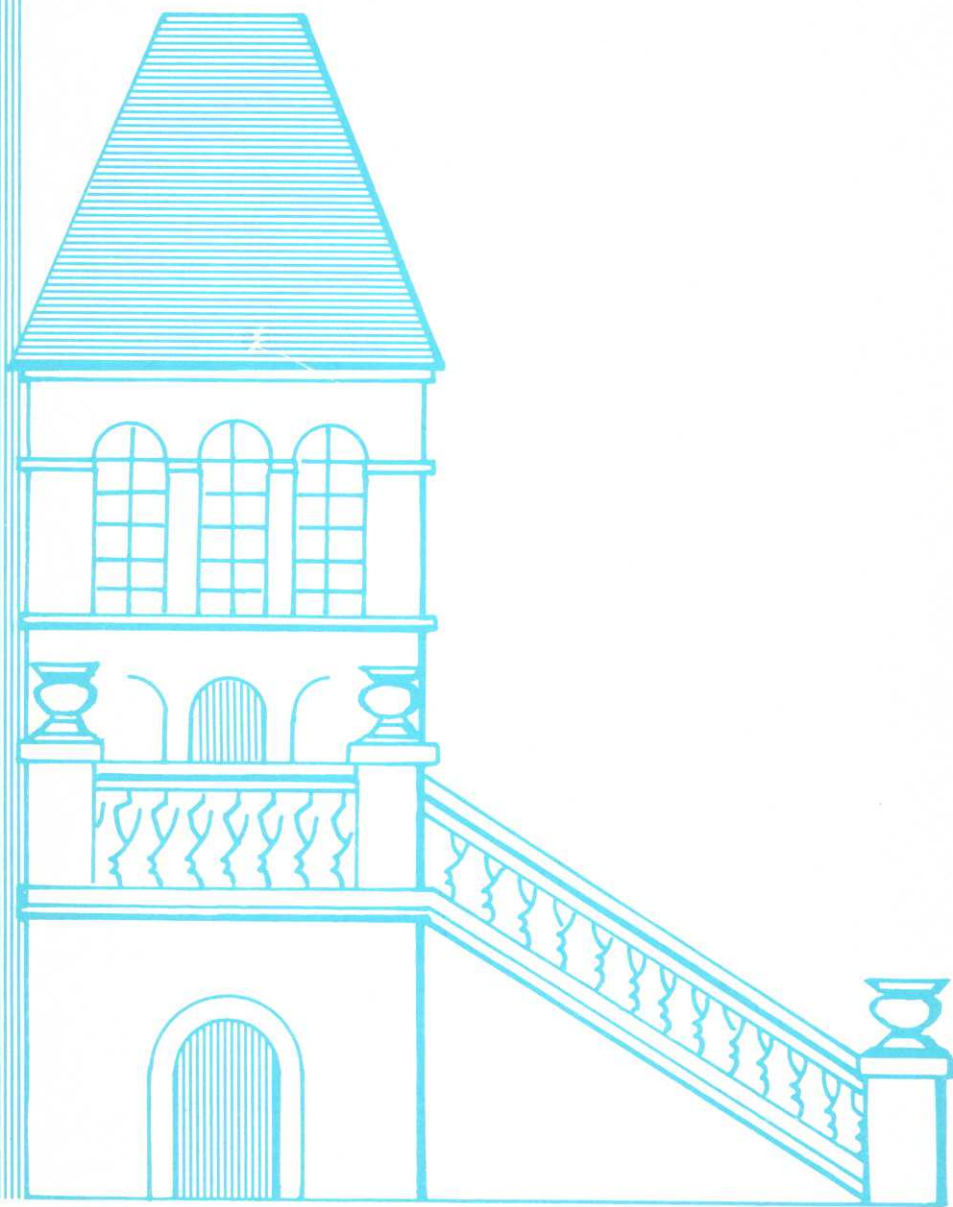


# AUTORITÉ, OBÉISSANCE ?



# LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR : **Jean AUBA**  
PRÉSIDENT : **Jeannine FENEUILLE**  
VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**  
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE : **May COLLET**

MEMBRES DU BUREAU

**Paule ARMIER**  
**Lucette CHAMBARD**  
**Micheline DUCRAY**

**Renée LESCALIÉ**  
**Laurence LÉVY-DELPLA**  
**Marie-Laure POLETTI**

---

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92311 SÈVRES CEDEX - TÉL. (1) 45.34.75.27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 250 F - MEMBRES ADHÉRENTS 160 F  
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 140 F pour l'abonnement à la revue  
(Prix de vente de la revue au numéro 40 F)  
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

# AUTORITÉ, OBÉISSANCE ?



	Pages
AVANT-PROPOS	3
- LES NOTIONS, LES MOTS, LE DROIT	
. <i>Les notions d'autorité et d'obéissance</i> , par Henri PENA-RUIZ (Lycée de Sèvres).	5
. <i>Les mots «autorité» et «obéissance» en français</i> , par May COLLET (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres).	15
. <i>«Authority» et «Obedience»</i> , par Margaret LLASERA (Ecole Normale Supérieure de Fontenay).	18
. <i>Les mots japonais liés aux notions d'autorité et d'obéissance</i> , par Kazeo KURIMOTO (UNESCO).	22
. <i>Aspects juridiques : l'autorité et l'obéissance dans les textes français</i> , par Marie-Dominique FLOUZAT-AUBA, Avocat à la Cour.	25
- ETUDES DE CAS	
. <i>Relâchement de l'autorité et de l'obéissance et contreponds en Afrique Noire : le cas de la République Populaire du Bénin</i> , par A. Félix IROKO (Université nationale du Bénin).	30
. <i>Autorité et obéissance dans la pensée arabo-islamique</i> , par Ahmed MOATASSIME (CNRS/CECOD, IEDES/Université de Paris I).	35
. <i>Quelques résultats récents sur le problème de l'autorité dans la famille maghrébine : essai d'un modèle d'interprétation</i> par Carmel CAMILLERI (Université de Paris V).	44
- POINTS DE VUE	
. <i>Les jeunes et l'autorité dans l'Eglise</i> , par Michel DUBOST, Aumônier de jeunes.	49
. <i>Le point de vue du formateur</i> , par Bernard HONORÉ (Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques).	54
. <i>Le point de vue du pédagogue</i> , par Gilles FERRY (Université de Paris X - Nanterre).	61
. <i>L'ingérence des médias</i> , par Lucette CHAMBARD (Fédération Internationale pour l'Éducation des Parents).	64

- ELEMENTS D'ENQUETE

- . *Ce que disent des jeunes et des parents, quelques sondages dans la région parisienne* présentés par Raymond JACQUENOD, Inspecteur général de l'Éducation nationale. 76
- . *Le vécu pour le petit enfant de l'École Maternelle*, par Simone SIMONIN, Inspectrice générale de l'Éducation nationale. 79

- EN GUISE DE CONCLUSION

- . *Quelques remarques sur «autorité» et «obéissance» à travers le monde*, par Henri DIEUZEIDE, Inspecteur général de l'Éducation nationale. 86
- . *Bibliographie sélective*, par Robert DAMOISEAU (FIEP). . 91

## AVANT - PROPOS



Comment les relations d'autorité et d'obéissance fonctionnent-elles et sont-elles perçues au sein de la famille dans diverses sociétés contemporaines ? Quel éclairage peuvent apporter à la compréhension de ces notions la sémantique, la connaissance des problèmes juridiques, la réflexion philosophique ?

Le colloque qu'a tenu la Fédération internationale pour l'éducation des parents au C.I.E.P. de Sèvres, en février 1987, a été l'occasion d'un échange de vues international sur ces questions. Y ont été présentés également plusieurs études de cas, les témoignages de divers acteurs sociaux, ainsi qu'une étude portant sur l'ingérence des médias dans les relations familiales. Les résultats de quelques sondages réalisés dans des établissements scolaires français, de la maternelle au collège, ont permis d'évoquer des points de vue d'enfants, d'adolescents et de parents.

Le lecteur découvrira chemin faisant que ces débats ont fait apparaître, et sans nul doute clarifié, bien d'autres notions : crainte et respect, rôle de la sanction, nécessité du dialogue et de la négociation, apprentissage de la responsabilité et de la liberté.

Jeannine Feneuille

## LES NOTIONS D'AUTORITÉ ET D'OBÉISSANCE



### PROLOGUE

Impuissant à manier l'autorité dont il est censé disposer, le père doute... Il a certes le pouvoir de se faire entendre, en élevant la voix. L'enfant s'obstine à ne pas lui prêter l'oreille. Il n'obéit pas. La tentation est grande de *montrer son autorité*. Tentation seulement, car en l'occurrence la volonté de *démontrer* signale déjà un échec: le pouvoir de se faire obéir n'y est recherché que dans la mesure où il est d'emblée absent. *Tu dois m'obéir parce que je suis ton père* / Aveu magistral, mais qu'il est peut-être hâtif de disqualifier. Lui opposer la formule traditionnelle (*Tu dois m'obéir parce que j'ai raison*) ne va pas sans problème. Accorder à quelqu'un qu'il a effectivement raison, c'est se trouver en mesure de saisir le principe et les raisons de sa décision. Rivé à la subjectivité particulière de son vécu immédiat et de ses impressions, un enfant n'est pas d'emblée un **sujet** rationnel, capable d'examiner et d'apprécier des **raisons**. Il confond d'ailleurs le plus souvent **raisons** et **motifs** : sa référence privilégiée, sinon exclusive, est l'affectivité de son interlocuteur, qu'il lui faut séduire ou fléchir. Le substitut d'une raison distanciée et maîtresse d'elle-même, c'est la ratiocination frondeuse, la discussion systématique de la demande paternelle, l'obstination négative liée à l'idée que *tout se discute*. L'arrêt brutal d'un tel processus (*Tu dois m'obéir parce que je suis ton père*) tend à faire surgir, en lieu et place de l'épreuve affective où l'enfant croit pouvoir agir sur le monde par la médiation d'une personne, un type de rapport qui place l'enfant devant une réalité massive, incontournable et avec laquelle il ne s'agit plus de discuter. Le père a réintégré son autorité en changeant son discours. Faisait-il fausse route en voulant **justifier** sa demande ? Oui et non. La hantise de paraître arbitraire sous-tendait sa démarche. Mais elle faisait aussitôt saisir sa décision comme contingente, puisque tributaire de raisons que l'enfant, jusqu'à un certain âge du moins, assimile à des motifs (*Si mon père a des motifs, pourquoi n'en aurais-je pas, moi, qui valent bien les siens ?*). Engagée ainsi, la confrontation tourne au dialogue de sourds (les protagonistes ne se situent pas sur le même plan). L'autorité, tenue en échec, ne peut que s'avouer à elle-même sa propre faiblesse, c'est-à-dire son inexistence de fait. La force prend le relais (injonction, menace) dans une forme qui la disqualifie d'emblée et la fait saisir comme **tyrannie** au sens que Pascal donne à ce terme : *chercher à obtenir par d'autres moyens ce qu'on n'a pu obtenir directement*. L'enfant obéit, mais n'en pense pas moins, et le père se demande s'il n'aurait pas pu faire l'économie de ce pénible affrontement, où la *victoire* finale se fait au prix d'un aveu de faiblesse qui porte un sérieux coup à l'autorité elle-même, ou du moins à son image (et cela n'est pas rien pour l'enfant).

La prégnance, négative ou positive, du *modèle* de l'autorité paternelle, n'est sans doute pas étrangère à la confusion dans laquelle se nouent le plus souvent les débats sur **autorité** et **obéissance**. L'enfant ne survit pas seulement en l'homme dans la modalité extérieure d'un souvenir. Il y a loin des traumatismes personnels aux exigences de rigueur qui incitent à manier une certaine conceptualité dans la conscience claire et distincte de ses significations différenciées : le rapport

**autorité/obéissance** est en effet d'une portée différente selon qu'on se réfère au champ éducatif, au champ politique, au domaine de la connaissance, ou à celui de la morale. Cette différenciation des domaines n'est pas spontanément saisie comme telle, car la tendance à l'analogie, aux fantasmes ressuscités autour des mots, occupe d'abord le terrain. Deux exemples parmi d'autres permettent de montrer comment la théorie peut prendre le relais, sans aucune distance critique, de ce genre de tendance. La valorisation du modèle paternaliste de l'autorité détermine la conception que Bossuet propose de l'autorité politique (cf. **Politique tirée des propres paroles de l'Écriture Sainte**). Présenter le roi comme un *père pour ses sujets* (Dieu étant le Père par excellence) c'est explicitement se référer à un peuple-enfant, donc engager une problématique évidemment discutable. L'autorité du gouvernement n'a peut-être rien à voir avec celle du père, et l'on sait que sur ce point la critique de Rousseau est décisive. Autre exemple, plus près de nous : l'assimilation hâtive de l'autorité du maître d'école (ou de l'enseignant en général) à l'autorité répressive d'une institution militaire ou policière (cf., entre autres, Michel Foucault, **Surveiller et punir**) ne relève-t-elle pas d'une analogie peu rigoureuse, s'autorisant parfois de quelques apparences éparses, mais relevant d'une approche intenable dans la mesure où elle **pose** une identité de fonction qu'il faudrait d'abord démontrer ? Que l'autorité en général soit suspecte à l'exigence de liberté ne peut suffire à justifier un tel confusionnisme. Le maître qui fait en sorte que l'élève s'instruise **pour pouvoir se passer de maître** ne peut en aucun cas être comparé au politique qui tend à perpétuer sa domination en maintenant ceux qui lui sont soumis dans l'ignorance.

## UN PEU DE PHILOSOPHIE

Il est donc clair que le couple conceptuel autorité/obéissance intéresse au plus haut point la réflexion philosophique **en tant que telle**. Distinguer au lieu de confondre, penser les différences de domaines pour mieux envisager leurs articulations, remonter de chaque type d'autorité à son principe pour donner à l'action ses points de repère : ces exigences, minimales pour une étude rigoureuse, impliquent la mise en œuvre d'un type de réflexion qui ne se contente pas de juxtaposer des savoirs, mais les interroge pour déterminer la part qu'ils peuvent prendre dans la compréhension d'une totalité complexe : celle de l'existence elle-même. Les *sciences humaines*, quel que soit leur prestige, ne peuvent tout au plus rendre compte que d'aspects partiels de cette totalité. Si elles nous livrent quelques connaissances utiles sur tel ou tel point, la part que peut prendre chacune de ces connaissances dans la réflexion de tous les jours reste à déterminer : la pratique humaine constitue un tout irréductible à la somme de ses parties, et, à ce titre, ne peut se prêter au découpage auquel prétendent les différentes sciences de l'homme, soucieuses de se définir leurs territoires respectifs. On peut toujours tenter de la définir par certains *traits* soigneusement identifiés par des spécialistes, mais la réalité, incontournable, de son existence en acte, est celle d'un **projet**, ou, si l'on veut, d'une liberté de sa faire tel ou tel. *Il y a ce que la nature a fait de l'homme ; et il y a ce que l'homme fait de lui-même* (Kant). La *rationalité régionale* de la psychanalyse, par exemple, peut rendre compte de certains ressorts psychologiques de l'autorité dans la relation complexe père/enfant, mais elle ne nous donne ni une connaissance complète de cette relation (où se jouent d'autres facteurs : sociaux, culturels, etc.) ni une *mise en situation* de cette relation par rapport à la totalité complexe de la pratique existen-

tielle. D'où la nécessité d'une pensée en acte qui interroge toute pratique et toute représentation du point de vue de ses fondements, de ses fins (réelles ou supposées) et des ses principes (implicites ou explicites).

## POINTS DE REPÈRE

L'autorité du père devant son enfant ; celle du professeur devant sa classe ; l'autorité d'une loi et celle du juge qui doit mettre en œuvre les conditions de son application en chaque situation particulière ; l'autorité d'un chef d'état reconnue tantôt dans le respect dû à sa fonction tantôt dans la qualité de sa personne et de son-action ; l'autorité du savant dans un domaine où sa compétence est reconnue, et sa contrefaçon lorsque ce même savant usurpe son titre en se présentant comme tel dans des domaines autres... Les différentes figures de l'autorité auxquelles on peut songer déploient, sous l'unité d'un mot, une diversité de problèmes qu'il faut d'abord **distinguer**.

La même remarque vaut bien sûr pour la notion d'**obéissance**, qui prend une signification différente selon qu'on parle de l'obéissance d'un enfant, d'un citoyen, d'un peuple, ou d'un homme en tant que sujet moral. Il suffit, pour illustrer ce genre de différences, de rappeler par exemple que le citoyen obéissant à une loi qu'il se prescrit à lui-même ou dont l'essence l'engage en tant que sujet politique autolégislateur n'a que peu de rapports avec l'enfant obéissant à un ordre dont le principe lui échappe, émanant d'une raison qui lui est, ou semble, étrangère. Il faut donc prendre acte de ces différences de perception, et les référer aux différents points de vue dont elles relèvent ; il faut ensuite essayer de situer ces points de vue les uns par rapport aux autres dans une problématique d'ensemble.

Deux fils conducteurs permettent de développer la réflexion tout en accueillant les différenciations nécessaires :

. d'une part, considérer la réalité humaine comme ce qu'elle est, c'est-à-dire un **devenir** où **l'enfant**, sans perdre sa réalité propre, se finalise par rapport à **l'homme libre et accompli**, se déployant à la fois comme **citoyen, sujet moral**, et **sujet rationnel** maître de ses pensées.

. d'autre part, interroger toute réalité du point de vue de son fondement en mettant en œuvre une philosophie de la **liberté**. Considérer la destination finale de tout processus (éducatif, social, politique) comme la réalisation d'une humanité pleinement accomplie et libre, c'est en l'occurrence examiner la **fonction** et le **statut** de toute autorité par rapport à un **idéal** et non seulement par rapport au fait, si aveuglant soit-il en sa particularité. Cette approche n'est donc pas simplement *explicative* mais aussi *normative*, dans la mesure où il s'agit de référer l'autorité à ce qui la fonde en droit, et pas seulement en fait.

L'examen de la signification du couple autorité/obéissance relève donc de l'idée essentielle que la nature de la fin visée par l'autorité en détermine de part en part le caractère et le statut. Cette fin, elle-même, varie selon les contextes : l'autorité du père, celle du professeur, celle du chef d'Etat ne sauraient être définies de la



même manière, pas plus que les types d'obéissance qui leur correspondent. Quant à la question radicale de la nécessité de l'autorité (ou si l'on veut, de sa raison d'être) elle relève elle aussi d'une réflexion sur les fins visées. Si le refus de toute autorité peut apparaître dans bien des cas comme l'expression d'une aspiration à la liberté, il n'est tel que dans la mesure où il atteste la réalisation d'une véritable **autonomie**, c'est-à-dire d'une faculté de se donner à soi-même sa propre loi, ce qui rend inutile l'existence d'une instance extérieure à laquelle il convient d'obéir. Une logique idéale de l'autonomie, ou de la liberté en acte, épuise-t-elle les problèmes ? La question est vaste, puisqu'elle engage une réflexion sur ce qui constitue, dans un groupe, l'instance de **décision** : fonction simplement technique de centralisation, d'organisation, ou de médiation ? Fonction conférant nécessairement un pouvoir ? La dissociation de droit des deux fonctions donne sa consistance à la pensée anarchiste (cf. Bakounine : *Toute soumission à l'autorité avilit*) mais d'une certaine manière elle prolonge aussi l'universalisme de Kant et de Marx (dans une société sans conflits d'intérêts, l'instance de médiation de la totalité sociale par rapport aux individus n'a pas le statut d'une **autorité** ; tout au plus est-elle une instance de représentation et de symbolisation de l'harmonie du tout). Le débat, ici, ne peut être qu'esquissé, et non déployé, mais la perspective qu'il ouvre n'en est pas moins très féconde pour la réflexion.

## L'HOMME LIBRE ET L'AUTORITÉ

La référence ultime sera, tout au long de la réflexion, l'**homme libre**. A cette référence apparemment abstraite, il convient de donner toute sa dimension ontologique. Il ne s'agit pas en effet de concevoir la dérisoire liberté d'un homme qui n'a pas accompli en lui les potentialités dont il est riche : la misère et la détresse réelles font autant obstacle à la liberté que les mesures par lesquelles elle est directement niée ou mise en cause sous ses diverses formes. Spinoza, par exemple, refuse de dissocier la réflexion sur la liberté d'une approche portant sur le degré de réalisation de la puissance d'agir de l'homme. En ce sens, l'homme libre est celui qui est passé à une sorte d'accomplissement optimal de son être. La joie (*laetitia*) signale le passage à une *plus grande perfection* en ce qu'elle atteste une réalisation plus achevée des richesses potentielles de l'être. L'idée de liberté dont il s'agit de partir n'est donc pas la contrefaçon libérale dont le plus souvent sont revêtues les aliénations les plus concrètes. Elle remonte au principe même de l'être, et de la vie entendue comme processus d'accomplissement. L'épanouissement de l'homme libre correspond à l'émergence en lui de trois types de sujet (on entend ici par sujet l'**auteur** de l'action, celui qui la produit et en constitue le foyer originaire - ce qui rejoint d'une certaine manière l'étymologie du mot **autorité**, *auctor*). **Sujet rationnel**, maître de son jugement, c'est-à-dire capable de penser par lui-même (cf. la devise des Lumières : *Ose penser par toi-même*). **Sujet moral**, capable de se donner à lui-même sa propre loi, et d'agir **par devoir**, dit Kant, c'est-à-dire selon le principe d'action d'un être qui se comprend comme être raisonnable et membre d'une humanité accomplie. **Sujet politique**, capable d'exercer la souveraineté qui est la sienne au sein d'une logique de la réciprocité qui exclut bien sûr tout rapport d'exploitation et toute confiscation de l'instance médiatrice du tout au profit d'intérêts privés. La réunion de ces trois **sujets** ne va sans doute pas sans l'accomplissement d'une sorte de sujet psychologique affranchi des limites particulières de son affectivité et de sa bio-

graphie personnelle, c'est-à-dire ayant appris à se délivrer de tout ce qui fait de son rapport au monde quelque chose de reçu, de subi. L'exigence de dépassement coïncide avec celle de la maîtrise de soi ; elle est essentielle pour penser non seulement la liberté accomplie comme **idéal** mais aussi et surtout la **libération** comme processus. Du point de vue de cet idéal, quel peut être le statut de l'autorité et de l'obéissance ? Un homme libre **pense par lui-même** : il ne peut donc se soumettre au **principe d'autorité**, qui consiste à soumettre tout jugement à une instance extérieure : ainsi les théologiens à l'époque de Copernic et de Spinoza imposaient-ils une certaine vision du monde. Le géocentrisme, et la vision finaliste et anthropomorphique, ont été effectivement promus comme doctrines de référence, dont les dépositaires attirés avaient la garde. On sait ce qu'il a pu en coûter à Giordano Bruno (1) de défier les autorités religieuses. Contre le principe d'autorité, Copernic revendiquait dès 1543 (date de parution de son traité astronomique **De revolutionibus orbium coelestium**) l'autonomie de la science et de la réflexion. La lutte du principe de raison ou de libre examen contre le principe d'autorité s'est déployée dans les différents domaines ouverts à la raison : la connaissance de la réalité physique (cf. Galilée, Descartes, et même Pascal) puis la connaissance de la vie sociale et politique (Spinoza, Rousseau, les Encyclopédistes). Elle incarne l'exigence philosophique elle-même : de Socrate à Alain (*la puissance de juger ne se délègue pas*) le refus de soumettre la capacité de juger personnelle à une instance extérieure est solidaire de la double exigence de vérité et de liberté. Dans son **Traité théologico-politique**, Spinoza procède à une condamnation sans appel du **principe d'autorité**, par lequel les théologiens de l'époque entendaient étouffer la liberté de penser (cf. une lettre d'octobre 1665 à Oldenbourg : ... *mon désir de défendre par tous les moyens la liberté de pensée et de parole que l'autorité trop grande laissée aux pasteurs et leur jalousie menacent de supprimer...*).

Le présupposé d'une telle contestation de l'autorité est que **chacun** détient le pouvoir de bien juger, et qu'il n'a donc pas à s'en remettre à une instance extérieure. Présupposé qui anime d'un bout à l'autre l'**engagement philosophique**, la décision de philosopher : Platon écrit dans la **République** (Livre VII, 518 c : *Au-dedans de son âme chacun possède la puissance du savoir, ainsi que l'organe au moyen duquel chacun acquiert l'instruction*). Descartes réaffirme cette idée au début du **Discours de la méthode**, et Condorcet (**Mémoires pour l'instruction publique**) en fait la pierre de touche d'une authentique démocratie d'hommes libres, donc maîtres de leur jugement. Aux antipodes d'une telle conception, l'élitisme qui prétend réserver la pensée à certains. Le refus radical de toute autorité en matière de jugement n'est pas incompatible avec la lecture des grands penseurs, car celle-ci instruit, sans jamais dispenser de juger par soi-même. Les grands auteurs sont des illustrations de ce qu'on peut faire, non des modèles qu'il s'agit d'imiter servilement. C'est en ce sens que Kant écrivait : *Il ne s'agit pas d'apprendre une philosophie, mais d'apprendre à philosopher. (Critique de la Raison pure)*. Et Montaigne écrivait déjà : *Nous savons dire : Cicero dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce*

(1) Savant italien brûlé sur les bûchers de l'Inquisition en 1600 pour avoir repris à son compte la critique copernicienne du géocentrisme.

*sont les mots mêmes d'Aristote. Mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? Que jugeons-nous ? (Essais I, XXV).*

**Sujet rationnel**, capable de répandre ses pensées car capable d'exercer son jugement librement, l'homme ne met pas toujours en œuvre son pouvoir : mais du fait que ce pouvoir reste quelquefois, voire souvent, inemployé, peut-on conclure à son inexistence ? Concevoir l'**autorité**, et la nécessité corrélatrice de l'**obéissance**, en matière de jugement, comme une nécessité liée aux carences de la nature en certains hommes, c'est en fait engager toute une anthropologie dont les attendus sont tout à fait contestables. L'idée directrice de la réflexion entreprise ici relève d'un point de vue diamétralement opposé.

**Sur le plan moral**, le sujet rationnel reste pleinement libre dès lors qu'il accède à l'autonomie, c'est-à-dire à la faculté de se donner à soi-même sa propre loi, au lieu de la recevoir de l'extérieur comme dans la logique du *commandement* (relation si l'on peut dire **verticale**, qui est de pure soumission). L'avènement d'un tel **sujet moral** suppose un processus d'affranchissement par rapport aux données particulières du vécu, aux passions simplement subies, aux faux semblants de l'intérêt à court terme. Comprenant de quelle manière son implication dans le groupe solidarise son accomplissement personnel et le respect d'autrui, un tel **sujet moral est auto-législateur** en ce qu'il se fixe à lui-même une règle sous la condition de laquelle cet accomplissement personnel se déploie en respect d'autrui tout en étant rendu possible par lui : c'est en ce sens que l'obéissance à la loi morale ne fait pas *sortir* le sujet moral de lui-même, et ne requiert aucune autorité extérieure. L'autorité de la loi lui est conférée par l'acte libre qui la pose. Kant et Rousseau sont d'accord sur ce point : *l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté*. Et l'autorité des exemples ? Kant envisage le problème, dans les fondements de la métaphysique des mœurs : on ne peut, dit-il, fonder la moralité sur des exemples (comme les Saints de l'Evangile) car la question essentielle est de savoir ce qui fonde le caractère exemplaire. Répondre à cette question, c'est déjà détenir, de façon autonome, le principe de l'action droite. Celui qui agit est son propre juge. Imiter quelqu'un d'autre sans comprendre ce qui détermine la valeur de son action, c'est s'avouer dépendant, aliéné en quelque sorte à l'appréciation d'autrui. L'**exemple** n'a donc qu'une fonction et une seule : attester que telle ou telle action est **possible** et par tant réalisable.

L'émergence du **sujet politique** déploie la dimension de l'autonomie (faculté de se donner à soi-même sa propre loi) dans la sphère de la vie sociale. Le **citoyen** (c'est-à-dire le fondateur de la cité elle-même) s'y manifeste comme **souverain** dans la mesure où la règle commune est d'abord la **sienne**, en tant qu'il se comprend comme **auteur** et **partie prenante** du groupe. Non pas que la dimension sociale se compose par simple addition d'individus, mais que chaque individu, prenant acte du caractère premier en un sens de la vie sociale, s'affirme comme citoyen responsable, ayant à répondre de l'organisation du groupe comme de lui-même. Le modèle **horizontal** du contrat, qui implique égalité, se substitue au modèle **vertical** du commandement, tel que pouvait l'exalter Bossuet (déjà cité). La question primordiale est ici celle de la constitution du peuple souverain en tant que tel (la question de l'autorité politique étant seconde par rapport à celle-ci), cf. Rousseau : *Avant*

*donc que d'examiner l'acte par lequel un peuple élit un roi, il serait bon d'examiner l'acte par lequel un peuple est un peuple, car cet acte étant nécessairement antérieur à l'autre est le vrai fondement de la société (Contrat Social I,5).*

Que devient, dans cette perspective, la question de l'**autorité politique** ? S'il s'agit pour le peuple souverain de se donner une *représentation*, une référence médiatrice permettant d'incarner en permanence l'existence en acte de sa souveraineté, l'instance en question n'a rien à voir avec un organisme de pouvoir au sens classique du terme. Certes, les citoyens lui obéissent, mais ce faisant ils n'obéissent qu'à eux-mêmes, c'est-à-dire à la forme médiatisée de leur propre souveraineté. Pas question de servir, ni de se soumettre à une autorité extérieure qui se *tiendrait* (Etat, du latin *stat*) en face de la société civile comme réalité étrangère et transcendante : *Un peuple libre obéit ; il ne sert pas* (Rousseau, **Contrat Social**). Phrase célèbre qu'on peut rapprocher de la non moins célèbre définition de la liberté déjà citée : *L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté*. Critiquant dans le **Contrat social** les différentes variantes d'une conception qui pose l'existence d'une autorité naturelle de certains hommes sur d'autres, Rousseau proclame l'inanité du *droit du plus fort* et la valeur du *droit de révolte*. Il oppose, dans des pages célèbres, la **dépendance particulière** (par exemple d'un homme assujéti économiquement à un autre) à la **volonté générale**, qui finalement ne représente que l'alléation de cette part de l'initiative individuelle qui serait incompatible avec l'existence d'autrui, et ne serait donc viable ni dans la société ni dans la nature (où elle ne trouverait à s'accomplir qu'en cas de rapport de forces favorable). La **volonté générale** est donc parfaitement compatible avec la liberté, alors que la volonté particulière, exacerbée, fait obstacle à la liberté de deux façons : pour l'individu qui en est le support, en le rivant au donné immédiat de ses impulsions premières, pour ceux qui l'entourent, en leur imposant un certain rapport de forces.

Ce qui vient d'être rappelé est de l'ordre du **droit** ou, si l'on veut, de l'**idéal**. *De facto*, l'autorité règne selon la modalité extérieure d'une instance qui *s'impose* aux citoyens... Ce règne signale une **dépossession** et une **usurpation** en acte. **Dépossédés**, les citoyens, s'ils ne peuvent plus se référer à l'autorité que comme à une instance hostile. **Usurpée**, la représentation médiatrice de la souveraineté populaire, si la fonction exercée en son nom prend la figure d'un véritable **pouvoir de domination**, qui dicte des règles **arbitraires** dès lors que le peuple souverain se découvre hors d'état de les fonder sur sa propre volonté législatrice. Ce qui se donne alors comme autorité n'est plus cette médiation évoquée plus haut : elle est violence symbolique, qu'un homme libre doit combattre d'autant plus vigoureusement qu'elle s'écarte davantage de la fonction qu'elle devrait remplir.

**Sujet rationnel, moral et politique**, l'homme libre et pleinement accompli peut donc vivre dans la société des hommes sans avoir à renoncer à sa liberté. Pour lui, obéir ne signifie rien d'autre qu'actualiser l'**autodétermination** ou si l'on veut l'**autonomie**, telle qu'elle se définit à partir de l'idéal de liberté vers lequel il tend. Ce paradigme, à défaut d'être complètement réalisé (puisque le processus existentiel est plutôt **libération** que liberté totalement accomplie) peut jouer un rôle régulateur non négligeable pour la pratique quotidienne. Ainsi, l'idée d'obéissance comme **soumission volontaire**, ou consentement de la volonté, met en jeu un examen cri-

tique. On peut obéir à une loi par pure contrainte, ou parce qu'on en reconnaît le bien-fondé. La contrainte, parfois, invite ceux qui par mauvaise foi ou intérêt immédiat exacerbé se détournent d'une telle reconnaissance, à prendre de la distance à l'égard d'eux-mêmes : l'interdiction de fumer dans un lieu clos est **fondée**, puisque la respiration sans gêne des non-fumeurs en dépend ; ceux qui, par mauvaise foi, opposent leur *liberté de fumeurs* à *celle des non-fumeurs* comme s'il s'agissait de deux choses équivalentes, **pourraient** reconnaître, en fait, le bien-fondé de l'interdiction, s'ils n'étaient pour l'heure complètement prisonniers de leurs impulsions. On retrouve ici le côté néfaste de l'idée selon laquelle tout peut se discuter (cf. introduction) et, par contrecoup, la raison d'être d'une modalité **absolue** de l'obéissance. Mais ce principe ne devrait valoir qu'en qualité de *dernier recours*, c'est-à-dire chaque fois que la logique de l'autonomie et de l'autodétermination du sujet libre fait défaut, pour une raison ou pour une autre. On sait en effet le danger d'une telle modalité **absolue** de l'obéissance lorsqu'elle est donnée comme première et exclusive : c'est celui de la servitude pure et simple (on peut saisir ici toute l'ambiguïté des propos de Pascal, selon lequel *il faut obéir aux supérieurs non parce qu'ils sont justes, mais parce qu'ils sont supérieurs*).

La logique de la représentation, qui fait que presque toujours une **fonction** s'incarne dans une **personne**, est elle aussi génératrice d'ambiguïtés. Reconnaître l'autorité d'une personne, est-ce en effet reconnaître la qualité d'une personne en tant que telle, déférer à la fonction qu'elle incarne, ou encore, par une réunion des deux, reconnaître l'aptitude de la personne à représenter la fonction en question ? Je peux en effet reconnaître l'autorité d'une **loi**, et ne considérer son représentant que comme le faire-valoir fidèle de cette loi. L'autorité d'un directeur ou d'un juge ne lui échoit pas seulement de sa **fonction**, mais de l'adéquation de son comportement aux exigences de sa fonction, du moins au sein de la sphère d'activité qui lui correspond. La simple attribution de la fonction peut appeler de ma part un respect formel, mais elle appellera aussi un respect réel si la reconnaissance de la légitimité de la fonction s'accompagne de celle de son attribution. Acte délibéré, et non de soumission passive. Je reste juge, comme ne doit jamais cesser de l'être le citoyen selon Alain.

### **«NOUS AVONS ÉTÉ ENFANTS AVANT QUE D'ÊTRE HOMMES» (Descartes, Principes de la philosophie, I.1)**

La triple dimension de l'homme libre - sujet rationnel, moral et politique - est en quelque sorte la *cause finale* du devenir de l'enfant. Pour pouvoir un jour se passer de maître, répondre de ses jugements comme de ses actes, exercer en toute lucidité sa capacité d'autodétermination, l'enfant doit se délivrer des limites de sa condition première : ne plus être sous l'emprise des impressions et des passions, des apparences et des situations particulières, des opinions toutes faites. Il lui faut en ce sens s'affranchir de tout ce qui marquerait sa dépendance par rapport à une raison étrangère. *L'âge de raison* est celui de la conquête de l'autonomie et du libre exercice du jugement. Briser les dépendances, relativiser le témoignage des sens ou les impressions du corps en saisissant comme tel leur **caractère particulier**, c'est se comprendre soi-même comme porteur d'universalité. Penser le monde, et ne plus seulement le vivre dans le donné immédiat des sensations ou des crispations affecti-

ves. De tels objectifs, lorsqu'ils finalisent l'**éducation**, confèrent à toute autorité exercée sur l'enfant une finalité paradoxale, qui est de **supprimer sa propre nécessité**. Toute volonté de perpétuation de l'autorité au-delà de la période dans laquelle elle peut avoir une raison d'être s'apparente à une volonté de domination, à une tyrannie. Si le processus éducatif a pour but de former l'homme libre, l'autorité ne doit y jouer qu'un rôle transitoire, en accord avec la fin visée.

Si, à des titres divers, le père ou la mère et le maître d'école exercent leur **autorité**, c'est que l'enfant, comme tel, dépend à la fois des êtres et des choses, et ne dispose pas des moyens de **penser** le monde pour s'en distancier, c'est-à-dire donner à son jugement les fondements et les repères qui en assurent l'autonomie. Rousseau, évoquant le caractère provisoire de l'**autorité parentale**, la réfère à cette situation de dépendance matérielle et morale de l'enfant. Passée la période de l'enfance, cette autorité ne s'exerce plus ou ne doit plus s'exercer, car elle n'a plus de raison d'être. A un autre niveau, complémentaire, l'**autorité du maître d'école** se signale avec le même caractère provisoire : **Condorcet**, théoricien de l'école républicaine, et **Alain** philosophe exemplaire en sa pratique de professeur, distinguent nettement cette autorité de l'autorité parentale. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici les attendus de cette distinction, en une époque de confusionnisme où l'on voudrait créditer le professeur d'un rôle affectif, et le dessaisir de sa fonction au profit d'une informelle destination d'*animateur*. On relira à ce sujet les **Propos sur l'éducation** d'Alain (p. 21) :

*Le maître ne doit point dire : «Faites ceci ou cela pour me plaire». C'est usurpèr sur les parents. Et l'enfant, qui a une extrême pudeur là-dessus, ressentira souvent toutes les preuves d'affection comme des espèces d'injustes contraintes (...). Chaque relation de société a sa nuance propre ; c'est au père qu'il convient d'agir en père, au maître en maître (...). La force de l'affection, quand elle demande, c'est qu'elle pardonnera tout. Au contraire l'autorité ne peut que s'affaiblir à vouloir deviner les pensées et provoquer les sentiments (...).*

Et Alain ajoute.: *Enfin l'école n'est nullement une grande famille.*

Si l'on suit Rousseau, la genèse idéale de la maturité s'effectue lorsque l'enfant est en rapport avec les **choses**. *On ne ruse pas devant la nécessité*, dit aussi Alain. De ce point de vue, l'inflexibilité de la règle qui détermine la présence de l'enfant à l'Ecole a du bon : l'enfant, si du moins l'Ecole n'est pas relativisée à ses yeux par une société civile soucieuse de tout régenter ou de disqualifier ce qui ne se plie pas à elle, tire le profit maximum de l'enseignement de ses maîtres. Ceux-ci n'ont pas dès lors à déployer une autorité arbitraire : il leur faut simplement mettre en œuvre, pour ce qui dépend d'eux, les conditions qui permettent à l'enfant de **s'instruire** ; et ce, pour devenir un jour son propre maître. Qui n'a gardé le souvenir ému de ses maîtres, devenus ses amis et/ou ses pairs, lorsque le chemin de la liberté a été parcouru à l'Ecole et grâce à elle ?

L'autorité des **parents** se déploie dans des conditions assez différentes, même si la fin ultime est similaire : permettre à l'enfant de se passer un jour d'une

telle autorité. **L'implication affective** fait problème ici. Représentant dans une certaine mesure une **médiation** des nécessités auxquelles l'enfant a ou aura à se confronter, les parents sont par ailleurs crédités du pouvoir de lever les obstacles par leur seule volonté de le faire. La sollicitation de celle-ci, constante, fause le rapport aux choses. Et il faut noter que notre société dite de consommation, en déployant constamment conditionnements et incitations, ne facilite guère la tâche de parents qui s'efforceraient de mettre l'enfant, aussi souvent que possible, devant la seule nécessité des choses. L'enfant croit toujours pouvoir ruser avec les parents, exercer un chantage affectif, alors qu'il sait bien que le monde des choses, lui, lui résiste. L'autorité parentale a donc un statut ambigu aux yeux mêmes de l'enfant : destinée à représenter, à médiatiser, l'ordre d'un monde qui ne se plie pas d'emblée au caprice, elle est investie, en raison de la vivacité de sa dimension affective, d'un pouvoir de transgresser cet ordre du monde, d'en reculer les limites ou d'en différer les urgences. Tout ceci est davantage éprouvé confusément que clairement représenté. Les deux dérives inverses se répondent de part et d'autre : **chez les parents**, la captation possessive, qui mobilise l'autorité pour inculquer des valeurs et cultiver l'identification de l'enfant au modèle qui lui est présenté, ainsi qu'un miroir dans lequel il doit à toutes forces se reconnaître ; **chez l'enfant**, le chantage affectif, qui mobilise l'alternative obéissance/désobéissance pour obtenir des parents qu'ils s'interposent aussi souvent que possible entre la nécessité des choses et ses propres désirs.

Les aléas de la relation parents/enfant sont donc en grande partie liés à la situation d'**hétéronomie** de l'enfant : dépendant du monde des choses tant qu'il n'exerce pas un métier, l'enfant se sait et se dit du même coup dépendant d'une volonté qu'il faut ou non fléchir et dont les déterminations sont saisies, de l'extérieur, comme arbitraires ; dépendant de ses propres impressions et sensations, l'enfant norme ses *idées* en conséquence : rivé à ses désirs et à la particularité des occasions existentielles dans lesquelles ils se produisent ou se manifestent, il n'est pas plus maître de lui que de son existence.

La conquête de l'**autonomie** est ce long processus qui affranchit graduellement l'enfant de ses sujétions. Elle implique une **éducation à l'universel**, fournie notamment à l'école, et une véritable émancipation affective, qu'il lui faut vivre sereinement comme **dépassement** et non comme **reniement**. La confusion des genres, ici comme ailleurs, est la pire des choses, et les propos d'Alain sur l'éducation revêtent de ce point de vue une singulière actualité.

Henri Pena-Ruiz

## LES MOTS « AUTORITÉ » ET « OBÉISSANCE » EN FRANÇAIS

★

*Non, non, ma fille, tu n'iras pas danser.*

*Les enfants doivent obéissance à leurs parents, les soldats à leurs chefs militaires, les religieux à leurs supérieurs.* Dès cet exemple glané dans un dictionnaire des années 70, se dessine pour les relations parents/enfants un cadre rigide, voisin de celui de l'armée ou de la hiérarchie ecclésiastique.

Il faut obéir à ses parents sinon... gare ! Les scénarios-catastrophe ne manquent pas dans les souvenirs d'enfance de l'auteur de ces lignes (né au milieu des années 30). Si le petit Chaperon rouge a connu de telles aventures, c'est parce qu'il (elle) n'a pas tenu compte de l'exhortation de sa maman qui, lui confiant la galette et le petit pot de beurre à porter à sa mère-grand, concluait en disant (au moins dans la version familiale orale dont je me souviens) : *et surtout ne passe pas par le bois (1) !* Quant aux enfants *obstinés* qui sont allés *sur le pont du Nord (2)* (où un bal était donné) malgré l'interdiction qui leur était faite, ils n'ont eu que ce qu'ils méritaient lorsque, à la troisième danse, *le pont s'est écroulé.*

Ces références aux contes de Perrault et aux chansons traditionnelles ne suffisent certes pas à apporter des précisions fiables sur le sens et l'emploi du mot obéissance aujourd'hui. Retournons au dictionnaire. L'obéissance, c'est le fait d'obéir, et obéir (du latin *ob-œdire* : prêter l'oreille à quelqu'un, de *audire* : entendre) c'est écouter, se soumettre à quelqu'un en se conformant à ce qu'il ordonne ou défend. Le **Dictionnaire du Français Contemporain (D.F.C.)** écrit dans son édition de 1971 : *L'obéissance est l'attitude que l'on apprécie le plus chez les enfants(1).* Plusieurs dictionnaires attestent l'expression *obéir au doigt et à l'œil*, c'est-à-dire aveuglement, sans murmurer. L'obéissance peut être justement *aveugle, passive, entière.* Selon le Dictionnaire Robert (1969) qui cite un large extrait du Manuel de l'Infanterie (Discipline, p. 41), *il importe que tout supérieur obtienne de ses subordonnés une obéissance entière et une soumission de tous les instants, que les ordres soient exécutés littéralement, sans hésitation ni murmure ; l'autorité qui les donne est responsable et la réclamation n'est permise au subordonné que lorsqu'il a obéi.* L'obéissance est, heureusement, souvent aussi associée à la raison, comme lorsque Saint-Exupéry fait dire au roi de la première planète visitée par le Petit Prince : *J'ai le droit d'exiger l'obéissance parce que mes ordres sont raisonnables.*

(1) Vérification faite, cette recommandation ne figure pas dans le texte de Charles Perrault. On trouvera en revanche une illustration des relations d'autorité et d'obéissance entre époux dans **Barbe-Bleue** (Contes de Perrault, Édition de Jean-Pierre Collinet, collection Folio, Gallimard, 1981).

(2) Célèbre berceuse dont une autre version *Sur le pont de Nantes* est également connue.



A l'obéissance, la docilité, la soumission des uns, répond le pouvoir de se faire obéir, autrement dit l'autorité des autres. Que nous disent les dictionnaires de ce mot calqué sur le latin *auctoritas*, de *auctor*, celui qui fait croître, augmenter, le fondateur, l'auteur ?

L'autorité c'est d'abord le droit de commander. *La maîtresse a de l'autorité, c'est-à-dire les enfants lui obéissent (Mini-débutants Larousse, 1985).*

*Anne n'a pas d'autorité sur son chien : elle ne sait pas se faire obéir (Hachette Juniors 1980).*

*Les enfants acceptent-ils encore l'autorité paternelle ?* interroge le **Dictionnaire du vocabulaire actif** (Le Sablier, Québec, 1974).

L'autorité, c'est aussi une influence qui s'impose aux autres en vertu d'un privilège, d'une situation sociale, d'un mérite. Cette supériorité impose l'obéissance sans contrainte, elle implique respect et confiance. Ce sens est illustré dans le **D.F.C.** par les exemples suivants :

*Il comptait pour peu l'autorité de l'âge (synonyme : prestige). Perdre de son autorité (synonyme : ascendant). Jouir d'une grande autorité (synonyme : crédit, réputation).* Le **Dictionnaire Hachette Junior** explique *Ce livre sur les papillons fait autorité : il est reconnu par tous comme l'un des meilleurs et des plus sérieux.*

De ce sens on passe à celui de *personne qui fait autorité*, c'est-à-dire dont les jugements sont admis comme vrais : *C'est une autorité en matière de linguistique.*

Au pluriel, les autorités ce sont les représentants du pouvoir politique, administratif, policier : *Les autorités ont été débordées par l'ampleur de la manifestation (D.F.C.).*

*Des mesures contre la sécheresse ont été prises par les autorités : par les représentants de l'Etat, le gouvernement, l'administration (Dictionnaire Hachette - Juniors).*

Le **Dictionnaire Encyclopédique Larousse** (édition de 1960) éclaire d'un jour intéressant la notion d'autorité en expliquant : *En logique, on entend par autorité toute méthode de démonstration fondée sur le témoignage d'autrui. Cette méthode est considérée comme non recevable dans le domaine des sciences, qui ne se fondent que sur l'expérience et la raison. La méthode et les arguments d'autorité subsistent en matière de religion où l'objet dont il s'agit étant par définition surnaturel, on ne saurait l'atteindre que par la tradition et la révélation. Toutefois les témoignages demandent à être contrôlés quant à l'authenticité et la valeur de leurs sources par la raison. En philosophie la méthode d'autorité n'est plus admise, elle a été magistralement critiquée au XVII<sup>e</sup> siècle par Descartes.*

Autorité, obéissance, les deux termes se répondent, renvoient le lecteur d'un article du dictionnaire à l'autre et les citations célèbres où les deux notions sont associées ne manquent pas, de Scarron *A force d'obéir à la guerre, il s'était rendu capable de bien commander dans sa maison*, à Jean-Paul Sartre *Il est toujours facile d'obéir, si l'on rêve de commander*, en passant par Napoléon Bonaparte : *Je ne crois pas au proverbe que, pour savoir commander, il faut savoir obéir.*

Pour finir, j'aimerais citer un article paru quelques jours avant le colloque de la F.I.E.P., le 31 janvier 1987, dans **Le Monde** et intitulé «**Etudiants, cheminots, instituteurs, la révolte des enfants de 68**», où on voit apparaître à plusieurs reprises, sous la plume de Frédéric Gausson les mots que nous venons d'essayer de définir. A propos du mouvement des cheminots, le journaliste indique qu'il s'agit d'un *mouvement dirigé d'abord contre les conditions de vie jugées insupportables, contre l'absence de perspectives professionnelles, contre des modes d'organisation et de commandement trop rigides*. Il remarque chez les instituteurs le même *refus de l'encadrement et de la hiérarchie*. Il souligne que ce sont les jeunes du technique, des séries A, B ou G, des premières années d'études littéraires ou juridiques *qui ont manifesté en novembre, c'est-à-dire ceux qui sont le plus menacés par un renforcement de la sélection ou de l'orientation autoritaire*. Plus loin, il écrit : *quelque chose dans la jeunesse de 87 s'est cassé, qui était l'héritage de la culture bourgeoise du XIX<sup>e</sup> siècle : le respect des normes, la soumission aux règles, la sacralisation de l'effort et du devoir* et il ajoute : *Après tout les manifestants de 86 sont les enfants de 68. Le produit d'une éducation libérale, irrespectueuse, non conformiste*.

Cette éducation semble avoir réussi dans la mesure où les enfants ne ressemblent plus aussi complètement à leurs parents que nous ressemblions aux nôtres, où ils ne sont plus soumis au conditionnement que nous avons connu (*si tu n'obéis pas, je ne t'aime plus*) (1). Est-ce à dire qu'ils n'obéissent plus qu'à la raison ?

Certes il y a toutes les raisons de se réjouir si l'enfant qui n'agit pas comme ses parents le demandent ne craint plus d'être abandonné ou mal aimé, si l'étudiant, l'ouvrier, l'employé souhaitent que s'instaurent dans l'université et l'entreprise un nouveau type de relations sociales fondées sur le respect mutuel et un réel partage des responsabilités. Mais il apparaît que ces jeunes qui contestent l'emprise de leurs maîtres, de leurs parents, de leurs supérieurs subissent d'autres conditionnements qui, pour être moins évidemment autoritaires, n'en entraînent pas moins des attitudes de respect, de soumission et d'obéissance dénuées de toute rationalité (2).

May Collet

(1) Cf. à ce sujet l'interview de Gérard Mendel, psychanalyste et sociologue dans la revue *Pour l'enfant vers l'homme*, mars 1986, qui consacre un dossier à l'autorité.

(2) Cf. dans ce numéro, l'article de Lucette Chambard «L'ingérence des médias».

## « AUTHORITY » ET « OBEDIENCE »



Dans son ouvrage **L'Anatomie de la mélancolie**, Robert Burton écrivait, au début du XVII<sup>e</sup> siècle :

*The fear of some divine and supreme powers keeps men in obedience*  
(4.1.1)

(La crainte de certaines puissances divines et suprêmes maintient l'homme en état d'obéissance).

Cette citation montre, selon moi, quelles sont les connotations du mot *obedience* et dans quel contexte il est généralement employé. L'obéissance est associée à la crainte ; elle est le fait d'un inférieur vis-à-vis d'un supérieur investi du pouvoir de punir, et en particulier vis-à-vis d'une puissance divine. Elle renvoie à une hiérarchie inscrite dans l'archéologie de l'espèce humaine, basée sur la notion de chaîne des êtres où chaque créature a une place bien précise dans une échelle qui va de l'animal le plus humble jusqu'à Dieu : l'animal est sous l'autorité de l'homme, et l'homme est sous l'autorité de Dieu. Mais à chaque étape de l'échelle des êtres, d'autres hiérarchies se créent et se manifestent. Ainsi dans la hiérarchie des hommes, le citoyen obéit au roi et le soldat au général ; l'enfant obéit à ses parents et la femme à son mari :

*Man to command and woman to obey ; all else confusion.*

Tennyson, **Song, I, 427**

(L'homme doit commander et la femme obéir ; sans quoi tout est confusion).

Le caractère naturel de ces hiérarchies est souligné dans la **Bible**. Dans **I Timothée 2, 11-13**, on lit :

*Let the woman learn in silence with all subjection. But I suffer not a woman to teach, nor to usurp authority over the man (...) For Adam was first formed, then Eve.*

(Que la femme apprenne dans le silence, en toute soumission car je ne permets point à la femme d'enseigner, ni d'user d'autorité sur le mari (...)  
Car Adam a été formé le premier, puis Eve).

L'autorité et son corollaire l'obéissance seraient donc la conséquence logique d'un ordre, d'une hiérarchie si j'ose dire chronologique : nés avant les enfants, comme Adam façonné avant Eve, les parents seraient investis, par une loi de préséance, d'un pouvoir divin et naturel sur les enfants ; l'obéissance de ces derniers assurerait la reproduction, la continuité des comportements qui permettent aux générations de se perpétuer. La mise en cause de l'autorité, donc la désobéissance, serait une rupture dans une chaîne de générations. Dans la cité idéale de Bensalem que décrit Francis Bacon dans **La Nouvelle Atlantide**, les pères sont honorés à

l'occasion d'une Fête de la Famille à laquelle assiste le Gouverneur de la Cité chargé de faire respecter, par son autorité, des décisions et les ordres du père, en cas de désobéissance : (*if they should be disobeyed...*). Mais, ajoute le narrateur, «il est rare qu'il lui faille intervenir, tant sont grands le respect et l'obéissance que tous témoignent à l'ordre de la nature».

Authority et obedience sont d'ailleurs des termes que l'on trouve particulièrement dans le langage religieux où le mot *obedience* a aussi le sens français d'obéissance : *to be of the Roman obedience* veut dire, dans un registre élevé, «être catholique». La famille ne serait-elle pas elle aussi une obéissance à laquelle l'enfant appartiendrait par sa naissance ?

Si la crainte incite à l'obéissance, il est évident, par ailleurs, que l'obéissance peut être vécue comme une forme de respect et d'humilité : c'est l'obéissance librement consentie. C'est le sens que l'Anglican donne au mot *obedient* lorsqu'il récite la prière du matin et se confesse

*With an humble, lowly, penitent and obedient heart*  
(«Morning Prayer», **Book of Common Prayer**).  
(Avec un cœur humble, modeste, pénitent et obéissant).

Dans cette acception du terme aussi, les lois de la religion et celles de la famille se superposent. Quel parent ne souhaite pas que ses enfants se comportent envers lui «avec un cœur humble, modeste et obéissant»... ne serait-ce que pour être ainsi conforté dans le sentiments de sa propre autorité ?

Mais, dans la vie quotidienne anglaise, *obedience* et *authority* sont des concepts qui prennent d'autres formes lexicales que ces termes d'origine latine réservés aux textes et aux contextes religieux et moralisateurs. Une mère ne dirait pas à son garçon : *Obey* (Obéis), qui relève d'un registre lexical élevé et qui n'appartient certainement pas au vocabulaire essentiellement anglo-saxon du petit Anglais ; pour faire respecter son autorité, elle lui dirait peut-être : *Do as you are told* (Fais ce qu'on te dit). Comme en France, d'ailleurs, l'enfant qui ne fait pas ce qu'on lui dit est un enfant désobéissant. Derrière des mots différents, on retrouve la même origine étymologique du verbe obéir (ob-audire) : obéir c'est d'abord écouter donc entendre. A l'intérieur de la famille, autorité et obéissance passent par l'oralité, par la parole. Plus encore que par l'emploi de l'impératif, l'ordre se traduira le plus souvent par un certain ton de la voix dans lequel l'enfant sera censé reconnaître l'autorité sous-jacente. C'est dire si l'autorité fait partie intégrante de la nature humaine puisque, dans les rapports parents-enfants, elle est plus proche du cri que du discours élaboré.

Il convient par ailleurs de remarquer que le terme *authority* a un champ sémantique assez large. Premièrement, dans un sens proche de celui que nous avons déjà examiné, *authority* désigne un pouvoir dont on est investi : roi, général, président, responsable d'une institution ; il s'agit alors d'une autorité provisoire, liée justement à cette institution :

*Authority forgets a dying king*, écrit Tennyson.  
(L'autorité oublie un roi qui se meurt)  
**The Passing of Arthur**, I, 289

Par extension, *authority* est aussi l'institution elle-même ou le pouvoir que confère l'institution : *The authorities* désignent les responsables d'une administration ou l'administration elle-même, les corps constitués. Ainsi, *the health authorities*, ce sont les services de santé, *local authority*, c'est l'administration municipale ou régionale ; *the local education authority* (L.E.A.) désigne les services de l'enseignement dont dépendent les établissements scolaires d'une ville ou d'une région. Très employé dans les salles des professeurs, puisque en Grande Bretagne les enseignants sont payés en partie par les autorités locales, le terme *authority* est synonyme d'administration et signifie rarement l'exercice de l'autorité dans la salle de classe.

Dans une deuxième aire sémantique, *authority* désigne la qualité d'expert ; *he is an authority in linguistics* veut dire qu'il fait autorité en linguistique. Il s'agit d'une qualité intrinsèque et non pas d'un pouvoir conféré par des instances extérieures à la personne. Ces deux sens différents du substantif *authority* sont reflétés par deux adjectifs distincts : *authoritarian* «autoritaire», qui s'applique à quelqu'un qui abuse de son autorité, et *authoritative*, «qui fait autorité», comme dans l'expression *an authoritative edition*, une édition qui fait autorité, ou encore, «autorisé», par exemple *an authoritative source*, une source autorisée.

Au fond, tout le problème de l'autorité et de l'obéissance est posé par la confrontation de ces deux adjectifs *authoritarian* et *authoritative*. Au lieu de faire autorité, les parents ne se contentent-ils pas trop souvent d'être autoritaires ? L'obéissance s'obtient alors sous la menace et ne découle pas d'un respect naturel dû à un père ou à une mère qui ferait autorité dans ces fonctions hautement spécialisées que sont celles de père ou de mère. L'obéissance n'est plus alors la reconnaissance de la valeur de celui qui détient l'autorité ; elle est synonyme de soumission et de servilité ; elle dénote un comportement passif, docile et craintif. Ce rapport autorité /obéissance est soulevé dans le roman **Parents and Children** (1941) (Parents et enfants), ch. 3, de Ivy Compton-Burnett :

*«She seems to me a person born to command», said Luce.  
«I wonder if anyone is born to obey», said Isabel.  
(- Elle me paraît née pour donner des ordres, dit Luce.  
- Je me demande si quelqu'un est né pour obéir, dit Isabel.)*

Doris Lessing dénonce dans **The Golden Note Book** (Le carnet d'or, 1962, Préface) l'opposition entre l'obéissance exigée des enfants et les objectifs de l'éducation : d'une part on enseigne à l'enfant qu'il est libre, avec une volonté libre, un esprit libre, qu'il vit dans un pays libre où il prend lui-même ses décisions (*The child is taught that he is free... with a free will and a free mind, ... lives in a free country, makes his own decisions*) et d'autre part on lui enseigne la soumission à l'autorité (*Children are taught submission to authority*) : il apprend à se méfier de son propre jugement et sans même s'en rendre compte, il devient prisonnier des attitudes

et des dogmes de son époque.

Dans sa comédie **The Good-Natured Man** (L'homme bon enfant, 1768) Oliver Goldsmith a mis en scène avec une certaine tendresse et avec sa tolérance naturelle, le père qui manque d'autorité. Le fils Leontine, qui veut épouser une fille contre l'avis de son père, déclare :

*«An only son, Sir, might expect more indulgence»,*  
(Un fils unique pourrait s'attendre à plus d'indulgence),

et son père de lui répondre avec un profond soupir :

*«An only father, Sir, might expect more obedience».*  
(Un père unique pourrait s'attendre à plus d'obéissance).

Mais *authority* et *obedience* sont des mots qui ne prêtent guère à la comédie : ils sont trop liés à la religion, à la morale et aux valeurs établies qu'ils ont justement mission de perpétuer. Ce sont des mots trop sérieux pour être bafoués, vulgarisés ou banalisés. C'est pourquoi je ne manquerai pas, devant ce public d'autorités en la matière, de conclure comme on termine une lettre destinée à un correspondant respecté :

*I am, ladies and gentlemen, your most obedient servant.*  
(Je suis, Mesdames, Messieurs, votre très humble et très obéissant serviteur).

Margaret Llasera

## LES MOTS LIÉS AUX NOTIONS D'AUTORITÉ ET D'OBÉISSANCE EN JAPONAIS



Dans le contexte culturel du Japon, les mots liés à la notion d'autorité et à celle d'obéissance ne correspondent pas exactement à ceux existant en français et en anglais.

Le mot qui correspond au mot AUTORITÉ est «KEN-I».

Traditionnellement, aucun mot ne représentait à lui seul un sens équivalent au terme AUTORITÉ ainsi qu'il est utilisé dans les langues européennes. Le terme «KEN-I» a commencé à être utilisé il y a cent ans, avec l'introduction de systèmes et de concepts occidentaux. Ce mot, qui est composé de la lettre KEN (*pouvoir*) et de la lettre I (*dignité*), a un sens plus neutre et plus abstrait que d'autres termes utilisés traditionnellement. En fait, différents mots étaient utilisés pour indiquer l'autorité, selon le contexte, comme dans le cas de l'OBÉISSANCE. Par exemple, en ce qui concerne l'autorité de l'administration, le mot «KENSET ou IKO» (qui signifie littéralement *pouvoir* et *dignité*), ou simplement «OKAMI (*le plus élevé*) était employé. En ce qui concerne l'autorité des parents, le mot «OYA no IGEN» (littéralement : *dignité des parents*) était utilisé.

Le mot correspondant à OBÉISSANCE est difficile à identifier, car différents mots sont utilisés dans chaque situation. Le mot qui donne le sens général de l'obéissance est probablement «SHITAGAU». Cet ancien mot qui remonte aux origines du japonais signifiait littéralement *suivre, ou accompagner (quelqu'un)*. Plus tard, plusieurs significations supplémentaires s'y ajoutèrent. Aujourd'hui, il signifie :

1. «FUKUJU-SURU» - *obéir (à un ordre, à une personne)*.
2. «ZOKU-SURU» - *(se) soumettre à (la volonté d'un autre)*.
3. «CU-ZURU» - *se conformer à, s'accorder avec*.
4. «MAMORU» - *obéir, observer (une loi)*.
5. «NARAU» - *suivre (un précédent)*.
6. «TSUITE-YUKU» - *suivre, accompagner*.

En ce qui concerne la notion d'obéissance, les expressions communément employées étaient «OYA ni SHITAGAU» (*suivre ce que les parents disent*), «OTO ni SHITAGAU» (*suivre ce que le mari désire*), «MEU no IUKOTO ni SHITAGAU» (*obéir au plus âgés et suivre leur instructions*), etc.

Les notions de désobéissance peuvent être trouvées dans une expression comme «KUCHIGOTAE» (*donner la réplique, répondre*), qui est habituellement le premier pas vers la désobéissance, car c'est justifier sa position. Exprimer son opinion, qui n'est pas conforme à ce qui a été dit, était déjà une désobéissance.

Le mot «SAKARAU» était utilisé pour désigner l'attitude de celui que ne sui-

vait pas ou n'acceptait pas ce qui était dit. Il est généralement utilisé pour les enfants envers les parents, les plus jeunes envers les plus âgés. Le mot «HAMUKAU» était utilisé pour désigner un défi ouvert contre une autorité.

Dans les cas extrêmes, le mot «MUHON» est utilisé. L'équivalent français est *lèse-majesté*.

Dans la recherche des mots liés à la notion d'autorité et d'obéissance en japonais, une notion fait surface. C'est l'expression «BUN O MAMORU» ou *garder son rang; ou sa sphère*. Ce sont les exigences sociales que de maintenir les attitudes et comportements convenant à sa propre position sociale, économique et culturelle vis-à-vis des autres personnes. Cette règle s'applique du côté de l'autorité comme de l'obéissance.

Tout ce qui contredit la notion de conduite conforme ou d'image sociale est considéré comme KEN I o KESASU» (*discréditer l'autorité*). «KEN-I o USHINAU» (*perdre l'autorité*), «NA o KEGASU» (*déshonorer le nom*), ou MEIYO o OTOSU» (*discréditer l'honneur*), etc. Ces expressions ne signifient qu'une seule chose : Un certain individu dans une position d'autorité ne vit pas en donnant l'image attendue de lui aux yeux de ceux qui respectent son autorité.

Ceci signifie qu'au Japon, on attend toujours de la personne qui possède l'autorité d'avoir une conduite conforme envers ceux qui reconnaissent son autorité. Et du côté de ceux qui obéissent à cette autorité, on attend toujours l'acceptation, la protection appropriée, et même les avantages donnés par cette existence à caractère autoritaire.

Il semble que les relations d'autorité et d'obéissance au Japon soient considérées presque comme se confortant réciproquement l'une l'autre, et que la notion d'autorité et d'obéissance tiennent ses origines dans le sentiment d'appartenir à une unité ou à un groupe et ne soit pas basée sur un contrat ou aucune notion contractuelle.

Laissez-moi vous donner un exemple de ces relations étroitement liées. Depuis quelque temps, des entreprises japonaises établissent des usines dans des pays européens. Une particularité intéressante que j'observe dans les reportages des journaux sur ces usines est qu'ils mentionnent de façon unanime l'emploi d'uniformes de la compagnie aussi bien pour les directeurs que pour les travailleurs et le fait que les directeurs et les travailleurs partagent les mêmes tables dans les cafétérias. Ils mentionnent aussi l'implantation de la pratique japonaise du Cercle de Contrôle de Qualité. C'est une pratique qui a pour but d'améliorer la qualité des produits ou le processus de production en faisant participer les travailleurs aux décisions directoriales. Ici, dans un organisme d'affaires, nous observons un effort conscient pour effacer les lignes de démarcation entre la direction et les employés.

Au contraire, quand j'observe les comportements des directeurs et employés européens, un effort conscient est fait pour que les deux côtés restent distinctement différents. La direction a peur de laisser les employés participer à la prise de



décision, les employés ne se sentent généralement pas responsables des problèmes de prise de décision de la direction, les directeurs ne prennent pas leurs repas aux mêmes tables que les travailleurs, et ils ne portent pas le même type de vêtements. Deux camps sont distinctement séparés et très éloignés.

Quand nous comparons ces différences, je remarque qu'au Japon la distance entre le directeur et l'employé n'est pas grande. Et ces relations plus étroites semblent s'appliquer aussi aux modèles d'autorité-obéissance.

Il y a un autre aspect intéressant. J'ai mentionné que le terme OBÉISSANCE est «SHITAGAU» en japonais. Quand nous cherchons l'antonyme du mot «SHITAGAU» (qui signifie *suivre*), ce n'est pas «KEN-I» (*autorité*). C'est l'équivalent de LEADERSHIP en anglais, mot qui a d'ailleurs dû être intégré à la langue française, car il n'a aucun équivalent en français.

Ce que nous observons dans les organismes d'affaires japonais est le puissant LEADERSHIP de la direction et non la puissante AUTORITÉ de la direction. Ce qui me fait me demander si l'autorité dont nous parlons au Japon est vraiment l'AUTORITÉ ou si c'est un LEADERSHIP déguisé. Quand l'orientation du groupe devient forte, l'AUTORITÉ peut se transformer en LEADERSHIP.

Quand un père se conduit comme un membre de la famille comme les autres, il peut probablement être un *leader* populaire de la famille. Mais peut-il exercer l'autorité comme le grand-père, qui restait à l'écart et seul, éloigné des membres de la famille ? Cette remarque vaut également pour les professeurs et les directeurs.

La distance, l'inaccessibilité, les apparences et l'existence différentes et autres détails qui sauvegardaient l'autorité sont des notions qui s'éteignent peu à peu. Cependant, la terminologie et le concept que nous utilisons pour étudier la situation restent les mêmes, et sont vraisemblablement désuets.

Voici quelques-unes de mes idées et réflexions sur le sujet qui m'a été donné aujourd'hui.

Kazeo Kurimoto

## ASPECTS JURIDIQUES : L'AUTORITÉ ET L'OBÉISSANCE DANS LES TEXTES FRANÇAIS



L'autorité est le pouvoir de se faire obéir. Depuis vingt ans des réformes très importantes du droit de la famille ont été effectuées en France :

- Tutelle : 1964.
- Régimes matrimoniaux : 1965 et 1985.
- L'autorité parentale : 1970.
- La filiation (l'égalité des droits de l'enfant naturel avec ceux des enfants légitimes) : 1972.
- Abaissement de l'âge de la majorité à 18 ans : 1974.
- Apparition du divorce par consentement mutuel : 1975.
- Régimes matrimoniaux et gestion des biens des enfants (loi relative à l'égalité des époux dans les régimes matrimoniaux et des parents dans la gestion des biens des enfants mineurs) : 1985.

Ces réformes ont un axe commun, à savoir :

- un rétrécissement de la famille,
- l'accroissement de l'autonomie de ses membres,
- des dispositions encore différentes pour le couple marié (famille *légitime*) et le couple non marié (famille *naturelle*).

De telles réformes ont eu aussi lieu en Angleterre, en Allemagne, aux U.S.A., en Italie et en Suisse.

Elles ont été faites en raison de l'évolution de la société, des aspirations idéologiques de ses membres, de l'industrialisation et de ses conséquences, les migrations, l'urbanisation, la montée du salariat et l'attrait de la consommation.

Ces réformes du droit de la famille n'ont fait qu'adapter la loi civile aux changements des mœurs. Elles ont consacré le courant actuel tendant à l'égalité des époux. Par contre en ce qui concerne les enfants, si les parents n'ont plus tous pouvoirs sur eux, il n'en demeure pas moins que, pour les décisions importantes, ils sont contraints de se soumettre à la volonté de leurs parents.

### L'OBÉISSANCE DES ÉPOUX AU SEIN DU COUPLE

#### *Dans les rapports patrimoniaux*

Il n'existe pas de règle pour la gestion des biens des concubins. Par le seul effet du mariage, quel que soit le régime matrimonial, les époux se trouvent assujettis aux règles du code civil. Dans les textes, il y a un accroissement constant de l'autonomie de la femme par rapport à son mari et ce en raison du développement de l'activité professionnelle de la femme.

Dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, la femme qui exerce une activité indépendante de son mari a le droit de gérer ses biens et revenus issus de son travail qui sont appelés les *biens réservés*.

Alors que, dès cette époque, s'amorçait une évolution du droit de la femme, il est intéressant de noter que l'Assemblée nationale en 1804 a voulu exalter le travail de la femme non indépendante en insérant l'article suivant : *la femme s'acquitte de sa contribution aux charges du mariage par son activité au foyer ou sa collaboration à l'activité du mari*.

Il faut tout de même attendre 1965 pour que soit supprimé le droit du mari de s'opposer à l'exercice *d'une profession séparée de la femme*. Depuis vingt ans, on observe dans le régime de communauté de biens une évolution vers l'indépendance du droit des époux.

La loi du 13 juillet 1965 sur les régimes matrimoniaux confie la gestion des biens de la communauté au mari, exception faites des biens de la femme qui travaille. Mais la femme peut accomplir les actes ménagers intéressant directement la vie du ménage sans l'accord du mari. Ce pouvoir est fondé sur le mandat tacite donné par le mari, dénommé *mandat domestique*. Pour faciliter l'exercice de ce pouvoir ménager, chacun des époux peut se faire ouvrir dans une banque, sans le consentement de l'autre, tout compte de dépôt ou de titre.

Depuis la loi du 23 décembre 1985, dans le régime de communauté, les biens de la communauté sont *gérés par les deux époux*. Antérieurement à cette loi, le mari gérait seul les biens de la communauté, la femme ne gérait que les biens issus de son travail, dits *biens réservés*. Cette égalité des droits des époux a entraîné la disparition de cette catégorie de biens dits *réservés*.

En ce qui concerne les droits des époux sur le logement de la famille (droit de propriété ou droit au bail), la loi du 13 juillet 1965 a instauré la cogestion, imposant donc aux époux de se mettre d'accord sur l'exercice de ce droit et ce, quel que soit le régime matrimonial.

En cas de difficultés rencontrées par les époux dans leurs rapports patrimoniaux (mésentente ou maladie empêchant un époux de prendre des décisions), ils peuvent recourir au juge pour se faire autoriser.

### ***Dans les rapports extrapatrimoniaux des époux***

Depuis une cinquantaine d'années, le législateur diminue l'autorité du mari sur son épouse.

**1938** : Suppression de la puissance maritale.

Le mari avait tous les droits sur sa femme et même celui de se faire remettre par l'administration des postes le courrier destiné à son épouse.

Toutefois, jusqu'en 1970, les relations d'ordre personnel entre époux sont régies par deux principes :

- **réciprocité** : le mariage est une association qui comporte des devoirs mutuels (fidélité, secours, assistance, cohabitation),

- **hiérarchie** : le mariage donne au mari certaines prérogatives en tant que chef de famille.

**1970** : La notion de chef de famille est supprimée, les deux époux dirigent conjointement la famille. Cette égalité des époux est consacrée par la nouvelle rédaction de l'art. 213 du code civil qui stipule : *Les époux assurent ensemble la direction morale et matérielle de la famille, ils pourvoient à l'éducation des enfants et préparent leur avenir.*

Depuis **juillet 1975**, les époux peuvent avoir un domicile séparé.

En ce qui concerne le nom de la famille, la femme prend le nom du mari, mais il s'agit d'un **usage**, la femme a donc le choix de prendre ou de ne pas prendre le nom de son mari.

Depuis la loi du 23 décembre 1985, le mari peut ajouter à son nom celui de son épouse, qui ne sera qu'un nom d'usage.

Cette loi ne change rien à la transmission du nom aux enfants, seul le nom **du père** est transmis aux enfants.

## **LE COUPLE ET L'ENFANT**

### ***Sur le droit d'avoir ou de refuser un enfant***

L'adoption simple comme l'adoption plénière nécessite le consentement de deux époux.

L'insémination avec sperme de donneur n'est, elle, pas réglementée par un texte mais dans les hôpitaux l'accord des deux époux est indispensable. Le mari peut toujours ensuite désavouer en justice l'enfant que sa femme a mis au monde grâce au sperme du donneur.

L'avortement est une décision que la femme prend seule, même pour l'avortement non thérapeutique dit de *convenance*, le mari ne peut s'y opposer, la cour de cassation en a jugé ainsi.

### ***Le droit des parents***

#### **L'autorité parentale**

L'autorité parentale comporte le droit de garde et de surveillance des enfants mineurs qui, depuis 1974, sont ceux de moins de 18 ans.

**Dans une famille légitime** (couple marié) les époux exercent conjointement ces droits.

Pour faciliter la vie courante pour les actes usuels à l'égard des tiers de bonne foi, chacun des époux est présumé de bonne foi.

- L'enfant habite chez parents ou en cas de divorce chez le parent qui en a la garde.
- Le droit de garde implique le droit de surveillance (fréquentations, correspondance, etc.).

Les parents disposent du pouvoir disciplinaire, mais ceci est bien imprécis.

Si le droit de correction a disparu, les parents ont toujours le droit d'infliger de légères punitions corporelles à leurs enfants.

La frontière entre les sanctions légitimes et les mauvais traitements à enfants peut être parfois ténue.

Les parents doivent aussi tous deux consentir à l'acte thérapeutique nécessaire à l'enfant. En cas de refus abusif des parents le médecin peut s'adresser au juge des enfants.

Pour l'exercice de ce droit de garde, en cas de divorce, les textes actuels prévoient uniquement que la garde des enfants mineurs est confiée à l'un ou l'autre des époux et que l'autorité parentale est exercée par celui d'entre eux qui a obtenu cette garde.\*

Certains couples, malgré le divorce ou la séparation de corps réussissent à conserver une harmonie dans leurs rapports en ce qui concerne leurs relations avec les enfants.

C'est ainsi que certains tribunaux ont été conduits à accorder la garde conjointe alors que d'autres, plus réticents à l'innovation ou plus respectueux de la loi le refusent. Un projet de loi en discussion actuellement prévoit que cette autorité parentale puisse être exercée conjointement par les deux ex-époux. Dans la pratique, cette autorité conjointe exercée par deux personnes n'habitant pas ensemble et s'étant séparées risque d'entraîner bien des difficultés (choix de l'école, des vacances, etc.).

**Dans la famille naturelle** (couple non marié), l'enfant étant le plus souvent élevé par la mère seule, l'autorité parentale appartient, malgré la reconnaissance de l'enfant par ses deux parents, à la mère.

### **Le nom de l'enfant**

L'enfant **légitime** (issu d'un couple marié) porte le nom de son père. Depuis 1985, à titre d'usage, l'enfant peut porter en plus le nom de sa mère, mais il ne transmettra que le nom de son père et en aucun cas celui de sa mère.

Si l'enfant **naturel** est d'abord reconnu par son père, ou en cas de reconnaissance simultanée par les deux parents, l'enfant portera le nom du père. Dans les autres cas, il portera le nom de sa mère.

### **La gestion des biens de l'enfant**

Avant 1985, le père gérait les biens de l'enfant. Depuis la loi du 23 décembre 1985, les époux gèrent conjointement les biens de leurs enfants mineurs.

En cas de divorce, c'est l'époux qui a la garde qui a ce pouvoir : dans la famille naturelle, la mère ayant l'autorité parentale, c'est elle qui a ce droit.

### **Les limites aux droits des parents - le droit des enfants**

Dans le code civil, les parents ont l'obligation d'éducation et d'entretien de leurs enfants, mais il n'y a pas de texte donnant des droits aux enfants. Les droits des enfants découlent des obligations de leur parents.

### **Pour la garde**

Dans le cadre du divorce on peut prendre l'avis de l'enfant quant à son désir d'aller vivre chez son père ou chez sa mère, mais ce n'est pas obligatoire, et surtout cet avis n'est pas forcément suivi car beaucoup de juges aux affaires matrimoniales estiment que l'enfant n'est pas apte à ce choix.

### **Sur le prélèvement d'organes**

Un mineur ne peut être forcé à faire un don de ses organes, son accord est indispensable.

### **Contraception**

L'autorisation de parents n'est pas requise.

### **Avortement**

Il y a eu des enfants forcés par leurs parents de se faire avorter mais si l'intervention du juge des enfants est demandée, le mineur aura le choix de se faire ou ne pas faire avorter.

## **LE DROIT DES GRANDS - PARENTS**

Les grands-parents sont pratiquement absents du code civil. Ils n'ont de droits octroyés par le code civil que dans certains cas bien précis :

- décès des parents, ou incapacité.

Dans ce cas, lorsqu'il n'a pas été choisi de tuteur par le dernier mourant des père et mère, la tutelle de l'enfant légitime est déferée à celui des ascendants qui est du degré le plus rapproché. En cas de concours entre ascendants du même degré, le conseil de famille désigne celui d'entre eux qui sera tuteur (art. 402 et 403 du code civil).

Par ailleurs les grands-parents ont aussi le droit de voir leurs petits-enfants. Les enfants ne peuvent faire obstacle au désir de leurs parents de voir leurs petits enfants sauf motifs graves. L'art. 371-4 du code civil dispose : *les père et mère ne peuvent sauf motifs graves faire obstacle aux relations personnelles de l'enfant avec ses grands-parents.*

A la suite de cet exposé, on ne peut que constater que le droit de la famille n'a cessé au cours de ces dernières décennies de chasser la hiérarchie des droits qui régissait les relations des époux. La femme a maintenant les mêmes droits, et obligations que son mari, il s'agit d'une mise en conformité de la loi avec les mœurs. Les époux se trouvent au sein de la famille dans la même situation que celle de deux associés d'une société, propriétaire chacun de la moitié des parts avec le même risque de blocage que dans une société. Les époux disposent du même recours en cas de blocage que les associés : les tribunaux.

Il subsiste toutefois le problème des enfants en conflit avec leurs parents ou des enfants de parents désunis pour qui, souvent, les solutions de la justice ne sont pas satisfaisantes.

Marie-Dominique Flouzat-Auba

# **RELÂCHEMENT DE L'AUTORITÉ ET DE L'OBÉISSANCE ET CONTREPOIDS EN AFRIQUE NOIRE : LE CAS DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE DU BÉNIN**



## **INTRODUCTION**

Cette modeste intervention se veut tout simplement une série de petites réflexions dénuées de toute théorie sur quelques-uns des multiples aspects du devenir de l'autorité et de l'obéissance en Afrique subsaharienne au cours d'un siècle, le XX<sup>e</sup>, qui a connu tant de mutations politiques, économiques et sociales ; les milieux familiaux et collectivités lignagères, les associations ou sectes religieuses traditionnelles subissent les assauts du modernisme et les incidences perturbatrices de forces centrifuges ; l'autorité et l'obéissance ne sont pas épargnées par les vents contraires de l'évolution auxquels elles résistent ou tentent de résister grâce à un certain nombre de dispositifs traditionnels de sécurité, de contrepois qui constituent en quelque sorte des soupapes de sécurité ; l'Afrique noire, diverse à l'extrême, résiste ainsi par des comportements locaux ou régionaux qui sont loin d'être partout identiques ou semblables, bien que le problème d'une certaine tendance à la corrosion de l'autorité et de l'obéissance se pose pratiquement partout dans les mêmes termes ; la multiplicité des situations impose un choix, qui s'est porté surtout sur la République populaire du Bénin, exemple qui n'est probablement pas le plus typique ou le plus représentatif, mais que nous croyons mieux connaître de par notre appartenance à ce pays et nos travaux antérieurs ou en cours.

## **LES TENDANCES CENTRIFUGES**

De façon globale, les civilisations d'Afrique noire connaissent aujourd'hui au niveau de l'autorité et de l'obéissance une certaine crise qui, loin d'être certaine ou absolue, c'est-à-dire profonde et souveraine, se présente généralement sous la forme d'une tendance au relâchement et à la désintégration, facteur de tensions sociales ; le milieu scolaire semble beaucoup plus affecté par cette crise que tout autre secteur de la vie nationale béninoise. Tout a commencé, il y a moins d'une vingtaine d'années, peu après l'indépendance du pays en 1960, par un amoindrissement de l'autorité des enseignants, surtout dans l'enseignement primaire officiellement dénommé enseignement de base en République populaire du Bénin ; le maître d'école cesse progressivement d'incarner l'homme modèle, l'évolué, l'intellectuel, bref le personnage respectueux et respectable, au train de vie enviable, qu'il était encore naguère.

Dans cette ancienne colonie française qui compte aujourd'hui moins de 4 millions d'habitants, où l'inflation fait durement sentir ses effets, le salaire de base de l'instituteur, de 18000 FCFA (360 FF) par mois vers les années 1953, est resté pratiquement le même après une génération : 20 000 FCFA, soit 400 FF mensuels en 1985. Le temps où, dans une localité comme Kétu (Sud-Est), le rêve des parents était de voir leurs enfants devenir instituteurs, est bien loin !

La situation matérielle du maître, surtout du jeune instituteur, s'est visiblement détériorée : de plus en plus mal vêtus, mal chaussés, mal équipés pour un minimum de train de vie décent, la majorité des instituteurs, surtout constitués de jeunes, vivent mal ; la recherche du minimum vital les pousse parfois, en temps de difficultés matérielles, à devenir des débiteurs insolvables auprès de créanciers, qui souvent, sont des parents d'élèves qui n'hésitent pas à se plaindre d'eux auprès des enfants. Certains maîtres cherchent un refuge dans l'alcoolisme ; dans maints milieux ruraux, les jeunes maîtres n'ont pas réussi à sauvegarder cette distance que leurs aînés savaient mettre entre eux et les situations conflictuelles qui sévissent au sein des villageois, attitude de neutralité qui faisait du maître un homme à part, au-dessus des intrigues et des démêlés du milieu dans lequel il exerce une fonction qui ne manquait pas de traits de noblesse. Les relations intimes coupables avec les épouses de villageois, qui sont souvent les propriétaires des maisons louées aux maîtres ou gracieusement mises à leur disposition, font douter de la qualité du niveau d'instruction civique de ces derniers, qui ont par ailleurs, à charge de dispenser des rudiments de morale aux enfants. Les directeurs provinciaux de l'enseignement possèdent des archives récentes constituées de documents qui sont surtout des plaintes et des dénonciations à l'encontre des instituteurs.

Mal outillé matériellement, le jeune maître l'est aussi intellectuellement. Non seulement il ne dispose pas, faute de moyens ou par manque de vocation, d'ouvrages nécessaires à sa culture et à l'amélioration de sa compétence, mais il n'a plus à cœur l'avenir des enfants dont la société lui a confié une partie de l'éducation ; bref, tous ces aspects, très nuancés entre le Nord et le Sud du pays, entre les milieux ruraux et les centres urbains, expliquent en grande partie la crise d'autorité qui est celle de nombreux jeunes maîtres dont l'image de marque a beaucoup terni : le maître a perdu de son rayonnement social et, dans les campagnes, d'un certain mythe qui forçait à la fois le respect et l'admiration des masses rurales.

De cette situation qui continue de se dégrader, découle, par voie de conséquence, un relâchement de l'obéissance au niveau des enfants, pour qui de nombreux maîtres ne sont plus les dépositaires de cette autorité et de cet ascendant qui permettraient naguère de canaliser des comportements quelque peu insoucians des enfants ; mais l'indocilité de plus en plus accrue de la jeunesse dans des milieux où traditionnellement soumission et obéissance sont de règle, crée un grand malaise dans certaines familles ; de nombreux vieux enseignants expliquent cette dégradation par la renonciation de nombreux maîtres aux châtiments corporels dans les écoles, forme de sanction interdite par les autorités politico-administratives à la suite d'abus ayant accidentellement occasionné des morts d'enfants ; mais les éléments d'explication sont sans doute plus complexes.

Cette tendance au relâchement de l'obéissance conduit par ailleurs, de plus en plus, certains enfants à refuser la claustration nécessaire à leur intégration au sein des adeptes consacrés à l'une des nombreuses divinités locales, notamment au Sud et au Centre de la République populaire du Bénin ; les cas ne sont pas nombreux, mais il est intéressant, de noter la tendance qui se dessine dans ce sens et qui n'était pas concevable il y a encore un quart de siècle.



De façon générale, lorsqu'il est question de l'obéissance et de l'autorité, l'on a tendance à ramener la question exclusivement au niveau de l'attitude des enfants à l'égard des personnes plus âgées, notamment leurs parents ou toute autre personne chargée de leur éducation. Nous aimerions dépasser cette vision classique pour voir comment le problème peut être posé lorsqu'il s'agit de part et d'autre de personnes adultes : il suffit par exemple de prendre part à des discussions entre des femmes mariées et vivant dans des milieux urbains pour se rendre compte de la manière dont elles déplorent le manque de soumission et de docilité de leurs époux sur qui elles ont du mal à étendre leur autorité ; en revanche, les réticences d'un homme marié, jugé trop docile à sa femme et d'abord sourd aux recommandations et aux ordres que lui dictent les membres de sa famille dans la conduite à adopter dans son foyer, créent des situations conflictuelles qui, parfois, débouchent sur la séparation du couple. Les chefs de collectivité se plaignent, beaucoup plus fréquemment que par le passé, du manque de docilité de maints adultes de leur lignage qui observent de moins en moins la ligne de conduite nécessaire à la sauvegarde de l'honorabilité du groupe ; mais il est permis de se demander si ces chefs de collectivité, responsables d'un certain héritage moral et matériel, surtout dans les régions comme Abomey au centre du pays et Ouidah dans la zone côtière, ont pu hériter de leurs prédécesseurs la poigne nécessaire à la canalisation de certains comportements centrifuges des individus dont ils ont la responsabilité. Mais un peu partout, la tendance au relâchement de l'autorité et de l'obéissance, si elle se poursuit de façon inéluctable, se trouve cependant entravée dans maints aspects de son évolution par un certain nombre de facteurs limitants faisant office de contrepoids.

## **LES CONTREPOIDS A LA TENDANCE AU RELÂCHEMENT DE L'AUTORITÉ ET DE L'OBÉISSANCE**

Diversifiés à l'extrême, ils varient également selon le domaine concerné et leur degré d'efficacité n'est jamais le même d'un secteur à l'autre, d'où la nécessité d'une approche différentielle.

Sur toute l'étendue du territoire béninois, il existe encore de nombreux instituteurs qui, au mépris de l'interdiction officielle des châtiments corporels, continuent toujours d'appliquer cette forme de sanction, la seule, susceptible à leurs yeux de rétablir l'autorité du maître et, par voie de conséquence, de garantir la docilité au niveau des enfants ; ces tenants de la manière forte sont plus nombreux dans les centres ruraux que dans les milieux urbains où des parents d'élèves, hostiles à la violence, plus influents, préconisent plutôt la douceur et la persuasion comme solutions à la crise.

Il y a par ailleurs ce que l'on pourrait appeler le *tribunal de l'opinion*, c'est-à-dire le jugement souvent dénué de complaisance que l'entourage porte sur l'indifférence ou la faiblesse de certains parents, face au manque de docilité et de conduite exemplaire de leurs enfants. Nous sommes dans un milieu où les gens de chaque quartier de ville ou de village se connaissent parfaitement et où ils semblent s'intéresser beaucoup plus à la vie du voisin qu'à leurs propres problèmes ; il en est ainsi, généralement, dans certains groupes restreints, mais cette tendance, universelle semble-t-il, est très accentuée dans nos milieux.

Dans de nombreuses campagnes de la République Populaire du Bénin, des parents interdisent encore à leurs enfants de sexe féminin d'aller à l'école, *centre de relâchement de l'obéissance de l'enfant et d'apprentissage de la prostitution*. On comprend que pour ces raisons et pour beaucoup d'autres, l'effectif des filles scolarisées soit très faible par rapport à celui des garçons en République Populaire du Bénin ; aussi maints responsables de l'enseignement préconisent-ils la réouverture des internats, fermés depuis plus d'une décennie ; les associations de parents d'élèves œuvrent dans le même sens, tout en recherchant à la crise d'autres solutions, par exemple en matière de sanctions à infliger aux enfants récalcitrants.

Dans le domaine conjugal, nombreuses sont, notamment dans les centres urbains, des femmes qui prennent des dispositions occultes ou qui font usage de drogues et de charmes de toutes sortes pour que leurs époux leur soient plus dociles afin qu'elles puissent mieux les exploiter sur le plan matériel ; l'on assiste même dans certains cas à des résultats dramatiques inattendus.

Par ailleurs, dans maintes familles Hwéda et Fon de la moitié méridionale de la République populaire du Bénin, les contrepoids du relâchement de l'obéissance au niveau des personnes adultes trouvent leur expression dans les châtiments corporels qui leurs sont infligés. Ainsi, lorsqu'un membre, mâle ou femelle, des ces familles qui vivent surtout à Ouidah et Abomey a des comportements de désobéissance caractérisée à l'égard du chef de la collectivité ou qu'il commet des actes répréhensibles ayant porté atteinte à l'honneur du lignage, il peut être décidé lors d'une réunion des principaux membres de cette collectivité de lui infliger des châtiments corporels ; le chef de la collectivité fait alors appel à un jeune homme (parfois deux) du lignage pour frapper à sang, à coup de chicottes dites DOBOLIBA, en présence de tous ceux qui ont assisté à la réunion et pris la décision, le coupable, dût-il être âgé de 50 ou 60 ans, et parfois davantage : *l'on n'est jamais trop âgé pour se permettre de désobéir à sa famille ou de l'humilier par ses mauvais comportements*, dit-on, d'habitude dans ces milieux.

De tels genres de corrections corporelles infligées à des personnes âgées ou d'un statut social particulier étaient très fréquents autrefois : le collègue des dignitaires de la cour d'Abomey était si puissant qu'il ordonnait au Migan, premier ministre et bourreau du trône, de donner au roi en cachette, à l'insu du peuple et des gens du palais, des châtiments corporels à l'aide des fameuses chicottes DOBOLIBA. Le roi Béhanzin, souverain entêté, violent et peu docile, fut à plusieurs reprises l'objet de ce genre de sanction. Dans le Golfe du Bénin, Abomey nous offre un des rares cas d'entité politique dont le roi, personnage pourtant sacré, peut être ainsi traité pour raison de mauvaise conduite ou de désobéissance vis-à-vis du puissant collègue des dignitaires. Ailleurs, en pays nago ou yoruba, c'est le régicide rituel qui sanctionnait de pareils comportements du souverain.

Cette approche n'est en fait qu'un survol, extrêmement rapide, d'une situation complexe dont les différents aspects, pris individuellement, méritent d'être spécialement étudiés. En outre, il serait utile, à l'avenir, de chercher ce que ces cas béninois ont de particulier en eux-mêmes ou de commun avec ceux que l'on peut rencontrer ailleurs sur le continent ; quoiqu'il en soit, il y a toujours des réponses locales ou régionales à la tendance au relâchement de l'autorité et de l'obéissance en Afrique noire...

A. Félix Iroko

## QUELQUES ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- CORNEVIN (R.) : **Histoire des peuples de l'Afrique noire.**  
Paris, Éditions Berger-Levrault, 1960, 715 pages, ill.  
**Le Dahomey.**  
Collection, Que sais-je ? N° 1776, Paris, P.U.F., 1970, 128 p., cartes.
- GAYIBOR (N.L.) : **L'aire culturelle Ajatado des origines à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.**  
Thèse de doctorat d'Etat, Paris I - la Sorbonne, 1985, 3 vol.
- GLELE (M.A.) : **Le Danxome : du pouvoir aja à la nation fon.**  
Paris, Nubia, 1974, 282 pages, ill.
- KOUSSEY K. (N.) : **Le peuple otammari : essai de synthèse historique : des origines à l'invasion coloniale européenne (1897).**  
Mémoire de maîtrise, Université Nationale du Bénin, 1976-77, 244 pages.
- MEDEIROS (F. de) : **Peuples du Golfe du Bénin (Aja-Ewé).**  
Paris, Karthala, C.R.A., 1984, 328 pages.
- MERCIER (P.) : **Tradition, changement, histoire. Les «Samba» du Dahomey septentrional.**  
Paris, Éditions Anthropos, 1968, 538 pages.
- PALAU MARTI (M.) : **Le roi-Dieu au Bénin.**  
Paris, Éditions Berger-Levrault, 1964, 258 pages, ill.
- PARRINDER (G.) : **Mythologies Africaines.**  
Paris, Odège, 1969, 139 p., ill.  
**La religion en Afrique occidentale.**  
Paris, Payot, 1950, 229 pages, ill.
- PAZZI (R.) : **L'homme (Ewé, Aja, Gen, Fon) et son univers.**  
Dictionnaire, Fascicule n° 5, Lomé, Oct. 1976, 362 pages.
- QUENUM (M.) : **Au pays des Fon : us et coutumes du Dahomey.**  
Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, 170 p., ill.
- SILVA (G. da) : «Contribution à la bibliographie du Dahomey» in **Etudes Dahoméennes**, n° 12, T. II et T. III, Nouvelle série, 1968, 129 p. et 169 p.

# AUTORITÉ ET OBÉISSANCE DANS LA PENSÉE ARABO - ISLAMIQUE



En Islam *Autorité* et *Obéissance* sont liées, mais non superposables. Les deux concepts entretiennent ainsi une relation dialectique tendant vers une finalité : celle prescrite par un Dieu Unique et Transcendant (Allah).

Cette finalité a pour objet le salut spirituel dans l'au-delà et le bien-être matériel, ici-bas.

Tout Musulman, Arabe ou non Arabe, doit donc obéir à une Autorité, un *Ordre Suprême*, pour réaliser ces deux objectifs, spirituel et temporel :

L'**objectif spirituel** demande, pour y parvenir, de se conformer à des prescriptions divines, après une adhésion volontaire aux principes de l'Islam. Adhésion qui, pour être recevable, doit provenir d'êtres majeurs, sains d'esprit et libres de leur choix. Le corollaire en sera donc une obéissance totale et absolue à Dieu, reconnu comme seule Autorité suprême.

L'**objectif temporel**, en revanche, est délégué aux Hommes en tant que représentants de Dieu sur Terre. Il tend vers la réalisation du bien-être matériel. Et, contrairement à l'objectif spirituel, il ne reconnaît pas le principe d'une autorité absolue, ni la nécessité d'une obéissance inconditionnelle.

Ce sont donc là les deux principes sur lesquels reposent l'autorité et l'obéissance en Islam. Deux principes - spirituel et temporel - qui sont toujours liés, mais jamais superposables. Ils ont eu, et ont encore, à faire face à deux épreuves redoutables : l'épreuve du temps, c'est-à-dire l'histoire : l'épreuve de l'espace, c'est-à-dire les peuples et leurs cultures, dont les Arabes. D'où, en l'occurrence, une pensée *arabo-islamique* qui n'est pas seulement *islamique*, mais qui n'est pas, non plus uniquement *arabe*.

Pour s'en rendre compte, on essaiera de poser le problème sous cinq rubriques, de façon assez sommaire d'ailleurs : les fondements philosophiques, les prolongements politiques, les dimensions historiques et sociales, les implications familiales et, enfin, les régulations éducatives.

## FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

On y retrouve les deux dimensions : spirituelle ayant pour support la foi et temporelle ayant pour fondement la raison.

La **foi** est considérée comme un aspect statique. Elle est indiscutable. Elle repose généralement sur l'unité doctrinale et la vie spirituelle. L'unité doctrinale se réfère tout d'abord à l'unicité divine : il n'y a pas de trinité en Islam. Elle est aussi une *soumission* à Dieu, non pas dans le sens d'un *abandon total* (istislam), mais dans le sens positif de *paix* (salam) : avec soi-même, dans la chaîne langagière et dans la vie sociale, «sauf en cas d'agression. Une troisième condition, enfin, est la

non appropriation de l'islam qui ne peut être l'objet exclusif d'aucun lignée, pas même celle du Prophète Mohammed, d'aucun groupe ecclésiastique, pas même celui des ayatollahs, d'aucun *peuple élu* ou ethnique, pas même des Arabes. Quant à la vie spirituelle, elle se ramène, dans son aspect culturel, à cinq obligations fondamentales : la première et la plus décisive, est la *chahada* qui consiste à *témoigner* publiquement de l'unicité divine et du Message prophétique de Mohammed en le situant dans une continuité monothéiste allant d'Abraham, considéré comme *le premier musulman* à Jésus, *esprit de Dieu*, en passant par Moïse, *parole de Dieu*. Les quatre autres obligations spirituelles sont, par ordre d'importance : la *salat* (prière), la *zakate* (impôt de solidarité), le *ramadan* (jeûne au cours du mois correspondant, sauf contre-indication médicales ou d'autres limitations...), enfin le *hadj* (pèlerinage à la Mecque pour ceux qui le peuvent).

La **raison**, en revanche, est considérée comme un aspect dynamique. Contrairement à la foi, elle permet la discussion. C'est sans doute, à ce titre, que Jacques Berque n'hésite pas à qualifier l'islam de religion *laïque*. Pour ce faire, il a souvent rappelé la prédominance dans le Coran du terme *raison* qu'on peut rencontrer six à sept fois dans une sourate (chapitre) pour une seule fois le terme *sacral*. Mais si l'islam paraît être une religion *laïque*, elle est aussi et surtout une religion de *culture*. Le premier verset coranique *Iqra* appelle d'abord à la réflexion intellectuelle. Il souligne aussi l'importance de la science, puisqu'Allah *apprend à l'homme, par la plume, ce qu'il n'aurait pu apprendre*. Et il faut *rechercher la science du berceau au tombeau*, dit un Hadith (Parole de Mohammed). Tout cela évidemment explique, aux yeux de nombreux historiens, l'essor qu'a pris la science aux premiers siècles de l'islam, considérés comme *âge d'or* (Moyen Age en Europe). Même *l'encre d'un savant* pouvait se mesurer au *sang d'un martyr*, selon un Hadith. Et une *seule réflexion scientifique* était susceptible de dépasser en importance *cent prières d'un dévôt*, selon un autre Hadith.

En essayant ainsi de rendre compte de deux fondements de la pensée islamique - foi et raison - apparemment ou réellement antagoniques, on ne peut s'empêcher de d'interroger sur leur impact quant au problème de l'autorité et de l'obéissance. Or, si la foi et la raison semblent avoir été complémentaires dans les périodes de bien-être, il n'en a pas été toujours ainsi dans les moments de détresse. Les savants, en particulier, se sont souvent trouvés devant le dilemme de concilier l'absolu de la foi et les limites de la raison, tous deux pourtant procédent d'une même obéissance à l'autorité divine. Conserver la foi sans perdre la raison et inversement est une interpellation qui reste encore d'actualité pour les Musulmans dont *l'organisation de la Cité* au vrai sens politique, paraît aussi refléter un tel tiraillement.

## PROLONGEMENTS POLITIQUES

Là aussi le spirituel et le temporel sont liés. Mais, avons-nous dit, ils ne sont jamais superposables. Pour veiller au culte et conduire les affaires publiques, il faut un guide suprême au sommet, mais les deux fonctions peuvent être séparées à la base, au niveau de l'application et de la délégation des pouvoirs. Ce qui change surtout ce sont les aspects théoriques qui se fondent sur la *légitimité islamique*, et les aspects pratiques qui, eux, se réfèrent à la *légalité étatique* (cf. nos études in Revue

La **légitimité islamique** diffère selon des choix institutionnels fondés essentiellement sur la nature du pouvoir. Ces choix politiques, et non religieux, remontent à une *fissure* datant de 657 de l'ère chrétienne, après la mort de Mohammed en 632. Il s'agit d'une *crise* qui a consacré la division des Musulmans en deux groupes notamment : les **Chiïtes** qui ne représentent actuellement que 10 %, mais dont le guide suprême doit nécessairement être un descendant du Prophète ou, en cas d'impossibilité, un *Imam* (Autorité absolue) ; les **Sunnites** qui représentent la majorité des Musulmans, soit 90 % et dont la Magistrature Suprême ne peut être conférée, dans quel que pays que ce soit, qu'au(x) *meilleur(s)* d'entre eux, selon une procédure électorale précise susceptible de conduire au *Califat* (Autorité conditionnelle). A ce titre, les Sunnites se réfèrent, non seulement au Coran, comme les Chiïtes, mais aussi à la *Sunna* ou Hadiths (cf. plus haut), au *Quiyyass* (raisonnement par analogie) et surtout à l'*Ijmâa* (Consensus général). Ils doivent, en principe, pratiquer l'*Ijtihad* (effort catégorique d'interprétation) pour arriver à un *choix adéquat*. Le résultat en est, non seulement une diversité des régimes - *monarchiques* chez les uns et *républicains* chez d'autres - mais aussi des *effets pervers* qui s'éloignent souvent de l'objectif initial, à savoir un choix conséquent du ou des *meilleurs(s)* d'entre eux pour accéder à l'Autorité Suprême.

D'où, sur le plan pratique, l'importance donnée à la **légalité étatique** qui semble constituer un véritable enjeu politique, susceptible de mettre à l'épreuve les conditions sociales de l'autorité et de l'obéissance. En principe, tout pouvoir en Islam doit reposer sur un *contrat de société*. Aux gouvernants appartient l'autorité pour assurer la sécurité matérielle et les conditions morales de l'épanouissement spirituel. Aux gouvernés incombe l'obéissance dans la limite de ces conditions. *Obéissez à Dieu, à son Prophète et à ceux d'entre vous qui détiennent l'autorité*, dit un verset coranique, mais *en cas de conflit référez-vous à Dieu et à son Prophète*, poursuit le même verset qui pose ainsi clairement les limites de l'obéissance, excluant, en l'occurrence, *ceux d'entre vous qui détiennent l'autorité*. Car tout pouvoir est considéré comme *éphémère* et *source de corruption* : un *dépôt* devant lequel les *montagnes elles-mêmes ont reculé*, dit un Hadith. Nous sommes donc loin de l'autorité absolue qui se réfère uniquement à la divinité, exprimée dans un acte de *foi* (supra). Le pouvoir temporel, même lié au spirituel, semble ainsi relativisé et paraît, en définitive, se limiter à une autorité conditionnelle.

Ainsi, la **légalité étatique** doit pouvoir être en accord avec la **légitimité islamique**, l'une et l'autre ayant pour source principale, le Coran. Et, en cas de conflit par suite d'une rupture du *contrat de société*, caractérisée par l'absence totale d'une sécurité matérielle et morale dont la responsabilité incombe aux gouvernants, les gouvernés se trouveraient ainsi dans l'obligation, non seulement politique mais aussi morale, de rejeter l'autorité de ces gouvernants et demander leur départ. En cas d'impossibilité, une réponse graduée est envisagée en fonction des rapports de force. Elle peut aller d'une simple *réprobation intime* (résistance silencieuse ou passive) à la *désobéissance civile*, en passant par toute forme d'action *dénonciatrice* ou franchement *active*. C'est sans doute dans une telle source que les mouvements *islamistes* actuels (dits *intégristes*) paraissent trouver leur *légitimation*, faute de pré-

tendre à la légitimité. L'histoire de l'Islam est jalonnée de ces rebondissements conflictuels, entre l'autorité et l'obéissance, qui semblent avoir généré, selon les conjonctures socio-historiques, des dynamiques novatrices ou des situations rétrogrades.

## **DIMENSION HISTORIQUE ET SOCIALE**

Il n'est donc pas possible de revenir sur toutes les situations complémentaires ou conflictuelles entre l'autorité et l'obéissance qui paraissent avoir marqué l'histoire sociale de l'Islam. Mais, on peut s'arrêter sur quelques exemples caractéristiques, tout au moins pour ce qui est de l'Islam et du modèle arabe, confrontés l'un et/ou l'autre à l'épreuve de l'espace et du temps.

L'**avènement de l'Islam** au début du VII<sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne ne semble pas avoir eu, comme support historique, des références déterminantes à la culture des Arabes, bien qu'il ait utilisé leur langue comme véhicule essentiel à la transmission du Message coranique. Au contraire, Mohammed s'est posé, dès le départ, en situation de rupture avec le **modèle arabe** antéislamique, considéré comme *idolâtre* et excessivement *hiérarchisé*. Son *Exil* (Hégire) de la Mecque vers Médine en l'an 622 revêtait ainsi une double signification. Une signification spirituelle tout d'abord, dans la mesure où Mohammed rompait avec l'idolâtrie arabe en inscrivant son Message dans une continuité monothéiste abrahamique (supra). Une signification temporelle ensuite, dans la mesure où il abandonnait le modèle socio-économique hiérarchique arabe pour construire une nouvelle Cité, basée sur l'égalitarisme de la *Umma* ou Communauté. De ce premier exemple de désobéissance à l'autorité ancestrale, datent sans doute les conflits et les symbioses qui ont marqué et marquent encore, la pensée arabo-islamique.

Aussi l'expansion de l'Islam ne s'est-elle pas toujours faite en parfait accord avec l'arabisme qui a dû s'adapter plus d'une fois à l'**épreuve de l'espace**. Sans doute faut-il rappeler les minorités chrétiennes du Proche-Orient, actuellement une dizaine de millions qui, tout en refusant l'Islam, ont réinventé l'arabité après la seconde guerre mondiale, avec le Syrien Michel Aflak. Mais il ne faut pas perdre de vue que la plupart des peuples qui, inversement, ont accepté l'Islam, ont opposé, en revanche, une grande résistance culturelle à l'arabisation : Perses, Turcs, Berbères, Kurdes, Indiens, Chinois, etc. Si bien que les Musulmans *arabophones* sont encore une minorité qui n'excède guère 150 millions d'habitants pour l'ensemble des 2 Etats arabes, sur un milliard environ de Musulmans dans le monde. De là découle une question fondamentale pour le principe de l'autorité comme pour celui de l'obéissance dont la définition pourrait ainsi échapper entièrement ou partiellement à l'objectif islamique initial (supra).

Mais, cette nouvelle donne historique n'a pas que des inconvénients. Elle a aussi des avantages, dans la mesure où elle a permis à l'Islam, comme à l'arabité, de résister à l'**épreuve du temps** par l'apport extraordinaire des différentes cultures. On a vu ainsi naître une pensée *arabo-islamique* englobant - malgré ses contradictions et peut-être à cause d'elles - tous les peuples musulmans, arabes ou non arabes. Elle a donc pu générer une très grande civilisation humaine qui a connu, comme

d'autres, des moments de grandeur et des périodes de servitude. L'apogée arabo-islamique, allant du VII<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle, a été généralement marqué, malgré de graves méandres historiques, par une attitude de liberté à l'égard de toute forme d'autorité, religieuse ou culturelle, sociale ou politique, notamment chez les chercheurs et les universitaires. La période de décadence, qui semble avoir commencé au XIV<sup>e</sup> siècle, se caractérise, en revanche, par le *taqlid* : conservatisme stérile et *obéissance aveugle* (*taqlid-al-a'ma*) à tous les dogmatismes, inconnus jusqu'alors en Islam, religieux ou culturels, sociaux ou politiques. La période coloniale paraît avoir accentué ce phénomène malgré la *Nahda* arabe du XIX<sup>e</sup> siècle (ou Renaissance) et les mouvements d'indépendance. Les tensions actuelles que vit la pensée arabo-islamique semblent - outre les causes socio-économiques dues au grave décalage Nord-Sud - s'inscrire aussi dans ces avatars historiques. Elles paraissent projeter une nouvelle lumière sur des débats anciens ou d'actualité, entre la foi et la raison, le spirituel et le temporel, la légitimité islamique et la légalité étatique, enfin, l'autorité absolue et l'autorité relative, l'obéissance conditionnelle ou inconditionnelle...

En définitive, une modification de fond en comble semble s'opérer dans les comportements arabo-islamiques, engendrant ainsi une mosaïque d'attitudes aussi bien vis-à-vis de l'Etat qu'au sein de l'Ecole ou de la famille.

## IMPLICATIONS FAMILIALES

Aussi est-il difficile de se référer à un comportement univoque pour analyser, par exemple, les rapports entre époux, la famille migrante, les modèles familiaux, l'autorité des parents ou l'obéissance des enfants.

**Les rapports entre époux** sont certainement la question la plus difficile à comprendre dans toute société. Et la société arabo-islamique ne fait pas exception. Celle-ci est en outre marquée par des *contentieux historiques* non encore apurés et traversée actuellement par de profondes mutations non encore assumées. Le verset coranique, datant de plus de treize siècles et suggérant que *les hommes ont autorité sur les femmes* ne diffère guère des lois *patriarcales* qui continuent encore à régir, en droit ou en fait, la plupart des pays, même les plus *civilisés*. La différence ne semble pas être de nature, elle est surtout de degré (cf. notre étude, in Revue Tiers-Monde n° 97/9184, pp. 139-154). On peut donc se demander par quel tour de passe-passe on se réfère parfois aux familles émigrées pour dégager une attitude culturelle *arabe* ou *islamique*.

Pourtant de nombreuses études sur **l'émigration** continuent de proliférer en Europe. Or, si certaines tranchent par leur sérieux et leur prudence, d'autres, en revanche, ressemblant à une nouvelle ethnologie coloniale presque à domicile. Elles sont souvent le fait d'essayistes qui ne paraissent avoir ni une connaissance *intime* du milieu, ni suffisamment de recul *scientifique* ou d'instruments d'analyse extra-européens pour mieux appréhender avec réserve et circonspection des sujets aussi indéchiffrables. D'autant que ces auteurs semblent souvent projeter sur la *seconde génération* migrante, leurs propres fantasmes et font dire, notamment aux jeunes filles *musulmanes*, ce qu'ils veulent bien entendre, sans tenir compte d'un triple



déracinement : déracinement temporel dans la mesure où ces jeunes ne conservent qu'un vague souvenir de leur origine ; déracinement spatial dans la mesure où les migrants forment une majorité dans la minorité prolétaire ; déracinement affectif, enfin, à cause d'une double *allégeance* exigée de part et d'autre. C'est dire toute la difficulté d'étudier un problème de transplantation, qui, au demeurant, ne perd rien de sa complexité, même dans son propre champ socio-historique.

Il n'y a donc pas de **modèle familial** unique, *arabo-islamique*. En se transportant au seul Maghreb, on peut déjà en dénombrer plusieurs. Mais, on peut aussi se demander lequel d'eux serait suffisamment prétentieux pour croire représenter une attitude culturelle *islamique, arabe* ou *non arabe*, à l'égard de l'autorité et de l'obéissance. La famille nomade, par exemple, est surtout caractérisée par la liberté de ses membres. Il ne peut y avoir d'enfermement sous une tente qui se déplace continuellement. Chez les Touaregs ce sont les hommes qui portent le voile qui cache le visage et non les femmes. Il en est de même pour les femmes berbères qui ne sont pas moins musulmanes que les femmes arabes. La famille paysanne sédentaire est presque entièrement intégrée dans un processus *patriarcal*, qui a caractérisé toute la Méditerranée du Sud au Nord et inversement. En revanche, la famille citadine classique semble avoir inventé l'enfermement féminin en même temps que la clef, objet inconnu dans les premières sociétés arabo-islamiques du désert. C'est au sein de ce modèle *médinal* que sévit souvent la domination de la belle-mère. Aux antipodes de cette famille existe bel et bien un autre type, souvent issu du premier : c'est la famille *occidentalisée* qui n'est pas moins musulmane, mais dont le comportement, de par ses nouvelles structures socio-économiques, ressemble fort au comportement européen, même sur le plan démographique où le troisième enfant arrive rarement. Il en est de même dans le domaine matrimonial ou les comportements *marginaux*. Dans ces conditions, sur quelle base peut-on définir l'autorité des parents et l'obéissance des enfants dans une société arabo-islamique *éclatée*.

Tout en avançant prudemment, on peut dire cependant que **l'autorité du père** reste essentielle à la cohésion de la famille. Mais elle change souvent de degré selon le modèle familial. Même rigoureuse à certains égards, l'autorité du père n'est pas exempte d'affection, surtout vis-à-vis des filles, contrairement aux stéréotypes qui en font un être désincarné. Si, dans une économie familiale de domination, le père est constamment mis sur un piédestal, dans une économie de subsistance et de survie, en revanche, le père est souvent négligé, ce qui pourrait être à l'origine de bien des tensions et des déséquilibres. Mais, dans un cas comme dans l'autre, l'influence du père sur la vie de l'enfant ne paraît pas aussi déterminante que celle de la **mère**. L'obéissance à celle-ci revêt déjà un caractère religieux puisque *le paradis est à l'ombre de ses pieds*, dit un Hadith. En outre, certaines féministes arabes lui prêtent le rôle de magnifier le garçon et d'abaisser la fille, de *préparer ainsi à la misogynie*. Dans tous les cas, la mère paraît psychologiquement plus proche des enfants. Son autorité est moins bien perçue que celle du père. Mais elle semble plus durable dans la mesure où elle plonge ses racines dans les sources affectives et morales que renforce, parfois, l'image attachante de grands-parents, jamais obéis mais toujours respectés.

Quoi qu'il en soit, pour obtenir **l'obéissance des enfants**, on utilise souvent

une panoplie de moyens disciplinaires allant des sentiments jusqu'aux châtiments corporels, en passant par les moqueries, l'humiliation ou la menace. Mais il arrive parfois des situations d'insubordination, comme pour tous les enfants du monde, et dont l'explication - frustrations, affirmation de soi, etc. - relève aussi de la psychologie de l'enfant. Reste donc un dernier recours : l'école et l'éducation.

## RÉGULATIONS ÉDUCATIVES

L'autorité comme l'obéissance en éducation arabo-islamique, restent souvent marquées par une série de théories et de pratiques, ayant émergé de l'âge d'or de l'Islam, mais qui se sont perverties avec la décadence, pour se renouveler ensuite, en contact avec le monde actuel.

A l'âge d'or de l'Islam, on se réfère souvent à l'Imam Ali, gendre du Prophète, qui semble avoir recommandé, dès le VII<sup>e</sup> siècle, de *ne pas donner aux enfants la même éducation que celle des parents, car ils sont nés pour une autre époque que la leur*. Formule reprise différemment au début du XX<sup>e</sup> siècle par l'écrivain libanais Khalil Gibrân, arabe chrétien, dans une apostrophe de son **Prophète**, devenue célèbre : *vos enfants ne sont pas vos enfants...* Mais, c'est surtout entre le VIII<sup>e</sup> et le XIV<sup>e</sup> siècles que se sont succédés de grands éducateurs arabo-islamiques, comme Ibn Sahnoun, Kabissi, Miskawayh, Ghazali, Ibn Taimiya, Ibn Khaldoun... qui ont traité directement ou indirectement des problèmes de l'autorité et de l'obéissance en éducation. Tous estiment qu'il ne faut pas se comporter avec une très grande rigueur vis-à-vis des enfants et qu'il ne faut pas être *animé uniquement par un désir pervers d'exercer une domination ou d'assouvir une autorité maladive*.

Aussi Miskawayh conseillait-il au XI<sup>e</sup> siècle, de faire appel à une coopération effective et affective de l'enfant pour tout ce qui le touche. Mais il faut exercer, dit-il, une surveillance constante, non seulement sur sa *nourriture intellectuelle*, mais aussi sur sa *nourriture matérielle* : il faut lui apprendre à *manger proprement et peu*, sans trop de viandes ni de sucreries pour ne pas *accentuer* le relâchement de ses membres et *aiguïser son appétit*. Et, *de temps en temps un morceau de pain sec ne lui fera pas de mal, au contraire, il lui apprendra la modestie du goût et le partage avec les autres*. Ibn Taimiya, quant à lui, pense, au XIII<sup>e</sup> siècle, que *l'autorité s'obtient tantôt par la rigueur, tantôt par la douceur*. Mais les deux attitudes lui semblent complémentaires et justifient, selon lui, le *juste milieu* nécessaire pour être obéi sans crainte et respecté sans terreur. Pour Ibn Khaldoun, enfin, au XIV<sup>e</sup> siècle, l'éducateur ne doit manifester pour son disciple, ni la dureté d'un *dresseur*, ni la faiblesse d'un *père*, car l'enfant ne comprend qu'une *explication globale* à concrétiser par *des exemples vivants et sensoriels* afin d'*éveiller son intelligence*. Trop de louanges risquent de *le porter à la paresse*, mais trop de brimades peuvent *le conduire à l'hypocrisie et aux mensonges*.

Tels sont quelques exemples de *théorie* éducatives remontant à plusieurs siècles et qui restent d'une étonnante modernité. Mais, elles n'ont pu résister à l'épreuve du temps. En effet, pendant toute la **période de décadence**, c'est-à-dire à partir du XIV<sup>e</sup> siècle, on a vu naître peu à peu de curieuses *pratiques* de répression vis-à-vis de l'enfant et du jeune, entièrement étrangères aux théories arabo-

islamiques sur l'éducation. Elles paraissent refléter, jusqu'à nos jours, à certains égards, l'état de délabrement dans lequel se sont trouvées les sociétés arabo-islamiques : despotisme économique et social, despotisme politique et culturel, despotisme éducatif et pédagogique. En témoignent encore des méthodes disciplinaires de certaines écoles dites coraniques où l'éducation paraît se confondre avec une véritable torture. Tous les moyens paraissent bons pour réprimer, brutaliser et humilier l'enfant, parfois en accord avec les parents. On voit ainsi se poursuivre le processus de la période décadente, qui n'est pas tout à fait jugulé et qui semble conduire ainsi à la soumission plus qu'à l'obéissance. Ces survivances, d'un autre âge, qui rejaillissent en quelque sorte sur le système social et familial, et inversement, sont pourtant remises en cause, même par ceux qui revendiquent un retour salvateur aux sources identitaires de l'Islam et de la pensée arabo-islamique.

Avec **l'enseignement dit moderne**, cependant, tout semble basculer. Quantitativement, cet enseignement absorbe déjà à lui seul, plus de 90 % des effectifs scolarisés. Qualitativement, il est désormais considéré comme le lieu géométrique par lequel passe ou passera nécessairement l'homme de demain. Si l'on se réfère uniquement à l'exemple maghrébin, on ne peut s'empêcher de constater, malgré de réelles défaillances, la confirmation d'une synthèse, entre un enseignement franco-occidental hérité de la colonisation et un enseignement arabo-islamique qui tend à s'inspirer des sources originelles de la pensée musulmane ayant fait ses preuves avant la décadence. Mais, on reproche à ce système éducatif, son dualisme linguistique et culturel et surtout les conséquences pédagogiques, intellectuelles et sociales qu'un tel dualisme entraîne (cf. notre étude, in *Revue Tiers-Monde* n° 59-60/1974, pp. 619-670). On lui reproche aussi son mécanisme de sélection et de *reproduction des classes*, bien qu'il ait permis une certaine mobilité sociale inconnue jusqu'alors. Une mobilité que d'aucuns regardent, toutefois, comme un signe de conformité et d'obéissance à l'ordre établi et à l'autorité étatique même *illégitime*, sans possibilité de remise en cause.

Néanmoins, on peut dire, en **conclusion**, qu'il y a là un débat de société qui ne semble absent d'aucun système, même le plus évolué. Non seulement un débat de *contenu*, mais aussi de *méthodes* et de *structures*. Un contenu de l'enseignement est à la fois statique (transmission des connaissances), et dynamique (mise à jour de ces mêmes connaissances et leur remise en cause) : si le statique l'emportait sur le dynamique ou vice-versa, le profil de l'élève à la sortie du système en subirait nécessairement les variations. Il en est de même pour les méthodes : trop didactiques, celles-ci auront tendance à produire plus qu'un être obéissant, un être soumis ; trop actives, elles pourraient, en revanche, favoriser la contestation et la remise en cause de l'autorité établie. Les structures, elles-mêmes, vont dans ce sens selon que celles-ci favorisent ou non le brassage des populations : trop unifiées, ces structures auront tendance à se figer ou à sélectionner ; trop diversifiées, elles pourraient favoriser la reproduction des classes. Dans un cas, comme dans l'autre, le degré d'obéissance à l'autorité qui en découle semble constituer un véritable enjeu dans la dynamique sociale. Aussi, nous a-t-il paru utile, dans ce grave débat sur l'éducation qui n'est plus national, mais bien universel, de rappeler notre point de départ par une évocation coranique et de terminer nos propos par une citation laïque. *Qu'ils adorent le Maître de ce temple (la Mecque) qui a apaisé leur faim*

*et les a délivrés de la peur*, dit un verset du Coran qui paraît ainsi conditionner l'acte d'adoration, acte de *foi* par excellence, par une *raison* d'espérer pour l'homme dont le comportement social semble intimement lié à une dimension matérielle et psychologique, voire spirituelle, à savoir, dans les deux cas, l'apaisement de sa *faim* et la délivrance de sa *peur*. Or, *devant ce monde qui évolue si vite et qui se transforme si profondément, on se prend parfois à évoquer l'image de révolutions biologiques étonnantes qui d'une chenille font un papillon (...). La possibilité même de vivre semble lui être ainsi retirée (...). Pourtant, entre la chenille et le papillon, des correspondances se retrouvent. Le papillon n'est pas la négation de la chenille ; il en est l'accomplissement*, écrivait Gaston Berger. On peut dire ainsi que, entre l'autorité et l'obéissance des correspondances se retrouvent, à condition que l'enjeu social que ces graves concepts véhiculent ne constitue pas une négation de la personne humaine, mais une raison de son accomplissement.

Ahmed Moatassime

## QUELQUES RÉSULTATS RÉCENTS SUR LE PROBLÈME DE L'AUTORITÉ DANS LA FAMILLE MAGHRÉBINE : ESSAI D'UN MODÈLE D'INTERPRÉTATION



Il s'agit de données recueillies dans des recherches de thèses en cours, menées sous notre direction par Mme Fathia Choukri, sur des lycéens d'Alger, et Mme Aïcha Belarbi, sur des enfants marocains de la région de Rabat. Nous prenons également en compte une enquête de cette enseignante effectuée en 1979 sur des lycéens de la même région.

Nous présentons ici, non pas ces résultats, mais le **modèle d'interprétation** que nous avons construit et qui nous paraît le mieux en rendre compte.

On peut constater, au départ, que le modèle **traditionnel** de l'autorité est toujours, dans son principe, présent et accepté, y compris par les jeunes. L'autorité est de source divine, elle a un fondement religieux. Dieu la distribue et cette distribution est liée à l'âge, à la hiérarchie parentale, au sexe. Quand on descend dans l'échelle des unités consanguines pour en arriver à la plus petite (famille restreinte), c'est le père qui en est le dépositaire. La mère a une autorité déléguée, qui corrige et adoucit celle de son époux : le modèle de la mère écran et médiateur entre le père et les enfants fonctionne toujours.

Dans les faits, cependant, l'autorité consent à se limiter pour s'ouvrir à la compréhension : du moins est-ce la tendance qui apparaît et recueille une large approbation. Le terme **compréhension** est intéressant : il indique qu'il s'agit d'une auto-limitation de l'autorité, ce qui est logique sur le plan des principes. Car, vu son origine transcendante, elle ne saurait être légitimement limitée de l'extérieur. Ainsi son détenteur, aussi loin qu'il veuille bien aller dans le sens de la compréhension, n'effectue qu'un mouvement unilatéral qui maintient sa toute-puissance intacte.

Il n'empêche, pourtant, qu'on a ainsi lancé *sur le terrain* une dyade dont le second terme (compréhension) va entrer diversement en composition avec le premier (autorité). Cette dyade se met à développer sa logique propre et c'est ainsi, qu'en fait, elle ouvre le champ aux sollicitations et pressions de l'environnement ambiant, en principe incompatibles avec le modèle théorique. Mais, dirons-nous, c'est une logique *couverte*, car on n'emploiera pas, sauf exception mal reçue, les mots permettant de *découvrir* cette infraction.

Il en résulte des cas de figure différents selon les **types de situation**, qui amènent à solliciter diversement les éléments de la dyade :

- Pour ceux qui sont en situation **d'exercer l'autorité**, c'est celle-ci qui, en fait, est privilégiée ; la compréhension étant posée en principe plus qu'elle n'est effectivement actualisée : elle constitue un horizon et devient une réalité selon le partenaire, selon ses possibilités d'amener le détenteur de l'autorité à dépasser

cette position de principe. Ce cas de figure se présente pour les parents, les garçons par rapport aux filles, les frères dans la fratrie, et même les grandes sœurs par rapport à leurs cadettes.

On ne s'étonnera donc pas si, envers les enfants, on oublie la compréhension bien plus qu'avec les adolescents. A l'égard des premiers, la répression continue à dominer nettement ; on fait usage de la sanction, y compris physique, et le commandement l'emporte sur le dialogue. Lorsque les parents prétendent pratiquer celui-ci, il s'agit en fait, habituellement, de la *leçon* plus ou moins édifiante.

- Pour ceux qui **subissent l'autorité**, la tendance est à reconnaître celle-ci en principe et à privilégier la compréhension dans les faits. Ce schéma se complique par l'interférence de trois autres variables : l'agent de l'autorité s'ouvre à la compréhension, d'une part selon qu'il a affaire au garçon plutôt qu'à la fille, d'autre part à mesure qu'on passe du rural au citadin et, surtout, du non instruit à l'instruit. Par contre l'âge de cet agent ne paraît pas entraîner des différences indiscutables.

Il faut ajouter une considération importante. L'exercice de l'autorité n'est pas seulement lié, on le sait, aux caractéristiques des partenaires, mais aux **valeurs** dont elle prétend sauvegarder la reproduction dans les comportements quotidiens. Il se module donc selon leur échelle d'importance. De ce point de vue, on peut noter que, dans les sociétés traditionnelles, cette hiérarchie tendait à s'écarter, tous les traits de la culture étant volontiers présentés, dans la pratique, comme également importants : c'était le cas au Maghreb. Mais, comme les recherches le montrent, les choses sont en train de changer nettement. La culture maghrébine ancienne étant mise en question et amorçant une certaine *retraite*, l'échelle des valeurs s'allonge, se différencie : certains points sont, même si ce n'est pas dit, perçus comme secondaires, tandis que d'autres cristallisent une forte résistance. Parmi ces derniers, notons la croyance islamique, la perception religieuse de la vie, la communion familiale, le respect des anciens. Mais, avant tout, ce qui compte c'est l'honneur, plus précisément dans son étroit rapport traditionnel à la femme, et plus particulièrement encore dans sa relation à son corps et à sa sexualité. Sur cette matière l'autorité consent très difficilement la concession. Or, même si les jeunes intériorisent dans l'ensemble ce nouveau profil hiérarchisé, c'est avec un décalage : ils sont, comme on dit, *en avance*, si bien que les potentialités de conflit ne manquent pas.

En conséquence de tout cela, à l'abri du modèle de principe qui régit le discours normatif idéal (volontiers reproduit par les jeunes), des configurations variées émergent dans la pratique quotidienne, accompagnées de leur cortège de tensions. Si l'on se reporte aux résultats des recherches, on peut dégager certaines conclusions :

- C'est l'autorité des parents des **strates supérieures** qui est le mieux supportée (cadres, fonctionnaires...). Car son exercice comporte une part plus réelle de compréhension. D'autre part le statut du père est préservé, du fait qu'il demeure en mesure de tenir son rôle, c'est-à-dire d'accomplir ses devoirs envers sa famille et de maintenir à celle-ci son rang. Enfin la coercition se pratique dans un but accepté par le jeune : conserver, et même améliorer le statut familial. C'est une *coercition pro-*

*motionnelle.*

- Inversement, c'est dans les **couches populaires** qu'elle est le plus mal vécue. Les pères y sont particulièrement portés à réduire la compréhension à un semblant. Or ils sont structurellement le plus défavorisés : étant habituellement analphabètes, ils sont dépassés par l'instruction de leurs enfants ; d'autre part leur condition socio-économique fait qu'ils n'arrivent pas bien à assumer leur rôle de nourriciers et de protecteurs. Si bien que leur lourde autorité est supportée tant que l'enfant est jeune, mais un retournement se produit vers 12-13 ans : à partir de cet âge, ce sont les enfants des ouvriers et des chômeurs qui s'avèrent le plus contestataires.

Il n'en est que plus frappant de constater que les **ruptures** sont **rares**. La crainte de la malédiction, rapporte A. Belarbi, continue à exercer son effet, ce qui montre bien que le principe moral et social traditionnel demeure toujours vivant : si la malédiction est à redouter, c'est parce que bafouer l'autorité c'est contester l'ordre divin. L'autorité est vécue comme un attribut sacré même si, dans les faits, il lui faut compter avec le nouveau principe, éminemment *laïque*, de la fonctionnalité. On comprend ainsi que soit évité le conflit ouvert ; que l'on ait affaire, en cas d'opposition, à la pratique généralisée de l'appel aux intermédiaires de statut plus élevé que le jeune, aux stratégies détournées, aux conduites de séduction ou, inversement, aux pressions par le refuge dans la maladie, les nombreuses tentatives de suicide (spécialement chez les filles). Cela aboutit dans de nombreux cas à des compromis divers, ce que nous appelons des *contrats de coexistence*, dont certains tendent à devenir de nouvelles règles tirées d'une sorte de jurisprudence socio-culturelle particulièrement active en ces temps nouveaux. Un exemple pris dans le domaine qui provoque les plus fortes tensions, celui de l'union des sexes : on admet maintenant, dans la plupart des milieux, que le jeune refuse le conjoint proposé par les parents ; mais il ne saurait non plus épouser quelqu'un dont ceux-ci, toutes stratégies épuisées, persisteraient à ne pas vouloir : le mieux est alors d'en trouver un troisième. Dans d'autres cas, le père acceptera une conduite déviante du jeune (boire de l'alcool, sortir avec quelqu'un de l'autre sexe...) si celui-ci se soumet, ou fait au moins semblant de se soumettre sur tel point jugé incontournable : faire le ramadhan par exemple. Toutes ces choses vont beaucoup mieux si elles demeurent dans le domaine du non-dit, car le langage fait accéder au champ impressionnant de l'assomption explicite de l'infraction au principe ou, pis encore, du rejet reconnu de celui-ci : c'est la parole qui accomplit le sacrilège.

Une autre conduite, si l'on en croit les recherches, devient fréquente dans les milieux populaires, où surgissent les tensions décrites plus haut. Pour éviter que son autorité soit mise en question, ce qui est ici particulièrement insupportable, le père intervient de moins en moins, évite en somme de l'exercer. Il plane au-dessus des problèmes provoqués par le jeune, laissant ainsi à la mère le soin de s'en occuper. Cette attitude qui, de l'extérieur, paraît être d'indifférence (terme souvent employé), est en fait le passage à la limite de la distance traditionnellement entretenue entre l'agent et le sujet de l'autorité. Ce qui aboutit à des conséquences sociologiquement et psychologiquement intéressantes. D'une part, sur le plan pratique, elle rend possible un renversement de l'ancien schéma : l'autorité de fait tendra à

être assumée par la mère, ou du moins s'offrira à elle. Par là-même, elle deviendra sociologiquement une autorité basée sur l'écoute, le dialogue, de type *moderne* : car, avec l'adolescent et étant donné son statut-rôle traditionnel, la mère ne saurait obtenir de résultats si elle procède autrement. D'autre part l'autorité liée au modèle primitif ne disparaît pas ; elle demeure attachée au père, mais à condition qu'il ne la mette pas à l'épreuve : ce devient tout à fait une autorité de principe symbolique. Et A. Belarbi fait état d'une ordinaire complicité de la famille pour maintenir ce décor. Le principe qui anime cet ensemble de conduites est en somme celui-ci : le père n'intervient pas, non pas comme on pourrait le croire, parce qu'il a perdu son autorité, mais au contraire parce qu'elle est réelle au point d'en être redoutable.

Ainsi, paradoxalement, aboutit-on dans ce cas à la disparition **factuelle** du modèle traditionnel en poussant à bout sa logique interne. Et c'est une illustration supplémentaire, plus frappante il est vrai, de la conduite typique qui nous paraît émerger de l'ensemble de ces observations et considérations : une manière de conduire le changement en évitant, si l'on ose dire, d'aborder de front les réalités qu'il met en jeu ; une façon de l'introduire dans la pratique sans, autant que possible, nommer ce que l'on fait en l'inscrivant au plan des principes. Ce qui, on le reconnaîtra, est susceptible d'empêcher que les tensions et conflits atteignent à l'exaspération. C'est, dirons-nous, ce que permet une logique de changement que nous avons appelée *couverte*, par opposition à la logique *ouverte*.

Carmel Camilléri

N.B. : A propos de l'obéissance dans la famille aux Etats-Unis, on lira dans le **Bulletin** n° 2 (1987) de la Fédération internationale pour l'éducation des parents (F.I.E.P. 1 av. Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex), le texte de la communication de M. Otto Klineberg.



## RÉFÉRENCES

BELARBI, Aïcha, 1984, Les attitudes des lycéens et des lycéennes envers la famille, la religion et l'école, in **Jeunesse et changement social**, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Université de Tunis.

BELARBI, Aïcha, **La représentation de l'enfant dans la société marocaine**, thèse en cours, Université de Paris V.

BOU ALI, Sara, 1987, **Conflits des systèmes de représentations masculins à propos de la femme dans la culture maghrébine : cas de la Tunisie**, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris V.

BOUTEFNOUCHET, Mustapha, 1980, **La famille algérienne : évolution et caractéristiques récentes**, S.N.E.D., Alger.

CHOUKRI, Fatihia, **Changement social et représentations de l'autorité parentale chez les jeunes algériens**, thèse en cours, Université de Paris V.

MEKIDECHE, Najet, 1981, **La représentation de soi des jeunes en situation de conflit culturel : le cas de l'adolescente algérienne**, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris V.

## LES JEUNES ET L'AUTORITÉ DANS L'ÉGLISE



Je suis très impressionné, ce matin, par votre présence. Ni chercheur, ni professeur, ni parent, je n'ai d'autres titres à vous parler que ceux d'une expérience de plus de vingt-cinq ans de présence dans des groupes de jeunes dont bientôt vingt ans comme prêtre catholique.

Le sujet que l'on m'a donné doit être précisé par trois remarques :

. Pour être fidèle au thème du colloque, je veux traiter ici principalement des problèmes d'autorité entre adultes et jeunes.

. Pour être précis, j'entends par Eglise, ici, non seulement l'Eglise institution avec ses hiérarchies et ses organisations, mais aussi l'ensemble que forment les chrétiens. Or, sur bien des aspects, cet ensemble est plus sociologique que théologique. Je veux dire que l'opinion chrétienne n'est plus soutenue par un pays ayant une réelle cohésion sociale : le pays chrétien est disparate et de plus il est souvent très difficile de distinguer ce qui est propre à l'Eglise et ce qui est de l'ordre de l'ethos commun d'une société à un moment donné.

. Pour être clair, je refuse de définir l'autorité simplement en termes de pouvoir. Dans notre société, décrire les mécanismes d'autorité consiste souvent à analyser les mécanismes du pouvoir et à répondre à la question «qui prend la décision ?». Ce point de vue est important, mais il ne peut pas être le seul. Pour moi, l'autorité est d'abord une fonction symbolique.

Elle est mémoire, en ce sens qu'elle rappelle ce qui fonde le groupe.

Elle est catalyseur d'unité.

Elle est créatrice de liberté.

Elle authentifie les initiatives.

Cela étant dit, comme beaucoup je le pense, je constate des changements importants dans la manière dont se vit le couple autorité/obéissance depuis vingt-cinq ans. Les vagues se sont succédées. Ma première impression est de dire qu'en ce domaine, on est passé du *tais-toi et obéis* au *vas-y si tu en as envie*. Mais cela à peine dit, j'ai conscience de caricaturer. Ma propre expérience me dit que j'exagère car j'ai animé, comme responsable de fait, mon premier camp avec vingt-cinq jeunes à 17 ans, ma première colonie de vacances à 18 et à 20 mon premier camp international avec plus de mille jeunes. Aujourd'hui, personne n'oserait donner de telles responsabilités à un jeune... et peut-être est-ce une des questions sous-jacentes aux problèmes de l'autorité aujourd'hui : devant la complexité du monde, quelles capacités avons-nous de donner des responsabilités à des jeunes ? Le

le laxisme dont nous croyons être atteints n'est-il pas tempéré par le peu de possibilités que les jeunes ont de vivre sans le soutien actif des adultes ? Essayons de voir plus clair en essayant de voir ce qui a changé dans les références, le cadre et la pratique de l'autorité.

## **LES RÉFÉRENCES**

Il me semble que les références implicites de l'exercice de l'autorité devraient pouvoir être analysées à l'aide de modèles qui vont et viennent et qui s'enchevêtrent. Mon enfance a été vécue dans deux modèles différents et superposés. Aujourd'hui, un troisième me semble prépondérant.

### ***Le modèle de l'autorité délivrant la vérité structurant le groupe***

Dans ce modèle, l'autorité n'a pas simplement le pouvoir. Elle délivre la vérité qui vient d'ailleurs. Celui qui refuse cette vérité s'exclut du groupe. C'est le schéma selon lequel Dieu aurait écrit *quelque part* des décrets concernant toutes choses, décrets que les autorités légitimes savent lire et délivrer. L'obéissance est condition d'accès à la vérité et désobéir c'est s'exclure non seulement du groupe mais de la dignité d'homme.

Ce modèle correspond à l'idée que l'on se fait de l'Eglise à l'extérieur, ce qui n'est pas entièrement faux mais l'est largement. C'est dans ce schéma que j'ai été élevé le plus souvent au lycée (suivant l'acception ancienne de ce mot) où la Science, disons le savoir, était censée nous donner la citoyenneté... mais où les résultats des théorèmes nous étaient enseignés avec plus de force contraignante que les dogmes. Paradoxalement, je n'ai connu ce type de fonctionnement dans l'Eglise que dans les années 70 où certains fondaient toute autorité sur l'étude dite scientifique des textes bibliques, l'exégèse. Il fallait obéir à leurs conclusions momentanées ou être définitivement taxé d'imbécillité.

### ***Le modèle ecclésiastico-kantien***

Dans cette référence à Kant, je fais surtout allusion à un kantisme vulgarisé plus qu'à la pensée du grand philosophe des Lumières. Dans le kantisme vulgarisé, les phénomènes sont reconnaissables par la raison, mais le fond des choses reste inconnu, inatteignable en dehors de l'acte moral par lequel nous affirmons Dieu. Le kantisme vulgarisé fractionne le travail : les scientifiques décrivent le comment du fonctionnement du monde, les chrétiens peuvent - si cela les intéresse - donner le sens du bien et du mal. La religion c'est la morale, dans le meilleur cas, la pointe de la liberté, dans le plus mauvais, des expressions du genre *Mon Père, je vous l'amène pour que vous lui appreniez les bons sentiments*, et dans le pire, le déni total de la capacité des chrétiens d'être acteurs dans le monde moderne. Dans le modèle ecclésiastico-kantien, l'autorité qui donne la foi est celle du bouffon du roi.

### ***Le modèle de l'histoire qui se construit***

Marx ou Teilhard en définissant le champ d'une histoire qui se construit ont

donné le pouvoir aux militants du futur. Marx a eu plus d'influence que Teilhard.

### ***Le modèle systémique***

C'est un modèle récent que j'appelle ainsi : sans me référer exactement à la théorie des systèmes... mais en disant que tout fonctionne dans ce modèle comme si la société était un système de systèmes, chacun ayant à la fois des dimensions matérielles et spirituelles et mettant en œuvre à la fois des techniques et des valeurs. Alors, il n'y a pas de sciences pures, il n'y a pas de religion pure... On admet qu'aucun regard ne peut délivrer tout le sens d'une réalité. Dans ce système, chaque autorité fonctionne dans son sous-système et l'individu, appartenant à plusieurs systèmes, en prend et en laisse suivant la rationalité du groupe de chaque système... Il se produit en chacun ce que les mathématiciens aiment étudier, à l'heure actuelle, dans la théorie des catastrophes. Chaque personne est la résultante d'un équilibre fragile... et il est difficile même de prévoir ce que le moindre événement peut générer comme réaction. Dans ce cadre, l'autorité ecclésiastique peut être un jour un partenaire, le lendemain un repoussoir, le troisième une référence, le quatrième un père que l'on assassine, le cinquième... une butte-témoin, le sixième jour un alibi, le Jour du Seigneur un chemin vers Dieu, le tout dans un relatif respect. Nous en sommes souvent là aujourd'hui.

### **LE CADRE**

Je voudrais passer beaucoup plus vite là-dessus et simplement souligner ce que tout le monde connaît.

. Les médias ont déplacé le sens de la Loi structurante des jeunes : hier, les parents et les éducateurs proches du jeune avaient le monopole de l'éducation. Aujourd'hui ils sont en concurrence. Que nous le voulions ou pas, l'autorité doit être séductrice.

. L'adolescence se prolonge sous nos yeux, les parents ne voient plus leurs enfants dans le temps de travail mais dans celui des loisirs, les jeunes en France sont comme rejetés, ainsi que notre taux de chômage le prouve ; ils forment maintenant un groupe si nombreux et si courtisé économiquement que bien des normes ne passent plus des parents aux enfants, mais des jeunes aux jeunes.

. Dans certaines aumôneries, plus de 50 % des jeunes sont des enfants de familles monoparentales ou recomposées... Je vois souvent des jeunes qui prennent en charge moralement leurs parents ce qui ne les empêche pas, à l'occasion, de jouer de l'un sur l'autre pour éviter les difficultés de l'autorité. Quelquefois, j'affirme que les jeunes Français sont divisés en deux catégories : ceux auxquels quelque chose est interdit et les autres.

. De toutes façons, tous les jeunes ont vu se multiplier leur lieu d'appartenance et la nécessité pour eux de changer souvent, plusieurs fois par jour, de règle de jeu... dans certains cas, cela leur rend impossible d'en supporter une. Le mieux que j'ai rencontré : un gamin qui était confronté à 64 autorités différentes dans la

semaine. On le trouvait désobéissant.

## LA PRATIQUE

La complexité de la situation appelle des réponses différenciées. Je suis frappé de voir cependant s'établir une pratique moyenne qui me semble bien reflétée dans la presse jeune du groupe Bayard-Presses. Elle est là parfaitement analysable dans son évolution... Puis-je faire remarquer que le groupe Bayard-Presses est le deuxième groupe de presse pour la presse enfantine après Walt Disney ? On estime à 3 millions le nombre de ses lecteurs enfants ce qui, tout compte fait, dépasse largement le nombre des catholiques pratiquants.

Cette presse est représentée par âge, ce qui veut dire : recherche d'un rapport personnalisé à l'enfant comme correspondant à un besoin, même si cela n'est pas le summum de la gestion économique.

Cette presse est esthétiquement soignée, ce qui est une autre manière de dire l'importance attachée à autre chose que le fonctionnel.

Cette presse s'intéresse à l'intelligence (**Phosphore** fournit des documents pour le travail) mais prend aussi au sérieux, elle est la seule, les questions métaphysiques ou profondes de l'enfant ou du jeune.

Cette presse est attentive à la différence et au respect de l'autre : handicapés, immigrés, enfants aux situations de famille différenciée y ont tous leur place (on est passé de la famille de deux parents, trois enfants à plusieurs types de famille dans **Pomme d'Api**).

Cette presse cherche à faire de l'enfant ou du jeune un partenaire : elle est très interactive et le courrier des lecteurs y a sa place... ce qui ne veut pas dire qu'elle ne fait que suivre son lectorat, mais qu'elle dialogue avec lui.

Attention à chaque enfant, attention à tout l'enfant, ouverture à l'autre, recherche d'un partenariat avec les jeunes sans abandonner sa responsabilité d'éducateur, voilà, je crois, quel est l'idéal de l'exercice de l'autorité pour beaucoup dans l'Eglise aujourd'hui.

Mais ce beau schéma est déjà un peu dépassé, les jeunes chrétiens nous demandent davantage d'identité. Ils ne veulent pas qu'on les force, ils sont très jaloux de leur liberté, mais ils tiennent à ce que nous nous agissions de manière conforme à leur image de christianisme. L'autorité étant alors symbolique d'une identité avec laquelle littéralement ils jouent. Pour faire excessif, ils aiment l'autorité et rejettent l'obéissance.

Littéralement, ce sont ces jeunes qui nous obligent à être mémoire de ce qui constitue notre groupe. Ce sont des jeunes qui nous forment en même temps à respecter l'autre et à être de véritables catalyseurs d'unité. Ce sont eux qui nous demandent de les respecter et de les considérer à leur mesure comme responsables.

. Là est un des défis les plus importants : comment l'autorité peut-elle aujourd'hui rendre auteurs les jeunes et authentifier leurs initiatives ? La grande ville rend cela complexe.

Pour conclure, trois réflexions d'ordre théologique.

. L'autorité vient de Dieu... et notre époque insiste beaucoup dans l'Eglise sur la nécessaire **obéissance** de celui qui a autorité... obéissance à l'Ecriture, obéissance à Dieu par la voix de sa conscience.

L'autorité est un service : le repas-mémorial où se noue l'identité chrétienne voit le Christ se lever de table et laver les pieds de ses disciples.

Mais l'autorité est symbolique au sens fort du terme. Sans autorité symbolique, chacun se comporte comme le père de soi-même, le groupe n'existe pas et chacun n'est rien d'autre que soi-même d'où compétitivité, agressivité, besoin de s'imposer. L'autorité symbolique assure l'identité de la communauté en signifiant à chacun que son Dieu est un Père. Et il n'y a pas de foi sans obéissance. Mais je vous l'assure cette obéissance libère. J'en suis le témoin.

Michel Dubost

## LE POINT DE VUE DU FORMATEUR



Bien que le sujet proposé me paraisse très délicat et difficile, j'ai accepté d'apporter ma contribution dans le cadre de ce colloque, en me souvenant de l'époque où j'étais étroitement associé aux travaux de l'École des Parents et des Educateurs et où je participais à la fondation de notre Fédération.

A quel titre puis-je tenir un propos sur le problème de l'autorité et de l'obéissance dans la formation des jeunes ? M'y autorise peut-être une double expérience. Celle d'un psychiatre ayant œuvré dans l'approche des difficultés de l'enfance inadaptée et de la délinquance ; celle d'un psychosociologue et d'un formateur ayant longtemps pratiqué dans le champ éducatif, sanitaire et social.

J'aborderai successivement :

. une tentative pour situer le problème : comment je comprends ce qu'est la formation des jeunes ; comment je comprends les phénomènes d'autorité et d'obéissance ;

. le résultat d'un regard attentif sur les différentes étapes de la maturation d'un jeune, en étudiant particulièrement la période allant de 10 ans à l'âge adulte ;

. les observations que l'on peut faire sur les aspects psychosociologiques du phénomène d'autorité ;

. quelques propositions pour la formation des adultes.

### **SITUER UN POINT DE VUE SUR LA QUESTION**

Quelle compréhension de la formation des jeunes ?

Et d'abord, qu'est ce que j'entends par *formation* ? Le domaine d'action et de recherche qui concerne notre expérience de l'évolution. La formation contribue à trouver et à maintenir les conditions permettant au plus grand nombre de se situer dans les changements évolutifs et de participer à leur orientation.

C'est l'ouverture, dans chaque champ de pratiques, des possibilités de chacun et de son environnement (1).

*La formation, c'est la capacité de transformer en expérience signifiante les événements quotidiens généralement subis, dans l'horizon d'un projet personnel et collectif* (A. Lhotellier) (2).

(1) B. HONORE - **Pour une pratique de la formation**, Payot, Paris, 1980.

(2) A. LHOTELLIER - La formation en question, in **Formation 1**, Payot, Paris, 1974.

La formation ouvre un questionnement sur le fait évolutif, sur les aspects originaires de ce qui est connu, établi, déjà informé, en vue de formes nouvelles, révélant des possibles et prenant sens dans un projet.

Il convient de différencier la formation des pratiques d'apprentissage, d'enseignement, d'éducation, de thérapie.

L'apprentissage et l'enseignement, c'est respectivement l'acquisition de techniques et de savoirs. C'est s'entraîner, connaître et se connaître. La formation, c'est l'articulation des différents savoirs et savoir-faire dans un projet.

L'éducation, c'est l'acquisition de la culture de son monde en développant et exprimant ses aptitudes dans la société où l'on vit. La formation est attention au possible, au non conforme, à l'unique, au dévoilement. C'est la différenciation et l'activation du sens.

La thérapie est fondée sur les notions de maladie, de dérèglement, de choc, se manifestant par une souffrance et par des symptômes. Dans la thérapie, il s'agit souvent du déblocage d'un processus maturatif stoppé ; le changement repose sur des prises de conscience et sur une libération d'énergie. En formation, le changement apparaît avec le passage du connu au non-encore-connu, du normal au normatif ; il se fonde sur des *dévoilements*, des *élaborations de conscience* et sur une transformation de l'énergie.

Qu'en est-il de la formation des jeunes ?

En période d'intenses transformations maturatives, la formation pose au plus haut point une question critique. En effet, le jeune acquiert savoirs et techniques dans une perspective d'orientation, mais se pose pour lui et pour l'entourage la question de la valeur et du sens. Il fait l'expérience très forte des phénomènes de maturation le conduisant à l'autonomie ; mais cette autonomie, il l'approche dans la mise en question des règles et dans la recherche de références nouvelles.

La formation des jeunes se situe en phase critique de l'autorité du savoir et l'autorité sociale. Qui écouter et qui suivre alors que s'ébauche l'écoute de soi-même dans l'éveil de la responsabilité ?

Qu'entendre, lorsque ce mot est dit : l'autorité ?

Dès qu'il vient à l'esprit, le mot *autorité* crée une tension. C'est un mot à double sens, répulsif et adversif.

Gérard MENDEL indique (entre autres) deux conceptions bien différentes de l'autorité (1). Il rappelle la définition de l'Encyclopédie : *Pouvoir d'obtenir sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui y*

(1) Gérard MENDEL - *Le manifeste éducatif*, Paris, Payot.



*sont soumis*. Il donne ensuite la définition élaborée par un groupe de travail de la Fédération française des Clubs UNESCO en 1965 : *Respect de l'ensemble des règles librement consenties et indispensables à toute communication organisée*.

Les conceptions de l'autorité oscillent entre deux extrêmes : le pouvoir d'influence et le pouvoir de reconnaissance.

Une lente évolution se fait dans les générations récentes où l'on passe progressivement de l'autorité formelle de la chose ou du sujet à l'autorité reconnue et valorisée. L'autorité devient la capacité d'être *auteur* et de développer. Tel est aujourd'hui le sens de l'autorité qui me paraît cohérent avec le sens de la formation dans laquelle nous pouvons voir le développement de l'autorité de l'autre à partir de sa propre autorité.

En formation, les rapports sont des rapports de reconnaissance mutuelle. La mise en pratique n'est pas si simple ! La reconnaissance a quelque chose à voir avec la compréhension et il n'y a pas de compréhension sans précompréhension, sans préjugés. Une société nous précède et nous porte. Une langue nous dit. Nous avons des parents !

Et le phénomène d'obéissance ? Il indique la soumission, l'observance, l'obéissance dans une conformité, à une règle, à un ordre. C'est pourquoi l'obéissance est liée à l'écoute. Les parents ne disent-ils pas à leurs enfants aux fins d'être obéis : écoute-moi bien !

### **QUE NOUS APPORTE UN REGARD ATTENTIF SUR LA MATURATION DU JEUNE ?**

Nous partirons de la période précédant le déclenchement pubertaire, c'est à dire de 10 à 13 ans environ.

C'est une phase de moindre accroissement physique caractérisée par le développement des opérations mentales et des opérations sur les opérations, aussi par l'apparition des sentiments moraux et normatifs de justice et de respect mutuel.

Le jeune dépasse le réalisme moral de la période précédente. Maintenant les devoirs et les valeurs subsistent en soi, quelles que soient les circonstances.

On constate l'apparition dans les jeux du sentiment de la légalité (jeux de signes plus ou moins complexes) et du goût pour la collection. L'ordre et le classement deviennent possibles (la pratique montre qu'il n'y a pas toujours là une nécessité !).

Cette période est donc marquée par la reconnaissance et la prise de conscience de ce qui *fait autorité*, une autorité basée sur la place, le statut, les possessions matérielles avant de l'être sur les qualités morales et esthétiques. Les vicissitudes dans l'acquisition du sens moral se traduisent par la petite délinquance infantile (petits vols, mensonges, fugues).

On distingue classiquement, dans l'adolescence proprement dite, trois périodes marquées par l'alternance de problèmes d'adaptation et de problèmes d'affirmation (J. Dublineau).

En phase prépubertaire (13-14 ans) le jeune se reconnaît mal dans le monde extérieur car la croissance et les transformations physiques n'atteignent pas simultanément les différents secteurs de l'organisme, ce qui a un profond retentissement sur la sensibilité. La vie affective s'oriente vers le sujet lui-même.

On constate que le jeune fait à ce stade un usage excessif et peu adapté du raisonnement hypothético-déductif.

Nous sommes en période d'adaptation : le jeune doit expérimenter des formes nouvelles et peu différenciées dans un climat d'impulsivité. Il cherche à faire l'expérience de l'autonomie dont il a acquis les principaux éléments sur le plan moral ; il cherche à prouver. Il cherche son *autorité*.

Ce qui ne va pas sans entraîner des conflits d'autorité car l'adulte réagit souvent mal aux comportements nouveaux et inattendus. La difficulté est d'autant plus grande qu'en poussée narcissique, le jeune éprouve quelque déception à l'égard des parents en tant qu'*idéal* : aucun parent n'est à la hauteur des exigences narcissiques des adolescents.

Au cours de ce que l'on peut appeler la puberté évolutive (14-16 ans) la croissance se régularise, le jeune prend sa forme définitive. Il prend conscience de sa personnalité qu'il veut affirmer avec force en la situant dans l'ambiance.

Il s'agit alors d'affirmer une autorité personnelle en revendiquant une responsabilité. Le jeune se singularise dans des activités, des réalisations, des explorations, des initiatives marquées par le risque et la recherche des performances. Cette recherche se fait dans une imitation libre des adultes (et pas toujours des parents !).

La dernière phase de l'adolescence (16-18 ans), la puberté étant acquise, est à dominante émotionnelle marquée par un ensemble d'hésitations selon les impératifs du milieu. C'est de nouveau une période d'adaptation où se manifestent les phénomènes de compensation.

Le jeune critique l'autorité sous toutes ses formes : la sienne et celle des autres. Pour se forger un idéal moral et un jugement, il s'oppose moins au point de vue parental qu'il cherche à le comprendre. Comment *être auteur par soi-même* en renonçant au passé et en affrontant l'avenir, à un âge où les parents traversent eux-mêmes une période évolutive souvent colorée par le doute sur leurs engagements sociaux et affectifs ?

Il est remarquable qu'à chaque stade de l'évolution des jeunes, les parents tendent à s'identifier à leurs besoins en revivant leur propre passé... ils se comparent à leurs propres enfants.

Dans cette ambiance critique, le jeune risque de ne pas trouver une autorité qu'il peut reconnaître alors qu'il ne se reconnaît pas lui-même dans sa propre autorité.

Il risque également de vivre un décalage entre ses capacités telles qu'il les éprouve et les exigences non ou mal comprises du milieu.

Il en résulte une lutte pour l'adaptation et contre l'angoisse qui se traduit parfois par un activisme obsessionnel ou au contraire des phobies d'action. Chez certains, apparaît une dépression au long cours, témoin du deuil impossible d'un idéal du moi ou des évitements sous forme de stratégies d'échec, de conduites accidentelles ou suicidaires, de recherche de groupes marginaux où sont cultivés mythes, rites et illusions...

### **QUE NOUS APPORTENT QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES ASPECTS PSYCHOSOCIOLOGIQUES DU PHÉNOMÈNE D'AUTORITÉ ?**

a) Le phénomène d'autorité s'impose dès que quelques personnes se trouvent réunies. Il convient d'en distinguer deux aspects.

D'une part l'autorité formelle qui se manifeste spontanément à l'intérieur des groupes sociaux. Un individu, dans le groupe, se révèle capable d'influencer les autres.

D'autre part, l'autorité fonctionnelle qui est le pouvoir dont quelqu'un est investi à raison de la fonction qu'il remplit dans un cadre institutionnel.

Nous savons que le groupe est un facteur de création du *leader* (processus de formation du *leadership*) selon des critères de compétence, de popularité, de prestige.

b) Dans une structure organisée et hiérarchisée, ce qui domine, c'est le phénomène de soumission à l'autorité (obéissance). Telle est la conclusion tirée par Milgram, au début des années 60, d'une extraordinaire série d'expériences où des hommes et des femmes recevaient l'ordre d'infliger à une innocente victime des charges électriques de plus en plus violentes (enquête sur l'apprentissage de la mémoire) (1).

*A une très grande majorité, les gens font ce qu'on leur dit de faire sans tenir compte de la nature de l'acte prescrit et sans être réfrénés par leur conscience, dès lors que l'ordre paraît émaner d'une autorité légitime.*

c) L'évolution des relations nous montre deux pistes intéressantes, même si elles restent problématiques (2). Elles traduisent la différenciation entre une con-

(1) MILGRAM - La soumission à l'autorité.

(2) Voir leur développement dans la revue «Santé mentale», décembre 1986.

ception absolue et une conception relative du fondement de l'autorité.

L'une de ces pistes est le passage des relations de statut aux relations de contrat. Selon le statut, les rôles et les conduites sont fixes, historiquement déterminés. Selon le contrat, ils sont à construire *en situation* ; il s'agit d'élaborer des conduites nouvelles, en corresponsabilité.

L'autre piste est signalée par la distinction, dans les groupes formés par les jeunes, entre les groupes totalitaires et les groupes marginaux. Les premiers satisfont au besoin de chef et d'ordre absolu ; ils sont marqués par l'idéologie totalitaire. Les seconds répondent au besoin de solidarité dans la différence où il est possible de se reconnaître.

Constatant le caractère inéluctable des phénomènes d'autorité et d'obéissance dans les groupes, les observations psychosociologiques viennent compléter les observations d'ordre psychologique sur l'évolution des jeunes pour laisser entrevoir des chemins conduisant au maximum de responsabilité.

C'est ainsi qu'il conviendrait de mettre tout en œuvre pour développer dans les milieux scolaires et dans tous les lieux d'animation, des situations dialogiques permettant aux adultes d'être à l'écoute des jeunes dans leur questionnement et de *tenir conseil* avec eux sur les formes diverses de leurs engagements.

Il conviendrait, dans la même perspective, de tenter un assouplissement (et non un laisser-aller marqué par l'indifférence) des organisations scolaires, périscolaires et professionnelles pour permettre des espaces de tolérance qui soient également des espaces *critiques* associant les jeunes à la construction de leurs lieux de vie.

## **QUELQUES PROPOSITIONS CONCERNANT LA FORMATION DES ADULTES**

Là où nous nous sentons concernés par notre influence auprès des jeunes, comme parents, éducateurs, formateurs, un questionnement est nécessaire pour éclairer ce qui fonde notre autorité afin de les accompagner dans l'acquisition de leur autonomie et dans l'éveil de leur propre autorité.

C'est ainsi qu'il convient de se poser la question à soi-même du sens de ce qui fait autorité pour soi et de ce qui, de soi, est autorité pour autrui. Comment pouvons-nous concilier pour nous-mêmes les principes d'autorité et d'ouverture ?

Une attention vigilante est nécessaire de la part des adultes de tous âges et en toutes situations, aux formes de sensibilité et d'activité qui, chez les jeunes, traduisent leur problématique adaptative et d'affirmation, dans l'alternance des étapes de leur maturation.

Il nous appartient de nous former en permanence au développement de la compréhension d'autrui dans son évolution, ce qui suppose simultanément l'écoute

des préjugés et références, et l'appel à l'ouverture, autrement dît une négociation toujours inachevée entre le connu et le possible.

Enfin, on reconnaîtra, dans la formation, l'importance des différences entre les formes diverses d'affirmation et d'intégration. Valoriser ces différences, c'est valoriser l'autorité que donne une personnalité unique et non l'autorité que donne la triste imitation des modèles ou la fusion dans quelque absolu.

Le souci de la formation des jeunes devrait exprimer le souci de la formation permanente des adultes en tous nos champs de vie.

La marque d'un tel souci, c'est l'espoir.

Bernard Honoré

## LE POINT DE VUE DU PÉDAGOGUE



*L'extrême obéissance suppose de l'ignorance dans celui qui obéit, elle en suppose même dans celui qui commande.*

Montesquieu, *L'esprit des lois*, IV, 3.

Prenant connaissance du thème de ce colloque, je n'ai vu surgir dans un premier temps que les images d'Epinal du père autoritaire et de l'enfant docile, de l'adolescent révolté et des parents démissionnaires, images si souvent passées au crible de la critique historique, politique et psychologique que je me demandais, non sans anxiété : Que vais-je dire ? Que puis-je dire de l'autorité et de l'obéissance ? Et pour le profit de qui ?

Je n'allais tout de même pas, fort de mon expérience en ce domaine, prodiguer des conseils aux parents et aux éducateurs. Ni, fort d'un prétendu savoir sur l'éducation, leur infliger je ne sais quelle démonstration dénonciatrice ou justificatrice...

Et d'abord, qu'est-ce donc que le point de vue du pédagogue que l'on m'a demandé d'exprimer ici ? On ne sait jamais très bien si le pédagogue désigne le praticien de l'éducation qui parle au nom de son expérience ou le théoricien qui défend des principes. D'où tient-il son autorité ? De sa fonction, de son savoir-faire ? Ou de sa réflexion, de son savoir ? Et cette autorité que l'on s'entend à lui attribuer et que l'on se plaît à invoquer, de quelle sorte d'obéissance procède-t-elle ? Ce pédagogue, praticien-théoricien, ainsi doublement compétent, quelle est son allégeance ? Obéit-il à son désir de s'affirmer, de se faire reconnaître, d'exercer un pouvoir ? Ou à un idéal, une idéologie dont il se veut le militant ?

M'appliquant ainsi à moi-même, ou plutôt au point de vue que j'étais censé faire valoir, ces notions d'autorité et d'obéissance, je m'aperçus qu'elles n'étaient pas aussi obsolètes que j'avais eu tendance à le penser. L'autorité du pédagogue dont je me trouvais investi par les organisateurs du colloque et l'obéissance qu'elle supposait de ma part à quelque ordre logique ou éthique manifestement me mettaient dans l'embarras.

Assumer l'autorité, la reconnaître ou la contester chez un autre, s'y soumettre ou s'y soustraire ne va pas sans diverses ambivalences.

C'est que nous commençons à peine à nous dégager d'un monde fortement marqué par l'autoritarisme. Ce monde, les plus vieux d'entre nous y ont baigné, les moins vieux, l'ont connu et aujourd'hui encore, dans la vie publique comme dans la vie privée, on en voit bien des survivances. Le respect inconditionnel de l'autorité des parents (*on ne répond pas à ses parents*), l'obéissance prônée comme la vertu principale (*on obéit au doigt et à l'œil*) ne pouvaient faire l'objet d'aucune discus-

sion. A l'école, la parole du *maître* était incontestée. Dans l'armée, dans l'Eglise, à l'usine, dans les administrations, le fonctionnement institutionnel ne pouvait se concevoir que par l'exercice d'une autorité reconnue, révéérée, exigeant une stricte obéissance.

Le procès de l'autoritarisme s'est ouvert dès la fin de la deuxième guerre mondiale. Les changements qui apparaissent dès ce moment et qui ne cesseront pas de s'amplifier, changements des techniques, des communications, des rapports de force sur la scène internationale bousculent les hiérarchies et les dominations. Les dysfonctionnements qui apparaissent dans les Etats, dans les organisations, dans les relations professionnelles et familiales engendrent des ruptures décisives : soulèvement des peuples colonisés, révolte des jeunes, refus du pouvoir patronal sans partage. Cette crise de l'autorité est le thème majeur et récurrent des publications, des colloques, des films, des projets de réforme tout au long des années 60. Elle connaît son paroxysme en mai-juin 1968, avec une vraie révolution culturelle qui conteste les privilèges de la parole et du pouvoir et les fondements de toute autorité. Elle se poursuit dans les mouvements sociaux (les jeunes, les femmes), dans les partis politiques, dans l'Eglise, dans l'Université (le refus de la réforme Devaquet-en décembre 1986 est avant tout le refus d'une procédure autoritaire).

Ce qui est frappant dans la société française, c'est que les débats et les conflits autour de l'autorité sont fortement dramatisés. L'enjeu ne se limite jamais à des formes de gouvernement, de gestion ou d'éducation qui seraient à modifier ou à faire évoluer. C'est presque toujours, à travers elles, l'ordre social qui est mis en cause, et jusqu'à la légitimité de toute autorité. Le corollaire de l'autoritarisme qui ne souffre pas la moindre critique et qui sacralise l'autorité ne peut être que la contestation radicale et la subversion. Les frondes, les barricades, le régicide semblent hanter notre inconscient collectif. D'où les oscillations entre intolérance et laxisme, conformisme et rébellion toujours rationalisés dans les discours vengeurs.

En 1968, le refus de toute autorité est radical. Le drapeau noir surgit dans les manifestations. L'exaltation du désir et des pulsions contre les contraintes et les règles, quelles qu'elles soient se propagent dans les discours et dans les écrits. Et la réaction est tout aussi radicale. De Gaulle fustige la *chienlit* et en appelle à l'obéissance : *Il faut que nos enseignants enseignent, que les étudiants étudient...*, De Gaulle qui justement incarne la rébellion et l'autorité.

A partir de là s'ouvre (ou plutôt s'actualise et s'amplifie) le débat éducatif sur les attitudes directives et non-directives, sur les méthodes impositives et l'autoformation. Le débat est alimenté par les écrits de Carl Rogers qui sont connus en France dès le début des années soixante. Les thèses de Rogers suscitent l'enthousiasme et le scandale. On ne peut plus éviter de s'interroger sur la nature même du processus éducatif :

Les jeunes générations ont-elles à recevoir des parents et des maîtres ce qui leur est nécessaire pour se réaliser : les savoirs, les modèles de comportement, les valeurs ? Ou peuvent-elles les découvrir et les élaborer en utilisant leurs propres ressources ?

- Que vaut d'ailleurs un savoir inculqué, un comportement imposé et sanctionné à la faveur d'un rapport de force ? L'éducateur n'atteint-il pas plus sûrement son but qui est de permettre à l'élève un accomplissement harmonieux en étant à l'écoute de ses aspirations et de ses difficultés, en l'appelant à formuler des demandes qui soient vraiment les siennes ?
- A la limite la notion même d'autorité (et celle d'obéissance qui est son complément) n'est-elle pas irrémédiablement suspecte ? Ce serait la répression déguisée, l'aliénation même, une manipulation qui obtient la soumission en spéculant sur la transcendance et le mystère, comme le soutient Gérard Mendel ?
- Mais qui manipule le plus, de celui qui fait acte d'autorité pour exiger le respect d'une règle ou la poursuite d'un objectif et de celui qui feint d'accepter n'importe quel comportement tout en sachant qu'il demeure l'ultime recours ?

Les controverses sont passionnées. On est pour ou contre l'enfant, pour éviter ou pour assumer le conflit des générations, pour la permissivité ou pour le maintien des limites, dans un système du tout-ou-rien.

Ni en éducation, ni en politique, on ne peut s'accomoder de telles simplifications. Les contradictions et les pièges ne cessent de mettre en déroute les idéologies. Naïf et cynique, Rousseau s'était saisi de leur paradoxe. Constatant que *dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner : c'est en effet l'enfant qui gouverne*, il proclamait : *Prenez une route opposée avec votre élève : qu'il croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a pas d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté. On captive ainsi la volonté même (Emile, Livre second).*

Les années quatre-vingt accusent le reflux des idéologies, comme un désenchantement. Un certain réalisme tend à prévaloir qui prend en compte la complexité des situations et leurs contradictions. Il n'est plus exclu que pour reconnaître la loi du père comme fondatrice du lien social, et d'abord du lien familial, on n'admette pas pour autant la relativité des règles organisatrices qui, dès lors, deviennent négociables et le droit à la critique et à l'initiative.

De nouvelles formes d'autorité commencent à apparaître : des prescriptions pour lesquelles on recherche l'adhésion. *D'accord ?* demande la mère sur un ton qui selon les cas vise à susciter la discussion ou à la clore. *Ce d'accord* que l'on entend partout est sans doute le signe d'un nouveau type de rapports. Il en est de même de la pratique du contrat : de la politique contractuelle à la pédagogie du contrat, on voit se concrétiser l'idée de la participation des intéressés, ou des subordonnés, ou des *mineurs* aux prises de décision et à leur exécution.

Ainsi s'affirme une tendance (non encore prévalente) à la dédramatisation des rapports d'autorité dans la vie privée comme dans la vie publique. Diversification des pratiques, démythification des statuts, acceptation de certaines transgressions, recherche d'un équilibre entre l'exercice du pouvoir et la négociation, entre les référents imposés et les régulations horizontales.

Gilles Ferry



## L'INGÉRENCE DES MÉDIAS



Dans une interview accordée en octobre 86 à **Libération**, Jacques Toubon se déclare *frappé par la formidable détérioration des relations entre parents et enfants, qui conduit à des rapports complètement égalitaires ou excessivement affectifs*. Ce qui transparaît dans les propos du Secrétaire Général du R.P.R. c'est le regret du modèle familial *autoritaire* dont l'importance apparaît en effet réduite aujourd'hui, par rapport aux familles *communicantes, ouvertes*, ou simplement *distraites*, où l'obéissance - *vertu propre des enfants* (Larousse 1925) - a perdu la valeur que lui conféraient, jusqu'à la seconde guerre mondiale, la pratique des familles, la morale laïque et les leçons du catéchisme, sans compter la littérature enfantine.

Tout concourait alors à persuader l'enfant que, soumis à ses impulsions, mis en danger par ses curiosités - on dirait aujourd'hui régi par le principe de plaisir - il ne peut *grandir* (mot-clef de cette éducation) qu'en se pliant aux règles de parents et de maîtres dont la compétence, la connaissance qu'ils ont de la vie, la conscience du devoir qui est le leur de *l'élever*, fondent l'autorité (1). L'enfance, l'adolescence sont vues comme des états à dépasser. *Demain... plus tard... quand tu seras grand...* famille, école, religion proposent des visées à long terme, des objectifs qu'on atteindra par une succession d'efforts sur soi contrôlés par les adultes. *Vous aurez une conscience claire demain si vous obéissez bien aujourd'hui (Courage !)* (1). Le monde évolue et progresse, mais sans bouleversements : les enfants seront la reproduction des parents ; la transmission des valeurs, l'hérité culturelle vont de soi.

L'Histoire devait faire justice de cet optimisme simpliste, qui pourtant, avait sur un point, une assise solide (dont nul d'ailleurs ne pouvait être alors conscient), **l'unicité du médium** à travers lequel parents et enfants, maîtres et élèves apprenaient successivement à lire le monde, à recevoir, puis à transmettre, connaissance et valeurs : **l'écrit alphabétique, le livre** sur lequel les adultes avaient un contrôle quasi-total, filtrant les lectures et l'accès au réel dans tous les domaines, en fonction de l'âge et du progrès des jeunes, des interdits et des règles d'une société dont les valeurs étaient claires et généralement reconnues.

Depuis la fin des années 60, l'invasion des médias électroniques a fait voler en éclat cette unicité. Le monde a cessé d'apparaître comme une immense bibliothèque. Dans la voie ouverte par Mac Luhan, des psychologues, anglo-saxons sur-

(1) «Moi qui suis grande (dit la maman) je **sais** que la chaux brûle». «La maman **savait** que trop manger est mauvais pour la santé, **aussi défendait-elle**, etc. etc.» **Les malheurs de Sophie**. «Les adultes sont mieux placés que vous pour juger de toutes choses. Vos parents ont vécu avant vous, ils ont reçu les conseils de leurs parents qui avaient hérité de l'expérience de leurs propres parents, etc. etc.» **Courage**, livre de morale pour le C.P. - C.E. (1935).

tout (1), ont analysé la nature des différences dans les modes d'appréhension du réel qui séparent les enfants de l'ère électronique, gavés de télé dès le plus jeune âge, de parents, formés dans le monde analytique de l'écrit, qui sont face à l'univers mental de leur progéniture comme des ethnologues devant une culture dont ils ne maîtrisent ni les codes ni le langage (1). Si les différences d'ordre cognitif pèsent lourd entre maîtres et élèves, il s'agit pour nous de voir comment la TV dans la maison, parce qu'elle est en tiers entre parents et enfants et traite ceux-ci en personne à part entière, contribue à la confusion des rôles, à l'effacement du prestige traditionnel de la figure parentale, développe un espace où les notions d'autorité et d'obéissance n'ont pas de signification.

Nous ferons référence particulière aux documents suivants :

- «La télé, une affaire de famille». **Autrement** n° 35 (contributions de l'INEP, du CNRS, de l'Institut de recherches appliquées sur l'enfant et le couple).
- «Privés de télé», expérience conduite par **Antenne 2** et **Télérama** en mai 85, laquelle est rapportée dans les numéros 1890 et 1891 de **Télérama** et a donné lieu à une émission diffusée sur A2 le 7 avril 86. L'expérience consistait à observer, jour après jour, les effets du médium sur 20 familles de Créteil ayant accepté de se défaire de leur poste pour un mois.
- «Les jeunes et la maison», **Les Amis de Sèvres**, n° 121. 1985 : deux enquêtes, l'une auprès d'enfants en maternelle, l'autre auprès de 350 jeunes de 3<sup>e</sup> et Terminales en région parisienne, faites pour la F.I.E.P. en 1985.
- «Juniorscopie», «Les 10-20 ans, qui sont-ils ? où vont-ils ?» (Phosphore-Okapi - Larousse, 1986).

## LA TÉLÉ EN TIERS ENTRE PARENTS ET ENFANTS

Quand elle empiète à l'excès sur le peu de temps commun qu'autorise la vie actuelle, la télé dessert les relations familiales. La consommation varie d'un foyer à l'autre; mais il faut savoir que l'ensemble des Français, tous âges confondus, ont passé en moyenne, entre le 12 et le 18 janvier 87, 9 h. 23 devant leurs postes (chiffres donnés par France-Inter). D'après «Les jeunes et la maison», elle occupe de 30 à 90 % du temps commun. La TV est donc bien *une affaire de famille*. Mais alors qu'on s'interroge généralement sur ses effets sur les jeunes, les documents cités plus haut font d'abord apparaître **son action sur des parents, qu'elle empêche d'être présents à leurs enfants**.

Florence, 16 ans, résume le propos de beaucoup d'adolescents : *Il y avait davantage de contacts entre parents-enfants. On pouvait discuter, tandis que la*

(1) On trouvera une importante bibliographie de ces travaux dans : **Mind and Media, the effect of television, videogames and computers**. Patricia Marks Greenfield, Prof. de Psychologie : Université de Californie - Harvard University Press. Coll. «The developing Child».

*télé, c'est fini. Y'a rien, ça a tout fichu en l'air (Autrement).* Points de vue analogues dans l'enquête FIEP-Amis de Sèvres. «**Privés de télé**» où ce sont les parents qui s'expriment, dégage une image très forte, celle du père, surtout, rivé à son petit écran, présent de corps, mais complètement aliéné à son proche entourage. Avec des mots plus ou moins habiles, les gens décrivent une servitude, comparée par certains au tabagisme, qui les détourne de remplir celles de leurs fonctions de parents qui ne sont pas matériellement inéluctables - on oserait dire *alimentaires*.

*On joue moins avec les gosses ; à cause de la télé, on les a écartés insensiblement (une mère).* Les journalistes, qui rencontrent chaque jour les familles, observent que les enfants, hostiles au départ à une expérience qui les prive de Disney Channel et de Récré A2 *sont, au bout de quelques jours, emballés. Ils redécouvrent leurs parents et s'aperçoivent, pour certains, qu'ils en ont (Télérama).*

La formule fait choc. Dans un tel vide relationnel, quand la *place du père* (1), en particulier, est sentie comme indûment vacante, sur qui l'enfant va-t-il s'appuyer pour se construire ? à qui obéir et pourquoi ? Contre-épreuve : Privé de télé, *mon mari s'intéresse davantage à la maison et aux enfants. De temps en temps refait surface son autorité verbale. J'ignorais qu'il pouvait en faire preuve, tant il était captivé par son petit écran* (une mère).

L'un des traits de la famille actuelle est l'évitement des conflits. On peut penser que, dans la mesure où elle coupe le contact entre ceux qui vivent côte à côte, la télé est parmi les facteurs de cette anesthésie. «Privés de télé» en témoigne : *L'absence de télé a brusquement fait remonter à la surface toute une série de conflits familiaux et conjugaux demeurés enfouis.* Quand elle est là on se disputerait bien, mais ça va être l'heure du film, alors...

Ainsi l'une des occasions, normales au fil de la vie commune, où parents et enfants, fût-ce en s'affrontant, seraient tenus de s'exprimer face à face, de se faire connaître l'un de l'autre, se trouve-t-elle absorbée dans la zone d'indifférence que toutes les enquêtes citées montrent s'élargissant au sein de bien des familles. Quand elle court-circuite ces moments forts où s'actualise le rôle de chacun, où s'éprouve aussi la solidité des liens affectifs, la télé agit comme une drogue permettant aux adultes d'éluder plus ou moins consciemment, de reporter à un *plus tard* hypothétique, la difficulté de s'affirmer comme parents, surtout quand le contexte culturel, on le verra plus loin, est peu favorable à cette affirmation.

Assez habituelle, en revanche, est la délégation volontaire des pouvoirs et responsabilités à la *grand-mère télévision* à qui l'on remet le soin d'empêcher les enfants de faire des bêtises en leur racontant des histoires. *La télé me sécurise. Quand les gosses sont devant, je sais qu'il y a moins de danger ; ils sont moins excités. Sans télé, c'est vraiment pénible. Le mercredi est une journée très éprouvante : sans télé, les gosses sont infernaux* (des mères, «Privés de télé»). En d'autres termes, *le poste évite d'avoir à s'occuper des enfants, d'organiser leurs loisirs, d'y par-*

(1) Voir l'ouvrage du Dr Aldo Naouri : **Une place pour le père**, Seuil, 1985.

ticiper en quelque façon - autant de manifestations non autoritaires de l'autorité en son sens profond, ressentie comme bonne et juste par des *gosses* - il faudrait s'interroger sur le terme - qui éprouvent au contraire comme négative la volonté de dégagement de leur mère. Même quand ils sont sur le moment, enchantés de la voir remplacée par une Dorothée aussi familière mais plus marrante. Et qui, d'autre part, ne les poursuit pas avec les petites contraintes, les petits interdits de la vie pratique que les parents *distracts* multiplient souvent, comme pour rattraper le pouvoir. L'enquête FIEP-Amis de Sèvres montre combien les adolescents ressentent comme absurde et mal supportable cette exigence d'une obéissance de détails, sur fond de désintérêt.

### «MÈRE TÉLÉ» (Michèle Darde, psychothérapeute, dans **Autrement**)

Dégagement, désintérêt... désaffection ? Il faut bien se demander si, de la part des enfants cette fois, la consommation télévisuelle n'est pas, en même temps qu'un passe-temps favori - loin devant le jeu (voir les chiffres de **Juniorscopie** et **Télérama**) - un moyen de combler des besoins affectifs, quand *l'absence* des parents laisse ceux-ci mal satisfaits.

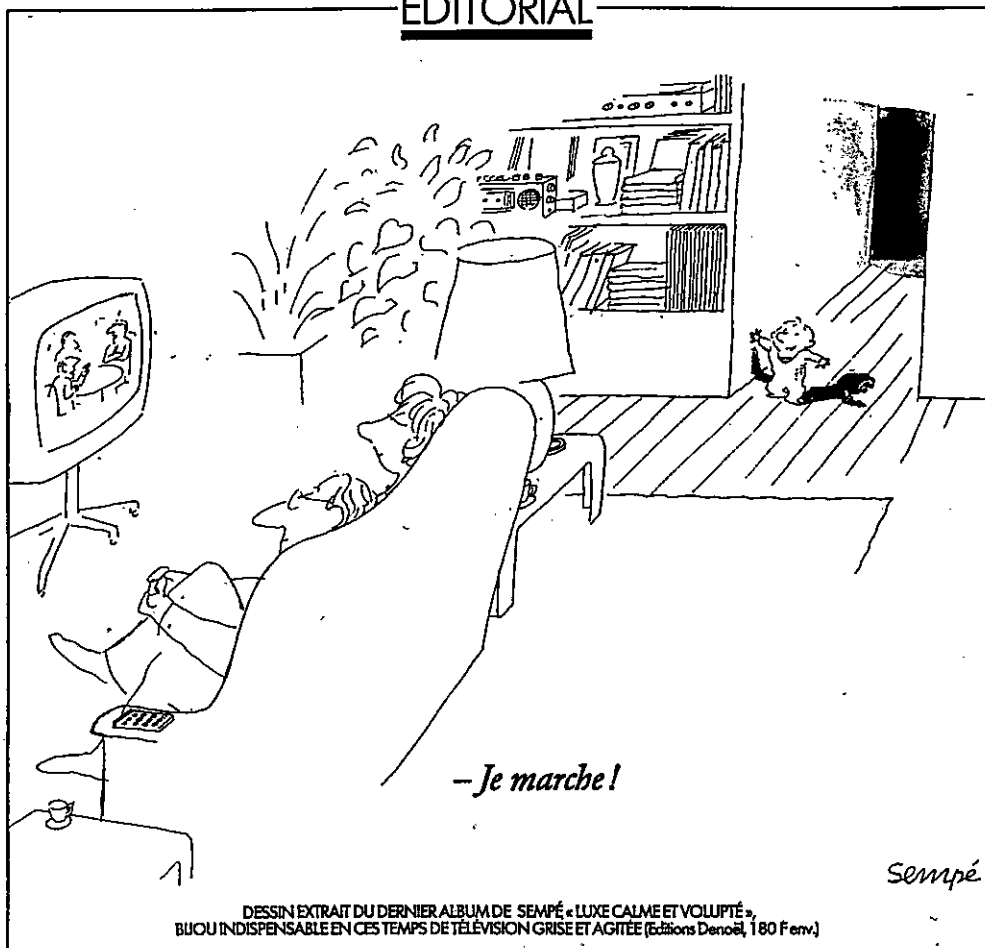
D'autant que ce médium *chaud* suscite une forme d'attachement que beaucoup expriment dans les termes qu'ils emploieraient à propos d'une personne chère. *La télé fait partie de la vie de mes parents ; ils en parlent comme d'une personne de la famille* (une jeune femme). *Je ne peux m'en passer, c'est une présence. Quand je n'avais plus Drucker et les autres, c'est ma famille qui était partie* (personnes âgées, «Privés de Télé»). Cela est vrai des gens âgés inactifs ou isolés. Mais aussi des jeunes enfants dont les travaux de Liliane Lurçat montrent de quelle façon émotionnelle ils reçoivent l'image-son, convaincus que les personnages du petit écran les voient, et parlent individuellement à chacun d'eux. L'enquête FIEP-Amis de Sèvres en maternelle laisse apparaître que beaucoup sentent la télé comme une présence vivante dont le rôle dans la maison s'apparente à celui de la maman, en ce qu'elle apporte chaleur, plaisir, confort, sécurité. Mac Luhan avait souligné le caractère englobant, enveloppant, du médium. Et c'est bien la douceur, la parfaite satisfaction du giron maternel que recherche le petit garçon qui préfère à tout, chez lui *la chambre de mes parents parce qu'il y a un grand lit où on peut s'allonger pour regarder la télé*. Et aussi, chose étonnante, les adolescents qui décrivent comme le lieu de leurs meilleurs moments, porteur de rêverie heureuse, un ensemble : chambre personnelle, lit, télé - coquille protectrice (enquête FIEP-Amis de Sèvres) (1).

On peut craindre que, dans les cas où les parents se trouvent répondre trop faiblement à la demande d'amour des enfants, à leur besoin d'être *reconnus*, la télé ne serve d'objet, trop commode, de substitution. «Privés de télé» le suggère : *Nous sentons comme un rapprochement affectif de la part des enfants, comme si l'absence de télé nous les avait rendus et rapprochés* (Une maman : 2 enfants de 7 et 11 ans).

(1) Le poste personnel, dans la chambre. En 1987, une famille (avec enfants) sur trois possède deux postes dont le second est 1 fois sur 3 dans la chambre des enfants.

Enquête SEDES (Société d'études pour le développement économique et social) auprès de 500 enfants de 7 à 14 ans. Février 87. Citée dans **Télérama** n° 1971 «Gavés de Télé» étude sur les 7-14 ans.

EDITORIAL



**Télérama, n° 1971, 21 octobre 1987.**

Quels peuvent être, pour la formation de la personnalité, les effets d'un détournement qui polarise les pulsions affectives sur un objet technique au discours variable ? Autres, à coup sûr, que ceux de l'identification aux parents dans l'amour réciproque, lequel est aussi le premier moteur de l'obéissance.

## LA TÉLÉ CONTRE-ÉDUCATION

Tous les adultes ne sont pas des parents distraits. D'aucuns, qui voudraient remplir tous leurs rôles, dénoncent dans la télé un pouvoir concurrent qui empiète sur leur autorité et contrecarre leurs intentions éducatives. *Nous ne pouvons maîtriser l'objet. D'une certaine façon, la TV nous dépossède : on ne peut plus élever nos enfants comme on le voudrait* («Privés de télé»).

Il est évident que quand le cœur du foyer est occupé par *un cadre lumineux qui vomit des milliards de choses s'annulant les unes les autres dans une spirale vertigineuse* (F. Fellini), quand s'y déversent en vrac jeux, guerres, aventures, sexes, passions, réel et imaginaire, prestiges et valeurs de toutes natures, les parents sont dépossédés du pouvoir de doser, de filtrer l'information que les jeunes reçoivent sur le monde, et de leur en proposer une lecture cohérente à travers leurs propres grilles. A moins qu'ils ne trouvent le loisir de tout voir avec eux, l'attention pour saisir les peurs, les fascinations, les rejets de l'enfant, l'art d'amener l'adolescent à se poser des questions, les moyens d'en débattre avec lui. Intégrer l'afflux télévisuel à une visée éducative globale exigerait plus de disponibilité, plus de continuité que n'en permettent les obligations du travail, et de la vie matérielle. Aujourd'hui la plupart des enfants sont à la maison plus longtemps que les parents et l'on sait que leur premier geste, quand ils rentrent dans l'appartement vide, est d'appuyer sur le bouton - lequel déclenche une présence.

Ceux des parents qui voudraient développer diverses possibilités de leur enfant, susciter, nourrir sa curiosité, l'amener avec eux dans le vaste monde, - fût-ce celui de la rue, de la ville - «au lieu d'en gober les effets bricolés par d'autres», rencontrent un obstacle difficile à vaincre : la fascination qu'exercent sur les moins de 12 ans les programmes qui leur sont spécialement destinés. Programmes dont les horaires se gonflent depuis la *libération* du paysage audiovisuel français (surenchère entre les chaînes oblige), de plus en plus sophistiqués, peu supportables pour des adultes, peuplés surtout de dessins animés schématiques et répétitifs, mais qui constituent aujourd'hui le fonds commun de la culture enfantine, la référence de toute une classe d'âge, sans que souvent les parents - même quand ils ne les utilisent pas comme garderie - y prêtent beaucoup d'attention.

Ces émissions, que les moins de 10 ans absorbent (au plein sens du mot) même aux dépens du jeu, où l'enfant fait ses gammes et se construit, comme aux dépens de la lecture, vont à l'encontre du type d'efforts et de satisfactions que proposent les apprentissages, quels qu'ils soient, qui aident à grandir. En s'attachant à flatter une catégorie très disponible et sans cesse renouvelée, elles semblent (de plus en plus, avec quelques moments d'exception) avoir pour but d'enfermer les enfants dans leur enfance, domaine où tout est sollicitation et plaisir, taillé non à la mesure de leurs potentialités, mais selon l'image puérile que semblent avoir d'eux la

plupart des producteurs. Elles sont l'objet même que les parents ne peuvent maîtriser, le lieu où leur autorité est explicitement récusée.

En effet, l'enfant qui retrouve chaque jour pour les uns, chaque mercredi pour les autres, **ses** animateurs, **ses** héros, **ses** fictions, **ses** jeux, développe à leur égard un sentiment de légitime propriété et revendique très fort son **droit** à ses programmes. Combien de familles vivent chaque samedi à 20 h la bagarre du «Disney Channel», où la volonté qui l'emporte n'est pas toujours celle des parents comme si, reconnaissant implicitement ce *droit du plus jeune*, ceux-ci craignaient d'abuser de leur pouvoir. *Quand Benoît saura lire les programmes de télé, ce sera l'horreur !* (une jeune mère, «Privés de télé»). La guerre du bouton, répétée à l'échelle du pays, commentée par les enfants entre eux - la communication intra-classe d'âge pèse aussi à l'encontre de l'autorité parentale - met en évidence le trait par lequel la TV casse de façon directe le rapport de pouvoir entre les grands et les petits : le caractère égalitaire du médium.

## TOUS ÉGAUX DEVANT LA TÉLÉ

Dans les aspects pratiques de la vie familiale, les parents ont le pouvoir parce qu'ils détiennent l'argent, la maîtrise des objets et des techniques, la gestion du temps (au moins dans les grandes lignes), l'expérience, et pour finir, la force (au moins potentielle). Il en est de même à l'école où, pour d'évidentes raisons, hiérarchie et contraintes sont encore plus apparentes. Même quand il se sent à l'aise dans ce quadrillage de sa vie par les adultes en charge de lui, l'enfant se voit sans cesse rappeler tacitement qu'il a besoin d'eux, et que ce besoin justifie sa dépendance : il éprouve quotidiennement son état de **mineur**.

A la différence de la famille, de l'école, en fait de toutes les institutions dans la société, la TV s'adresse à lui exactement de la même façon qu'aux adultes. Cet outil prestigieux, qui exerce son attraction sur ses parents aussi bien que sur lui, le traite comme elle les traite, en personne à part entière. Elle s'adresse à Nicolas, tout seul, non à Nicolas fils de M. et Mme X, élève de 5<sup>e</sup>, indiscipliné, bon en maths, etc. Elle lui ouvre, au cœur de la maison, un espace absolu d'indépendance (1).

On dira qu'il en va de même pour la lecture. Avec la différence décisive que pour apprendre à lire l'enfant a eu besoin d'un médiateur adulte. Dans toutes ses activités, imposées ou choisies comme le sport, la danse ou le bricolage, la performance ne peut être que progressive au cours d'une formation guidée par d'autres, adultes presque toujours. En face du médium TV, il est dès le départ, autonome. Patricia Marks Greenfield montre (1) avec quelle aisance et quelle rapidité l'enfant apprend seul et par la seule pratique, à lire l'image télévisée, à maîtriser l'écriture filmique, et comme il transfère facilement le *dynamisme visuel* qu'il a acquis, aux jeux vidéo et, très tôt, à l'ordinateur, plus accessible pour lui que pour la plupart des adultes non spécialistes. Devant le médium électronique, les parents n'ont pas d'avance sur leurs enfants, ne sont pas plus compétents que lui.

(1) **Mind and Medias**. Ouvrage cité ch. 2 «Film and television literacy» ch. 3. «Television and learning».

Si ce n'est sur le plan d'une compréhension analytique des messages, lorsqu'il s'agit en particulier de l'information - laquelle les intéresse très tôt - qu'il faudrait au moins remettre en perspective en l'intégrant dans des connaissances, une lecture, une réflexion antérieure, une mémoire, en un mot ; tout ce qui constitue précisément l'avance normale des adultes sur les plus jeunes. Mais il se trouve que l'image télévisuelle impose une adhésion globale immédiate dont le caractère d'évidence suffit au récepteur dont l'esprit n'a pas été formé dans le mode d'une compréhension discursive fonctionnant par enchaînement de concepts, développé par l'écrit. C'est sans doute une des raisons qui font que les intellectuels sont parmi les consommateurs de télé les plus réticents et méfiants. En même temps, de par la rapidité de son mouvement, de par le caractère hétérogène de son public, la télé est contrainte à frapper fort, à schématiser, à user d'une rhétorique appuyée, à privilégier les effets de choc et ce que les professionnels appellent *l'événement technique*, sauce qui finit quelquefois par constituer tout le plat. Non-cumulative, succession de *maintenant* (Mac Luhan) habituant à prendre le fragment pour le tout, la forme comme absolu, tendance dont le clip est l'aboutissement actuel, elle postule du récepteur un regard toujours neuf, une sorte de candeur, de table rase. On pourrait dire que, dans l'ensemble de ses produits propres, elle tend à demander aux adultes de se faire enfants pour la bien recevoir. A la limite, en face de la télé, les enfants seraient plus *compétents*, plus conformes à la nature, aux possibilités du médium, que des parents aux habitudes mentales trop analytiques, aux exigences d'ordre trop abstrait.

## LES PARENTS SONT INCOMPÉTENTS

C'est du moins ce que pensent 44 % des adolescents interrogés au cours d'une large enquête faite au Québec en 1983. Voyons en quoi les médias peuvent avoir contribué à une telle inversion du rapport traditionnel. Deux raisons sont évidentes : d'une part, ils ont banalisé, dans la dernière décennie, à travers des films qui ont fait date, l'image de parents incapables d'assumer leur fonction parentale. D'autre part et surtout, en opérant une promotion effrénée des valeurs *jeunes*, la publicité et la TV, relayée par la presse magazine, tendent à retirer au statut d'adulte son prestige, sinon toute sa réalité.

## JUGÉS ET RÉCUSÉS

Selon Edgar Morin, la culture de masse est animée par le double mouvement de l'imaginaire mimant le réel et du réel mimant l'imaginaire. On ne saurait mieux expliquer le pouvoir de modélisation des médias vecteurs de cette culture, sur un public qui trouve dans ce que films et feuilletons télévisés lui montrent, le reflet plus net et plus lisible de sa propre vie. Or ceux-ci se sont emparé du phénomène de la famille à *géométrie variable*, dont ils ont fait une sorte de norme de la modernité. Produits entre 1970 et 1980, plusieurs films dont le héros est une adolescente, présentent une vision décapante des relations familiales. L'autorité des parents séparés, remariés, avec *copains*, etc. y est rejetée au nom de leur incompetence à gérer leur propre vie et du souci de soi qui les rend aveugles à l'évolution de filles réclamant leur liberté en s'autorisant de l'exemple qu'ils donnent et cachant leur demande d'amour insatisfaite sous une désinvolture affectée. **La Boum**, et plus



encore **La Gifle**, énormes succès en salle dans l'Europe entière, diffusés et rediffusés par la TV (37 % d'écoute en septembre 86, à la troisième rediffusion) ont cristallisé grâce à la dramatisation filmique, les attitudes de plusieurs générations d'adolescents - y compris ceux dont la situation familiale n'avait rien à voir avec celle des films. Le *De quel droit ?* d'Adjani à son père, après la fameuse gifle, signe le constat d'illégitimité d'une autorité inadaptée qui s'exerce à faux. Avec la force d'un grand cinéaste, Maurice Pialat, dix ans plus tard, fait éclater dans **A nos amours**, l'absurdité de ces instants d'autorité tatillonne, où un père et une mère, trop occupés à s'entredéchirer pour vouloir savoir réellement que leur fille va se gaspillant de lit en lit, essaient à tour de rôle, comme pour se rassurer, de réintégrer leur rôle de parents avec des *Range ta chambre - Rentre avant minuit*, etc., dérisoires, insupportables.

Dans la réalité, les témoignages apportés par des jeunes au cours des diverses *émissions de plateau* que provoque la sortie d'un livre - ils sont nombreux touchant aux relations parents-enfants - ou la rediffusion des films évoqués plus haut, les enquêtes de divers magazines, comme celle des **Amis de Sèvres**, établissent, mais sur le mode de l'évidence tranquille, la désuétude de l'image parentale traditionnelle. Toutes attestent comme d'une attitude à peu près générale, de l'autonomie de jugement des jeunes, de l'œil calmement critique, compréhensif souvent, qu'ils ont pour les parents. On croirait, à travers certains propos, entendre un grand-père, une grand-mère très sages qui parleraient affectueusement d'un enfant un peu difficile. *Ils n'écoutent pas, mais faut pas leur en vouloir (Elle)* (1). Il faut entendre les enfants, 10 à 14 ans en général, qui conversent avec le journaliste William Leymergie dans «Fréquence mômes», émission quotidienne plusieurs années, hebdomadaire aujourd'hui, sur France-Inter. Il y a comme une inversion du regard, qui remonte de l'enfant aux parents de la façon la plus naturelle - mouvement naguère caché, ressenti par l'enfant même comme une sorte de violation d'un tabou.

Et puis on négocie, à tous les âges. Pragmatiques, les enfants jouent au mieux de leur intérêt - qu'ils s'estiment mieux placés que quiconque pour définir - tenant compte de la situation, et du caractère des adultes. *Je m'habille comme je veux, et je vois mes copains. Si mes notes baissent, vous pourrez me serrer la vis.* Valérie a 18 ans. C'est **Elle** qui l'interroge et diffuse ses propos à quelques centaines de milliers d'exemplaires (1) - et bien d'autres magazines en font autant. La norme qui s'installe ainsi, celle de l'égalité pratique sans que l'on pose des problèmes abstraits de compétence ou d'autorité, semble convenir à tous.

## LA PAROLE AUX JEUNES

Les médias la donnent largement, on vient de le voir. Il y a beaucoup plus quand la publicité s'en mêle.

*Supermédia* qui finance tous les autres, son pouvoir de diffuseur de modèles de comportement paraît actuellement sans limite, son impact proportionnel aux

(1) Spécial Jeunes «Comment ils nous voient», enquête auprès de 90 8/18 ans, interviews faites par des psychologues, article de Geneviève Jurgensen. **Elle** n° 1997, 16.4.84.

énormes moyens dont elle dispose. Ayant achevé de coloniser la TV française à travers les chaînes privées, elle investit de fait la société civile, et trouve sa cible idéale dans les classes d'âge en évolution constante, les plus disponibles, les plus ouvertes au nouveau, les plus dociles dès qu'on leur propose le discours non de l'autorité mais du plaisir : les jeunes, qui *sont dans la consommation comme un poisson dans l'eau* - consommateurs pour le présent et l'avenir. Aussi l'institut de sondage BVA, Médiamétrie et Diapason viennent-ils de créer un «observatoire des 8-16 ans : *Parce que connaître et comprendre leurs goûts, apprendre à communiquer avec eux, vous donne les moyens, vous, annonceur, vous, support* (1), *de les séduire et de les fidéliser aujourd'hui, donc d'assurer vos ventes de l'an 2000* (cité par **Télérama** n° 1971 «Gavés de télé»). Sans attendre ce nouvel organisme, les officines spécialisées dans l'étude de ce créneau commercial en or, travaillant pour la BNP aussi bien que pour Yoplait ou Coca-Cola, suivent depuis des années l'évolution des désirs et des intérêts d'une catégorie à la segmentation très affinée : *monde du câlin* jusqu'à 2 ans, *petite classe* de 4 à 7, *Kids* de 8 à 14, *Youngsters* (dont 14 % sont mariés) de 15 à 25 (**Juniorscope**).

Pour capter ces consommateurs modèles, la pub s'attache à les valoriser en leur montrant comme un miroir d'eux-mêmes des gamins heureux, drôles, des groupes d'adolescents bien dans leur peau qui s'éclatent en activités très colorées, autant d'images à quoi s'identifier. Aussi les écrans publicitaires sont-ils peuplés de jeunes (un enfant au moins dans un spot sur trois, selon un publicitaire) modèles que la séduction du médium conduit les autres à reproduire, au moins dans leur tête. Tout comme elle oblige les mères à acheter, pour que leur petit soit aussi beau, aussi heureux que ceux de la pub «Pampers». Des enfants de 5 à 8 ans ont ainsi un statut, des contrats, des *castings* de vedettes...

L'image de l'enfant n'est pas utilisée seulement pour la promotion de produits qui leur sont destinés, mais pour guider les achats des adultes ; à ce niveau, c'est la psychologie, les motivations des mères que cernent les bureaux d'étude. **«L'enfant prescripteur»** intervient aussi bien pour la bonne conduite automobile («Auto-macho, auto-bobo») que pour vendre des assurances-vie ou des sham-poings. Ce **«pédicarcas économique»**, détourné par l'affectivité et la bonne conscience des adultes, marche à merveille. Une enquête BVA de 1985 montre 74 % des parents s'alignant sur le choix du petit, 21 % en tenant compte, 3 % seulement imposant une décision différente.

Symbole, à peine caricatural, de ce renversement du pouvoir dans un domaine que notre société constitue comme essentiel, celui du **marché**, le spot : «Chez Nestlé, le Président c'est bébé» montre dans un vaste bureau, assis sur le fauteuil du PDG, entouré de managers respectueux, un tout petit enfant dans ses couches, qui se régale d'un petit pot Nestlé.

Sur le plan familial, on retrouve ici la négociation entre parents qui détiennent le pouvoir d'achat, et enfants qui disposent, en beaucoup de domaines, du pouvoir de décision. Négociation où intervient un autre facteur auquel les médias confèrent un poids considérable ; la classe d'âge.

(1) Termes du langage publicitaire : **Annonceur** : l'entreprise qui s'adresse à l'agence de publicité. **Support** : titre de presse, radio, chaîne de télé, etc. qui vend son espace.

Le plus important est d'un autre ordre. L'affirmation par des signes extérieurs a toujours correspondu à la recherche d'identité des adolescents, mais l'amplificateur des médias en a transformé la nature, par son effet généralisant, mais surtout parce que la TV développe, chez ceux qui la pratiquent, la préoccupation de ce que les autres voient de vous, le souci, l'obsession même du vêtement, une véritable culture de l'apparence (1). Pub, TV, rock et magazines ont inventé les *looks* - génération New-wave, style Hollywood chewing-gum, et autres, qui, passant par le vêtement, la coiffure, le parler, les musiques que l'on écoute ensemble, définissent une manière groupale de vivre, de sentir, une espèce d'idéologie. Bref, une **mode**, dans le sens que donnent au mot le sociologue Paul Yonnet (2) et les jeunes auteurs d'un ouvrage qui ne passa pas inaperçu en 1984 : **Les mouvements de mode expliqués aux parents** (3). La mode étant, selon eux *le moyen par lequel les adolescents voudraient montrer à leurs parents ou à leurs grands frères qu'ils sont plus malins qu'eux* (p. 12).

En retraçant l'historique de la notion, P. Yonnet rappelle que la mode fut, dès l'origine, une mise à l'épreuve de l'autorité parentale : *Avec l'invention des masques rock et punk, avec les variations vestimentaires et comportementales de la pop, les adolescents mettent fin à des millénaires d'obéissance ; ils engagent le combat sur un terrain choisi par eux, et si les parents sentent bien que leur autorité générale est là en jeu, ils ne saisiront jamais le sérieux des actions et des conduites adolescentes en matière de mode, sujet par principe futile au regard adulte.*

Ceux des parents qui ont vécu les contestations bruyantes et les harcèlements quotidiens des années 70 (*Ma mère m'a dit : Antoine va t'faire couper les cheveux...*) ne peuvent que souscrire à ce point de vue et réaliser qu'au fil des jours, ils ont accepté, en toute inconscience de la nature réelle du phénomène, ce qui leur semblait de petits reculs stratégiques sur des points de détail. En fait, devant plus fort qu'eux, l'enfant porté par l'ensemble du système médias-consommation, ils ont perdu la guerre sans s'en apercevoir.

La paix est bien faite aujourd'hui. C'est avec humour et gentillesse que **Les mouvements de mode...** s'attachent à leur expliquer une culture, d'ailleurs stratifiée, ayant déjà son histoire interne, que, s'ils ont plus de 40 ans, ils n'ont pas vécue. On la leur enseigne donc, à travers une didactique intelligente, dans un ouvrage où l'écrit même tend vers l'image, où le médium contribue au message. Voilà la situation tout à fait inversée : les parents sont à l'école des enfants. Et tendent, pour quelques-uns, comme le note P. Yonnet, à quelque *suivisme* à l'égard des comportements *jeunes* - cherchant peut-être à écarter la perspective du vieillissement attachée à l'état adulte...

Ainsi conçue comme rituel, comme auto-célébration d'un groupe d'âge, la mode est toute autre chose que les gilets rouges et autres accessoires par lesquels,

(1) P. Merks Greenfield. Ouvrage cité.

(2) **Jeux, modes et masses**, Paul Yonnet, Bibliothèque des Sciences Humaines, Gallimard, 1985.

(3) **Les mouvements de mode expliqués aux parents**, Hector Obalk, Alain Soral, Alexandre Pascha, Robert Laffont, 1984.

entre la rigueur de l'éducation familiale et les responsabilités du statut d'adulte, les étudiants du XIX<sup>e</sup>. siècle s'offraient un moment de liberté, de fantaisie. Elle est affirmation d'une rupture, non pas intrafamiliale, affective, mais sociologique. Aujourd'hui *le statut social de l'adolescent n'est plus considéré comme celui d'un apprenti-adulte*. La jeunesse n'est plus un état transitoire. En fait, c'est toute la société qui se tourne vers ce pôle dont les valeurs propres tendent à devenir dominantes. Quand les images d'identification sont internes au groupe d'âge, le mouvement du devenir social est rompu. Contexte de crise, allongement d'études aux débouchés incertains, commodité de la famille-hôtel (1), nombre d'éléments objectifs apportent justification à une sorte de : *Après moi, le déluge !* des jeunes auquel les politiques pourraient prêter attention.

A l'opposé de nos sociologues de la mode, c'est pourtant le même constat que fait Gérard Mendel, répondant à une question de **Pour l'enfant vers l'homme** (2) : *Que dissimule, en définitive, l'autorité ?*

*Des rapports de pouvoir entre dirigeants et dirigés, hommes et femmes, adultes et enfants qui nous viennent de l'enfance. Les enfants, pour la première fois, ne ressemblent plus autant à leurs parents, à leurs pères. Je ne dis pas qu'ils ne veulent plus y ressembler. Ils n'ont pas le choix. Ils ne sont plus coulés dans le moule que nous avons connu : Les identifications de l'enfant à l'adulte ne se font plus avec la même force qu'autrefois.*

Les raisons ? *Une bonne partie de la formation de leur personnalité se construit en dehors du rapport direct à l'adulte. Ils ont pu développer une sous-culture marquée par un habillement et des mœurs spécifiques qui n'existaient pas autrefois. Les statistiques montrent, par exemple, qu'ils passent davantage d'heures, en moyenne, devant le petit écran qu'à l'école... avec les conséquences que nous avons essayé de recenser.*

Famille et société sont en interaction. Les manifestations étudiantes de décembre 86 - où, par parenthèse, on a vu parents et professeurs emboîter le pas à leurs enfants - c'était toute une jeunesse refusant que la puissance publique, légalement mandatée pour le faire, prenne sans la consulter des dispositions la concernant. Un geste pragmatique, sans visées idéologiques, sans maîtres à penser adultes - une sorte d'anti-mai 68. Le refus radical de l'autorité imposée ; presque autant d'ailleurs, celui de l'autorité déléguée : représentants étudiants et syndicaux. Un égalitarisme quasi pointilleux, inventant, en face et contre toutes les structures verticales, la forme et le terme de la «coordination», structure horizontale et temporaire, qui assure la co-gestion de tous les intéressés, et se résorbe une fois le but atteint. Car cette jeunesse, médias aidant, a fait reculer l'autorité de l'Etat. Et puis... rien. Demain, manifestement, est une autre histoire, et c'est bien assez, semble-t-il que de se soucier d'aujourd'hui.

Lucette Chambard

(1) *Moi, ta mère : ce que nous n'osons pas dire à nos enfants, ce que nos enfants ne veulent pas entendre*. Christine Collange, Fayard, 1985. Un best-seller européen.

(2) *Pour l'enfant vers l'homme*, mars 1986, Dossier : l'autorité.

## CE QUE DISENT DES JEUNES ET DES PARENTS : QUELQUES SONDAGES DANS LA RÉGION PARISIENNE



Dans le cadre de la préparation du Colloque de la F.I.E.P. s'est constituée autour de M. Raymond Jacquenod, Inspecteur général de l'Éducation nationale une équipe de chefs d'établissements et de conseillers d'éducation qui, par le biais de questionnaires qu'ils ont mis au point, diffusé et dépouillé, ont essayé de saisir ce que représentaient les notions d'autorité et d'obéissance dans l'esprit des jeunes fréquentant leurs établissements et de leurs parents.

On lira avec profit (1) le compte rendu de l'enquête menée auprès de 109 garçons et filles, élèves de 6<sup>e</sup> dans quatre établissements de la région parisienne.

Il nous a paru utile de donner ici quelques extraits des deux autres volets de l'enquête :

- réponses au questionnaire proposé à 138 jeunes gens et jeunes filles fréquentant la classe de 3<sup>e</sup> (Ecole Alsacienne, Collège Charlemagne, Collège Chénier, Collège de Montgeron et Institution Sainte-Croix) ;
- réponses de parents au questionnaire préparé par M. Hammel, Directeur de l'Ecole Alsacienne.

### CE QUE DISENT DES JEUNES...

Très clairement, les adolescents ont énoncé les domaines de leur vie quotidienne qu'ils souhaitent gérer eux-mêmes, sans intervention de leurs parents, et ceux où ils reconnaissent légitime l'exercice de l'autorité parentale.

Leur désir d'**autonomie** est focalisé sur deux points : les sorties, et la reconnaissance d'une vie privée. Ils souhaitent pouvoir sortir, d'abord l'après-midi, en vacances, mais aussi le soir sans se voir opposer de veto, même s'ils conviennent qu'ils doivent rendre certains comptes en ce qui concerne l'heure du retour et le lieu où ils se rendent.

Sortir, mais avec qui ? Sans détour, ils parlent de leur vie privée, de leurs sentiments, de leurs secrets, de leurs amours, de leurs flirts. Les filles comme les garçons déclarent ouvertement souhaiter ou avoir une vie sentimentale qui ne regarde qu'eux, et qui ne souffre aucun jugement de la part de leurs aînés. Plus de la moitié, 75 exactement en font mention, alors que ce thème ne leur était pas proposé. Il s'agit de réponses à des questions ouvertes. C'est certainement le thème qui revient le plus fréquemment dans tout le questionnaire.

(1) Bulletin de la F.I.E.P. n° 3, 1987. Fédération Internationale pour l'Éducation des Parents, 1 avenue Léon Journault - 92311 SEVRES Cedex.

Tout aussi nettement, les adolescents ont bien délimité le terrain où ils acceptent, sinon demandent l'intervention de leurs parents : c'est celui de la scolarité. L'**autorité** peut prendre des formes multiples : aider dans le travail, le contrôler, régler les différends avec les professeurs ou avec d'autres élèves, s'informer tout simplement de leur vie au collège. Parallèlement, beaucoup travaillent seuls, d'autres le souhaitent et désirent que cet état se perpétue. Ce qui est important, c'est qu'ils assignent à leurs parents une tâche bien définie et que leur autorité dans ce domaine leur semble justifiée.

Enfin, ils analysent leur liberté grandissante de façon à peu près identique. Ils s'aperçoivent tout d'abord que les possibilités de **négocier** sont possibles et plus importantes qu'avant, ensuite, qu'ils ont plus de facilités pour sortir, pour se choisir un *look* (en fait choisir leurs vêtements, leur style de coiffure) pour organiser leurs loisirs à peu près comme ils l'entendent. L'existence de frères et de sœurs aînés accélère souvent le processus ; le divorce des parents également.

Cependant pour certains, les facteurs de leur autonomie ne leur apparaissent pas clairement et ils répondent que cela s'est passé *tout seul*, en prenant quelques années de plus tout simplement. Cette quasi-unanimité ne reflète pas, loin de là, des situations similaires, les adolescents vivant et appréciant leurs conditions diversement.

Extraits du compte rendu présenté par  
Mlle Frémont, conseillère principale d'éducation  
au Collège Charlemagne, Paris

### ... ET DES PARENTS

Pour notre part, nous avons été chargés d'interroger des parents.

Nous avons rédigé un questionnaire qui avait pour prétention de permettre une comparaison entre les façons dont l'autorité est vécue par les enfants et par leurs parents.

Le dépouillement a fait apparaître plusieurs directions de recherches que je présente, brutalement, de la façon suivante :

- La **tradition**, et singulièrement la tradition familiale, **n'est pas une référence** pour le choix des objectifs d'une éducation.
- Vue par les parents, l'éducation se veut essentiellement fondée sur le **dialogue**.
- La tendance à **autonomiser** l'enfant le plus tôt possible apparaît clairement (notre questionnaire ne permettait pas de mesurer si les parents se sont préalablement assurés que l'enfant est mûr pour cette autonomie).
- Les soucis qui apparaissent le plus clairement dans la réflexion de ces quelques parents sont :
  - . que l'enfant se forme le caractère,

- . qu'il apprenne à réfléchir,
  - . qu'il se prépare une bonne situation,
- ce qui est loin d'être négligeable, mais qui fait explicitement passer au second plan tous les aspects **communautaires** de la vie future de leur enfant (même si cette affirmation est tempérée par le souci d'inculquer le respect des autres).

L'impression que j'ai eue également (mais je serais bien coupable de vouloir en faire une vérité scientifiquement établie), c'est que, *hic et nunc*, l'éducation résulte d'un dialogue restreint **père + mère + enfant** dans le meilleur des cas. L'appel aux autres membres de la famille semble occulté ; en tout cas, la famille n'est plus le lieu du *bain* éducatif permanent où l'enfant pouvait s'éduquer par imprégnation. C'est pourquoi on a la vague impression que l'éducation est conçue de façon dogmatique et de ce fait présente un caractère un peu discontinu, bien loin de ce que peut recevoir un petit Africain dans sa communauté.

Permettez-moi, pour terminer, de faire référence à l'un des exposés, tous passionnants, qui ont émaillé ce colloque. Si je retiens l'exposé de Madame Llasera, c'est parce qu'elle a parlé d'abord et surtout de l'obéissance, avant de parler de l'autorité. Les éducateurs, qu'ils soient parents, éducateurs naturels, ou éducateurs professionnels que nous sommes recherchent les recettes qui leur permettront d'asseoir leur autorité ; ils seraient bien inspirés, nous serions bien inspirés de nous pencher plus attentivement sur ces facteurs de l'obéissance que Madame Llasera a ramenés à deux : la  **Crainte** et le  **respect** (au sens le plus large).

Ce sont les deux leviers de l'autorité et tout projet éducatif doit envisager à l'avance dans quelles limites il veut employer l'un et l'autre. C'est en y pensant que nous passerons de l'idéal au projet.

Qui sait si éliminer tout à fait la crainte ne met, à la longue, le respect en grand péril ?

Qui sait si un peu de crainte teintée de beaucoup d'amour n'est pas génératrice du respect, ce respect qui induira le climat que tous, visiblement, souhaitent dans leur action éducative ?

Extraits du compte rendu (1) présenté par  
M. Jean-Pierre Hammel,  
Directeur de l'Ecole alsacienne

(1) Ont participé au dépouillement du questionnaire et à son interprétation : Mmes D. Frappat, psychologue, F. Germain, conseiller scientifique, C. Herroy, psychologue.

## LE VÉCU POUR LE PETIT ENFANT DE L'ÉCOLE MATERNELLE



A la demande de la F.I.E.P., qui souhaitait connaître, à partir d'une enquête, «le vécu des enfants d'Ecole Maternelle» concernant le sujet du Colloque 1987 (Autorité, obéissance ?) nous avons décidé de solliciter les enseignants, les parents, et... les enfants eux-mêmes.

\*\*\*

### LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE

Après avoir testé une première ébauche d'un questionnaire élaboré avec une inspectrice et une psychologue scolaire de Paris, j'ai décidé d'adresser cette enquête à 15 inspecteurs(trices) des écoles maternelles, dans différents départements (8 inspectrices - 7 inspecteurs). Les lieux choisis étaient très variés : deux arrondissements de Paris, le Pas-de-Calais, le Jura, le Doubs, le Var et le Gard.

La première surprise fut **l'afflux** des réponses : plus de 600, souvent sans réticence et assez détaillées affirmant que - *passé la première surprise devant ce sujet abordé pour l'Ecole Maternelle*, le thème mobilisait les éducateurs.

Parallèlement, d'ailleurs, les inspecteurs joignaient spontanément leur synthèse, et leur avis personnel né de l'observation des classes.

Ce sont donc ces réponses données par les instituteurs, par les parents parfois, par les enfants eux-mêmes mais aussi le fruit de quelques conversations collectives en salle des maîtres et d'observations directes dans les classes qui ont constitué la communication faite à Sèvres.

\*\*\*

Après avoir abordé quelques aspects généraux concernant l'Ecole Maternelle française - aspects parfois peu connus de nos amis étrangers nombreux dans la salle et même du public français ! - comme l'accueil dans nos écoles dès 2 ans, le statut et la carrière des enseignants de Maternelle, l'intervention récente d'inspecteurs mais aussi d'instituteurs-hommes, nous avons tenté de cerner conceptions, comportements et pratiques des uns et des autres.

Bien sûr, des désaccords nés de tempéraments ou de *philosophies* diverses apparaissent ici ou là mais l'ensemble donne une impression de très grande cohérence (faut-il s'en défier ?) et - contrairement à ce qu'on pouvait attendre, on trouve assez peu de différences entre les villes et les campagnes, entre les différentes régions - avec une exception peut-être pour de grandes villes...



L'intérêt réside d'ailleurs moins dans la *nouveauté* des points de vue - qu'on aurait pu, à la rigueur deviner - que dans la convergence et surtout dans le naturel, la spontanéité des propos, la pertinence amusée ou émue de quelques portraits d'enfants qu'on a regardés - avec acuité et sympathie - vivre à l'école ou à la maison : il est vrai que la participation à l'enquête ayant un caractère incitatif mais non obligatoire, la plupart des enseignants qui ont répondu avaient quelque chose à dire...

## CE QUE PENSENT LES ENSEIGNANTS ?

Oui, ils ont ressenti une évolution dans leur métier, mais disent-ils, *ce n'est pas l'enfant qui a changé, mais la société dans laquelle il vit*. Les enfants qui nous arrivent à deux ou trois ans sont différents parce que plus expérimentés : *autrefois on leur demandait d'être effacés, aujourd'hui on leur demande d'avoir de l'initiative*. De plus, le respect pour l'enfant nous amène à justifier, à légitimer nos interdits. Enfin, ajoute-t-on, les parents se déchargent plus qu'autrefois, sur nous, de leurs responsabilités éducatives.

En conséquence un peu de *dolorisme* pointe dans ces affirmations : la tâche est plus fatigante, alors que le nombre d'élèves décroît. Parfois on signale une lassitude face à une évolution de l'école qui est subie, mais non désirée...

Mais immédiatement la plupart des enseignants expriment pourtant leur satisfaction devant ce *nouvel esprit* des classes maternelles : Très rares sont les oppositions violentes à cette évolution et si quelques remarques affirment *qu'on est allé trop loin* dans le libéralisme, qu'il faudrait *un retour à plus de discipline et de rigueur*, on apprécie généralement ces enfants *plus spontanés, plus ouverts, cette vie de classe plus riche*. *A mes débuts il était sécurisant de faire la classe, maintenant la relation avec les enfants est beaucoup plus enrichissante*, précise une enseignante aux 3/4 de sa carrière.

Néanmoins, une remarque apparaît très généralement : *On ne peut vivre dans une société sans règles, donc je suis obligée, dans l'intérêt de tous, d'instaurer des règles dans la classe, règles collectives auxquelles je demande qu'on obéisse*. Il y a là une source de contradiction que nous retrouverons plus loin.

A la question précise portant sur les modifications de la pédagogie, et de la vie à l'Ecole Maternelle, on répond généralement par l'affirmative, mais à la lecture des réponses, on peut se demander si notre école parvient à une attitude générale cohérente, quels que soient le moment ou l'activité vécue. Certes on a modifié la conduite de classe, introduit le travail par groupes, le travail individuel, fait leur place aux activités physiques, aux sorties, aux interventions des parents, mais l'on rencontre sans doute des comportements magistraux contradictoires : un inspecteur note que si l'incitation à l'expression individuelle tourne parfois à un certain *laisser-faire*, il peut arriver simultanément que *la volonté de faire fonctionner la collectivité selon des règles intangibles entraîne des exigences formelles qui gênent le déroulement normal de cette même activité* : il faut interrompre, ranger, se taire... Les enseignants ressentent confusément cette contradiction et l'attribuent à la

demande de la Société qui exige pour ses enfants à la fois **socialisation** (intégration et conformité) et **épanouissement individuel** (création et liberté). La première éducation familiale n'a pas vraiment permis de créer et d'apprendre la relation d'autorité et sa conséquence l'obéissance : l'école l'instaure avec une certaine réticence et un vague sentiment de culpabilité. La tâche est ample, mal définie (quels aspects de la vie pédagogique recouvrent exactement les exigences de la vie sociale ?). D'où parfois, des comportements ambigus : on manque de rigueur dans les exigences scolaires, et on demande trop dans les exigences comportementales. Ce qui apparaît à l'issue de cette analyse, c'est que notre école (notre société ?) n'osant plus demander aux jeunes enfants l'obéissance, ou exercer l'autorité au nom de la valeur structurante des interdits, paraît s'excuser sur les nécessités de la vie collective.

## **ET QUE DISENT LES PARENTS AUX ENSEIGNANTS DE MATERNELLE ?**

- **Propos rapportés par les enseignants** : Les parents ont souvent, à l'égard de l'autorité du maître des attentes contradictoires : *Il faut le faire obéir...* mais ils consolent, mais ils « soutiennent » l'enfant en tort...

Peu sensibles à l'équilibre psychologique qu'apporte à un petit un bon rapport à la règle, ils s'entretiennent peu avec les maîtres du rôle éducatif de l'école maternelle et se soucient davantage des acquisitions scolaires, d'où l'importance attribuée au comportement en grande section seulement.

De plus, si l'on en croit les affirmations des enseignants, il y a de plus en plus de parents qui se plaignent d'être *débordés par leurs enfants*. Certes on peut s'interroger sur l'influence, sur nos maîtres, de ce qui se dit autour d'eux (*l'air du temps*), néanmoins la précision et la multiplicité des citations rapportées sont saisissantes : Arrivée à l'école : *Je vous souhaite du courage !*

*Je n'arrive pas à le faire obéir.*

*Il fait ce qu'il veut.*

*Expliquez-lui qu'il doit être gentil avec ses frères et sœurs.*

*Il est infernal.*

*Comment faites-vous ? Ici il obéit tout seul. A la maison, il faut le martinet (notons que le coupable en question a 2 ans 3 mois !).*

On peut s'interroger sur les raisons de ces plaintes ou de ce désarroi des familles : il est certain que les carences d'autorité ont des causes multiples, qu'elles angoissent les parents quand ils s'y heurtent et que beaucoup d'entre eux n'ont plus de certitudes quant à la pédagogie et à l'éducation qu'ils doivent donner à leurs enfants. Cette impuissance devant le fardeau trop lourd explique aussi la frustration agressive que certaines familles peuvent manifester vis à vis de l'école.

- **Propos notés par les parents eux-mêmes** : Notre échantillon ici est numériquement peu important, quelques écoles seulement ayant pris l'initiative de transcrire pour les parents quelques paragraphes de l'enquête. Il est donc difficile de se faire une idée d'ensemble, mais les réponses que nous avons, sont parfois péremptoires et surprenantes.

Ex. : *Parlez-vous quelquefois de l'obéissance et de l'autorité avec les enseignants ?*

Réponse : *Non ! Je déteste ces mots.*

ou : *Qu'attendez-vous de l'école ?* (à ce sujet). Réponse : **Rien !**

Parfois perce une sévère critique : *Mon enfant a fait des progrès de langage, mais pas de comportement, ou une fierté devant l'enfant désobéissant : Il a de la personnalité. Ce sera un dur.*

D'une façon générale, on attend que l'enseignant *se fasse craindre mais sans frapper, punisse l'enfant mais ne le batte pas* (sic !), que l'école prépare **par l'obéissance** à une réussite ultérieure dans les apprentissages, voire dans la vie professionnelle et parfois, mais rarement, qu'elle *prenne le relais et complète l'autorité familiale.*

On dirait que certains parents ont été traumatisés par leur propre scolarité, qu'ils n'osent pas faire confiance à l'école pour assurer une autorité sereine.

## **ET LES ENFANTS ? QUE DISENT-ILS ? QUI INCARNE L'AUTORITÉ POUR EUX ?**

Bien sûr, les notions d'obéissance sont floues et traduites par *être sage, être gentil*, mais leurs réponses sont très convergentes et révèlent le plus souvent le souhait d'être conforme à une attente de l'adulte, de celui qui est *grand*, qui sait le *pourquoi*, à qui on veut faire plaisir, auprès duquel on veut s'assurer contre les risques, les punitions, un adulte dont, confusément, on aime sentir la *solidité*...

En ce qui concerne la désobéissance, les exemples sont plus nombreux, plus personnels, plus percutants : l'expérience concrète est très prégnante et l'expression souvent drôle, évoquant tour à tour la loi de la maison et celle de l'école, nous révélant quelques aperçus de ce qu'on *demande* aux enfants chez eux :

Ex. : *Ne pas parler - Jouer tout seul et ne pas courir - Regarder la TV sans parler - Ne pas se salir - Ne pas faire de la peinture.*

Dans ces conditions, les personnes qui incarnent l'autorité (à qui tu obéis ?) sont, avec une certaine régularité et par ordre décroissant d'apparition des citations :

Les papas, les mamans

Les «mémés»...

Les grandes sœurs, les grands frères

La maîtresse. (*Parce que tu es la commandante de la classe.*)

Viennent ensuite le coiffeur, la police, les militaires, la loi et... le Président ! (une fois cité).

Notons ici que les enfants pressentent que l'autorité naît d'un statut, d'une fonction, mais aussi d'un *savoir-faire*, du *pouvoir* de se faire obéir.

## **LES COMPORTEMENTS DE «REFUS D'OBEISSANCE»**

En fait, quand elles ont écarté tous les motifs dont elles reconnaissent le bien-fondé, les enseignantes relèvent très peu de cas caractérisés de refus d'obéissance. Certes les *Petits* n'obéissent ni ne désobéissent : ils vaquent à leurs occupations, se livrent à leurs expériences, n'ont aucune raison de substituer tout à coup le désir de

l'adulte au leur : souvent même ils *n'entendent* pas, tout occupés qu'ils sont à leur activité, trop souvent habitués peut-être aux bruits extérieurs (radio, TV, perturbateurs).

*La voix adulte est considérée comme un fond sonore.* Et puis quand on manque de confiance en soi, il est plus simple de *s'esquiver* devant la consigne de peur de ne pas *savoir faire*, d'être dévalorisé aux yeux de la maîtresse et des camarades.

En définitive, lorsque sont présentés des cas caractérisés de refus d'obéissance, l'explication de la maîtresse - parfois aidée dans sa prise de conscience par la psychologue scolaire - surgit immédiatement. Citons-en deux, d'origine très différente :

**Raja (3 ans) Petite section :** («*Cas observé il y a quelques années*»). *Fillette qui refusait de participer à quelque activité que ce soit. Elle se murait dans le silence, restant assise sur son banc dans une attitude totalement retractée la tête enfouie dans les épaules, le regard rivé au sol. Lorsqu'on la touchait on la sentait «hypertendue». Les tentatives multipliées pour l'extraire de là étaient vouées à l'échec.*

*Lors de l'entretien (de la psychologue) avec les parents, il est apparu que le père avait donné des consignes très sévères à l'enfant quant à la tenue qu'elle devait adopter à l'école. A l'école, lui avait-il dit, «défense de bouger et de parler». L'enfant avait intériorisé la consigne à la lettre, de peur des sanctions paternelles. Après des explications données au père sur la nécessité de lever l'interdit et d'encourager au contraire la fillette à s'exprimer, Raja s'est débloquée de façon extraordinaire...*

**Sébastien (Section des Petits-moyens, 3 ans 3 mois).** (*Conversation rapportée par la maîtresse*). *La maman : «Sébastien fait des colères ; quand je lui défends quelque chose, il me crache à la figure, il m'insulte. Que faire ?»*

*La maîtresse : «Que faites-vous ?»*

*Réponse : «Je lui envoie une bonne gifle, je le couche ou j'appelle son père qui le corrige».*

*Et l'institutrice ajoute : «J'ai compris pourquoi Sébastien était méchant envers l'adulte, coléreux et révolté».*

Même s'ils s'en plaignent, les enseignants ressentent chaleureusement et avec sympathie les motifs personnels et familiaux qui amènent les enfants à ces comportements. Souvent ils les analysent avec finesse, après les avoir perçus intuitivement : une solide et réaliste formation dans le domaine de la psychologie leur est alors - en plus de la lucidité que donne la générosité du cœur, bien précieuse.

Les psychologues scolaires sont souvent d'un grand secours et sont amenés aujourd'hui à s'intéresser à des difficultés d'apprentissage liées à des manifestations émotionnelles qui relevaient autrefois des familles ou des enseignants.

Notons, pour terminer sur un sourire, la très grande indulgence des maîtresses pour la catégorie d'enfants qu'on pourrait appeler les *désobéissants malicieux* :

*Emilie (3 ans 6 mois) essaie souvent d'échapper à la règle. Observatrice amusée, elle attend une réaction. Jeu ? Défi ? Il y a du jeu et du rapport de forces... En début d'année son attitude m'agressait car il y avait tant à faire pour organiser la vie du groupe... Maintenant je la ressens comme une petite originalité. On dirait qu'elle ne se laisse jamais totalement aller. Elle a un regard très scrutateur, elle apprécie la situation et mon attitude... Si je me montre douce et ferme, non agressée, elle abandonne vite cette «désobéissance» momentanée, mais recommencera le lendemain. Si je me montre irritée, elle s'installe dans une attitude d'opposition...*

Quelles que soient l'origine et les manifestations apparentes, le refus systématique d'obéissance est toujours l'aveu d'une dépendance relationnelle avec l'adulte : l'enfant veut se faire reconnaître, tester l'adulte. Transgresser l'interdit, c'est voir jusqu'où on le laissera, lui, aller trop loin.

\* \* \*

### **En guise de conclusion, après cette promenade dans le vécu de l'Ecole Maternelle...**

**Nous avons «interrogé» l'Ecole :** oui, elle a conscience d'avoir changé, elle change, mais au total, les enseignants s'accommodent plutôt bien de cette évolution : l'obéissance y est moins conventionnelle et moins formelle qu'autrefois. Cette mutation acceptée explique peut-être la méfiance quasi unanime à l'égard des contes et histoires *moralisateurs* qui ont bercé notre enfance. Ceux-ci ne modifient pas le comportement, et nos institutrices ne croient plus au *modèle*. En revanche à tort ou à raison, elles ont tendance à souhaiter une redéfinition de la complémentarité entre rôle de l'école et rôle de la famille ; *l'environnement de l'enfant* est mis en cause. Si l'on en croit les témoignages, les comportements de désobéissance caractérisée se focalisent aux deux pôles de l'échelle socio-économique : un milieu très favorisé à l'éducation libertaire, des milieux très défavorisés, fragiles, marginaux, où les enfants manquent de points de repères.

Face à cette situation, les enseignants doivent pratiquer une pédagogie différenciée, individualisée, flexible, fondée sur de solides connaissances psychologiques, appuyées sur une observation attentive et généreuse du terrain. En fait, les comportements de désobéissance sont ressentis comme peu nombreux dans les écoles où la communication existe réellement et est de bonne qualité, entre enseignants, élèves et parents.

### **Nous avons «regardé» les enfants :**

Leurs *besoins* n'ont pas changé : pour grandir et se développer normalement, il faut qu'ils aient part à la tendresse, à la liberté, mais aussi aux règles, aux limites, aux contraintes raisonnables qui sécurisent. Toute carence, tout excès dans l'un de ces domaines leur est, au total, nocif. Le refus systématique de l'obéissance est souvent quelque part en eux-mêmes, l'expression d'un manque, d'une souffrance.

C'est pourquoi l'autorité doit être incarnée en face d'eux par des adultes qui sachent et prennent le temps de manifester leur tendresse, mais qui soient, également des adultes solides, au clair avec leurs propres convictions, à l'aise dans leur rôle de parents ou d'enseignants : en ce cas des enfants équilibrés, en bonne santé physique et psychique, acceptent, voire apprécient, l'autorité que, d'instinct, ils ne confondent pas avec l'autoritarisme.

L'enfant qui nous arrive - même à deux ans - à l'école maternelle n'est pas une table rase. Il est déjà porteur de toute l'expérience relationnelle acquise dans la famille. Il a déjà subi une action éducative dans laquelle les parents - la mère d'abord - ont joué un rôle primordial. L'enfant a appris à y réagir, soit pour se conformer, soit pour résister. *Toute action éducative se situe toujours, sur un certain plan dans le prolongement de l'action parentale et recueille nécessairement la succession quant à l'actif et au passif* (analyse d'une psychologue scolaire déjà citée).

D'où il serait éminemment souhaitable que dans nos analyses comme dans nos comportements d'adultes il y ait cohérence entre la **maison** et l'**école** : nous donnons à la plupart des enfants des conditions matérielles très améliorées, pourquoi laisser se déstructurer leur milieu de vie ?

Simone Simonin

## QUELQUES REMARQUES SUR AUTORITÉ ET OBÉISSANCE A TRAVERS LE MONDE



Je n'ai aucune autorité pour parler d'autorité et d'obéissance, mais comme je pratique l'obéissance au moins aux principes de l'amitié, c'est bien volontiers que j'ai accepté d'évoquer avec vous ce complexe problème.

Vous me permettez en commençant de vous dire mon admiration pour le doigté et l'agilité avec lesquels votre colloque s'est employé à démêler dans l'espace et dans le temps l'écheveau embrouillé de ces jeux problématiques. En cherchant à les replacer au sein de la cellule familiale (dont vous avez su souligner les formes diverses qu'elle peut prendre, selon les systèmes socio-culturels) vous avez soulevé un nuage de notions existentielles connexes : autorité et pouvoir, crainte et contrainte, l'obligation, la séduction et la persuasion, l'influence, la soumission et la docilité, le conformisme et le refus, la légitimité, la vérité, la dignité, la confiance et le respect, le prestige, et bien d'autres encore, qui, pour chacune d'entre elles, pourraient aisément faire l'objet d'un riche colloque au sein de votre Fédération (je me demande d'ailleurs, question de méthode, si des approfondissements notionnels et des délimitations de champ sémantique, comme ceux auxquels vous vous êtes livrés au début de ce colloque, ne devraient pas être pratiqués avant le colloque, peut être dans un pré-colloque, de manière à tracer un cadre plus précis pour les enquêtes qui doivent fournir l'essentiel de la matière du colloque lui-même).

Vous avez ensuite pris conscience à travers les aspects divers de cette problématique, encore compliqués par les facettes culturelles multiples qu'elle prend, que l'autorité était partout, quel que soit le stade auquel elle est arrivée, en pleine évolution.

Vous avez constaté que la famille, cette cellule dite *naturelle* semblait évoluer à peu près partout vers des formes de plus en plus restreintes, à l'intérieur desquelles l'exercice de l'autorité se modifiait nécessairement : la famille *nucléaire*, la famille primaire, voire *monoparentale* (je note que je n'ai pas cette fois entendu évoquer la famille *biologique*, cette notion elle-même commençant à être remise en question sous la double poussée de l'évolution des mœurs et du génie génétique !).

On a souligné ensuite l'immersion inévitable de la cellule familiale dans des ensembles plus vastes, et la porosité de la famille (porosité avec un p et non un m !). Jadis refuge protecteur, imperméable au monde extérieur, lieu où l'on venait se ressourcer aux traditions les plus ésotériques, la famille devient désormais un carrefour, souvent même une chambre d'écho où viennent retentir les fracas et les tensions de la société moderne. Comment la bulle protectrice est-elle devenue perméable ? La remise en ordre, ou plutôt la mise en désordre, des catégories et des distinctions de base de la famille ne tend-elle pas à s'accélérer ? Le mouvement de libération des femmes, le style unisexe et l'indifférenciation vestimentaire, plus encore l'échange des rôles psychologiques ou économiques attribués traditionnellement

aux hommes et aux femmes, la redistribution des responsabilités domestiques, la prise en commun de décisions, tous ces éléments nouveaux ont contribué et contribuent probablement chaque jour un peu plus à refaçonner les conditions et les formes traditionnelles de l'exercice de l'autorité parentale au sein de la famille.

Les catégories d'âge, les distinctions de sexe, les échelles de l'intelligence ne sont-elles pas également subverties ? Voyez comment en France les contraintes et les modèles d'autorité sont rejetés au sein même du système éducatif qui demeure pourtant,  *nolens volens*, un modèle social de relation fondée sur l'autorité : les jeunes instituteurs refusent d'être encadrés, les étudiants refusent d'être sélectionnés, etc.

Les économistes, qui ont réponse à tout, nous expliquent que l'évolution des modes de production et l'amélioration des conditions de vie font que, dans un nombre croissant de pays, l'enfant n'est plus une *valeur productive* et une main d'œuvre à bon marché. Il est devenu une *valeur affective* (une éminente spécialiste des problèmes de la famille, pour encourager les Français à se reproduire, ne démontre-t-elle pas dans son dernier livre que, jusqu'à l'âge scolaire au moins un enfant coûte à *peine plus cher à entretenir* qu'un chien ?).

On comprend que les jeunes se constituent de plus en plus tôt en groupes autonomes et séparés qui proclament l'horreur de l'arbitraire, refusent d'être manipulés (mais pas d'être doucement conditionnés par les médias) et affirment un souci de protéger leur libre arbitre face à la société des adultes. Société qui entérine d'ailleurs de plus en plus cette situation : en France un jeune vote à 18 ans, peut être émancipé à 16 ans, et est autorisé à ouvrir un compte en banque dès 14 ans. La publicité télévisée le considère comme un *décideur*, je veux dire un consommateur potentiel, dès qu'il peut ramper vers le récepteur de télévision, aux alentours de 18 mois.

Dans toute l'Europe occidentale, les enfants de la secousse de 1968 sont le fruit d'une éducation libertaire et non conformiste. Dans les pays du tiers monde cette *corrosion* des valeurs, (pour employer un terme de M. Iroko) aurait pour origine l'irruption des modèles occidentaux, la remise en question des tabous traditionnels, l'imposition progressive d'une culture de masse standardisée.

A cet égard, les enquêtes dont il a été rendu compte ici m'ont paru souligner le décalage entre la maturation sexuelle et la maturation sociale. L'allongement de la scolarité obligatoire un peu partout dans le monde a renforcé ce décalage : la catégorie ambiguë des **post-adolescents**, adultes toujours rattachés au foyer familial ne cesse de s'élargir (en France par exemple 15 % des étudiants n'ayant jamais eu d'activité professionnelle rémunérée ont 29 ans ou plus). En effet bien que les enfants mûrent plus vite, la société éprouve toujours plus de réticence à confier aux jeunes des responsabilités d'initiative et de décision, les écartant ainsi de l'exercice de l'autorité concrète. Ainsi se trouve renforcé ce mouvement universel de refus des règles, des devoirs et des responsabilités.

S'agit-il là d'une tendance irréversible ? Georges Balandier montre dans **Le**



**Détour**, paru ces derniers jours, qu'en matière d'évolution sociale il se pourrait bien que *le détour soit la ligne la plus droite*. Etudiant les défaillances de l'économie, la dépréciation du pouvoir, l'affaiblissement des institutions, il suggère que ce mouvement de destruction qui bouscule les valeurs et remet en question les hiérarchies, le droit, la justice, conduit à de nouveaux équilibres. Il rapproche notre temps des périodes d'inter règne qui s'établissent, dans les sociétés primitives africaines, entre la mort du chef et la prise de pouvoir par le suivant. Ces périodes incertaines serviraient ainsi de justification au nouveau pouvoir qui s'établit. Nous nous trouverions ainsi aujourd'hui pris dans un immense mouvement d'inversion des valeurs, une manière de bacchanale ou plutôt de saturnale, qui aurait, à l'échelle sans doute de plusieurs générations, un caractère transitoire vers de nouvelles autorités.

Tout le monde ne partage pas cette analyse. Ainsi Georges Steiner, dans **Le Château de Barbe-Bleue** qui vient d'être réédité, a évoqué une *débâcle irréversible de l'ordre culturel occidental*, qui serait consécutive aux carnages des guerres mondiales (70 millions de morts en moins d'un demi-siècle), à l'apocalypse atomique, à la montée des intégrismes.

En fait, la société prend toujours conscience de la fin d'un ordre, mais rarement de l'émergence d'un nouvel ordre (ou alors elle annonce un ordre qui n'arrive jamais, comme le montre Zinoviev dans **L'Avenir radieux**). La société n'est pas un pur mouvement ; elle se donne des formes qu'il faut savoir discerner.

Il est important à cet égard que vous ayez voulu regarder de plus près comment s'opère la **redistribution des cartes** de l'autorité à la faveur de cette crise. Vos travaux ont montré comment elle ne s'opère pas seulement au sein de la famille, mais aussi **entre la cellule familiale et l'école** : l'autorité abandonne toute origine divine ou naturelle (que les parents représentent sur terre la puissance du créateur, ou qu'ils soient les détenteurs du savoir) pour devenir un droit constitutionnel partagé entre école et famille. J'ai même cru déceler parfois que vous étiez prêts à confier aux enseignants une manière de paternité intellectuelle sur les enfants qui leur sont confiés. Je constate aussi, au vu des résultats des enquêtes, que l'autorité de l'enseignant avait souvent aux yeux des enfants une force, sinon une légitimité, plus grande que celle accordée aux parents. Peut-être parce que l'enseignant arrive à cumuler l'autorité intellectuelle avec des images parentales fortes : on connaît les recherches faites à Lyon sur le prof' de math qui assume un rôle de père, alors que le prof' de français est un substitut maternel. Nous avons tous observé des cas où l'autorité du maître prévaut sur celle des parents, parfois même au détriment de l'évidence (j'en appelle ici au témoignage de tous les enseignants pères et mères de famille qui se sont trouvés dans cette embarrassante situation !). Me référant à l'enquête de M. Jacquenod, qui souligne si bien l'autorité de l'école sur l'enfant, je me demanderai si l'enseignant sait tirer parti de cette situation relativement privilégiée pour promouvoir la notion fondamentale de **discipline**. Je ne suis pas seul à constater un découragement et une démobilisation au sein de beaucoup d'établissements scolaires lorsque le vandalisme ou la maraude s'y établissent. La micro-société de l'école ne pourrait-elle pas être le lieu privilégié pour renverser ces modes anti-sociales et instaurer une réflexion collective permanente sur la solidarité véritable, le respect de l'autre et du bien commun ?

Peut-être conviendrait-il aussi d'attacher une attention plus suivie à la présence et à la prégnance de ce que j'appellerai, faute de mieux, **la mode ouvriériste** des jeunes de tous les milieux: Elle est désormais partie intégrante de la culture scolaire de masse commune à l'ensemble des pays industrialisés, et porte témoignage de l'imposition des modèles du monde du travail. (*Tout est devenu travail* remarque A. Touraine). Le rapport au savoir se transporte sur le terrain des forces de production, avec lequel à mon sens il a peu à voir. Nos enfants s'habillent de bleu comme des ouvriers et perçoivent leur école comme une entreprise. Leurs propos se réfèrent à une condition prolétarienne, avec tous les tics et les poncifs syndicaux (des recherches de l'Université de Leeds sur le comportement dans les écoles secondaires britanniques ont étudié le comportement des élèves mimant l'attention et l'affairement fébrile pour éviter d'être interpellés ou interrogés par le professeur, modèle de comportement de leurs parents à l'usine ou au bureau, devant le contremaître ou le chef de service). Même dans les établissements les plus bourgeois, les réactions à l'égard des professeurs sont exprimées en termes ouvriers traditionnels; les élèves se disent *surchargés, exploités, abusés*. A la limite, le corps enseignant serait d'essence patronale, alors que la famille serait plutôt l'Etat-Providence, une manière de Sécurité Sociale. D'où la facilité avec laquelle ce comportement du jeune se coule dans les modèles dominants de la contestation automatique et de revendication permanente à l'égard des détenteurs du Capital-Savoir. Qui dira la vigilance des élèves pour le maintien jaloux, dans les établissements, des *avantages acquis* (horaires, espaces, tolérances disciplinaires). On s'explique mieux, dans cette perspective, une satisfaction collective à défiler avec banderoles et pancartes comme des salariés. Paradoxe désormais bien établi: l'autorité de la-contestation-de-l'autorité peut introduire une nouvelle obéissance, celle du refus sacré de l'obéissance.

Toutefois, au-delà du couple famille/école, permettez-moi de suggérer l'examen de quelques questions auxquelles des associations responsables comme les vôtres ne devraient pas rester insensibles si elles veulent éclairer cette problématique difficile. Avant de nous considérer, nous, parents, comme l'objet, voire la victime d'une crise d'obéissance, ne devons-nous pas nous demander si nous n'en sommes pas les principaux auteurs?

- La crise d'autorité n'est-elle pas née d'abord **chez les adultes**? N'est-ce pas parce que les parents se sont les premiers détachés de cette notion, qu'ils se sont mis à douter de leur propre légitimité et préfèrent esquisser leurs responsabilités? Ne sont-ils pas remplacés par les machines parlantes ou par les groupes de copains parce qu'ils ne sont plus là, disponibles et au contact? Avons-nous suffisamment sondé les raisons qui font que nous cherchons à déculpabiliser a priori le refus de l'autorité?

- Par ailleurs, ce refus de l'autorité chez les jeunes n'est-il pas renforcé par la **crise de confiance** qu'ils éprouvent à l'égard d'un monde adulte incapable de préparer et d'orienter leur avenir et encore moins de l'exprimer clairement? D'où leur volonté, gauchement affirmée, de l'assumer tout seuls. N'y a-t-il pas une confiance à restaurer? Que peuvent leur offrir les adultes à cet égard?

- Avons-nous clairement évoqué le problème central de la **sanction**?

N'avons-nous pas, au cours de ces débats, évolué, sans trop le dire, au sein d'un univers moral sans obligation ni sanction ? La sanction n'est-elle pas une réalité du monde de la nature physique ? Les rétributions négatives ou positives ne sont-elles pas une réalité ? Comment nous situons-nous par rapport à ces formes de rétribution que sont la correction et la répression ? Corriger ne signifie-t-il pas, **partout ailleurs qu'en éducation**, améliorer ? Et réprimer mettre fin à des effets nocifs ? Pourquoi escamoter ces facettes de l'autorité ? Par angélisme ? Parce qu'elles sont désagréables ? Parce que nous ne savons plus les situer dans ce que M. Hammel appelait *l'ordre du vécu* ? Mais pouvons-nous pour autant en faire l'économie ?

Je souhaiterais pour conclure, et afin de ne pas rester sur des observations que vous pourriez bien à tort interpréter comme l'expression d'une insatisfaction, vous dire toute ma satisfaction pour la manière dont vos débats ont souligné (et c'est la grande leçon de ces journées) que de nos jours l'autorité ne se décrète plus, mais qu'elle est le fruit d'une élaboration collective de plus en plus complexe.

On a montré ici que *répondre*, c'est-à-dire réagir à une injonction n'est plus considéré comme un refus et un défi. L'autorité ne se définit plus par la distance et l'éloignement. Le rapprochement, l'intimité, la proximité ont définitivement modifié, semble-t-il, les données du problème.

L'atmosphère familiale s'est profondément modifiée : elle est à la recherche de la **négociation** même s'il s'agit de construire des équilibres fragiles sans cesse à réinventer. A cet égard, la notion de **contrat** permet d'introduire la sanction comme la pénalisation dans la rupture du contrat, mieux encore comme **pénalité**, concept du langage sportif, qui renouvelle la conception de punition.

Il faut ici considérer la négociation à la lumière des autres situations sociales, comme l'entreprise par exemple, où le conflit interne s'il n'est pas réglé par la négociation, tend à déborder de son cadre propre pour s'élargir et s'irriter aux domaines politiques, moraux, idéologiques, avec, au gré de cette dérive, un inévitable durcissement des positions : combien de conflits familiaux négligés dégénèrent en blocages difficilement surmontables.

Vous avez plaidé pour la pratique de la souplesse, l'art de la détente et de la paix. Il n'est plus guère de situation, aujourd'hui, dans laquelle les signes, les symboles, et les rites de l'autorité traditionnelle ne puissent s'effacer dans un climat de négociation et un effort réciproque de compréhension. Il faut parler, écouter. La pédagogie du dialogue est toujours plus créatrice que celle du monologue autoritaire. A cet égard comme à bien d'autres, la famille ne reste-t-elle pas le premier laboratoire de la société de demain ?

Henri Dieuzeide

## BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

### OUVRAGES

- L'Éducation morale, par Emile Durkheim, Paris, ALCAN, 1925.  
In 8°, III, 326 p.  
Bibliothèque de philosophie contemporaine 1925.  
Bibliothèque Delacroix 1934.
- La Liberté dans l'Éducation, par André Bergé.  
Préface de Maurice Debesse, Paris, Ed. du SCARABÉE, 1955.
- Psychanalyse et Éducation par Georges Mauco. Nouv. Ed. rev. et corr. Préf. du Dr André Bergé, Paris, AUBIER MONTAIGNE, cop. et d. i. 1968. In 12, 261 p., coll. «L'enfant et l'avenir».
- La crise des générations. Étude socio-psychanalytique, par Gérard Mendel. Paris, PAYOT, 1969, 24 cm, 254 p. Bibliogr. (Bibliothèque scientifique).
- Traité de psychologie de l'enfant, par René Zazzo et Hélène Gratiot-Alphandéry. Tome IV : développement affectif et moral. Paris, P.U.F. 1970.
- Le rôle nouveau du père, par André Le Gall, Paris. Ed. E.S.F. 1971. In 8°, 187 p. bibliogr.
- Pour décoloniser l'enfant. Socio-psychanalyse de l'autorité par Gérard Mendel. Paris, PAYOT, 1971. 18 cm, 261 p. bibliogr. (Petite Bibliothèque Payot).
- Pour une orientation morale non directive des grands adolescents, par Augustin Berset. Paris, CENTURION, 1974. 18 cm, 175 p. Bibliogr. (Coll. Éduquer aujourd'hui).
- Parents, vos enfants : Problèmes scolaires et vie de famille, par Nicole Fabre. Paris, FLEURUS, 1973, 1973, 137 p. 20 cm.
- L'autorité à la dérive, par Robert Gloton. Paris, CASTERMAN, 1974, 245 p., 20 cm. (Coll. «Orientations», E 3).
- La transformation permanente. Pouvoir autorité, puissance dans l'éducation et la formation. Lyon, PRESSES UNIVERSITAIRES DE LYON. 1979, 278 p., 22 cm.
- Pour retrouver l'harmonie familiale, par Virginia Satir. Paris. Editions J.P. DELARGE 1980.
- Enfants et parents en questions ; l'enfant de 7 à 11 ans, sa famille, son environnement, par la FEDERATION NATIONALE DES PARENTS ET DES EDUCATEURS. Paris, F.N.E.P.E., 1980, 287 p., 25 cm, bibliogr.
- Il n'est pas facile d'aimer ses enfants, par Georges Snyders. Paris, P.U.F., 1980, 291 p., 22 cm. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles, par Jeanne Van den Brouck, préface de F. Dolto. Paris. Editions J.P. DELARGE 1981.
- Adolescence et liberté, par Paul Eugène Charbonneau. Paris. FIDES, CERF, 1981. 153 p., 19 cm.

- Adolescents-parents : des rendez-vous manqués ? par Nicole Prieur. Paris, CASTERMAN, F.N.E.P.E., 1981. 176 p., 19 cm. (Ecole des parents). Bibliogr.
- La thérapie avec la famille, par Maurizio Andolfi. Préface de Yves Colas. Paris, LES EDITIONS E.S.F., 1982, 174 p., 24 cm. (Collection des Sciences humaines appliquées).
- L'autorité parentale à l'épreuve... sous la direction de Jacques Foyer et Catherine Labrusse, (avec Claude Colombet, Marie-Louise Robineau, Marcel Brazier et al.) Paris, ECONOMICS, 1983 - VI, 82, 24 cm. (Perspectives économiques et juridiques).
- Il refuse d'aller à l'école, par Lazarine Bergeret. Paris, CASTERMAN, 1983.
- Vertus éducatives du désordre, par Joseph Leif. Paris, FERNAND NATHAN, 1984. (Education).
- Les relations et les interactions du jeune enfant. Etude ethopsychologique de son développement, par Jean Le Camus. Paris, 1985. Les éditions E.S.F. (la vie de l'enfant. Coll. sous la direction de Michel Soulié).
- Le jeune, le juge et le psy, par Jean-Yves Hayer, Simone Riethmuller, Cecile Vererongstratte et Jean Wegger. Paris, FLEURUS, 1986.
- Autorité parentale et parents désunis, par Hughes Fulchiron, sous la direction de Jacqueline Rubellin-Devichi, Paris, EDITIONS DU C.N.R.S., 1986.

## ARTICLES DE REVUE

- Les enfants doivent-ils encore obéir à leurs parents ? par L. Evely. PEDAGOGIE, janvier 1952, n° 1 p. 1 à 9.
- Les parents et l'autorité, par le Dr. A. Berge. L'ECOLE DES PARENTS, n° 4, février 1954, p. 3 sqq.
- Obéissance et autorité. L'ECOLE DES PARENTS, n° 7, 1953, p. 37 sq et n° 7, 1954, p. 36 sqq.
- La Psychologie des sanctions, par le Dr S. Lebovici. L'ECOLE DES PARENTS, n° 4, 1954.
- Contrainte ou liberté ? Recherches parents-enfants. VOTRE ENFANT, 3<sup>e</sup> année, n° 21, juillet 1954, p. 21 sqq.
- Il n'obéit que si l'on crie, par Berthe Bernage. L'EDUCATION FAMILIALE, 56<sup>e</sup> année, 47<sup>e</sup> vol. n° 1, janvier 1955, p. 22.
- L'autorité des parents aux prises avec les enfants grandis, par M.A. Jabouley. L'EDUCATION FAMILIALE, n° 10, décembre 1955, p. 306 sq.
- Les conflits du respect et de l'obéissance, par Gilbert Robin. L'ECOLE DES PARENTS, n° 7, mai 1955, p. 30 sqq.
- De l'obéissance considérée comme une vertu, par R. Cousinet. REVUE DE L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE, n° 55, octobre 1957, p. 2 sqq.
- Autorité et liberté entre parents et enfants, par le Dr Marcel ECK. ETUDES, t. 295, n° 11, octobre 1957, p. 17 sqq.
- Le problème de l'autorité, par le Docteur M.H. Revault d'Allonnes. L'ECOLE DES PARENTS, n° 1, 1959-1960.
- L'autorité dans la famille, par André Isambert. L'ECOLE DES PARENTS, n° 10, sept-oct. 1960, p. 22 à 35.
- Aspect subjectif de l'autorité. Position et rôle des parents dans le développement de l'enfant, par le Dr André Berge.
- Colloque international sur les relations d'autorité dans la famille maghrébine. INFORMATIONS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELLES INTERNATIONALES, n° 31-32, janvier 1967, p. 79 à 86.
- La notion d'autorité (un bilan des articles de l'Ecole des Parents sur la notion d'autorité). L'ECOLE DES PARENTS, n° 1, janvier 1969, p. 5 à 14.
- Le père et la mère devant les questions d'autorité et obéissance, par le Dr Clément Launay. L'ECOLE DES PARENTS, n° 1, 1965.
- L'autorité et l'obéissance, compte-rendu de table ronde tenue à la Faculté de Médecine de Paris, par le Dr Clément Launay, J. ORMEZZANO, un père, une mère... L'ECOLE DES PARENTS, n° 7, 1965.

- Quelques questions-clés que les parents posent au médecin, lorsqu'ils cherchent à « bien élever » leurs enfants. Réponses du Dr Pissaro. L'ECOLE DES PARENTS, n° 7, 1967.
- L'Autorité parentale, par J.C. Javillier. NOTES ET ETUDES DOCUMENTAIRES, n° 3897-3898, juin 1972, 58 pages. (Psychologie et législation).
- Adolescents, parents, pour que le courant passe, par J.P. Danguillaume, Collette Revaudu-Reboul. L'ECOLE DES PARENTS, n° 6, juin 1979, p. 25 à 33.
- Le point sur l'autorité : l'autorité n'est plus ce qu'elle était. Des enfants obéissants, notre rêve, par Catherine Roger. La non-intervention en question, par Denis Wallon qui répond aux questions de Michelle de Wilde - qui commande, qui décide ? une analyse de Jean Ormezzano. «Fou», celui qui croit en son pouvoir, quelques réflexions d'Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, auteur de «Le Pouvoir démasqué» ed. UNIVERSITAIRES. Une charte pour les enfants, par Anne-Marie COUTROT. L'ECOLE DES PARENTS, n° 4, 1977.
- De l'autoritarisme au laisser-faire, par Béatrice Feltesse, dans le GROUPE FAMILIAL (F.N.E.P.E.), n° 90, janvier-mars 1981.
- Interruption volontaire de grossesse d'une mineure et pouvoir parental, par Sylvie Debau-marché. Autorité et violence par Thérèse Casati dans le numéro intitulé : La violence au cœur de l'éducation. LE GROUPE FAMILIAL, n° 89, octobre-décembre 1980. N.B. autres articles du Dr Berge, de J. Ormezzano, de Serge Lebovici, et al. + bibliographie et filmographie.
- Faut-il punir ? par Catherine Roubier, Jean Ormezzano. Dessins de Zaù. L'ECOLE DES PARENTS, n° 1, 1984.

## CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 160F - membres bienfaiteurs : 250F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92311 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

### A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



La liste des correspondants Hachette à l'étranger qui figurait depuis longtemps à cette place n'était plus à jour. Nous avons donc lancé une campagne internationale, qui se poursuit encore afin de pouvoir vous indiquer les librairies où vous pourrez effectivement bientôt vous procurer **Les Amis de Sèvres**.

Nous ont déjà confirmé leur accord :

de **CHYPRE**, la librairie papeterie française LA BOITE A LIRE,  
8<sup>e</sup>, rue Prévezas, NICOSIE - 136 - Tél. 54184.

d'**IRLANDE**, *Modern Languages Limited*,  
39 Wetland Row, DUBLIN 2 - Tél. 764285.

de **SUISSE**, le département diffusion de la LIBRAIRIE PAYOT,  
rue des Côtes de Montbenon, 30 -  
adresse postale : Case Postale 3212, CH 1002 LAUSANNE - Tél. 20. 52. 21.

(à suivre)



*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES*  
*1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27*