

Éducation, autorité et autonomie : à deux vitesses

Bernard De Vos

La crise économique qui s'est progressivement installée s'est doublée d'une crise de société plus générale : apparition fulgurante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, remise en question des croyances religieuses, ouverture à d'autres cultures et modes de pensée sont autant d'éléments qui ont profondément déstabilisé notre société. Faut-il conclure pour autant au désordre et à la pagaille ? Faut-il pour autant accrédi-ter la thèse simpliste de la fin de l'autorité et implorer sans cesse son retour ? N'y a-t-il pas une confusion permanente dans le discours politique ou médiatique entre autorité et répression ? Ces évolutions de société remarquables ont-elles une influence sur la perception de la jeunesse ? Retardent-elles l'entrée des adolescents dans le monde des adultes et de l'autonomie ? Les enfants et les jeunes sont-ils tous égaux face à ces nouveaux enjeux ?

C'est sans doute la plus vieille constante dans l'histoire de l'humanité. Pour la vérifier, on ne ressortira pas, à nouveau, les phrases célèbres de Socrate ou d'Hésiode qui s'inquiétaient déjà de l'insolence et de l'indolence des jeunes générations. On ne repêchera pas non plus les vases babyloniens qui en témoignaient déjà : chaque génération juge toujours très durement celle qui la suit et estime, invariablement, qu'elle est plus violente, plus agressive. Moins disciplinée, moins respectueuse qu'elle ne l'était du temps de sa propre jeunesse... Cesare Lombroso, père de la criminologie, ne pensait rien d'autre

lorsqu'il déclarait : « Quand on rencontre deux jeunes en rue, il faut se méfier ; sans doute font-ils quelque chose de mal. » De tout temps, dans tous les endroits du globe, la maîtrise de la jeunesse a toujours été une question prioritaire. Des rites initiatiques des sociétés tribales à nos délires sécuritaires bien contemporains, en passant par des penseurs de la liberté, les stratégies d'intégration des jeunes dans une société, par principe équilibrée et juste, ont représenté de puissants marqueurs de l'état des sociétés.

Ni notre époque ni notre continent n'échappent à la règle : la manière dont nous considérons notre jeunesse, dont nous prétendons la faire entrer au monde est fortement révélatrice de ce début de siècle bousculé, aux relents d'inquiétude et de désespoir.

Nouvelle éducation et évolution du concept d'autorité

La question de l'autorité, vieille comme le monde, semble se poser aujourd'hui avec une particulière acuité et dans des termes inédits. Les raisons sont multiples. D'abord, la démocratisation progressive de nos sociétés les a entraînées dans un mouvement irréversible d'égalité qui peu à peu a délégitimé l'autorité. Les rapports humains, basés naguère sur une certaine verticalité au sommet de laquelle figuraient l'État, l'Église, le professeur ou les parents, sont désormais organisés sur le mode de l'horizontalité. Ensuite, parce que le développement rapide et inédit des nouvelles technologies de la communication a provoqué une accélération considérable des rapports sociaux, rendant caduque l'intégration des enfants dans un monde préétabli.

L'évolution de l'autorité, très marquante dans la vie des enfants et des jeunes, ne concerne donc pas que cette classe d'âge et a entraîné d'autres modifications importantes dans la société. Il en va ainsi des rapports sociaux au sein des usines et des entreprises, de la puissance critique des réseaux sociaux, de la démocratisation générale des institutions.

Le repositionnement éducatif en matière d'autorité, auquel sont confrontés l'ensemble des éducateurs, naturels ou professionnels, n'est pas isolé. Il s'inscrit dans un questionnement bien plus large qui concerne l'ensemble de la société. Les jeunes retiennent régulièrement l'attention des médias en la matière et provoquent une plainte monocorde à leur égard (ils sont indisciplinés, ils causent des troubles). Il convient de rappeler que

puisqu'ils n'ont aucun pouvoir, ni législatif, ni économique, ni médiatique, les jeunes ne peuvent être qu'à l'image de la société qui les engendre, ni meilleurs ni pires...

Famille-école

Parce qu'ils ont grandi dans un certain relativisme, dans le système-pub et le culte du « moi », les enfants d'aujourd'hui sont, moins que ceux d'hier, enclins à apprendre, à se cultiver, en se basant sur l'expérience des « anciens », incarnés notamment par les professeurs et le savoir des manuels scolaires. Comment imaginer que l'autorité des enseignants ne soit pas remise en question dès lors que l'ensemble des contenus scolaires sont désormais disponibles en quelques clics sur internet ? Les enfants et les adolescents prennent de plus en plus comme références de base celles du monde dans lequel ils sont nés et dans lequel ils ont grandi (télévision, smartphones, internet, jeux vidéo, etc.). Ainsi, s'il arrivait naguère (et même régulièrement !) que les enseignants soient brocardés ou contestés, leur légitimité est aujourd'hui simplement récusée.

Les parents aussi ont à faire face aux mêmes mécanismes. Mais parce que leur tâche d'éducation ne porte que sur quelques enfants, ils ont pu, plus vite que le monde scolaire, inventer de nouvelles manières d'exercer une forme plus contemporaine d'autorité. S'il est vrai que certains parents sont en difficulté, il est faux de prétendre qu'elle aurait disparu des familles. Elle reste une composante essentielle. L'autorité a changé, s'exerce différemment, mais constitue toujours une facette indispensable de l'éducation. Le principe de l'obéissance indiscutable et la fixation de limites rigides sont progressivement remplacés par le dialogue, la négociation sans que l'on puisse dire que cette évolution soit défavorable au bien-être des enfants.

On doit admettre néanmoins que l'intégration de ces nouveaux modes d'exercice de l'autorité dépend fortement du niveau

d'instruction et d'éducation des parents. Sans en faire une généralité, il paraît naturel et évident qu'un niveau d'éducation élevé permette de raisonner et de « mettre à distance » les évolutions fulgurantes en la matière ; pour ensuite les intégrer dans la forme d'éducation personnelle que l'on souhaite donner à ses enfants. À contrario, les parents dont le niveau d'éducation est faible peuvent se retrouver en grosse difficulté face à cet exercice exigeant : « fabriquer » un modèle éducatif original, en rupture quasi totale avec le modèle dans lequel ils ont eux-mêmes été éduqués.

Mais c'est indiscutablement à l'école que la crispation est la plus grande parce que le ratio « adultes-enfants » est moins favorable à l'expression et à la participation de chacun et parce que la transmission des connaissances et des savoirs constitue toujours le principal objectif. Résultat : de nombreuses incompréhensions, de multiples conflits émaillent le quotidien des écoles et complexifient la vie en commun entre ses murs. Le système scolaire, calqué sur les exigences et les nécessités de la classe bourgeoise du siècle dernier, peine à s'adapter globalement aux réalités de notre temps. Si la qualité et l'adéquation de l'instruction ne manquent pas de susciter de nombreuses craintes et interrogations, c'est aussi le mode autoritaire du système éducatif scolaire qui marque le pas : un système archaïque, démodé et dans lequel la participation et l'existence même des élèves sont niées. Résultat : une grande majorité des élèves estiment ne pas être écoutés, ne pas être traités de manière équitable et développent, en conséquence, une très faible estime de soi.

Contractualisation, médiation, autorité par délégation

On constate également que l'autorité s'exerce de plus en plus « par délégation » un peu comme si celles et ceux qui en ont la responsabilité préfèrent « refiler la patate chaude » à quelqu'un d'autre. La mode est ainsi à la contractualisation

des engagements : les personnes qui marquent des défaillances sont invitées à s'engager, par contrat, à « s'améliorer » et sortir de leurs difficultés. On note que ces contrats revêtent rarement un caractère synallagmatique et n'offrent que très rarement les garanties nécessaires à la personne contrainte d'adhérer, souvent malgré sa volonté, à un contrat à sens unique qu'elle sait souvent ne pas pouvoir respecter. Le développement anarchique de ces contrats (d'insertion, d'accrochage scolaire, de comportement...) va de pair avec la création d'une quantité phénoménale de médiateurs de tout poil, censés veiller à la bonne application de ces contrats, officiels ou officieux. Médiateur communautaire, médiateur de quartier, médiateur scolaire, médiateur de dettes, etc. sont devenus, depuis plusieurs années déjà, omniprésents...

Les résultats de cette nouvelle manière de faire valoir l'autorité sont dévastateurs : perte de contact direct entre l'adulte et le jeune directement concernés, responsabilisation exagérée lorsque le contrat ne peut être rempli même lorsqu'il s'adresse à un adolescent plongé dans la difficile période d'essais et d'erreurs propre à cet âge, pression dangereuse sur des individus fragiles et en construction. En matière d'enseignement par exemple, la pratique des « contrats d'accrochage scolaire » ou « contrats de comportement » est largement répandue. Si certains établissements l'utilisent honnêtement en vue de maintenir la scolarité du jeune contractant, ce type de contrat est le plus souvent l'antichambre de l'exclusion définitive : le contrat n'a plus été respecté, le jeune n'a qu'à s'en mordre les doigts, le confinant dans une fausse responsabilité précoce.

Abandon de l'éducation

Mais plus encore, c'est la différence de traitement des enfants et des jeunes face à l'éducation, en fonction de leur appartenance à un milieu socioéconomique donné, qui ne peut manquer d'interpeler.

Le début des années 1990 a connu l'apparition des logiques sécuritaires. L'éducation, incluant classiquement le paramètre d'autorité, s'est vue progressivement concurrencée par une logique sécuritaire, supposée répondre au défi posé par les jeunes qui n'étaient plus « touchables » par l'éducation. Il s'agissait principalement d'enfants et de jeunes, issus des entités géographiques les moins aisées, dont les comportements, jugés irrespectueux et inadéquats, troublaient l'ordre public.

À la logique éducationnelle s'est substitué un couple infernal « prévention-répression ». Là où l'éducation prône le dialogue des générations, accepte la transgression comme faisant partie intégrante du processus de l'adolescence, et manie l'autorité dans l'intérêt du jeune et de son entourage, le dispositif sécuritaire se limite à la prévention de la transgression et à sa répression. L'intérêt individuel du jeune est ici nié au profit de l'intérêt collectif de la société.

Cette stratégie politique et institutionnelle a, depuis des années, percolé profondément dans de nombreux dispositifs « accueillant » des enfants et des jeunes (écoles, maisons de quartier ou de jeunes, programmes sociaux communaux, etc.). Avec les conséquences dramatiques que l'on connaît. Pour les enfants et les jeunes des classes populaires, les seuils de tolérance se sont considérablement abaissés : exclusions scolaires précipitées, dispositifs contraignants sur la voie publique, interruption précoce des interventions des services de protection de la jeunesse ont accéléré l'autonomisation, sinon l'abandon, de plusieurs milliers de jeunes parmi les moins favorisés.

Si l'évolution de la société vers toujours plus de modernité a entraîné, au cours des dernières décennies, une indétermination croissante des limites intergénérationnelles, il serait naïf de considérer que ces évolutions sont également distribuées. Les enfants des classes privilégiées ont

toujours globalement accès à un système éducatif de qualité, prolongé en raison de poursuite des études et de diverses formations. L'éducation est ici considérée au sens qu'en donne Meirieu « une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». Leur prise d'autonomie est retardée, mais leur permet de l'envisager de manière progressive, raisonnée et raisonnable.

Alors que le discours médiatique renforce régulièrement l'idée d'une prolongation indéfinie de l'adolescence (les fameux « Tanguy »), on doit reconnaître que ce phénomène ne concerne principalement que les enfants des classes les plus aisées dans lesquelles les prétentions éducatives, même bousculées, restent de mise. À contrario, les enfants des classes sociales les plus déshéritées sont confrontés, presque aussi précocement qu'à l'époque industrielle, à une autonomie contrainte et mal préparée. La difficulté de leurs parents à intégrer les évolutions de société dans leur modèle éducatif, y compris la notion d'autorité, est prépondérante dans cette situation.

On ne peut que regretter que les choix politiques et institutionnels ne se soient pas orientés prioritairement sur un soutien et un accompagnement de ces parents en lieu et place d'un abandon systématique de toute prétention éducative à l'égard de leurs enfants. Abandon qui prend parfois la forme de responsabilisation et autonomisation précoces. Plutôt que sujets, ils sont réduits à l'état d'objets : objets d'éducation, objets d'insertion, objets de contrôle...

On rappelle enfin que l'école, deuxième milieu de vie des enfants, ne s'en sort pas mieux et n'arrive pas, loin s'en faut, à compenser les conséquences des inégalités sociales en matière d'éducation et d'accès à l'autonomie. Pourtant animée par des professionnels, elle continue souvent à propager une éducation basée sur l'exercice d'une autorité forte et d'une obéissance inconditionnelle.

L'autonomie progressive n'est pas un processus constant et égal pour tous les enfants. Elle dépend largement des opportunités pédagogiques et éducatives dont ils peuvent — ou non — bénéficier. Il n'y a donc pas de généralité en la matière : la diminution sensible de l'âge de prise d'autonomie n'est valable que pour une partie du public. Il est donc dangereux de se baser sur les évolutions que connaît une partie du public pour envisager des réformes institutionnelles, lourdes de sens, qui concerneraient l'ensemble : diminution de la majorité civile ou pénale, diminution de l'âge d'obligation scolaire, etc.

Par ailleurs l'autonomisation précoce et la responsabilisation forcée des enfants des classes populaires vont de pair avec un abandon manifeste des prétentions éducatives à leur égard. Les stratégies sécuritaires mises en place à leur intention dès les années 1990 ne peuvent les remplacer utilement car elles mettent en avant l'intérêt de la société avant celui des enfants ou des jeunes. Plus que le signe d'une promotion ou d'une reconnaissance, l'autonomie dont ils bénéficient signe l'abandon de la société à leur égard.