

Quand le lien nous fait grandir à la liberté ?

Comment faire grandir à la liberté ? Pour les auteurs, éduquer, ce n'est pas combler l'ouverture que chacun porte en lui, mais chercher à la creuser, pour instaurer du lien et gagner une dépendance libre, à l'opposé de l'autosuffisance. L'institution scolaire offre alors un lieu permettant d'inscrire le rapport aux savoirs dans un rapport aux autres.

Comme éducateurs, ce qui nous est donné en premier, c'est l'enfant, le jeune. Il nous arrive. À chaque fois que nous ne voyons pas ce qu'il y a de nouveau, nous passons à côté de l'enfant à éduquer, qui n'est à éduquer que parce qu'il est en devenir.

Savoir, déjà, comment faire, c'est décider de faire sans lui. Sommes-nous pour autant « suspendus » au-dessus de cet enfant (de ses particularités, de ses désirs, etc.) ? Non. Mais nous ne pouvons pas nous laisser enfermer (et lui avec nous) dans l'à priori de la « solution ». Il s'agit alors de laisser ouvert le champ du questionnement : rien ne nous travaille plus que la question. Là où la « solution » achève, où la réponse boucle, la question creuse un espace. L'espace où faire place à ce nouvel autrui en devenir.

Accueillir les questions de l'enfant

Il nous faut certes des repères (des « valeurs », des « idées », des savoirs produits par les sciences humaines, par les avancées médicales, etc.). Une idée est un point de départ, une manière de légitimer une initiative en telle direction plutôt qu'en telle autre.

Éduquer,
c'est accepter
de creuser
ensemble

Mais aucune idée, quelle que soit sa « grandeur », n'est capable d'assurer ses effets. Il s'agit précisément de porter la plus grande attention à ces derniers. Le « réel » est là, dans les effets de nos actions sur autrui. Les idées appartiennent au monde des virtualités. Les précipiter dans le réel, c'est le violenter, avec les conséquences auxquelles il faut s'attendre eu égard à la plasticité et à la fragilité de l'enfance.

Notre questionnement doit rester ouvert, et recueillir avec le plus grand soin les manifestations du questionnement de l'enfant lui-même.

Cette ouverture ne va pas de soi : elle résiste à notre propre tentation de « savoir » (et de « répondre »), et à celle de l'enfant, qui peut le conduire parfois à préférer être réduit (et tranquille) plutôt que provoqué, « travaillé », « tracassé ».

Cette ouverture ne se réduit pas à de la curiosité. Elle précède la possibilité même de savoir et la déborde. Elle la précède ?

Une « liberté », dès l'enfance, veut être, bien avant qu'on la veuille pour l'enfant, sans quoi d'ailleurs elle ne se tiendrait pas debout. Cet enfant qui se tend vers le monde, aspire à le

goûter, désire l'habiter et qui rassemble toutes ses forces pour en affronter les obstacles, nous n'avons pas à l'enfermer dans le piège redoutable d'un « Sois libre ! ». L'« ouverture » déborde le savoir ? Tout ce que nous pouvons savoir nous conduit à l'aiguïssement du désir de savoir, à un questionnement plus profond, plus impatient. Les réponses qui « satisfont » la curiosité, qui mettent fin au travail, ne viennent de nulle part et ne sont adressées à personne : ce sont des réponses « théoriques », générales, « valables pour tout le monde »...

Ce qui reste ouvert en nous ne cesse de se manifester comme plus grand que nous et nous lie à l'enfance. Être vivant, c'est demeurer ouvert au questionnement, bien que nous travaillions à savoir, bien que nous sachions que l'essentiel se tient hors de notre savoir.

Cette incomplétude qui maintient l'esprit ouvert est la condition même du mouvement vers le monde et vers autrui. Éduquer, alors, ce n'est pas « compléter », mais accepter de « creuser » ensemble, reconnaître combien l'on a à apprendre, combien l'on dépend de cet enfant... qui dépend de nous. Nous ne sommes pas en position de nous compléter les uns les autres, ni en nous aimant, ni en nous aidant. Mais nous ne pouvons ni nous refermer sur un savoir suffisant, ni nous soutenir nous-mêmes. La Terre est là, certes, sous nos pieds, mais nous n'y avons d'avenir qu'en notre prochain.

Illusoire indépendance

L'autonomie n'est qu'une idée. Une grande idée, aussi redoutable que fascinante, aveuglante. Il ne s'agit pas ici de cette « autonomie » fonctionnelle, instrumentale dont on parle volontiers à l'école et qui doit bien être visée. Il s'agit de l'autonomie à laquelle nous serions censés parvenir comme sur une rive après la traversée de l'enfance. Sortir de la dépendance de l'enfance comme de l'esclavage ? Mais nous ne commençons pas notre vie par un exil !

C'est, à l'inverse, le temps passant, qu'il faudrait plutôt s'inquiéter de notre éloignement à nous-mêmes. N'avoir besoin de personne, ne dépendre de rien, est-ce envisageable ? Souhaitable ? Et à quel prix ? Quelles décisions importantes prenons-nous vraiment seuls ? Ne pouvoir faire autrement que de toujours s'en remettre à la décision d'un tiers est une chose regrettable : l'éducation vise à nous faire sortir de cette position. Mais penser que la « maturité » équivaut à conquérir une position définitive et inexpugnable où chacun se suffirait à soi-même est excessif.

N'avoir besoin de personne, ne dépendre de rien, est-ce envisageable ? Souhaitable ? Et à quel prix ?

Nul n'est fait pour rester un enfant – si ce n'est dans son cœur, peut-être. Il y a dans la dépendance de l'enfant un empêchement de nature, que Rousseau avait bien vu dans son *Émile* : l'enfant est celui-ci qui n'a pas (encore) toutes les facultés pour subvenir à ses besoins. Être capable de prendre en charge ses propres besoins est évidemment la finalité majeure de l'éducation. Mais il s'agit aussi de prendre en charge ses besoins... de dépendance ! L'adulte qui n'a besoin de nul autre est une fiction. Aimer, c'est aimer un autre.

N'avoir besoin de rien, est-ce souhaitable ?

Parler, c'est parler avec un autre. Respecter ses devoirs, c'est d'abord s'obliger envers autrui. Et même penser n'a de sens que comme moment suspendu d'un partage. Il y a alors à considérer ce passage : s'extraire, par l'éducation, d'une dépendance de nature (celle de l'enfance) pour gagner une dépendance libre.

Ce passage n'est en rien évident : s'il faut renoncer à la sécurité de l'enfance, sur quoi s'appuyer ? S'il faut articuler la conquête de ses facultés à la reconnaissance de la nécessité d'autrui, à quoi rester lié ? On peut s'en remettre à l'ivresse d'une liberté complète, à l'orgueil tiré d'une illusion d'autosuffisance. Mais seule l'illusion est complète, recouvrant, au fond, le maintien d'une dépendance infantile. Nous n'y sommes pas enfermés : mais pour en sortir vraiment, un appui est nécessaire par ailleurs¹.

Pour que nous soyons tous frères – que nous nous obligions à des rapports d'égalité –, pour que nous ayons un droit égal à savoir, il faut que nous puissions nous reconnaître une origine commune. Le problème n'est pas de croire (ou pas), mais de vouloir cette fraternité, jamais donnée, toujours compromise, qu'il faut pouvoir penser à partir d'un autre lieu. Cette extériorité n'est pas seulement spatiale (le ciel ?), elle est aussi temporelle : une éducation ne peut être patiente et confiante que si elle accepte de « perdre du temps » (encore Rousseau), et donc si elle sait que ce à quoi elle se soutient ne passe pas, ne se perd pas, est toujours là. Et « là » c'est déjà « ailleurs » : là, tout près, là, mon prochain, le « plus petit d'entre nous », « l'étranger », là, ce qui fragilement s'ouvre et devient.

Pouvoir reconnaître une origine commune

Éduquer au besoin de l'autre

Comment être un éducateur dans ces conditions ?

Commençons par nous dégager d'une impasse. L'éducateur n'a pas à se soucier de faire sortir l'enfant de sa dépendance. Comme dans les contes, comme dans un certain mythe (Œdipe), l'enfant délogé ne s'est construit qu'un projet : revenir, retrouver l'enfance perdue. Le paradis est alors dans la régression. Mais l'enfance à retrouver est introuvable puisque jamais trouvée en son temps propre. S'il peut devenir impossible de s'arracher de cette rive, qu'en est-il de l'autre ? Vouloir grandir, prendre des responsabilités, s'affranchir de ses tutelles, explorer le monde, jouir de ses capacités... et se retrouver isolé ? Se sentir surexposé ? Perdu ? À la fois livré à l'immensité de ce monde, à l'inextricabilité de ses désirs, à l'insondabilité de ses peurs ?

Et si tous ces « accidents » de vie de tant et tant de personnes nous apprenaient que nous sommes trop petits pour cette liberté illimitée et que cette idée de la liberté est trop grande pour nous ?

L'éducation est un long travail de « séparation ». La dé-liaison sociale ne lui doit-elle pas quelque chose ? L'individualisme tant de fois évoqué aujourd'hui n'est-il pas l'effet d'une promotion de la « séparation » qui, emportée par son propre élan, finit par méconnaître que pour être bien « séparé » ici, il faut pouvoir être « attaché » en un autre lieu ? C'est bien

cela que peut construire un travail de reconnaissance de sa dépendance : toute conquête (de liberté) suppose un soutien.

À la personne que j'aime et de qui j'accepte de dépendre, je demande : « Aide-moi à être libre ! » Je dis : « Soutiens-moi dans cet effort ! » Et encore : « Ose (me faire) savoir (quand je me perds) ! » Sans ce soutien, quelles seront mes forces pour résister à l'errance, à la répétition, à toutes ces contreparties d'une liberté qui m'isole ?

L'enfant ne peut pas être indépendant (ou alors il met un terme à son enfance, quel que soit son âge). Mais pourquoi faut-il que les adultes masquent leur dépendance, qu'ils entretiennent une vision abusive de ce que doivent atteindre les enfants ? Il y a tout lieu de craindre bien des effets délétères : ne pas désirer grandir, apprendre à dissimuler, voire à mépriser ses propres besoins.

Et si au lieu de « devenir fort » (de (se) le faire croire), il s'agissait d'identifier sa fragilité, de la reconnaître et de savoir aménager les conditions d'une liberté possible, tenable parce que respectueuse de soi ?

Accepter
d'identifier
sa fragilité

Celui qui est vraiment fort, n'est-ce pas celui qui, sachant sa fragilité et combien il a besoin d'un soutien, évite d'aller au-delà de ses forces (aussi minces soient-elles, aussi grandes soient-elles) ? Et là, quel travail !

Car il ne s'agit pas seulement de sortir de la dépendance infantile, mais en même temps de sortir du déni de la dépendance ! Car plus on est dépendant (sans l'avoir choisi), plus on est tenté d'en nier la réalité. Ce déni nous tente toute notre vie et ne s'inclinera peut-être qu'au crépuscule de l'existence, quand, enfin, trop de forces auront été perdues pour maintenir l'illusion et que la présence du prochain est plus précieuse que toute autre chose.

Quelle liberté de pouvoir assumer sa dépendance ! Quelle liberté de savoir de quel soutien on a besoin pour ne pas tomber dans telle ou telle dépendance réductrice, pour ne pas s'enfermer en soi-même, pour ne pas tourner en rond.

Assumer son incomplétude

Ici se trouve le défi pour l'éducateur lui-même : dans ce qu'il dit et ce qu'il fait à la rencontre de l'enfant et par quoi il signifie quelque chose de sa propre condition humaine. Lui fait-il d'abord croire à une idée, partager une illusion ? Ose-t-il identifier et reconnaître ses propres limites, ses besoins, la place qu'ont les autres pour lui ? Quand bien même l'éducateur se pense comme quelqu'un qui donne, qui distribue, qui éclaire, qui transmet, que serait-il sans ceux qui l'écoutent ou font mine de l'écouter ?

Finalement, ne vit et reste vivant que ce qui est reçu, partagé, transformé par ceux qui deviennent. Les jeunes manqueraient de culture ? Ce sont eux qui manquent « à » la culture, à ceux qui veulent la partager, quand on ne parvient pas à établir les conditions de ce partage.

De ce point de vue, l'éducateur ne fait pas seulement son « métier », et sa rétribution ne se réduit pas à son salaire. Il n'est pas uniquement celui qui prend des enfants ou des jeunes en charge (et quelle charge au demeurant !), ni celui qui sait et qui apprend à ceux qui ne savent pas.

Il est aussi celui qui est « reçu » par ceux qui viennent et qui deviennent. Eux, qui sont-ils, ceux qu'on ne connaît pas, qu'on ne comprend pas, qui nous sont toujours trop étrangers ? Ceux qui nous débordent, nous fatiguent, nous découragent... mais qui viennent aussi nous arracher à notre sommeil et nous obligent à maintenir en nous cette disposition à être nous-mêmes en devenir.

Avant de nous faire vieillir, ceux qui viennent au monde nous font rester vivants en nous obligeant à renaître, chaque jour, à la radicale nouveauté du présent.

L'éducateur sait que quelque chose de l'enfance ne doit pas être perdu, lui qui se souvient de ce qu'il doit à d'autres passeurs : quelque chose que lui-même ne veut pas perdre et qu'il demande à ceux auxquels il s'adresse de lui donner (souvent sans s'en rendre compte !).

Car le « rapport au savoir » n'est pas une chose qui s'établit pour soi. Il dépend avant tout du rapport à autrui dans lequel s'est inscrit le rapport au savoir du « maître ».

Le rapport
au savoir
de l'éducateur

Celui-ci a-t-il pu identifier combien il devait à ceux de ses propres maîtres qui ont su le reconnaître lui-même comme un élève digne ? Digne, c'est-à-dire respecté « malgré » sa dépendance (sa présumée ignorance, son manque provisoire de volonté, etc.) ; respecté « pour » sa dépendance, c'est-à-dire son besoin d'apprendre, son besoin de questionner, son besoin de recevoir. Respecté pour son incomplétude même, par laquelle il est resté ouvert et a rendu possible un enseignement.

Dans l'incomplétude assumée, nul maître n'est écrasant : aîné, savant, sage, mais aussi bien pair, enfant, élève.

Surgit alors une inquiétude : comment cesser de dépendre de ses maîtres ? Les institutions ne sont-elles pas là pour ça ? Chacun, le soir, rentre chez lui, et bientôt on ne se verra plus : l'année est terminée, on change d'établissement... Rien n'interdit de dépendre les uns des autres sur le temps qu'il nous est donné d'être ensemble. Qui sait ce que chacun emporte chez soi, de désirs secrets, de traces de celle ou de celui qui a travaillé à nous rendre « autonome » !

Le temps n'est-il pas venu de penser ensemble la dépendance et la liberté ? Il y a certes des extrêmes dont il faut se garder. Un débordement est possible, qui entraîne à vouloir posséder l'autre. L'autre extrême, plus banal, passe plus inaperçu : quand le « maître » apprend d'abord à ses élèves la « distance » qui les sépare de lui, l'adulte « autonome » et « compétent », et renvoie ainsi à cette dépendance infantile dont on ne voit alors pas la sortie. Les deux extrêmes se rejoignent alors.

On juge que c'est parce qu'ils ont à apprendre que les élèves dépendent de leurs éducateurs, et qu'ils n'en dépendent que dans la mesure et dans le temps de cet apprentissage. Et si, plutôt, les élèves, comme leurs éducateurs, n'apprenaient quelque chose que tant qu'ils assument leur dépendance, condition même de l'apprentissage ?

Des institutions pour protéger le lien

La classe peut se « tenir », les cours peuvent avoir « lieu ». Si au sein de tels espaces personne ne veut dépendre de personne, alors il ne se passe rien. Ou plutôt, trop : tout ce qui fait bruit, spectacle, et qui empêche de travailler.

L'existence d'une institution ne suffit pas, si on la réduit à un lieu, à un « cadre ». Certes il faut des murs, des acteurs, des règles pour qu'une classe puisse se tenir. Mais ce qui fait institution, ce sont les liens. Sans liens, il ne reste qu'une forme d'institution remplie d'élèves, d'enseignants, d'outils, de dispositifs et de règles, qui absorbe toute l'énergie qu'on y investit, sans que rien ne s'y produise.

Un enfant peut apprendre dans les ruines d'une école, un autre, se bloquer alors que les meilleures conditions sont réunies. Mais dans tous les cas, y compris dans les pires conditions, le rapport au savoir ne cesse d'être l'actualisation d'un lien qui survit en s'intériorisant.

Les enfants en difficulté scolaire ne mettent-ils pas en évidence l'importance des liens, qui n'ont pu être noués de façon positive ? Pourquoi ce lien, moins visible en s'intériorisant, devrait-il disparaître, être « dépassé » ? Sur quoi déboucherait le dépassement de cette dépendance qui est la condition même de l'affranchissement, qui ouvre, rend plus libre et plus désirable ?

Pour approcher cette institution du lien, imaginons son contraire : un monde de penseurs complètement autonomes, séparés les uns des autres, capables de « penser par eux-mêmes », dans l'héroïsme philosophique de l'exercice de la raison : chacun pourrait (se) répéter sans fin !

Plus raisonnablement, admettons qu'aucun rapport au savoir ne peut se tenir en dehors de toute institution. L'école, à ce titre, n'en est qu'une parmi d'autres. Grandir, c'est passer d'une institution à une autre, c'est trouver et créer de nouvelles institutions qui soutiennent les liens nécessaires. Et ces liens n'ont pas lieu de nous inquiéter : ils peuvent se défaire, et ils se défont ; ils peuvent se refaire, et ils se refont ailleurs.

Ce qui fait lien, ce qui fait institution, c'est une dépendance au-delà de tel ou tel et par tel ou tel, qui n'est finalement pas celle nouée à une « magistralité » merveilleuse (une source toujours plus éloignée, un « niveau » inatteignable...). Mais une dépendance qui pour être « au-delà » de chacun de nous, pour ne pas nous écraser, est celle que nous nouons au fragile, à une parole qui ne s'impose pas, à une grandeur que nous devons protéger et qui nous oblige ensemble.

Une communauté éducative n'est pas une agglomération d'individus contenus et retenus par des murs qui se dressent et les recouvrent. C'est une communauté qui ne se tient que dans la mesure où elle rassemble autour d'un point central : ce qui est fragile. Les « murs », c'est nous, et l'espace pour grandir se tient en nous tant que nous nous soutenons pour qu'il ait lieu. Rien ne nous protège que ce que nous faisons pour protéger ce qui est fragile.

Nous sommes dans l'alliance : cette alliance nous soutient, elle nous libère, nous rend forts, en nous obligeant à prendre soin de notre dépendance, de ce qui est fragile.

L'institution, c'est l'espace que nous voulons rendre disponible, durablement, aux effets de cette alliance. La « religion » propose en partage cet héritage universel, qui lie les uns aux autres, et délie du pouvoir de l'un sur l'autre. Au-delà du principe de réciprocité, et sans sacrifier à un idéal de « don » qui dépasserait nos forces, elle invite à reconnaître notre dépendance.

Est injuste toute relation marquée du déni par l'un ou par l'autre, de sa dépendance.

Un maître doit commencer par remercier ses élèves, sans lesquels il ne serait pas ce qu'il revendique d'être.

Mais le maître n'est et ne reste maître qu'autant que ses élèves vont étudiant, c'est-à-dire tant qu'ils reconnaissent eux aussi qu'ils ne seraient pas en train de devenir des « maîtres » s'ils n'avaient aucun maître pour les soutenir en ce sens.

Pierre USCLAT
Renaud HETIER

1. Pour les chrétiens, la parole évangélique dit l'appel de cet ailleurs. Il y a là reconnaissance d'un lien d'un autre ordre, qui donne la force de sortir de la dépendance infantile.

Paru sur le site : www.revue-projet.com/articles/quand-le-lien-nous-fait-grandir-a-la-liberte/
le 8 mars 2013