

ADOLESCENTS ADULTES : LA RELATION ÉDUCATIVE

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES NATIONALES
ORGANISÉES PAR LES CEMÉA À AURILLAC
(CANTAL)

En partenariat avec la ville d'Aurillac

31 mai
1^{er} juin
2 juin 2006

RENCONTRES NATIONALES

Organisées par les **CEMÉA**, avec le soutien de la **Caisse Nationale d'Allocations Familiales, de la Région d'Auvergne et du Conseil Général du Cantal**

CEMÉA
L'ÉLAN FORMATION

Les Ceméa sont soutenus pour leur fonctionnement et leurs projets par les Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, de la Culture et de la Communication, de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, des Affaires étrangères.

Collaboration technique : L'oïZeau rare

II/ CONFERENCES

LA RELATION EDUCATIVE EST-ELLE NECESSAIREMENT CONFLICTUELLE ?

Jean François

LA RELATION EDUCATIVE

EST-ELLE NECESSAIREMENT CONFLICTUELLE ?

Jean François

Arrêtons-nous sur ce « *nécessairement* » : *inéluçtablement, inévitablement, fatalement* ?

Pour qui ce conflit serait-il alors le plus gênant, le plus difficile, voire le plus douloureux ?

Pour lui, l'adolescent, ou pour moi, l'adulte, qui se voit ainsi renvoyer une image négative, celle de quelqu'un d'incapable d'affirmer une injonction, d'affirmer son autorité sans grincements ou difficultés ?

Notons au passage que j'oserai ici dire « je », non pas le « je » qui prétend à l'exemplarité ou la modélisation, mais le « je » de l'engagement personnel et de la prise de risque, qui demande en contrepartie l'échange, la confrontation, la critique.

Pour lancer mon propos, je commencerai par une anecdote, une hypothèse simpliste, une boutade et, enfin, quelques regards sur le « ici et maintenant ».

L'anecdote, d'abord

On m'a raconté l'aventure d'un jeune instituteur, tout imprégné de bonne volonté qui, arrivant pour un remplacement d'un maître parti en stage pour quelques jours, avait mis aux voix pour sa prise de contact, la question suivante : « Etes-vous d'accord pour que je remplace votre maître ? » et qui, tout penaud, était venu trouver le directeur devant le refus massif exprimé par le vote des élèves ! Devait-il partir, abandonner la place ?

L'hypothèse simpliste, maintenant : à la question qui nous est posée, on peut supposer deux types de réponses spontanées.

« Nécessairement conflictuelleS ? » Oui, bien sûr !... à quoi les plus prudents ajouteraient peut-être : « Encore que ».

Ou au contraire : Non, pourquoi ?... à quoi les plus prudents ajouteraient peut-être : « Encore que »

Tout se passe comme si le oui catégorique supposerait, suggérerait quelqu'un d'intransigeant, sans état d'âme, liberticide : un conservateur rigide en éducation, en un mot. Et le non plein d'assurance supposerait, suggérerait quelqu'un de laxiste, d'utopiste : un progressiste naïf en éducation, en un mot.

D'où la boutade : c'est la formule de l'humoriste anglais Ambrose Bierce (*Le Dictionnaire du Diable*) : « Un conservateur est quelqu'un qui est épris des maux (imperfections, défauts) existants ; en cela, il se distingue du progressiste, qui souhaite les remplacer par d'autres ».

Dite ainsi, son alternative catégorique ne nous laisserait guère la possibilité de nuances !

Eh ! bien, je choisis délibérément d'articuler mon propos dans le « encore que », c'est-à-dire dans l'expression de la prudence, de l'hésitation, de l'incertitude même, plutôt que dans celle de l'affirmation, de l'assurance, de la certitude.

Quelques regards sur le « *ici et maintenant* » .

Lorsque je proposais aux jeunes Professeurs de Lycées et Collèges d'analyser leurs pratiques récentes, ils appelaient cela « se regarder pédaler ». Regardons-nous pédaler, donc.

Une sentence d'Alain, pour commencer : « *Jamais un orateur n'a pensé en parlant ; jamais un auditeur n'a pensé en écoutant* ». De quoi nous inquiéter, vous et moi, sans aucun doute, non ?

Mais en écho, de Peretti (au moment de la querelle sur la non-directivité dans les années 1960) assurait : « *celui qui refuserait d'être une ressource et de donner des réponses à des attentes n'assurerait pas son rôle ni son statut* ».

Oui, mais... quelle est ma légitimité à me prétendre une « ressource » ? En ai-je la compétence ? Et eux, là, en face de moi, quelles sont leurs attentes, qu'attendent-ils exactement ? Sur quoi puis-je compter pour garder -du moins en apparence- leur attention ? Leur courtoisie, leur gentillesse ?

Oui, bien sûr... ou encore leur place dans l'amphithéâtre : difficile de s'échapper... sauf pour les plus prudents, assis au fond ou en bout de rangées ! Ainsi, à défaut d'un public captivé ai-je du moins un public captif !

Alors, puis-je avec vous relever le défi d'Alain, réfléchir en parlant, en espérant que vous penserez en m'écoutant, que vous serez attentifs -ce qui me reconforterait- mais aussi critiques, même si c'est plus inquiétant pour moi ?

Un cheminement

Je postule donc - pardonnez-moi cette évidence, car chacun m'a déjà bien deviné - que nous sommes ici dans une métaphore implicite de la relation éducative : faute de pouvoir choisir la coercition (relever le nom des absents, administrer et rappeler à l'ordre les distraits ou les bavards par exemple), il ne me reste que la séduction, (soumettre un propos nourri à l'auditoire, user d'anecdotes et de jeux de mots, voire de démagogie...).

C'est bien au cœur de la relation éducative, le cheminement du curseur entre des pôles antinomiques, cheminement cahotant, souvent empirique, toujours à affronter.

C'est devoir choisir entre (citons selon les auteurs) « des enjeux contradictoires... impératifs opposés... visions antinomiques... paradoxes (ou injonctions paradoxales, attentes paradoxales)... exigences opposées... »

Quelques exemples en illustration :

Kant : « *On éduque l'enfant à la liberté par la contrainte* ».

Montesquieu : « *Tout homme doit être poli, mais il doit aussi être libre* ».

Maria Montessori : « *Toi, l'adulte, aide-moi à agir seul* ».

Makarenko : « *Tenir la dialectique qui relie l'individu à la société* ».

Freinet : « *La double exigence de la cohabitation sociale et de l'épanouissement de l'individu* ».

On peut donc supposer sans grands risques que la relation éducative est un thème qui condense en lui la plupart des conflits liés aux débats pédagogiques.

Je vous propose donc un cheminement dans toutes ces ambivalences, en articulant mon propos autour de quatre grands champs :

- L'éducation, éduquer ;
- Adolescences, adolescents ;
- L'autorité ;
- Quels adultes ?

Et cela en croisant deux types d'éclairages : ceux des chercheurs d'une part, ceux d'une réflexion sur le terrain, d'autre part, dans notre dialectique théorie-pratique bien connue aux CEMEA.

Quelques repères en alerte.

Ardoino nous invite à nous défier des « postures (et impostures) respectives du chercheur, de l'expert, du consultant... ou encore de l'éducateur ». Il ajoute : « *en dehors de leur parti pris rationalistes, les positions les plus scientifiques les plus classiques restent longtemps infiltrées d'énoncés implicites, relevant finalement parfois d'avantage de l'idéologie, de la morale, de la religion* ».

Marcel Crahay souligne : « *La réflexion sur l'éducation ne peut se passer de la psychologie (...)* Toutefois, un dispositif pédagogique n'est jamais le résultat d'une application pure et simple de la psychologie ». N'oublions pas non plus, au passage, que les plus grandes références peuvent être contestées. Par exemple, Pierre Bourdieu reconnaissait avoir « *tordu le bâton* » parfois pour convaincre à tout prix, et Freud est discuté aujourd'hui sur certaines de ses positions.

Enfin, pour faire bon poids, Philippe Meirieu rappelle que « *le discours pédagogique n'est pas facile à entendre (...) discours hybride qui mêle références et anecdotes et tend trop souvent à une instrumentalisation tatillonne* ».

Forts de ces repères en alerte, abordons notre premier champ.

I - L'ÉDUCATION, ÉDUQUER

La définition du Petit Robert : « *Éducation : mise en œuvre des moyens propres à amener la formation d'un être humain* ».

Formation, former... En 1975, dans la revue « Connexions », Kaës et Anzien mettent les points sur les I. « *On (dé)forme un enfant* » dit Kaës. On re(ré)forme ; trans/forme ; rend con/forme...

Mais conforme à quoi ? Au nom de quoi ? De qui ?

Pavé dans la mare, donc, qui incite à la réserve, d'autant plus que Daniel Hameline rappelle qu'on s'accorde à dire que la pédagogie « *gère le passage de l'état de nature à l'état de culture... vise à former le citoyen* ». Fort bien. Mais, quel citoyen ? Pour exemples : celui de Sparte, un guerrier intraitable formé pour défendre la cité, ou celui d'Athènes, préparé à discuter les décisions par l'argumentation sur l'Agora ? On comprend, disent Kaës et Anzieu, que le formé résiste à l'idée d'être (dé)formé, (trans)formé, et choisisse le « *principe de moindre déplaisir* ».

A quoi s'ajoute, de plus, la résistance à se former. « *Se former, c'est accepter une image de soi défaillante* » (Kaës – Anzieu). Pas facile à accepter pour un adolescent, même si nous n'avons pas le temps de développer ici le rapport de l'adolescent au savoir.

Citons Meirieu pour aborder notre seconde partie : « *Il est normal que je résiste à celui qui veut me fabriquer* » semble nous dire l'adolescent.

II - ADOLESCENCES, ADOLESCENTS

Y aurait-il sources de conflits intrinsèques à l'adolescence ? Des raisons inhérentes à cette période qui conduiraient aux conflits avec les adolescents ? Et d'abord, faut-il comprendre les adolescents ?

Winnicott : « *Ceux qui explorent le domaine de la psychologie doivent savoir que l'adolescent -garçon ou fille- ne désire pas être compris* ». Il faut que les adultes gardent pour eux ce qu'ils parviennent à comprendre de l'adolescent ». Il ajoute : « *Il serait absurde d'écrire un livre sur l'adolescence à l'attention des adolescents, car cette période de la vie qui est essentiellement celle d'une découverte personnelle doit être vécue* ».

Et, pour finir, cette belle formule : « *Chaque individu est engagé dans une expérience, celle de vivre, et dans un problème, celui d'exister* ».

Et pourtant, cela n'a pas empêché Françoise Dolto d'écrire « *Le complexe du homard* » à l'intention des adultes... et des adolescents ! « *Ce livre s'adresse à vous, les adolescents, vous les homards...* » dit le texte d'appel ! Alors ?

Anecdote : ces jours-ci, une de mes nièces (18 ans) fouine dans ma bibliothèque, découvre « *le homard* » : « *Ah ? Tu as ce livre, toi ? C'est nul ! ...* ». Mais, au moment du départ : « *Tu me le prêtés ? Je vais y rejeter un coup d'œil* ». Alors qu'en pensent-ils eux, les adolescents ?

J'ai très souvent invité des élèves de collège et lycée à écrire sur des thèmes tels que :

- Qu'est-ce que l'adolescence, selon-vous ?
- Avez-vous hâte d'être adulte ou préférez-vous profiter de l'adolescence ?
- Je suis jeune, tendez-moi la main » (A. Rimbaud)
- On n'est pas sérieux qu'on a 17 ans » (A. Rimbaud)
- A votre avis, comment les adultes vous voient-ils, vous, adolescents ?

Petit florilège de réponses, extraits, formules...

- « *Je ne suis pas cet être maladif que le monde appelle adolescente* » (Lydia, 16 ans)
- « *On dirait qu'on est une espèce à part... on nous observe... on est des tribus... on vit dans un enclos... on est des troupeaux de hordes serrées... des ethnies barbares...* » (garçons et filles 16/17 ans)
- « *L'adolescence, c'est comme le chômage : les données sont trop brutes, et les variations trop saisonnières* » (garçon, Terminale Economique)
- « *L'adolescent est une espèce en voie d'orientation professionnelle* » (garçon, 16 ans)
- « *Les adolescents ?... des crustacés sans carapace qui surnagent dans un aquarium en criant : Qui suis-je ?... Où vais-je ?... A quoi je sers... ?* » (fille, 17 ans)

Et encore cette remarque, que nous pourrions bien prendre comme un conseil :

« Les adultes ont souvent tendance à considérer les jeunes comme une espèce à part dont le comportement leur est incompréhensible. Ils parlent des jeunes sans chercher à discuter avec eux, et ce manque de dialogue est source d'incompréhension, parfois même de conflits » (fille 15 ans)

...sans oublier toutefois cette réplique d'un lycéen à la Conseillère Principale d'Education : « Eh ! Oh ! Ne me squattez pas l'encéphale !... »

ou encore...

Anecdote : à une élève de 5^{ème}, un matin d'hiver : « Tu as l'air fatiguée, Catherine, ce matin ?

_ Oui, M'sieur François : j'ai passé une mauvaise nuit.

_ Ah bon ? Tu as été malade ?

_ Non ! Maintenant je suis femme ! »

Tête du professeur qui cache sa confusion en rangeant ses dictionnaires dans l'armoire !...

Remarque : je ne sais pas si Catherine voulait continuer l'échange ; je sais que, moi, j'ai coupé court !

Une remarque au passage : les adolescents sont d'habiles adeptes de la diglossie, double langage à niveaux différents : écrits, oraux... langage reconnu, soutenu, ou langage vernaculaire, plus ou moins ésotérique. Ainsi en guise d'ultime illustration, ces formules relevées sur des tables de classes, des couvertures de cahier, de livres scolaires :

« Si un grain de sable voulait dire je t'aime, je t'offrirais toute la plage »

« Je voudrais être une larme pour couler de ton œil, glisser sur ta joue et mourir sur tes lèvres »

Mais aussi, nettement moins « poétique » :

« L'amour est un feu qui dévore. Mais l'envie de ch... c'est encore plus fort »

Ou encore : « Il vaut mieux rater un baiser que baiser un raté »

Nous pouvons sans doute relever maintenant quelques approches de chercheurs.

Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, affirme que « la définition de l'adolescence est étonnamment imprécise et dépend du discours social et de la représentation collective ».

Il souligne une double évolution : « Abaissement de l'âge de la puberté et apparition de plus en plus précoce des désirs sexuels et, simultanément, un retard d'origine psychosociale et culturelle de l'intégration de nos enfants » (...) « Cette dissociation entre le désir et l'organisation sociale, entre la maturité intellectuelle et le retard d'intégration pose un problème affectif énorme : ces enfants-là éprouvent un sentiment de répression ».

Marcel Rufo, pédopsychiatre, ne croit pas que tout est joué à 10 ans. Il résume : il existe deux grands courants théoriques à propos de l'adolescence. Le premier, courant linéaire, suppose une reviviscence, une résurrection des troubles enfantins ; le second (avec P. Jeammet en particulier) suppose plutôt l'adolescence comme une seconde chance. Plus proche de ce courant, dit-il, il suggère aussi que, selon les cas, l'adolescence est tour à tour dans ces processus.

Alain Braconnier parle, lui, des « Adieux à l'enfance » et de « Peur et passion de grandir ».

L'adolescent doit faire face à ce qu'il appelle quatre grandes ruptures :

- l'acceptation de la sexualité (avec envie et crainte) ;

- la fin des liens de dépendance avec ses parents (avec regret, « cafard », mais aussi impatience)
- la projection dans l'avenir (avec désir et résistance).

Notons au passage, à ce propos, que par rapport à l'orientation scolaire et professionnelle il s'agit là d'une véritable difficulté. « *L'adolescent règle ses comptes avec son passé* » dit Freud « *L'adolescent a toujours un projet de vie inconscient* », réplique Adler.

Imaginer l'avenir pour l'adolescent, c'est rêver indépendance, autonomie, prises de décisions individuelles ... Or, prévoir une orientation professionnelle c'est déjà envisager cadres et contraintes. De fait, remarque Françoise Cros, Chercheur à l'INRP, plus l'adolescent fait preuve d'indécision à ce propos et plus, paradoxalement, il se donne des chances d'un choix pertinent. Mais cela n'est pas permis aux adolescents de toutes les conditions sociales...

Enfin, dernière rupture, selon Braconnier, *la maîtrise de ses pulsions* (avec la satisfaction par exemple, de rougir moins vite en public... contrôler ses maladrotes... moins pleurer ou hurler... mais aussi l'insatisfaction de devoir se discipliner, « obéir »...)

Nous ne nous attarderons pas ici sur le conflit inévitable et nécessaire entre l'adulte et l'adolescent : il est bien connu. Citons rapidement pour mémoire quelques formules :

« *L'adolescent se pose en s'opposant* » (P. Bernard)

« *L'adolescent, le préadolescent, demandera toujours plus que ce que peut lui donner l'adulte le plus tolérant* » (Anna Freud)

« *L'adolescent est plus raisonneur que raisonnable* » (Professeur Debesse)

« *Grandir est par nature un acte agressif* » (Winnicott)

« *Il n'y a pas d'adolescence sans conflit* » (Xavier Pommerau)

Conflit inévitable, donc et nécessaire, aussi : il apprend l'affrontement à la réalité, à la loi.

« *Une résolution satisfaisante des conflits et frustrations est la condition indispensable à la construction de la personnalité* » (P. Bernard)

« *Il faut un arrêt, des arrêts ; il faut un contact avec la réalité* » (Docteur Messerschmitt)

« *L'adolescent paumé, marginal aurait eu besoin, comme tout adolescent, d'un père suffisamment fort qui dise non* » (D. Touzeau). Il ajoute : « *S'il ne l'a pas eu dans sa famille, cela revient à ses éducateurs... même si j'ai bien conscience qu'il s'agit là d'une tâche et d'une charge bien lourdes* ».

Evoquons aussi, pour mémoire, l'antinomie adolescente bien connue entre la quête de l'identité singulière (Moi, je) et la forte prégnance d'appartenance à un groupe (Moi et les autres), et attardons-nous sur une autre ouverture : l'affrontement aux « quatre grandes différences ».

Selon Kaës et Anzieu, l'adolescent est amené à affronter trois grandes différences : *la différence générationnelle ; la différence sexuelle ; la différence culturelle*, auxquelles André Sirota ajoute « *la différence statutaire*, entre ceux qui sont garants de la loi et les autres ».

Il s'agit d'accompagner l'adolescent, de l'aider plutôt à les repérer ; à les nommer, pour les intégrer et les vivre dans le respect. Selon eux, il s'agit là des différences fondatrices et organisatrices de la personnalité.

Insistons au passage sur la *différence générationnelle* : l'adolescent doit connaître son passé et s'approprier celui de ses proches. « *Pour savoir où tu vas, apprends d'où tu viens* » affirme en proverbe africain. Philippe Jeammet constate : « *Chacun est porté par une histoire qui précède largement sa naissance* » et insiste : il est nécessaire que l'adolescent en soit informé, la ressente, se l'approprie.

Patrice Huerre développe cela ainsi : « *Pour devenir sujet, il est bon que l'homme soit instruit de son histoire, au sens d'une instruction judiciaire. Il doit entendre, répondre et participer aux témoignages des autres sur sa vie et, progressivement, dessiner des contours de plus en plus précis du rôle qu'il a joué, et qu'on lui a fait jouer* » et, plus loin : « *Chacun doit connaître l'histoire de ses parents, fût-elle difficile, et même dramatique* ». Or, sachons-le, parents et grands-parents répugnent à cela : leur passé ne leur semble pas digne d'être connu. Pensons aux réticences des prisonniers de guerre ou des camps de concentration, à celles des immigrés d'Afrique du Nord... à dire leurs itinéraires à leurs descendants.

Anecdote : Un élève de 3^{ème}, en fin de cours, un après-midi :

- *M'sieur, j'peux vous parler ?*

- *Oui, je t'écoute.*

- *Mon père, voilà, il est nul : c'est un ivrogne, il est au chômage, et sa femme l'a jeté... (Sa mère, à lui)*

Je reste coi, d'abord, estomaqué : Que lui dire ? Puis tout à coup :

- *Ecoute Mohamed, on ne parle pas de son père comme ça... Tu sais, quand ton père est arrivé en France... comment tout seul, il vous a envoyé de l'argent ? »*

On imagine bien que le cas du père de Mohamed n'est pas réglé là. Mais lui, le jeune, avait besoin d'une reconstruction positive de l'image de son père.

Aux éducateurs, de leurs différentes places, à aider ces adultes proches des adolescents à refaire vivre avec eux ce qui les a construits. Avec précaution, toutefois : ni dramatiser le passé, ni l'enjoliver. Gare à la nostalgie excessive ! « *Autrefois, c'était mieux...* » Citons Balzac : « *Les vieillards sont assez enclins à doter de leur chagrin l'avenir des jeunes* » ou Musset : « *Alors s'assit sur un monde en ruine une jeunesse soucieuse* ». Et enfin André Sirota : « *Transmettre de la nostalgie, c'est transmettre de la frustration* ». Répondre, donc, informer, dire... mais comment ?

Ambivalence parfaitement résumée par le Docteur Diatkine, qui fait dire aux adolescents : « *Toi, l'adulte, j'ai besoin que tu m'aides, mais je ne peux pas le supporter* » Nous y voilà ! Pouvons-nous concilier deux notions apparemment inconciliables, les notions d'aide et d'autorité ?

III- L'AUTORITE, DONC.

S'agirait-il d'antinomies irréductibles ? Rappelons rapidement que Freud considérait l'éducation comme un des « trois métiers impossibles » (avec la thérapie et la politique), puisqu'elle prétend conduire à la fois l'apprentissage de l'autonomie et celui du respect de la loi.

Resweber évoque lui, une « *tension* » à continuellement affronter entre des « *modèles à reproduire* » et des « *repères à se construire* ».

Et Kant... et Montesquieu... déjà cités plus haut...

Et encore Alain : « *Résistance et obéissance, voilà les deux vertus du citoyen. Par l'obéissance, il assure l'ordre ; par la résistance, il assure la liberté* ».

Ainsi, dans ce paradoxe entre « *affranchir et domestiquer* » (Hameline), transmission et construction, y a-t-il nécessité d'autorité, et laquelle ?

Autorité... une notion floue, en contrastes, et qui connaît au cours des ans, des décennies, des siècles, bien des avatars, au sens ici de changements, transformations, métamorphoses. La notion d'autorité a plus ou moins bonne presse, si j'ose dire. Il y en a trop, ou pas assez. Un exemple, parmi tant d'autres : celui de A.S. Neill, et ses « *Libres enfants de Summerhill* » paru dans les années 1920 en Angleterre, dont le succès mal compris l'obligea à publier peu après un second livre au titre évocateur : « *La liberté, pas l'anarchie* ». Rappelons au passage que leur traduction en français chez Maspero, dans les années 1965-70, sous la direction d'Emile Copfermann, provoqua des échanges houleux pendant quelques années !...

Evoquons ici un regard plus proche du « terrain » : celui de Martine Gruère, Directrice de « L'Ecole des Parents et des Educateurs » d'Ile de France, psychologue. Elle remarque que, dans la revue « *L'École des Parents* » en 1948, l'autorité est ressentie et représentée dans un « fonctionnement vertical » dit-elle. En 1988, elle est représentée dans un « fonctionnement horizontal ». Elle image bien ainsi la quête de ces dernières décennies, celle d'une idéologie, d'une « autorité démocratique en éducation », d'une « autorité participative ».

Deux regards sévères d'après coup, écrits aujourd'hui, à ce propos.

Georges Mendel : « *Nous voilà donc à la recherche de la quadrature du cercle : une autorité qui serait démocratique, c'est-à-dire la fusion des contraires, l'alliance de l'eau et de la flamme* ».

F. Dubet, M. Duru-Bellat : on tend à « *chercher confusément à fonder l'autorité sur la démocratie, sur un accord issu d'un débat et d'un consentement éclairé* »

Il s'agit de pointer, ici, un espoir trompeur, selon moi : par crainte de l'affrontement à l'autorité nécessaire, par gêne devant l'implication personnelle de l'adulte qu'elle suppose (implication permanente et délicate, au coup par coup et aléatoire, j'y reviendrai), par fuite devant la complexité des enjeux, par esquive du conflit éducatif, en un repère, en un mot, on espère trouver des systèmes globaux parfaits qui élimineraient ou prétendraient éliminer la part de l'humain, de l'erreur, de l'arbitraire dans la relation éducative.

Une autorité nécessaire, donc, mais laquelle ?

Pour Hannah Arendt, « *un pouvoir entre la force et l'argumentation* ».

Pour François Gallichet, philosophe, une « *autorité sans mystère, expliquée, clarifiée (...) ainsi elle s'interdit donc l'autoritarisme, l'arbitraire, le fait du prince* ».

Avec Georges Mendel, et à sa suite, il nous suggère le terme de *fermeté*, l'idée de *fermeté*. Il s'agit de fermeté face à l'autre, laquelle conduit l'éducateur à mettre à nu sa personnalité (c'est la clairvoyance, la lucidité, l'auto exigence) ; à dévoiler ses choix, ses valeurs les plus intimes, à les affirmer face à autrui de manière explicite et sans faiblesse. Il s'agirait de donner à l'autre (l'adolescent) des repères auxquels se référer, et non pas de vouloir le contraindre, ni même le convaincre.

Anecdote : un vendredi matin de décembre. Faïza, Nadia, Amina, élèves de 3^{ème}

- *M'sieur !... On peut pas vous rendre nos rédactions demain...*

- *Pourquoi ?*

- *On fait ramadan... on est trop fatiguées...*

- *Oui peut-être mais... c'est le 3^{ème} devoir de l'année, vous aviez la date butoir depuis septembre ; et je comptais sur le week-end pour les corriger...*

Silence... enfin :

- *D'accord, vous les rendrez lundi ; je l'expliquerai à la classe demain.*

- *Oh ! Non ! On va nous traiter d'intellos, de chouchoutes...*

Samedi matin : j'explique ma décision à la classe, puis :

- *Des remarques ?*

Silence dubitatif, puis un garçon :

- *C'est pas juste, mais c'est normal !*

Ainsi la loi commune peut accepter l'exception expliquée...

Georges Snyders défend l'idée d'un médiateur autorisé (au sens de compétent, faisant autorité) qui conduit vers la vérité et donc, dit-il, vers la liberté. Sa formule : « *L'autorité, c'est amener l'enfant, l'adolescent, vers une vérité difficile* ». Gisèle de Failly, fondatrice des CEMEA, définit l'autorité ainsi : « *l'autorité, c'est aider l'autre à devenir indépendant* » ; elle est rejointe plus tard par Didier Anzieu qui, comme elle, formule son approche dans les mêmes termes : « *Bienveillante attention... vigilance exigeante mais réservée... présence dense mais discrète... disponibilité... constance... rigueur* ».

Pouvons-nous nous risquer à être un peu plus précis ? On définit souvent ainsi les quatre composantes de l'autorité :

- la compétence technique, les savoirs (du maître, de l'entraîneur sportif, de l'éducateur social...);
- le statut, reconnu et institué (l'enseignant, le directeur du centre, l'animateur socioculturel) ;
- la personnalité, le caractère, le sens de l'écoute, des relations, etc.... de l'éducateur : son « charisme », en un mot ;
- enfin, les méthodes, les modes opératoires, les dispositifs...etc.... qu'il met en place : sa « pédagogie », en un mot.

Si les deux premières composantes sont le plus souvent assez facilement repérées et, donc, le plus souvent considérées comme susceptibles d'améliorations circonscrites et bien ciblées, il n'en est pas de même des deux dernières, me semble-t-il : celle qui relève de la personnalité de l'éducateur d'une part, celle qui est de l'ordre de la pédagogie qu'il met en œuvre, d'autre part.

Or, elles sont indissolublement liées, selon moi. On ne peut les dissocier ni espérer traiter l'une sans l'autre. Et, surtout, elles sont les deux axes essentiels de la formation initiale et continue de tous les éducateurs que nous sommes. Pas de don inné, qui dispenserait de la réflexion sur la pratique ; pas de pédagogie qui puisse se construire sans une réflexion sur la personne.

Ainsi, Pestalozzi avait rêvé d'une méthode pédagogique « *indépendante de ceux qui l'appliqueraient* » ; Makarenko s'inquiétait de ce qui resterait de son œuvre après sa mort ; Freinet rappelait sans cesse « *la part du maître, de l'humain, mes chers camarades* » ; Gisèle de Failly insistait sur « *l'attitude de l'éducateur* » et Bruno Bettelheim, à propos de « *Libres enfants de Summerhill* » soulignait qu'il s'agissait d'une école qui fonctionnait parce que « *le charisme de A.S. Neill était tel que les enfants finissaient toujours par apprendre pour obtenir son estime* ».

Pour clore cette partie, je risque donc une formule : la recherche permanente d'une pratique pertinente de l'autorité est une quête perpétuelle, une enquête, aussi, à reprendre continuellement, une conquête sur soi, enfin, à toujours regagner. « Encore que », toujours... A dire cette dernière affirmation, comment résister à une dernière anecdote ?

Anecdote : professeur à deux mois de la retraite, expérimenté, formateur de jeunes collègues, sûr de moi... j'apostrophe un élève de 3^{ème} en hurlant : *Ahmed, fous l'camp !* Une véritable insulte, donc.

Dans le silence pétrifié de la classe (ils ne me connaissaient pas sous ce jour brutal...) Ahmed part, marmonnant et brutalement. Quelques secondes, puis : *Excusez-moi, mais Ahmed avait franchement exagéré...* Le travail reprend, dans un silence inhabituel, lourd, pénible.

Puis, petit signe d'un doigt d'Elsa, qui travaille avec deux copines sur « *Le Rouge et le Noir* ». Je m'approche. *Vous n'êtes plus fâché ?* interroge-t-elle très doucement, un peu inquiète. Puis vient la question prétexte... et enfin, la vraie raison de son appel : *Vous parlerez à Ahmed ? Il doit être triste...* J'ai parlé à Ahmed, lui ait dit que je regrettais mon apostrophe. Il a revendiqué sa responsabilité. Nous nous sommes accordés sur une sanction, qu'il a présentée lui-même à la classe : pendant un certain temps, il travaillerait seul à une table et non plus dans son groupe.

Pourquoi cette anecdote ? Elle met à jour une erreur de ma part : je savais, depuis des jours, l'affrontement avec Ahmed inévitable ; j'aurais dû anticiper et lui demander d'aller 2 ou 3 heures dans le cours d'un autre collègue, pour que nous « décompressions » tous les deux, avant de repartir positivement. Je ne l'ai pas fait. Pourquoi ai-je dérogé à cette solution si pratique et pertinente ?

Parce qu'aux yeux des deux jeunes femmes, mes collègues stagiaires, présentes à mon cours, je voulais faire la preuve de mon « autorité » ! Le vieux mâle voulait prouver qu'il maîtrisait encore son troupeau ! « La honte ! » diraient les jeunes. C'est ainsi : incarner l'autorité n'est pas chose facile !

IV - QUELS ADULTES ALORS ?

Une affirmation, pour commencer, appuyée sur deux illustrations : l'adolescent en construction a besoin d'adultes. Deux exemples. Un article de Luc Bronner (Le Monde, 2003)

« Les questions qui interpellent les élèves, les jeunes, les troublent, les déroutent, les alertent (...) Ils les posent à ceux qu'ils côtoient et en qui ils ont confiance (...). Ils attendent des réponses des professeurs, des adultes. C'est presque un appel au secours ».

Et ceci : *« Je pense que tous les adultes, et je pèse mes mots, ont quelque chose à apprendre aux jeunes »* (garçon, 17 ans).

Des adultes qui répondent à certaines exigences, ensuite. En voici quelques-unes :

Des adultes lucides, avant tout, qui savent, avec Antoine Prost que *« l'éducation est du côté de la continuité entre les générations... chargée de la transmission d'un héritage, lequel nous fait vivre ensemble... Ainsi, du côté de la tradition, elle crée du lien social »*, même s'ils savent aussi la réserve de Bourdieu : *« La transmission participe aux fondements de la domination et de la légitimation »*.

Et même si, avec Alain Finkielkraut, ils savent bien que *« la transmission, en effet, n'est pas un processus automatique, c'est un drame dont l'issue n'est jamais connue d'avance (...). Il s'agit de passer le témoin, et rien n'est joué (...). D'où l'inquiétude constitutive de ces passeurs de choses invisibles »*. Et il conclut : *« Ils seraient fous s'ils n'avaient pas peur »*. Oui, en effet, nous serions fous si nous n'avions pas peur.

Des adultes lucides, aussi, par rapport à l'affrontement éternel illustré, par exemple, dans les années 1960, par Jacques Guesdorf d'un côté, Bourdieu et Passeron de l'autre.

J. Guesdorf, dans *« Pourquoi des professeurs ? »* postule que l'éducateur est un révélateur de la condition humaine, qu'il tente de *« mobiliser la conscience critique et d'armer les éducatibles pour leurs combats »*. Taratata ! disent Bourdieu et Passeron. Ils professent, eux, la théorie de « l'agent double ». Au prétexte de l'émancipation de l'individu se cache, de fait, une domination. Croyant, ou prétendant l'aider à dominer ses pulsions, à être maître de lui-même, on le dresse, on le dompte. Croyant affranchir on asservit, affirment-ils. Eh ! bien, oui, sans doute, conscients de ces dérives et de leurs risques, les éducateurs s'assument donc en « agents doubles », quand même, et malgré tout.

Lucides encore parce qu'ils font le deuil de la toute compétence, de la toute connaissance, de la toute puissance. Ils savent bien que, pour citer Anzieu *« Etre formateur, c'est se réparer soi-même en réparant les autres »* et encore Pizzorno *« Eduquer, c'est donner et recevoir »*.

Des adultes qui savent la nécessité de la distance, qui savent qu'il faut s'astreindre à dissocier le statut (le professionnel de l'éducation) de la personne (homme ou femme, jeune ou âgé...). Claudine Blanchard-Laville affirme *« il faut délimiter la part personnelle de la part professionnelle, même si ce n'est pas toujours facile »*. Il faut garder un écart prudent entre jeunes et eux-mêmes, mais *« ne pas vouloir vivre leur adolescence à leur place »* nous conseille Winnicott . Il faut ne pas tomber, nous dit Francis Imbert, *« dans les différents visages de fusion / confusion ou de pratiques manipulatoires »* et

s'inspirer d'Eugène Henriquez qui affirme : « *Ce n'est que s'il (l'éducateur) accepte d'interroger le sens de son action et d'être interrogé par les autres, que s'il favorise une réflexion collective des participants et l'expérience de leur autonomie qu'il peut échapper à ce danger* » (de fusion, confusion, manipulation).

Des adultes qui savent que l'éducation est une aventure, qu'il s'agit « *d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude* » (Perrenoud) ; aventure délicate, difficile et qui ne peut donc être qu'une aventure collective. « *Le métier d'éducateur ne saurait être solitaire et requiert la régulation par un groupe* » souligne Anzieu. L'équipe, donc... même si chacun sait que ce n'est pas si facile d'argumenter, d'écouter, de négocier ; pas facile non plus d'exprimer des critiques et d'en recevoir, de les accepter comme allant de soi. André Sirota : « *Autrui joue toujours dans la vie d'un individu un rôle de modèle, d'associé, d'objet, d'adversaire... de rival* ».

Des éducateurs qui acceptent l'idée, aussi, qu'un adolescent réussi est quelqu'un qui nous quitte, s'en va, s'éloigne... Snyders : « *Je serai déçu. Je sais qu'il ne me rendra pas autant d'amour que je lui en donne : mes yeux sont si souvent fixés sur lui, et les siens bien plus souvent fixés sur le monde qui l'attend et sur l'indépendance qu'il va acquérir par rapport à moi* ». Sans jamais oublier pourtant, jamais, que l'adolescent a besoin « *d'adultes qui tiennent le coup* » (P. Jeammet) ; « *d'adultes identificatoires positifs* » (Docteur Zeller) ; « *d'un adulte qui existe... d'une image d'identification ferme* » (Tony Lainé).

Jacques Lévine résume cela parfaitement, me semble-t-il : « *Ils ont besoin de rencontrer des adultes qui ont la capacité d'alliance (pour faire vite : « c'est légitime d'avoir peur, d'être maladroit, d'échouer... »), de réalisme (pour faire vite : « celui qui aide à différencier le possible de l'impossible »), de confiance (pour faire vite : « celui qui, l'aidant à réussir, lui donne, lui re-donne confiance en lui, le goût de l'avenir, l'assurance qu'il a un rôle à y jouer, une place à y tenir, même si ce n'est pas toujours facile* »).

Besoin d'adultes qui font preuve de dynamisme, donc, d'optimisme, d'engagement ; qui ont « la pêche, la moelle, la gnac » comme disent les sportifs... mais qui savent aussi faire preuve de circonspection, de prudence, de réflexion.

Donnons la parole à Maryse Vaillant, pour nous conforter et conclure : « *Rien ne remplace la rencontre avec un adulte professionnel institué (Educateur, animateur, enseignant, responsable de structure...) qui connaît son métier, qui accepte d'évoluer avec lui, qui se donne le temps de l'exercer et d'y réfléchir* ». Elle est exigeante, mais elle est merveilleuse ; je crois bien qu'elle vient de faire notre portrait, à nous tous, réunis ici ! C'est tout cela qui donne sa réelle noblesse et sa large dimension politique au rôle de l'éducateur, lui qui est ancré dans la société, en tisse les liens, et participe ainsi au jour le jour à la construction du vivre ensemble.

BIBLIOGRAPHIE :

- Alain. Propos sur l'Education
Ardoino Jacques. Les Avatars de l'Education. PUF 2000
Pr. Bernard Le développement de la Personnalité. Masson 1997
Bierce A. Le Dictionnaire du Diable. Rivager 1989
Blanchard-Laville C. Les enseignants entre plaisir et souffrance. PUF 2001
Bourdieu Pierre, et Passeron Jean Claude. Les Héritiers. Ed. de Minuit 1966
Braconnier Alain. Le Guide de l'Adolescent. Odile Jacob 2003
Cifali – Fain – Henriquez. Les Trois Métiers Impossibles. Belles Lettres 1997
Crahay M. Psychologie de l'Education. PUF 2003
Dubet François– Duru-Bellat L'Hypocrisie Scolaire. Le Seuil 2000
Finkielkraut Alain. L'Ingratitude. Gallimard 1999
Guesdorf G. Pourquoi des professeurs ?. Payot 1966
Hameline Daniel. Courants et Contre-Courants dans la Pédagogie Contemporaine. EIF 1999
Huerre Patrice. L'Adolescence en Héritage. Calmann-Levy 1996
Jeamment Philippe. L'Adolescence. Solar 2002
Kaës et Anzieu Didier. Fantôme et Formation. Dunod 1997
Kaës et Anzieu Didier. Différence Culturelle et Souffrance de l'Identité. Dunod 1999
Kaës et Anzieu Didier. Le Désir de Former. Revue Connexions 1975
Meirieu Philippe.. La Pédagogie Entre le Dire et le Faire. ESF 1995
Mendel G. Une Histoire de l'Autorité. La Découverte 2002
Pommereau Xavier. Souffrances et Violences à l'Adolescence. ESF 2000
Prost Antoine. Education, Société et Politique. Le Seuil 1992
Resweber J.P. Les Pédagogies Nouvelles. PUF 1999
Sirota André. Histoires de Regards. 1984
Sirota André. Quand Gruger est Repère d'Identité. Dossier Vers l'Education Nouvelle (CEMEA) « Violence et société »
Snyders Georges. Il n'est pas facile d'aimer ses enfants. PUF 1970
Winnicott Psychanalyse et Pédiatrie. Payot 1972

COLLOQUES, REVUES :

- Vaillant Maryse « Les Jeunes, la loi, la culture » Colloque CCPD Metz
Touzeau Didier. Les Rencontres de Gif sur Yvette 1994
Dr Messerschmitt Les Rencontres de Gif sur Yvette 1994
Rufo Marcel. Conférence Fondation de France 2003
Cyrulnik Boris. Conférence Fondation de France 2003
Grùere Martine. Conférence Fondation de France 2004