

Nom : LAVANNE
Prénom : JEAN-CHRISTOPHE

Administration d'origine :
Justice : PJJ
N° atelier: 3

**Université Pierre et Marie Curie
Diplôme Universitaire
« Adolescents difficiles approche psychopathologique et éducative »**

**« Hé ben alors c'est sa vie... Laisse le tranquille ! »
LA CONTRAINTE DANS L'EDUCATION**

Année universitaire 2009-2010

Directeur du D.U et Président du jury : Philippe Jeammet

TABLE DES MATIERES

Introduction03
Première partie - Éducation : définition, conceptions, acteurs	06
1.1 Définition de l'éducation06
1.2 Conceptions de l'éducation.....	.07
1.3 Les acteurs de l'éducation.....	.08
Deuxième partie - Éducation et contrainte	11
2.1 Contraintes, limites et cadre éducatifs	12
2.1.1 Développement de l'enfant et intégration de limites	12
2.1.2 L'intérêt de définir un cadre d'évolution structurant pour l'enfant et l'adolescent.....	14
2.2 Éducation et éthique.....	17
2.2.1 Le rôle de la société dans l'éducation	17
2.2.2 Former ou formater ?	17
Troisième partie - Éducation et autorité	18
3.1 Définition du concept d'autorité	19
3.1.1 Qu'est-ce que l'autorité ?	19
3.1.2 L'autorité participe-t-elle de l'inné ?	20
3.1.3 L'autorité entre statut et compétence	20
3.2 Rapport entre éducation et autorité	22
3.2.1 L'autorité autoritariste	23
3.2.2 L'autorité évacuée.....	24
3.2.3 L'autorité éducative	25
3.3 La crise de l'autorité	26
3.3.1 Plouf, plouf : entre autoritarisme et laxisme	26
3.3.2 Savoir interdire pour savoir autoriser	27
Conclusion générale	30

Bibliographie32

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Présentation et contexte :

La production de cet écrit intervient dans le cadre de la formation visant le Diplôme Universitaire Interprofessionnel « Adolescents Difficiles : Approche psychopathologique et éducative ». Comme le précise l'intitulé de ce diplôme, cette formation regroupe des professionnels évoluant auprès d'adolescents et issus de secteurs variés tels la santé, le champ social et éducatif, la justice ainsi que celui de la police et de la gendarmerie. D'une durée de 9 mois, la formation s'articule au rythme de deux jours mensuels organisés à partir de conférences et de groupes de travail formés par les professionnels (avec une volonté d'hétérogénéité professionnelle dans leur constitution). Ce Diplôme Universitaire a pour objectif d'élargir et de préciser les connaissances quant aux adolescents et particulièrement ceux jugés difficiles. Une autre de ses visées, et spécificité, est de confronter différents professionnels, différentes institutions afin qu'ils élaborent ensemble des réflexions ainsi que des réponses face aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail quotidien auprès de ce public.

C'est fort de mes diverses expériences professionnelles dans le domaine social et éducatif que j'ai décidé d'entreprendre cette formation. En effet j'ai exercé successivement les fonctions d'« animateur urbain », d'« agent de médiation sociale » et d'« aide éducateur ». De plus, j'exerce depuis bientôt quatre ans, la fonction d'éducateur au sein de l'administration de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). J'interviens actuellement en Centre Éducatif Fermé. L'éducateur PJJ est chargé du suivi éducatif et de la mise en œuvre de mesures judiciaires généralement ordonnées par un Juge des enfants à l'encontre de mineurs, principalement dans le cadre de l'Ordonnance du 2 février 1945¹ relative à l'enfance délinquante.

Au vu de l'exposé de ces missions, l'implication de la PJJ dans l'élaboration du Diplôme Universitaire « Adolescents difficiles » et la participation d'une partie de ces agents à celui-ci apparaissent fort cohérentes et compréhensibles. Mon choix personnel quant à ma participation à cette formation s'est donc fait dans la continuité logique de cette corrélation

¹ Cette ordonnance vient organiser la justice des mineurs et met en avant « le principe d'éducabilité ». Désormais, ce qui prime avant tout c'est l'éducatif « *car ce qu'il importe de connaître c'est, bien plus que le fait matériel reproché au mineur, sa véritable personnalité qui conditionnera les mesures à prendre dans son intérêt* ».

prégnante entre les missions de l'éducateur PJJ et la thématique du Diplôme Universitaire « adolescents difficiles ». Par ailleurs, mon contexte actuel d'exercice professionnel m'a également fortement influencé dans cette décision. Effectivement, les Centres Éducatifs Fermés accueillent des mineurs multirécidivistes et/ou multi réitérant. Cet accueil constitue une alternative à l'incarcération dont font exclusivement l'objet des jeunes soumis à des décisions judiciaires de Sursis avec Mise à l'Épreuve ou de Contrôle Judiciaire. Les jeunes placés en CEF sont ainsi généralement considérés comme faisant partie des plus difficiles parmi ceux pris en charge au sein de la PJJ. Dans ce cadre participer au D.U « Adolescents difficiles » me paraissait intéressant. D'une part, en vue d'approfondir et de parfaire mes connaissances concernant le public auprès duquel j'évolue et d'autre part, afin de me prêter à un retour réflexif sur ma pratique professionnelle. Accompagner ces jeunes considérés comme très difficiles ou très en difficulté n'est certes pas des plus simples. La nuance entre ces deux considérations est très importante. En effet, qu'est-ce qu'un jeune ou un adolescent difficile ? Est-ce par exemple, la même chose pour un éducateur PJJ et pour un enseignant de l'Éducation Nationale ? La difficulté dont il est question revêt donc une certaine subjectivité et relativité par rapport au contexte d'accompagnement où évolue l'adolescent. Utiliser la désignation « adolescents difficiles » est-il réellement approprié ? Ne devrait-on, ou ne faudrait-il pas, parler plutôt d'adolescents en difficulté par rapport aux normes effectives dans un contexte donné, par rapport aux normes en vigueur dans la société ?

Il n'en reste pas moins que difficile ou en difficulté, réfléchir à l'accompagnement de ces adolescents reste incontournable pour les professionnels qui y sont confrontés.

Choix du sujet et problématique :

Education et contrainte sont-ils compatibles ? Ce questionnement concernant la démarche d'éducation est loin d'être nouveau. Nombre de philosophes, de pédagogues, de professionnels de l'éducation et de personnes exerçant une fonction éducative se sont vus divisés sur cette question. Il semble que cet éventuel rapport d'opposition entre éducation et contrainte soit dépassé par les professionnels évoluant au sein de la PJJ. En effet, le cadre de leurs missions suggère d'emblée la possibilité d'un travail éducatif malgré la contrainte. Précisons à ce sujet que les services de la Protection judiciaire de la jeunesse interviennent sous mandat judiciaire dans la prise en charge éducative des mineurs qui leur sont confiés.

C'est cette relation entre éducation et contrainte que j'ai choisi de traiter dans cet écrit. C'est selon moi une problématique toujours actuelle en lien avec la thématique du DU

« Adolescents difficiles ». Comment faire avec ces adolescents qui nécessitent du soutien et pourtant se montrent souvent (en tout cas à première vue) réticents quant à l'aide qui peut leur être proposée. Peut-on ou doit-on obliger un jeune qui ne veut pas être aidé ? Et plus largement, est-il juste, approprié, éthique et moral d'éduquer une personne, un jeune, un adolescent contre son gré ?

L'administration de la PJJ comme expliqué ci-dessus a déjà statué et s'est clairement positionnée quant à cette interrogation. En mêlant traitement judiciaire des mineurs et éducation, l'administration de la PJJ est partie du présupposé qu'éducation et contrainte n'étaient pas antinomiques. L'Ordonnance du 2 février 1945 met même en avant le principe de primauté éducative : l'éducatif est important, primordial et prévaut sur le répressif.

Il me semble ainsi intéressant de chercher à comprendre et à expliquer dans quelle mesure cette démarche d'éducation est possible malgré la contrainte pour les professionnels de la PJJ.

Annonce du plan :

Ainsi, le premier axe de réflexion constitue une tentative de définition du concept d'éducation, un repérage des différentes conceptions de la démarche d'éducation et une réflexion sur les divers acteurs de l'éducation. Dans un deuxième temps, la compatibilité entre éducation et contrainte est questionnée tant sur un plan psychologique et social que dans sa dimension éthique. Au sein d'une dernière partie, il s'avère selon moi logique et cohérent de m'intéresser au rapport entretenu entre éducation et autorité dans la continuité de la réflexion sur la contrainte dans l'éducation. Il s'agit alors de confronter le concept d'éducation à celui d'autorité et notamment de se prononcer sur une éventuelle crise de l'autorité avancée par certains.

Au sein de ces différentes parties, j'étayerai mes propos par des exemples de situations tirées de mon expérience professionnelle en tant qu'éducateur PJJ.

Tous les noms évoqués dans les différentes situations ont été modifiés par souci d'anonymat.

Première partie - Éducation : définition, conceptions, acteurs

1.1 Définition de l'éducation

En tant qu'éducateur de la P.J.J, je définirai l'éducation comme un ensemble de valeurs à transmettre aux jeunes pour permettre leur insertion ou leur réinsertion dans le tissu social. L'éducateur, selon moi, doit donc constituer un repère pour les jeunes dont il a la charge en tant que professionnel, possédant lui-même les valeurs qu'il désire transmettre. Selon moi, éduquer consiste donc à combiner la transmission d'un « savoir être » et d'un « savoir-faire ».

Le terme « éduquer » recouvre plusieurs significations différentes communes. Il peut se rapporter à l'institution scolaire, il peut constituer le développement des facultés physiques, intellectuelles et morales. Enseigner est par conséquent éduquer mais éduquer n'est pas qu'enseigner. L'éducation ne se limite pas qu'à l'instruction. Instruction et éducation sont donc souvent confondues car l'instruction participe de l'éducation. C'est à mon sens une vision partielle de l'éducation qui occulte la dimension du savoir être.

L'éducation renvoie également, lorsque le terme est associé à un qualificatif - éducation « surveillée » - ou à un préfixe - « ré » éducation -, à un régime particulier dont certaines personnes font l'objet. Ce régime est ainsi appliqué aux individus dont les comportements, les idées, les dires ne correspondent pas à la norme, explicite ou implicite, en vigueur.

C'est en partie, le cas du public pris en charge par l'administration de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. L'éducateur de la P.J.J. effectue la prise en charge éducative de mineurs ou de jeunes majeurs qui font l'objet d'une décision judiciaire émanant généralement du Juge des Enfants dans un cadre pénal (mineurs dits délinquants, à peu près 70 % des jeunes pris en charge par la P.J.J) ou civil (enfance en danger).

L'éducation, accession à l'autonomie, à l'épanouissement de sa propre personne, est-elle conciliable avec le cadre imposé par la décision judiciaire ? Comment faire co-exister ces deux objectifs ? C'est à ce difficile travail de synthèse que l'éducateur de la PJJ est très souvent confronté.

1.2 Conceptions de l'éducation

Deux conceptions s'opposent diamétralement :

- une conception qui affirme l'importance fondamentale de l'éducation pour l'accession à l'humanité et le maintien harmonieux de la civilisation,
- l'autre qui exige, au contraire, sa neutralisation, au prétexte qu'elle est une atteinte rédhibitoire à la liberté individuelle et la porte ouverte à la dictature.

Cette dualité de points de vue mérite qu'on s'arrête un instant sur l'étymologie du terme *éduquer*. L'origine du mot est à trouver dans le verbe « *ducere, tirer à soi* »². « *Éduquer, c'est conduire vers, mener vers* », avec une nuance au moins implicite d'extraction « *e-ducare, en sortant de* ».

Trois aspects paraissent importants à considérer dans cette étymologie :

D'où sort-on la personne qu'on éduque ? Vers où la mène-t-on ? Et comment ?

Quel doit être le but – les buts – visé(s) par l'éducation ?

L'étymologie ne sera pas ici d'un grand secours : éduquer, c'est en latin « conduire hors de », mais hors de quoi ? Même si l'on précise « hors de l'enfance », il faudra d'abord expliquer à quel « modèle » d'adulte on veut conduire l'enfant, et il faudra ensuite montrer que les adultes n'ont plus à être éduqués, ce que l'expérience commune réfute quotidiennement.

On peut donc déjà repérer l'ordre de classement des pédagogies selon qu'elles se référeront à la liberté de l'individu ou à la nécessité de la culture, à l'affirmation et à l'expression de l'individu ou à sa conformité à l'héritage social, sans oublier qu'entre permissivité et directivité, certaines pédagogies pourront osciller d'un pôle à l'autre ou même prôner la liberté pour tel propos et la contrainte pour tel autre.

Cette réflexion pose le problème de la conception de l'enfant lui-même, en tant qu'on pense l'éduquer lorsqu'on travaille à le « faire sortir de l'enfance ». Ainsi, lorsqu'on éduque, on

² Dictionnaire historique de la langue française *Le Robert.*, 1994

pense faire passer de l' « enfance » au stade « adulte », ou plutôt devrais-je dire, du « négatif » au « positif ». Mais cette conception n'est que le reflet d'une idéologie encore très présente qui consiste à présenter l'enfant comme un « homme diminué ». Doit-on forcément concevoir l'éducation dans ce rapport d'opposition ?

Pour ma part, il est important que soit mise en avant la capacité à être autonome - étymologiquement « vivre de ses propres lois » - sans perdre de vue que la liberté des uns ne doit pas nuire à celle des autres.

Ainsi, j'insiste sur la nécessité pour l'éducateur d'être un accompagnateur vers la liberté ; une conception qui, selon moi, n'implique ni l'âge, ni la condition des personnes qui doivent être éduquées. Plutôt qu'être éduqué par autrui, l'homme doit s'éduquer avec autrui. De cette façon, on n'impose pas la norme, on la discute avec celui qui s'éduque. On ne formate pas, on forme. A quoi ? A la liberté, à l'autonomie.

La question de l'objet de l'éducation pose en outre la question des acteurs en ce sens qu'en fonction des acteurs, les objectifs peuvent dévier.

1.3 Les acteurs de l'éducation

L'instruction (partie cognitive de l'éducation) est en grande partie actuellement, prise en compte par l'Éducation Nationale. Par contre l'être, le savoir être (partie affective et comportementale de l'éducation) sont considérés comme relevant de la sphère privée, plus particulièrement comme revenant aux parents.

Les sociétés occidentales contemporaines ne sont pas institutionnellement organisées de manière à dispenser une éducation globale et complète. Le système scolaire a pour objectif premier et principal, l'instruction. Les institutions sociales à visée éducative existantes ont elles généralement pour objectif le relèvement éducatif, la rééducation. On le constate en observant le public qu'elles prennent en charge à partir de problématiques ciblées et clairement définies : enfants pris en charge par l' « Aide Sociale à l'Enfance » après un signalement, jeunes placés dans des établissements spécialisés par décision du juge suite à un acte délictueux.

J'emploie les termes de relèvement éducatif et de rééducation car ils me semblent plus appropriés pour qualifier l'action éducative de ces institutions. Une action qui, selon moi,

consiste le plus souvent à tenter de ramener au niveau des normes sociales en usage, ou s'inscrit aussi comme une réparation affective, comportementale...

L'éducateur spécialisé, comme son nom l'indique, est formé afin d'être spécialiste dans son intervention auprès d'un public clairement déterminé (enfant pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, personnes porteuses d'handicaps, personnes âgées...). L'éducateur P.J.J est lui encore plus spécialisé dans son action qui ne concerne que les mineurs ou jeunes majeurs qui font l'objet de décisions judiciaires au pénal.

Par ailleurs, il me tient à cœur de préciser que les principaux acteurs de l'éducation devraient être ceux qui s'éduquent. Il convient donc de poser la question des institutions qui permettent l'éducation. Il ne s'agit pas là de dénigrer les dispositifs mis en place mais simplement d'y proposer la mise en place d'un espace d'« auto éducation ». L'« auto éducation » supposerait la fusion de l'éducateur et de l'« éduqué » ; de fait, les conflits d'intérêt n'auraient pas lieu.

Un des grands questionnements que pose l'éducation est le suivant :

Où et comment l'individu (l'enfant, l'adolescent, l'adulte) peut-il acquérir l'éducation nécessaire à son intégration dans l'environnement complexe et exigeant que constituent les sociétés contemporaines ?

Certains considèrent que c'est à l'Etat de veiller à l'éducation des individus. Pour Aristote³, l'éducation représente un idéal, une éthique, une responsabilité de l'Etat.

Philippe Ariès⁴ explique que de l'Antiquité au Moyen-âge, la notion d'éducation a occupé une place réduite, l'éducation n'étant pas assurée par la famille.

Jean-Jacques Rousseau⁵ au XVIIIème siècle va jouer un rôle essentiel dans la vision de l'éducation par son traité intitulé Emile, paru en 1762, où le rôle de l'éducateur reçoit un éclairage particulier comme détenteur et responsable d'une connaissance particulière de l'enfant et de son éducation.

Selon Freud⁶, ne peut être éducateur que celui qui n'a pas oublié pour lui-même, les mécanismes de la vie psychique infantile.

³ Propos recueilli d'un article de Françoise Stark Morgnion, psychanalyste – Education et psychanalyse, du paradoxe au malentendu, [http : // lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.educ.FM. php](http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.educ.FM.php)

⁴ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime*, Seuil, Paris

⁵ Jean-Jacques Rousseau, Ecrivain et philosophe genevois de la langue française

⁶ Sur la psychologie du lycéen, « Résultats, Idées, Problèmes » Tome 1, PUF, 1984

Condorcet, philosophe du siècle des Lumières, exprime pour sa part dans son mémoire sur l'instruction publique (1791) intitulé *« l'éducation publique doit se borner à l'instruction »*, troisième raison *« Une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions »* : *« la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable, et que les lumières croissant sans cesse ne permettent plus à l'erreur de se flatter d'un empire éternel, le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre des générations successives, toujours de plus en plus éclairée »*.

Actuellement, les institutions promouvant l'éducation ne sont destinées qu'aux enfants ou aux déviants de la norme ? Doit-on pour autant en déduire que tous les autres sont des adultes « achevés », parfaitement libres et autonomes ? Je ne le crois pas. Il serait dangereux de croire à la conception d'un homme « achevé », « accompli » car cela légitimerait un processus de formatage, stoppant par là le processus de réflexion sur soi et par là même... d'« auto éducation ». Ainsi, pour l'éducateur de la PJJ, il ne s'agit pas d'achever une mesure judiciaire, il s'agit d'aider à commencer si cela n'a pas été fait, un accompagnement à l'éducation. Le travail de l'éducateur de la PJJ, loin d'être une fin en soi, représente un début ou un « redémarrage ».

Afin de conclure ce propos, je pense que l'existence de fonctions relatives à l'éducation ne doit pas entraîner la perte de la responsabilité éducative commune que doit assumer chacun des membres de la société. Certains parents, par exemple, se déchargent de leur rôle sur l'école. Ceux-ci lui confèrent alors une mission éducative qu'elle ne peut bien sûr remplir seule. L'éducation est à percevoir comme une responsabilité collective. C'est ainsi que l'enseignant, l'éducateur... peuvent réussir, si l'éducation est perçue comme une responsabilité collective et conçue à partir d'une solidarité générale. Quels sont les moyens d'une telle institution et qui en a la charge ? Certains philosophes et écrivains défendent l'idée que l'Etat ne doit pas avoir de responsabilité en matière d'éducation. D'autres vont jusqu'à réfuter le droit des parents à éduquer. C'est ici la question des buts de l'éducation qui est en jeu et qui conditionne celle des moyens et des personnes qui en ont la charge.

L'éducation est relative aux normes sociales en vigueur d'une société donnée. Les sociétés, quelles qu'elles soient, ne sont pas figées et par conséquent ne cessent d'évoluer. Ce qui explique la difficulté et le questionnement quant à l'institutionnalisation de l'éducation.

Je me pose également une autre question : pourquoi l'éducation ne concerne-t-elle pas ou très peu les adultes et se focalise-t-elle plutôt sur l'enfant ? Qu'est-ce qui légitime le fait que l'adulte n'a plus à être éduqué ? Ce fait est d'ailleurs remis en cause par le concept d'éducation tout au long de la vie.

En tant qu'éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, je pense que l'éducation est à concevoir globalement et non seulement, à partir de dysfonctionnements précis repérés. L'éducation doit être accessible à tous sans exception et exister comme un droit de la société dans laquelle on vit et non survenir comme « un soin ».

Doit-on attendre de voir un jeune dévier des normes en usage pour le taxer de délinquant et intervenir ensuite ? N'est-il pas plus simple d'opérer en amont afin de réduire les chances de déviance des normes instituées ?

Plus qu'un simple objectif de prévention de conduite déviante, j'estime que l'éducation doit être vue et pensée comme un processus permettant l'épanouissement personnel, l'autonomie et la bonne intégration de chaque individu à la société à laquelle il appartient.

Deuxième partie - Éducation et contraintes

Amadou, Mathieu, Mohamed et Mehdi sont des jeunes âgés de 16 à 17 ans placés au CEF de Savigny-sur-Orge. Mardi 06 avril vers 22 H 00, alors qu'ils sont censés être dans leurs chambres et qu'ils ont fait mine de les rejoindre, mon collègue et moi les retrouvons à l'intérieur du minibus de l'établissement. Celui-ci est enfumé et une forte odeur de cannabis s'en dégage. Nous leurs exprimons notre grand mécontentement et nous les prions de descendre du véhicule. Nous inspectons alors l'intérieur du véhicule et trouvons une bouteille de whisky. Nous réprimandons donc le groupe de jeunes et les informons de certaines des dispositions qui seront prises à leur encontre.

Avant qu'il ne regagne sa chambre, je discute avec Amadou des responsabilités des éducateurs par rapport aux jeunes placés au CEF. En effet, Amadou exprime clairement qu'il ne veut pas que l'incident de la soirée soit raconté à ses parents. Il m'explique que ses parents sont de confession musulmane et que ce serait inacceptable pour eux de savoir qu'Amadou fume du cannabis et boit de l'alcool. Il m'expose que si les éducateurs sont réellement là pour l'aider, ils ne doivent pas faire part de cela à ses parents. Alors que pendant cette petite conversation, j'évoque à Amadou les dangers relatifs au cannabis et à l'alcool, Daryl se mêle

à la discussion. Daryl est lui aussi un jeune de 17 ans placé au CEF. Il occupe dans le groupe de jeunes accueillis, une position de leader. Lorsqu'il intervient, il me coupe la parole et réplique : « Hé ben alors c'est sa vie, c'est sa santé, il assume, laisse le tranquille ! Ça n'regarde que lui... ». Amadou rajoute lui que personne ne peut l'obliger à agir contre son gré et que tant qu'il n'a pas décidé de changer, il ne changera pas. Il explique ainsi que prévenir ses parents ne servira à rien et que cela ne ferait donc que le mettre davantage en difficulté plutôt que de l'aider.

Cette situation, dont j'ai emprunté une partie des répliques de Daryl pour faire le titre de ce mémoire, m'a interpellé et a suscité chez moi un questionnement profond.

C'est un questionnement qui s'étend à un contexte bien plus large que celui des mineurs pris en charge au sein de la PJJ. Une interrogation posée aux parents, à l'instituteur...à la société, doublée d'une dimension éthique à savoir : est-il moral d'éduquer un individu contre son gré ?

2.1 Contraintes, limites et cadre éducatif

Afin de mesurer et de comprendre l'importance de la contrainte, des limites et du cadre éducatif pour l'enfant ou l'adolescent, il me paraît pertinent de m'intéresser à certains des fondements psychologiques expliquant le développement de l'enfant.

2.1.1 Développement de l'enfant et intégration de limites

L'insertion sociale d'un enfant, d'un adolescent dépend considérablement du rapport entre ses pulsions et « le monde qui l'entoure ».

L'équilibre entre pulsion et vie sociale s'instaure dans un processus d'intégration et de maturation dans lequel la fonction éducative des adultes qui entourent un enfant est déterminante. C'est ce processus intégré qui permettra à l'enfant de devenir maître de ses pulsions et par là même, d'acquérir autonomie et indépendance dans la société.

- **De 0 à 3 mois :**

De sa naissance à environ trois mois, l'enfant vit dans une grande dépendance à sa mère. Pour le nouveau-né, sa mère et lui ne sont qu'un. Cette phase est déterminante pour l'enfant car il y met en place sa capacité à déterminer ses besoins et désirs. Cette période est prénommée

« symbiose ». Très vite, le bébé manifeste le désir d'être porté dans les bras : besoins et désirs sont alors dissociés et distingués. Par la suite, la maman devient généralement plus au fait des besoins de son enfant (il a des besoins fondamentaux et sa maman en fait l'apprentissage avec lui). La période de maternage s'amointrit peu à peu. Le nourrisson découvre alors la frustration face à l'expression de ses désirs. L'intégration de l'autorité et des limites peut alors s'amorcer.

- **De 3 mois à 12 mois :**

Durant cette période, le rôle et la place du père sont déterminants. En effet, celui-ci va venir instaurer « du tiers » dans la relation mère/enfant. L'enfant n'est plus dans une relation duelle et exclusive avec sa mère. La nouvelle configuration de la relation amène alors l'enfant à une certaine séparation symbolique de sa mère. C'est la phase dite d' « individuation ».

Pour son bon développement, la mère doit alors s'efforcer d'accompagner progressivement son enfant vers cette individuation afin de lui permettre d'occuper et d'investir un espace qui lui soit propre dans la famille. Néanmoins, un rapport d'opposition se manifeste entre volonté de l'enfant et volonté des parents. Cela s'explique par la difficulté compréhensible de l'enfant à dépasser le sentiment de toute-puissance relatif à la période de symbiose. La définition de limites pour l'enfant se fait alors ressentir à ce moment. Elle apparaît déterminante à cette période dans le développement de l'enfant. L'opposition de l'enfant (qui se manifeste dans certains de ses comportements) permet l'accomplissement de son individuation : il se distingue totalement de sa mère et accède à « la conscience de soi ».

- **De 2 ans et demi jusqu'environ 4 à 5 ans :**

Vers 2/3 ans, le rapport d'opposition de l'enfant avec ses parents s'intensifie. Il atteint un degré de conscience de soi plus important. S'opposer, pour l'enfant, l'aide à préciser la distinction de sa personne de celle de sa mère. Dans cette phase, l'enfant se développe ainsi à travers un rapport d'opposition auquel ses parents ne doivent en aucun cas se soustraire.

- **Vers 6 ans**

L'enfant s'ouvre à l'entourage social. Il multiplie les expériences sociales. Il est en capacité de se positionner et de s'affirmer.

Loin de prétendre être un spécialiste dans ce domaine, il est certain que cet exposé mériterait de multiples développements et précisions. Comme indiqué, c'est une évocation sommaire de certains aspects du développement de l'enfant et limitée aux toutes premières phases de ce processus, qui est ici effectué.

2.1.2 L'intérêt de définir un cadre d'évolution structurant pour l'enfant et l'adolescent

Ce bref retour sur le développement de l'enfant démontre le rôle déterminant joué très tôt par les adultes quant à la définition de cadres et de limites ; un cadre et des limites, essentiels pour aider l'enfant à se développer et à se construire. Cela lui apporte une sécurité interne et lui apprend à gérer ses pulsions.

Cette construction psychosociale est ainsi un long processus qui se poursuit à l'adolescence avec toute la complexité que cette phase induit. D'ailleurs selon Winnicott⁷, l'adolescent a (comme à ses 2 / 3 ans) besoin de s'opposer pour s'affirmer : c'est une réactualisation de l'individuation par l'opposition.

La définition d'un cadre d'évolution structurant (structuré lui-même par des limites) par les adultes entourant un adolescent reste tout aussi importante à l'adolescence. Il convient de préciser que la démission, le laxisme des parents, des éducateurs (toute personne ayant une fonction éducative à assumer) sont tout aussi dommageables pour la construction psychosociale d'un adolescent que l'autoritarisme et le non respect de sa personne. Malgré ce que beaucoup s'accordent à nommer « crise de l'adolescence⁸ », les adultes entourant un adolescent ne doivent pas se « démonter » et doivent résister face à la remise en cause du cadre éducatif (souvent caractéristique de cette période) par celui-ci.

L'enfant, l'adolescent n'est donc pas à voir comme « un petit homme ou encore un adulte en miniature » mais comme un être en devenir. Un être en devenir ayant des droits et également des besoins, comme l'a souligné le docteur Jeammet au cours d'une conférence⁹ :

⁷ Corinne Morel, *ABC de la Psychologie de l'enfant, De la naissance à l'adolescence*, Paris, Editions Grancher, 1999

⁸ Les psychologues ne sont pas tous d'accord concernant la crise d'adolescence. S'agit-il d'un passage obligatoire pour tous ou seulement traversé et éprouvé par certains adolescents ? Marie Choquet, directrice de recherche à l'INSERM U 669, a exposé au cours d'une conférence dans le cadre du D.U universitaire interprofessionnel « Adolescents Difficiles : Approche Psychopathologique et Educative, que tous les adolescents ne connaissent pas de crise de l'adolescence. Selon elle, plus de la moitié (55 %) n'ont pas de conduites à risques et s'entendent bien avec leurs parents.

⁹ Conférence du mardi 20 octobre 2009 dans le cadre du D.U « Adolescents Difficiles : Approche Psychopathologique et Educative ».

« Les bons sentiments, c'est très bien. Mais il ne faut pas que ce soit le refuge de l'impuissance, du laisser-faire... On ne peut se passer du fait que les adultes ont une responsabilité dans l'éducation... » Philippe Jeammet¹⁰

Philippe Meirieu¹¹, qui est également intervenu ce jour-là, a exposé quant à cette question le fait que l'adulte avait par rapport à l'enfant *« une obligation de réalisme et d'anticipation »*.

Les adultes ont alors une responsabilité à assumer du fait de leur avance (sur un plan chronologique) quant aux enfants et adolescents. Et encore plus, ceux qui en ont la charge pénalement, moralement, socialement ou professionnellement. On comprend par ailleurs la double importance de la détermination d'un cadre éducatif d'évolution pour des adolescents difficiles ou en difficulté qui, enfants, ont connu des carences considérables quant à la définition de limites essentielles à leur construction et développement psycho-sociaux. Lorsque les contraintes internes n'ont pas été ou ont été peu intériorisées, les contraintes externes s'imposent. Cela de manière à ce qu'un individu ne puisse pas agir en toute impunité *« sous le coup »* de ses pulsions. C'est une régulation sociale des relations entre les individus qui leur permet de vivre entre eux dans la société.

L'histoire familiale des jeunes pris en charge par les services de la PJJ, est souvent jalonnée par bon nombre de défaillances du cadre éducatif dans lequel ils ont évolué. Cela illustre ainsi le rapport entre contraintes internes et contraintes externes évoqué précédemment : ces jeunes ayant peu ou pas intégré les contraintes internes nécessaires à leur construction psychosociale, leur instance psychique appelé *« Ça¹² »* n'est pas tempérée (rôle qui revient aux instances psychiques nommées *« Moi »* et *« Surmoi »*). Cela peut alors expliquer une partie des comportements inadaptés socialement qu'ils manifestent, sanctionnés par la contrainte externe que représente la loi pénale.

¹⁰ Spécialiste de l'enfant et de l'adolescent exerçant à l'institut Mutualiste Montsouris (Paris), le professeur Philippe Jeammet est un grand spécialiste des troubles du comportement chez les jeunes.

¹¹ Philippe Meirieu est un spécialiste de la pédagogie, professeur des universités en Sciences de l'Education, consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie.

¹² La théorie psychanalytique fait référence à trois instances : Le *« Ça »* est présent dès la naissance et correspond au réservoir pulsionnel. Le *« Moi »* n'est pas présent dès la naissance. Il s'ébauche au cours des premiers mois de la vie et gère le sens et la prise en compte de la réalité objective. Le *« Moi »* s'inaugure dans la différenciation et dans la relation objectale : *« il y a moi et il y a l'autre »* (qui n'est pas moi). Cette évolution est progressive et s'étale sur toute l'enfance. Le *« Surmoi »* est contemporain du complexe d'Edipe. Il représente la conscience morale intériorisée. C'est l'instance psychique la plus tardive. Comme le *« Moi »*, il ne cesse de se développer tout au long de l'enfance et continue même de le faire à l'âge adulte.

Les parents, les éducateurs, les adultes entourant un enfant ou un adolescent ont ainsi des devoirs quant aux besoins de celui-ci : le devoir de l'éduquer, de l'accompagner, de le guider, de l'aider à développer ses potentialités et à se construire harmonieusement afin de pouvoir devenir autonome et responsable dans la société.

Lors d'une conférence du D.U « Adolescents Difficiles », Daniel Marcelli¹³ a cité à ce sujet Hannah Arendt : *« une éducation réussie c'est une éducation où l'enfant apprend à obéir jusqu'à ce qu'il comprenne qu'il peut désobéir »*

Tant pour un enfant que pour un adolescent, instituer « un cadre de vie », un cadre éducatif à partir de la recherche d'une définition cohérente de limites s'avère primordial. Les limites sont structurantes et sécurisantes car elles représentent des repères. Elles apprennent à gérer les frustrations et le pulsionnel ainsi qu'à vivre avec les autres.

Le cadre de vie défini par ces limites doit être à la fois assez rigide et assez souple : assez rigide de manière à résister aux attaques répétées de ses fondements et assez souple pour ne pas rester figé, afin de pouvoir évoluer relativement à l'évolution d'un enfant ou d'un adolescent.

Laisser un enfant, un adolescent livré à lui-même, lui laisser le libre choix de tout sous prétexte du respect de sa liberté et de sa personne, c'est ne pas lui laisser le choix de ne pas devenir esclave de ses pulsions avec « en prime » le risque qu'il se sente tout-puissant. Cela peut ainsi conduire l'enfant ou l'adolescent à un égocentrisme accru et à une grande difficulté d'adaptation sociale.

Si la réalité physique par exemple, permet de prendre en compte le fait qu'un enfant soit limité quant à sa force physique : on ne lui demandera donc pas de porter plus qu'il ne peut ; la réalité psychique est également tout aussi réelle bien qu'elle ne soit pas potentiellement palpable. Il apparaît par conséquent important d'en tenir compte concernant un enfant ou un adolescent pour ne pas le mettre « sous le poids » de responsabilités qu'il ne serait pas capable d'assumer. C'est à cela que s'expose la démarche d'éducation qui se voudrait sans contrainte, basée sur le laxisme et une permissivité à l'excès.

¹³ Professeur de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent au CHU de Poitiers

2.2 Éducation et éthique

2.2.1 Le rôle de la société dans l'éducation

Pour Hannah Arendt¹⁴, il ne fait aucun doute qu'il est du devoir de la société d'éduquer l'enfant, l'adolescent, car de cela dépend la pérennité de la civilisation.

Maria Montessori également, pense que la responsabilité de la société dans l'éducation des individus ne fait aucun doute. Elle parle, à ce propos, de « *contrôle bénéfique* » :

« S'il est évident que la société doit exercer un contrôle bénéfique sur l'individu humain, et s'il est vrai aussi que l'éducation doit être considérée comme une aide à la vie, ce contrôle ne devra jamais être contraignant ni opprimant, mais devra consister en une aide physique et psychique. »

Si ces dernières sont convaincues du rôle nécessaire de la société dans l'éducation, on ne peut bien sûr, faire l'impasse sur l'un des effets pervers de cette conception : le risque de formater plutôt que de former.

2.2.2 Former ou formater ?

La contrainte correspond à une force extérieure qui s'exerce sur un sujet afin de le forcer à agir de manière soumise.

Il est admis par un grand nombre qu'éduquer un enfant requiert une certaine contrainte imposée par le parent, l'instituteur... ; une contrainte souvent justifiée par la peur d'engendrer un « enfant gâté » ou un « enfant roi ». Si on admet que la contrainte peut participer de l'éducation, il importe toutefois de s'interroger sur la nature de cette contrainte car l'usage de la notion de « contrainte » est également destinée à la pratique du « dressage » des animaux.

Ainsi, peut-on différencier la contrainte exercée sur l'homme de celle exercée sur un animal pour le dresser ?

A cet égard, Kant¹⁵ évoque l'éducation comme un dressage de l'homme afin de neutraliser l'instinct animal qui sommeille en lui.

Eduquer et dresser ont alors pour démarche commune une logique de contrainte. Cependant, c'est la mise en œuvre et la finalité de celles-ci qui diffèrent.

¹⁴ Hannah Arendt, « *La crise de l'éducation* », *la crise de la culture*, folios essais, 1972

¹⁵ Kant, L'idée d'une histoire universelle, <http://perso.club-internet.fr/folliot.philippe/idee.htm>

Dans l'intérêt du maître et non dans celui de l'animal, le dressage a pour objectif une soumission totale et complète de l'animal, tant pendant l'acquisition des comportements attendus par le « dresseur » qu'après leur intégration.

A la différence du dressage, dans l'éducation, la contrainte doit s'exercer de manière mesurée avec la visée que le sujet éduqué devienne autonome, maître de lui-même, capable à son tour d'éduquer.

Peu à peu, la contrainte de l'éducateur doit disparaître pour laisser place à la liberté de l'éduqué.

L'éduqué peut-il toutefois s'estimer réellement libre ? Ne demeure-t-il pas (et ne demeurera-t-il pas toujours ?) dans ce qu'il est et plus particulièrement dans ce qu'il est devenu, une part de celui ou de ceux qui ont participé à son éducation ?

Tout cela questionne la dimension déontologique de l'éducation. La contrainte exercée par l'éducateur doit l'être avec le respect de l'éduqué comme sujet (respect de son intégrité, de sa dignité, de sa condition humaine). Cette contrainte doit également être motivée par une volonté de recherche de l'intérêt et du bien de l'éduqué mais en aucun cas de l'éducateur.

C'est à cette condition que la contrainte revêt une dimension éducative s'inscrivant comme une étape nécessaire au processus d'éducation et non comme un endoctrinement ou plus familièrement comme un « formatage ».

Néanmoins, certains comme John Stuart Mill¹⁶ interrogent cette contrainte exercée dans l'éducation, justifiée comme une démarche visant le bien du sujet éduqué. Cette réserve quant à cette démarche s'appuie sur la complexité à définir ce qu'est le « bien ».

Troisième partie - Éducation et autorité

L'augmentation des actes d'incivilités et des actes de délinquance, l'abaissement de l'âge d'entrée dans la délinquance, la volonté d'une présence policière au sein de l'institution scolaire, la remise en cause de la fonction éducative des parents et la dénonciation de « l'enfant roi » par les médias auxquels viennent s'ajouter la diffusion d'émission télévisées comme « Pascal Le grand frère » ou encore « Super Nanny » mettant en scène des parents désarmés face à l'éducation de leurs enfants sont autant d'arguments avancés par un grand nombre pour justifier une crise de l'autorité. La société traverse-t-elle réellement une crise de

¹⁶ John Stuart Mill, *De la liberté*, Gallimard, 1990

l'autorité ? Si oui, quelle en est la raison ? Si non, qu'est-ce qui pousse certains à croire à une crise de l'autorité ?

Ces différents questionnements supposent de s'interroger avant tout sur ce que recouvre le concept d'autorité. Alors que beaucoup s'accordent sur le présupposé d'une crise de l'autorité, d'autres partisans de la non-directivité en éducation, estiment que l'autorité n'est pas nécessaire. Entre autoritarisme d'une part et autorité permissive à l'excès d'autre part pour ne pas dire laxisme, le juste milieu, s'il existe, n'est pas simple à trouver. Un questionnement encore plus complexe quand certains vont jusqu'à se demander si l'autorité d'une personne ne participe pas de l'inné.

Educateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse évoluant en Centre Éducatif Fermé, je me retrouve quotidiennement confronté à la question de l'autorité de par mon statut et contexte d'exercice professionnel.

3.1 Définition du concept d'autorité

3.1.1 Qu'est-ce que l'autorité ?

Une définition simpliste du concept d'autorité consisterait à le rattacher aux notions de pouvoir, de contrainte, d'obligation, d'interdit, voire de violence. Une conception de l'autorité reconnue socialement anciennement où l'usage de la force était accepté. L'exemple qui peut être représentatif de cette époque est celui du maître d'école utilisant sa règle pour corriger ses élèves. D'ailleurs, cette conception de l'autorité répressive a ses partisans, nostalgiques d'une époque qui n'est pas si lointaine que ça.

Etymologiquement, le concept d'autorité recouvre une dimension plus large et plus nuancée que celle strictement répressive.

Le terme autorité, en latin *auctoritas* provient du verbe *augere* qui signifie « faire croître », « augmenter ». Le sens premier du mot autorité est donc d'élever l'autre et non de le contraindre.

Par ailleurs, grammaticalement, c'est le verbe « autoriser » qui est rattaché au concept d'autorité. Une justification littérale de plus qui s'oppose aux conceptions de l'autorité comme strictement répressive, basée sur la contrainte et l'interdit. Une des fonctions de l'autorité est alors d'élever et d'autoriser.

Une autre des racines étymologiques du terme autorité est *auctor* qui signifie auteur. Appréhender ce qu'est l'autorité à partir de cette étymologie peut effectivement amener à concevoir celui qui détient l'autorité comme auteur de l'autre, une autorité qui interdit de devenir soi-même. Mais il est également possible d'entendre auteur comme le créateur de situations autorisant l'autre à s'élever, à se développer, à devenir auteur de soi-même c'est-à-dire autonome.

Par conséquent, l'autorité ne peut être limitée à la dimension répressive que beaucoup lui prêtent qui renvoie plutôt à la notion d'autoritarisme. L'étude littérale du concept d'autorité le démontre et met en avant la dimension libertaire plus prégnante qu'il recouvre dans son sens premier.

3.1.2 L'autorité participe-t-elle de l'inné ?

Au cours d'une discussion avec un collègue éducateur, celui-ci m'exprime une de ses convictions concernant l'autorité : « L'autorité c'est soit on l'a, soit on l'a pas, y'en a qui pourront faire ce qu'ils veulent, ils l'auront jamais... ».

Pour cet éducateur l'autorité correspond à une capacité, à une disposition naturelle relevant de l'inné et en aucune mesure de l'acquis.

Selon Bruno Robbes¹⁷, « *l'autorité n'est pas un phénomène naturel* ». Il se base sur la définition que confère Daniel Marcelli à l'autorité « *elle est un phénomène à la fois psychologique et social au fondement de toute relation humaine* ».

Par ailleurs, s'accorder à penser que l'autorité relèverait d'une disposition naturelle reviendrait à penser, pour ceux qui estiment qu'on assiste à une crise de l'autorité, qu'il y a actuellement moins de personnes dotées de la capacité naturelle d'autorité. Une réflexion sans véritable fondement scientifique qui pourrait amener très loin...

3.1.3 L'autorité : entre statut et compétence

¹⁷ Bruno Robbes est Maître de conférence en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles, Université de Cergy. C'est un ancien professeur des écoles, maître formateur.

L'éducateur de la PJJ qui évolue en Centre Éducatif Fermé se retrouve (premièrement par son statut d'adulte mais surtout par celui d'éducateur) garant de la transmission de repères (éducatifs, sociaux, judiciaires) aux jeunes dont il a la charge. Des repères transmis à travers le rappel à la loi et également à travers la substitution de l'éducateur de la PJJ à l'institution familiale dans le quotidien des jeunes suivis en CEF, ce qui lui impute de tenter de leur transmettre des normes et des valeurs nécessaires à leur bonne intégration sociale.

C'est donc le statut professionnel de l'éducateur de la PJJ qui lui donne le droit, lui confère l'autorité de prétendre transmettre normes et valeurs à travers les droits et les interdits qu'il estime nécessaires dans sa confrontation quotidienne aux jeunes.

Cependant l'autorité que lui confère son statut ne suffit pas à l'éducateur de la PJJ pour obtenir obéissance et respect du règlement de la part des jeunes. Bien souvent, il se retrouve considérablement mis à mal dans son autorité d'éducateur par des insultes, des menaces, des provocations voire même des agressions physiques.

Bruno Robbes distingue ainsi trois dimensions dans l'acceptation du concept d'autorité¹⁸ :

L'autorité statutaire, l'autorité de l'auteur et l'autorité de capacité et de compétence.

- L'autorité statutaire : c'est celle conférée par un statut particulier, repéré par celui à qui s'applique l'autorité. Cela correspond à être l'autorité. Le statut d'adulte par rapport à celui d'enfant ou encore le statut de professeur des écoles par rapport à celui d'élève peuvent faire ici figure d'exemple. Comme nous l'avons vu précédemment, concernant les éducateurs de la PJJ, le statut légitime le droit d'exercer l'autorité à travers une relation statutairement asymétrique, mais ne suffit pas à l'exercice effectif de l'autorité en question.
- L'autorité de l'auteur, qui autorise : Devenu auteur de lui-même, c'est-à-dire membre responsable et autonome dans la société, l'*auctor* peut à son tour « produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève et l'autorise à être auteur ». Elle est traduite par le fait d'avoir de l'autorité.

¹⁸ Bruno Robbes, « *Nouveau millénaire, Défi libertaire* » *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, 2006.
http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2883

- L'autorité de capacité et de compétence : Comme son nom l'indique, elle se base sur les capacités et les compétences de celui qui l'exerce. Il fait autorité. C'est une interaction entre les savoirs (savoirs théoriques et savoirs d'expérience) et son action en situation. C'est l'autorité statuaire qui légitime l'autorité de capacité et de compétence mais c'est l'autorité de capacité et de compétence qui crédibilise l'autorité statuaire.

Ainsi l'autorité constitue un ajustement nécessaire entre les trois dimensions « être autorité, avoir de l'autorité et faire autorité » explicitées ci-dessus, que recouvre son acception. Ce n'est qu'à cette condition que l'autorité investit tout son sens.

La définition arrêtée par Bruno Robbes concernant le concept d'autorité est alors la suivante :

« L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permette d'être à son tour auteur de lui-même. »

3.2 Rapport entre éducation et autorité

Lorsque l'on se réfère à l'étymologie des concepts que sont l'éducation et l'autorité, on remarque qu'ils se rejoignent dans leurs significations.

En effet, éducation vient du latin *educatio* de même sens, issu de *educare* (instruire, élever, produire), de la racine latine *dux* (guide, conducteur) que l'on retrouve dans aqueduc (qui conduit l'eau) ou viaduc (qui guide la voie) et du préfixe *e-* indiquant un mouvement, une action.

L'éducation est l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme, une jeune fille, de développer ses facultés intellectuelles et morales.

Autorité comme nous l'avons vu précédemment trouve son origine dans le terme latin *auctoritas* provenant lui-même du verbe *augere* (faire croître, augmenter).

L'autorité a donc tout comme l'éducation pour but de développer. Grâce à ce détour étymologique, on comprend ainsi qu'éducation et autorité sont deux concepts étroitement liés dans leurs visées.

Bruno Robbes va jusqu'à parler de synonymes et exprime que l'autorité est par essence éducative.

Par ailleurs, éduquer consiste à transmettre des valeurs, des normes (composées de droits, devoirs et obligations ainsi que d'interdits) nécessaires au développement de l'individu, lui permettant d'être autonome et inséré dans la société.

Il en est de même pour l'autorité du parent, du professeur, de l'éducateur dans son sens général : l'autorité pour l'autorité ne sert de rien. Il y a un but, des enjeux, une nécessité de l'autorité. L'enfant, l'adolescent, pour se construire, a besoin que l'autorité détermine des repères, fixe un cadre composé d'interdits (bien sûr structurant). D'ailleurs, selon Gérard Guillot¹⁹ apprendre à interdire apprend à autoriser. C'est l'ignorance de ce fondement éducatif qui d'après lui, a contribué à l'émergence de « l'enfant roi ».

Education et autorité comportent ainsi toutes deux la dimension, de « fermer l'accès à » afin de « pouvoir accéder à », correspondant à la détermination d'interdits permettant d'accéder à l'autonomie.

Gérard Guillot et Bruno Robbes parlent alors d'« autorité éducative » dans un rapport d'opposition avec ce qu'ils nomment autorité autoritariste.

D'ailleurs à cet égard, Bruno Robbes définit trois conceptions de l'autorité : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative.

3.2.1 L'autorité autoritariste

« L'autorité autoritariste a recours à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu... ».

L'autorité autoritariste repose alors sur la contrainte et affiche une importante dimension répressive. Elle correspond à une conception reconnue et acceptée socialement anciennement.

¹⁹ Gérard Guillot, *L'autorité en éducation, sortir de la crise*, Pédagogies, Paris, ESF 2006, 189 p.

3.2.2 L'autorité évacuée

Vers les années soixante dix, la remise en cause et la dénonciation du modèle d'autorité autoritariste a conduit à la question de l'évacuation de l'autorité.

Bruno Robbes explique que la fin du modèle patriarcal d'autorité (qu'il qualifie de salubre) a produit une évacuation considérable des contraintes sociales affaiblissant les cadres institutionnels traditionnels. S'appuyant sur les recherches de Jean-Pierre Lebrun²⁰, celui-ci développe que l'abandon du modèle d'autorité paternelle a pour conséquence une « *auto-fondation de la norme* » provoquant une profonde remise en question du sens de la norme du fait de leurs multiplicités. L'insuffisance de repères conduirait ainsi, à « *une crise de la transmission des adultes* ».

« Ainsi, le refus d'intervenir des adultes – au prétexte que chacun a ses propres normes - est une prise de position caractéristique de ce que nous nommons l'autorité évacuée... »

Pierre Legendre²¹ qualifie de crise de transmission intergénérationnelle le fait que les adultes n'assument plus leur supériorité (non par transcendance mais par avance chronologique et générationnelle). Cela a pour conséquence une indifférence des places et des statuts rendant compliquée la légitimité de transmission de l'adulte à l'enfant ou l'adolescent.

« En conséquence, le problème que les adultes connaissent avec les jeunes s'agissant de l'autorité, est avant tout un problème d'adultes manquant de crédibilité, insuffisamment consistants pour être contenant » (Jeammet, 2004).

L'abandon de l'autorité autoritariste ainsi que la désillusion de l'efficacité d'une éducation totalement permissive ont conduit à réfléchir à d'autres perspectives pédagogiques et éducatives.

Le modèle d'autorité éducative semble ainsi constituer une avancée considérable permettant d'envisager de nouvelles approches pédagogiques et éducatives.

²⁰ Jean Pierre Lebrun est psychiatre et psychanalyste, agrégé de l'enseignement supérieur de l'Université Catholique de Louvain.

²¹ Pierre Legendre est philosophe, anthropologue et historien du droit des institutions.

3.2.3 L'autorité éducative

Les années soixante dix marquent l'approche du concept d'autorité dans sa dimension d'autorisation. Il est alors évoqué une évolution de l'autorité : à « l'autorité-attribut » se substitue « l'autorité-relation ». L'implication, l'adhésion, la participation et la reconnaissance légitimée de celui sur qui s'exerce l'autorité, deviennent nécessaires pour l'accomplissement effectif et efficient de l'autorité exercée. C'est à cet égard qu'on parle ainsi de relation lorsqu'on évoque le concept d'autorité.

La dimension d'autorisation qui fonde l'autorité est également avancée par Alain Vulbeau et Jacques Pain²² qui définissent l'autorité comme étant « une position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permet - mais aussi qu'il lui soit permis – de faire figure d'autorité, de faire autorité ou de faire l'autorité... »

D'autre part, il est nécessaire que l'autorité soit reconnue par celui sur qui elle s'exerce afin d'éviter la soumission. Le philosophe contemporain, Alexandre Kojève²³ s'oppose à Weber²⁴ pour qui l'autorité n'est que domination. Pour Alexandre Kojève, l'autorité nécessite une relation caractérisée par la reconnaissance légitime de celui qui fait figure d'autorité par celui sur qui s'exerce l'autorité.

C'est ainsi la relation existant à travers une reconnaissance mutuelle (reconnaissance de la figure d'autorité et reconnaissance de la condition de sujet comme personne ayant des spécificités liées à son statut) qui détermine ce qu'est l'autorité éducative

Par ailleurs, l'autorité éducative ne se pose pas comme supériorité transcendante et absolue, mais comme une supériorité temporaire destinée à aider le sujet à atteindre l'autonomie, l'élévation qui lui permettra à son tour de faire figure d'autorité.

Pour finir, l'autorité éducative est à la fois un phénomène social et psychologique tridimensionnel : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.

²² Alain Vulbeau et Jacques Pain, *L'invention de l'autorité*, Vigneux, édition Matrice, 2003, 236 p.

²³ Alexandre Kojève (1902-1968) était un philosophe français d'origine russe qui a renouvelé l'étude de Hegel en France.

²⁴ Max Weber (1864-1920), sociologue et économiste allemand

3.3 La crise de l'autorité

3.3.1 Plouf, plouf : entre autoritarisme et laxisme

Gérard Guillot développe que face à l'autorité, le contexte social actuel est « habité » par deux grandes hantises :

La première concerne le retour à des méthodes arbitraires et plus qu'autoritaires avec toute la violence qui y est rattachée (usage de la force, pression psychologique...). C'est ici la peur de l'autoritarisme qui est évoquée.

Cette question de l'autoritarisme crée le débat parmi les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse lorsque certains évoquent ce qu'ils nomment dans un jargon qui leur est propre « la baffe éducative ». La baffe éducative comme l'expression l'illustre, correspond à un usage de la force à des fins dites éducatives. Certains éducateurs sont convaincus qu'utiliser la force avec les jeunes pris en charge au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est nécessaire et efficace, pour des jeunes qui pour un grand nombre, ont évolué dans un contexte fondé sur les rapports de force. Je ne suis pas d'accord avec cette conception de l'éducation car utiliser la force pour obtenir l'obéissance n'inspire pas le respect mais provoque la peur et la servilité. De plus comment faire intégrer à des jeunes qu'il existe d'autres moyens que la violence pour exister (et les sortir de la violence, si commune pour eux) si ceux qui sont chargés de le leur faire comprendre utilisent la force.

A quoi aspire-t-on ? C'est là le nœud du problème. Quel est notre projet de société ? Est-ce des hommes, une société respectant les règles par soumission sans en comprendre l'utilité (et qui à certaines occasions s'y opposent parce qu'ils en ont la force et/ou les moyens) ? Ou bien préférons-nous aider des individus à atteindre l'accomplissement de leur personne, ayant intégré l'intérêt et le bien-fondé du respect des règles de vie en société et capables de citoyenneté ? La seconde option me semble plus honorable et respectueuse de la dignité humaine.

L'autre grande appréhension est celle d'une permissivité accrue et exagérée de ceux qui s'y adonnent, justifiée par un désir de respect de l'autre en tant que sujet et de sa liberté. Un laxisme qui ne prend pas en compte l'insécurité et le danger auxquels il expose.

Que faire alors, comment se positionner ? A ce propos, Philippe Meirieu affirme : « *Entre le « fais comme je veux ! » - et le « fais comme tu veux... », l'enfant ou l'adolescent, ballotté, perd toute chance de se construire des repères et de trouver sa propre voie* ».

La question de l'autorité est ici posée à travers deux de ses dimensions : l'interdiction et l'autorisation. Quoi interdire et/ou autoriser ? Et comment interdire et/ou autoriser ?

C'est la question des limites qui se pose ici.

3.3.2 Savoir interdire pour savoir autoriser

L'autorité autorise à s'élever, à se développer, à se construire en créant des contextes favorables à ce processus. L'autorité autorise par conséquent à exister et reconnaît le sujet qu'elle influence en tant que personne ayant droit comme toute autre personne au respect de sa dignité humaine.

Cependant, autoriser à exister n'est pas autorisé à faire n'importe quoi. C'est une distinction importante dont il faut tenir compte. J'ajouterai même qu'autoriser à exister implique d'interdire ce qui pourrait nuire à l'existence.

« Un parent, un enseignant n'a pas à interdire à un enfant d'exister mais au contraire à lui faire prendre conscience de son droit inaliénable à exister et à être respecté dans sa personne »²⁵

L'interdit constructif et structurant est donc celui qui « condamne » des conduites et non des personnes.

L'enfant, l'adolescent ont besoin pour se construire (psychologiquement, socialement...) qu'on leur fixe des limites, des repères (éducatifs, sociaux, judiciaires...) clairs et précis autrement dit, d'interdits.

²⁵ Gérard Guillot, *L'autorité en éducation, sortir de la crise*, Pédagogies, Paris, ESF 2006, 189 p.

Les jeunes pris en charge par les services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse manifestent souvent d'importantes carences au niveau de ces repères. C'est une des problématiques majeures qui explique leurs dérives délinquantes.

Gérard Guillot met alors en avant deux grands types d'interdit : les interdits symboliques et les interdits légaux.

Les interdits symboliques sont les interdits dits fondateurs de l'humanité. Reconnus universellement, ils sont perçus comme fondateurs de chaque société, de chaque religion (notamment des trois grandes religions monothéistes). Les deux principaux interdits symboliques sont l' « interdit de tuer » et l' « interdit de l'inceste ».

Les interdits légaux correspondent aux interdits définis par la loi en vigueur. Ils sont à distinguer des interdits se rapportant aux normes groupales ou culturellement dominant dans une société.

Je conclurai ainsi par le fait que la seconde guerre mondiale et les atrocités auxquelles elle a donné lieu ont fortement marqué les consciences. La conséquence a été une profonde remise en cause de l'autorité fondée sur la discipline autoritariste. Les protestations de mai 1968 ont remué « le glaive dans la plaie et porté le coup de grâce » au modèle d'autorité autoritariste, provoquant ainsi sa crise.

La conception d'autorité autoritariste, anciennement modèle de référence en éducation du fait de sa reconnaissance sociale est encore très présente dans les esprits et a encore de fervents partisans nostalgiques de l'époque où des hommes et des femmes avaient de l'autorité selon eux (c'est d'ailleurs à cette conception que l'on peut rattacher l'idée d'autorité naturelle).

C'est le passage de l'autorité autoritariste à une autorité qui n'entraverait pas les droits de la personne - droit à la liberté et au respect de sa personne - qui complexifie actuellement l'exercice de l'autorité.

C'est sous le prétexte de ce respect et de ce droit que des parents, des professeurs, des éducateurs n'assument plus leur autorité (légitimée par leur avance chronologique et/ou leur formation) et se livrent à une permissivité excessive tout aussi déstructurante et destructrice (par le manque de repères et le danger auxquels elle expose) que la discipline autoritariste.

« En termes de psychologie sociale, de psychologie, de psychanalyse, on peut penser que l'autorité est aussi nécessaire aux enfants que l'affection, et que l'absence d'autorité déstructure et installe dans l'anxiété et l'inconsistance. » Jacques Pain, Alain Vulbeau²⁶

Pourtant, comme nous l'avons dit précédemment, l'enfant, l'adolescent a besoin de repères, d'un cadre, de règles et donc d'interdits pour sa construction identitaire.

Qui est donc le plus apte à déterminer et à exprimer ces interdits, si ce n'est l'adulte, le parent, le professeur, l'éducateur dans son sens général ? Des interdits bien sûr structurants n'offensant pas la personne dans sa condition humaine mais portant sur des actes et des conduites répréhensibles.

L'autorité conçue comme autorité éducative comme l'entend Bruno Robbes ou encore Gérard Guillot paraît ainsi constituer l'alternative pédagogique et éducative permettant de sortir de cet écueil vacillant entre autoritarisme et laxisme.

Une autorité fondée sur une relation éducative entre l'*auctor* et celui sur qui s'exerce l'autorité...

Une autorité veillant au respect et à l'accomplissement de la personne ...

Une autorité basée sur la capacité à savoir alterner et adapter « être, avoir et faire autorité... »

Une ambitieuse perspective qui selon moi traduit de réelles visées éducatives dignes de ce nom, voilà ce que représente le présomptueux projet d'autorité éducative

²⁶ Alain Vulbeau et Jacques Pain, *De l'institution à l'autorisation : La vie ordinaire des jeunes, entre autorité et socialisation* – Appel d'offres de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse : « Processus de socialisation : les figures de l'autorité » 1999

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Il faut tout un village pour éduquer un enfant... » dit un adage. Cette maxime illustre assez justement la complexité relative à la démarche d'éducation :

Pourquoi éduquer ? Qui éduquer ? Comment éduquer ? Et bien d'autres questionnements qui ont alimenté, alimentent et alimenteront bon nombre de débats sur l'éducation.

Des questionnements divers et multiples dont la complexité ne va pas en s'atténuant lorsque de plus, on en interroge la dimension éthique :

Doit-on éduquer un individu, un enfant, un adolescent alors que celui-ci ne le veut pas ? Dans quelle mesure est-ce possible ? C'est ici la problématique centrale et fondamentale de cet écrit s'intéressant à la contrainte dans l'éducation. On comprend alors les nombreuses et principales références théoriques empruntées aux champs disciplinaires que représentent la philosophie et la pédagogie. Les références théoriques rattachées à la psychologie amènent un autre angle de lecture et d'interprétation complémentaire non négligeable. En effet, celui-ci est fondé sur une observation de l'évolution des comportements et du développement de l'enfant. Philosophie, pédagogie ou psychologie, la conclusion reste la même : la contrainte est inéluctable dans la démarche d'éducation et s'avère même participer à l'élaboration opérante de ce processus. Une contrainte qui, lorsqu'elle concerne les enfants ou les adolescents doit logiquement être exercée par les adultes. Car qui est plus légitime pour cela que l'adulte qui, contrairement à l'enfant, n'est plus considéré comme un être en devenir mais comme un être parvenu à maturité ? (Tout au moins dans l'ordre logique et naturel des choses, sur un plan physiologique et psychologique).

L'Ordonnance du 2 février 1945 dans sa philosophie de base se veut de reconnaître cette différence notable d'accomplissement entre mineurs et adultes, pour l'institution d'un traitement judiciaire des mineurs spécifique, adapté et bien sûr différent de celui des adultes. C'est donc une des valeurs fondamentales de l'administration de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (même si celle-ci connaît actuellement une profonde mutation idéologique).

L'enfant, l'adolescent qui n'est pas arrivé à maturité, a des besoins nécessaires à l'opération de son développement physiologique et psychosocial. Il n'est souvent pas encore en mesure de les satisfaire seul. Il a donc besoin de l'aide de l'adulte pour devenir à son tour adulte.

Les parents, les éducateurs (au sens général du terme), les adultes ont par conséquent, une responsabilité qui n'est pas des moindres dans l'éducation des enfants et adolescents.

Ainsi reconnaître l'enfant ou l'adolescent comme un être à part entière est tout aussi important que reconnaître qu'il n'est pas un être totalement accompli. C'est ce qui permet de comprendre à quel niveau doit se situer l'acte éducatif du parent, de l'éducateur ou bien même de l'adulte.

Par ailleurs, il me semble également important, en termes de responsabilité, de garder à l'esprit que « les enfants d'aujourd'hui » seront « les adultes de demain » avec tout ce que cela implique. « Les adultes d'aujourd'hui » jouent donc un rôle considérable dans ce que seront « les adultes de demain ».

Nous pouvons donc finir par une évidence aux allures d'illogisme : si l'éducation mène à la liberté alors, tout aussi surprenant que soit le rapport d'opposition des acceptions des deux notions qui suivent, la contrainte mène à la liberté...

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt H., « *La crise de l'éducation », la crise de la culture* », Folio, Essais, 1972

- Ariès P., « *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* », Paris, Seuil, 1973.

- Durkheim E., « *Education et sociologie* », Paris, PUF, 1922

- Faure J-P., « *Eduquer sans punitions ni récompenses* », Jouvence, 2005

- Guillot G., « *L'autorité en éducation, sortir de la crise* », Pédagogies, ESF 2006

- Houssaye J., « *Autorité ou éducation ?* », Pédagogies, ESF 2001

- Meirieu P., « *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie* », Pédagogies, ESF, 1991

- Morel C., « *ABC de la Psychologie de l'enfant, De la naissance à l'adolescence* », Grancher, 1999

- Stuart Mill J., « *De la liberté* », Gallimard, 1990

- Turbelin D., « *La justice a-t-elle besoin d'éducateurs ? De l'Education Surveillée à la Protection Judiciaire de la Jeunesse* », Erès, 1995

- Vulbeau A. et Pain J., « *De l'institution à l'autorisation : la vie ordinaire des jeunes, entre autorité et socialisation* », Appel d'offres de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, « Processus de socialisation : les figures de l'autorité », 1999

- Vulbeau A. et Pain J., « *L'invention de l'autorité* », Matrice, 2003

- Winnicott D. W., « *Jeu et réalité* », Folio Essais, 1875

SITOGRAPHIE :

- Bruno Robbes, « Nouveau millénaire, Déficit libertaires » Les trois conceptions actuelles de l'autorité, 2006

- Hervé Copitet, L'éducateur face à l'autorité dans le cadre de prise en charge d'adolescents, <http://www.psychasoc.com/Textes/L-educateur-face-a-l-autorite-dans-le-cadre-de-la-prise-en-charge-d-adolescents-quelques-pistes-de-reflexion->

- Emmanuel Kant, L'idée d'une histoire universelle, <http://perso.club-internet.fr/folliot.philippe /idee.htm>

- Françoise Stark Morgnion, psychanalyste – Education et psychanalyse, du paradoxe au malentendu, [http : // lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.educ.FM. php](http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.educ.FM.php)