mêmes des questions et ces questions engagent la recherche de nouvelles réponses.

L'éducateur est celui qui sait manipuler cette dialectique, qui s'inscrit dans cette dialectique et qui est capable de transformer à chaque instant tout savoir en énigme et toute énigme en savoir. Ce n'est pas toujours facile, mais c'est possible, et le dialogue quotidien avec les enfants nous montre que c'est aussi une source intense de satisfaction pour eux et pour nous.

La véritable transmission nécessite cette dialectique, et elle nécessite également de s'inscrire dans une vision du développement du sujet qui ne soit pas une vision en termes de fabrication. Si Freud a classé l'éducation parmi les trois « métiers impossibles », avec la psychanalyse et la politique, c'est bien parce que ce sont des métiers qui ne peuvent pas s'exercer sans le consentement de ceux sur qui ils s'exercent. L'autre n'est pas un objet que nous fabriquons, l'autre est un sujet que nous accompagnons dans son émergence.

A cet égard, la transmission au forceps, d'une certaine manière, délégitime le transmetteur comme ce qu'elle transmet, parce qu'elle réduit quelque chose qui doit être un « métabolisme » constitutif de l'autre à un rapport de forces. Parce qu'elle fait du rapport éducatif une partie de bras de fer. « Je vais t'imposer ma culture contre la tienne. » A ce

moment-là, au lieu de réussir à mobiliser l'autre sur un objet culturel, on ne fait que la crispier sur un refus. Le paradoxe de l'autoritarisme est qu'il dissout la transmission dans le relativisme, car au lieu de s'exposer sur un fond d'universalité et de se donner à entendre, à être approprié par l'autre... le savoir devient un outil pour exercer le pouvoir sur quelqu'un qui voudra, à son tour, exercer le pouvoir sur vous.

Vous connaissez ces situations scolaires et éducatives où les adolescents vous disent : « Ta loi est ta loi, ma loi est ma loi... alors pourquoi ta loi vaudrait-elle mieux que la mienne, pourquoi ta culture vaudrait-elle mieux que la mienne puisque, de toute façon, tu entretiens avec moi un rapport où tu veux m'imposer ce que tu es ? Pourquoi, moi ne chercherais-je pas à t'imposer ce que je suis ? » Précisément, l'éducateur est celui qui refuse d'entrer dans cette partie de bras de fer, qui accepte de penser qu'il faut en sortir par le haut, en interrogeant l'humanité chez l'autre, et à travers l'humanité de l'autre, l'humanité en général, l'humain dans son universalité. On pourrait dire que la transmission, dès lors qu'elle se veut mécanique, est condamnée à une impasse, voire à un rejet de la part de ceux à qui l'on prétend transmettre.

Transmission nécessaire, transmission impasse. Troisième série de remarques : transmission quand même, parce qu'il faut transmettre, mais pas n'importe quoi ni n'importe comment. Que devons-nous et pouvons-nous transmettre ? J'emprunte à Olivier Reboul cette formule : « Nous devons transmettre ce qui unit et ce qui libère ». *Ce qui unit* d'abord, c'est-à-dire ce qui permet aux gens de se retrouver semblables en dépit de leurs différences. Et l'idéal de ce que pourrait être une culture qui réunit est de permettre aux gens de communiquer entre eux, de vivre ensemble, et de grandir ensemble, de s'élever ensemble. *Ce qui libère*, c'est-à-dire ce qui permet de se désengager de toutes les formes d'emprise, emprise des groupes de pairs, extrêmement puissante aujourd'hui, emprise de l'environnement médiatique extrêmement violent sur les jeunes et relève de ce que Bernard Stiegler appelle « le capitalisme pulsionnel » : « Achète, consomme, zappe, exige, demande, fait ton caprice parce que la société est là pour cela, et que le caprice fait marcher le commerce ! » Libérer les jeunes de cette emprise, les libérer de cet d'assujettissement au présent, c'est l'objet même de notre transmission. Transmettre ce qui unit, transmettre ce qui libère, et le transmettre non pas au forceps, mais en créant des situations, des conditions, un environnement où le sujet peut s'approprier ce qu'on lui transmet. Telle est la spécificité de la pédagogie : elle travaille sur les conditions, elle crée des situations.

« L'individu est malade, disait Makarenko, soignez le milieu. » C'est la posture du pédagogue. La posture de la société aujourd'hui est inverse : « Le milieu est malade, soignez l'individu ». Il y a là un choix fondateur pour moi. Quand le pédagogue dit : l'individu est malade, soignez le milieu, il dit : construisez des espaces, inventez des dispositifs, créez des situations où l'autre peut trouver sa place, offrez-lui des ressources, construisez un environnement dans lequel il va progressivement réussir à se mettre en jeu pour se mettre en jeu. Aujourd'hui, nous sommes trop souvent dans le paradigme inverse : le milieu est malade (et nous savons que la société est malade), alors nous soignons l'individu, à coups de chimiothérapie, de toute une série de traitements souvent strictement individuels, voire individualistes. Contre ces dérives, la pédagogie construit des situations où peut s'opérer la transmission dans ce métabolisme proprement humain que j'ai évoqué.

Trois verbes sont fondateurs du comment transmettre : *différer*, *symboliser*, *institutionnaliser*. Les situations éducatives sont celles où les contraintes permettent à l'individu de penser. Le problème de notre société aujourd'hui, c'est la difficulté à penser, avec cette présentification permanente dans laquelle se trouvent les jeunes, ce qui les amène à réagir immédiatement sur le mode pulsionnel. L'économie contemporaine est une machine de guerre contre la pensée. Le téléphone portable, la télécommande, la communication instantanée sous toutes ses formes sont des machines de guerre contre la pensée. L'accélération formidable de l'histoire dans laquelle nous sommes est une machine contre la pensée. On fait... on ne pense pas, on ne réfléchit pas, on n'anticipe pas. Pour

l'immense majorité des jeunes, *différer* s'avère aujourd'hui la chose la plus difficile et la plus nécessaire. « Attends, réfléchis avant de faire. Je ne t'interdis pas de dire cela ou de faire cela, mais je te demande de surseoir pour laisser de la place à la pensée, pour laisser la pensée s'installer dans les intervalles de l'action. » Si j'osais, je dirais aujourd'hui tout le bien que je pense de la *méditation* et de la nécessité d'introduire des temps de *méditation* dans toute forme d'éducation...

Symboliser, c'est-à-dire accéder à l'abstraction, à ce qui n'est pas immédiatement présent est évidemment le corollaire de différer. Symboliser, c'est être capable de ne pas être dans l'obscénité du « tout voir » et du « tout savoir » immédiatement, si bien représenté par un certain nombre d'émissions télévisées. Symboliser, c'est sortir du voyeurisme, où tout est montré et où il n'y a plus rien à penser. C'est être capable de construire des récits, de se construire dans un récit, d'élaborer de véritables histoires pour appréhender sa propre histoire, dans l'Histoire des hommes. Symboliser, c'est sortir de l'impérialisme de la vision permanente et de son affolement constitutif pour entrer dans un véritable langage, élaborer des modèles qui permettent progressivement de se comprendre et de comprendre le monde.

Pour symboliser, il faut *institutionnaliser*, c'est à dire entrer dans des rituels structurants. Je fais partie de ceux qui tiennent beaucoup à la notion de rituel, qui pensent que l'homme ne peut pas exister sans rituel et qu'il ne peut exister aucune véritable éducation sans rituel structurant. On nous dit : vous avez abandonné les anciens rituels. Nous ne les avons pas abandonnés, ils sont tombés en obsolescence. Le problème n'est pas de revenir aux anciens rituels, mais de retrouver des rituels qui font sens, c'est-à-dire qui permettent de différer et de symboliser, qui ponctuent, qui rythment la temporalité, des rituels au sein desquels l'enfant peut trouver une place, sa place, sortir des coagulations indifférenciées et entrer dans des configurations où il trouvera sa place par rapport aux autres.

Restent, bien sûr, les situations d'urgence où l'humain commande de ne pas permettre à l'autre de détruire sa propre humanité. Comme je l'ai dit, on n'agit jamais directement sur l'autre, on construit des situations, mais il y a des cas où l'humanité dans l'autre est en péril et où il faut intervenir. A ce moment-là, il faut articuler notre intervention indispensable avec d'autres situations où la personne se mettra en jeu. Il faut articuler la contrainte nécessaire avec des moments où pourra se construire et émerger une liberté.

Nous avons évoqué la crise de l'éducation. Nous pouvons voir tous les jours sous nos yeux une forme d'errance éducative d'un certain nombre d'adultes. Mais on peut aussi imaginer que cette crise de l'éducation peut être une occasion de redécouvrir les fondamentaux d'une éducation, derrière une série de formalismes éducatifs qu'il nous faut revisiter. Car, le retour au formalisme éducatif est, me semble-t-il, une impasse. En revanche, la découverte collective des fondamentaux de l'éducation est tout à fait essentielle. Les fondamentaux de l'éducation, c'est ce qui permet à chaque individu d'exister dans sa singularité, de se mettre en jeu en tant que tel, au sein d'un collectif, dans une configuration sociale qui lui donne une place.

L'entreprise n'est pas simple. Si elle l'était, vous ne seriez pas ici aujourd'hui, et d'ailleurs, l'entreprise éducative ne nous intéresserait probablement pas. Méfions-nous de celles et de ceux qui prétendent détenir des solutions miracles. Non seulement cela signe le déficit de leur analyse, mais cela marque parfois leur cécité. Plus encore, ceux qui prétendent détenir des solutions miracles, les « y'a qu'à » et « il faut que », démobilisent les acteurs, les parents, les éducateurs, les travailleurs sociaux, les enseignants qui, comme nous, cherchent à faire exister des collectifs éducatifs responsables, à construire des situations dans lesquelles les jeunes pourront comprendre ce en quoi la culture les unit et les libère, et pourront peut-être devenir capables de construire un monde meilleur que celui que nous leur laissons. Faire exister ces situations est notre tâche. Elle n'est pas simple, mais nous y sommes assignés.

Marcel Rufo, animateur des débats, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, pédopsychiatre, chef de service de l'unité d'adolescents « Espace Arthur », Hôpitaux Sud, à Marseille

Débat avec la salle

Docteur François Besançon

Une suggestion concrète contre l'érosion de l'autorité et pour créer les conditions, c'est d'apprendre à faire la cuisine aux enfants de 11 et 12 ans pour se donner du temps avec eux, car ils vivent dans un tourbillon, et pour que l'expérience, l'autorité, cessent d'être des mots abstraits et deviennent du vécu concret, que cela permette de parler naturellement des consommations qu'on juge bonnes, et de celles qu'on juge moins bonnes.

Philippe Meirieu

Dans un travail que nous avons réalisé, il y a deux ans, avec un groupe d'étudiants de mon laboratoire, nous avons montré que, quels que soient les milieux familiaux, il existe une constante, c'est la disparition progressive dans toutes les familles du « faire ensemble ». Certes, le faire ensemble existait de manière extrêmement différenciée. On faisait du piano dans certaines familles, du jardinage dans d'autres, ou encore des jeux littéraires, ou on allait à la chasse ou à la pêche. Mais il y avait des médiations, c'est-à-dire des objets qui permettaient de faire quelque chose et qui, d'une certaine manière, imposaient leur autorité et médiatisaient la relation entre les parents et les enfants. Un principe de réalité était là pour pacifier et sortir les personnes du rapport de forces. Un des enjeux majeurs aujourd'hui de la parentalité, c'est de redonner du temps aux parents pour faire des choses avec leurs enfants. Faire de l'informatique ou préparer un voyage, faire du jardinage ou de la cuisine. Chaque fois qu'on est en mesure de faire des choses, on entre dans la médiation, on rend possible la parole, on découvre la véritable celle qui rend possible, qui autorise une activité. On n'est plus dans le face à face et l'alternance très mortifère entre le « fais comme je veux » et le « fais comme tu veux ». Les enfants qui voient passer leurs parents de l'autoritarisme au laxisme sont totalement perdus. On dit aujourd'hui qu'il y a du laxisme, et il y en a, mais on ne dit pas suffisamment que le corollaire inévitable du laxisme, ce sont les bouffées d'autoritarisme, qui génèrent le laxisme d'une manière parfaitement symétrique. Entre l'autoritarisme et le laxisme, on ne parvient pas à trouver le « faire ensemble » où la médiation de l'objet, le travail commun, permettent d'accéder à des formes de communication structurées.

Un des problèmes qui me préoccupe aujourd'hui, c'est la segmentation des publics en matière d'activités. On travaille en termes de « cœurs de cible », ce qui renforce des communautarismes en termes de comportement, affinitaires, pulsionnels, qui séparent les gens entre eux. L'arrivée simultanée de la TNT et des écrans plats a produit un effet extraordinaire dont on ne mesure pas les conséquences : les enfants et les parents ne regardent plus les mêmes chaînes de télévision. Jusqu'à il y a trois ans, les parents et les enfants regardaient ensemble France 2, M6. Aujourd'hui, les enfants regardent NRJ 12 et W9 dans leur chambre pendant que leurs parents regardent TF1 et France 2, et il n'y a même plus la possibilité de parler de quelque chose qu'on a vu ensemble. La segmentation des chaînes de télévision qui a suivi la segmentation des chaînes de radio abolit les objets de débat et de confrontation commune qui existait entre les adultes et les jeunes, et cela aboutit à cette incommunicabilité entre les générations. Je vous mets en garde contre le fait

que ce phénomène s'accroît à une vitesse vertigineuse. Comme le disait admirablement Anna Arendt, il faut une table autour de laquelle se réunir, ne serait-ce que pour jouer aux cartes, et quand il n'y a plus de table pour jouer aux cartes, on s'envoie les cartes dans la figure parce qu'on n'a plus d'espace pour les poser. La violence entre les générations se met alors à remplacer l'échange et le rapport construit.

Marcel Rufo

Marie Choquet a bien insisté hier sur l'importance du repas de famille.

Eirick Prairat

Ce n'est pas faire la cuisine qui serait une bonne chose, parce qu'on peut faire de la cuisine à toute vitesse, du fast-food, mais c'est de bien la faire, c'est-à-dire accepter le réel et une temporalité qui s'impose à nous.

Philippe Meirieu

Bien faire la cuisine parce qu'il n'y a aucun geste, même le plus minime, dans lequel ne puisse se transmettre l'exigence. Je me suis beaucoup battu dans l'institution scolaire pour expliquer qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau taxonomique et le niveau d'exigence, c'est-à-dire que l'exigence n'est pas réservée aux hauts niveaux taxonomiques, à la dissertation philosophique, mais elle doit être présente dans le moindre des actes. Il faut, à chaque instant et sur chaque activité, faire en sorte que l'enfant puisse accéder à l'excellence, pour accéder à ce qui le fait grandir.

Philippe Jeammet

Un grand nombre d'intervenants, acteurs de soutien, d'aide, d'évaluation du fonctionnement des parents, ont un effet extrêmement bénéfique, mais quelquefois un effet totalement disqualifiant sur les parents et sur leurs compétences. Nous traitons ici de l'individuel, de tel père, de telle mère, de tel grand-père, de telle grand-mère. Mais comment aider la collectivité des parents, c'est-à-dire le groupe des parents ou des grands-parents ensemble ?

Philippe Meirieu

Je ne suis pas sûr d'être vraiment capable de répondre parce que ce travail de structuration de collectifs de parents susceptibles d'exister en tant que tels est devant nous. Peut-être peut-on tracer simplement quelques pistes : permettre à des parents de penser ensemble les difficultés qu'ils rencontrent, créer des lieux où c'est possible, et pas exclusivement sous l'angle de la pédopsychiatrie. Certaines questions relèvent de la pédagogie et ne doivent pas être psychiatisées, comme l'addiction aux jeux vidéo, par exemple. Certains parents ont l'impression d'être coupables, mais ils ne le sont pas, ils sont devant une situation tout à fait inédite qu'ils n'ont pas connue en tant qu'enfant, et pour laquelle ils n'ont pas les réponses. Il faut construire les réponses ensemble. Je suis depuis peu de temps en charge d'une responsabilité dans une collectivité territoriale de la région Rhône-Alpes, et un de mes objectifs est d'ouvrir les établissements scolaires pour organiser des sortes d'université des parents, où des enseignants et des parents pourront réfléchir ensemble à des questions du quotidien, sans culpabilisation, et sans se sentir pour autant défaits psychologiquement.

D'autre part, on peut parfois passer par des rencontres intergénérationnelles improbables. Il y a trois ans, un ami responsable d'une maison de retraite de l'agglomération de Lyon avait réussi à obtenir un budget pour acheter des ordinateurs portables pour les personnes âgées. Nous avons donc offert vingt-trois ordinateurs portables à vingt-trois pensionnaires qui en avaient manifesté le désir. Nous sommes allés voir le proviseur du lycée professionnel voisin et nous avons libéré les élèves de BTS informatique une heure et demie par semaine, puis les élèves de BEP, à condition qu'ils acceptent de tutorer ces personnes pour leur apprendre l'informatique. C'est une expérience fantastique, car ces séances sont devenues des merveilles d'éducation par la relation intergénérationnelle qu'elles ont créée. De plus, ces personnes âgées ont trouvé, grâce à Internet, la possibilité de sortir de leur solitude, de communiquer avec leurs petits-enfants, de créer leur arbre généalogique. Cette interaction intergénérationnelle est fondatrice. Les Anciens ont toujours transmis le patrimoine aux nouveaux et les nouveaux ont toujours transmis les techniques aux Anciens. C'était déjà vrai chez Platon. C'est la réciprocité de cette transmission qui permet à l'un et l'autre de prendre sa place. Je suis très sensible à tout ce qui recrée du lien entre les générations, parfois même en squeezant un peu les parents aujourd'hui parce qu'ils sont très occupés.

Marcel Rufo

Je suis d'accord avec l'idée que les pédopsychiatres ne font pas tout. 7,5% d'augmentation par an de consultations pédopsychiatriques et 44% de motif de consultation pour des difficultés scolaires. Il faudrait donc que les pédagogues s'y mettent. En revanche, je crois que les pédopsychiatres sont essentiels pour la gériatrie, et ce qui reste d'enfance chez les personnes les plus âgées et sans doute les plus démunies quand il s'agit de fixer le présent, et qui n'ont qu'une mémoire d'évocation.

Philippe Meirieu

C'est à la fois optimiste et pessimiste de dire que l'autorité est à nouer au niveau de l'attitude individuelle et au niveau de l'émergence d'une communauté, non pas des parents, mais des adultes, car l'éducateur a une double responsabilité. Il a la responsabilité immédiate de celui ou celle qui lui est confié, et la responsabilité du monde avec tous les autres adultes du monde, puisqu'il est titulaire d'un certain nombre de compétences, de savoirs, de savoir-faire, dont la non transmission mettrait le monde en péril. Cela repose sur un pari. Peut-on encore aujourd'hui créer des collectifs à l'heure de la société des individus ? Je suis convaincu que nous ne pouvons pas baisser les bras dans ce domaine.

Monsieur Domergue, directeur du CCAS

J'ai apprécié l'analyse d'Eirick Prairat sur l'érosion de l'autorité. La pérennisation de l'autorité n'est-elle pas liée à notre capacité à réintroduire du pouvoir dans la relation parent/enfant ? D'autre part, l'exercice de l'autorité est-il compatible avec l'administration de la fessée ?

Eirick Prairat

Concernant la fessée, il y a deux débats. Un premier débat éducatif, philosophique, concerne les valeurs éducatives de la fessée et des châtiments corporels. Un second débat concerne la pertinence d'interdire, de légiférer l'usage de la fessée au sein de la famille, puisqu'elle est interdite au sein de l'école française depuis 1803. L'école française a d'ailleurs été la première des écoles à l'avoir interdite. Il ne faut pas effacer le deuxième débat à partir du premier. Le débat sur la pertinence de légiférer est un débat

juridique, sociologique. Concernant le premier débat, je suis atterré de voir qu'on fait des ouvrages sur la fessée et les châtimts corporels. Le débat est clos depuis 1888. Tout a été dit dans l'article « sanctions » du dictionnaire Ferdinand Buisson, tome I, partie 2, page 2292 et suivantes. A savoir qu'on ne peut pas moraliser avec les châtimts corporels, qu'on ne peut pas rendre meilleur, qu'on humilie l'enfant, et que le punisseur s'humilie lui-même. On pourrait ici parodier Oscar Wilde qui disait que le mépris avilit plus celui qui l'exerce que celui qui le subit. Les châtimts corporels humilient autant le punisseur que le puni. Ce débat est clos. Ne faudrait-il pas aujourd'hui dire aux familles, puisque nous voulons les réhabiliter dans leur autorité, qu'on peut punir autrement, que l'on a réfléchi sur les formes privatives, sur les procédures réparatoires, sur l'idée de sanction éducative. En disant cela, nous leur passons le message qu'il faut arrêter les châtimts corporels, et nous leur ouvrons des portes pour faire autrement. Légiférer ne me semble pas être une bonne solution, même si d'un point de vue philosophique et éducatif, les châtimts corporels ne sont plus défendables.

Je terminerai en rappelant comment cela s'est passé à l'école. L'interdiction des châtimts corporels remonte donc à 1803. Quand l'école républicaine arrive en 1887, elle interdit les châtimts corporels. C'est l'interdiction réglementaire, mais qu'est-ce qui a fait disparaître effectivement la pratique dans les années 1970-1980 ? D'une part, le mouvement des pédagogues nouveaux qui vont montrer que l'on peut éduquer, que l'on peut tenir une classe sans recourir aux châtimts corporels et à la violence. On ne disqualifie jamais une pratique par un discours. On abandonne une pratique quand on a clairement conscience qu'elle est devenue inutile. D'autre part, la pression parentale. Je suis contre les châtimts corporels.

Pour répondre à votre première question, on ne produit pas d'autorité avec le pouvoir. D'ailleurs, je ne suis pas sûr que nos sociétés soient en demande d'autorité. J'ai plutôt le sentiment qu'elles sont en demande de pouvoir, de sanction, d'ordre. La contrainte augmente là où l'autorité recule. Mais l'exercice éducatif a recours à l'autorité, au pouvoir, mais également à la contrainte et à la sanction. Il faut savoir sanctionner quand les circonstances l'exigent.

Philippe Meirieu

Je crois que c'est d'abord l'érosion du pouvoir, pas celle de l'autorité dans la famille, dont il est question. Il ne faut pas idéaliser l'autorité familiale d'il y a cinquante ou soixante ans, qui était assez largement coercitive dans un certain nombre de cas. La communication entre les parents et les enfants n'était pas nécessairement quotidienne et l'autorité ne s'exerçait pas toujours dans des conditions idéales. Ma conviction est que l'érosion du pouvoir donne une chance à l'émergence de l'autorité. C'est-à-dire qu'une certaine forme de déconstruction de normes liées à des comportements transmis de génération en génération peut nous donner une chance de faire émerger une autorité éducatrice pour une démocratie qui tâtonne encore.

Didier Houzel

Dans cette érosion de l'autorité, ne faudrait-il pas ajouter aux lectures que Monsieur Prairat nous a proposées, une lecture historique pour ne pas sombrer dans la nostalgie et dans l'idéalisation du passé ? J'ai en tête une période précise. Le mythe fondateur de l'école de Jules Ferry était d'extraire des enfants de familles sans grande culture et sans grande capacité éducative pour en faire des citoyens responsables. Puis il y a eu la boucherie de la guerre de 1914-18. La première génération des élèves sortant de cette école s'est fait massacrer dans les tranchées. On pourrait rééditer la réflexion avec la Seconde Guerre mondiale, les guerres de décolonisation etc. La révolte de mai 68 n'était pas sans rapport. Que voulait-on dire par « il est interdit d'interdire » par rapport à cette

transmission, à ce passé qui n'était pas si glorieux et qu'on n'avait peut-être pas envie de recevoir en héritage ? Sans rejeter le legs du passé, je crois qu'il faut une lecture historique pour l'analyser très en profondeur et ne pas idéaliser ce passé ; sachant que l'idéalisation est toujours profondément déprimante et conduit à la culpabilité et la disqualification.

Eirick Prairat

J'adhère à votre idée de faire une lecture historique, et qu'il ne faut pas trop idéaliser le passé. Quand on regarde l'histoire de la famille, de l'école, ce n'est pas toujours aussi rose. Notre défi est de repenser l'autorité en l'ôtant de sa gangue d'autoritarisme, repenser la question de la sanction en l'ôtant de sa gangue de violence, de brimades. Dans les témoignages, une personne confondait à l'évidence les catégories du respect et de la crainte, et disant qu'elle avait un grand respect pour ses parents alors qu'il s'agissait d'une grande crainte. Il faut aussi repenser le respect en expurgeant tout ce qu'il peut y avoir de violence et de crainte. Sans doute y aurait-il une lecture historique à faire de cette érosion de l'autorité ou de ses métamorphoses.

Philippe Meirieu

Parmi les lectures historiques, celle de Postman est assez éclairante lorsqu'il évoque la fonction thermostatique de l'éducation. Cela nous permet de comprendre, par exemple, que dans l'Angleterre victorienne, corsetée dans des manières extrêmement formelles, il était probablement utile et important de créer Summerhill qui a permis de poser un certain nombre de problèmes forts, y compris sur la sexualité des adolescents, qui n'étaient pas posés à l'époque. Il était peut-être important de créer cette enclave libertaire qui, dans un cadre social déterminé, opérait une sorte de rétablissement thermostatique vers la polarité du sujet, de l'individualité, de la capacité de l'autre à exister en dehors de toute norme.

Nous sommes aujourd'hui dans une situation inverse, où une sorte de libetarisme économique associé à un autoritarisme politique appelle probablement un retour à une forme de norme, avec la crainte que ce retour soit vécu sur le mode nostalgique. Cette lecture historique est éclairante, elle permet de comprendre pourquoi une génération qui a vécu dans une morale bourgeoise corsetée ait trouvé dans Summerhill, à un moment donné, une forme d'expression libératrice. Comme on peut comprendre qu'une génération, aujourd'hui paniquée par le fait de voir des comportements totalement irresponsables, encouragés par cette espèce de mécanique publicitaire pulsionnelle des enfants, aspire à un retour à des normes beaucoup plus formelles.

En même temps, il faut faire très attention à ce que les recettes éducatives n'exonèrent pas la société des adultes de l'interrogation sur sa propre organisation. Je ne voudrais pas vivre dans une société dont la maxime serait : liberté totale pour les marchands d'excitants, répression absolue pour les excités. Une société qui dirait cela ferait peser sur les adultes l'obligation de réparer en permanence leurs propres dégâts. Or, nous sommes presque en face de cette situation aujourd'hui, face à une société qui fonctionne globalement à la pulsion commerciale, à l'encouragement du caprice, au délitement du tissu social, et qui fait porter à l'éducation cette responsabilité fantastique de remettre de l'ordre, alors qu'elle-même ne s'interroge pas sur ce qui crée le désordre dans son comportement quotidien.

Un certain nombre d'adultes donnent aujourd'hui l'image de gens qui disent « liberté pour nous ! », en conservant tout ce qui les arrange de mai 68, et « autorité pour les enfants » qui, eux profiteraient indument des principes de Mai 68 ! *On autorise le libetarisme des adultes (on l'encourage même !) et on promeut l'autoritarisme de ces mêmes adultes sur les enfants dont le comportement est justement la conséquence du*

libertarisme des adultes... Il ne faut pas que l'exigence éducative exonère la société de son examen de conscience sur son propre fonctionnement. Si on fait cela, l'éducation ne pourra pas, à elle seule, corriger les dysfonctionnements de la société des adultes et on va culpabiliser les éducateurs professionnels, les décourager, et les mettre dans une angoisse absolue, ce qui est le cas d'un certain nombre d'entre eux actuellement, parce qu'on leur fait porter une responsabilité qu'ils ne peuvent pas assumer.

Dès lors que la télévision s'autorise, à une heure de grande écoute, à diffuser des émissions qui promeuvent explicitement le vagabondage sexuel, et que l'Etat se désintéresse de cela, on ne peut pas demander aux éducateurs de corriger ce qui est massivement diffusé. Nous avons démissionné sur la question des médias, sur la question du contrôle de la publicité, sur une série de sujets tout à fait fondamentaux. La France est un des seuls pays européens à ne pas avoir d'instance d'éducateurs auprès du CSA, qui pourrait donner des avis sur les exigences éducatives à prendre en compte dans les médias.

Pour moi, toute la société est éducative, et créer des enclaves autoritaristes dans une société libertaire ne fait pas une société équilibrée. C'est, au contraire, en équilibrant la société que nous pourrions retrouver réellement une autorité légitime. Les enclaves autoritaristes dans une société économiquement libertaire ne font que renforcer les tensions et les conflits et faire porter sur les éducateurs une pression insupportable !