

Réinventer l'autorité éducative.

Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité

Étude réalisée par
Annick Faniel et
Christine Acheroy



Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité

Étude réalisée par
Annick Faniel et Christine Acheroy
2019

Avec le soutien de
la Fédération Wallonie-Bruxelles



Nous remercions chaleureusement Lola Clavreul-Prat pour sa participation active à la réflexion ainsi que son soutien à l'écriture. Merci aussi à notre collaboratrice Caroline Leterme pour sa relecture minutieuse et son apport bénéfique dans notre réflexion. Nous remercions l'équipe du CERE: Vincent Dupal pour sa présence et son soutien, mais aussi Alain Dubois, Pascal Laviolette ou Caroline Debelle pour leur disponibilité. Nous remercions également Pierre-Yves Rosset, Conseiller du Délégué Général aux droits de l'enfant, ainsi que Claire-Anne Sevrin, coordinatrice du programme de prévention Yapaka.be, et Diane Huppert, sa collaboratrice, qui nous ont reçues dans le cadre de notre recherche. Enfin, nous remercions la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui soutient notre travail et nous a permis de réaliser cette étude.

Annick Faniel est sociologue. Administratrice déléguée du CERE, elle est responsable de l'Éducation permanente au sein de l'asbl et publie, à ce titre, de nombreuses analyses. Elle anime également les diverses formations proposées par l'association et coordonne ses projets.

Christine Acheroy est sociologue. Chargée de missions au CERE, elle anime des formations et est l'auteure de diverses analyses.

Annick Faniel et Christine Acheroy offrent ici une étude réflexive sur les réalités et les enjeux de l'autorité éducative.

Le **Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE)** a été fondé en 2006 par des expert.e.s de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof. Il est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la culture et le Service de l'éducation permanente. Centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance, le CERE travaille sur des projets visant à promouvoir l'égalité entre les enfants. À cet effet, il produit et diffuse des analyses et des études, accompagne et conseille des acteurs.trices ou des structures d'accueil en valorisant leurs ressources, développe des actions de sensibilisation et de formation des acteurs.trices visant l'excellence des compétences et leur participation collective.

Recherche : Annick Faniel, Christine Acheroy et Lola Clavreul-Prat

Rédaction: Annick Faniel et Christine Acheroy

Relecture et révision : Caroline Leterme

Mise en page et conception de couverture : Christine Acheroy

L'étude a été publiée en ligne le mardi 31 décembre 2019, dans la section «publications», «études» à l'adresse suivante: <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article263>

Citer la référence :

Faniel, Annick, Acheroy, Christine, *Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité*, étude réalisée pour le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl), 2019, mise en ligne le 31 décembre 2019

Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité, de Annick Faniel et Christine Acheroy est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
MÉTHODOLOGIE	8
CHAPITRE I - QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ?	12
1.1. Éléments constitutifs de l'autorité éducative.....	15
CHAPITRE II - LA PLACE DE L'ENFANT DANS L'ORDRE DU MONDE COMME FONDEMENT DES PRATIQUES DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE	23
2.1. Représentations sociales et cosmogoniques asymétriques	24
2.2. Nouvelles représentations de l'ordre du monde	29
CHAPITRE III - CRISE ET PARADOXES DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE AUJOURD'HUI	45
3.1. Modifications sociétales profondes	46
3.1.1. Bouversements du lien social et montée de l'individualisme	46
3.1.2. Promotion de l'individu et libre-service normatif	47
3.1.3. Consommation, vitesse et précarité	48
3.1.4. Révocabilité de l'engagement et instantanéité relationnelle	50
3.2. Paradoxes de l'action éducative et de l'exercice de l'autorité.....	51
3.2.1. Valorisation de l'individu et place croissante accordée à l'enfant	51
3.2.2. Temporalité nécessaire à la qualité relationnelle	53
3.2.3. Inertie des institutions et des mentalités.....	55
CHAPITRE IV - RELÉGITIMER LA FONCTION D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE ET RÉINVENTER SES PRATIQUES?	57
4.1. Les fondements d'une autorité renouvelée	58
4.1.1. Dépasser les tensions de l'égalité dans le rapport enfant/adulte	58
4.1.2. Dépasser les tensions entre individu et société	62
4.2. Exercer l'autorité, refuser la violence : vers de nouvelles pratiques éducatives?	64
4.2.1. Adopter une attitude de « vigilance bienveillante ».....	67
4.2.2. Parent, enfant: chacun décide de ses actes	68
4.2.3. Persévérer dans sa posture et la communiquer.....	69
4.2.4. S'appuyer sur un réseau	70
4.2.5. Réagir en différé.....	73
4.2.6. Reconnaître ses failles, réparer ses erreurs.....	74
CONCLUSION	75
ANNEXE	78
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	80

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, le CERE¹ traite des questions de maltraitance infantile, de comportements dits violents ou sexuels problématiques d'enfants ou de jeunes ; il s'interroge, travaille avec les professionnels² de l'enfance et les parents pour réfléchir avec eux à diverses questions relatives aux situations qu'ils vivent et rapportent. Parmi celles-ci sont notées : la question de l'expression des émotions chez l'enfant, des jeux sexuels, des comportements dits « violents », ou encore des limites et de l'exercice de l'autorité éducative.

L'année 2019 a connu deux événements qui ont particulièrement stimulé l'équipe du CERE à réaliser cette étude. Il s'agit d'une part de la célébration des trente ans de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), ainsi que l'adoption du projet de loi contre les violences éducatives ordinaires (VEO³) par le Sénat français (notamment), faisant de la France le 56ème État interdisant les violences infligées aux enfants. La Belgique, quant à elle, fait partie des cinq États membres de l'Union européenne⁴ n'ayant pas encore légiféré sur la question et se trouvant de fait en irrégularité vis-à-vis de la Consti-

¹ Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance

² Tous les termes utilisés dans cette étude, tels que « parent », « enfant », « jeune », « professionnel », ... s'entendent tant au féminin qu'au masculin.

³ Communément, la Violence Éducative Ordinaire (VEO), terme français, est définie comme étant « la violence (physique, psychologique ou verbale) utilisée envers les enfants à titre éducatif (corrections, punitions) communément admise et tolérée ("ordinaire"). Plus simplement : claque, fessée, tape mais aussi humiliation, chantage affectif et autres ». Définition extraite du site Stop Veo : <http://stopveo.org/index.php/la-violence-educative-ordinaire/> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁴ Les quatre autres États sont : la République tchèque, l'Italie, la Slovaquie et le Royaume-Uni.

tution européenne. Cet événement a actualisé et rendu visible la difficulté d'aboutir à un consensus à ce sujet en Fédération Wallonie-Bruxelles. La question de la violence dans l'éducation des enfants nous a interpellées et nous l'avons associée à celle de l'autorité. La violence éducative ne témoignerait-elle pas d'une faillite de l'autorité? Mais de quelle autorité? Qu'y a-t-il derrière ce mot «autorité», dont l'exercice (ou son absence) est d'ailleurs tant questionné aujourd'hui?

D'autre part, le CERE a répondu à une demande accrue de formations⁵ essentiellement consacrées au développement de l'enfant, à la maltraitance infantile ou encore aux comportements «violents» des jeunes et aux enfants «difficiles». Signe pour nous de questionnements et de réalités de terrain complexes vécues, nous avons également été interpellées par quasiment tous les parents et adultes que nous avons rencontrés: ils ne cessent de s'interroger sur les pratiques éducatives, l'exercice de l'autorité ou les rôles de chacun, tant dans la famille qu'en milieu scolaire: qui fait quoi? Comment? Quand faut-il réagir? De quelle manière? Comment «gérer» les colères de l'enfant?...

Tant et tant de questions, de témoignages et d'événements que nous avons choisis de travailler et penser à partir du concept de l'autorité, plus précisément l'autorité liée aux pratiques éducatives, notion centrale et commune à l'ensemble de ces interrogations. C'est pourquoi, après avoir défini le concept, nous avons choisi de le mettre en perspective et en regard des mutations sociétales, de la position de l'enfant et des parents: un travail qui, selon nous, permet de mieux comprendre les difficultés et les paradoxes rencontrés par les adultes dans l'exercice de l'autorité éducative.

⁵ L'ensemble des formations du CERE se trouve sur son site: www.cere-asbl.be (dernière consultation le 18 décembre 2019)

MÉTHODOLOGIE

Dans un premier temps, nous avons questionné le concept d'autorité (chapitre I). Quel est son contenu, d'un point de vue étymologique? Mais également, comment les penseurs et les acteurs, au cours de l'histoire, se sont appropriés ce contenu? Quelles formes en ont-ils proposé? Cette première approche théorique et générale, nous a semblé l'incontournable porte d'entrée de notre étude.

Ensuite, afin d'analyser les pratiques liées à l'autorité, nous avons choisi la perspective méthodologique de la sociologie compréhensive de Max Weber, dont l'objectif est de «saisir l'action humaine en tant qu'elle est "dotée de sens" et qu'elle est "sociale", c'est-à-dire orientée vers autrui⁶». Pour Weber, le concept de sens «fait référence au fait que l'action humaine, pour autant qu'elle n'est pas purement réactive, se déroule selon une certaine orientation et obéit à des "raisons" qui en déterminent le cours, lui conférant par là un "sens"⁷». L'action individuelle se situe donc dans un monde historique structuré par des configurations de sens supra-individuelles,

⁶ Grossein, Jean-Pierre, «Théorie et pratique de l'interprétation dans la sociologie de Max Weber», in *Sociétés politiques comparées*, 39, mai-août 2016, p. 13, [en ligne], URL : http://www.fasopo.org/sites/default/files/varia1_n39.pdf (dernière consultation le 11 décembre 2019)

⁷ *Ibidem*, p.7. Par ailleurs, ce «sens» n'est pas à chercher, comme chez Schütz, «"dans l'expérience vécue personnelle du moi solitaire", à partir duquel se construirait une intersubjectivité sociale, progressant par "agrégations" ou déploiements successifs, jusqu'à constituer un "monde social" [...] Le sens visé subjectivement est "social", dans la mesure où il implique une structure intersubjective, elle-même médiatisée par des configurations de sens supra-individuelles dotées d'une consistance et d'une "objectivité" propres, et procurant aux acteurs des "ressources de sens"». Source : Grossein, Jean-Pierre, «Théorie et pratique de l'interprétation dans la sociologie de Max Weber», ... p. 8

des cadres d'orientations qui relèvent des plans cognitif, normatif ou affectif⁸.

Ainsi, afin de comprendre comment l'autorité s'inscrit dans les pratiques éducatives parentales ou en est abolie, nous avons recherché les différentes configurations de sens supra-individuelles qui constituent les cadres de référence de ces pratiques (chapitre II). Sachant que «le concept de valeur renvoie aux prises de position qui sont inhérentes à l'action elle-même⁹», et afin d'établir des liens entre les pratiques d'autorités parentales et les valeurs qui les motivent, nous avons élaboré deux types de représentations du monde et de l'enfance, à partir d'un ensemble d'éléments essentiels qui les caractérisent. Cette construction ne répond pas à une logique classificatoire «mais (re)construit les relations internes entre les éléments constitutifs (*Bestandteile*) de ces individus, de telle sorte qu'ils composent un "ensemble" (*Zusammenhang*) homogène, autrement dit un "type idéal"¹⁰».

Après avoir établi ces catégories, qui permettent de comprendre et d'interpréter les grandes logiques d'actions des individus en matière d'autorité, ainsi que les processus historiques qui ont facilité le glissement de l'une à l'autre, nous nous sommes centrées sur l'époque contemporaine (chapitre III). Pour Weber, analyser un phénomène social c'est «comprendre par interprétation (*deutend verstehen*) l'activité sociale et par-là (d') expliquer causalement (*ursächlich erklären*) son dé-

⁸ Source : *ibidem*, p. 8

⁹ Grossein, Jean-Pierre, «Théorie et pratique de l'interprétation dans la sociologie de Max Weber» ... p. 3

¹⁰ *Ibidem*, p. 5

roulement et ses effets¹¹ ». Pour effectuer cette analyse, nous nous sommes appuyées principalement sur le cadre théorique de Zygmunt Bauman¹², à travers son concept de « société liquide ». Nous avons ainsi pu mettre en évidence la façon dont les modifications sociétales rapides et profondes inhérentes à l'époque de la postmodernité ou de l'hypermodernité¹³ qui est la nôtre, ont affecté non seulement les représentations, les valeurs et les normes des individus, mais aussi l'institution familiale – les formes familiales, le statut et les liens entre ses membres. Ces transformations génèrent des paradoxes qui ne sont pas sans conséquences sur l'exercice de l'autorité parentale. Au-delà de la question des familles, on peut voir comment l'incompatibilité de certaines valeurs, injonctions ou pratiques sociétales actuelles avec les conditions de mise en œuvre de l'autorité, situent les parents dans une posture paradoxale qui facilite leur retrait.

Finalement, rejetant tout déterminisme, nous nous sommes questionnées sur les possibilités de sortir de ce qui semble être une impasse (chapitre IV). Dans un premier temps, posant la question de la légitimité des pratiques d'autorité à l'époque contemporaine, nous avons réévalué les « cadres de sens » intersubjectifs qui les orientent actuellement, en questionnant les notions d'égalité et de spécificité de l'enfance. Cette analyse se base sur les travaux de Jean-Claude Quentel¹⁴. Dans un second temps, nous sommes parties à la recherche de pra-

¹¹ Cité par Gonthier, Frédéric, « Weber et la notion de "compréhension" », in *Cahiers internationaux de sociologie*, 2004/1 (n° 116), p. 36. DOI: 10.3917/cis.116.0035, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2004-1-page-35.htm> (dernière consultation le 11 décembre 2019)

¹² Zygmunt Bauman (1925 – 2017) a été professeur de philosophie et de sociologie à l'université de Varsovie puis de Leeds. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont *La vie liquide*.

¹³ Le terme est de Lipovetsky, Gilles.

¹⁴ Jean-Claude Quentel est docteur en psychologie clinique et sociologue.

tiques d'autorité innovantes, issues d'expériences de terrain menées par des professionnels renommés. Notre exploration quant aux possibles nouvelles manières d'exercer l'autorité éducative aujourd'hui, sans autoritarisme, nous ont mené vers Haïm Omer¹⁵. Chercheur et praticien, il nous a semblé une figure incontournable dans ce domaine. Nous avons voulu en témoigner. Nous terminons ainsi cette étude en ébauchant quelques réflexions et pistes suggérées par cet auteur, qui pourront inviter les parents (enseignants, éducateurs) qui le désirent à approfondir la réflexion et peut-être à s'engager dans de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité, adaptées à leurs valeurs, ou plus précisément, aux valeurs qu'ils auront délibérément choisies parmi celles véhiculées par notre époque.

¹⁵ Haïm Omer est professeur de psychologie à l'Université de Tel-Aviv. Auteur de plusieurs livres et de près d'une centaine d'articles scientifiques, il se consacre depuis plus de quinze ans à répondre à un besoin social évident : celui de recréer une forme d'autorité des parents et des enseignants qui puisse être légitime et acceptée dans nos sociétés démocratiques et protectrices des droits de l'enfant. C'est ainsi qu'il a transposé la résistance non-violente du champ de la lutte politique à ceux de la thérapie familiale et de la vie scolaire. Les méthodes qu'il a développées ont été adoptées dans des centaines de centres, institutions et écoles dans de nombreux pays. Source : <https://www.furet.com/livres/la-nouvelle-autorite-haim-omer-9782849224953.html> (dernière consultation le 11 décembre 2019) Pour plus d'information, voir également le site de l'auteur : <https://people.socsci.tau.ac.il/mu/haimomer/> (dernière consultation le 11 décembre 2019)

CHAPITRE I QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ ?

La notion d'autorité est très ancienne, l'étymologie l'atteste : le mot vient du latin *auctoritas* qui signifiait «augmenter» (*auge-re*). Michel Serres, philosophe et historien français, rappelle également sa racine *auctor*, qui signifie «auteur», «responsable», «garant», pour quelqu'un, avec la fonction sous-jacente de valorisation, d'augmenter, d'élever. Dès lors, ajoute-t-il en réponse à la question «comment puis-je avoir de l'autorité sur mon enfant?», «si vous voulez avoir autorité sur vos enfants, augmentez-les¹⁶».

Mais donc, que signifie le terme «autorité»? Comment peut-on définir ce concept? Il suffit de tendre l'oreille pour comprendre que l'autorité questionne : certains la disent «en crise» ou la remettent en question eux-mêmes, d'autres s'inquiètent de «son absence»; ainsi peut-on parfois entendre ou lire qu'il «faut revenir à l'autorité d'antan», «qu'il n'y a plus d'autorité», que «les jeunes ne respectent plus rien»; mais également que «lui ou elle a vraiment beaucoup d'autorité, il lui suffit d'un regard et tout le monde se tait, on ne sait pas comment il/elle fait¹⁷»... Ces quelques extraits de témoignages montrent d'une part que l'autorité revêt diverses significations et représentations ; d'autre part, qu'elle semble, de manière générale, essentielle et répondre à la conviction (fondée ou non) qu'un groupement humain, si petit soit-il, de la famille la plus petite qui soit à la société la plus vaste et la plus complexe, ne peut se passer d'autorité : elle est ainsi souvent considérée comme étant indispensable à la cohésion du groupe, pour imposer aux volontés individuelles le respect d'un intérêt présumé supérieur. Sans elle, ce serait la dissolution du groupe, la perte

¹⁶ Issu de l'entretien de Michel Serres, philosophe et historien des sciences français (1930-2019), à propos de l'autorité, 24 avril 2014 : <https://www.youtube.com/watch?v=GeJgTmZ9EBc> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

¹⁷ Exemples de témoignages issus de nos formations, cafés CERE, rencontrés dans le cadre de nos recherches.

de la liberté collective. Gérard Neyrand¹⁸, sociologue, met aussi en évidence l'universalité du phénomène d'autorité dans les sociétés humaines et le considère comme le symptôme du sentiment «abandonnique» de l'espèce humaine : l'angoisse d'abandon vécue par les tout-petits les pousseraient à être loyaux vis-à-vis de leurs parents et à les accepter comme figures d'autorité¹⁹.

De nombreux penseurs se sont intéressés à l'autorité. Afin d'apporter les précisions déterminantes à ce concept et le définir dans la société occidentale actuelle, nous nous sommes penchées sur ses éléments constitutifs en vue de le cerner plus particulièrement dans le cadre qui nous concerne : celui de l'autorité éducative.

¹⁸ Gérard Neyrand est sociologue, professeur émérite à l'Université de Toulouse. Il aborde les effets des mutations sociales et familiales sur les rapports de génération et de genre, la conjugalité, la place des enfants, la parentalité, et la façon dont s'y intéressent les politiques sociales.

¹⁹ Source : Neyrand, Gérard, «L'autorité parentale, une composante sociologique», in *Le Journal des psychologues*, 2014/9 (n° 322), p. 62 DOI: 10.3917/jdp.322.0024, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2014-9-page-24.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

1.1. Éléments constitutifs de l'autorité éducative

• L'autorité n'est pas domination

D'emblée, Daniel Marcelli insiste²⁰ : « On ne peut définir l'autorité que si on la différencie du pouvoir (compris comme rapport de domination ou autoritarisme). Le pouvoir réclame la soumission – par la force ou la séduction – et entraîne la révolte ; l'autorité, phénomène culturel, demande l'obéissance (non la soumission) et n'est comprise que si on se place du côté de celui qui a à obéir ». Il dit encore : « L'autorité ça autorise, alors que l'autoritarisme interdit. Là où la force est exercée, l'autorité a échoué. L'autorité n'est donc pas la force ». Ensuite, il définit l'autorité comme suit :

« Il s'agit d'une reconnaissance par celui qui est en position de faiblesse, ou de vulnérabilité, ou d'innocence, de ne pas avoir été contraint, ni par la force, ni par la séduction, dans la demande de l'autre. Et comme je n'ai pas été contraint, ni par la force, ni par la séduction, je grandis l'autre d'une reconnaissance d'autorité. L'autorité c'est donc aussi la capacité à se frustrer de l'usage de la force ou de la séduction quand on est en position de pouvoir l'utiliser ».

²⁰ Propos extraits de la conférence sur l'autorité et l'autoritarisme, 16 octobre 2013 : <https://www.youtube.com/watch?v=dPtc2skTWnc&t=2s> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

• **L'autorité est culturelle. Elle est partagée et se transmet**

L'autorité est en lien avec la culture, les valeurs, le maintien dans la durée, le projet et l'identité. Par conséquent, elle se transmet et se partage. Marcel Gauchet²¹ et Daniel Marcelli²² mettent en évidence les dimensions culturelle et représentative de l'autorité. D'une part, elle est un phénomène exclusivement humain, donc liée à la culture, et d'autre part, elle participe d'une valeur collective partageable, pouvant être incarnée dans une personne.

L'autorité s'inscrit dans une époque, un contexte social et historique donné, qui change au fil du temps. Nous verrons tout au long de l'étude les impacts des bouleversements culturels, politiques, économiques et sociaux sur l'exercice de l'autorité et plus précisément l'autorité éducative. Ainsi, de manière schématique et explicative, ce tableau présente quelques changements majeurs survenus en quelques décennies seulement :

Tradition	Modernité
L'enfant est subi	L'enfant est désiré, choisi, attendu
L'éducation est marquée par une soumission à la transmission (univers cosmogonique)	L'éducation est marquée par l'importance du potentiel de l'enfant, de son développement et de « devenir soi »
Il y a une soumission à l'autorité	Il y a une auto-détermination
Être adulte c'est ne pas avoir à inventer sa vie => représente une sécurité pour l'individu	Être adulte c'est avoir des choix, choisir sa vie => angoisse de ne pas savoir quel chemin choisir
L'enfant n'est pas sujet	L'enfant est sujet, notamment de droits

²¹ Marcel Gauchet est philosophe et historien.

²² Daniel Marcelli est un pédopsychiatre français.

Par ailleurs, Daniel Marcelli souligne que « nous ne sommes et ne vivons plus dans un monde occidental chrétien où Dieu ou le père est au-dessus de nous. Aujourd’hui, nous partageons cette référence commune qui est : “mon corps m’appartient, ma pensée m’appartient et nul autre que moi-même n’a de droit sur ce corps et sur cette pensée”. La définition de l’autorité est conforme à la “religion” contemporaine qui nous relie²³ ».

Gérard Mendel²⁴, quant à lui, montre les contresens conceptuels de l’autorité dont le contenu diffère selon les époques et les personnes. Ainsi rappelle-t-il par exemple que l’idée que « l’autorité exclut l’usage de moyens extérieurs de coercition²⁵ » n’est pas intemporelle ni universelle, car « à présent, ce qu’excluait l’autorité est devenu son nouveau contenu. Quand on en appelle à la restauration de l’autorité dans les établissements scolaires, on pense explicitement à l’emploi de la coercition : renforcement de la discipline, augmentation du nombre de surveillants, collaboration de l’école avec la police, exclusion des élèves opposants, voire déplacement de ceux-ci dans des institutions spécialisées²⁶ ». De la même manière, là où l’autorité se définissait par le caractère asymétrique d’une relation marquée par l’obéissance et le « non-discutable », aujourd’hui, certains la voient comme le « faire autorité » « à base de discussion publique, d’égalité des partenaires, d’argumentation, de justification, de contrat, de consensus²⁷ ».

²³ Daniel Marcelli: Propos extraits de la conférence sur l’autorité et l’autoritarisme, 16 octobre 2013: <https://www.youtube.com/watch?v=dPtc2skTWnc&t=2s> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

²⁴ Gérard Mendel (1930 - 2004), psychiatre, sociopsychanalyste et anthropologue

²⁵ Arendt, Hannah, cité par Mendel, Gérard, *Une histoire de l’autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte, 2003, p. 28

²⁶ Mendel, Gérard, *Une histoire de l’autorité. Permanences et variations*,... p. 28

²⁷ *Ibidem*, p. 97

• L'autorité est relationnelle et s'articule à l'obéissance

L'autorité s'exprime dans le cadre d'une relation. Elle est relationnelle. L'autorité d'une personne n'existe pas en soi. Il n'existe donc pas d'autorité naturelle. À ce propos, Hannah Arendt²⁸ distingue la notion de pouvoir en tant que relation de contrainte et de soumission, de l'autorité qui se marie d'une obéissance volontaire : dans la relation, « la soumission que le pouvoir parviendrait par lui-même à obtenir de ceux à qui il commande d'agir de telle ou telle manière se transforme en une obéissance proprement dite, en une obéissance volontaire qui permet à la domination de faire l'économie de la violence et au commandement d'être incontesté ». Bref, la capacité à déterminer la conduite d'autrui ne peut être appelée « autorité » que si elle ne procède ni de la force ni de la persuasion²⁹.

En ce sens, l'autorité donne une légitimité au pouvoir et le rend ainsi supportable et accepté. Ainsi Bruno Robbes³⁰ définit de façon fonctionnelle la relation d'autorité éducative avec cet exemple concret explicite : « c'est quand l'enseignant demande à l'élève d'obéir et que l'élève fait ce que l'enseignant lui dit ». À partir du résultat produit se pose la définition basique

²⁸ Hannah Arendt (1906 -1975) est une philosophe allemande naturalisée américaine, connue pour ses travaux sur l'activité politique, le totalitarisme et la modernité.

²⁹ Source : Arendt, Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? », in *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* [1961-1968], Paris, Gallimard-Folio, 2006, p. 123, cité par par Karila-Cohen Pierre, « L'autorité, objet d'histoire sociale »,... p. 5

³⁰ Bruno Robbes est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles. Ses domaines de recherche et d'intervention concernent les violences en milieu scolaire, la gestion des conflits, la discipline scolaire, l'autorité, les pédagogies coopérative et institutionnelle. Il a reçu le prix Louis Cros 2009 pour ses travaux sur l'autorité éducative de l'enseignant.

de l'autorité³¹. Selon Bruno Robbes, la définition de l'autorité éducative comprend trois caractéristiques principales³² :

- L'asymétrie et la symétrie : la dimension exclusivement statutaire de l'enseignant qui transmet le savoir ne suffit pas, il y a donc aussi une dimension symétrique ;
- La volonté de l'enseignant d'exercer une influence sur l'élève, donc de créer les conditions pour que l'élève apprenne, par les savoirs qu'il mobilise ;
- La reconnaissance par l'élève de la légitimité de l'influence exercée par l'enseignant ; une légitimité qui passe par les savoirs d'action que l'enseignant met en œuvre.

L'autorité travaille donc dans la sphère de l'obéissance et du consentement et non dans la sphère de la contrainte et la soumission qui, elle, selon Bruno Robbes, nous ramène à « l'autorité autoritariste ». Souvent, explique-t-il, cette dernière est la référence à laquelle pensent de nombreuses personnes quand elles parlent d'un retour à l'autorité. L'autorité autoritariste est caractérisée par un détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle, qui exerce une domination sur l'autre, en ayant recours à divers moyens tels que la force, la séduction – naturelle, charismatique –, la culpabilisation ou encore le chantage affectif, afin d'obtenir de lui une soumission. En résulte un abandon de la relation éducative – faute d'échange –, car la relation éducative est marquée par l'importance de garder la relation à l'autre et le fait de ne pas recourir à la force.

Daniel Marcelli rappelle à ce sujet que la soumission rabaisse une personne, alors que l'obéissance élève un être hu-

³¹ Entretien avec Bruno Robbes sur l'autorité éducative, 5 février 2009: <https://www.youtube.com/watch?v=UNOXmezKgAc> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

³² *Ibidem*

main³³. Il donne un exemple permettant de comprendre la distinction entre soumission et autorité : il reconnaît, comme Gérard Neyrand, la crainte de l'abandon comme participant de l'exercice d'une certaine forme d'autorité dans la relation éducative. Il en analyse l'impact négatif pour l'enfant et pointe des alternatives. Ainsi, selon lui, «la sanction, la punition ont de tout temps constitué les leviers de cette autorité³⁴». Les deux grands types de sanctions éducatives sont la menace d'un retrait d'amour et la menace d'une sanction. La menace du retrait d'amour est ressentie par l'enfant³⁵ comme une menace d'abandon. La punition, quand elle est juste et proportionnelle à l'acte qui la justifie, laisse par contre à l'enfant une plus grande liberté affective : «en effet, il peut intérieurement se mettre en colère contre le parent qui l'a puni, l'approuver secrètement, le détester et le haïr temporairement, etc. Il reste libre de ses émotions et de ses affects là où la menace de retrait d'amour représente une entrave et un lien beaucoup plus puissant. D'autant que la punition effectuée, l'enfant est "libéré", il a en quelque sorte purgé sa peine, tandis qu'il n'est jamais libéré d'une menace de retrait d'amour. La première stratégie met en cause ce que l'enfant est, la seconde ce qu'il fait³⁶». Si la seconde relève d'une relation d'autorité, la première relève d'une relation de séduction.

³³ Marcelli, Daniel, entretien vidéo, 8 septembre 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=yU7mu-KliPk> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

³⁴ Marcelli, Daniel, *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Albin Michel, 2003, p. 67

³⁵ Plus il est jeune, plus ce ressenti est intense.

³⁶ Marcelli, Daniel, *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile...* p. 68

• L'autorité est éthique et non arbitraire

Quatre principes éthiques spécifient l'autorité éducative selon Bruno Robbes³⁷ :

- l'enseignant (éducateur, parent) s'interdit de recourir à la violence ;
- l'enseignant (éducateur, parent) respecte et considère l'élève (enfant, jeune) comme un sujet éduicable, impliquant une posture positive avec la conviction que l'élève (enfant, jeune) peut grandir, se développer et changer ;
- l'enseignant (éducateur, parent) établit son autorité en prenant en compte l'intérêt général mais aussi l'intérêt des sujets en particulier ;
- l'autorité éducative travaille à sa propre disparition : sa finalité est donc bien de dépasser cette tension entre soumission/contrainte d'un côté et autonomie/liberté de l'autre.

Bruno Robbes³⁸ insiste sur le fait que l'autorité éducative telle que définie dans ce chapitre, apporte de la sécurité à l'élève (enfant, jeune) par :

- la permanence dans les réponses que l'enseignant (ou l'éducateur, parent) donne ;
- la constance dans ses façons d'agir, par cette permanence. C'est par cette permanence que l'élève (enfant, jeune) construit des repères.

Nous sommes là à l'opposé de l'arbitraire, de la réaction pulsionnelle immédiate de l'enseignant (éducateur, parent). Il est permanent dans sa façon de poser des limites. Il y a une constance, une pérennité qui fait repère pour l'élève (enfant, jeune).

³⁷ *Ibidem*

³⁸ Bruno Robbes, *cf.* note 31

• L'autorité : une forme d'ascendance sur autrui

L'autorité est une forme d'ascendance sur autrui confie Ariane Bilheran³⁹. Bruno Robbes corrobore cette précision à travers sa définition de l'autorité éducative : «l'enseignant tente d'exercer une influence sur l'élève, sans recourir à la violence, ce qui signifie que l'élève est reconnu comme sujet auteur de lui-même et capable de progrès, sujet éduicable. Et l'influence que l'enseignant tente d'exercer nécessite de la part de l'élève une reconnaissance qui fait que l'influence va permettre à l'élève, au bout du processus, d'être à son tour auteur de lui-même, de grandir, de s'autonomiser par rapport à sa relation, pédagogique, didactique, avec l'enseignant⁴⁰».

Gérard Neyrand⁴¹ souligne ainsi que, dans la relation éducative, «pour que l'autorité soit effective, c'est-à-dire acceptée, il faut qu'elle soit considérée comme légitime. Ce qui suppose que soit reconnue au détenteur de l'autorité la compétence à occuper sa place⁴²». Mais également que «deux choses soutiennent (ainsi) l'autorité : une place légitime, d'où l'éducateur parle, et une volonté de l'incarner. En fait, il convient que le parent ou l'éducateur accepte d'assumer sa place pour être reconnu comme détenteur d'autorité⁴³». Nous y reviendrons dans le chapitre IV.

³⁹ Ariane Bilheran (née en 1978) est une psychologue et écrivaine française, spécialiste des questions de harcèlement, de manipulation et de la psychologie du pouvoir.

⁴⁰ Entretien de Bruno Robbes sur l'autorité éducative, 5 février 2009:...

⁴¹ Gérard Neyrand. Cf. note 18.

⁴² Neyrand Gérard, «L'autorité parentale, une composante sociologique», in *Le Journal des psychologues*, 2014/9 (n° 322), p. 24-28. DOI: 10.3917/jdp.322.0024, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2014-9-page-24.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁴³ Neyrand Gérard, «L'autorité parentale, une composante sociologique»,...p. 28

CHAPITRE II
LA PLACE DE L'ENFANT
DANS L'ORDRE DU MONDE
COMME FONDEMENT
DES PRATIQUES
DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE

La manière dont on voit le monde et les places respectives de l'adulte et de l'enfant dans ce monde constitue le cadre à partir duquel on peut penser la relation adulte-enfant et notamment l'autorité éducative. Il nous semble donc incontournable d'appréhender les différentes représentations sociales et cosmogoniques⁴⁹, afin de pouvoir comprendre les diverses manières de penser et d'exercer l'autorité éducative, mais aussi les difficultés auxquelles sont confrontés les parents et autres adultes à cet égard, à l'époque actuelle.

Nous proposons une lecture historique de ces représentations, dans le contexte occidental. Nous montrons comment certains événements induisent des modifications dans les représentations «traditionnelles» de la relation adulte-enfant, menant à l'idée contemporaine d'enfant «égal» à l'adulte. Dans le chapitre suivant, nous analyserons l'impact de ces changements et du contexte actuel sur la manière de concevoir et pratiquer l'autorité éducative.

2.1. Représentations sociales et cosmogoniques asymétriques

Lorsque les représentations sociales et cosmogoniques situent l'enfant dans une relation asymétrique et une position inférieure à l'adulte, les pratiques d'autorité en sont le reflet.

Ainsi, lorsqu'elles organisent le monde selon la vision transcendante d'un ordre stable et hiérarchique, l'autorité est légitime, parce que le monde et les individus de ce monde relèvent d'un ordre inéluctable vu comme juste et objectif. Tout individu qui, par son comportement, transgresse cet ordre doit être remis à sa place. L'éducateur se situe dans une position supérieure à l'enfant et l'éducation est alors une forme de

⁴⁹ Partie des mythologies qui racontent la naissance du monde et des hommes. Source : Larousse.fr

dressage qui vise à inculquer des valeurs et des pratiques selon la place assignée à chacun et à s'assurer que les positions de chacun soient strictement préservées. Dans ce contexte, la punition témoigne d'une façon de « remettre à sa place, symboliquement ou non, l'être qui [...] avait fait preuve de cette démesure que les Grecs appelaient l'*hybris* et qui consistait à prétendre s'arracher à cette place⁵⁰ ». Punir l'enfant signifie alors le remettre à sa place, le « redresser⁵¹ ».

D'une part, Alain Renaut⁵² met en évidence la force de la position d'autorité qui caractérise, en Occident, l'époque pré-moderne où « dans une telle conception du juste comme juste objectif, [...] la référence à l'ordre même des choses conférerait à l'acte de juger et de punir une autorité infiniment plus souveraine que ne l'eût été, par lui-même, un simple pouvoir humain [...] »⁵³.

D'autre part, cette remise en place doit être exemplaire afin « d'empêcher le coupable de causer de nouveaux dommages et de dissuader les autres d'en commettre de semblables⁵⁴ ». La violence n'est donc pas incompatible avec l'autorité.

Historiquement parlant, trois types de représentations du monde participent de cette logique de transcendance et d'ordre stable et hiérarchique : celles basées sur la transcendance divine, celles basées sur un certain ordre « naturel » du monde et celles qui reposent sur la tradition. Notons que ces types ne sont pas exclusifs et qu'ils peuvent se combiner entre eux.

⁵⁰ Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004, p. 192

⁵¹ Il n'y a pas si longtemps, on parlait d'ailleurs de « maisons de redressement »...

⁵² Alain Renaut est un philosophe français, titulaire de la chaire de philosophie politique et éthique à l'Université Paris IV-Sorbonne (Paris IV). Il a publié de nombreux ouvrages de philosophie, notamment avec Luc Ferry.

⁵³ Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p. 192

⁵⁴ Beccaria, traité « Des délits et des peines » 1764, cité par Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p. 201

Remarquons aussi que, dans les trois cas, le monde est vu comme une totalité dont participe chaque être. Ferdinand Tönnies⁵⁵ a décrit cette forme de vie sociale par le terme *Gemeinschaft*. « La *Gemeinschaft*, c'est la communauté. Ce qui la constitue, c'est une unité absolue qui exclut la distinction des parties. Un groupe qui mérite ce nom n'est pas une collection, même organisée, d'individus différents en relation les uns avec les autres [...] C'est un agrégat de consciences si fortement agglutinées qu'aucune ne peut se mouvoir indépendamment des autres⁵⁶».

• La transcendance divine

Selon cette perspective, le monde des êtres répond d'un ordre hiérarchisé selon la volonté divine. Dans la tradition judéo-chrétienne, l'enfant est un cadeau de Dieu, mais il est aussi un être « imparfait », immature et même mauvais, qui doit être « éduqué ». Pour ces raisons, il se situe dans une relation d'obéissance vis-à-vis de ses parents, le père constituant la principale figure d'autorité. Selon la Bible, l'enfant « participe dès la naissance à la méchanceté commune (Ps 51,7), comme l'illustrent les gamins irrévérencieux qui encourent la vengeance d'Élisée (2 R 2,23-24). L'enfant et l'adolescent sont aussi le type de l'homme écervelé (Sg 12,24-25 ; 15,14), celui dont on ne voudrait pas comme prince (Is 3,4 ; Qo 10,16). Les documents de Qumrân excluent les mineurs de la communauté et, comme plus tard tel rabbin, n'hésitent pas à mettre sur le même plan les enfants et les fous.

On comprend, dans ces conditions, que l'enfant doive être sévèrement éduqué. « La folie est liée au cœur de l'enfant ; le

⁵⁵ Ferdinand Tönnies (1855 - 1936) est un sociologue et philosophe allemand.

⁵⁶ Durkheim, Émile « Communauté et société selon Tönnies », in *Sociologie*, N°2, vol. 4 | 2013, [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1820> (dernière consultation le 19 décembre 2019)

fouet de la discipline l'éloignera de lui" (Pr 22,15). Méthode énergique qui traduit le véritable amour paternel, car "celui qui ménage son bâton hait son fils, mais celui qui l'aime s'applique à le corriger" (Pr 13,24). Donc, "meurtris ses côtes tant qu'il est petit, de peur qu'il ne s'entête et ne refuse de t'obéir" (Si 30,12). Dieu d'ailleurs ne fait pas autrement : "Le Seigneur châtie celui qu'il aime, comme un père l'enfant qu'il chérit" (Pr 3,12, repris en He 12,5-6). [...] Enfants, obéissez à vos parents, dans le Seigneur, car cela est juste. "Honore ton père et ta mère"... "Et vous, parents, n'exaspérez pas vos enfants, mais usez, en les éduquant, de corrections et de semonces qui s'inspirent du Seigneur" (Ep 6,1 2.4 ; voir aussi Col 3,20)⁵⁷ ».

Par ailleurs, Saint Augustin⁵⁸ confirme cette vision de l'enfant mauvais en écrivant dans ses Confessions (1,7,11) : « C'est la faiblesse des membres des enfants qui est innocente, non l'âme des enfants⁵⁹ ».

• L'ordre « naturel » du monde

Cette perspective se fonde sur l'idée que « c'est la "nature" qui, en prenant la forme d'un cosmos intrinsèquement hiérarchisé, "a institué la différence" et a fait que le pouvoir qui revient à certains pouvait se trouver "augmenté" par sa fondation dans la hiérarchie naturelle des êtres⁶⁰ ». L'enfance, d'un point de vue naturaliste, est une « chose naturelle et nécessaire ». Mais, par ailleurs, « l'enfance – surtout la petite enfance (*infantia*) [...] – est peut-être un âge de faiblesse, d'impuissance,

⁵⁷ Légace, Simon, « L'enfant dans la Bible », [en ligne], URL : <https://www.bible-service.net/extranet/current/pages/200100.html> (dernière consultation le 16 octobre 2019)

⁵⁸ Philosophe et théologien chrétien romain (354 - 430)

⁵⁹ Légace, Simon, « L'enfant dans la Bible »...

⁶⁰ Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p.47

d'ignorance, mais c'est un état par lequel il faut bien passer, puisque nul ne naît adulte, ou bébé-adulte⁶¹».

L'enfant est vu ici dans sa trajectoire vers sa finalité d'être adulte. En tant qu'adulte inachevé, il se situe donc «par nature», dans une position d'infériorité et dans une relation asymétrique avec l'adulte, ce dernier étant alors dans une position supérieure de guide, qui doit amener l'enfant à dépasser ce stade inférieur.

• La tradition

Pour Alain Renaut, «quand un pouvoir parvient à se présenter comme issu de la volonté d'ancêtres quasiment divinisés par leur ancienneté, il acquiert, là encore, un surcroît de légitimité qui le transforme en autorité⁶²».

Dans cette perspective, l'antériorité constitue le principe qui marque la différence hiérarchique entre l'enfant et l'adulte ; ce dernier étant assimilé aux Anciens, dont l'expérience, la connaissance ou la sagesse font figures d'autorité.

⁶¹ Sévérac, Pascal, «L'enfant est-il un adulte en plus petit? Anthropologie et psychologie de l'enfance à partir de Spinoza», in *Astérion*, 19 | 2018, [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/asterion/3406> ; DOI : 10.4000/asterion.3406, (dernière consultation le 16 octobre 2019)

⁶² Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p. 48

2.2. Nouvelles représentations de l'ordre du monde

Lorsque les représentations sociales et cosmogoniques organisent le monde selon une vision non-transcendante, l'autorité éducative est questionnée et peut même être perçue comme illégitime, parce que le monde et les individus de ce monde ne relèvent plus d'un ordre considéré comme juste et objectif, imposé par un principe externe à la société, mais d'un ordre social défini au sein même de la société.

En Occident, la représentation de la place de l'enfant dans le monde s'est modifiée progressivement jusqu'à être radicalement différente de ce qu'elle était auparavant, à l'époque de la Grèce et de la Rome antiques jusqu'à la fin du Moyen-Âge. L'avènement de la période moderne marque un moment de rupture dans ce processus. La dialectique entre les changements sociaux et les nouvelles représentations de l'ordre du monde entraîne une modification de la perception du statut de l'enfant, où l'asymétrie entre l'enfant et l'adulte se réduit, questionnant peu à peu l'autorité.

L'évolution des représentations cheminera parallèlement à l'approfondissement de la démocratie et du libéralisme, « la grande mutation structurellement constitutive des sociétés démocratiques⁶³ », dont les logiques ont rendu incontournable un processus d'égalisation des êtres humains. D'une façon schématique et dans une visée analytique, nous balisons ce processus à travers quatre moments et domaines clés : l'émergence de l'idée de contrat social, l'évolution des sciences, celle du Droit et celle de la famille.

La vision émergente du monde relève dorénavant du principe d'association entre individus et non plus d'une totalité englobante. Ferdinand Tönnies a décrit cette forme de vie sociale

⁶³ Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p. 143

par le terme *Gesellschaft* : la *Gesellschaft* implique « un cercle d'hommes qui, comme dans la *Gemeinschaft*, vivent et habitent en paix les uns à côté des autres mais, au lieu d'être essentiellement unis, sont au contraire essentiellement séparés, et tandis que dans la *Gemeinschaft* ils restent unis malgré toutes les distinctions, ici ils restent distincts malgré tous les liens. [...] Ainsi, tandis que précédemment le tout était donné avant les parties, ce sont maintenant les parties qui sont données avant le tout⁶⁴».

Nous verrons au chapitre suivant, avec Zygmunt Bauman, qu'à l'ère de l'hypermodernité, ce principe d'association entre individus va être dépassé ; la fragilisation des liens entre individus questionnant la réalité du «tout».

• Le contrat social

Dans une perspective historique occidentale, la vision transcendantale du monde constitue le paradigme de référence jusqu'au XVIII^e siècle. Mais, selon Alain Renaut, avec Locke⁶⁵ s'opère une rupture qui marque la fin de cette hégémonie. Locke conçoit la société à partir de l'idée d'un contrat d'association entre individus libres et égaux selon l'idée du consentement mutuel⁶⁶. Cette nouvelle perspective marque l'avènement d'une période de l'humanité appelée « moderne », où « une nouvelle idée de l'humanité de l'homme a correspondu à ce que les philosophes modernes ont appelé le sujet, au

⁶⁴ Durkheim, Émile « Communauté et société selon Tönnies », in *Sociologie*, N°2, vol. 4 | 2013, [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1820> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁶⁵ John Locke (1632-1704), philosophe anglais.

⁶⁶ Et d'un abandon de leur pouvoir sous condition au corps politique formé, c'est-à-dire un contrat vis-à-vis de celui-ci qui peut être révoqué si ce gouvernement est incapable d'assurer sa mission qui est d'offrir aux associés la sécurité qu'ils sont incapables d'assurer séparément.

sens de *sub-jectum*, du fondement ou de l'auteur de ses actes et de ses représentations [...]»⁶⁷. Ainsi, avec Locke «s'est mise en place une représentation inédite de la liberté humaine [...] : transformation fondée sur la conviction que l'homme comme tel est libre et qu'il est libre au sens d'un sujet autonome, responsable à la fois des valeurs qu'il se donne et des choix qu'il opère conformément à ces valeurs ou à l'encontre de ce qu'elles enjoignent⁶⁸». L'impact de cette vision sur la place de l'enfant dans la société est énorme car «si en 1642, Hobbes⁶⁹ estime toujours "que l'âge, par lui-même, ne libère pas l'enfant de la puissance du père : c'est uniquement, à ses yeux, le pouvoir émancipateur de ce dernier qui, selon son bon plaisir, donne à l'enfant sa liberté, quand il choisit de le faire et s'il le choisit⁷⁰", tout a changé cinquante ans plus tard quand Locke, dans le Second traité du gouvernement civil (1690), souligne au contraire que ce sont "l'âge et la raison" qui délient les enfants, "au fur et à mesure de la croissance", de la "sorte de pouvoir et de juridiction" que leurs parents sont obligés d'exercer sur eux dans leurs jeunes années⁷¹».

Ainsi, dorénavant, et d'une façon générale, «le pouvoir de punir ne pourra plus se réclamer, pour justifier son absolutité, d'une quelconque transcendance dont il se ferait l'interprète : celle d'un ordre de l'univers ou encore d'une volonté divine dont s'autorisait le pouvoir ancien de juger et de condamner pour s'exercer. Dès lors que s'effaceront ces fondations sur une figure de la transcendance, le pouvoir de punir se reformera sur le seul soubassement compatible avec les principes du monde moderne : l'engagement implicite de respecter les lois que présuppose l'adhésion aux principes du contrat social

⁶⁷ Renaut, Alain, *La fin de l'autorité*, ... p. 196

⁶⁸ *Ibidem*, p. 196

⁶⁹ Thomas Hobbes (1588 -1679), philosophe anglais.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 54

⁷¹ *Ibidem*, p.55

et dont chacune impose aux individus le sacrifice d'une part de leur liberté⁷²».

Mais si la rupture dans la représentation du monde induite par Locke a permis un nouveau regard sur l'être humain et une réorganisation des communautés politiques, du côté de la famille, suivant Alain Renaut, «l'enfant des Modernes ne s'exposait-il pas, jusqu'au moment où une modernité plus au clair sur ses propres principes lui reconnaîtrait expressément des droits, à tomber dans celle de sanctions constituant les moments d'un dressage, ou, comme l'on disait naguère, d'un "redressement" ?⁷³».

En effet, il faudra attendre le milieu du XX^e siècle pour qu'un réel changement de regard sur l'enfant s'opère et pour que les pratiques éducatives évoluent. Différents éléments ont entretemps contribué à les faire évoluer : l'évolution des sciences, celle du Droit et celle des familles.

• **L'évolution des sciences**

(le développement des connaissances sur l'enfant)

Les réflexions sur la nature humaine et son destin terrestre, qui ont lieu aux XVII^e et XVIII^e siècles modifient progressivement la perception de l'enfance. Celle-ci est vue d'abord à la fois comme « promesse créatrice » et « spontanéité dangereuse », induisant chez l'adulte un « désir de leur épanouissement et désir de leur maîtrise⁷⁴ ». Mais c'est surtout avec le développe-

⁷² *Ibidem*, p. 202. Notons que le fondement du pouvoir de punir se situera dorénavant dans l'idée que « l'auteur du délit apparaît menacer la société d'une dissolution qui la reconduirait à l'état de guerre [...] ».

⁷³ *Ibidem*, p. 198

⁷⁴ Weil, Dominique, « L'enfance en psychologie : élaboration d'une notion », in *Enfance*, tome 40, n°1-2, 1987. Identités, Processus d'identification. Nominations. pp. 141-150, DOI: <https://doi.org/10.3406/enfan.1987.2952> [en ligne], URL : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1987_num_40_1_2952 (dernière consultation le 16 octobre 2019)

ment des sciences, à partir du XIX^e siècle, que ces représentations vont évoluer. Ainsi, «au 19^e siècle, le débat sur l'homme se transforme profondément: il n'est plus celui des rapports de la nature originelle de l'homme et de la civilisation qu'elle produit et qui la transforme ; il est celui du principe matérialiste des fonctions mentales, de leur ancrage anatomo-physiologique dans l'organisme, de leur finalité biologique, et des lois de leur développement⁷⁵».

À travers cette perspective développementale, l'enfant est néanmoins toujours placé dans une position d'infériorité par rapport à l'adulte, puisque l'âge adulte correspond au stade ultime de son développement : «Cet abord scientifique évolutionniste nourrit une véritable anthropologie dans laquelle l'âge adulte est représenté comme un achèvement, l'aboutissement du développement, l'enfance étant une étape dans cette évolution marquée par un état d'inachèvement⁷⁶». L'enfant est cependant dorénavant perçu dans sa spécificité propre et distincte de celle des adultes. Ses besoins sont mis en évidence et, progressivement, le rôle des parents et des éducateurs est de veiller à y répondre et d'accompagner l'enfant dans son développement.

Mais les travaux de Noam Chomsky⁷⁷ sur l'existence d'une faculté innée de langage et les recherches qu'elles impulsent, dans le champ de la psychologie cognitive, vont questionner cette vision développementale de l'enfant. Parce qu'ils montrent, à travers l'observation des aptitudes du bébé – appelées «compétences précoces» –, que celui-ci arrive au monde

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ Gavarini, Laurence, «Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative», in *Le Télémaque*, 2006/1 (n° 29), p. 91-110. DOI: 10.3917/tele.029.0091, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-91.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁷⁷ Noam Chomsky, né en 1928, linguiste américain a été Professeur émérite de linguistique au Massachusetts Institute of Technology de 1955 à 2017.

avec des capacités⁷⁸ qui ne relèvent pas d'un processus de développement mais sont innées⁷⁹. L'enfant ne naît donc pas « passif » mais déjà « sujet », « acteur », dans le sens qu'il agit dans et sur le monde. Il est donc, dès sa naissance, une « personne » à part entière. S'il apparaît comme un être singulier, il est, à certains égards, semblable à l'adulte.

Avec le développement des neurosciences, au début du XXI^e siècle, les mécanismes de fonctionnement du cerveau de l'enfant sont mis en évidence et l'affirmation des besoins spécifiques de l'enfant est réactualisée. Alison Gopnik, Professeure américaine de psychologie et de philosophie, souligne : « émergent de ces recherches le fait que les enfants et les jeunes enfants ne sont pas tant inachevés par rapport aux adultes, mais différents. Ils ont des esprits, des cerveaux et des vies d'égale complexité et d'égale puissance, mais des cerveaux à part, adaptés à leur logique d'évolution. Les bébés sont de brillants élèves mais ils sont incapables de planifier quoi que ce soit. Ils ont une imagination extrêmement créative et visionnaire, mais ils sont démunis quand il s'agit de mener à bien des actions. Les transformations des connaissances de

⁷⁸ Ces aptitudes sont d'ailleurs présentes avant sa naissance. Voir, Delion, Pierre, « Bébé est compétent dès sa naissance et même avant », yapaka.be, 2009, [en ligne], URL : <https://www.yapaka.be/content/b%C3%A9b%C3%A9-est-comp%C3%A9tent-d%C3%A8s-sa-naissance-et-m%C3%Aame-avant> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁷⁹ Source : Quentel, Jean- Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »*, yapaka.be, 2008, p. 9

Par exemple, « le nouveau-né présente des compétences insoupçonnées de reconnaissance des visages. Un bébé de quelques mois possède déjà un sens du nombre et des lois physiques. Dès 8 mois, il a aussi une intuition des lois sociale et morale : il distingue des actions bonnes ou mauvaises ».

Selon Justin Halberda, de l'Université John Hopkins de Baltimore (Etats-Unis), « même de jeunes enfants peuvent être vus comme de petits scientifiques capables d'inférences logiques ». Source : Rosier, Florence, « Un bébé est-il un être doué de logique ? » in *Le Temps*, mars 2018, [en ligne], URL : <https://www.letemps.ch/sciences/un-bebe-est-il-un-doue-logique>, (dernière consultation le 18 décembre 2019)

l'enfant montrent aussi qu'en réalité les enfants apprennent à connaître le monde par leurs expériences⁸⁰». Reconnu dans ses spécificités – son altérité – en même temps que dans son égalité, l'enfant voit sa place au sein de la relation éducative évoluer. Dans notre société de médias, la divulgation des recherches promeut «une fascination pour l'enfance et plus encore de constitution de l'Enfant comme une sorte de messie⁸¹» et aussi des «formes de sacralisation dont les enfants sont l'objet⁸²». L'enfant est vu comme une «graine de star⁸³», porteur, à la fois de facultés exceptionnelles et de besoins spécifiques, que les adultes, parents et professionnels, doivent veiller à ne pas entraver ou à combler, en lui offrant les meilleures conditions pour leur réalisation. Car la société semble s'être réorientée vers ce paradigme que Laurence Gavarini résume dans la formule «l'avenir est dans l'enfance⁸⁴».

⁸⁰ Gopnik, Alison : « Les petits ne sont pas des adultes imparfaits ». Entretien. Propos recueillis par Jean-François Dortier, *Sciences Humaines*, octobre 2010, [en ligne], URL : https://www.scienceshumaines.com/entretien-avec-alison-gopnik-les-petits-ne-sont-pas-des-adultes-imparfaits_fr_26040.html (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁸¹ Gavarini Laurence, « Figures et symptômes actuels de l'enfance ... p. 93

⁸² *Ibidem*, p. 93

⁸³ Ben Soussan, Patrick, « Il n'est jamais trop tôt pour être compétent » in *Mais où est donc passé l'enfant ?* Eres, 2012 , [en ligne], URL : https://books.google.be/books?id=ZhKWDAQAQBAJ&pg=PT65&lpg=PT65&dq=des+b%C3%A9b%C3%A9s+si+comp%C3%A9tents&source=bl&ots=vRgIXlm6OF&sig=ACfU3U3V5O0HeKWF0bK_ITwxqjldNW7x_Q&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwi0nlbX9r7mAhXOX8AKHURhBwgQ6AEwCHoECAoQAQ#v=onepage&q=des%20b%C3%A9b%C3%A9s%20si%20comp%C3%A9tents&f=false (dernière consultation le 18 décembre 2019)

⁸⁴ Gavarini Laurence, « Figures et symptômes actuels de l'enfance ... p.101

• L'évolution des lois de protection de l'enfance

Si l'enfant est resté pendant longtemps invisible au regard du Droit, au XIX^e siècle, il acquiert un statut juridique à travers les premières lois de protection de l'enfance, puis de scolarisation obligatoire et par la création de tribunaux spécifiques pour enfants. Face à la misère et à l'exploitation des enfants, différents États tentent d'organiser leur protection⁸⁵ au travers de lois. Ils s'autorisent ainsi un droit d'ingérence dans des familles et de la puissance paternelle, jusque-là toute puissante.

Mais c'est aussi au niveau supranational que diverses instances vont tenter d'agir.

Le 17 mai 1923, suite aux conséquences désastreuses de la Première Guerre Mondiale sur la vie de nombreux enfants, l'Union Internationale de secours aux enfants adopte une première «Déclaration des droits de l'enfant», à l'origine de la Déclaration de Genève, en 1924. Ces déclarations proclament le droit des enfants «à un développement matériel, moral et spirituel ; à recevoir de l'aide lorsqu'ils ont faim, sont malades, handicapés ou orphelins ; à être les premiers à recevoir des secours en cas de difficultés ; à être protégés contre l'exploitation économique ; à recevoir une éducation qui leur inculque un sentiment de responsabilité vis-à-vis des autres⁸⁶».

Le 20 novembre 1959, une nouvelle déclaration des droits de l'enfant est votée par les Nations Unies.

Ces premières déclarations ne sont pas contraignantes et considèrent l'enfant uniquement du point de vue de la protection et de l'assistance. Par contre, la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée à l'unanimité par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 élargit cet an-

⁸⁵ Mais aussi la protection de l'ordre social.

⁸⁶ Source: UNICEF, <https://www.unicef.org/french/sowc05/timeline.html> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

gle de vue. Composée de cinquante-quatre articles établissant des normes et principes universels en ce qui concerne le statut des enfants, elle marque une double rupture par rapport aux déclarations précédentes. D'une part, elle est contraignante⁸⁷. Elle renvoie également au système juridique propre à chacun des États signataires⁸⁸ et au droit international. D'autre part, elle traduit une nouvelle vision de l'enfant⁸⁹ : celle d'un individu à part entière, qui doit non seulement être reconnu dans sa vulnérabilité à travers la mise en œuvre de droits-protections⁹⁰ mais également – et c'est là que se situe la nouveauté – qui doit être reconnu dans son individualité, à travers la reconnaissance de droits-liberté. Ainsi, selon la Convention, « [...] il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations unies, en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité⁹¹ ».

En termes de protection face à la violence, l'article 19 de la Convention stipule que « les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou

⁸⁷ Les pays signataires doivent présenter régulièrement des rapports à un organe composé d'experts indépendants, le Comité des droits de l'enfant.

⁸⁸ Première partie. Article 4. de la Convention.

⁸⁹ Source : Renaut, Alain, *La fin de l'autorité...* p. 178

⁹⁰ « L'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance », Préambule de la Convention relative aux droits de l'enfant.

⁹¹ Source : Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), [en ligne], URL : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié⁹²».

En termes de droits-libertés, la Convention établit les libertés d'opinion, d'expression⁹³, de pensée, de conscience, de religion⁹⁴, d'association, de réunion pacifique⁹⁵ et même celle de bénéficier d'une vie privée que les adultes doivent respecter⁹⁶. En ce sens, l'enfant de la Convention, individu à part entière, est porteur des mêmes droits-libertés que l'adulte.

• L'évolution des familles

L'évolution des familles s'opère parallèlement à de nombreux changements, économiques, sociaux, politiques et culturels, et modifie la perception de la place de l'enfant en son sein ainsi que le lien parents-enfants.

Le lien parents-enfants et la place de l'enfant dans la famille

«Étudiant les représentations iconographiques de la famille, l'historien Philippe Ariès met en évidence un fonctionnement familial où la spécificité de l'enfant est d'abord ignorée et méconnue, puis peu à peu intégrée dans l'ensemble familial⁹⁷». Preuve en est, par exemple, que jusqu'au XVII^e siècle, la mort d'un enfant est un événement mineur, que l'on accueille avec

⁹² *Ibidem*

⁹³ Première partie. Articles 12. et 13.

⁹⁴ Première partie. Articles 14.

⁹⁵ Première partie. Articles 15.

⁹⁶ Première partie. Articles 16. Notons que ces droits sont associés à la capacité de discernement de l'enfant.

⁹⁷ Ariès, Philippe, «L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville» in *Essais de mémoire 1943 -1983*, Seuil, 1993

un mélange d'indifférence et de résignation⁹⁸. Dans de nombreuses familles, il n'est pas rare que les nouveau-nés se voient attribuer le prénom d'un frère ou d'une sœur décédé quelque temps avant leur naissance. «À partir du XVII^e siècle, des sentiments plus forts à l'égard des enfants commencent à se manifester⁹⁹». Toutefois, notons que ce changement de rapport à l'enfant fait l'objet d'interprétations différentes selon les historiens, précise Marie Court¹⁰⁰ dans son ouvrage «Sociologie des enfants». Au XX^e siècle, avec les possibilités de planification des naissances grâce notamment à la contraception, l'enfant devient davantage un choix, un projet. Ce glissement va se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant occupe une place centrale au sein de la famille. «L'époque contemporaine connaît dès lors deux changements importants en ce qui concerne les sentiments à l'intérieur de la famille¹⁰¹. D'une part, l'amour a acquis une place centrale dans les relations entre parents et enfants. Avec la disparition du travail enfantin, la fonction économique de l'enfant décroît au profit du développement de la relation affective qu'on entretient avec lui et celui qu'il donne en retour. L'enfant est de plus en plus considéré comme une source de bonheur et d'épanouissement affectif là où il était perçu comme un petit travailleur ou un futur héritier¹⁰²». Il est également «plus valorisé, notamment en tant que vecteur de reproduction ou de l'amélioration de

⁹⁸ Source : Court, Martine, *Sociologie des enfants*, La Découverte, collection Repères, Paris, 2017

⁹⁹ *Ibidem*

¹⁰⁰ Martine Court est maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Clermont Auvergne.

¹⁰¹ Source : Court, Martine,...

¹⁰² *Ibidem*

la position sociale des parents¹⁰³» constatent encore les sociologues Viviana Zélizer ou François De Singly. En devenant pour la bourgeoisie le porteur du projet familial, c'est-à-dire celui qui va réaliser le projet d'ascension sociale, il devient un « bien précieux », celui sur qui l'avenir repose. Ainsi, la place de l'enfant dans la famille et le regard sur l'enfant changent. D'une position périphérique, l'enfant se retrouve au centre de la famille. Cela rend le travail éducatif parental plus crucial, complexe et noble. À cela, comme nous l'avons évoqué plus avant, les recherches sur les compétences enfantines ont alimenté la tendance à attribuer aux enfants toujours plus de capacités de perception, de raisonnement ou de créativité et, parallèlement, une profusion d'outils et de services visant à orienter et à soutenir les parents dans leur rôle éducatif.

Corrélativement à la transformation de l'affectivité dans la relation enfant-parent, un autre changement a lieu qui concerne l'expression des sentiments. Avant les années 1950, il est conseillé aux parents de maintenir une distance physique et affective entre eux et leurs enfants les ouvrages de puériculture, entre autres, soulignant la méfiance à l'égard de comportements trop affectueux, alimentée par la crainte que de telles conduites n'affaiblissent l'autorité des parents et ne fabriquent des enfants trop gâtés.

La seconde guerre va néanmoins montrer les ravages des « carences de soins maternels » sur le développement psychomoteur dans les premières années de la vie. En résultera la mise en valeur d'une autre conception de l'enfant, doté de besoins (pyramide de Maslow dans les années 1940 par exemple) – des besoins affectifs et pas seulement matériels.

Ainsi une analyse des ouvrages et magazines proposant des

¹⁰³ Source : Van Zanten, Agnès, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? », in *Revue française de pédagogie* 2018/2 (n° 203), pages 5 à 14 , [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-2-page-5.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

conseils éducatifs aux parents, effectuée en 2009 par la sociologue américaine Markella Rutherford¹⁰⁴, montre une transformation des normes prescrites, relatives aux rapports entre les parents et les enfants. Si des articles des années 1930 insistent sur la nécessité de donner de « bonnes habitudes » dès le plus jeune âge du petit, d'éviter les « mauvaises habitudes » telles que : sucer son pouce, pleurer, être désordonné, etc. et de maintenir une asymétrie de pouvoir entre les parents et l'enfant ; dès les années 1940 et plus encore après la seconde guerre mondiale, l'importance du rythme de l'enfant, de son développement, le respect de ses choix et de ses oppositions ou des marques de contestation de l'autorité considérées comme nécessaires à son développement colorent les conseils éducatifs. Cette analyse souligne les transformations d'exercice de l'autorité parentale notamment dues au changement de la vision et des représentations de l'enfant, comme nous l'avons décrit ci-dessus. Afin de ne pas endommager la relation d'amour avec leurs enfants, les parents manifestent une certaine réticence à l'égard de méthodes éducatives qui pourraient compromettre cette relation. Ils sont également attentifs aux apports d'informations scientifiques (données ou recherches) explicitées plus avant, qui participent du changement de représentation de l'enfant, tant par les professionnels que par les parents.

Notons toutefois que ces normes éducatives sont reçues et vécues différemment selon les familles. Une enquête menée aux États-Unis en 2004 par Adrie Kusserow¹⁰⁵ révèle que les rapports égalitaristes entre les parents et les enfants – rapports qui privilégient l'autonomie de l'enfant, son développement, l'usage de formulations tenant compte du consentement de l'enfant par exemple – sont plus fréquemment observés dans des familles de classes moyennes et supérieures. Les familles

¹⁰⁴ Source: Court, Martine, *La sociologie des enfants*,...

¹⁰⁵ *Ibidem*

de classes populaires ont généralement une approche plus hiérarchique des relations entre parents et enfants. Les parents ne comprennent pas, par exemple, que les enfants puissent bénéficier de menus culinaires particuliers, qu'ils puissent interrompre un parent qui parle... Donner des ordres à leurs enfants, ou leur imposer des droits inégaux comme le fait de ne pas pouvoir entrer dans la chambre des parents par exemple, font partie de leurs pratiques éducatives, dont l'asymétrie de pouvoir ne représente pas un obstacle au bon développement de leur enfant. Martine Court précise à ce propos que « ces femmes et ces hommes exerçant des professions d'exécution, les hiérarchies font partie de la vie et les enfants doivent apprendre à faire avec¹⁰⁶ ». Des constats relatifs à la valorisation de tel ou tel modèle sont également notés en France. Ainsi Gérard Neyrand précise quant aux rapports égalitaristes et au modèle démocratique familial : « Si cette évolution est fondamentale, elle reste cependant limitée, compte tenu du poids des rapports sociaux antérieurs et de la persistance de comportements traditionnels, notamment pour certains milieux (couches populaires et grande bourgeoisie, mais aussi pratiquants des religions). Ce qui amène à préciser les motifs de résistance à la démocratisation familiale et les écarts entre droit et pratiques effectives¹⁰⁷ ».

Évolution des modèles familiaux et relationnels

En définitive, notre époque est marquée par une mutation des formes relationnelles entre les personnes, mais également une diversification des formes familiales, une émergence de nou-

¹⁰⁶ Court, Martine, *La sociologie des enfants*, ... p. 34

¹⁰⁷ Neyrand, Gérard : « Une normativité familiale en tension. Soubassements de la conflictualité conjugale et familiale », in *Recherches familiales*, 2018/1 (n° 15), p. 109 à 124, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2018-1-page-109.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

velles filiations, notamment liées à la PMA¹⁰⁸, ainsi qu'une « confrontation des modèles organisateurs des relations familiales, qui positionnent différemment les sexes et les générations au regard de l'enfantement, de l'éducation, du travail, de l'autorité¹⁰⁹ ». En conséquence, « plusieurs modèles organisateurs des relations familiales existent et se superposent¹¹⁰ » : le modèle traditionnel, sous forme de deux expressions qui se sont succédées :

- **le modèle traditionnel théocratique**, qui caractérise la période de l'Ancien Régime. L'ordre familial y est vécu comme la conséquence de la volonté divine.
- **le modèle traditionnel naturaliste** lui succède, différenciant tout autant les rôles du père et de la mère, mais de façon laïque et établie en référence à la nature.

Ces deux modèles, parfois appelés « modèles de la femme au foyer » peuvent encore être représentés de nos jours (voir les constats des pratiques éducatives et du lien parents-enfants supra).

S'y oppose le modèle de démocratie familiale, plus récent, apparu à la fin des années 1960. Y sont défendues et appliquées la liberté croissante et l'autonomisation des individus, l'égalité affirmée entre les sexes, mais aussi les générations, et la prégnance de l'amour et de ses expressions dans les liens et les fonctionnements conjugaux. La position d'autorité des parents – la puissance paternelle devenue autorité parentale en 1974 en Belgique¹¹¹ – en est également fragilisée. *A contrario*, une autorité plus explicative et dialoguante y est valorisée. « La redéfinition de la place des femmes [...] oblige à repenser tout l'ordre familial en donnant les mêmes droits sociaux et

¹⁰⁸ Procréation médicalement assistée.

¹⁰⁹ Neyrand, Gérard, *La parentalité aujourd'hui fragilisée*, Temps d'arrêt, yapaka.be, mai 2018, p.10

¹¹⁰ *Ibidem*

¹¹¹ Notons que certains textes internationaux, comme la CIDE, promeuvent la notion de responsabilité parentale.

parentaux aux deux sexes, alors qu'en parallèle le rapport à l'enfant s'y trouve profondément bouleversé avec l'affirmation du sujet enfantin, de son autonomie et de ses droits¹¹²». De manière générale, ce modèle propose une autre façon de concevoir l'éducation, nourrie des apports scientifiques cités plus avant, mais également des changements économiques (importance du secteur tertiaire), culturels (développement de l'éducation des filles et émancipation des femmes) et médicaux (contraception).

Ces trois niveaux d'évolution des relations conjugales, parentales et familiales, quand ils s'interpénètrent, génèrent une complexité de la vie familiale et des paradoxes et tensions qui y sont liés : quelles places ont les parents et quelle place a l'enfant dans ces familles complexes ?

¹¹² Neyrand, Gérard, «Évolution de la famille et rapport à l'enfant», in *Enfances & Psy*, 2007/1 (no 34), p. 144-156. DOI: 10.3917/ep.034.0144. URL: <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-1-page-144.htm> (dernière consultation le 17 octobre 2019)

CHAPITRE III
CRISE ET PARADOXES
DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE
AUJOURD'HUI

Le chapitre précédent montre la mutation du lien parents-enfants qui se développe dans le courant de la seconde moitié du XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Nous verrons dans ce chapitre que cette mutation se construit de pair avec des modifications sociétales profondes qui questionnent les pratiques éducatives et l'exercice de l'autorité.

3.1. Modifications sociétales profondes

3.1.1. bouleversements du lien social et montée de l'individualisme

Un des faits majeurs consiste en « un mouvement d'évacuation des contraintes sociales et la montée d'une revendication individualiste¹¹³ » qui s'effectue dès la seconde moitié du XX^e siècle. La montée de l'individualisme entraîne une perte d'intérêt pour la communauté et sa fonction de régulation normative des vies de ses membres, « les liens sociaux qui enserraient les activités de la vie sont détruits¹¹⁴ » précise Zygmunt Bauman¹¹⁵, sociologue, auteur de *La vie liquide*. Les réseaux remplacent les structures, le collectif disparaît et le lien social s'efface au profit de l'individu et de l'individualité renégociée chaque jour dans l'activité continue d'interaction. « Ces changements majeurs ont affaibli les cadres institutionnels traditionnels et

¹¹³ Conférence de Bruno Robbes sur l'autorité éducative, 2013, 2'30", [en ligne], URL: <https://bestofmoocs.com/2019/02/12/lautorite-educative-bruno-robbes/> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

¹¹⁴ Bauman, Zygmunt, *La vie liquide*, Fayard, 2013, p. 36

¹¹⁵ Zygmunt Bauman (1925 - 2017) est un sociologue et philosophe polonais, professeur émérite. Il a notamment publié *La Vie en miettes*, *Le Coût humain de la mondialisation* ou encore *L'Amour liquide*.

rompu ce qui faisait consensus et lien social» explique Bruno Robbes¹¹⁶.

Importants et rapides, puisqu'ils ont eu lieu en quelques décennies seulement, ils ne sont pas sans effets sur la vie familiale, le lien parents-enfants, les pratiques éducatives et l'exercice de l'autorité, comme nous le verrons par la suite.

3.1.2. Promotion de l'individu et libre-service normatif

«Je suis qui Je suis» écrit Zygmunt Bauman. Il s'agit avant tout aujourd'hui d'être unique, totalement différent des autres. Cette individualité nous pousse à chercher comment nous aventurer toujours plus profondément «à l'intérieur» de nous-mêmes. L'écoute de nos émotions et sentiments en est un exemple. «Ceux-ci n'appartiennent qu'à moi seul, ils ne sont pas "impersonnels"... Ils sont la quintessence même de "ce qui est unique"» explique encore Bauman. La mise en valeur de l'individualité s'exprime dans ce que Daniel Marcelli souligne lorsqu'il évoque notre religion (au sens de ce qui nous relie) commune, à savoir «mon corps m'appartient, ma pensée m'appartient et nul autre que moi-même n'a de droit sur ce corps et cette pensée» (voir chapitre I).

Parallèlement, chacun «choisit» et est libre de choisir ce qui est bon pour lui, mais également pour son enfant, s'il est parent. Et, à l'image de tous les individus différents les uns des autres existe donc une multiplicité de normes, chacun choisissant les normes qui lui conviennent. Pierre Legendre, historien du droit et psychanalyste français, parle à ce propose de libre-service normatif, sorte de supermarché des normes où chacun choisit celles qu'il veut. Ainsi Bruno Robbes souligne-t-il la crise du

¹¹⁶ Conférence de Bruno Robbes, 2013,...

sens de la transmission de la norme et une perte des repères communs.

Il en va de même pour les représentations. Elles sont multiples, se superposent, connaissent de nombreux changements importants, notamment en ce qui concerne l'image du père¹¹⁷, la place de chaque membre dans la famille, dont celle de l'enfant, le rapport à l'autorité et à l'éducation... Gérard Neyrand note à ce propos que «les institutions aussi bien que les individus, ont quelque mal à définir clairement leur positionnements à l'égard d'une mutation aussi hétérogène et, en bien des points, conflictuelle¹¹⁸» car, précise-t-il, «coexistent dans notre société des représentations contradictoires de ce que doivent être un couple ou une famille¹¹⁹», ainsi que nous l'avons énoncé dans le chapitre précédent.

3.1.3. Consommation, vitesse et précarité

Le développement de l'individu unique, de ses choix, de son identité propre, de sa pensée, s'effectuent dans une vie «liquide», vie de consommation et de déchets dit Bauman. Par conséquent, tout se modifie constamment, «les réalisations individuelles ne peuvent s'y figer en biens durables car, en un instant, les atouts se changent en handicap et les aptitudes en infirmités¹²⁰». La vie dans une société moderne liquide ne peut donc rester immobile, allant à l'encontre de l'inertie souvent évoquée à propos des institutions et de leur

¹¹⁷ Voir, en annexe, notre extrait de la recherche «Être père aujourd'hui», menée par l'Observatoire régional de Midi-Pyrénées, URAF, 2015, [en ligne], URL: https://www.unaf.fr/pf/IMG/pdf/Rapport_Etre_pere_URAF.pdf (dernière consultation le 18 décembre 2019)

¹¹⁸ Neyrand, Gérard, *La parentalité aujourd'hui fragilisée*, Temps d'arrêt, Yapaka.be, mai 2018, p.14

¹¹⁹ *Ibidem*

¹²⁰ Bauman, Zygmunt, *La vie liquide*, Fayard, 2013, p. 7

fonctionnement. Jacques Attali décrit la vie en société liquide en ces mots : « ils vivent dans une société de valeurs volatiles, insouciante de l'avenir, égoïste, hédoniste. Ils acceptent le neuf comme une bonne nouvelle, la précarité comme une valeur, l'instabilité comme un impératif. Ils acceptent d'être désorientés, de vivre hors de l'espace et du temps, d'avoir le vertige, le tournis, de ne connaître d'avance ni la durée ni le chemin¹²¹ ». Les individus de la société liquide élaborent ainsi des capacités d'adaptation à notre société « fruit de la mondialisation de l'économie et de la flexibilité généralisée qu'elle entraîne, avec ses exigences de performance, d'adaptabilité et de réactivité toujours plus grandes, induisant une modification profonde de nos comportements. La révolution survenue dans les technologies de la communication y joue un rôle essentiel, impliquant une mutation de notre rapport au temps, une obligation de réagir dans l'immédiat et une impossibilité de vivre des valeurs de long terme. C'est une société dans laquelle tout est exacerbé, poussé à l'excès, à l'outrance même, une société dans laquelle tout est « hyper », qu'il s'agisse de la concurrence, du profit, de la recherche de jouissance, de la violence ou, plus récemment, du terrorisme ou du capitalisme »¹²² explique Nicole Aubert, sociologue et psychologue.

La vie est précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante et marquée par des peurs : peur de ne pas tenir le rythme des événements en mouvement constant, peur de ne pas être là au moment où il faut, faire ce qu'il faut faire, dans l'instant T, être pris en flagrant délit de sieste... Dans cette société, c'est la vitesse et non la durée qui compte.

¹²¹ Extraits repris par Zygmunt Bauman de l'ouvrage de Jacques Attali: *Chemins de sagesse. Traité du labyrinthe*, Fayard, 1996, p. 79-80 et 109

¹²² Aubert, Nicole, « Violence du temps et pathologies hypermodernes », in *Cliniques méditerranéennes*, 2008/2 (n° 78), pages 23 à 38, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/vue-cliniques-mediterraneennes-2008-2-page-23.htm/> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

3.1.4. Révocabilité de l'engagement et instantanéité relationnelle

L'individu est un individu « temps réel », prisonnier de la logique de marché, incapable de différencier l'urgent de l'important, l'accessoire de l'essentiel. Y est liée la valorisation du capitalisme pulsionnel caractérisé par le plaisir immédiat et sans effort, ainsi que le relâchement de l'attachement et la révocabilité de l'engagement. Nicole Aubert pose d'ailleurs la question de l'impact de ce contexte sur les relations interindividuelles : « On peut ainsi se demander si, inséré dans cette société où l'hyperconsommation devient la règle, société flexible, sans frontières et sans limites, société fluide « liquide », au sens de Zygmunt Bauman¹²³, l'individu contemporain est encore en mesure d'éprouver de véritables sentiments. Claudine Haroche pose bien la question lorsqu'elle demande ce qu'il advient des interactions « lorsque la flexibilité, la fluidité des systèmes économiques contemporains imposent l'immédiateté, l'instantanéité des relations, mettant à l'écart l'éventualité, voire la capacité de l'engagement dans le temps¹²⁴ ».

Un tel contexte rend l'action éducative difficile, paradoxale, puisqu'on reproche aux parents, éducateurs, enseignants, de ne plus jouer leur rôle, alors même qu'une action éducative de leur part – qui s'inscrit nécessairement dans la durée et la constance – irait à contre-courant de nombreuses « valeurs » prônées par notre société.

¹²³ Bauman, Zygmunt, « Vivre dans la modernité liquide », in *Sciences humaines*, 165, 2005, p. 34 - 37.

¹²⁴ Haroche, Claudine, « Manières d'être, manières de sentir de l'individu hypermoderne », in *L'individu hypermoderne* (2006), p. 25 - 38, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/l-individu-hypermoderne--9782749203126-page-25.htm> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

3.2. Paradoxes de l'action éducative et de l'exercice de l'autorité

3.2.1. Valorisation de l'individu et place croissante accordée à l'enfant

Dans la famille contemporaine¹²⁵, la liquidité des liens caractérise également et de plus en plus la relation conjugale. Le partenariat semble avoir remplacé le lien d'engagement à vie. Il se traduit en une coalition d'intérêts, une sorte d'échange provisoire de services affectifs, sexuels et économiques, fragile, flexible et flottante, au milieu de laquelle l'enfant, fondateur de la famille, est souvent coincé. Car c'est l'enfant, synonyme de stabilité, fidélité, d'engagement sur la durée, qui de plus en plus fonde la famille et non plus le couple parental, vécu et perçu comme possiblement instable et source d'incertitudes notamment sur la durée. Actuellement, la valorisation de l'individu au sein de la famille avec une place croissante accordée à l'enfant et la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes imprègne donc les relations familiales. La filiation n'est plus fondée sur l'alliance et le lien des parents ne tient parfois pour ainsi dire plus qu'à la préoccupation de l'enfant. D'une part, l'enfant est un objet de consommation affective ; d'autre part, il est un sujet et un acteur de son propre développement, devant être reconnu dans ses droits et dans son autonomie. Il existe dès lors une tension entre la logique d'égalité en humanité des enfants et des adultes, et l'asymétrie de leurs positions respectives, qui positionnent les enfants comme dépendant des adultes et les parents comme

¹²⁵ NB : les formes familiales se multiplient. Divorce, séparation, union libre, PACS, naissances hors mariage, familles recomposées, monoparentalité, homoparentalité, beau-parentalité sont autant d'exemples des différentes formes que peut prendre la famille et la parentalité aujourd'hui.

responsables de leurs enfants, notamment dans la dimension de soin et d'éducation.

• **Autorité évacuée**

En découle une modification des attitudes de beaucoup de parents à l'égard de l'enfant, «ce dernier prenant une importance inégalée jusque-là et se retrouvant en position de nourriture affective pour eux», souligne Gérard Neyrand¹²⁶. Le risque est alors que soit privilégiée, dans le chef des parents, la proximité affective à l'enfant au détriment d'une position parentale qui accepte que l'autorité soit constitutive du rapport d'éducation et participe de leur responsabilité. Pour certains parents il devient quasiment impossible d'édicter un interdit. Ils refusent de voir les situations conflictuelles avec leur(s) enfant(s), de peur de perdre leur amour, de se faire déprécier d'eux. Plus largement, Bruno Robbes émet le constat d'une difficulté pour de nombreux parents, mais également éducateurs ou enseignants actuels, de poser des limites, des repères. Daniel Marcelli évoque, lui, la difficulté des adultes à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Ces positions et comportements peuvent cependant entraîner de l'insécurité pour les enfants et les jeunes et les laisser face à leurs angoisses. Bruno Robbes montre que ces attitudes et positions participent de l'autorité évacuée, soit le fait de «refuser l'idée même de l'autorité et son exercice au nom de son caractère prétendument illégitime ou anti-éducatif¹²⁷». L'enfant ou le jeune se voit dès lors prématurément considéré comme responsable de ses actes.

Ces attitudes génèrent une crise de la transmission, un déficit

¹²⁶ Neyrand, Gérard, *La parentalité aujourd'hui fragilisée*, Temps d'arrêt, Yapaka.be, mai 2018, p. 19

¹²⁷ Conférence de Bruno Robbes à propos de l'autorité, 2013, 6'30", [en ligne], URL: <https://bestofmooocs.com/2019/02/12/lautorite-educative-bruno-robbes/> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

de la fonction sociale d'éducation chez des adultes qui manquent de repères et dont le rapport à la norme vacille.

Cliniquement, cela peut se traduire par une confusion des rôles et des places de chacun des membres de la famille, quelle que soit sa forme. Ainsi parle-t-on alors pour l'enfant de parentification¹²⁸, que ce soit quand ce dernier se trouve en position de prendre des décisions indues ou d'occuper la place de confident du parent par exemple, ou de parents infantilisés.

3.2.2. Temporalité nécessaire à la qualité relationnelle

«Les parents n'ont plus le temps de transmettre les valeurs parce qu'ils sont pris dans le temps, dans plein de choses, et sont souvent eux-mêmes attaqués dans leurs valeurs au niveau de ce qu'ils peuvent vivre dans leur vie professionnelle» confie Ariane Bilheran¹²⁹.

Les adultes qui sont amenés à s'occuper d'enfants sont en effet aux prises avec plusieurs injonctions paradoxales : prendre du temps éducatif de qualité avec leur enfant puisque la psychologie vulgarisée dit que «tout se joue avant six ans¹³⁰», mais sans qu'il y ait de congés parentaux organisés pour que cela soit possible ou valorisé socialement, retour-

¹²⁸ La parentification peut être définie comme un «processus interne à la vie familiale qui amène un enfant ou un adolescent à prendre des responsabilités plus importantes que ne le voudraient son âge et sa maturation dans un contexte socioculturel et historique précis, et qui le conduit à devenir parent de ses parents». Définition de Le Goff, Jean-François (1999), *L'enfant parent de ses parents : parentification et thérapie familiale*, L'Harmattan.

¹²⁹ Bilheran, Ariane, conférence sur «Qu'est-ce que l'autorité?» donnée à Montréal, au Québec (Canada), le 03 juin 2009. Extrait à 18'20'', [en ligne], URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Vn2mRMO0Efg> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

¹³⁰ Best-seller écrit par le psychologue américain Fitzhugh Dodson.

ner rapidement sur le marché du travail après la naissance alors qu'il existe trop peu de lieux de garde, assurer un niveau de revenus stable et le plus élevé possible tout en se rendant disponible pour les tâches domestiques et éducatives non rémunérées. La chercheuse Sophie Marinopoulos décrit ainsi la situation où « les mères qui travaillent sont pressées de partir travailler pour pouvoir quitter le bureau au plus tôt. Elles sont pressées de retrouver l'enfant pour le ramener tout de suite à la maison. Elles sont pressées de lui ôter son manteau pour pouvoir vite, vite, profiter de sa présence. Elles sont pressées de le coucher pour pouvoir enfin se reposer¹³¹ ». Par conséquent, d'après cette auteure, « ce que les enfants vivent souvent, en famille, c'est d'être pris dans une tornade. Ils grandissent entre le "attends" et le "dépêche-toi". Ils sont pris dans la course folle de leurs parents, qui n'ont pas le temps¹³² ». Or, si l'essentiel est la qualité du lien et non la quantité de temps passé ensemble, cette qualité ne peut exister en dehors d'un certain temps. Car regarder, écouter, dialoguer, observer son enfant au quotidien et être disponible prend du temps. Le manque de temps peut induire une fragilité du lien parent-enfant et générer chez ce dernier une attitude et une image de soi propices au retrait (afin de ne pas déranger ni surcharger)¹³³.

On peut émettre l'hypothèse suivant laquelle un tel contexte, avec à la fois des cellules familiales de plus en réduites et déconnectées les unes des autres, et des relations humaines et familiales pressées par des temporalités resserrées et des impératifs financiers angoissants, ne favorise pas l'épanouis-

¹³¹ Drory, Diane, « Grandir entre le "attends" et le "dépêche-toi" », décembre 2016, [en ligne], URL : <https://www.drory.be/articles/autres/grandir-entre-le-attends-et-le-depeche-toi> (dernière consultation le 14 février 2019)

¹³² Marinopoulos, Sophie, citée par Acheroy, Christine, « Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps », CERE asbl, 2019, [en ligne], URL : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article234> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

¹³³ *Ibidem*

sement de liens sereins entre les individus, et entre parents et enfants. C'est d'ailleurs ce que montre Haïm Omer¹³⁴ quand il souligne l'importance du soutien de tiers pour l'éveil d'une nouvelle autorité (voir chapitre suivant). En effet, le rétrécissement de la famille non seulement à la famille nucléaire mais aussi à la relation duelle (famille monoparentale par exemple) d'où le tiers est exclu entraîne une réduction de l'espace du jeu relationnel et ne permet pas aisément à l'enfant de prendre du recul par rapport aux énoncés parentaux ; il est prisonnier d'une seule lecture.

3.2.3. Inertie des institutions et des mentalités

Si des prises de conscience individuelle ont eu lieu et que des modèles d'autorité (égalitariste et démocratique) commencent à imprégner le grand public via les médias généralistes (émissions de télévision, magazines de psychologie ou destinés aux parents), il existe une inertie des institutions qui fonctionne encore sur des modèles archaïques d'autorité. Le domaine de l'enseignement, par exemple, de la maternelle aux études supérieures, continue globalement à reposer sur un modèle hiérarchique strictement divisé entre adultes détenteurs du pouvoir, et élèves devant absorber le savoir venu d'en haut, le tout encadré par une logique de récompenses et de punitions. Bruno Robbes souligne le décalage grandissant entre les normes prônées par la société et les exigences sur lesquelles l'institution scolaire continue de fonctionner.

Ainsi les enfants, dès lors qu'ils vivent dans une famille fonctionnant selon le modèle démocratique par exemple, se trouvent confrontés à des pratiques éducatives et d'exercice de l'autorité paradoxales. De manière générale, les enfants d'aujourd'hui semblent devoir s'adapter sans cesse et rapi-

¹³⁴ Haïm, Omer, *La Nouvelle Autorité*, éd Fabert, 2017

dement à des normes différentes, voire opposées, en fonction de leur environnement, quel qu'il soit : familial, éducatif, scolaire, ...

CHAPITRE IV
RELÉGITIMER
LA FONCTION
D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE
ET RÉINVENTER
SES PRATIQUES ?

Le contexte sociétal induit des paradoxes dans l'exercice de l'autorité éducative. Comment les résoudre? Telle est la question que nous abordons à travers ce chapitre. Dans un premier temps, nous réévaluons la légitimité de la posture d'autorité éducative. Dans un second temps, nous témoignons de la manière dont certains chercheurs se sont réappropriés ce concept et mettent en oeuvre des pratiques innovantes.

4.1. Les fondements d'une autorité renouvelée

4.1.1. Dépasser les tensions de l'égalité dans le rapport enfant/adulte

La Convention relative aux Droits de l'Enfant se fonde sur l'idée de «la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits¹³⁵». Cette Convention, en ajoutant aux droits de protection de l'enfant des droits de liberté¹³⁶, efface la distinction traditionnelle entre le statut d'adulte et celui de l'enfant. Dès lors qu'il dispose des mêmes droits que l'adulte, l'enfant apparaît «égal» à l'adulte. Mais, dans ce cas, quel rôle l'adulte doit-il incarner dans sa relation à l'enfant? Exercer l'autorité sur son enfant, cela fait-il encore sens? Est-ce encore légitime?

Pour aborder ces questions fondamentales, il est nécessaire de

¹³⁵ Convention relative aux Droits de l'Enfant, Préambule, [en ligne], URL : http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=baf49c053a90167d94741c1707535e534e75b8a3&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/convention.pdf (dernière consultation le 18 novembre 2019)

¹³⁶ Cf. l'article 13, relatif à la liberté d'expression, l'article 14, relatif à la liberté de pensée, de conscience et de religion, l'article 15 relatif à la liberté d'association et l'article 16, sur la protection de la vie privée. Source : Convention relative aux Droits de l'Enfant...

questionner en premier lieu la présumée égalité entre l'enfant et l'adulte. La réflexion de Jean-Claude Quentel¹³⁷ nous semble ici pertinente. Cet auteur met en évidence la façon dont les deux grandes approches scientifiques de l'enfance ont produit des regards contradictoires¹³⁸. D'une part, comme nous l'avons vu précédemment, la perspective de la psychologie génétique, basée sur les stades de développement de l'enfant, en offre la vision d'un adulte inachevé, puisque l'achèvement de son développement marque le début de l'âge adulte, âge de pleine «raison». Dans cette approche, l'enfant est donc radicalement différent de l'adulte. Par ailleurs, «les caractéristiques spécifiques de l'humain se trouvent résorbées dans les lois de la biologie¹³⁹». D'autre part, l'approche cognitive, en démontrant les «compétences précoces» du tout-petit, nie cette représentation de l'enfant comme être inachevé. Elle le considère comme un sujet à part entière, doté de raison dès sa naissance et par conséquent, semblable à l'adulte¹⁴⁰.

Jean-Claude Quentel souligne la nécessité de sortir de cette vision dichotomique de l'enfance. Selon lui, sous certains aspects, l'enfant «est effectivement déjà pleinement un homme». Par son humanité, mais aussi parce qu'il dispose «des capacités qui rendent compte du fonctionnement spécifique de l'homme : logiquement, techniquement et éthiquement,

¹³⁷ Jean-Claude Quentel est docteur en psychologie clinique et sociologue. Son analyse s'inspire de la théorie de la médiation de Marcel Gauchet.

¹³⁸ Cet auteur souligne également la difficulté épistémologique des sciences humaines, inscrites dans un environnement social à produire des connaissances «objectives».

¹³⁹ Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une «personne»*, yapaka.be, 2008, p. 8, [en ligne], URL : <https://www.yapaka.be/professionnels/livre/lenfant-nest-pas-une-personne>, (dernière consultation le 24 décembre 2019)

¹⁴⁰ La recherche en neuropsychologie, inscrite dans la continuité de ce mouvement, a néanmoins repris le schéma développemental. Source : Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une «personne»...*, p.10

rien ne vient le distinguer d'un adulte¹⁴¹». Mais, toujours selon lui, la différence fondamentale entre l'enfant et l'adulte ne se situe pas là : elle est anthropologique. D'une part, elle apparaît dans le fait que l'enfant¹⁴² est « sans point de vue sur le monde », et d'autre part, dans le fait qu'il n'est ni autonome, ni responsable. Pour Quentel :

▸ L'enfant voit le monde qui l'entoure à son image : il ramène tout à lui et à son point de vue. Ce qui vaut à ses yeux doit valoir de la même façon chez l'autre. Ainsi, il est incapable de relativité. Il naturalise et universalise ; « il fige les pratiques sociales dans un usage qui lui paraît d'autant plus naturel qu'il ne peut assumer le fait d'en vivre de réellement différents¹⁴³ ». Par conséquent, il ne parvient pas à se laisser pénétrer par le point de vue de l'autre, du moins en partie, et à avoir un réel échange¹⁴⁴. Il faut attendre l'adolescence pour qu'il puisse se décentrer, se situer dans le monde et développer un point de vue propre. Car, contrairement à l'enfant, « l'adolescent découvre la relativité totale¹⁴⁵ ».

▸ L'enfant n'est, par ailleurs, ni autonome¹⁴⁶, ni responsable. L'enfant, « contrairement à l'adolescent, demeure dans le seul apprentissage de la Loi. Elle ne lui vient que de l'autre, donc de l'extérieur, et il ne peut que s'en impré-

¹⁴¹ Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »...*, p. 59

¹⁴² L'auteur distingue l'enfant de l'adolescent par la transformation qui s'opère dans ce dernier à ces deux niveaux. Cf. Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »...*, p. 45 et suivantes.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 52

¹⁴⁴ Piaget, qui a observé ce phénomène, l'a nommé décentration. Plus un enfant est jeune, moins il est capable de décentration.

¹⁴⁵ Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »...*, p. 52

¹⁴⁶ L'autonomie, dans le sens de « auto » et « nomos », la capacité de faire sa propre loi. Pour une réflexion sur ce concept, voir l'analyse du CERE, Acheroy, Christine, « Penser l'autonomie au regard des enfants », CERE asbl, 2019, [en ligne], URL : (dernière consultation le 18 novembre 2019)

gner. Jamais on ne voit l'enfant contester, au sens plein de ce terme, la Loi, dans la mesure où il ne peut en interroger le principe même¹⁴⁷. L'enfant n'est pas non plus responsable, car la responsabilité, tout comme l'autonomie, implique de s'assumer sans devoir s'en rapporter à un autre qui devient protecteur et responsable. Elle implique également «la capacité de réaliser pour autrui une tâche pour laquelle il nous délègue ses pouvoirs, dans un contexte de réciprocité¹⁴⁸», et par là d'assumer sa «dette» envers la société, ce qui n'est pas à la portée de l'enfant.

La mise en évidence des spécificités anthropologiques de l'enfance questionne la pertinence d'élargir la logique égalitariste impulsée par le Droit, aux relations interpersonnelles du monde social. Elle montre la nécessité, pour les adultes, de reconnaître ces différences et d'assumer la responsabilité d'agir, afin de permettre à l'enfant d'accéder à la décentration, à l'autonomie et à la responsabilité. Elle rend donc légitime et nécessaire l'exercice de la fonction éducative, indissociable de celle de l'autorité¹⁴⁹. Ainsi, comme le souligne Jesper Juul¹⁵⁰, la relation éducative est basée sur le nécessaire «leadership

¹⁴⁷ Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »...*, p. 54

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 55

¹⁴⁹ Notons que l'article 29 de la Convention des Droits de l'Enfant, relative aux objectifs de l'éducation, stipule que celle-ci doit inculquer à l'enfant le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales [...], le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. Elle doit aussi préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre...

¹⁵⁰ Thérapeute familial danois et auteur de plusieurs livres sur l'éducation des enfants. Il promeut une nouvelle manière d'exercer l'autorité parentale fondée sur le dialogue, en étant «proactif, empathique, flexible, bienveillant». Source : Juul, Jesper, *Le parent chef de meute. L'autorité aujourd'hui au regard de l'histoire*, éditions Fabert, 2019, p. 15

adulte». Cet auteur introduit également le concept d'«équidignité» pour définir la qualité des relations entre les différents membres de la famille – homme ou femme, adulte ou enfant – : «l'équidignité signifie d'une même dignité. [...] Il est important de remarquer qu'il ne s'agit pas d'égalité entre les partenaires d'une relation, mais de la reconnaissance d'une dignité commune et semblable entre les partenaires, autrement dit, un respect du côté humain de chacun¹⁵¹».

4.1.2. Dépasser les tensions entre individu et société

À une époque où la vision de l'enfant est centrée sur le développement de ses «potentialités», sur sa personne en tant qu'individu et non sur son appartenance à une société qui lui préexiste, fondée sur des normes et une culture particulière, quelle transmission est encore possible? Et quelle autorité? L'approche développementale de l'enfant peut donner lieu à une vision de développement spontané, où l'enfant grandirait malgré lui et où le rôle de l'adulte serait uniquement de veiller à ce qu'il puisse évoluer par les différents stades de développement. Marcel Gauchet¹⁵² et ses collègues ont montré les dangers de cette conception éducative¹⁵³ qui n'accorde de place ni à la raison, ni au social. Car si l'être humain est un être social, nouer du lien social n'est pas un acte qui peut être réduit à des lois biologiques. Cela implique d'assumer que

¹⁵¹ *Ibidem*

¹⁵² Philosophe et historien, Directeur d'études à l'EHESS et rédacteur en chef de la revue *Le Débat*, Marcel Gauchet s'est beaucoup intéressé aux questions relatives à l'autorité et la transmission des savoirs.

¹⁵³ Le danger se situe d'après lui, d'une part, dans le fait que cette vision n'accorde à l'enfant aucun fonctionnement rationnel véritable ; celui-ci demeure saisi négativement par rapport à l'adulte. D'autre part, il ne laisse aucune place au sociologique en tant que tel. Source : Quentel, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »...*, p. 14

chacun est différent et d'entamer un processus de négociation dans le but de réduire ce qui sépare. Nouer du lien social relève donc d'un processus social d'apprentissage menant à l'intégration des normes qui permettent de fonctionner collectivement. Or, depuis la moitié du XX^e siècle, et plus fortement encore dès 1968, on assiste à une crise de la norme. Si chacun fait sa norme, comment fonctionner en collectivité? Car refuser la transmission de normes, c'est, d'une part, légitimer la norme à soi au détriment du vivre ensemble. Mais, d'autre part, c'est également rompre avec la continuité sociale et culturelle. Or, l'humain n'a-t-il pas besoin de s'ancrer dans la société qui l'a vu naître?

L'adulte, le parent, n'est pas l'égal de l'enfant de par son antériorité dans la lignée générationnelle dont les places ne sont pas interchangeables. C'est cette antériorité de l'adulte, du parent, par rapport à l'enfant qui autorise l'adulte, qui a intégré et s'est approprié les codes culturels, les valeurs et les normes sociales reçus de la génération antérieure, à les transmettre à son tour à son enfant, afin que celui-ci puisse nouer du lien social, s'intégrer dans la société, reconnaître sa culture et devenir un adulte responsable¹⁵⁴. Il n'y a donc pas d'antagonisme entre développement de l'enfant et transmission de normes, mais bien complémentarité.

Finalement, comme le dit Jean-Claude Quentel, l'enfant ne fait que s'imprégner de la Loi, mais l'adolescent pourra se situer par rapport à elle et réinventer, dans une dynamique collective, celles qui sembleront les plus appropriées à la vie sociale. L'autorité retrouve ici son sens étymologique – élever –, en menant l'enfant vers un processus de création et non de simple reproduction des normes.

Mais quelle autorité?

¹⁵⁴ Notons que l'article 29 de la Convention des Droits de l'Enfant ne dit pas autre chose.

4.2. Exercer l'autorité, refuser la violence : vers de nouvelles pratiques éducatives ?

L'autorité «traditionnelle», en tant qu'autoritarisme, est aujourd'hui largement rejetée dans la société, parce que certains de ses principes sont devenus inacceptables moralement, à commencer par la violence, sous ses formes multiples – punitions corporelles, humiliations, décisions arbitraires, exigence d'une obéissance inconditionnelle, imposition d'une distance interpersonnelle marquée ...– et l'immunité à la critique.

Cependant, le rejet de l'exercice de l'autorité, fondé sur la perception de celle-ci comme une entrave au développement de l'enfant, n'est plus une alternative. En effet, d'une part, elle rend problématique le processus de construction psychologique de l'enfant, dans une perspective d'autonomie, ce processus s'étayant sur la capacité des adultes à fixer des limites contenantes et à les maintenir, malgré les conflits avec l'enfant¹⁵⁵. D'autre part, comme nous l'avons vu, l'enfant, comme être social, a besoin d'être amené à faire société : l'absence d'autorité rend également problématiques les processus d'intégration et d'appropriation des normes sociales et culturelles

¹⁵⁵ Cette attitude a montré les difficultés auxquelles elle confronte parents et enfants. Se borner à donner des feedbacks positifs semble ne pas suffire à construire l'estime de soi chez l'enfant ; les expériences qui apprennent à supporter une contrariété seraient également nécessaires. Source : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 15

Suivant Haïm Omer, «Depuis le début des années 80, un grand nombre d'études ont montré que, nettement plus fréquemment que les autres, les enfants éduqués d'une manière permissive présentent un niveau de violence élevé, sont en décrochage scolaire, usagers de drogues, délinquants ou tombent dans la promiscuité sexuelle : Ils souffrent également d'une faible estime de soi». Source : Steinberg, L., «We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect», in *Journal of research on Adolescence*, 11, 1-9, 2001, cité par Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité : Parents, enseignants, communautés*, Éditions Fabert, 2017

qui permettent à l'enfant de s'intégrer dans la société. En ce sens, l'autorité semble aussi «indispensable à la coexistence humaine¹⁵⁶». Pour Bruno Robbes, «l'autorité n'est pas le prolongement ou le résidu infantile d'une relation psycho-familiale elle-même conditionnée par des structures sociales archaïques, pas plus qu'une conséquence de l'angoisse d'abandon. Elle est au contraire un lien princeps originaire spécifique de l'espèce humaine, trait évolutif sélectionné comme principe régulateur devenu caractéristique de la relation entre un adulte et son enfant indispensable à sa survie et à son inscription dans le groupe social¹⁵⁷».

Les enfants ont donc besoin, pour grandir et devenir autonomes¹⁵⁸, de limites et de repères. Les adultes – parents en premier lieu – en sont les garants, auteurs et acteurs de transmission. Mais si certains revendiquent une réaffirmation de l'exercice de l'autorité sous une forme autoritariste, on observe, parallèlement, un consensus chez de nombreux auteurs, parents ou éducateurs, quant à la nécessité de construire «un nouveau modèle d'autorité», où celle-ci est «décontaminée» des pratiques autoritaires¹⁵⁹ et «véritablement éducative». Philippe Meirieu¹⁶⁰ résume le sens donné à cette nouvelle façon

¹⁵⁶ Garapon, 2000, p. 10 - 11, cité par Robbes, Bruno, «Les trois conceptions actuelles de l'autorité», in *CRAP, Les Cahiers pédagogiques*, 2006, [en ligne], URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> (dernière consultation le 05 novembre 2019)

¹⁵⁷ Robbes, Bruno, «Les trois conceptions actuelles de l'autorité», ...

¹⁵⁸ Rappelons que notre vision de l'autonomie inclut une dimension d'intégration sociale: on ne peut être autonome contre la société. Cf. l'analyse du CERE sur le thème, Acheroy, Christine, «Penser l'autonomie au regard des enfants», CERE asbl, 2019, [en ligne], URL : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article248>, (dernière consultation le 05 novembre 2019)

¹⁵⁹ Source : Favre, Ginet, 2004, cité par Robbes, Bruno, «Les trois conceptions actuelles de l'autorité», ...

¹⁶⁰ Philippe Meirieu est docteur en sciences humaines. Spécialiste en sciences de l'éducation, il enseigne à l'Université Lumière-Lyon 2.

de concevoir l'autorité : elle doit aider l'enfant à grandir et à se projeter dans le futur. Elle doit lui permettre de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures mais également lui donner la capacité de le contester¹⁶¹.

Si les objectifs sont clairs et si certains parents sont conscients de ce qu'ils ne veulent pas (ou plus) faire, au nom de l'autorité, reste la question de savoir comment renouveler ses pratiques. Comme le souligne Haïm Omer, « nous ne pouvons pas nous attendre à ce que cette image d'une nouvelle autorité émerge d'un coup, toute mûre en prêt à porter¹⁶² », il faut la mettre au point progressivement, à tâtons. Les nouvelles façons de faire autorité sont ainsi à construire. Ce processus de changement ne relève pas de l'immédiat mais d'une temporalité longue et est sujet à maintes résistances, à la fois sociales et individuelles.

Dans ce processus, ce chercheur montre l'importance de re-définir en même temps les principes directeurs de l'autorité, les actes qui la fondent et les moyens de la communiquer. Ses recherches et sa pratique l'ont amené à mettre en évidence une série d'éléments fonctionnant en système dont les principaux sont : la vigilance bienveillante des parents comme fondement de l'autorité, la liberté d'action de l'enfant, la persévérance des parents, la communication, la fonction de soutien et de validation du réseau, le bienfondé des réactions en différé, la reconnaissance de la faillibilité de l'adulte et la réparation. Afin d'ouvrir des pistes de réflexion, nous proposons, ci-dessous, une brève synthèse de ses apports¹⁶³. Notre propos n'est pas de participer à l'instauration d'un nouveau dogme mais

¹⁶¹ Source : Meirieu, Philippe, cité par Robbes, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », ...

¹⁶² Source : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 15

¹⁶³ Les paragraphes suivants se basent sur : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*

de donner un éclairage nouveau, afin de permettre à chaque adulte de repenser ses pratiques éducatives.

4.2.1. Adopter une attitude de «vigilance bienveillante»

La vigilance bienveillante constitue la posture fondamentale de l'autorité. Elle s'exerce à travers un ensemble d'attitudes parentales spécifiques : l'attention, la présence et la protection.

L'attention réside dans la capacité du parent à capter et interpréter les signes exprimés par l'enfant. Quand le parent est attentif à ce qu'exprime l'enfant, verbalement mais aussi non verbalement, il comprend mieux ce que ce dernier vit et ressent. Il peut alors adapter son comportement en fonction des besoins de l'enfant ou des risques présents. Cette aptitude est en général très marquée chez les parents envers les tout-petits. Mais quand ceux-ci grandissent, les parents relâchent souvent leur attention, par respect de la sphère d'intimité de l'enfant. Pourtant une attention bienveillante est encore nécessaire et permet d'intervenir, par exemple, lors de conduites à risque des adolescents.

La présence, déterminée par le niveau d'attention porté à l'enfant, se traduit dans la capacité du parent à réagir rapidement pour le protéger. Selon Haïm Omer, l'enfant reconnaît la présence parentale quand le parent agit d'une manière qui signifie : «Je suis ton parent et je le resterai ! Même si c'est dur pour toi et pour moi, il t'est impossible de me virer, de divorcer de moi ou de me faire taire!¹⁶⁴».

Contrairement à l'autorité autoritariste, qui opère par des

¹⁶⁴ L'auteur souligne que l'autorité traditionnelle est plutôt associée à la distance, selon l'idée que la proximité nuit à l'autorité. Source : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 16

gestes menaçants et brefs, la présence s'exerce dans la durée et la proximité. Cette proximité ne signifie en aucun cas confusion des rôles, mais témoigne de la responsabilité particulière du parent envers l'enfant. La présence peut d'ailleurs se convertir en surveillance lorsque l'enfant a des comportements à risque. Elle doit alors être préparée, annoncée et si possible mise en œuvre avec le soutien d'un réseau. Mais il n'est jamais question d'espionner l'enfant dans son intimité.

La protection prend la forme d'une intervention immédiate lorsque le parent perçoit qu'une menace pèse sur son enfant. Le parent peut ainsi avoir, dans certains cas, recours à la force, dans le but d'assurer la sécurité et la protection des droits ou de la vie de l'enfant. Il s'agit alors, comme l'indique Marshall Rosenberg, d'un usage protecteur (et non répressif) de la force : «l'usage protecteur de la force vise à éviter des dommages corporels ou des injustices, tandis que la force répressive vise à faire souffrir des individus pour les punir de leurs actes perçus comme des méfaits¹⁶⁵».

4.2.2. Parent, enfant : chacun décide de ses actes

Le parent peut se contrôler lui-même, mais il ne peut pas contrôler les actes et les pensées de son enfant. Par conséquent, l'autorité ne peut pas se centrer sur les réactions de l'enfant, elle doit se centrer sur celles de l'adulte. Elle ne peut donc pas se mesurer au degré d'obéissance de l'enfant. Par exemple, «le parent ne coince plus l'enfant dans une coin – "tu fais ce que je dis ou gare à toi!" – mais décide de ses propres actes en laissant à l'enfant le choix de ses actes¹⁶⁶».

¹⁶⁵ Rosenberg, Marshall B., *Les mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la Communication Non Violente*, éd. Jouvence, 2005, p. 201-202

¹⁶⁶ Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 228 - 229

La réaction de l'enfant est alors le résultat de sa volonté autonome et il n'y a ni « gagnant » ni « perdant », parce que le parent ne prend pas le pouvoir en soumettant l'enfant. Ainsi, en autorisant une part d'autonomie chez l'enfant, le parent l'élève au lieu de le rabaisser. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, Daniel Marcelli défend également clairement cette posture, qui articule l'autorité à l'obéissance¹⁶⁷ et la distingue de la soumission¹⁶⁸.

La pratique du « message-je », préconisée par Thomas Gordon¹⁶⁹, peut être utile à cet effet : contrairement aux messages en « tu », orientés vers le jugement ou la prescription, les messages en « je » décrivent des faits et des ressentis par rapport aux faits. Ils permettent ainsi à l'enfant d'assumer la responsabilité de modifier son comportement sans passer par le jugement de l'adulte¹⁷⁰.

4.2.3. Persévérer dans sa posture et la communiquer

Puisque « autorité » n'est plus synonyme de « soumission instantanée », c'est la persévérance dans la présence qui, en marquant son opposition à tout acte de destruction et de violence, fait l'autorité¹⁷¹. Selon Haïm Omer, « il ne faut pas vaincre,

¹⁶⁷ Du latin *Ob audire*, tendre l'oreille. Source : Marcelli, Daniel, « Entre autorité et obéissance... désobéir », 2016, [en ligne], URL : <https://www.youtube.com/watch?v=yU7mu-KliPk> (dernière consultation le 24 décembre 2019)

¹⁶⁸ *Ibidem*

¹⁶⁹ Docteur en psychologie clinique (1918 - 2002) et auteur de nombreux livres. Il a proposé une nouvelle approche de la communication orale et a été un pionnier dans la conceptualisation de la résolution des différends gagnant-gagnant ou sans perdant.

¹⁷⁰ À titre d'exemple, plutôt que de dire à l'enfant : « tu as encore raté ton examen, tu ne peux pas faire un effort ? », on pourrait dire : « je suis préoccupé par ton échec... »

¹⁷¹ Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 34

persévérer suffit¹⁷²» car «c'est l'acte posé par les parents qui est essentiel et non son effet immédiat sur l'enfant¹⁷³». L'autorité s'apparente ainsi à la communication d'une prise de position inébranlable et durable, exprimée par le parent à l'égard de l'enfant. La figure d'autorité «résiste parce que c'est son devoir mais elle sait qu'elle ne peut contraindre l'enfant à faire comme elle le souhaite¹⁷⁴». Résister n'est pas punir. C'est «un message ancré sur l'émetteur¹⁷⁵» qui promeut l'autonomie de l'enfant, contrairement à la punition, qui est une tentative de contrôle orientée vers l'enfant et «ne vise que le résultat à obtenir¹⁷⁶».

4.2.4. S'appuyer sur un réseau

Face à une autorité «traditionnelle» exercée par le(s) parent(s) dans un cadre privé, Haïm Omer propose de situer l'autorité au niveau du groupe¹⁷⁷: les parents peuvent exercer leur auto-

¹⁷² *Ibidem*, p. 34

¹⁷³ *Ibidem*, p. 66

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 27

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 28

¹⁷⁶ *Ibidem*, p. 27

¹⁷⁷ Et également de la communauté. Cf. p. 191. Notons le rapprochement avec le traditionnel proverbe africain : «il faut tout un village pour élever un enfant». Ou encore avec Ingrid Bayot, sage-femme, qui évoque à propos de la naissance : «Il faut raviver le lien : Il n'y a pas de quatrième trimestre heureux sans "tribu" qui l'entoure» souligne-t-elle. Il s'agit, pour cela, de «questionner nos façons de faire et nos réalités sociales et familiales actuelles. "Sortir de la famille nucléaire" et "convoquer ses amis, des collatéraux ou des ascendants dans une proximité acceptable pour tous des aires géographiques et des zones d'influence"». In «Réflexion sur la période postnatale», par Faniel, Annick, CERE asbl, 2018, [en ligne], URL : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article220> (dernière consultation le 18 décembre 2019)

rité en s'appuyant sur un réseau de soutien¹⁷⁸ c'est-à-dire, des personnes de confiance qu'ils ont choisies et qui se sont engagées à agir selon des principes communs préalablement définis. Le parent, en tant que figure d'autorité « ne se voit pas comme un chef solitaire donnant des ordres à ses subalternes mais plutôt comme un membre d'une équipe, tirant sa force et sa légitimité du réseau. Là où la figure d'antan pensait : "Si j'ai besoin de soutien, cela veut dire que je suis faible", celle d'aujourd'hui dira : "Ma force ne vient pas seulement de moi mais bien du réseau qui me soutient et que je représente¹⁷⁹" ».

Outre la fonction de soutien, le réseau joue différents rôles.

Du côté des parents :

- il régule les ressentis et les actes : par exemple, face à un adolescent violent, « le soutien diminue le sentiment de menace et, du coup, tempère la réaction de la personne en position d'autorité¹⁸⁰ ».
- il agit comme une sorte d'« opinion publique ». Les parents modifient alors leur manière d'agir et bénéficient d'une légitimation sociale. Le réseau institue donc la transparence et le contrôle, qui permettent d'éviter les possibles comportements arbitraires, humiliants ou violents des parents¹⁸¹.
- par ailleurs, et aussi lorsque la communication est difficile entre l'enfant et ses parents, « l'inclusion des tiers ex-

¹⁷⁸ Par réseau de soutien, l'auteur entend : des membres de la famille, amis, enseignants, parents d'autres enfants du cercle social de leur enfant... Les parents en position d'autorité sont entourés de personnes dont le rôle est bien de les soutenir mais pas d'agir à leur place. Les parents doivent prendre la tête de leur groupe de soutien. Source : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 191 et 106

¹⁷⁹ Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 32

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 33. Selon cet auteur, la figure d'autorité solitaire est pratiquement condamnée à l'agressivité. Quant à la croyance selon laquelle l'autorité est une question de charisme, même ceux qui croient le posséder en souffrent car ils doivent mener un combat incessant pour qu'il ne s'érode pas.

¹⁸¹ Source : Omer, Haïm, *La Nouvelle Autorité...*, p. 16

térieurs apportera aussi des occasions supplémentaires de résoudre les problèmes. Ces personnes peuvent agir non seulement en tant que [...] moyen de mettre une pression morale sur le jeune (par l'usage de "l'opinion publique"), mais aussi en tant que médiateurs potentiels. Dans la plupart des cas, on trouvera quelqu'un parmi les amis et les membres de la famille qui pourra approcher l'enfant. Cette personne pourra suggérer un compromis qui ne peut provenir des parents, en raison du manque de communication et du besoin de l'enfant de garder sa fierté¹⁸²».

Du côté de l'enfant :

- le réseau modifie la manière dont il perçoit ses parents et par conséquent, modifie ses propres réactions, notamment en réduisant les comportements violents.
- la transparence et le renforcement de la posture parentale qui s'instaure grâce au réseau rendent l'autorité plus légitime à ses yeux.

Exercer l'autorité éducative à travers l'appui de tiers en qui l'on a confiance constitue, dans nos sociétés démocratiques, une posture cohérente avec nos valeurs, parce qu'elle libère l'autorité de son possible caractère arbitraire et renforce la transparence des actions de chacun. Elle augmente ainsi la légitimité des postures parentales et accroît les actions possibles. Mais dans le contexte actuel de dissolution de la communauté, de fragilisation des familles, de liens « liquides » et de manque de temps, tel que décrit dans le chapitre précédent, sa mise en œuvre relève néanmoins d'un réel défi.

¹⁸² Omer, Haïm, Weinblatt, Uri, « Résistance non violente : guide pour les parents d'adolescents présentant des comportements violents ou autodestructeurs », in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2005/1 (no 34), p. 77-105. DOI: 10.3917/ctf.034.0077, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2005-1-page-77.htm> (dernière consultation le 24 décembre 2019)

4.2.5. Réagir en différé

Contrairement à la conception traditionnelle de l'autorité où la punition doit suivre immédiatement la transgression, Haïm Omer soutient que réagir de manière différée permet à la figure d'autorité de faire le point et de mobiliser son réseau de soutien. Cette posture permet ainsi d'éviter l'escalade de la violence, mais aussi les punitions et l'imposition de la volonté arbitraire du parent. Car lorsque le parent réagit dans l'émotion, il risque de réagir par rapport à son vécu personnel et d'être dans une lutte de pouvoir avec son enfant. À l'opposé, réagir de manière différée offre au parent la possibilité d'une prise de recul qui le rend capable d'exiger de l'enfant la réparation de son acte sans l'humilier et le soumettre. Réagir de manière différée c'est aussi sortir de la logique de la punition, qui est celle des représailles, à travers, par exemple, la mise à l'écart, et la dissuasion. C'est adopter une logique de réparation qui exprime et enseigne des valeurs visant à réintégrer l'enfant dans la communauté dont il s'est coupé par ses actes. Cette attitude témoigne d'un processus qui «place le parent et l'enfant côte à côte et non face-à-face, en position de confrontation¹⁸³». C'est pourquoi Haïm Omer déclare : «battez le fer quand il est froid¹⁸⁴» ; une posture qui, par ailleurs, fait également sentir à l'enfant la constance de la présence parentale, parce que le parent ne résout pas un problème de transgression à la va-vite mais prend le temps nécessaire afin de trouver une solution réparatrice qui respecte toutes les parties.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 39

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 34

4.2.6. Reconnaître ses failles, réparer ses erreurs

Les parents croient souvent qu'admettre leurs erreurs est signe de faiblesse et ils veulent donner une image d'infailibilité. Pour Haïm Omer, au contraire, le parent (enseignant, éducateur), en tant que figure d'autorité, ne doit plus prétendre à la perfection. Il peut commettre des erreurs non seulement « car il est possible de les corriger¹⁸⁵ », mais parce qu'en reconnaissant ses erreurs et en posant des actes de réparation, le parent (enseignant, éducateur) témoigne par l'exemple de la valeur de la réparation. La relation parent-enfant en bénéficie car, quand l'injustice est corrigée, l'enfant ne s'enlise pas dans des confrontations. De plus, une nouvelle éthique s'inscrit dans la famille, celle de la réparation.

Remarquons qu'après un comportement problématique, la réparation exigée à l'enfant n'est pas une mise en cause mais une invitation de l'adulte à une action commune, à laquelle l'adulte participe aussi. L'adulte et l'enfant sont ici côte à côte. Contrairement à une vision autoritariste de l'autorité, réparer ne signifie pas capituler.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 34

CONCLUSION

À travers cette étude, notre propos a été de comprendre les significations et les enjeux des pratiques d'autorité dans l'éducation des enfants aujourd'hui.

L'autorité n'est pas un concept figé mais un concept vivant. Le mot « autorité » révèle des réalités multiples, variables selon les époques et les paradigmes à l'œuvre : c'est la vision des statuts respectifs de l'enfant et de l'adulte qui constitue le cadre de référence à partir duquel sont pensées les pratiques d'autorité éducative. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence – à travers des moments-clés de l'Histoire – la façon dont l'asymétrie des statuts entre l'enfant et l'adulte, non questionnable dans les temps anciens, tend à présent à s'effacer.

Aujourd'hui, les modifications sociétales profondes et rapides de nos sociétés nous amènent à questionner la légitimité et les modes d'exercices de l'autorité éducative. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant, la nouvelle place de l'enfant au sein de la famille mais aussi la fragilisation des liens et de l'institution familiale, l'obsession de l'individualité et de la liberté personnelle, au détriment de la communauté... interfèrent dans la vision et les pratiques éducatives. Ces transformations amènent certains à évacuer l'autorité de leurs pratiques éducatives. D'autres veulent la réinvestir mais elle semble leur échapper. Mais comment la mettre en pratique quand la manière dont nous vivons (le manque de temps, l'instantanéité, l'éphémère), notre tendance à la reproduction et l'inertie des institutions offrent les conditions opposées à celles dont on aurait besoin pour sa mise en œuvre?

Face à ce qui semble une impasse, il reste à innover. En premier lieu, il s'agit de relégitimer l'autorité éducative en lui assurant de nouveaux fondements. À cet effet, repenser

l'égalité entre enfants et adultes dans une perspective anthropologique, et non à partir du Droit, permet de nuancer l'affirmation d'égalité absolue entre enfants et adultes, qui rendrait toute autorité illégitime. S'il y a égale dignité humaine entre l'enfant et l'adulte, les aptitudes sociales sont inégales et fondent donc une inégalité de statut, où l'enfant est dans une position asymétrique et inférieure par rapport à l'adulte.

En deuxième lieu, il s'agit de réinventer des pratiques d'autorité : parce que l'autorité dans sa version autoritariste ne correspond plus à nos valeurs et parce qu'elle ne fonctionne plus. Daniel Marcelli nous éclaire à ce sujet en distinguant l'autorité de la soumission, liée au pouvoir, et en l'associant à l'obéissance, au fait de «tendre l'oreille» ; une posture qui respecte la dignité et la part d'autonomie de l'enfant.

Réinvestir une position d'autorité et réinventer des pratiques, c'est à la fois, refonder des principes, des valeurs et des pratiques en matière d'autorité éducative. Haïm Omer nous inspire à ce sujet, en substituant aux principes d'instantanéité, la durée et la persévérance ; à l'exercice d'autorité en solitaire, celui d'une autorité soutenue par une communauté ; aux pratiques de contrôle, celles de soutien ; aux pratiques d'affrontement, d'humiliation et d'exclusion, celles de réparation et d'accompagnement...

Aujourd'hui, réinvestir une position d'autorité éducative et refonder ses pratiques, c'est permettre l'émergence de nouvelles manières d'être en lien et d'une nouvelle éthique dans la famille, et au-delà, dans la société. C'est opter pour le développement de chaque enfant en même temps que celui de liens sociaux, respectueux, profonds et durables, dans la famille, la communauté et la société. C'est choisir d'aider les enfants à grandir dans l'humanité.

Et comme disait Michel Serres, « nous sommes dans une période d'invention, d'intuition et de nouveauté. Demain, l'autorité ne sera pas ce qu'elle a été¹⁸⁶ ».

« Il ne suffit pas de changer le monde. En tout cas et d'ailleurs, nous le faisons sans que nous y soyons pour quelque chose. Nous devons interpréter ce changement, et le faire bien, pour le changer. Afin que le monde ne se change pas davantage sans nous et ne finisse pas par devenir un monde sans nous¹⁸⁷ ».

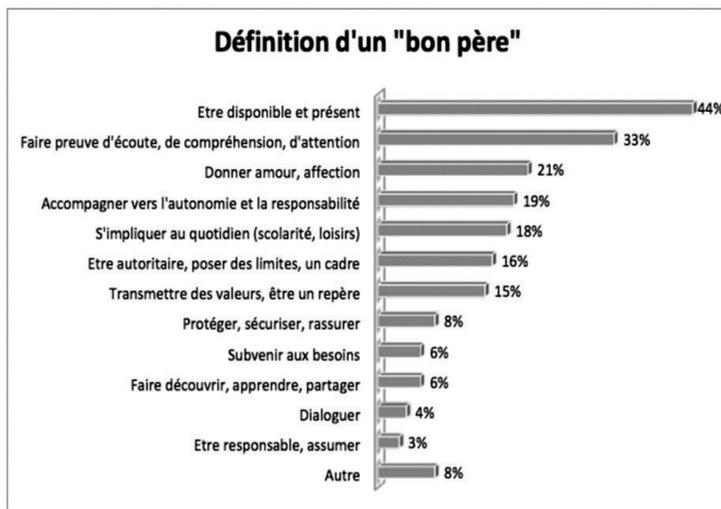
¹⁸⁶ Serres, Michel, Issu de l'entretien de Michel Serres, ... cf. note 16

¹⁸⁷ Anders, 1980, II, épigraphe, d'après Vandenberghe Frédéric, « Introduction à la sociologie (cosmo) politique du risque d'Ulrich », in *Revue du MAUSS*, 2001/1 (no 17), p. 25-39. DOI: 10.3917/rdm.017.0025, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2001-1-page-25.htm> (dernière consultation le 30 décembre 2019)

ANNEXE

Être père aujourd'hui

Recherche menée par l'Observatoire régional de Midi-Pyrénées, URAF, 2015



1

Une recherche de 2015 portant sur la figure et la place du père aujourd'hui met en évidence le bouleversement de la figure traditionnelle du père (*Pater familias*). En effet, « pour les pères d'aujourd'hui, « être un bon père » représente avant tout être disponible et présent pour ses enfants (44%) ainsi que savoir faire preuve d'écoute, de compréhension, d'attention (33%). Ils sont également nombreux à envisager la paternité

¹ Source : « Être père aujourd'hui », recherche menée par l'Observatoire régional de Midi-Pyrénées, URAF, 2015, [en ligne], URL: https://www.unaf.fr/pf/IMG/pdf/Rapport_Etre_pere_URAF.pdf (dernière consultation le 30 décembre 2019)

par l'affection et l'amour qu'ils peuvent donner à leurs enfants (21%), l'accompagnement de l'enfant vers l'autonomie (19%) et leur implication au quotidien (18%). Le père représente, pour 16%, l'autorité et le cadre, mais également la transmission de valeurs, de pères (15%)² ».

Le rapport de recherche indique notamment que « les attributs traditionnels des pères (loi, autorité, pouvoir économique, lien avec l'extérieur) et des mères (soin, affection, tendresse, gestion de l'intérieur) sont aujourd'hui beaucoup moins clairement identifiés, même si des différenciations persistent. Les fonctions traditionnellement attribuées aux pères comme l'apport financier, la responsabilité ou la protection arrivent ensuite. Les pères d'aujourd'hui se différencient de leurs aînés. Ils se montrent plus impliqués auprès de leurs enfants, que ce soit en termes de temps ou envers des responsabilités nouvelles, beaucoup plus centrées sur la communication et l'affectivité. Ainsi, les évolutions sociales et législatives des dernières décennies ont permis à une paternité que l'on pourrait qualifier de plus affective, de se développer, au détriment d'une paternité traditionnelle, basée sur l'autorité et le pouvoir économique (...) Toutefois, les résultats de l'enquête montrent que le modèle où la femme assume la majorité des tâches d'éducation et de soin des enfants reste toujours dominant. En effet, « **la transformation des rôles masculins et féminins traditionnels** suppose un long processus d'évolution des mentalités et la répartition des tâches et des responsabilités au sein des couples se réorganisent lentement³ ».

² *Ibidem*

³ *Ibidem*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACHEROY, Christine, «Vite, vite! Parents et enfants pressés par le temps», CERE asbl, 2019

ACHEROY, Christine, «Penser l'autonomie au regard des enfants», CERE asbl, 2019

ARENDT, Hannah, «Qu'est-ce que l'autorité?», in *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique [1961-1968]*, Paris, Gallimard-Folio, 2006

ARIÈS, Philippe, «L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville» in *Essais de mémoire 1943 -1983*, Seuil, 1993

ATTALI, Jacques, *Chemins de sagesse. Traité du labyrinthe*, Fayard, 1996

AUBERT, Nicole, «Violence du temps et pathologies hypermodernes», in *Cliniques méditerranéennes*, 2008/2 (n° 78)

BAUMAN, Zygmunt, *La vie liquide*, Fayard, 2013

BAUMAN, Zygmunt, «Vivre dans la modernité liquide», in *Sciences humaines*, 165, 2005

BEN SOUSSAN, Patrick, «Il n'est jamais trop tôt pour être compétent» in *Mais où est donc passé l'enfant?* Eres, 2012

COURT, Martine, *Sociologie des enfants*, La Découverte, collection Repères, Paris, 2017

DRORY, Diane, «Grandir entre le “attends” et le “dépêche-toi”», in *Symbioses*, n°112, décembre 2016

DURKHEIM, Émile «Communauté et société selon Tönnies», in *Sociologie*, N°2, vol. 4, 2013

FANIEL, Annick, «Réflexion sur la période postnatale», CERE asbl, 2018

HAROCHE, Claudine : «Manières d’être, manières de sentir de l’individu hypermoderne», in *L’individu hypermoderne*, 2006

GAVARINI, Laurence, «Figures et symptômes actuels de l’enfance : l’enfant victime ou la construction d’une mythologie et d’une normativité éducative», in *Le Télémaque*, n° 29, 2006/1

GONTHIER, Frédéric, «Weber et la notion de “compréhension”», in *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116, 2004/1

GROSSEIN, Jean-Pierre, «Théorie et pratique de l’interprétation dans la sociologie de Max Weber», in *Sociétés politiques comparées*, 39, mai-août 2016

HAÏM, Omer, *La Nouvelle Autorité*, éditions Fabert, 2017

JUUL, Jesper, *Le parent chef de meute. L’autorité aujourd’hui au regard de l’histoire*, éditions Fabert, 2019

LE GOFF J.-F., *L’enfant parent de ses parents : parentification et thérapie familiale*, l’Harmattan, 1999

MARCELLI, Daniel, *L’enfant chef de la famille. L’autorité de l’infantile*, Albin Michel, 2003

MENDEL, Gérard, *Une histoire de l’autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte, 2003

NEYRAND, Gérard, «Évolution de la famille et rapport à l'enfant», in *Enfances & Psy*, no 34, 2007/1

NEYRAND, Gérard, «L'autorité parentale, une composante sociologique», in *Le Journal des psychologues*, n° 322, 2014/9

NEYRAND, Gérard : «Une normativité familiale en tension. Soubassements de la conflictualité conjugale et familiale», in *Recherches familiales*, n°15, 2018/1

NEYRAND, Gérard, *La parentalité aujourd'hui fragilisée*, Temps d'arrêt, Yapaka.be, mai 2018

QUENTEL, Jean-Claude, *L'enfant n'est pas une « personne »*, Temps d'arrêt, Yapaka.be, 2008

RENAUT, Alain, *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004

ROBBES, Bruno, «Les trois conceptions actuelles de l'autorité», in *CRAP, Les Cahiers pédagogiques*, 2006

ROSENBERG, MARSHALL B., *Les mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la Communication Non Violente*, éd. Jouvence, 2005

ROSIER, Florence, «Un bébé est-il un être doué de logique ?» in *Le Temps*, mars 2018

SÉVÉRAC, Pascal, «L'enfant est-il un adulte en plus petit ? Anthropologie et psychologie de l'enfance à partir de Spinoza», in *Astérior*, 19, 2018

VAN ZANTEN, Agnès, «Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ?», in *Revue française de pédagogie*, n° 203, 2018

WEIL, Dominique, «L'enfance en psychologie: élaboration d'une notion», in *Enfance*, tome 40, n°1-2, 1987

Qu'en est-il de l'autorité éducative aujourd'hui ?

L'autorité n'est pas un concept figé mais un concept vivant. Il révèle des réalités multiples, variables selon les époques et les paradigmes à l'œuvre. Les modifications sociétales profondes et rapides des sociétés contemporaines invitent à questionner la légitimité et les modes traditionnels d'exercice de l'autorité éducative. En Occident, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, la nouvelle place de l'enfant au sein de la famille mais aussi la fragilisation des liens et de l'institution familiale, l'obsession de l'individualité et de la liberté personnelle, au détriment de la communauté... interfèrent dans la vision et les pratiques éducatives. Ces transformations amènent certains à évacuer l'autorité de leurs pratiques éducatives. D'autres veulent la réinvestir mais elle semble leur échapper. Mais comment la mettre en pratique quand la manière dont nous vivons (le manque de temps, l'instantanéité, l'éphémère), notre tendance à la reproduction et l'inertie des institutions offrent les conditions opposées à celles dont on aurait besoin pour sa mise en œuvre ?

En abordant ces questions, cette étude vise à constituer un repère pour ceux qui désirent penser ou repenser la signification, les enjeux et les manières d'exercer l'autorité éducative.



centre d'expertise et de ressources pour l'enfance



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES