Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ?

Quelques itinéraires à travers l'éducation

Sylvain Bouyer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/269>

DOI : [10.4000/leportique.269](https://doi.org/10.4000/leportique.269)

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1999

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Sylvain Bouyer, « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 26 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/269> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.269>

Ce document a été généré automatiquement le 26 mars 2021.

Tous droits réservés

Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ?

Quelques itinéraires à travers l'éducation

Sylvain Bouyer

- 1 Le terme *éduquer* reçoit plusieurs acceptions communes différentes. L'éducation peut être considérée, en référence aux structures scolaires, comme le développement des facultés physiques, intellectuelles et morales ; elle peut alors renvoyer non seulement à la transmission de connaissances – en formation initiale ou permanente –, mais aussi, au-delà du seul apprentissage cognitif, aux bonnes manières dont sait faire preuve une personne (souvenons-nous de l'éducation morale et civique enseignée dans les anciennes écoles primaires). L'éducation évoque aussi, lorsque le terme est complété par un qualificatif (éducation surveillée) ou un préfixe (ré-éducation), le régime particulier que subissent certaines personnes, délinquantes ou supposées telles ; ce régime est ainsi appliqué aux individus dont les comportements, les idées, les dires ne correspondent pas à la norme, explicite ou implicite, en vigueur.
- 2 Suivant que nous sommes « éduqués » ou « éducateurs », suivant les situations où nous occupons l'un ou l'autre de ces deux statuts, suivant les enjeux, personnels ou sociaux, qu'ils impliquent, nous pouvons soit affirmer l'importance fondamentale de l'éducation pour l'accession à l'humanité et le maintien harmonieux de la civilisation, soit exiger, au contraire, sa neutralisation, au prétexte qu'elle est une atteinte rédhitoire à la liberté individuelle et la porte ouverte à la dictature.
- 3 Cette diversité de points de vue qu'il déclenche mérite qu'on s'arrête un instant sur l'étymologie du terme *éduquer*. L'origine du mot est à trouver dans le verbe *ducere*, *tirer à soi*. *Éduquer*, c'est *conduire vers*, *mener vers*, avec une nuance au moins implicite d'extraction (*e-ducare*), *en sortant de*. Nous allons nous arrêter aux trois aspects qui nous paraissent impliqués dans cette étymologie : d'où sort-on la personne qu'on éduque ?, vers où la mène-t-on ? et comment ?
D'où sort-on la personne qu'on éduque ?
- 4 Qu'y a-t-il à l'origine du sujet, avant que son éducation commence à être prise en charge, par un parent, un éducateur, un spécialiste ? Suivant la réponse – suivant la conception de l'homme et l'idée qu'on a de sa liberté, que cette conception implique –,

on trouvera des théories opposées (qui souvent se ramènent à des idéologies), ainsi que des affirmations éducatives divergentes.

- 5 À l'un des extrêmes, l'homme peut être considéré comme un organisme dont le matériau génétique (l'hérédité) est définitivement constitué à la naissance, son potentiel déterminant les conduites futures de l'enfant, qui n'auront qu'à advenir telles qu'elles étaient programmées de toute éternité. À l'opposé, les tenants d'une position environnementaliste maximaliste considèrent que le petit homme est une cire vierge, une table rase, sur laquelle les parents, les éducateurs, la société pourront (devront ?) imprimer ce qui est nécessaire à son épanouissement. Ces positions extrêmes ont alimenté pendant des décennies la controverse de l'hérédité et du milieu dans la constitution de l'homme, et elles continuent de le faire.
- 6 Dans la lignée des anglo-saxons Galton ¹, Pearson ², et autres Burt ³, citons simplement, à titre d'illustration, Jensen, pour qui l'intelligence (mesurée par le Q.I. !) est une qualité inhérente à l'individu ; en 1969, dans un article demeuré célèbre ⁴, cet auteur présente les conclusions d'un rapport officiel qui lui avait été demandé sur l'éducation compensatoire aux États-Unis : il s'agissait de savoir si, « scientifiquement », on pouvait déterminer *De combien il est possible d'améliorer le Q.I. et la réussite scolaire*, et si, par conséquent, les subventions accordées pour pallier, par une éducation adaptée, les handicaps liés à l'environnement social des populations défavorisées étaient un investissement utile. Comme par hasard, Jensen aboutit à la conclusion que ce sont les Noirs et les personnes des catégories sociales les plus défavorisées qui ont le Q.I. le plus bas, et que cette intelligence faible est héréditaire, à 80 % ! Inutile donc de gaspiller les deniers publics dans un but « certes généreux » mais voué à l'échec, puisque la « nature » a voulu cette inégalité. Tel un serpent de mer, cette position revient régulièrement alimenter des débats essentiellement idéologiques, les mêmes arguments resurgissant systématiquement sans que la discussion scientifique avance d'un iota. Issue d'un eugénisme séculaire – il n'est pas inutile de rappeler que les théories de son inventeur, Galton, ont joué un rôle essentiel dans l'émergence de l'idéologie nazie –, cette position de Jensen et de ses « héritiers » à propos de l'intelligence est parfois généralisée à l'ensemble des qualités de la personne humaine ; elle rejoint en cela le darwinisme social : selon cette sorte de sociobiologie avant l'heure, il serait inutile de chercher à modifier les structures sociales puisque, naturelles et héréditaires, elles s'inscrivent dans les capacités innées de chaque individu, « selon son rang » (« À chacun sa place, et les vaches seront bien gardées » ! !). Cette attitude dénie toute possibilité éducative, sinon à la marge ; elle implique une inutilité totale de l'éducation.
- 7 Elle paraît également contredite par la réalité sociale de certains faits éducatifs. Pour ne prendre qu'un exemple, rappelons que l'éducation des femmes a évolué au cours du temps, parallèlement aux rôles qu'elles tenaient dans la société. Pendant des siècles, l'éducation des jeunes filles a été consacrée à l'apprentissage du rôle d'épouse et de mère, à l'apprentissage de la cuisine, de la couture, et d'autres activités domestiques. Les jeunes filles de bonne famille étaient éduquées en ce sens, dans les différents pensionnats, voire chez les « demoiselles de Saint-Cyr ». Il fallait que la femme tienne bien la maison et fasse honneur à son mari... Mais l'identité sociale a beaucoup évolué au cours des siècles, même si l'on trouve encore dans les esprits de nombreux reliquats de cette représentation passée. La femme actuelle travaille ; elle est de plus en plus présente dans le monde extérieur, autrefois réservé aux hommes. Elle suit des études

longues, et parvient à des postes qu'elle n'osait imaginer atteindre il y a quelques années. Autres temps, autres mœurs : l'éducation devient parfois a-sexuée ; la femme s'attaque même de plus en plus à des bastions autrefois typiquement masculins ; le domaine politique en est un formidable exemple. Dans le domaine de l'instruction, de l'éducation scolaire, certaines filières éducatives s'ouvrent à elles, comme l'École des Ponts-et-Chaussées en 1959, ou encore l'École Polytechnique en 1970. En 1973, un corps d'officiers féminins est créé : les femmes peuvent désormais faire carrière dans l'armée. Sur le plan de la vie sociale, elles se mêlent aux soirées, le boudoir où elles étaient cantonnées après le repas n'est plus séparé du fumoir réservé aux hommes. L'image de la femme et des valeurs qui lui étaient associées ont donc beaucoup changé depuis ces dernières décennies. L'époque de l'idéalisation de la femme-mère est révolue. Il serait difficile d'argumenter que cette (r)évolution est liée à une modification des structures héréditaires de la hiérarchie sociale.

- 8 L'autre extrémisme, moins souvent revendiqué, au moins explicitement, consisterait, contre toute évidence, à nier une participation quelconque de l'hérédité à la constitution de la personne humaine ; seul l'environnement, et donc une éventuelle éducation, façonnerait le sujet. On peut alors se demander en quoi pourrait consister ce travail éducatif, à quelle réalité – il n'y a rien sur une table rase – il pourrait s'appliquer. Seuls les tyrans, dans leur délire de toute-puissance, ont la prétention mégalomane d'éduquer un peuple à partir de rien, en voulant lui imposer un néant (épurations humaines, destructions architecturales, autodafés d'écrits...) à partir duquel tout commencerait. Les cultures ont heureusement des racines suffisamment profondes pour que les hommes continuent à s'appuyer sur leur expérience antérieure pour se développer, enrichis de leur passé. En contrepoint, une légende juive fait du nouveau-né un être qui n'est pas à proprement parler une cire vierge. Émanant du divin, il a été initié à toutes les vérités, mais au moment de sa naissance, l'ange divin lui impose le silence, scellant d'un doigt sa bouche – dont le sillon de la lèvre supérieure marque le sceau – ; l'homme passera alors sa vie à désirer retrouver ce savoir, qu'il connaît de toute éternité.
- 9 Le juste milieu ne se trouve pas dans une position intermédiaire où, désirant atténuer les conflits et ménager la chèvre et le chou, on plaiderait pour « un peu d'hérédité mâtinée d'un peu d'environnement ». Il est en effet acquis que la question ne se pose pas en termes d'additivité : à la suite d'auteurs américains comme Kamin⁵ ou Lawler⁶, le Français A. Jacquard⁷ rappelle que l'homme (son intelligence en particulier) n'est pas le résultat d'une opération où les données environnementales s'ajouteraient purement et simplement aux composantes génétiques, mais que sa personne s'est construite – et se construit encore – par l'interaction entre ses potentiels héréditaires, pré-établis, et les caractéristiques de son milieu, par définition évolutif et dont la plupart des aspects ne sont pas prédéterminés.
- 10 Éduquer n'est pas agir sur un être vierge de tout sentiment, de toute pensée, de tout désir ou de tout passé. C'est travailler avec une personne ; la *personne*, c'est à la fois l'*individu*, l'être humain compris dans sa totalité et dans sa singularité, le *sujet*, acteur de ses comportements, de ses actions, de son histoire, bref de sa vie, et la *personnalité*, ou le résultat de cette action. Mais à ces trois aspects indissociables, le terme de personne ajoute « la dignité, motivant le respect, nous transportant dans le monde des valeurs socialement objectivées et intériorisées en chacun, issues d'un immense "labeur de civilisation", engageant l'universalisation morale⁸ ».

- 11 Par analogie, l'éducation d'un enfant s'apparente au travail du jardinier amateur – c'est-à-dire, étymologiquement, amoureux (de la nature, comme l'éducateur devrait l'être de l'enfant qu'il éduque) – : son jardin, à l'anglaise, n'est pas l'application rigide et sans âme d'un plan qu'il aurait préconçu ; il ne force pas la nature au cordeau. Il est persuadé de la puissance positive contenue dans l'énergie de la nature qu'il ordonne : son rôle se limite à respecter la vitalité naturelle qui pousse les plantes à s'épanouir à certains endroits plutôt qu'à d'autres ; en identifiant les bouts de terrain où telle ou telle plante a le plus de chance de grandir, il a les meilleures chances et de voir se concrétiser, au moins en grande partie, son rêve botanique, et de laisser se réaliser au mieux les potentiels de chaque plante.

Vers où le mène-t-on ?

- 12 Cette question du but vers lequel on mène l'enfant paraît impliquer qu'existe une référence *a priori*, un modèle auquel se conformer pour mener à bien l'éducation d'une personne. En caricaturant – mais cette caricature existe malheureusement, comme il existe des jardiniers « contre-nature », pour reprendre l'exemple analogique précédent –, nous pouvons imaginer que la norme se décide de façon arbitraire par des hommes dont la seule représentativité est le pouvoir qu'ils possèdent. Êtres providentiels, ils « savent » ce qui est bien pour leurs concitoyens. Tous leurs opposants doivent alors être ramenés dans le droit chemin à l'intérieur de camps de « rééducation ». La liste de telles aberrations serait longue à dresser : évoquons simplement les pratiques vietnamiennes ou cambodgiennes, encore à l'œuvre naguère, ainsi que les centres soviétiques de sinistre mémoire ; la référence à la norme déterminait parfois, dans ce dernier cas, des mesures complémentaires d'enfermements psychiatriques. En suivant le raisonnement de leurs auteurs, les convaincus du socialisme avaient raison de vouloir soigner (ré-éduquer ?) les opposants au régime et à son idéologie, dans les hôpitaux psychiatriques. Il fallait être vraiment malade pour refuser le bonheur promis par le socialisme qu'ils prônaient (ou assénaient). On retrouve, de façon certes plus subtile, mais tout aussi dangereuse, cette illustration extrême de la référence à la norme, dans les récentes décisions prises en Angleterre de rassembler (« concentrer » ?) les chômeurs dans des camps, pour les « éduquer » (?) à l'envie du travail. Sommes-nous si éloignés, dans son principe du moins, de l'esprit perversi qui, à Auschwitz, cachait la réalité d'une extermination derrière le slogan *Arbeit macht Frei* (« Le travail libère l'homme ») ?
- 13 S'inscrivant dans un refus complet d'une telle (ré)éducation qui aliène l'homme – jusqu'à sa disparition complète parfois –, un Socrate n'avancait pas un savoir (le sien de surcroît) auquel un éduqué aurait à se conformer, un savoir fini dans lequel le sujet devrait s'enfermer pour être parfait, étymologiquement parlant. Telle une sage-femme ne sachant rien de l'enfant qu'elle va mettre au monde, il se contentait d'accoucher ses disciples de leur savoir ; ces derniers peuvent ainsi évoquer les enfants de la légende juive que nous avons rappelée précédemment. Éducateur, et non pas meneur « naturel », comme ces « führer », « gaudillo » et autres « duce », ceux qui conduisent, Socrate n'était pas un maître qu'auraient suivi passivement des disciples, tels des clones psychiques.
- 14 Reprenons à ce propos un message évangélique connu qui appelle à suivre l'enseignement de Jésus ; on le trouve en particulier chez Matthieu, et il est traduit classiquement par « Qui [...] ne me suit pas n'est pas digne de moi » (Mt 10, 38), « Si quelqu'un veut venir à ma suite, qu'il renonce à lui-même [...] et qu'il me suive »

(Mt 16, 24). Cette façon de voir, ce précepte éducatif, invite littéralement les chrétiens à se renier eux-mêmes pour pouvoir suivre Jésus ; or cette exigence évangélique – du moins telle qu'elle est traduite (trahie ?) ici – apparaît au clinicien que je suis incompatible avec un développement heureux de la vie psychique. Les traducteurs ne s'y trompent d'ailleurs pas, qui ressentent le besoin de justifier dans des notes le terme de « suivre », comme pour éviter que le lecteur ne fasse de Jésus un chef qui conduit. Marie Balmory⁹ restitue pour notre plaisir le sens profond de ce pseudo-« suivre » ; on peut dire dans cette perspective qu'elle replace ainsi, indirectement, l'éducateur et l'éduqué à leur juste place. Le terme grec traduit par « suivre » est *akeleuthos*, « accompagner », « faire route avec », et non « marcher devant », « conduire », ce qu'exprime *egoumai*, ni « montrer le chemin », « guider », signifié par *archomai*. Comme pour d'autres termes¹⁰, le sens a subi une dérive : l'accompagnement d'un égal sur le chemin va se transformer en « suite », au sens où l'on parle d'un dignitaire accompagné de sa suite. Or la différence entre les deux notions est de taille. Celui qui « suit » se retranche derrière le Je de l'autre, perd de sa liberté pour paraître comme lui (n'est-il pas un « pare-être » qui le protège de son savoir ?), ombre de sa personne. Quand l'éducateur « accompagne », la situation évoque l'égalité en dignité. Yahweh instaure toujours un rapport d'accompagnement avec la créature qui, faite à son image, est aussi digne que lui (Moïse et son peuple ne sont pas « dirigés », mais Yahweh dit : « Je serai avec toi », je chemine avec toi). Et M. Balmory de faire remarquer que « en ce cheminer-ensemble, il y a, au moins, deux sujets, donc du sujet » ; il n'y en a pas un qui soit plus respectable que l'autre, plus sujet que l'autre.

- ¹⁵ Il est donc primordial de se prémunir contre toute normalisation mortifère, qui aboutirait à la négation du désir de l'enfant, à son étouffement en tant que sujet : on ne verrait pas, sinon, quel justificatif pourrait empêcher une société d'imposer à chaque famille un « contrat » éducatif, dès l'annonce qu'un enfant va naître. La tentation est grande, pour un adulte, d'affirmer son savoir sur l'« inexpérience » d'un petit, et de lui imposer son propre désir. N'est-il pas plus facile pour une mère de choisir la robe de sa fille, au prétexte que « Je sais ce qui te va », ou pour un père de choisir la filière où inscrire son fils, tant il « connaît » ses capacités ? N'est-il pas sécurisant, pour un parent, d'interdire au petit enfant de faire l'expérience du danger – relatif – en montant sur un tabouret, et, pour ce faire, de le mettre en garde (« attention, tu vas tomber ! »), tout en étant inconsciemment satisfait que sa prévision se réalise : effectivement, le bambin tombe, mais n'est-ce pas tout simplement pour obéir à l'injonction « tu vas tomber ! » qui vient de lui être faite ? N'y a-t-il pas un *duce* qui sommeille dans tout éducateur ? Personnellement, la psychanalyse m'a appris que je ne savais rien... de chaque autre. Françoise Dolto¹¹ rappelle d'ailleurs à juste titre : « Nous, psychanalystes, sommes peut-être un peu coupables de laisser croire qu'il peut exister des directives comme si tout le monde devait être élevé pareillement. Je tiens à vous le dire : en matière de prévention, il n'y a pas de normes, seulement des étapes successives dans le développement de l'enfant qu'il ne faut pas brûler » ; et Bruno Bettelheim d'ajouter : « Les généralisations et conseils sont rendus inopérants par le caractère unique de chaque adulte et de chaque enfant¹² ».

- ¹⁶ Je tiens la Bible pour une réflexion profonde sur l'éducation, entre autres ; elle est le récit de l'expérience d'un peuple qui, sortant de l'esclavage où le tenaient les Égyptiens, prend conscience de son identité, grâce à un homme, Moïse, qui, révélé à lui-même par Yahweh, le conduit, dans une sorte d'action éducative, vers la terre promise. Tout ce mouvement de libération collective rejoint la libération individuelle à laquelle appelle,

dans le livre de la Genèse, l'éducateur symbolique qu'est Yahweh. Parlant à Abraham (Gn 12, 1), Yahweh lui ordonne (il faut entendre ce terme au sens de « mettre en ordre ») : « Va pour toi, de ta terre, de ton enfantement, de la maison de ton père, vers la terre que je te ferai voir ». Non pas un édulcoré « Quitte ton pays... », comme souvent traduit classiquement, mais *Lekh lekha*, « pour toi », ou « vers toi », ce que Rachi commente : « Pour ton bien, pour ton bonheur ». Cette expression identique, qui réapparaît dans la suite de l'histoire d'Abraham, se retrouve également dans le *Cantique des Cantiques* (2, 10 et 13) : « Lève-toi vers toi-même, ma compagne, ma belle, et va vers toi-même ». Cette parole adressée par l'amant à la femme qu'il aime, ce « Va vers toi » subvertit fondamentalement le sens de l'appel de l'autre. « C'est à un départ que l'amante est invitée. L'amant ne lui dit pas de venir vers lui, mais de partir vers elle-même¹³ ». Comme cet amant du *Cantique des Cantiques*, Yahweh ne dit pas non plus à Abraham « Viens vers moi », mais bien « Va vers toi ». Yahweh est ce désir qui appelle l'homme vers l'homme. Cette finalité « éducative » se retrouve dans le « Deviens qui tu es » de Nietzsche. C'est le même esprit qui s'entend dans la formule freudienne : « Où ça était, je dois advenir » (*Wo Es war, soll ich werden*). Et Marie Balmay¹⁴ imagine le dialogue initial qui introduit silencieusement toute cure analytique : « – “Va vers toi”. – Qui, moi ? – Je ne sais pas, je t'écoute. – Qui, moi ? – Toi qui me parles. Ce dialogue imaginé ne redit pas ce qui est dit, il représente ce qui est fait. Non pas “vers toi”, introspection, mais quête du sujet parlant. »

- 17 L'éducation vise donc à la réalisation pleine du potentiel contenu dans le sujet. Un des principaux moteurs de l'éducation peut être évoqué, qui permet de mener l'enfant vers ce qu'il doit être : la séparation, grâce à laquelle chacun a/trouve sa place, la mère par rapport à l'enfant, l'enfant par rapport au père, la mère et le père l'un par rapport à l'autre, comme amants. Cette séparation est celle dont F. Dolto a mis en évidence l'importance primordiale dans la constitution de la personnalité d'un enfant, à travers ce qu'elle a identifié comme des « castrations symboligènes ». La séparation est créatrice ou/et éducative quand elle est parlée par l'éducateur, encore faut-il que la séparation soit bonne, car il en existe de mortifères. La Bible donne des exemples de ces séparations, bonnes ou créatrices, et mauvaises ou mortifères. Quand Yahweh (Gn 1) crée, ce n'est pas du néant qu'il tire des objets. Dans le *tohu-bohu* initial, dans la confusion chaotique originaire, magma énergétique indifférencié, Yahweh tranche des entités. C'est d'abord une différence qu'il instaure entre le jour **et** la nuit, entre le ciel **et** la terre, etc. : « Elohim sépare la lumière de la ténèbre. [...] Il sépare les eaux sous le plafond des eaux sur le plafond », de même qu'il va séparer l'homme **et** les animaux (« Elohim fait [chaque] vivant de la terre pour son espèce », Gn 1, 25). Adam lui-même résulte d'ailleurs d'une coupure d'avec la terre (*Adamah*) dont il est issu : cette origine, A. Chouraqui l'exprime très finement en traduisant Adam par *le Glébeux* (« issu de la glèbe ») ; cette identité d'espèce sera complétée par une identité sexuelle quand l'être humain, par la naissance d'Ève, sera différenciée en homme mâle et homme femelle. Ces coupures sont de bonnes séparations créatrices. Mais l'épisode du *jugement de Salomon* est là pour nous rappeler que toute séparation n'est pas nécessairement bonne. Deux femmes avaient chacune un nourrisson. L'un d'eux est mort sans qu'on sache de qui il était le fils. Chacune des deux femmes se réclame être la mère du bébé survivant. Ne pouvant les départager, le roi ordonne de trancher l'enfant en deux et d'en attribuer une moitié à chaque mère. On connaît la suite : la première accepte ; la seconde aime mieux abandonner son enfant à la première, plutôt de le voir mourir. Elle sera alors reconnue par le roi Salomon comme étant la vraie mère ; elle a préféré une séparation

qui respecte l'intégrité de l'enfant, bonne séparation, même si elle est douloureuse pour elle, plutôt qu'un partage qui le tuerait, mauvaise séparation mortifère.

- 18 La séparation, moteur de l'éducation, implique une réciprocité : les progrès de l'enfant, dans sa préhension, sa marche, le contrôle de ses sphincters, son langage, sont autant de signes de l'autonomie naissante d'un sujet en devenir ; ils sont également la manifestation d'une séparation d'avec la mère, laquelle va retrouver, dans les cas ordinaires, son statut de femme, de conjointe, de professionnelle, c'est-à-dire une identité qui ne se cantonne pas à une relation fusionnelle avec son rejeton. La séparation, qui permet l'individuation, va rendre possible la relation, le lien : il est en effet impossible de nouer une relation avec quelqu'un dont on n'est pas séparé ; le lien implique relation et différenciation. Dans cette perspective, l'éducateur est autant enrichi par l'éducation que l'enfant à laquelle il la propose ¹⁵.
- 19 Chacun possède en lui-même les éléments nécessaires à sa propre éducation ou à celle de ses enfants. Cette vérité, parfois difficile à reconnaître à cause d'un manque de confiance en soi qui amène à préférer aller voir un « spécialiste », peut être illustrée par une vignette clinique. Une mère vient me consulter, inquiète du comportement difficile de son adolescente de fille : aux dires de sa mère, la jeune fille de 14 ans est devenue, du jour au lendemain, méconnaissable, à cent lieux de la gentille petite enfant obéissante qu'elle avait été jusqu'alors. Elle répond quand on lui fait des remontrances, ou part en claquant les portes ; elle ne range plus sa chambre, laissant même traîner ses affaires dans tous les coins de la maison ; elle rentre à des heures indues, et s'enferme dans un mutisme boudeur quand on l'interroge sur ses activités ; elle se maquille, et, le comble, il semblerait même qu'elle fréquente un garçon ! Devant ce tableau que la mère voudrait apocalyptique, portrait somme toute banal d'une adolescente à la découverte d'elle-même, je me contente de demander à la mère de me parler de sa propre adolescence : après une fraction de silence interloqué, elle éclate de rire : « Qu'est-ce que je pouvais être "chiant" pour mes parents, quand j'y repense ! ». Je n'ai pas eu besoin d'ajouter un mot ; la mère avait réalisé que sa fille vivait un passage « normal », même s'il était difficile à supporter pour les parents. Sans l'enfermer dans un discours « éducatif », sans lui prodiguer de bons conseils, voire un avis moralisateur, je m'étais contenté de la renvoyer à sa propre adolescence ; elle avait alors trouvé d'elle-même, en elle-même, la « solution » au problème qu'elle était venue me soumettre. Son expérience, réactivée par ma question, a fait beaucoup mieux que de beaux discours. De la même manière, à une mère qui venait lui demander un conseil éducatif, Winnicott répondit : « Mais madame, c'est vous la mère ». Le célèbre psychanalyste d'enfants, pédiatre de formation, voulait simplement signifier par là que la mère, personne la plus proche de l'enfant et qui est à son contact quotidien, est le mieux à même de voir et d'entendre ses besoins et ses désirs (même si ses interprétations l'amènent parfois à commettre des erreurs).
- 20 Cela ne veut pas dire que le savoir en ce domaine soit inutile, bien loin de là. Mais il n'est pas ce moule mis au point par des « savants », qui n'aurait de cesse d'y couler l'enfant pour en faire une copie conforme de l'enfant « bien éduqué » qu'ils ont théorisé. On peut comparer l'éducateur, dans son rapport d'une part à l'enfant qu'il éduque, d'autre part à ses références théoriques, à un marin embarqué sur le même bateau qu'un passager. Dans les routes où les entraînent les différents moments éducatifs, avec leurs écueils, leurs courants contraires ou leurs vents favorables, l'éducateur-marine, à la barre, ne maintient pas une direction rigide « contre vents et

marées », sous prétexte que ses connaissances lui assurent que c'est la bonne voie ; il risquerait alors de couler, en entraînant son enfant dans le naufrage. Ses références lui servent d'abord de sextant pour faire le point, pour reconnaître où en est le bateau-éducation, ou de boussole pour pressentir la direction qu'il convient le mieux de prendre.

- 21 Dans ce sens, l'utilisation, par des parents, de livres sur l'éducation peut être recommandée. Les *J'élève mon enfant* (L. Pernoud) ou *Comment soigner et éduquer son enfant* (Dr Spock) peuvent être un recours utile pour pouvoir se repérer, de même que les conseils prodigués par F. Dolto dans ses émissions radiophoniques ou télévisées, à la condition rédhibitoire de ne pas se décharger sur ces « auteurs » (ils ne sont en aucun cas les auteurs des jours de nos propres enfants) de la responsabilité directe de nos actes. L'imitation pure et simple des réflexions d'une Françoise Dolto aboutirait à une perversion complète du message qu'elle a voulu transmettre, à savoir l'écoute la plus complète possible de l'enfant, de ses besoins, de ses manques, de ses désirs et de ses souffrances, loin de toute technique éducative. Une telle « Doltomania » n'est malheureusement pas exceptionnelle. G. Baret¹⁶ caricature ainsi la mère qui, démissionnant de son rôle naturel d'éducatrice, se réfère de façon obsessionnelle à la lettre des conseils de F. Dolto : « Elle n'a pas un enfant, mais un rébus. Elle ne l'écoute pas, elle le décrypte : ses cris, ses pleurs, ses maladies sont des hiéroglyphes dont elle est le Champollion inlassable. Son enfant n'a pas de problèmes, il n'a que des symptômes qu'elle sent, traque, sonde jusqu'à ce qu'ils livrent leur sens ; tout est signifiant puisque "tout est langage". C'est peu dire qu'elle lit l'œuvre de Dolto dans le texte : elle vit dans sa familiarité ».
- 22 Que le lecteur me permette ici un mouvement d'humeur. J'ai parfois froid dans le dos quand j'entends parler de *Sciences* de l'éducation : le savoir de ceux qui savent (les savants) est parfois très coupé de la réalité, surtout quand ceux qui théorisent le font à partir d'un objet qu'ils ne pratiquent plus. Les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, de mon point de vue, devraient obligatoirement garder un contact avec l'éducation, en participant par exemple à des classes, de même que, par analogie, un enseignant-chercheur en psychologie clinique ne peut se concevoir sans une pratique avec des patients. Coupées de la réalité singulière que constitue un enfant avec sa personnalité, son histoire, les sciences de l'éducation risquent parfois de mettre en avant une loi générale, au détriment d'un développement individuel, spécifique, unique ; risque peut-être minime, mais non négligeable.
- 23 De la même façon, l'effort louable de donner à son enfant les meilleures conditions éducatives peut passer par le recours à des jouets éducatifs, environnement censé donner toutes ses chances au petit. Telle la langue d'Ésope, ils sont la meilleure et la pire des choses, suivant l'usage qu'on en fait. Mis à la disposition de l'enfant pour enrichir un environnement stimulant, ils sont très positifs si l'enfant peut les utiliser en toute liberté, en fonction de ses envies ; mais dès l'instant où ils deviennent une corvée imposée par un parent anxieux de réaliser une éducation « réussie », ils ne sont qu'un carcan dans lequel les potentialités de l'enfant risquent d'être simplement étouffées. C'est le même risque qui guette le petit de l'école maternelle quand il est initié aux contenus prévus pour l'enseignement primaire, pour le motif implicite que son enseignant veut être jugé comme « bon éducateur », lui qui aura déjà réussi à apprendre à ses bambins ce dont les directives officielles ne prévoient l'acquisition qu'en Classe Préparatoire. C'est ce danger que fait également courir à son enfant la

mère angoissée qui, pour satisfaire son désir d'être une bonne mère, socialement parlant, le force précocement à manger à la cuiller, à être propre ou à parler un langage châtié ; elle peut en faire un enfant « bien élevé », petit animal dressé qui fera éventuellement l'admiration de la famille et des amis, mais cette apparence – ce « faux-self », aurait dit Winnicott – ne sera qu'un masque qui exprime les désirs de la mère, et derrière lequel seront étouffés les propres désirs de l'enfant. Le bon « éleveur » devrait être celui qui permet à la meilleure part naturelle de l'homme de s'épanouir, en la canalisant simplement pour lui assurer une compatibilité sociale, de même que le bon éleveur de poulets, de légumes ou de vin est celui qui offre à ses produits les meilleures conditions d'exprimer leurs qualités.

- 24 Que le lecteur ne pervertisse cependant pas mes propos. La liberté d'expression prônée pour une éducation réussie ne correspond absolument pas à une permissivité à outrance. Dans la présente réflexion, toute éducation s'adresse à l'homme : il y a donc une nécessité absolue de faire respecter l'humanité à laquelle tout être humain est appelé. Le fondement de toute société humaine est le respect de la Loi de l'interdit de l'inceste ; cette Loi est l'expression fondamentale de la différence essentielle – elle en est l'essence – qui constitue l'homme, dans son incomplétude même. Cette marque spécifique de l'humanité, cette limitation de l'homme, cette castration (s'il est mâle, l'homme n'est pas femelle, et réciproquement), c'est ce que la psychanalyse exprime par : « Le désir de chacun est toujours soumis à la loi du désir de l'autre »¹⁷. Éduquer, c'est aussi – et peut-être d'abord – faire comprendre à l'enfant qu'il n'est pas tout-puissant et que c'est justement parce qu'il est limité qu'il va pouvoir développer toutes ses possibilités à l'intérieur de ses limites.
- 25 Il est donc clair que l'éducation ne doit pas s'apparenter au laisser-faire. F. Dolto¹⁸ prend le contre-pied de la philosophie de l'éducation très laxiste chère au Docteur Spock, qui caractérise encore actuellement en France un certain nombre d'éducateurs à l'esprit imprégné de la « révolution culturelle de 1968 », quand elle affirme : « La castration [ou frustration] n'est pas agréable mais elle est nécessaire », et de compléter : « il est important de faire la distinction entre la nécessité de satisfaire les besoins de l'enfant et l'exigence de ne jamais satisfaire ses désirs ; les désirs il faut en parler, les satisfaire un tout petit peu mais en expliquant qu'ils ne pourront jamais être totalement satisfaits. Ceux qui croient que les désirs des enfants doivent être entièrement satisfaits, que tout doit tout le temps bien se passer font des éducations ratées qui produisent des effets psychotiques sur deux générations ».
- 26 Ce premier principe éducatif, on le trouve présent dans le *livre de la Genèse*, précédemment évoqué. La différence introduite entre les êtres y est un principe générique ; en ce qui concerne l'achèvement de l'homme, à savoir sa sexuation, l'instauration de la différence, comme objet conceptuel, précède la naissance d'Ève. En effet, après la création d'Adam – par séparation d'avec la terre –, et avant la naissance de la femme, Yahweh présente à sa créature un des arbres du jardin d'Éden, l'arbre de la connaissance du bien et du mal, lui enjoignant, contrairement à ce qu'on en retient généralement à la suite des affirmations du serpent tentateur, de manger de tous les fruits du jardin, sauf de ce dernier, au risque d'aboutir à une confusion complète, entre le bien et le mal, entre lui et les autres : inter-dit, intervention de la parole comme Tiers, Loi énoncée qui annonce la non-confusion, la distinction entre Adam et son autre, si semblable et si différent. La naissance d'Ève peut alors avoir lieu ; d'indifférencié qu'il était, glébeux né de la terre, Adam acquiert une identité, une

personnalité, il devient nommé (« Ish », *homme mâle*) à partir du moment où « une aide contre lui » (Gn 2, 20) est trouvée. La femme qui le complète est la réalisation de cette différence que Yahweh vient de lui interdire de transgresser, au risque de perdre son identité : « Le glébeux dit : “[...] à celle-ci il sera crié femme – Isha – ; oui, de l’homme – Ish – celle-ci est prise” » (Gn 2, 23).

Comment ?

- 27 Pour répondre partiellement à la question posée pour le thème de ce numéro, je dirai volontiers, au risque du paradoxe, qu'éduquer n'est pas du tout un métier, mais en même temps que c'est nécessairement un métier. Ce n'est pas un métier, si l'on admet qu'une profession nécessite un apprentissage spécifique à un objet déterminé, avec des outils – méthodes et techniques – particuliers. Il existe bien dans ce cas des « éducateurs » et des théoriciens et praticiens en « sciences de l'éducation », dont un des rôles est de déterminer les normes de référence et les moyens pour amener un sujet à s'y conformer ; ce n'est pas un métier, sauf à considérer la parentalité comme un métier, mais il reste alors à la faire reconnaître comme tel par la société, et, dans ce cas, devra-t-on faire passer un examen de « capacité en éducation » aux couples qui ont l'intention d'avoir un enfant, pour s'assurer de leurs compétences éducatives ?
- 28 Oui, c'est un métier, si l'on rattache cette affirmation à deux autres acceptions de ce terme, l'habileté que procure la pratique d'une activité (« avoir du métier »), et le métier à tisser. « Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage » propose l'adage, ce qui évoque l'éducation toujours à tisser, comme Pénélope remettait sans cesse sa tapisserie sur l'ouvrage (même si ce n'était pas dans le but de parfaire son art !). Elle est toujours à faire et à refaire ; il n'y a pas d'éducation parfaite. C'est dans ce sens que Freud a pu répondre un jour à une mère qui lui demandait conseil sur l'éducation de ses enfants : « Madame, quoi que vous fassiez, ce sera mal » ; de fait, il n'y a pas de bonne éducation, au sens où l'éducation nécessaire, celle qui fait de l'enfant un être humain, doit toujours être contestée par celui qui est éduqué. À la phase de contestation adolescente, « tous les parents [sont] des monstres. Tous les adolescents sont Polyeucte. [...] Il faut brûler les dieux qu'on a adorés »¹⁹.
- 29 C'est pourquoi l'éducateur ne doit pas tomber dans l'illusion de la toute-puissance. Ce qu'il fait passer au sujet n'est pas un savoir constitué (sauf à le confondre avec un bagage intellectuel, un savoir cognitif), ce n'est pas un paquet qu'il transmet en héritage. Par ailleurs, l'éducateur, quel qu'il soit, n'est jamais qu'un élément, parmi de nombreux autres, de l'éducation qui « fait » la personnalité d'un enfant. Dans l'évolution de la langue, éduquer s'est substitué à « nourrir », élever ; l'éducation passe par la nourriture, au début de la vie. Éduquer, n'est-ce pas aimer, l'affection passant par le sein maternel en même temps que le lait nourricier ? On ne peut pas éduquer à l'humanité sans aimer ; on ne peut pas aimer sans éduquer, c'est-à-dire sans donner à l'enfant une certaine conception de lui-même, une certaine reconnaissance de sa valeur. Plus qu'une question de savoir transmis à l'aide de techniques acquises dans des formations particulières, l'éducation est une attitude.
- 30 Je laisserai, pour finir, la parole à F. Dolto qui, dans une conférence, évoquait les rapports entre éducation et psychanalyse : « Je ne crois pas que l'éducation soit jamais de blâmer ni de conseiller tel ou tel comportement. Il ne peut par les psychanalystes qu'être soutenu le sens intentionnel que chacun perçoit être le sien et en faire parler l'enfant (ou l'adulte) sans s'identifier à lui “méchant face à un gentil ou l'inverse” ; en tout chercher le sens et voir la dynamique en jeu ». Et elle ajoutait : « Le grand principe,

dans la vie sociale des adultes et encore plus des enfants, c'est de ne jamais identifier un être humain à son agir. Un enfant qui a volé n'est pas un voleur, qui a menti n'est pas un menteur. Il a donné un visage de lui qui n'est pas lui et cela est à battre en brèche chez les enfants, sans cesse, car ils ont tendance à générer, à absolutiser une image, un paraître » (Je dirais bien, personnellement, un « pare-être »).

- 31 Nous avons initialement parlé de l'origine d'éduquer (« conduire vers en sortant de »). En guise de conclusion, nous pouvons relever qu'elle rejoint l'étymologie d'un autre mot, *existence* ; *ex-ister*, c'est « se tenir debout en face de, en sortant de ». Et si éduquer n'était finalement que permettre à l'homme d'exister dans la plénitude de son humanité ?

NOTES

- 1.. GALTON F., *Hereditary Genius*, Londres, Macmillan, 1892.
- 2.. PEARSON K., *Nature and Nurture : the Problem of the Future*, Cambridge, University Press, 1913.
- 3.. BURT C., « The Inheritance of Mental Characteristics », *Eugenics Review*, 1912.
- 4.. JENSEN A., « How much can we boost I.Q. and scholastic achievement ? », *Harvard Educ. Rev.*, 1969, 39, p. 1-123.
- 5.. KAMIN L., *The I.Q. Controversy*, New York, Pantheon Books, 1976.
- 6.. LAWLER J., *Intelligence, génétique, racisme* (traduction), Paris, Éditions Sociales, 1978.
- 7.. JACQUARD A., *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978.
- 8.. BOURGUIGNON O., in S. BOUYER et M.-Cl. MIETKIEWICZ, *Introduction à la psychologie clinique. L'homme au singulier*, Paris, PUF, 1998, p. 150.
- 9.. BALMARY M., *La Divine origine. Dieu n'a pas créé l'homme*, Paris, Grasset, 1993, p. 291 sq.
- 10.. L'auteur rappelle ainsi que l'origine de notre mot *école* est un mot grec, *skolè*, qui signifiait « repos, temps de loisir » ; d'où : « temps d'études ». Cette évolution sémantique pourrait donner à réfléchir à certains de nos éducateurs scolaires.
- 11.. DOLTO F., *Dialogues québécois*, Paris, Seuil, 1987, p. 104.
- 12.. BETTELHEIM B., *Pour être des parents acceptables*, Paris, Laffont, Coll. « Réponses », 1988.
- 13.. CHOURAQUI A., *L'Univers de la Bible*, Lidis, vol. 6, p. 31.
- 14.. BALMARY M., *Le Sacrifice interdit*, Paris, Grasset, 1986, p. 123.
- 15.. Par analogie, on peut se rappeler Freud qui donnait parfois une statuette de sa collection à une patiente quand il estimait avoir lui aussi bénéficié de la séance de psychanalyse, avoir lui aussi progressé grâce à l'analysante.
- 16.. BARET G., *Allo Maman Dolto*, Paris, Éd. Régine Deforges, 1992.
- 17.. DOR J., *Le Père et sa fonction en psychanalyse*, Paris, Point Hors Ligne, 1989.
- 18.. DOLTO F., *Dialogues québécois*, Paris, Seuil, 1987.
- 19.. DOLTO F., *Les Chemins de l'éducation*, Paris, Gallimard, 1994, p. 8-9.

RÉSUMÉS

Dans ses acceptions extrêmes, l'éducation peut être la manifestation la plus rigide de l'asservissement de l'homme par l'homme, ou le moyen le plus efficace d'ouvrir la personne au sujet auquel elle doit advenir.

Partant de l'étymologie du terme – *conduire vers, en sortant de* – ce texte propose un cheminement à travers différents aspects, techniques, psychologiques, philosophiques, de la notion d'éducation, pour arriver à la conclusion que l'éducation vraie ne saurait aboutir qu'à l'*ex-istence* d'une personnalité libre.