

# FORMES ET CHANGEMENT DE L'AUTORITE

*Une approche historique des relations adultes enfants*

Sylvain Aquatias, Maître de conférences en sociologie à l'IUFM du Limousin

Très souvent, nous avons l'impression que les formes que doivent prendre certaines relations vont de soi, qu'elles ont toujours existé et que ne pas y souscrire est aller contre-nature. Il en va ainsi notamment des relations qu'entretiennent adultes et enfants et notamment de l'autorité que les premiers doivent avoir sur les seconds dans notre société.

La crise de l'autorité, présente dans tous les discours, semble être l'indice d'une forte évolution de ces relations. On peut ainsi voir se répondre deux des grands acteurs de l'éducation des enfants à travers les procès que chacun fait à l'autre : parents et enseignants se rejettent la pierre, chacun considérant l'autre comme responsable des problèmes éducatifs qu'il rencontre. Les parents critiquent le laxisme ou la sévérité, l'absentéisme ou l'incompétence des seconds. Les enseignants dénoncent la démission des parents, leur manque de coopération et leur absence de participation aux instances d'information et de concertation des établissements scolaires. Pourtant, à y bien regarder, le problème n'est peut-être pas dans la seule opposition entre les parents et les enseignants.

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, les intervenants se sont sans cesse multipliés dans le domaine de l'éducation, parachevant un mouvement dont on trouve la trace depuis le dix-huitième siècle. C'est de cette époque que nous partirons pour étudier la question de la diversification des intervenants éducatifs en France. En effet, il ne s'agit pas de faire ici un tableau exhaustif des différents modes éducatifs en France, mais simplement d'en synthétiser les grandes tendances. En ce sens, il ne s'agit souvent que d'un rapide survol de ce que d'autres chercheurs ont mieux écrit et décrit ailleurs. Le lecteur curieux se référera à leurs ouvrages pour compléter mes propos.

Ce vaste tour d'horizon de l'histoire des agents éducatifs et, du coup des idéologies<sup>1</sup> éducatives propres à chaque époque, devraient nous permettre de mieux comprendre le problème de l'autorité à l'heure actuelle et de poser, en conclusion, quelques hypothèses sur l'évolution des relations adultes-enfants et les contradictions modernes de l'éducation des enfants et des adolescents.

---

<sup>1</sup> Le terme d'idéologie nécessite ici une explication. Nous entendons par idéologie un système cohérent et organisé d'idées et de croyances, lié à une époque, une classe ou une société, sans préjuger du fait qu'il soit juste ou faux, exact ou inexact.

# I AGENTS ET IDEOLOGIES EDUCATIVES

## 1/ UNE EMPRISE SUR L'ENFANCE : XVIII ET XIX° SIECLES

### LES MEDECINS ET LA SANTE DES ENFANTS

Les familles du XVIII° siècle n'apparaissent pas tant comme des agents éducatifs cohérents : la pratique du nourrissage dans les familles aristocratiques et bourgeoises et celle de l'abandon dans les familles populaires étaient assez fréquentes pour que le lien éducatif ne soit pas systématique entre parents et enfants. Dans le même temps qu'existaient des systèmes d'enseignement publics et privés, les enfants apprenaient beaucoup au contact des adultes, parents ou non, sans que d'ailleurs des intentions pédagogiques bien affirmées existent. Pour beaucoup alors, la discipline seule suffisait, suivant en cela la Bible. « La folie est liée au cœur de l'enfant et c'est la verge de la discipline qui l'en chassera »<sup>2</sup>.

Ce sont les progrès de la médecine et l'émergence de la classe bourgeoise qui vont inciter à une réflexion nouvelle sur « la conservation des enfants »<sup>3</sup>. Rien là que de plus logique : on retrouve les tendances fortes, décrites par Philippe Ariès, de l'émergence d'un nouveau type de « sentiment de l'enfance », dont il faisait remonter les origines à la fin du XVII° siècle<sup>4</sup>.

Ce qui est certain, c'est que le XVIII° siècle voit l'avènement à la fois de nouveaux modes éducatifs et de nouveaux acteurs dans l'éducation enfantine, une éducation qui n'est plus seulement socialisation par le milieu, au contact de la communauté des adultes, mais qui devient un processus spécifique d'apprentissage. Et c'est d'abord de la formation des mères des classes bourgeoises dont il est question, auxquelles les médecins destinent de nombreux ouvrages sur l'éducation des enfants dès le début du XVIII°. Le modèle de la famille bourgeoise avec sa partition sexuée des rôles commence à prendre place ici, par la redéfinition du rôle de la mère au détriment de la domesticité qui avait jusque là la charge des enfants.

Du côté des familles populaires, les choses sont bien différentes : d'abord, la Révolution Industrielle provoque trop souvent la rupture des liens familiaux et communautaires. Familles dissolues, incapables donc de s'occuper correctement de leurs enfants, c'est ce que constatent les penseurs du XIX° siècle. Friedrich Engels, Louis René

---

<sup>2</sup> Proverbes, 28, 15, cité par Eric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire*, Tome 1, Etat des lieux, Paris, ESF, 1996, p.18

<sup>3</sup> pour reprendre le titre du chapitre consacré par Jacques Donzelot à ce sujet. Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Minuit, 1977.

Villermé, Frédéric Le Play et bien d'autres fustigeront, en leur attribuant des causes différentes, cette décadence supposée de la famille.

Des sociétés philanthropiques se forment pour venir en aide aux pauvres, mais surtout pour leur apporter une morale conforme à celle des classes bourgeoises, c'est-à-dire au modèle familial qui est en train de se créer. Restaurer le mariage, limiter l'abandon des enfants, créer un ordre domestique dont les femmes seront maîtresses.

Les enfants, dans ce contexte, sont un enjeu fort pour l'ordre social. Le vagabondage juvénile est important en milieu urbain. Le vicomte d'Haussonville écrit ainsi en 1879, parlant des enfants de Paris : *« pour peu, en effet, qu'on ait eu l'occasion ou la curiosité de lever le voile brillant sous lequel se cachent les plaies de notre civilisation, on arrive bien vite à constater l'existence, sur le pavé de nos rues, d'un certain nombre de petits êtres nomades qui errent, sans domicile fixe, sans parents, sans protection, qui vivent de hasard, de souffrances ou de méfaits »*<sup>5</sup>. Hasard, souffrances, mais surtout méfaits inquiètent. L'adéquation entre délinquance et jeunesse que font apparaître les travaux statistiques de l'époque et la participation importante des jeunes à la Révolution française et aux insurrections de 1830 et 1848<sup>6</sup> montrent bien les risques encourus.

En fait, *« par quelque bout que l'on prenne le problème de la classe ouvrière, en quelque région qu'on la considère, la question clef est donc partout celle du rapport adulte-enfant »*<sup>7</sup>. Et ce rapport va être traité sous l'aspect conjoint du traitement éducatif des adultes par les instances philanthropiques et du traitement éducatif des enfants par l'école publique.

## LE TRAITEMENT EDUCATIF DES ENFANTS

Dès cette époque se posent des questions sur les rapports de complémentarité et d'opposition entre Ecole et Famille. Car si chacun doit tenir sa place dans le processus éducatif, l'enseignement public obligatoire ne risque-t-il pas de délégitimer les parents dont on veut justement accentuer le rôle éducatif ?

Pourtant, il est clair qu'à l'époque, l'école publique semble le seul moyen d'éduquer les enfants à des valeurs bourgeoises que ne connaissaient pas encore les parents. Il est important de préciser école publique, car au XIX<sup>e</sup> siècle, les établissements religieux disposent de la plus importante clientèle. C'est aussi pour affirmer des règles hygiénistes que

---

<sup>4</sup> Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Points Histoire, Seuil, Paris, 1973.

<sup>5</sup> Othenon d'Haussonville, *L'enfant à Paris*, Calmann-Lévy, Paris, 1879.

<sup>6</sup> Michèle Perrot, "Jeunesse et société en France (XVIII<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècles)", Bernard Loreyette (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI et L'Harmattan, 1989.

les religieux ne respectent pas (absence d'exercice, mauvaise ventilation et encombrement des dortoirs et des classes) que l'école publique est promue comme vrai moyen d'éducation. Pourtant, la vision de l'enseignement est toute faite de discipline et de travail, les établissements scolaires suivant la plupart du temps les principes établis par Michel Foucault lorsqu'il explique comment s'établit dans la montée de la Révolution Industrielle le « dressage des corps ». Qu'on se rapporte à la description qu'il fait de la classe du collège jésuitique<sup>8</sup> et l'on comprendra qu'il n'était pas question d'un relâchement quelconque. Le principe de clôture, par exemple, se retrouve bien dans la description d'Hippolyte Taine lorsqu'il compare en 1899 les établissements scolaires français et anglais<sup>9</sup>. Foucault définit même l'organisation d'un espace sériel comme un des principes fondamentaux de l'enseignement élémentaire à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle. La discipline scolaire n'est donc pas remise en cause par les réflexions hygiénistes. Au demeurant, l'instauration de la scolarisation généralisée est avant tout tournée vers les enfants du peuple, pour leur inculquer de nouvelles attitudes et favoriser leur contrôle.

Pour construire un contexte favorable à cette scolarisation, de multiples lois vont émerger, protégeant les enfants au niveau du travail et du logement. L'instauration en 1881 et 1882 de l'école obligatoire, laïque et gratuite ne peut être efficace qu'à ce prix. Ce faisant, elle participe de la volonté hégémonique de création de l'unité nationale et républicaine.

Pourtant, on trouve encore toutes les sociétés philanthropiques qui s'organisent autour de l'enfance. Œuvres d'éducation pour la jeunesse, patronages, cercles ouvriers, il ne manque pas au XIX<sup>e</sup> siècle de mouvements visant à assister l'éducation des jeunes. A chacun son public. Certains s'occupent des apprentis, dont on veut éviter qu'ils n'abandonnent les valeurs religieuses en s'installant dans la vie active, mouvement qui s'étendra ensuite aux ouvriers, en substituant une direction laïque à l'autorité religieuse. D'autres ont fondé des institutions privées pour s'occuper de l'enfance abandonnée ou délinquante. D'autres enfin, les sociétés protectrices de l'enfance, qui se donnent pour mission d'apprendre aux parents les nouvelles méthodes d'éducation. Ce sont aussi ces patronages qui créeront les premières colonies de vacances. Fondées autour d'idées hygiénistes sur les bienfaits de la campagne pour les jeunes citadins, elles ne dérogent pas à la discipline de type scolaire.

---

<sup>7</sup> Jacques Donzelot, 1977, op. cit., p.70.

<sup>8</sup> Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.147.

<sup>9</sup> « Chez nous, un lycée est une grande boîte de pierres où l'on entre par un seul trou muni d'une grille et d'un portier; à l'intérieur sont quelques cours semblables à des préaux, parfois une pauvre rangée d'arbres, en revanche beaucoup de murs (...) ». Hippolyte Taine, Notes sur l'Angleterre, Paris, Hachette, 1899.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.* 4

Tous ces mouvements produisent aussi de nouvelles réflexions sur les compétences des personnes qui se consacrent à ces mouvements. Et de ce contexte émergent des professions nouvelles : assistantes sociales et éducateurs spécialisés. Si les travailleurs sociaux sont encore peu nombreux à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, il n'en reste pas moins que c'est de cette époque qu'ils émergent comme agents d'éducation, de manière encore parcellaire, travaillant aussi bien dans le pénal et l'éducatif que dans l'assistantiel.

Ce n'est pas seulement le travail social qui émerge ainsi. On voit aussi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la psychiatrie commencer à s'intéresser à ce champ de la déviance juvénile. En tentant de sortir des cas extraordinaires du pénal pour se diriger vers les situations banales d'anormalité, les psychiatres ne font que répondre à la demande des enseignants dont le public de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est terriblement hétérogène et compte aussi bien des enfants rétifs à la discipline scolaire. Mais c'est aussi une réflexion interne au corps psychiatrique qui, concevant la maladie mentale comme un phénomène toujours potentiel, nécessitant dépistage et intervention, s'exprimant d'autant plus que les populations sont exposées à des conditions de vie déplorables, ne désire plus cantonner son action aux asiles. La naissance de la psychiatrie infantile débouchera quasi naturellement de cette volonté « de désigner un objet possible d'intervention pour une pratique qui ne veut plus se limiter à gérer les reclus, mais qui prétend présider à l'inclusion sociale »<sup>10</sup> La psychiatrie naissante désigne ainsi l'école comme l'étalon de la normalité des comportements et la famille comme le terreau des déviances futures. Rien d'étonnant en cette époque de réforme sociale où, déjà, la famille populaire est l'objet de toute l'attention du pouvoir.

De fait, sous l'égide de l'Etat bourgeois, en cette fin de siècle, trois grands agents de l'éducation des enfants se détachent : la mère de famille qu'il faut encore former, l'instituteur de l'école publique, les prêtres qui, à travers l'enseignement privé des enfants et l'organisation des patronages, gardent une place importante. A côté de ceux-là, travail social et psychiatrie commencent à bâtir leur emprise sur l'éducation infantile.

## LE CONTROLE DES LOISIRS JUVENILES ET L'EMERGENCE DU LOISIR EDUCATIF

Dans le même temps que s'installent la préfiguration des premiers mouvements de jeunesse, à travers l'affirmation de temps éducatifs dans les loisirs, se renforce la place du

---

<sup>10</sup> Jacques Donzelot, 1977, op. cit., p.121.

ludique dans l'éducatif<sup>11</sup>. L'avènement de la classe bourgeoise au XVIII<sup>e</sup> soutient ce mouvement et provoque des transformations plus profondes. Pour Philippe Ariès, « *d'un état social où les jeux étaient communs à tous les âges et à toutes les conditions* », éducatifs ou non, on arrive « *à l'abandon de ces jeux par les adultes des classes supérieures, et au contraire, leur survivance à la fois dans le peuple et chez les enfants des classes supérieures* »<sup>12</sup>. Et il conclut à la rupture conjointe entre peuple et bourgeoisie d'une part, entre enfants et adultes d'autre part.

De fait, le XIX<sup>e</sup> siècle montre une réelle extension du jeu éducatif. L'enjeu de l'époque est l'instruction du peuple aux valeurs de la bourgeoisie et tout ce qui peut la favoriser est bien reçu. Les jeux de cartes religieux, moraux et militaires qui existaient déjà se voient renforcés par des jeux de lecture, puis, à partir de la seconde moitié du siècle, au moment même où l'enseignement de l'histoire et de la géographie se développent dans le secondaire, des jeux historiques (et patriotiques) et géographiques. C'est aussi l'époque où apparaissent les premiers jeux scientifiques. De même, se diffusent les premiers jeux spécialement conçus pour les filles. C'est aussi que cette époque est celle qui voit s'affirmer l'idée du jeu pédagogique<sup>13</sup>, dans la suite du processus décrit par Philippe Ariès de reconnaissance de l'enfant<sup>14</sup>. C'est cette même évolution qui sera analysée avec amertume par Johan Huizinga comme la disparition de l'esprit ludique par une conception utilitariste de la vie sociale<sup>15</sup>.

Le jeu, certes, se diffuse, mais ce sont aussi les activités sportives qui viennent apporter leur contribution au débat pédagogique.

En France, à la suite de la défaite de Sedan en 1870, l'essor des sociétés conscriptives correspond à la volonté d'avoir des soldats plus résistants et mieux entraînés. Et cette volonté trouve son écho à l'école, où la gymnastique s'installe. Plus discipline que sport, il s'agit là de former de vaillants garçons qui pourront ensuite devenir de vaillants combattants. L'union des

---

<sup>11</sup> Si pendant longtemps la discipline seule fût l'élément central de l'éducation, le ludique fit son apparition à partir de la Renaissance, avec les premiers jeux à vocation éducative. Mais ce seront les Jésuites qui systématiseront cet usage dans leurs collèges pour créer une émulation entre élèves, après, bien sûr, avoir dûment sélectionnés les jeux convenables. A présent approuvés par une autorité morale, les jeux se trouvent dotés de qualités éducatives permettant leur diffusion dans et hors les écoles, essentiellement à la cour. Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, col. éducation et formation, L'Harmattan, 1995.

<sup>12</sup> Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Points histoire, Seuil, 1973, p.140.

<sup>13</sup> Gilles Brougère, 1995, op. cit.

<sup>14</sup> L'idée était déjà présente chez le tchèque Comenius et l'anglais Locke, mais elle avait peu trouvé d'échos en France.

<sup>15</sup> Johan Huizinga, *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Tel, Gallimard, 1951, p.308.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

sociétés de gymnastique de France (USGF) accompagnait ce mouvement en construisant une véritable continuité de l'école à l'armée<sup>16</sup>.

Pourtant, ce n'est pas cette version du sport qui s'imposera finalement. A partir de 1891, les patronages s'appuieront sur les jeux et des sports pour séduire la jeunesse et l'éduquer<sup>17</sup>. Pour les fédérations gymniques et sportives qui émergent de ce mouvement, la pratique sportive prend une autre dimension. Les tenants du sport associatif opposent le triste enfermement des lycéens français à la liberté et à l'autonomie des établissements anglais bâtis sur le modèle du père Thomas Arnold, ce modèle qui inspirera Pierre de Coubertin et ses collègues dans la construction des instances modernes du sport. Mais ce n'est pas tant l'organisation générale des études qui séparent les deux courants de pensée que le mode même de socialisation. Les activités sportives associatives, sur le modèle anglais, sont décrites comme un véritable modèle alternatif d'éducation. Pour les tenants du sport, il est question « *de liberté, de discipline librement consentie, de démocratie* »<sup>18</sup> qui permettront de former les nouvelles élites. En bref, c'est pour les jeunes issus de l'aristocratie et des classes bourgeoises supérieures, pour les enfants mêmes des tenants du sport que sont défendus ces arguments.

Face à cela, l'Etat qui procède encore à la mise en place de l'école de masse et de sa volonté de contrôle des corps, ne peut entendre ces arguments. A l'école, découpage de l'espace et découpage du temps organisent une rigoureuse discipline qui laisse peu de place au ludique. Certes, on en utilise semble-t-il dans certains jardins d'enfants au XIX<sup>e</sup> siècle, mais l'essentiel de l'enseignement public ou privé en France le tolère peu<sup>19</sup>. En fait, c'est dans les loisirs populaires que se bâtit d'abord l'extension des jeux éducatifs comme des activités sportives. Jeu éducatif et sport pendant les loisirs, discipline dans les établissements, c'est ainsi que se divise la pédagogie pour les enfants des familles bourgeoises. Pour les classes populaires, il faudra attendre que la massification scolaire et la diffusion des normes bourgeoises pour qu'un accès autre qu'occasionnel ne soit possible.

---

<sup>16</sup> Pierre Arnaud, « Sport et modernité, les origines du sport moderne », in *Le sport en France, une approche politique, économique et sociale*, La documentation Française, Paris, 2000, pp. 9-21.

<sup>17</sup> Gérard Cholvy, *Les patronages : vivier ou ghetto ?*, Nouvelle Cité, Paris, 1987.

<sup>18</sup> Discours du Père Didon au congrès olympique du Havre le 29 juillet 1897, cité par Pierre Arnaud, 2000, op. cit., p.18.

<sup>19</sup> A l'étranger, de nouvelles conceptions sont plus présentes, bien qu'encore très minoritaires : l'école fondée par John Dewey en 1894 autour de la pratique d'activités manuelles ou celle de Georg Kerschensteiner à Munich, fondée en 1912 en sont de bons exemples.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

## 2/ L'ENFANT ENCADRE : DE 1900 A L'APRES-GUERRE

### LES GRANDS MOUVEMENTS DE JEUNESSE

De fait, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est tout un système de socialisation aux valeurs des classes bourgeoises, de normalisation des mœurs, qui s'est alors mis en place. Au tout début du XX<sup>e</sup> siècle, les parents, l'école et l'Eglise étaient les principaux intervenants de l'éducation des enfants et des adolescents.

Tandis que continue à se déployer le mouvement de scolarisation des enfants et de moralisation des familles du peuple, les mouvements de jeunesse vont commencer à prendre de l'importance, en gardant la plupart du temps une dimension religieuse non négligeable<sup>20</sup>.

Le scoutisme, créé au début du siècle par Robert Baden-Powell, un anglais protestant et fils de pasteur, a pour volonté de former des jeunes garçons à l'ordre social et religieux au travers d'activités de plein air. Ses idées commenceront à trouver leur chemin en France à partir de 1910 d'abord chez les protestants, puis avec des mouvements neutres, chez les catholiques enfin. Le scoutisme s'affirme implicitement contre l'école, lieu d'enfermement et de discipline contrainte, par la valorisation de la nature et la discipline librement consentie. Les patrouilles et équipes fonctionnent de manière autonome, indépendamment de l'autorité des adultes, sinon dans l'adhésion à des règles de fonctionnement basées elles sur des valeurs plutôt conservatrices.

La Jeunesse ouvrière chrétienne, fondée en 1926, a deux spécificités qui la démarque nettement du scoutisme. La première est de bâtir son recrutement sur un clivage social : la reconnaissance de l'importance de la classe sociale d'origine, des modes de vie et des intérêts qui y sont liés. En suivant ce principe, la JOC va essaimer d'autres mouvements : Jeunesse ouvrière chrétienne féminine (1928), Jeunesse agricole chrétienne (1929), Jeunesse étudiante chrétienne (1930). La seconde est de s'inscrire dans un courant de critique sociale qui commence à dénigrer le capitalisme. Dans cette lignée apparaissent d'ailleurs des mouvements plus politiques comme les faucons rouges, mais de plus faible importance.

Ce qu'on voit apparaître ici, ce ne sont pas tant des mouvements de jeunesse réellement autonomes que des regroupements certes volontaires mais basés sur des *credo* religieux, politiques ou simplement moraux. Il s'agit bien de mouvements de jeunesse, mais leur recrutement même présuppose l'adhésion à des valeurs, des règlements qui forment le

cadre de cet engagement et probablement sa possibilité d'existence. Antoine Prost fait bien remarquer que ces mouvements présentaient des garanties pour des familles qui, soumises au regard institutionnel, ne voulaient pas perdre le contrôle de leurs enfants<sup>21</sup>. Les mouvements de jeunesse étaient légitimes par leurs objectifs et permettaient aux enfants de disposer de sociabilités autonomes sans encourir la disgrâce familiale.

Plus légitimes encore s'il en faut furent les mouvements des œuvres laïques qui se donnaient pour but de prolonger l'action de l'école dans les activités de loisirs. La ligue de l'enseignement va se transformer, se scindant en trois groupes visant respectivement l'éducation physique (UFOLEP), l'éducation artistique (UFOLEA) et le cinéma éducatif (UFOCEL). Une quatrième, en 1935, s'occupera des œuvres de vacances (UFOVAL). Les colonies de vacances, dont on a vu qu'elle s'étaient développées dès le XIX<sup>e</sup> sous l'égide des patronages, étaient déjà bien présentes dans le paysage éducatif : l'Union nationale des colonies de vacances, catholique, et la Fédération nationale des colonies de vacances, laïque, œuvraient déjà pour la salubrité des jeunes urbains.

De même, les Auberges de jeunesse, créées en 1929 par Marc Sangnier, celui-là même qui avait créé le Sillon, vont proposer aux jeunes plus que de simples étapes en créant un véritable état d'esprit où se jouxtent le goût de la nature et le refus de la société capitaliste et de ses hiérarchisations. Le mouvement laïque créera en réponse ses propres auberges en 1933, mais finalement bien peu de différence se joueront entre les deux, indifféremment utilisés par les jeunes employés et ouvriers qui découvrent les congés payés après 1936. De cet esprit naîtra aussi une sensibilité antifasciste.

Ces mouvements sont autant de moyens d'éducation, qui ne veulent rien laisser de la maîtrise du temps aux enfants, suivant en cela l'exemple des patronages. Pour certains, il s'agit de prolonger l'influence scolaire au-delà de la scolarité, pour d'autres de mettre à profit les temps de loisirs de l'enfance et de l'adolescence pour contribuer au développement du caractère, pour d'autres enfin d'œuvrer à une prise de conscience politique.

## LE MODELE DE LA FAMILLE BOURGEOISE ET L'AUTORITARISME PATERNEL

L'enthousiasme des enfants et des jeunes à participer à ces différents mouvements a certainement à voir avec la volonté d'échapper, ne serait-ce que de manière toute relative, à

---

<sup>20</sup> On considère que c'est le Sillon, mouvement d'éducation morale et religieuse autant que d'action civique et sociale, créé par Marc Sangnier à partir du vivier des patronages catholiques en 1899, qui préfigure réellement ces mouvements.

une société où les relations adultes et enfants sont marquées par une hiérarchisation sans faille.

C'est que le modèle de la famille bourgeoise s'est répandu avec l'éducation de masse. L'école est à son apogée entre les années 20 et 30, quand la gratuité de la classe de sixième est établie en 1927 et que les effectifs scolaires doublent d'une année à l'autre. Et le formalisme qu'elle inculque est bien celui de la famille bourgeoise telle qu'on imagine qu'elle devrait être. Ce modèle se caractérise par une forte hiérarchie intra-familiale. Le père dispose de l'autorité ultime sur ses enfants et son épouse. Il délègue à cette dernière une partie de son autorité pour en user auprès des enfants. Si des liens affectifs ne sont pas absents, le formalisme des relations le rend moins perceptible, notamment entre le père et les enfants. Il serait mal vu que les pères montrent trop leurs sentiments à l'égard de leurs enfants à une époque où toute l'éducation est basée sur la réserve et la retenue. L'expression des affects est dévolu à la mère. Là encore, la division sexuée des fonctions dans la famille bourgeoise s'affirme bien.

Les relations avec les enfants sont donc empreintes du formalisme qu'il faut leur faire acquérir. Tout dans l'attitude et le langage des enfants doit exprimer le respect qu'ils portent à leurs géniteurs : « ne mets pas tes coudes sur la table », « ne réponds pas », « tiens-toi droit », etc. Les droits des enfants sont peu soumis à négociation. Pas question de remettre en cause une interdiction paternelle de sortie ou une injonction à faire une tâche.

De même, les adultes se soucient peu de jouer avec leurs enfants : les classes populaires ont bien acquis le sentiment que le jeu n'est pas une occupation légitime et doit être laissé aux enfants. L'idéologie utilitariste dont Huizinga s'est fait le critique a pris corps dans les habitudes du peuple, laissant au jeu entre adultes et enfants le seul temps des loisirs socialement ritualisés, fêtes et dimanches. L'adulte est devenu sérieux.

Les punitions aussi montrent une pédagogie pour le moins rudimentaire : privations (de sortie ou de dessert), sanctions physiques, etc. Il existe bien sûr une éducation différenciée entre les sexes. Comme dans le modèle distribuant les tâches entre parents et enfants, les filles sont chargées d'aider leurs mères aux tâches domestiques alors que les garçons se doivent de réussir les études qui leur permettront de reprendre les affaires paternelles ou de suivre une autre voie tout aussi gratifiante.

---

<sup>21</sup> Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Tome IV, depuis 1930, Paris, Perrin, 2004, p.547 et suivantes.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

C'est la majorité de la société qui est bâtie sur ce modèle de l'autorité paternelle : on le retrouve dans les entreprises à travers le paternalisme, dans les écoles et les collèges, les lycées et l'Université avec l'autorité des maîtres et des professeurs.

À l'école, l'autorité peut sembler moins rigoureuse que dans la famille : les punitions physiques, par exemple, sont interdites depuis longtemps<sup>22</sup>, alors qu'elles perdurent dans les familles. Mais la discipline est encore l'élément central des apprentissages scolaires et pour les adeptes de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives, la classe Ferry offre l'image d'une tradition autoritaire et révolue de l'enseignement.

## DE L'EDUCATIF AU LUDIQUE : LES CHANGEMENTS DE L'IDEOLOGIE EDUCATIVE

Pourtant ce modèle que l'école comme la famille s'efforce de transmettre ne s'est pas encore étendu à la totalité des classes populaires que déjà, au niveau de la famille bourgeoise, il commence à se transformer.

Depuis le début du siècle et alors que l'école s'affirme comme le moyen majeur de socialisation, les familles sont manipulées par les différents intérêts en jeu : mouvements de parents d'élèves décriant une école sans Dieu, mouvements d'anciens élèves réclamant un meilleur contrôle des rythmes scolaires, des locaux, des enseignants, mouvements familialistes enfin, comme l'école des parents. Pour ces derniers, il s'agit de ramener l'éducation à la famille, laissant l'instruction aux enseignants. L'éducation sexuelle est au centre de ce débat. En invitant les parents à ne pas refuser le dialogue avec leurs enfants sur les questions de sexualité, l'école des parents popularise aussi les méthodes pédagogiques nouvelles. Ce faisant, elle les oppose aux structures rigides de l'école.

C'est ici que s'affirme avec force l'influence de la psychanalyse. En montrant l'influence déterminante du milieu familial sur la réussite scolaire, elle propose ses idées tant dans le domaine de l'entente conjugale que dans les attitudes éducatives. Là où la psychiatrie ne proposait que des verdicts accusant la famille de la responsabilité des perversités adolescentes, la psychanalyse autorise le travail sur la relation, ne condamne plus a priori, bref, ouvre l'espace de l'action éducative sans préjuger de la culpabilité de chacun<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Le statut sur les écoles primaires communales du 23 Avril 1834 établit dans son Article 29, que les élèves ne pourront jamais être frappés.

<sup>23</sup> Sur ce sujet, on se reportera toujours aux analyses de Jacques Donzelot, 1977, op. cit., notamment dans le chapitre 5, la régulation des images ;

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

En parallèle de ce mouvement, les mouvements de jeunesse s'affirment bien comme un renouvellement de la pensée éducative. Mais ils ne font que poursuivre les débats entre l'éducation anglaise et l'éducation française, entre l'apprentissage par la contrainte et l'apprentissage par l'activité libre, débat facilité par l'expansion de la pratique sportive dans la population française. Du début du siècle aux années quarante, les effectifs des fédérations connaîtront une croissance discontinue certes, mais néanmoins importante.

De l'alliance de courants du scoutisme et de militants de l'Education nouvelle émerge une réflexion qui permettra de développer des centres de formation à l'éducation et à l'animation, centres qui deviendront en 1944 les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Plus globalement encore, ensemble, système sportif, scoutisme, mouvements de jeunesse et de loisirs vont installer une nouvelle définition des apprentissages et des modes d'apprentissages qui finira par prendre corps dans les mœurs et à l'Education Nationale.

Plusieurs éléments constituent cette définition.

C'est d'abord la conception que le plein air et l'aventure, l'activité physique et le volontarisme favorisent la constitution des esprits autant que des corps et ce d'autant plus « naturellement » que c'est par l'activité elle-même que l'apprentissage s'effectue. L'incorporation est douce autant qu'aveugle, puisqu'elle suit un consentement implicite aux règles des jeux.

C'est ensuite l'idée qu'enfants, adolescents et jeunes adultes peuvent apprendre d'eux-mêmes par l'action. « *Ici s'expérimentaient les premiers linéaments d'une pédagogie qui rendait moins pesante la discipline en insérant les élèves dans une structure relationnelle où ils pouvaient partiellement devenir leur propre éducateur* »<sup>24</sup>. Le scoutisme et les mouvements de jeunesse donnaient ainsi aux jeunes les moyens de définir leurs propres activités dans un cadre idéologique bien déterminé.

C'est enfin la facilité plus grande qu'offrent jeux et sports à bâtir des cadres éducatifs favorisant l'adhésion des élèves. Parce qu'ils y sont en partie au moins libres, ils y viennent plus volontairement et y apprennent mieux.

Tous ces mouvements se cumulent, y compris avec l'Education Nationale, pour enfin circonscrire la jeunesse dans des classes d'âges déterminées. On n'apprend pas les mêmes choses, de la même manière en fonction de son âge. Les théories du développement de l'enfant commencent à pénétrer la conception éducative et le groupe français d'éducation

---

<sup>24</sup> Alain Ehrenberg, *La culture de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, Pluriel, 1991, p.73.

nouvelle autour de Célestin Freinet, à partir des années vingt, met en avant des notions comme celles d'expression ou de tâtonnement expérimental qui ne sont pas si éloignées de certains préceptes découlant des mouvements de jeunesse. C'est d'abord dans les maternelles que ces courants vont trouver un écho. C'est aussi dans les maternelles que, depuis les années 1940, le jeu éducatif va se populariser. Pour Antoine Prost, on trouve une conjonction entre une conception éducative du jeu et l'appartenance à la classe bourgeoise. C'est parce que les institutrices (bien plus que les instituteurs) sont issues de la bourgeoisie qu'elles sont plus sensibles à l'introduction d'une dimension ludique dans l'apprentissage<sup>25</sup>. Là encore, c'est donc une institution scolaire qui influencera le comportement même des familles en légitimant le ludique comme mode d'acquisition des savoirs.

A cette époque, si l'on voulait en résumer l'essence, un projet éducatif global, peu à peu, s'est mis en place, encadrant enfant et jeunes dans la totalité de leurs activités, famille, école, loisirs<sup>26</sup>. On en verra la concrétisation dans l'action de l'Etat qui, reconnaissant enfin la spécificité d'une jeunesse nouvelle, va instaurer des réglementations nouvelles. Dans la création du sous-secrétariat d'Etat aux sports et de l'organisation des loisirs, on peut lire cette volonté de ne pas se laisser dépasser par des mouvements trop autonomes. La régime de Vichy, on le sait, accentuera encore cette dimension avec les Chantiers de jeunesse. Retour de la discipline, les chantiers veulent lutter contre le relâchement éducatif qu'occasionne l'introduction des activités ludiques. Nul doute pourtant que le modèle scout n'ait fortement influencé cette conception.

Mais de la première à la seconde guerre mondiale, le phénomène dominant est bien cette tentative d'encadrement des jeunes, par quelque moyen que ce soit, ludique et éducatif s'associant dans différentes proportions pour définir les modes éducatifs, du plus coercitif au plus libre. Des agents éducatifs sans cesse plus variés interviennent. C'est la préfiguration des rôles des éducateurs et des animateurs qui émerge des premiers mouvements de jeunesse. En fait, la sphère des loisirs comme de la famille, le « hors l'école », doit être mis au service de l'éducation.

---

<sup>25</sup> Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Tome IV, « Depuis 1930 », Paris, Perrin, 2004, pp. 105-119.

<sup>26</sup> ce que note bien Olivier Galland, *Les jeunes*, Paris, La Découverte, 1984.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

### **3/ AUTONOMISATION DE LA JEUNESSE, CENTRALITE DE L'ENFANCE : DE L'APRES-GUERRE AUX ANNEES 2000.**

#### **LA REMISE EN CAUSE DU MODELE AUTORITAIRE**

La guerre a jeté les jeunes dans les rangs des armées, et renvoyé les enfants à une conception plus disciplinaire de l'école et des loisirs. Alors que les mouvements de jeunesse commençaient à concrétiser l'idée d'adolescence, la guerre a mis entre parenthèses la volonté d'autonomisation que laissaient deviner les nouvelles conceptions éducatives. La société française au sortir de l'armistice se reconstruit dans un contexte de désorganisation et de ruines. Après les épreuves de l'Occupation, les adolescents et les jeunes adultes se livrent à une fureur de vivre que rythment les nouvelles musiques. L'exagération des conduites des jeunes urbains, exutoire des privations et des inquiétudes de la guerre, s'impose à la société d'après-guerre.

C'est l'époque où psychologues, philosophes et sociologues font feu de tout bois pour expliquer les nouveaux comportements d'une jeunesse déroutante. Mais c'est encore l'influence psychanalytique qui se montre déterminante et influence toutes les autres disciplines. C'est elle qui diffuse dans la société un nouveau regard sur l'ordre familial, un ordre qui ne crée plus systématiquement de l'intégration, qui, au contraire, par le formalisme des rôles et le manque de dialogue, serait peut-être à la source de certaines pathologies. Mais si elle fait apparaître la famille bourgeoise comme une institution aliénante, elle laisse la porte ouverte à des changements de relation au sein de la famille, des rapports plus sains et plus égalitaires. L'avancée du féminisme et des rapports de domination dans le couple et la famille viennent perturber plus encore le modèle bourgeois.

Dès les années 40, les mères de famille avaient commencé à discuter les attitudes paternelles qui semblent bien rigoureuses par rapport aux leurs. A la mère l'expression des sentiments, aux pères l'autorité indiscutée : le partage ne semblait plus si bien fonctionner. Dans l'après-guerre, l'influence de ces courants se renforcent et se diffusent. Un freudisme simplifié fait son chemin, relayé notamment par la radio -qu'on pense à Ménie Grégoire ou à Françoise Dolto- et la presse féminine, et l'idée que l'expression des sentiments parentaux d'affection envers les enfants est nécessaire à leur développement se généralise.

De la même manière, c'est l'intégration de la psychanalyse qui permettra à la psychiatrie de se fonder comme interlocuteur principal de la justice en acceptant l'idée de

l'action éducative, action éducative en milieu ouvert de préférence, qui permettra de limiter le coût des placements et des aides<sup>27</sup>. La psychiatrie devient alors l'allié du juge et des travailleurs sociaux, désormais formés aux bases de la psychologie et de la psychanalyse. La direction de l'Education surveillée, par exemple, se voit reconnaître à partir de 1945 une vocation non plus répressive, mais éducative.

La conception même de l'enfant a changé : « *ce n'est pas une cire molle que l'adulte façonnerait à sa guise, mais une personne autonome, qu'il faut simplement aider à se développer, en s'appuyant sur son besoin d'activité* »<sup>28</sup>. À partir des années 1950, on perçoit une évolution du modèle des relations familiales qui va de l'autoritarisme à un assouplissement des relations. Il va bien falloir que la structure étatique elle-même, encore campée sur l'ordre moral, modifie sa vision des choses.

C'est que le modèle paternaliste est fort à l'intérieur de la société française de l'époque : dans les familles, dans les écoles et les universités, dans les entreprises. C'est contre ce type de rapport de domination que va s'affirmer le mouvement de Mai 68. S'il est bien des causes à ce soulèvement, il n'en reste pas moins qu'un de ces effets sera la remise en cause du pouvoir paternel par Mai 68. C'est d'abord dans la famille que ces effets vont se faire sentir avec, au fil des années, l'arrivée d'un nouveau modèle des rapports familiaux : la démocratie familiale.

De l'autorité paternelle incontestée, basée sur un formalisme important, une minimisation de l'affect et une faible négociation des droits de chacun, on passe à la « démocratie familiale », axée sur la négociation des droits de chacun, la remise en cause de la civilité intrafamiliale, la libération des affects. « *Le respect n'est plus ce qu'il était : il n'est plus dans les mots (...), il est dans un comportement général. Tel est, peut-être, l'un des changements majeurs : le recul du formalisme, des "bonnes manières" exprimées par des mots ou par des gestes, au profit de rapports plus authentiques, mais aussi plus durs* »<sup>29</sup>, écrit Michel Fize. Cette description ne joue pas pour toutes les populations. La thèse de Michel Fize s'appuie sur une certaine uniformisation des modes de vie et sur la diffusion des valeurs et des perspectives des classes moyennes dans la population française. Cette moyennisation est indéniable, mais elle est peut-être moins forte que ne l'affirme Michel Fize. Comme le

---

<sup>27</sup> C'est dès l'origine de la justice pour enfants, en 1912, qu'est imaginé que des examens médicaux puissent venir compléter l'enquête sociale. Mais la collaboration des juges et des médecins restera limitée jusque dans l'après-guerre, leurs éléments diagnostiques reposant sur l'hérédité de la perversion rendant caduque tout acte éducatif.

<sup>28</sup> Antoine Prost, 2004, op. cit., p. 116.

note Thierry Blöss, *"la "moyennisation" de la société française, bien que fondé sur de réels rapprochements de comportements, reste en fait une illusion au regard des écarts objectifs qui persistent et se creusent entre les différentes composantes de la société française (...)"* <sup>30</sup>. De même Thierry Blöss souligne le fait que le modèle familial retenu par Michel Fize est basé sur les couples mariés avec enfants. Or par exemple, dans les populations de banlieue, familles monoparentales et familles recomposées sont extrêmement nombreuses et la taille des fratries est parfois importante, toutes caractéristiques que ne prend pas en compte l'analyse de Michel Fize. Les relations familiales ne se sont pas démocratisées partout dans la société.

Cela n'est guère étonnant. La conception même de l'enfant a évolué, mais elle n'a pas encore partout entraîné une démocratisation des relations familiales. On ne peut que voir là le même mouvement qui, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, agite la réforme sociale : les familles bourgeoises, les premières, sous l'influence médicale, évoluent et s'empressent de transmettre leurs conceptions sous forme de méthodes aux classes populaires. A chaque transformation des conceptions éducatives, on voit ainsi la classe dominante prendre en compte les nouveautés et construire des dispositifs de transmission qui permettront aux plus démunis de mieux faire.

Quelle est cette conception à présent ? Les enfants peuvent (doivent) avoir une personnalité différente de celles des parents, peuvent ne pas reproduire ce qu'ils étaient, se construire différemment d'eux. Cette conception est sous-tendue par deux postulats psychologiques : l'existence d'une personnalité latente et l'incapacité à la découvrir seule, sans l'aide d'une personne proche et bienveillante.

L'identité de l'enfant dépend donc de la stabilité affective que les parents sont capables de lui fournir, dans laquelle, rassuré par une attention constante, il va pouvoir développer sa personnalité. On obtient un code inverse de celui de la famille autoritaire où l'enfant devait montrer son respect de manière formelle et évidente à ses parents : ici, ce sont les parents qui doivent absolument montrer leur amour aux enfants. Cette « norme de la révélation », suivant l'expression de François de Singly<sup>31</sup>, coexiste avec la réussite scolaire et, souvent, avec la réussite dans les loisirs.

---

<sup>29</sup>Michel Fize, *La démocratie familiale, Evolution des rapports parents-adolescents*, Paris, Renaissance, 1990, p. 286.

<sup>30</sup>Thierry Blöss, *Les liens de famille, sociologie des rapports entre générations*, Paris, PUF, 1997, p.50.

<sup>31</sup>François de Singly, *La soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan/HER, 2000.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

A cette nouvelle union entre familles des classes supérieures et moyennes et les psychologies correspond la montée en puissance des consultations de pédopsychiatrie<sup>32</sup> et la diffusion des innombrables manuels de psychologie infantile et juvénile.

## L'AUTONOMISATION CULTURELLE DE LA JEUNESSE

De tous temps des groupes de jeunes ont existé. Mais dans la France de l'ancien Régime, ces groupes se conformaient à des valeurs sociales qui étaient celles des adultes. Certes, ils jouaient un grand rôle dans l'organisation des fêtes traditionnelles<sup>33</sup> et pouvaient contester certains aspects de la domination des adultes, lors des charivaris<sup>34</sup>, par exemple. Mais ils restaient proches par leurs valeurs du monde adulte masculin, puisqu'il s'agissait avant tout de groupes de jeunes hommes.

Après la guerre, on l'a dit plus haut, la jeunesse de France semble se déchaîner, suivant en cela les nouveaux rythmes du jazz. La jeunesse bourgeoise de Paris donne le ton. Mais si les ritournelles des zazous de l'époque choquent le traditionalisme bourgeois, ils ne sont que la partie la plus visible d'une jeunesse qui est en train de changer profondément.

La démographie de la population, d'abord : la France a vieilli des années 10 aux années 40. Mais en 42, la natalité reprend et à partir de 46 on compte un accroissement de plus de 20 % par rapport à l'avant-guerre. La scolarisation ensuite : les effectifs scolaires ont sans cesse crû, doublant de l'immédiat après-guerre (902 000 élèves dans le secondaire) aux années 58-59<sup>35</sup>. Cette scolarisation massive aura d'autres effets que ceux attendus. Au niveau des enfants entre eux, elle intensifie la division en classes d'âges qui était déjà à l'œuvre, au niveau des relations entre enfants et adultes, elle prononce la coupure avec le monde de l'activité et de la production.

Encore faut-il que des moyens de communication existent qui puissent permettre la diffusion à l'ensemble de la jeunesse des nouveaux goûts culturels. La presse, bien sûr, est

---

<sup>32</sup> De 1991 à 1997 le nombre d'enfants suivis par les secteurs de psychiatrie infanto-juvénile a progressé de 49%. Cette progression est due notamment aux enfants suivis en ambulatoire, avec 55% d'augmentation sur cette même période. Le nombre d'enfants suivis en hôpital de jour a augmenté de 33% et le nombre en CATTP (Centre d'accueil thérapeutique à temps partiel) a plus que doublé entre 1991 et 1997 (+143%). Les secteurs psychiatriques ont suivi près de 380 000 enfants et adolescents (1183 en moyenne par secteur) en 1997, ce qui correspond à 24 enfants pour 1000 habitants de moins de 20 ans. 9 enfants sur 10 sont suivis en ambulatoire uniquement, 10% bénéficient d'un accueil à temps partiel et 3% seulement sont suivis à temps complet. Anne Guilmin avec la collaboration de Bénédicte Boisguérin, « les secteurs de psychiatrie générale en 1997 », *Etudes et statistiques* n° 20, mai 2000, et « les secteurs de psychiatrie infanto-juvénile en 1997 », *Etudes et statistiques* n° 21, mai 2000.

<sup>33</sup> Jacques Heers, *Fêtes des fous et carnivals*, Paris, Fayard, Pluriel, 1983.

<sup>34</sup> Yves-Marie Bercé, *Fêtes et révolte, des mentalités populaires du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, Pluriel, 1994.

déjà bien présente en France. Mais l'après-guerre voit aussi l'accélération de la production et de la consommation des postes de radios et de télévisions. En 1960 déjà, plus de 75 % des foyers français disposent d'un poste de radio. En 1958, on compte 9 % de foyers équipés par des récepteurs télévisés, en 1969, il s'agira de 60 % des ménages. Evolution des équipements certes. Mais évolution des demandes et des goûts aussi. Le public veut plus de chansons<sup>36</sup> à la radio, le divertissement envahit les loisirs, entraînant la méfiance des groupes d'éducation culturelle. Joffre Dumazedier s'interroge ainsi sur les influences qu'exercent « vedettes pré-fabriquées de la radio ou de la chanson, films aux stéréotypes monotones qui représentent 90 % de la production, « best-sellers » préparés selon des recettes élémentaires »<sup>37</sup>. Et bien qu'il récuse le mépris de certains éducateurs pour le commerce des loisirs, on voit aussi là l'expression d'un élitisme certain, né sans doute de son expérience avec « Peuple et culture », une des grandes associations d'éducation populaire. C'est toute la France qui désire s'amuser et oublier, dans un contexte de reconstruction et d'augmentation des niveaux de vie, les restrictions de la guerre. Les jeunes ne vont certes pas faire exception ici, alors que tout semble favoriser l'émergence de nouveaux intérêts.

L'influence des Etats-Unis joue certes un rôle ici. Alors que le jazz faisait frémir la jeunesse germano-pratine de l'immédiate après-guerre, c'est le rock'n roll qui va réellement créer une culture de masse chez les jeunes de l'époque. La mode vestimentaire vient s'associer aux courants musicaux pour fonder la base des cultures jeunes. En 1959, Daniel Filipacchi lance Salut les copains, émission destinée à diffuser les nouvelles vedettes, puis crée la revue éponyme en 1962. La rébellion n'est ici que de surface et si l'on porte des jeans pour retrouver la symbolique incarnée par James Dean, la culture qui se popularise est éloignée de toute préoccupation politique.

Jeunes travailleurs, étudiants et lycéens se retrouvent autour de valeurs et de symboles qu'observent avec inquiétude les adultes, craignant les excès du défoulement ou la concrétisation d'une contre-culture dans des mœurs délinquantes. La peur du blouson noir hante l'imaginaire bourgeois des années 60. Ce ne sont pourtant pas les jeunes des classes populaires qui remettront l'ordre social en cause, mais les étudiants, principalement issus des classes bourgeoises et des classes moyennes montantes. L'UNEF émerge de ce contexte de massification des études supérieures, où l'inadéquation des structures et les effectifs

---

<sup>35</sup> Olivier Galland, 1984, op. cit., p.39 et suivantes.

<sup>36</sup> INSEE, « Une enquête par sondage sur l'auditoire radiophonique », in Bulletin mensuel de statistique, suppl. mars et juillet 1954, cité par Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation des loisirs*, Paris, Seuil, Points-essais, 1962, p.59.

croissants, l'incertitude des filières et des débouchés crée un malaise diffus. Le contexte de la guerre d'Algérie mobilise les énergies étudiantes. Quand arrive la réforme Fouchet, les critiques fusent et fédèrent les étudiants, première épreuve de force entre le pouvoir et une nouvelle catégorie de jeunes, prélude à Mai 68. Affirmation identitaire collective liée au décalage entre les espérances et les inquiétudes juvéniles et la structure sociétale portant encore un code moral hérité de l'ancien régime, les événements de Mai achèveront de consacrer l'autonomie d'une jeunesse capable de s'opposer directement à la société adulte. Deux traits caractéristiques du milieu étudiant de l'époque, relevés par Antoine Prost, éclairent bien les nouveaux droits que réclame une jeunesse moins soumise : liberté sexuelle et mixité dans les résidences universitaires et remise en cause des organisations issues des grands mouvements de jeunesse<sup>38</sup>. La mixité représente clairement un enjeu important pour une jeunesse qui se veut plus libre et capable d'assumer plus tôt une sexualité adolescente qui gêne encore la plupart des adultes. Mais, conséquence aussi de la crise, l'adolescence devient l'expression logique d'une crise d'identité où apparaît un –semble-t-il à l'époque- inévitable conflit des générations. De l'enfant dangereux du XVIII<sup>e</sup> siècle, on est passé à l'adolescent dangereux, cet étranger au cœur de la famille, incompréhensible et insupportable.

Les années 70 arrivent à grands pas et les blousons noirs vont petit à petit céder le pas à d'autres formes de revendication identitaire. Le ferment musical des modes juvéniles ne se démentira pas au fil du temps, pas plus que l'intérêt toujours croissant des industries du loisir à suivre ou à diriger les enthousiasmes juvéniles. L'autonomisation des goûts culturels des jeunes est toute relative, relayée et encadrée par les médias qui se prêtent à bon taux à ce public prodigue. Les jeunesses estudiantines se calment et les banlieues s'étalent. La majorité à 18 ans est établie. L'immigration commence à préoccuper le pouvoir. Après les lois sur le regroupement familial, les loubards de banlieue commencent à changer d'apparence. Les réformes de l'enseignement amènent toujours leur content de contestations. La gauche arrive au pouvoir. Les émeutes de banlieue éclatent.

Y voir une trace encore d'une véritable autonomisation juvénile serait difficile. Pourtant, les sociabilités juvéniles là aussi ont pris des formes spécifiques, dans l'ennui des périphéries urbaines, la perte de perspectives -échec scolaire et crise de l'emploi- des enfants des cités, et l'oubli des services publics. Délinquance, rodéos, développement de l'économie

---

<sup>37</sup> Joffre Dumazedier, 1962, op. cit., p.74.

<sup>38</sup> Antoine Prost, 2004, op. cit., p.337 et suivantes.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

souterraine, ils deviennent des « barbares dans la cité »<sup>39</sup>, des sauvageons. C'est peut-être ici que la crise de la transmission culturelle entre parents et enfants trouve sa première expression forte. Entre les premières générations de l'immigration et les suivantes, l'expérience n'apparaît plus transmissible, ni en valeurs ni en efficacité<sup>40</sup>.

Si ce problème est particulièrement visible dans les banlieues par les éclats qui y résonnent, il existe aussi dans la société globale. En dehors des classes favorisées à qui profite encore l'union des capitaux financiers et scolaires, la crise de l'emploi a creusé l'écart entre le passé des parents et le présent des enfants. La reproduction de la place familiale dans la société n'est plus assurée, la surenchère des études et des diplômes crée un lien quasi obligatoire entre la réussite scolaire et la réussite sociale et l'incertitude règne.

Dans le même temps, l'émergence des nouveaux rapports entre parents et enfants et l'augmentation conséquente du taux d'équipement des foyers français permettent à la fois une plus grande individualisation et une privatisation des pratiques culturelles de ces derniers, où les médias et l'informatique tiennent une place conséquente<sup>41</sup>. Privatisation au sens où c'est dans la famille que nombre de pratiques de loisirs ont désormais lieu. Individualisation car dans la famille même, les enfants peuvent disposer de pratiques plus individuelles. Le retrait des pratiques de loisir vers les familles peut être analysée comme un changement des comportements où la co-présence continue n'est plus une condition de la vie de famille, mais aussi comme le résultat d'une sensibilité exacerbée à une insécurité fantasmée<sup>42</sup>.

Ce qui est certain, c'est que de ce long mouvement résulte à présent un marché culturel entièrement consacré aux enfants, aux adolescents et aux jeunes, marché culturel qui n'est pas si autonome puisqu'il se prête aux logiques de l'industrie médiatique et ludique, mais néanmoins assez opaque aux regards des adultes. Le ludique lui-même a creusé l'écart avec l'éducatif, le jeu éducatif semblant avoir diminué nettement au profit d'activités différentes, porteuses de logiques intrinsèques et mal contrôlées par les habituels garants de l'éducation des enfants.

---

<sup>39</sup> Jean-Pierre Garnier, *Des barbares dans la cité, de la tyrannie du marché à la violence urbaine*, Paris, Flammarion, 1996.

<sup>40</sup> Sylvain Aquatias, *En bas des barres, sociabilités et lien social des jeunes dans les cités de banlieue parisienne*, Thèse de sociologie, Paris VIII, 1998.

<sup>41</sup> Sonia Livingstone, *Young People and New Media*, Londres, Sage, 2001.

<sup>42</sup> Sonia Livingstone, 2001, op. cit.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

## L'ETAT PEDAGOGUE : ECOLE ET LOISIRS

Il nous faut, pour conclure ce récapitulatif nécessairement sommaire de l'évolution des idées et des agents de l'éducation, revenir sur les fonctions d'un Etat acteur principal des politiques d'Education à travers l'Education nationale, mais aussi le champ des loisirs.

Dès la Libération, l'Etat s'est retrouvé face à un déploiement foisonnant d'initiatives culturelles dont une bonne partie se destine aux jeunes. Les maisons des jeunes et de la culture sont au centre de ce mouvement. C'est toute une conception qui se joue là, dans la continuité du renouvellement pédagogique des mouvements de jeunesse et des pédagogies actives. Au centre de ces mouvements, les CEMEA et la Ligue d'enseignement prodiguent l'assistance technique voulue.

L'éducation populaire était privée du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin de la guerre, le voici qui devient public. Le régime de Vichy avait instauré un système d'agrément et de subvention qui va rester en place, sous la nouvelle égide d'un organisme d'Etat, résultant de la fusion en 1947 de la direction des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire vichyssoise et de la direction des sports. Dès ce moment, l'éducation populaire sera sous la tutelle d'une Jeunesse et Sports tantôt Secrétariat d'Etat, Ministère ou Haut-commissariat. Mais c'est probablement l'institution d'un corps officiel d'instructeurs spécialisés, les conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ), recruté parmi les militants culturels de l'époque qui va constituer un tournant dans la prise de responsabilités de l'Etat dans l'animation socioculturelle.

Si ces mouvements ne manquent pas de bonnes intentions, la culture à laquelle ils se réfèrent est la culture bourgeoise dominante. En ce sens, les mouvements d'Education populaire ne sont pas si éloignés des implicites scolaires. Un même mouvement agite les colonies de vacances que régissent les réglementations d'Etat qui s'accroissent dans l'après-guerre : formation des directeurs, formation des moniteurs, répartition des enfants, règles de baignade, etc. Dans ce contexte d'institutionnalisation, où réglementations et subventions montrent bien le poids de l'Etat, les mouvements de jeunesse poursuivent leur recrutement et patronages laïques et catholiques, scoutisme et colonies de vacances augmentent sans cesse leurs sphères d'influence jusqu'au début des années 60.

Mais la crise pointe. La jeunesse se politise : lutte contre l'impérialisme, opposition aux grands conflits –guerres d'Algérie et du Vietnam–, sensibilité aux différents courants marxistes. Pourtant, c'est bien au-delà que se situe le problème : les jeunes remettent en cause les structures dirigeantes et parfois même le bien fondé de la hiérarchie. « On réclame plus  
*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

d'intimité en même temps que plus de responsabilité, et l'on reproche aux mouvements la pesanteur de leur hiérarchie »<sup>43</sup>. La volonté d'échapper au contrôle familial, d'être moins isolé et de pouvoir mieux partager ce nouvel état de jeunesse, lié à une plus grande maturité et à une autonomisation plus grande, fruits de la massification scolaire, font que si l'inscription dans les mouvements est encore forte, elle est plus due au besoin de rencontrer plus de jeunes que de se soumettre à l'encadrement adulte. Dans le même temps, comme on l'a vu, la culture propre aux jeunes s'affirme avec plus de poids. Ce sont les prémices de la tourmente de soixante-huit.

On pourrait penser que celle-ci briserait complètement les grandes organisations de l'encadrement juvénile. Et probablement en tout cas s'en séparera-t-elle en partie pendant une décennie, jusqu'au début des années 80, au profit de sociabilités plus informelles. Mais les structures des loisirs éducatifs resteront pourtant en place et persisteront, malgré le désaveu d'une partie de la jeunesse.

L'autre grand œuvre de l'Etat, l'Education Nationale, a aussi évolué sous l'influence des mouvements de remise en cause des pédagogies anciennes. Mais c'est là aussi après soixante-huit qu'elle va évoluer de manière plus notable.

L'école primaire s'est ouverte aux méthodes actives : elle prend en compte activités d'éveil et activités physiques, une prise en charge plus individualisée, un travail d'équipe plus important. C'est aussi que la maîtresse, d'une certaine manière, accepte de ne plus être la seule référence éducative de l'enfant au sein même de l'école. On va retrouver cette logique de diversification des ressources internes à l'établissement scolaire avec la création de la notion même de « vie scolaire ». la création en 1970 d'un nouveau corps, les conseillers principaux d'éducation, visant à remplacer les surveillants généraux, marque cette volonté de sortir du disciplinaire pour aller vers plus d'éducatif. Les centres de documentation se généralisent et amplifient leurs rôles, à l'école primaire et dans les collèges et lycées. Mais surtout parents d'élèves et élèves sont invités à être représentés dans les conseils d'administration des établissements du second degré, fait qui marque la fin de la subordination totale à une autorité centrale et qui fait émerger l'idée d'une autorité négociée. L'instauration du collège unique, dont on peut penser qu'il tente de répondre à l'accusation de ségrégation des élèves, est le cadre unificateur de ces réformes : une nouvelle conception de l'élève se met en place. L'ère de la démocratisation de l'enseignement commence.

---

<sup>43</sup> Antoine Prost, 2004, op. cit., p.571.

La crise est là. Ce qui inquiète, probablement encore parce que l'on craint que les jeunes ne se révoltent contre le sort qui leur est fait, c'est l'insertion professionnelle au moment où l'emploi commence à diminuer. Si les mouvements de jeunesse ont continué leur chemin, ils recrutent beaucoup moins et les jeunes y sont plus présents pour y trouver un job d'été ou une première embauche comme animateur. Par contre, la problématique de l'insertion professionnelle va contribuer à un nouveau développement des professions du social. Si, avant 68, les jeunes étaient désignés comme fainéants et réfractaires au travail, se produit dans le débat sur l'insertion des jeunes un tournant qui date de la fin des années 70. En même temps que l'école se démocratise, la libéralisation de l'emploi apparaît plus nettement dans le contexte de crise économique. Les dispositifs jeunes se mettent en place, cherchant à favoriser l'insertion professionnelle des moins qualifiés. Mais petit à petit, le discours même sur cette insertion va évoluer, mettant en avant la nécessité d'actions socio-éducatives avant même l'accès à l'emploi<sup>44</sup>. Ces actions amènent éducateurs de prévention et animateurs de foyers de jeunes travailleurs à investir le public des adolescents et des jeunes adultes, dans une approche d'insertion professionnelle. Constante dans la fin des années 79, l'action des travailleurs sociaux d'animation et d'éducation va se redéployer et trouver un nouveau secteur d'expansion, quand au lendemain de la victoire de la gauche, on va redécouvrir les banlieues pauvres. La politique des villes va être le moteur de ce redéploiement. L'Etat s'essaie à combattre l'exclusion, les dispositifs fleurissent et se multiplient. La décentralisation multiplie les financeurs et les structures avec plus ou moins de bonheur. Développement social des quartiers, Permanences d'accueil et d'orientation, missions locales, Opérations prévention été, structures associatives d'intégration, clubs de prévention de la délinquance, nouveaux centres socio-culturels, le foisonnement favorise un renouveau des professions d'animateurs comme d'éducateurs. Renouveau en importance (25 100 éducateurs en activités en 1980, 32 000 en 1985, 46 000 en 2000<sup>45</sup>, 50.000 animateurs socioculturels en 1985), mais surtout en diversification des postes et des publics. Certes, ce ne sont pas tous les enfants de France qui seront au contact des éducateurs, leur importance numérique étant certainement plus grande dans les populations défavorisées. Le problème est différent pour les animateurs dont l'importance est aussi liée à une solide répartition territoriale. Certes, là encore, on voit les agents éducatifs se porter davantage vers les populations les plus pauvres, celles-là même sur qui ont peut faire peser le suspicion

---

<sup>44</sup> Claudel Guyennot, *L'insertion, un problème social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

<sup>45</sup> Marie Christine Hélari, *Les éducateurs spécialisés, entre l'individuel et le collectif*, Paris, L'Harmattan, 2001. *Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

d'incompétence éducative dans un monde où la règle du dialogue s'est imposée peu à peu dans l'éducation.

Les établissements scolaires du second degré restent certainement ceux qui sont restés les plus réfractaires à cette nouvelle conception du travail réfractaire, d'une part parce que l'organisation interne ne peut permettre une grande souplesse dans la gestion spatio-temporelle, d'autre part parce que leur fonction d'enseignement impose aux professeurs de donner des contenus respectant les programmes et de ne pas perdre de temps à la communication. Pourtant, si collèges et lycées restent des bastions de la hiérarchie, au fur et à mesure que l'on avance vers la fin du siècle, on voit de plus en plus d'itinéraires de découverte, de « pédagogie différenciée » et de « pédagogie du projet », des instances participatives se mettent en place (foyer socio-éducatif, conseil des lycéens, etc...), des activités ludiques connexes (les clubs), et des parcours plus personnalisés à travers les orientations et le « projet de l'élève ». C'est en fait « l'élève au centre du système » qui devient l'orientation la plus notable des années 90-00, parachevant l'idée d'un enfant libéré, centre de la famille, centre de l'insertion, centre du système éducatif.

## **II L'AUTORITE PERDUE**

### **1/ CONCURRENCE ET COHERENCE DES AGENTS EDUCATIFS**

Si l'on voulait, à ce stade, résumer brièvement tout ce qui vient d'être dit, on voit sans mal que les agents éducatifs se sont multipliés, en nombre bien sûr, mais surtout en diversité. De la fin du XIX<sup>e</sup> siècle où familles, Ecole et mouvements religieux se partageaient le champ éducatif, on assiste depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle à l'entrée en lice d'intervenants agissant dans le temps libre des enfants et des adolescents : mouvements politiques, associations de loisirs, issus de mouvements religieux ou laïques, étendant l'influence scolaire ou la récusant. La conjonction à partir des années cinquante de l'autonomisation des jeunes et de la montée en puissance des médias vont ajouter un autre type d'apprentissage lié à des valeurs et des intérêts propres aux jeunes : groupes de pairs et médias seront désormais des agents à part entière de l'éducation. Enfin, le renforcement des dispositifs d'insertion a provoqué aussi un nouvel afflux de travailleurs sociaux, animateurs et éducateurs, héritiers des mouvements de jeunesse, mais professionnalisés par l'Etat régulateur.

Qu'il y ait toujours davantage de type d'intervenants éducatifs dans notre société est donc indéniable. Mais la diversité ne pose réellement problème que parce que ces agents

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

éducatifs ne travaillent pas ou peu en cohérence et même parfois en concurrence. Quelques exemples permettront de bien considérer cela. Pour les examiner, nous simplifierons les choses, gardant les grandes catégories d'adultes éducateurs comme si tous ceux qui en faisaient partie agissaient avec une belle unité pédagogique. C'est qu'il est question ici de dévoiler les effets de système et non les particularismes de chacun.

## LES PARENTS, LES TRAVAILLEURS SOCIAUX, LES PSYCHOLOGUES

Parler ici des relations entre psychologues, parents et travailleurs sociaux, c'est prolonger d'une certaine manière l'histoire que nous avons faite et qui montre combien la « famille relationnelle » doit à l'influence de la psychanalyse. C'est aussi commencer par une des relations les moins conflictuelles, la psychologie se situant le plus souvent comme un partenaire éducatif des parents. Nous venons de le dire, les conséquences de l'extension de la psychologie dans les strates de la pédagogie ont laissé des marques profondes. Le recentrement de la famille sur les relations internes et la nécessité de l'amour filial en sont les conséquences. Les parents sont persuadés d'être les premiers responsables des succès scolaires de leurs enfants et se sentent responsables de ce que leurs enfants deviendront. C'est aussi ce qui explique que les parents tentent de suivre plus et mieux la scolarité de leurs enfants. « Il n'y a pas transformation des objectifs éducatifs, il y a changement dans les rôles des parents, changement qui correspond à la fois à l'accroissement de l'autonomie des enfants et à l'augmentation de la concurrence scolaire. Les parents estiment devoir se désengager de la vie privée de leur enfant et au contraire avoir toujours une utilité (et une légitimité) pour la vie publique, c'est-à-dire l'école »<sup>46</sup> Se désengager de la vie privée des enfants, cela veut dire les laisser faire leurs propres choix et se contenter de créer l'environnement le plus confortable possible pour que l'enfant y fasse ses propres expériences.

On comprend les difficultés à trouver un juste milieu dans ces conditions entre le respect de l'enfant et de ses besoins propres et la nécessité d'une autorité minimale des parents. L'injonction à l'amour filial a d'ailleurs produit bien des méfaits : on nous parle d'enfants rois, d'enfants tyrans même. Terminologie psychologisante, là encore. Retournement de conception aussi quand certains psychiatres appellent au retour à des techniques de frustration de l'enfant pour poser des limites dès le plus jeune âge<sup>47</sup>.

Le développement de la théorie psychanalytique des relations entre parents et enfants a produit des injonctions à la démonstration affective, nécessaire pour fonder un substrat

---

<sup>46</sup> François de Singly, 2000, op. cit., p.128.

permettant à l'enfant de se développer, injonctions qui, transmises par les médias, les éducateurs et les assistantes sociales, semblent bien avoir fait leur chemin dans la grande majorité de la population. Certes, nous en avons parlé, le mouvement de démocratisation des relations intra-familiales est encore inégale dans la population française. Néanmoins, l'idéologie quasi naturalisée d'un amour maternel et paternel spontané et nécessaire, a provoqué de nombreux changements dans les comportements à l'égard des enfants.

On trouve alors deux types de comportements qui varient selon le milieu social et le capital scolaire dont disposent les parents.

D'un côté, les parents des classes supérieures et moyennes suivent volontiers les conseils des psychologues, psychiatres et psychanalystes. Ils sont les « interprètes qualifiés »<sup>48</sup> permettant de donner du sens aux comportements les plus extrêmes des enfants. Une alliance implicite semblent lier psychologues<sup>49</sup> et parents, les seconds cherchant conseils et recettes pour faire face aux difficultés rencontrées avec leurs enfants, les premiers se consacrant volontiers à des vulgarisations nécessaires pour diffuser les éléments pédagogiques nécessaires à l'harmonie de la vie de famille. L'essor des consultations, d'une presse spécialisée et de nombreux ouvrages traitant des problèmes les plus divers attestent de cela<sup>50</sup>. On voit aussi dans cette proportion non négligeable de parents des classes moyennes qui choisissent des écoles nouvelles pour leurs enfants l'influence des raisonnements psychologiques sur l'épanouissement personnel.

De l'autre, les familles de milieu populaire défavorisé se trouvent face aux mêmes psychologues, mais sans que le même volontarisme semble être présent. C'est ici d'abord par les travailleurs sociaux, éducateurs et assistantes sociales, que la psychologie fait irruption dans leurs vies familiales. La psychologie est devenue un des éléments importants de la formation des travailleurs sociaux et ils en maîtrisent généralement bien les aspects fondamentaux. Et c'est sous leur regard normalisateur et toujours suspicieux que les parents doivent consentir à apprendre les règles de la bonne éducation, phénomène qui reproduit l'ancien mouvement de socialisation aux valeurs de la famille bourgeoise qu'avaient déjà opéré les travailleurs sociaux au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>.

---

<sup>47</sup> C'est le cas d'Aldo Naouri, *Les pères et les mères*, Paris, Odile Jacob, 2004.

<sup>48</sup> François de Singly, 2000, op. cit., p. 116.

<sup>49</sup> J'emploie ici le terme de « psychologues » de manière générique, par simplicité, en regroupant les trois grandes disciplines sous ce seul vocable. Je continuerai ainsi dans le cours du texte et c'est ainsi que le terme seul, sauf précision contraire, devra être compris.

<sup>50</sup> Au demeurant, ce phénomène dépasse de loin le seul domaine des relations parents-enfants.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

Parents et psychologues s'accordent donc, de manière plus ou moins volontaire, pour établir le primat de l'influence parentale. Ils s'accordent aussi sur certains principes de base où s'affirment l'efficacité du dialogue, du raisonnement argumenté et du respect des choix enfantins. Bref, des arguments qui vont à l'encontre du projet global de l'éducation nationale, qui procède encore beaucoup par la contrainte.

## LES RELATIONS ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS

Familles et enseignants : deux agents éducatifs qui sont bien plus en contact indirectement, au travers des enfants dont ils s'occupent, que directement, dans des instances réduites au minimum et qui, de fait, ont à arbitrer sans cesse entre la responsabilité des enfants et celles des autres agents éducatifs. Si l'enfant a du mal à progresser, est-ce la faute des enseignants, des parents ou de l'enfant ?

Pendant longtemps, les parents étaient peu nombreux à pouvoir contrôler ce que faisaient les enfants à l'école. Mais la scolarisation massive a produit une nouvelle classe de parents susceptibles de vérifier ce qui est appris à leurs enfants. Déjà, au début des années 70, la controverse sur la méthode de lecture globale, accusée de fabriquer des analphabètes, avait creusé le sillon de cette méfiance. Le regard critique de la sociologie bourdieusienne en dévoilant les mécanismes de la reproduction a aussi joué son rôle en présentant les enseignants comme les agents de la domination sociale. C'était là l'école qui était au centre du mécontentement et, dans le contexte français des années 70, on attendait du collège unique que ces inégalités de traitement soient enfin réduites.

Au début des années 80, l'amplification de la crise, la massification de la scolarisation et la dévalorisation subséquente des diplômes vont achever de construire cette opposition.

Face à l'hétérogénéité croissante qu'apporte la massification scolaire, les enseignants sont démunis face à des enfants qui n'ont pas le comportement attendu. Cette hétérogénéité ne doit pas être beaucoup plus importante que celle que rencontraient les enseignants du début du siècle, mais, entre temps, le mouvement de spécialisation des enseignants s'est renforcé, notamment dans le second degré, fondant leurs identités professionnelles davantage sur la matière que sur la transmission. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre les enseignants du second degré se plaindre de leurs collègues du premier. En tout cas, ici, la tentation est facile de désigner les parents du doigt, puisqu'ils sont, dans l'imaginaire des professionnels, les

agents premiers de la socialisation<sup>51</sup>. Les familles populaires, elles, se trouvent désignées par les médias et les hommes politiques comme les vecteurs de la montée des violences urbaines et de la délinquance juvénile : démission des parents des banlieues et déficit d'éducation des enfants. Qu'on demande à leur supprimer les allocations familiales si l'obligation scolaire n'est pas respectée montre combien les convictions sont fortes.

Du côté des parents les motifs de plainte ne sont pas moindres. Le rallongement de la durée moyenne des études et l'obligation relative de disposer d'un diplôme, ne serait-ce que le baccalauréat, pour favoriser l'insertion professionnelle, face à des inégalités et à un échec scolaire important, remettent en cause l'efficacité des enseignants qui sont parfois accusés de ne rien apprendre aux enfants. Comme il est devenu de moins en moins probable de réussir professionnellement si l'on n'a pas déjà réussi scolairement, les parents disposant d'un capital scolaire suffisant prêtent une attention renouvelée aux progrès scolaires de leur progéniture. Ils sont donc de plus en plus amenés à se plaindre des enseignants qu'ils rencontrent de difficultés à aider eux-mêmes leurs enfants. Dans le même temps, l'échec de réformes successives va accentuer la représentation d'enseignants campant sur leurs acquis et hostiles à tout changement, y compris à ceux qui pourraient être bénéfiques aux élèves.

Le rôle de l'Etat n'est pas sans importance dans un tel débat : car, responsable des programmes et de leur application, il a plus souvent fait porter le poids des problèmes sur le corps enseignant qu'il n'a soutenu celui-ci. Le corps enseignant est souvent représenté comme indépendant des injonctions centrales, systématiquement rebelle, impossible à réformer. C'est aussi un calcul comptable qui évalue la conséquence du budget de l'Education Nationale en fonction de résultats scolaires stagner et parfois régressent.

Mais l'Etat a aussi trop souvent fait porter un jugement normalisateur négatif sur les parents, les condamnant parfois sans réserve pour leur démission. Relayé en cela par des médias dont l'influence n'est plus à démontrer, il s'est dégagé des responsabilités dans

---

<sup>51</sup> En 1998, dans une enquête du CREDOC commandité par l'Ecole des parents, un nombre conséquent des professionnels juge les parents démissionnaires 58 % des professionnels interrogés (dont 73 enseignants et autres personnels scolaires, 52 travailleurs sociaux, 42 animateurs ou directeurs de centres et 10 médecins) trouvaient que l'attitude la plus fréquente des parents en réaction à leurs problèmes est de démissionner. « Interrogés sur les principaux problèmes rencontrés par les parents dans l'éducation de l'enfant, 46 % des professionnels citent un manque d'autorité : « les parents n'arrivent pas à fixer des repères ou des limites à leurs enfants », « il y a un laisser-aller des parents dans l'éducation, ils sont dépassés » ». Voir « *Education : le partenariat entre les parents et les professionnels reste à définir* », Marielle Aulagnier, Christine Olm, Marie-Odile Simon in *Consommation et modes de vie*, bulletin du Credoc N° 130 – octobre 1998. Un bref extrait d'une interview publiée dans le mensuel « Psychologies » d'octobre 1999 illustre bien l'opposition, côté professeur : « *Vous êtes payé avec mes impôts pour que mon enfant ait son diplôme, et vous n'êtes même pas fichu de terminer le programme !* » Est-ce que je leur reproche, moi, de ne pas contrôler les devoirs et de laisser les enfants regarder la télé jusqu'à minuit

lesquelles il s'était engagé au XIX<sup>e</sup> siècle. Les hommes politiques usent de la facilité qui consistent à renvoyer chacun à ses responsabilités sans jamais arbitrer de la répartition éducative, ni instaurer la possibilité d'un réel échange.

## ENFANTS ET LOISIRS EDUCATIFS

A travers ces exemples, on voit aussi, en creux, se détacher le type de relations qu'utilisent les différents partenaires éducatifs en présence. Aux parents, les marques de l'amour, la tolérance et le dialogue. Aux enseignants, la fermeté et la contrainte du système éducatif national. Aux travailleurs sociaux des rapports éducatifs spécialisés, liés à l'exercice d'une autorité tutélaire bienveillante mais normalisatrice où la psychologie tient une bonne place et qui agit sur les parents autant que sur les enfants par une contrainte tantôt douce, dans les clubs de prévention par exemple, tantôt impérative dans le cadre de mesures éducatives.

Restent les animateurs, les moniteurs sportifs, tout ce personnel issu de la tradition de l'éducation populaire et du loisir éducatif. Ceux-là ont appris d'autres méthodes, où les apprentissages et l'intériorisation des règles découleraient de l'exercice lui-même, de ses qualités en soi. Pourtant, si les moniteurs sportifs et les animateurs ont une approche bien différente des enfants que celle des enseignants ou des parents, plus pratique dira-t-on, on doit admettre que les niveaux de qualification sont très diversifiés. Le BAFA est une formation rapide et quelque peu rudimentaire au regard des exigences éducatives actuelles. Dans les clubs de sport où enfants et adolescents composent une partie importante du public, il existe encore de très nombreux bénévoles.

La pédagogie développée à travers les activités par les animateurs sportifs ou socioculturels qui accompagnent et suivent les jeunes suit la tradition de l'éducation populaire, mais une tradition simplifiée parfois par la diversité du recrutement et des formations.

Ici deux tendances se détachent selon qu'il est question des animations visant un public de jeunes sans problème visible ou un public dit à problème, essentiellement les jeunes des cités populaires défavorisées.

Pour ces dernières, le premier objectif des activités est bien d'occuper les jeunes pendant les temps libres. Bien sûr, on pourrait penser qu'il ne s'agit là que d'un objectif occupationnel assez pauvre si l'on ne tenait pas compte de l'ennui qui règne dans les cités

---

*tous les soirs ?* » s'insurge Thibault, professeur d'anglais. « Une semaine dans la vie d'un prof de maths », Catherine Marchi, *Psychologies*, septembre 1999.

*Ce document est soumis au code de la propriété intellectuelle et à la législation sur les droits d'auteurs (loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, JO du 3 juillet 1992). L'auteur et les diffuseurs se réservent tout droit de poursuite en cas de divulgation et d'utilisation frauduleuse.*

populaires de banlieue<sup>52</sup>. Mais la dimension éducative est bien présente et l'exercice du sport est un des moyens utilisés pour tenter de transmettre à ces jeunes le goût de l'effort et une meilleure maîtrise de leur corps. Prédomine ici le caractère ludique du sport et c'est par ce biais que l'apprentissage d'un certain nombre de normes est censé se faire : celles de l'effort, de la résistance et du dépassement<sup>53</sup>. La pédagogie est cependant rude parfois, aussi parce que les enfants ne sont pas faciles toujours à mener, refusant parfois des activités proposées, se livrant à des actes transgressifs. La surveillance se doit d'être constante. Pourtant la demande des jeunes est évidente et ils sont toujours preneurs d'activités, en même temps que forts critiques. Ici, les activités faites s'inscrivent comme une relative libération par rapport au formalisme encore souvent présent dans les relations familiales ou à l'école. Mais elles s'inscrivent dans un cadre contraignant par rapport aux sociabilités entre pairs.

Du côté des classes moyennes et supérieures, les activités sont souvent proposées par des parents qui, dans la logique de la révélation des talents cachés des enfants, doivent leur permettre d'évoluer, de trouver des passions extérieures, de mieux se connaître, bref, dans une logique du développement de la personnalité propre de l'enfant. L'occupationnel existe bien, mais il n'occupe qu'une faible partie de la motivation des enfants. Si l'activité ne plaît pas à l'enfant, on lui en fera essayer une autre. Dans ce contexte, les relations avec les animateurs ou les moniteurs sportifs sont très différentes de celles que l'on trouve et dans la famille et à l'école. Parce que l'activité est choisie, parce que les relations avec les moniteurs ou animateurs sont souples et non dénuées d'affect, parce que malgré tout un véritable discours éducatif existe sur les bienfaits de la contrainte, on perçoit l'apparition d'un modèle relationnel à mi-chemin entre les relations de contrainte formelle à l'école et les relations négociées dans la famille. On apprend par plaisir dans le cadre d'activités ludiques des savoirs et des savoir être qui devraient être transposables dans la vie courante. Sur ce dernier point, bien des réserves peuvent être émises. Mais en tout cas, ce qui se perçoit ici clairement, c'est que les animateurs et moniteurs sportifs occupent une place différente et des parents et des

---

<sup>52</sup> Aquatias S., « Temps morts et mouvement perpétuel, l'ennui des jeunes de cité », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°3, juillet-septembre 1998, pp 127-137.

<sup>53</sup> « Ainsi, dans la commune de banlieue parisienne, un stage de football est proposé, qui doit se passer en extérieur. Et la responsable signale bien le premier jour, lors de la présentation des activités, que le but du jeu n'est pas de dire qu'il fait trop froid ou qu'il pleut pour courir se réfugier dans les vestiaires, mais bien de montrer que l'on est capable de jouer quel que soit le temps. L'incitation à la combativité s'inscrit aussi dans les termes d'adresse que les moniteurs sportifs emploient : « alors les guerriers, on y va ? ». Les moniteurs poussent à l'effort et si un jeune trouve une activité trop dure, il n'est pas rare d'entendre ceux-ci se moquer d'eux, souvent d'ailleurs en suivant un modèle sexiste : « t'es une vraie gonzesse ». *Activités sportives, pratiques à risques, usages de substances dopantes et psychoactives : recherche sur la pratique moderne du sport*, Sylvain Aquatias (dir.), Isabelle Desrues, Monique Leroux, Vanessa Stettinger, Charles Valette-Viallard, Rapport de

enseignants et que ces activités s'affirment bien comme un registre relationnel de plus. Que l'on pense que, par exemple, n'a pas été abordé ici le rôle des médias. Une multitude d'intervenants existent à présent, chacun ayant un mode différent de fonctionnement, une pédagogie différente (ou pas du tout).

Certes, on ne peut se plaindre qu'il existe une relative diversité dans l'éducation. Cela, sans doute, permet à chaque enfant de trouver les figures éducatives qui lui conviendront le mieux. Mais, quand c'est la structure sociale même qui influe sur une différenciation éducative de plus en plus forte, ou de moins en moins une cohérence peut être établie, alors il convient d'en examiner de plus près les conséquences.

Le système même de notre société en bâtissant des statuts différents d'éducateurs, basés sur des systèmes différents de construction de l'autorité, contribue à l'effilochement de celles-ci dans une multitude de référence sans cohérence aucune.

---

recherche, Ministère de la Jeunesse et des Sports, RESSCOM, 1999, p. 47.