

Mesdames, Messieurs, Cher/es Collègues,

Je tiens tout d'abord à vous prier de bien vouloir m'excuser de n'être point physiquement parmi vous en raison d'un accident de santé. Je le regrette profondément. En prenant connaissance avec attention des différentes interventions concernant l'accueil extrascolaire mais aussi son articulation avec l'univers scolaire, le souci de l'intégration des élèves souffrant d'un handicap, je suis particulièrement sensible à toutes les dimensions abordées et aux divers métiers concernés : animateurs, médiateurs, enseignants, formateurs, familles, structures associatives, tous impliqués dans un souci de partenariat. Je remercie vivement les organisateurs de ce **14^{ème} Salon de l'Education de Namur**, en particulier, **la fédération Badje ASBL** et sa directrice **Madame Séverine Acerbis**, de m'avoir invité à m'exprimer à l'occasion de la troisième Journée consacrée à **l'accueil extrascolaire** ce samedi 20 octobre 2007. Certes l'écrit n'aura pas la qualité vivante et interactive d'une rencontre effective, mais j'ai tenu à vous communiquer les éléments de la contribution que je souhaitais partager avec vous.

Introduction

Dans une société devenue adolescentique, l'adulte, au sens traditionnel, ne fait plus ni référence ni autorité. Le lien intergénérationnel se rompt, les rôles familiaux sont exposés à des confusions, et les enfants, préadolescent/es et adolescent/es sont souvent privé/es d'un cadre structurant, des repères, des limites nécessaires à la construction de leur personne et de leur liberté responsable. Les influences médiatiques et économiques contribuent à provoquer et à accentuer cette évolution vers un individualisme pulsionnel et des communautarismes claniques. L'absence de l'adulte qui ose s'assumer comme tel/le ouvre la porte à la violence.

Faut-il pour autant « restaurer » une autorité à l'ancienne ? Non. Faut-il jouer la carte d'une relation de « complicité » ? Non. Il me paraît indispensable de ré-instituer, au quotidien, une autorité que j'ai qualifiée *d'autorité de bienveillance*. Elle conduit à distinguer l'être et le faire, le respect du premier et une tolérance limitée du second. Parents, éducateurs, acteurs sociaux, acteurs de santé, animateurs, médiateurs, formateurs, enseignants, nous avons un rendez-vous à ne pas manquer avec des jeunes exposé/es aux mirages destructeurs de prédateurs au sourire trompeur.

Pour la facilité du propos et de sa lecture, j'emploierai le terme « d'éducateur », dans la mesure où il est englobant mais sans jamais oublier les spécificités respectives, sans monopole, des différents acteurs appelés de plus en plus à un travail *partenarial* dans l'optique d'une « *éducation partagée* ».

La personne, le respect et la tolérance

Lorsque deux êtres humains se rencontrent, une alternative se présente d'emblée à eux : se battre et s'entre-tuer ou reconnaître l'autre dans une humanité commune et dialoguer. Le système éducatif, dans un état de droit républicain et démocratique, choisit la *parole* contre la *violence*. Eduquer *l'infans*, étymologiquement « l'être privé de parole », consiste à lui offrir les conditions pour *prendre la parole*, devenir un sujet autonome et acteur de son histoire. Le dialogue n'est pas la concorde immédiate, il implique du malentendu, de la discussion, de la polémique. Bachelard le rappelait : « *La vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie* ». Mais le débat n'est pas le combat.

Fondamentalement, la violence est un *viol d'humanité*. Elle consiste à humilier, à blesser, à exclure, de manière directe ou larvée, une personne ou un groupe de l'humaine condition. Elle traduit *une rupture de l'ordre symbolique* qui réunit les êtres humains ensemble. Elle produit des sous humains, elle génère de l'inhumain. Le symbolique, au sens philosophique et anthropologique, vient du grec

symbolein qui signifie réunir. *Stricto sensu*, il s'oppose au *dia-bolique* (*diabolein*) c'est-à-dire ce qui divise. Le diable, en un sens religieux, est la figure du Mal qui s'oppose à celle, divine, du Bien. Anthropologiquement, l'être humain est déchiré par une tension intérieure : la tentation du « diabolique », de la diabolisation de l'Autre, et la propension au symbolique grâce auquel chacun, chacune, trouve sa place dans la chaîne générationnelle, dans les rôles familiaux et sociaux.

La notion de *personne* se définit par la pleine et égale dignité de tout être humain en tant que tel, indépendamment de ses caractéristiques physiques, culturelles, psychologiques, religieuses ou autres. Respecter la personne c'est respecter l'humanité, *a priori* et de manière *inconditionnelle*, chez tout autre et chez soi-même. L'universalité de la condition humaine ne signifie pas uniformité : les êtres humains sont, heureusement, différents les uns des autres, avec leur propre originalité respective. Mais *personne* et *respect* sont les valeurs fondatrices d'un rapport pacifié à l'autre empreint de reconnaissance et de confiance mutuelles, sans hiérarchie ni exclusion. Ces valeurs sont également au cœur des liens privilégiés que nouent les personnes dans leur vie privée. Bien des déceptions, des conflits et des souffrances sont provoqués par leur méconnaissance ou leur mépris fussent-ils involontaires. Le respect d'autrui exige de ne pas braquer ses miradors psychologiques sur son intériorité en espérant le rendre transparent. La transparence est chose totalitaire. Vouloir tout savoir de l'autre, tout deviner, tout anticiper, peut paraître affectueux, généreux : mais c'est dangereux. La prétention à jouer au *devin* avec l'autre aboutit au meurtre de sa singularité et de sa créativité. Nous sommes souvent tentés de « nous mettre à la place de l'autre » : dans ce cas, comme le soulignait le psychanalyste J. Lacan, l'autre, il se met où ?!

Mais la notion de *respect* est à distinguer de celle de *tolérance*, essentielle en démocratie. Car si respect et tolérance sont considérés comme synonymes, ce qui est souvent le cas, le risque est grand de confondre *l'être et le faire*. Ecoutez la résonance des qualificatifs appliqués à la personne : si je vous respecte, vous vous sentez *respecté/e* ; si je vous « tolère », vous vous sentez *toléré*... Lorsque quelqu'un déclare « je suis tolérant », en face de lui quelqu'un d'autre répond « je suis toléré » : une humanité à deux vitesses se dessine. Ainsi depuis mon humanisme bienveillant, je tolérerais d'autres personnes qui sont différentes de moi ? Quelle arrogance ! Irais-je alors, éventuellement, jusqu'à ne pas tolérer tout le monde ?

Aussi la notion de tolérance est-elle à préciser. Le respect concerne la personne, d'un point de vue *éthique*, la tolérance réfère à ses *conduites et pratiques* d'un point de vue *social et politique*. La tolérance est une attitude d'acceptation des différences dans les opinions, les mœurs, les apparences, les coutumes, les croyances, les pratiques culturelles ou religieuses. La confusion entre la tolérance des conduites et le respect des personnes est source d'une faiblesse démocratique et d'une démagogie de la bonne conscience, facile et dangereuse. La tolérance sans le respect des personnes comme telles, est un leurre et l'alibi de ses ennemis les plus pervers. La tolérance a paradoxalement des limites nécessaires. Tolérer toutes les différences, conduit à tolérer ceux qui nient le droit à la différence, le racisme, le sexisme, la pédophilie, les inégalités, les exclusions, etc. Le respect d'une personne n'implique pas la tolérance de n'importe quelle conduite, ce que j'ai formulé ainsi : « *tout n'est pas tolérable mais toutes et tous sont respectables* ». **Refuser une conduite tout en respectant la personne, telle est l'indispensable autorité qui autorise à être sans pour autant autoriser à faire n'importe quoi.** J'ai proposé de l'appeler *une autorité de bienveillance*, afin de dissiper de vieux malentendus historiques, remontant à la réaction face aux horreurs découvertes lors de la seconde guerre mondiale, qui ont conduit la conscience collective à assimiler autorité et autoritarisme. L'autoritarisme est une autorité de maltraitance. C'est la raison pour laquelle, en craignant l'autoritarisme, nous avons massivement rejeté dans les décennies précédentes toute autorité et ouvert la voie au laxisme. Certains réclament aujourd'hui une « restauration » de l'autorité » : ce serait une grave erreur, une faute éthique. Nous avons à instituer, au fil des jours, une autorité de bienveillance.

La question des valeurs entre particularismes et universalisme

Eduquer un enfant ou un adolescent, c'est le conduire vers un horizon de vie choisi selon des valeurs considérées, par qui l'éduque, comme les meilleures réponses aux interrogations : quel type d'homme

ou de femme veut-on former ? Et pour quel type de société ? Les débats entre les tenants d'une culture générale ouverte à tous, sans renoncer à ses exigences d'excellence, et les partisans d'une adaptation à la nouvelle donne sociale et économique, témoignent des enjeux actuels par rapport auxquels un éducateur doit se positionner. Kant avait posé le dilemme inhérent à tout acte éducatif soucieux de développer l'autonomie : comment préparer à la liberté par la contrainte sans que les moyens ne pervertissent la fin ? Et il ajoutait que l'éducation d'un futur citoyen responsable ne pouvait être prise en charge par des intérêts particuliers car la contrainte en question risquerait alors de confisquer à son profit l'humanité en devenir.

L'éducation implique des *valeurs de référence*. Les principes d'une politique éducative traduisent des *choix éthiques*. Ceux-ci sont en tension entre un souci d'universalité et l'expression du système de valeurs dominant d'une société ou d'un groupe social donné. Il est significatif de constater la péjoration du terme *morale* alors que son étymologie latine : *mores*, mœurs, a la même signification que celle, grecque : *ethos*, habitat, mœurs, du terme *éthique*. Les occurrences de ce dernier connaissent par ailleurs une curieuse inflation : bioéthique, éthique de l'information, éthique de l'enseignement, éthique des affaires, etc. Que d'éthiques !... L'essence de ces notions est pervertie par des usages sociaux aussi faciles que suspects et l'essentiel risque d'être perdu. Je conçois l'éthique dans une perspective universaliste excluant toute exclusion de l'humaine condition. La morale est soit la déclinaison d'un choix éthique réfléchi soit l'expression d'un manichéisme opposant systématiquement un Bien à un Mal et coupant l'humanité en deux. Une délibération éthique consiste, dans telle situation, à chercher ce qui est bon pour préserver l'humanité d'autrui, et ce qui est bon pour quelqu'un dans cette situation ne l'est pas nécessairement pour quelqu'un d'autre : d'où une responsabilité à exercer au quotidien, au cas par cas, et qui ne saurait se réduire à une déclaration analogue aux vœux du jour de l'An. Le souci éthique n'est pas une politesse de l'esprit qui s'oublie aussitôt pour laisser resurgir une subjectivité ou une idéologie en contradiction avec les principes affirmés. **Un éducateur a un devoir de vigilance éthique et d'exemplarité dans les petites choses du quotidien.** Un mot malheureux envers un enfant ou un adolescent, comme « C'est *encore toi* qui as fait ça ! Cela ne m'étonne pas ! », peut briser des mois de travail éducatif et faire perdre toute crédibilité au regard de celui-ci ou de celle-ci.

Si un universalisme est pensable, et donc possible, quelles sont les conditions de sa réalisation concrète ? Tout d'abord, universel ne signifie ni absolu ni définitif. Par ailleurs, l'universel n'est pas donné : sinon par qui ? Quel Dieu ? Quelle idéologie ? L'universel est une production collective : le droit international, avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et ses conventions annexées, notamment celle de 1989 sur les Droits de l'enfant, en sont un exemple emblématique, bien qu'elles ne soient pas ratifiées par tous les Etats ni toujours respectées par ceux qui les ont signées. C'est, au demeurant, une objection majeure de l'anthropologie culturelle qui considère que les différents systèmes de valeurs propres à chaque société ont une légitimité intrinsèque et que l'introduction d'une hiérarchie entre ces systèmes relève d'une prétention ethnocentrique. La thèse du *relativisme culturel* pose le problème de l'égale valeur de ces multiples systèmes de valeurs. Mais un tel multiculturalisme ne cautionne-t-il pas alors les communautarismes de toute sorte et, par exemple, des idéologies de violence, de « pureté de la race », d'exclusion, etc. ? Entre le vide d'un idéal formel et le trop plein d'un particularisme prédateur, que penser, que faire ? Les religions exprimant une transcendance continuent de se combattre, les sectarismes fleurissent, les « axes du Bien et du Mal » sont contradictoires et meurtriers. L'universel n'est pas donné, il est à *construire tous ensemble* : reste à savoir qui fait « l'ensemble » et si celui-ci peut s'accommoder de lignes d'exclusion. Notre *responsabilité*, telle que l'a définie H. Jonas, a rendez-vous avec l'humanité, non seulement passée et actuelle, mais *avec l'humanité future* sur une planète, à préserver, que nous préparons pour les générations à venir.

La professionnalité éducative

Etre un « professionnel de l'éducation » ne signifie nullement je ne sais quel technocratisme froid, mais une attitude compétente et responsable qui implique une cordialité chaleureuse envers tous les élèves. La sympathie comme la projection affective sont mauvaises conseillères en matière éducative

car elles sont discriminatives et captatrices. Un éducateur n'a pas à trouver sympathiques tous ses élèves ni à vouloir narcissiquement leur paraître sympathique. Lorsque vous allez voir votre médecin, vous ne vous attendez pas à ce qu'il vous dise en vous voyant entrer : « Encore vous ! » ni « Comme je suis content de vous revoir » ! Vous attendez un accueil cordial et un professionnalisme garant de votre santé. Toutes transpositions faites, c'est la même chose pour un éducateur.

Et pour éduquer, il ne s'agit pas de se fier à une quelconque « intuition » trop souvent fille de préjugés intériorisés ni à une spontanéité généreuse reproductrice des stéréotypes intégrés comme des évidences. Un « éducateur » n'invente pas le monde, il le *transmet* afin qu'enfants et adolescentes le comprennent, se l'approprient et deviennent capables, en tant que futurs citoyens responsables, à contribuer à sa transformation. Le souci de la transmission est à la fois mis en avant dans sa nécessité plus que jamais essentielle, et parfois mal compris en étant assimilé péjorativement à du passéisme, du « traditionnel », bref de l'inactuel dépassé. Mais l'éducation, sans transmission, n'a pas de raison d'être. C'est justement dans la mesure où elle se nourrit du passé, du *patrimoine de l'humanité* et de ses découvertes qu'elle peut préparer les enfants et adolescents à assumer l'avenir en toute conscience de ses enjeux. Elle a vocation et mission à leur permettre de trouver leur place, de construire leur identité dans l'ordre symbolique de la chaîne intergénérationnelle et d'investir leurs forces de nouveauté et de créativité.

La transmission, et donc les traditions aussi, sont le terreau de toute innovation véritable. On ne transmet pas pour transmettre, on ne crée pas à partir de rien. On transmet pour, selon les mots de H. Arendt, accueillir les nouvelles générations dans ce monde que nous leur offrons ou plutôt que nous leur laissons. Ce monde, dont nous sommes, de fait auteurs et acteurs (même si on se dit « mais je n'ai pas voulu ça ! ») par rapport aux enfants qui y naissent et y grandissent, n'est pas un ordre établi une fois pour toutes, un vaste monument à entretenir avec ses bibliothèques, ses entreprises, ses frontières et ses cimetières, mais bien le foyer de nouvelles initiatives et créations destinées à l'enrichir, à le rendre plus « accueillant », humain et juste pour toutes et tous. Cette fonction de transmission peut, doit être conduite avec des démarches et méthodes différentes. Les risques, opposés mais tout aussi dangereux, sont la frontalité dogmatique et autoritariste, ou la pseudo complicité et le laxisme, qui renvoient, au bout du compte, à la loi du plus fort. L'éducation requiert des *médiations* et il en est trois fondamentales : les valeurs, la Loi, les savoirs et savoir faire. L'éthique, le politique et l'éducatif ont le devoir de servir le bien commun et l'intérêt général de l'humanité à l'échelle de chaque société et dans le concert des nations (trop cacophonique du fait de leurs intérêts dominants et particuliers). Du point de vue de l'autorité éducative, analysons plus avant le rôle d'un éducateur comme médiateur par rapport à la Loi.

Le rapport à la loi

La loi a deux niveaux : symbolique et universel d'une part, politique et républicain d'autre part. Elle pose des interdits qui sont la condition d'un vivre ensemble pacifié et ouvert. La Loi symbolique est celle qui articule le passage de la nature à la culture : interdit de l'inceste et interdit de la violence. En effet, l'inceste est la reproduction dans le même et du même : il relève d'une logique clanique. L'interdiction de l'inceste, à la fois universelle, car observable dans toutes les sociétés existantes ou dont nous avons la trace, et en même temps relative car variable selon les contextes géo-historiques, se double d'une obligation : si, pour schématiser, dans une société à deux clans, il est interdit de se marier entre membres d'un même clan, alors un sujet donné doit aller chercher sa (son) partenaire dans l'autre clan. L'envers de l'interdit de l'inceste est l'obligation de l'échange. *Le tissu d'une société est le métissage*. L'interdit de la violence signifie qu'aucun vivre ensemble ne peut être basé sur le meurtre de l'autre, sinon l'humanité, réduite à des rapports de force, signe soit son arrêt de mort soit sa confiscation par un groupe et, dans les deux cas, se nie comme condition universelle. La violence peut prendre des formes variées : physique, psychique, morale, sociale, économique, mais toujours sa signification est profondément symbolique. Elle est le refus de l'autre, la négation de la parole, le vol de l'universel. L'humanité, dans ses diverses traditions, n'a trouvé que deux moyens, complémentaires, pour prévenir et réprimer la violence : le droit et l'éducation.

La loi, au sens politique, a à voir avec la liberté alors que les normes correspondent à des représentations groupales prescriptives et dominantes. Quand la loi interdit, ce qui est sa fonction, un type de conduite, tous les autres sont autorisés ; quand une norme oblige, comme une mode ou une coutume de bande ou de clan, à se conformer à un type de conduite, tous les autres sont de faits interdits. Où trouvons-nous le plus d'espace de liberté : du côté de la loi (dans un Etat de droit républicain et démocratique). Le cadre de la loi n'est pas un carcan : au contraire, ses interdits structurent et garantissent les libertés publiques et individuelles. Lorsque nous établissons avec les enfants ou adolescents des « règles de vie », celles-ci peuvent, et doivent, être des déclinaisons de la loi, je les appellerai des *règles légales* : elles s'expliquent, s'exemplifient, mais ne se négocient pas. La loi ne se fait pas en groupe. Si certaines règles expriment des normes adoptées par la communauté éducative concernée, que j'appellerai des *règles conventionnelles*, afin d'organiser un vivre ensemble et un travailler ensemble facilitateurs des objectifs à atteindre, elles peuvent être discutées et instituées avec les élèves (en fonction de leur âge). *Mais la distinction entre le non négociable et le négociable doit être clairement et fermement établie.* Dans le cas contraire, les confusions en la matière sont graves qui mêlent pour les élèves loi, normes et arbitraire.

La *sanction* est trop perçue en termes négatifs et assimilée à la punition. Si je travaille pour réussir un examen ou acquérir une qualification, ma réussite est la sanction de mes efforts : la sanction, qui peut être positive, est le résultat obtenu par rapport aux objectifs visés. La punition est l'administration d'un traitement désagréable à quelqu'un qui a transgressé les règles établies. La sanction, par la parole et le dialogue, devrait être l'acte symbolique, à répéter sans lassitude, avant le « réflexe » de la punition. C'est moins « confortable » mais plus approprié : car la « matière » éducative, ce sont les problèmes relationnels entre et avec les jeunes, la difficulté à instituer, et ré-instituer, un vivre ensemble dans un respect mutuel. Il est rare qu'un médecin rentre chez soi en se plaignant de n'avoir vu que des malades ! Je sais l'usure, l'épuisement qui guettent nombre d'adultes et d'éducateurs, avec les risques de se refermer sur un rôle minimal sans trop d'implication ou, parfois, de « s'énerver » : peut-être faudrait-il introduire dans une formation à l'adultité un « module d'initiation à l'énervement éducatif » !... Un *travail sur soi-même* est indispensable.

L'éducation est un engagement humain et citoyen. Mais encore faut-il que nous, éducateurs (selon nos divers métiers), soyons capables d'adopter *la posture existentielle et professionnelle* qui le permet. Une telle posture ne va pas de soi dans notre monde où l'économisme, la consommation des apparences à la mode, les technologies du « temps réel » (qui est la simultanéité, l'instantanéité, donc la mort d'un temps qui ne devait pas être réel !...), la virtualisation sophistiquée de la réalité (car opposer « réalité virtuelle » et « réalité réelle » me semble factice et dangereux. Un dessin préhistorique ou une icône du Moyen Age étaient déjà de l'ordre de la virtualisation : ce sont les progrès techniques qui ont, grâce à la numérisation informatique, démultiplié et accéléré les procédés qui génèrent du possible et de l'illusion, ainsi que l'a analysé P. Virilio dans *L'Art du moteur*). Il ne s'agit ni de vouloir revenir à je ne sais quel « avant » mythique ni de se soumettre sans recul critique aux nouvelles formes consuméristes qui nous assaillent, cherchent à nous séduire et à formater nos désirs et nos plaisirs. Il s'agit d'éduquer au *plaisir critique*.

Une société adolescentique et la crise de l'adultité

Notre société de production et de consommation privilégie *l'immédiateté* et renforce un culte de l'instant présent. Dès le plus jeune âge, les enfants sont « invités » à des instants de consommation et à des consommations d'instant : des instants *magiques*. Dans le vocabulaire des jeunes, on dit : « Est-ce que tu as bougé, vendredi soir ? » Cela veut dire : « Est-ce que tu as vécu un instant « magique » ? On s'est fait plaisir. On s'est « éclaté » ! Quand on a fini un instant magique, qu'est-ce qu'on fait ? On attend le suivant : attente, ennui, impatience... Et entre les deux ? Il y a quoi, qui ? Eh bien nous, les adultes du quotidien ingrat, parents, professeurs, animateurs, éducateurs !

Or le désir d'apprendre, de faire, nécessite du temps et suppose donc *le désir du temps*. **Mais le temps ne fait plus autorité. Pourtant l'éducation requiert des temporalités longues : une des causes du problème de la « motivation » est ici.** Une facilité, et un risque, seraient d'avoir l'impossible

ambition de « faire croire » que mieux devenir soi-même en apprenant est un « produit » instantané. Car un produit est le résultat d'un *processus*, et, en matière éducative, le processus, nous le savons, est plus important que le produit. Une démarche de projet ne saurait se réduire à une démarche « marketing ».

Oui, le rôle des *adultes* qui éduquent est *ingrat* : et d'autant plus ingrat dans *une société « adolescentique »* dont la référence est celle de *l'adolescence*, cette période de vie où du possible, du rêve, du choix, existent, variables bien sûr selon les milieux sociaux. Le temps d'adolescence (du moins dans les représentations dominantes, car pour trop d'enfants dans le monde et dans nos sociétés, l'adolescence est réduite à une nécessaire survie pratique, à devoir entrer vite et rudement dans la « vie active ») est un temps de *désir héroïque* : les héros sont ceux ou celles qui sont au-dessus de l'ordinaire, d'une vie monotone, « rangée », sur des « rails ». Le désir c'est du voyage possible, de l'évasion, de la liberté, de la création : le sens de l'idéal, le sens du rêve, le sens que les choses ne sont pas condamnées à demeurer telles qu'elles sont, bref *le sens du possible, le goût de la surprise*. Car lorsqu'on vit « sous emprise », comment concilier rêve et réalité ?

L'enfance est comme « rétrécie » par la séduction de ce modèle d'identification d'un provisoire qui dure, et c'est la raison pour laquelle un nouveau « temps de vie » a émergé : la *préadolescence*, qui peut couvrir la période des 5/12 ans avec des phénomènes comme celui des « lolitas ». Séduire, plaire, correspondre aux canons médiatisés, gagner de l'argent, le dépenser « mode », constituent un horizon fortement intériorisé et investi. Les adultes eux-mêmes ne sont pas en reste : certains essaient de rester « d'éternels adolescents » (avec plus ou moins de crédibilité !), jouant la carte de la « complicité », d'autres reportent sur leurs enfants ou sur leurs élèves des rêves non réalisés pour soi et jouent la carte de la « caution », d'où, dans ces deux cas de figure, en plein « essor », l'émergence du temps de vie dit de *l'adulescence* (le devenir adulte. Déjà, en 1985, T. Anatrella intitulait un de ses ouvrages *Interminables adolescences. Les 12-30 ans* : je ne sais pas quelle est la « fourchette » aujourd'hui !). D'autres, accaparés par leur propre individualisme, après avoir fait le « strict nécessaire », se réfugient dans une belle indifférence : « A toi de faire ta vie ». D'autres enfin, en réaction à cette évolution des mœurs (et qui, tous âges confondus, (re)montent fortement dans l'opinion publique en raison des craintes suscitées par notre monde en mutation), rejettent une telle évolution des mœurs.

Petite enfance, enfance, préadolescence, adolescence, adulescence, adultité, senior, quatrième âge (qui attend, dans la segmentation marketing, son baptême du feu si j'ose dire !), « grabataires juniors », « grabataires seniors » : que les trois tranches d'âge traditionnelles d'une société, enfance, âge adulte, vieillesse, se sont démultipliées ! Ah ! le mythe de Faust !... Les médias, le monde du spectacle, le commerce, présentent des modèles d'identification ciblés, préadolescents, adolescents, adulescents, qui ne se revendiquent que très rarement « adultes ». Allez donc rivaliser avec eux ou elles ! On dit volontiers que les adultes ont démissionné. Certains, oui, peut-être. Mais je ne sais pas si les adultes ont démissionné : il existe plutôt *une crise de l'adultité*. Or un éducateur est, et doit être, d'abord, un véritable adulte. Dans la brève typologie que j'ai esquissée, avec quatre types de « faux adultes », un type apparaît plus que jamais indispensable : *l'adulte adulte*. En effet, la complicité ou la fuite, d'une part, l'indifférence ou le dogmatisme rigide d'autre part, ne permettent pas aux adolescents de se construire *contre* les adultes : contre au double sens du terme, *en opposition à* et *en appui sur*. En privant, par peur ou par refus du conflit, les adolescents du *en opposition à*, on les prive du *en appui sur* : d'où, pour eux et elles, une perte de repères, une confusion des rôles sociaux et familiaux (accentuée par la diversification de la structure familiale), une fragilisation voire une rupture du lien intergénérationnel.

Cela dit, « l'adulte adulte », l'adulte du quotidien, l'éducateur, n'a pas à nier ces nouveaux rythmes d'existence à commencer pour lui-même ou elle-même : en tant que professionnel de l'éducation, à 25 ans par exemple, je dois être cet adulte de référence, mais dans d'autres situations de vie je peux, heureusement, me comporter en enfant, en adolescent, en adulescent (en « grabataire junior » aussi, mais c'est généralement moins motivant !...). Il ne s'agit pas d'opter pour une rigidité de faux sérieux (car le vrai sérieux ne se prend pas au sérieux et s'accompagne d'humour), mais de bénéficier de cette

pluralité rythmique qui fait de nous des êtres polyphoniques. L'important est de bien choisir au bon moment : une souplesse sans mollesse.

Le rapport au négatif et l'estime de soi

La posture de l'adulte a aussi à voir avec le rapport qu'il ou elle entretient avec le *négatif*, avec ce qui ne va pas, avec l'erreur voire l'échec. Une révolution copernicienne est souvent à opérer. Combien d'adultes, dans les familles, demandent à leur enfant qui, au retour de l'école, leur annonce une « mauvaise note » dans une matière jugée fondamentale : « Quelles erreurs as-tu su éviter » ?! Le plus souvent *la gourmandise du négatif* l'emporte : « Combien de « fautes » as-tu commises ? »... Parent, enseignant ou éducateur la tentation est forte de « bancariser » les évaluations : le « crédit » est normal, et à améliorer, mais le « débit », ce qui manque par rapport à la note idéale ou du moins par rapport à la moyenne, est à « combler » au plus vite. Comme si le *cogito* éducatif était : *dis-moi ce que tu rates, je te dirai qui tu es !*...

D'où vient ce regard négatif sur soi et donc sur autrui ? Souvent d'une *estime négative de soi*. Depuis l'enfance nous sommes confrontés, selon notre milieu, à des normes sociales dominantes : physiques, sexuelles, intellectuelles, scolaires, culturelles. Des questions se posent : suis-je normal physiquement, sexuellement ? Qu'en est-il de mon pouvoir de séduction ? Suis-je normal psychologiquement ? Ces idées bizarres qui me traversent l'esprit quelquefois sont-elles normales ? Je peux n'oser en parler à personne et de ce fait les dramatiser intérieurement. Suis-je normal au plan des performances qui sont attendues de moi, scolairement, par rapport à mes pairs, aux modèles d'identification socialement dominants, aux attentes de mes parents, de mes enseignants, etc. ? Au fond, toutes ces questions sur la normalité portent sur l'apparence. Le *travail de l'apparence* est un enjeu existentiel profond, qui culmine à l'adolescence, trop souvent méconnu voire dévalorisé par des adultes qui pourtant le poursuivent à leur manière. Nous construisons notre personnalité dans la conscience douloureuse de nos manques par rapport à ces normes. On a longtemps pensé qu'une estime négative de soi était définitive, et beaucoup le pensent encore : « Je suis comme ça, ce n'est pas maintenant que je vais changer ». Une estime structurelle de soi négative oriente alors les actions et les réactions du sujet. *L'estime de soi est au cœur de la relation éducative*. Elle consiste en l'appréciation que le sujet porte sur l'image de soi qu'il a élaborée jusqu'à présent. Nous sommes des miroirs lui renvoyant, même involontairement, des images de lui ou d'elle négatives ou positives. Quelqu'un qui vit une estime de soi négative, qui ne s'estime pas, ne s'aime pas, ne s'apprécie pas, aura plus de difficultés à entrer dans un projet de vie créative. Les deux principaux mécanismes de défense, l'inhibition et l'agressivité, vont le conduire au repli, à l'auto exclusion, ou bien à une révolte systématique et contre productive : dans les deux cas (qui peuvent alterner selon les situations), la répétition d'un scénario d'échec, de souffrance, est au rendez-vous des choses de la vie.

Mais, depuis les années 1980-90, des travaux en psychologie cognitive et en psychologie sociale ont introduit la notion d'*estime actuelle de soi* qui apporte une ouverture. Chaque situation de vie, en particulier chaque situation d'apprentissage, est l'occasion de faire vivre au jeune une expérience d'estime actuelle de soi positive : ici et maintenant, face à un *défi* crédible et accessible, en présence des autres, sa réussite, même modeste, lui renvoie une image gratifiante de soi-même. Il ou elle a donc un défi et s'y emploie, fait des efforts et réussit. Alors, déjà, le jeune est content et, de plus, sous le regard des autres. A ce moment, ce n'est surtout pas la peine que l'adulte qui supervise la situation s'extasie abusivement. Non ! Il faut rester discret. Le miroir a joué. Ce n'est pas la peine d'en « rajouter », car parfois, on a la sollicitude bienveillante, mais, paradoxalement et contre notre volonté, elle est aussi stigmatisante. Quand on dit à un ado : « Eh bien ! tu vois quand tu veux, tu y arrives ! », cela signifie : « Quand tu n'y arrives pas, c'est que tu ne veux pas, t'as pas de volonté, t'es un gros paresseux ! », ou bien, et c'est ce qu'il « entend » le plus souvent : « Tu vois, quand tu veux, tu y arrives : il y a quelques pépites dans ta boue » !... Or à cet instant, l'ado est fier de lui, parce que se sentant capable de réaliser quelque chose. Or, plus quelqu'un vit de telles expériences, plus son estime structurelle de soi peut évoluer : se renforçant si elle est positive au départ, ou bien devenant peu à peu moins négative, et même positive à moyen terme. Pour cela, la *médiation* de situations d'action, l'entrée en *projet de réalisation*, sont indispensables. C'est la *faire* qui libère des *fers* !

Si la qualité de la relation est nécessaire, elle n'est pas suffisante. La question n'est pas seulement : « qu'a-t-on à se dire ? », mais aussi « qu'est-ce qu'on va faire ? ». *Réaliser en se réalisant soi-même, tel est le sens d'un travail de médiation dans une démarche de projet.* En fait, chaque fois qu'au cours d'une activité, nous avons des jeunes en charge, nous devons faire en sorte que cette situation, soit une occasion pour lui d'estime actuelle de soi positive. Bien sûr, ce ne sera pas chaque fois le cas, mais si nous ne faisons pas ce pari, cela signifie que nous considérons, en quelque sorte, que pour certains, on ne peut pas faire grand-chose, juste réparer un petit peu. **Or personne n'est condamné à subir un destin, mais chacun, chacune, a le droit et la capacité de se construire une histoire.**

En outre, on n'apprend pas sur des autoroutes, on apprend sur des chemins buissonniers. Il faut donc que les différentes situations de travail ou d'activités qui sont proposées permettent à chacun et à chacune de pouvoir investir son potentiel. Nous observons beaucoup les stratégies d'erreur, parce que l'erreur est un outil pour apprendre, comme bien des auteurs l'ont montré. C'est vrai. Mais on se centre trop sur le négatif. Il est certes important de comprendre l'erreur de quelqu'un et de la lui faire comprendre. Il est tout aussi important de comprendre *les stratégies de réussite* qu'il utilise : ce sont parfois des apprentissages incidents dans des situations annexes. Si j'analyse bien ces stratégies de réussite, je vais pouvoir concevoir des situations d'apprentissage, des activités, qui vont lui permettre plus facilement de les réinvestir. *Au lieu d'être sans cesse dans la réparation de l'erreur, soyons dans la potentialisation de la réussite.* Les deux ne sont pas exclusives : au contraire, elles sont tout à fait complémentaires. Et une telle approche réconcilie *l'effort* et le *plaisir*. Et le champ extrascolaire est essentiel de ce point de vue car, décontextualisé par rapport au champ scolaire et des représentations, pressions et passions dont il fait l'objet, il permet d'offrir une diversité de situations et d'activités motivantes, fécondes.

Faire des efforts, c'est s'efforcer, jeter ses forces, investir son énergie : dès le plus jeune âge, par exemple dans le jeu spontané du petit enfant, c'est chose sérieuse et jubilatoire. C'est peut-être ainsi qu'on permettra à de nombreux jeunes de retrouver le goût d'apprendre. Car le mot *goût* vient du latin *sapere* : ingérer, qui a donné *saveur* et aussi *savoir*. Comment se fait-il que le *savoir* ait perdu sa *saveur* ? Une des raisons me semble l'importance exclusive accordée à la notion de *besoin*. Il est certes nécessaire mais aussi rassurant de combler les besoins, parce qu'on peut transformer l'acte éducatif en une sorte de diététique. Cela confère une illusion d'objectivité. Mais une autre notion est essentielle : celle de *désir*. Comparez ces expressions : « être dans le besoin », et « être en désir »... Être dans le besoin c'est attendre un étayage, c'est aussi s'exposer à un assistanat. Le désir est souvent flou chez les jeunes : ils ou elles ne savent pas toujours ce qu'ils ou elles désirent. Mais ce qui les motive est de désirer *désirer*, de se sentir en *désirance*, d'être dans l'espoir. Je crois que, tout en satisfaisant les besoins qui sont nécessaires, il faut aussi permettre l'éveil ou le réveil de la *désirance*.

Les jeunes qui se sentent « différents » ou qui se veulent « différents » ne peuvent « s'élever », dans leur posture d'humanité, que grâce à un *cadre*, avec des *limites* et des *repères* : c'est un rôle essentiel de l'adulte que de les poser. **Un adulte est un passeur d'humanité.** Il transmet des « morceaux choisis » du patrimoine de l'humanité, mais un patrimoine vivant, et il accueille les nouvelles « fonctionnalités » qui motivent, qui sont des créations, et, dans ce travail d'articulation, il a une responsabilité à assumer pleinement afin de favoriser *la conscience du sens* et de prévenir des dérives peureuses, par exemple de repli identitaire ou communautariste, comme des dérives qui instrumentalisent les personnes. *Passeur et ouvrier d'humanité*, qui prépare un avenir dans lequel, tout en restant personne ressource, il ne sera plus indispensable : l'adolescent ou l'adolescente aura entrepris de conquérir, en permanence, son *autonomie*, c'est-à-dire sa capacité de penser et de juger, de choisir, par soi-même dans un souci d'universalité sans exclusion et de participation à une vie sociale, certes empreinte d'injustices et d'inégalités, mais pour contribuer à la faire évoluer. C'est plus facile à dire qu'à faire bien sûr, mais le dire est un préalable nécessaire à une insertion sans soumission ni agression.

Mais tout ce qui précède ne fait sens que si l'éducation ne se réduit pas à une « gestion de l'hétérogénéité ». D'abord, l'homogénéité est un mythe, certes rassurant, mais source d'exclusions possibles. Nous ne sommes pas encore clonés ! Mais, à bien y regarder, entre « clones » (au sens métaphorique bien sûr), on aime à se gausser des *clowns*, non celles ou ceux qui jouent un de cet art

comme vecteur de libération par le rire complice et pacifiant, mais celles et ceux dont on éloigne d'un rire moqueur et cruel, souvent avec un mépris latent (même dans ses formes compassionnelles hypocrites), la *monstruosité* (ce qui se voit trop, qui devrait être caché, enfermé, ailleurs) car cela rassure sur la *normalité* dans laquelle on prétend s'affirmer.

L'Autre, ce ne sont pas seulement *les autres*, dans un registre de « ressemblance » avec plus ou moins d'acceptation des différences. L'horizon d'un vivre tous ensemble est de l'ordre de ce que j'appelle la *rassemblance*. L'Autre, c'est le radicalement Autre, ce qui altère. Et pour devenir soi-même, il faut passer par l'épreuve de l'Autre et non par les preuves des autres : on ne peut pas prendre la place de quelqu'un pour construire son identité, on doit faire un détour vers l'inconnu, prendre le risque de se perdre. Ce risque hantera l'identité difficilement élaborée, dont le sujet ressentira les failles et la fragilité. C'est pourquoi « trop de différence », je veux dire perçue comme telle, sera susceptible de raviver son in-quiétude, sa « folie » possible. Le regard sur l'étrange : l'étranger, la personne handicapée, est souvent parasité par une telle peur. C'est bien pourquoi il est plus facile de désigner un « ennemi » extérieur, un bouc émissaire, plutôt que d'affronter sa propre altérité : car mon principal ennemi, c'est moi. Dans son roman autobiographique *Mars*, F. Zorn illustre la normalité mortifère, la *normopathie*. On dit volontiers que l'éducation doit contribuer à restaurer du lien social fragilisé ou rompu dans un monde de plus en plus dur : mais il existe des liens sociaux inhumains (comme l'esclavage dit « moderne », l'instrumentalisation des hommes et plus encore des femmes et des enfants, la prostitution, la pédophilie, le racket, etc.). Ce qui me paraît essentiel est de travailler, dans les liens sociaux, leur fondement universel : **le lien humain**.

Conclusion

C'est à chaque adulte de construire sa propre **posture éducative** en développant, entre autres, **trois compétences personnelles et professionnelles** :

- Acquérir plus de *disponibilité qualitative* : une remarque en passant a souvent plus d'impact qu'un long discours moralisateur. L'éducation est un art du *au fur et à mesure*.
- *Savoir « refermer les portes » sur les situations* et ne pas faire de ce qui s'est passé, voire répété, pour le jeune mais aussi pour soi-même, un préalable systématique au dialogue : sinon le fatalisme des reproches pervertit l'ouverture dans l'ici et maintenant.
- *Ne pas avoir peur de l'autorité* sans jouer pour autant à l'autorité qui fait peur : nous avons à adopter, au fil des jours, *une autorité de bienveillance exigeante, pleinement assumée dans la double posture d'adulte et d'éducateur*. Pour ce faire nous devons nous autoriser à assumer cette autorité.

Merci à vous.

Gérard GUILLOT

Philosophe de l'éducation

Auteur de *L'Autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF, 2006, 192 p.

Site/blog : www.gerard-guillot.fr

(Remarque : vous trouverez les références des auteurs cités dans mon ouvrage ou sur mon site).

Je remercie vivement Madame Séverine Acerbis, Directrice de la fédération Badje ASBL, qui fut mon « porte parole », avec talent, grâce à un travail approfondi, difficile compte tenu du délai et ô combien méritoire, ainsi que Monsieur Bernard Demuysère, Directeur de l'École des Parents et des Éducateurs, qui anima cette conférence débat indirecte à trois avec le public dont l'intérêt pour ma réflexion m'a sincèrement touché.

