

# Revue **Phronesis**

*De la relation éducative dans les métiers adressés à autrui*

## La relation éducative à l'épreuve des métiers de l'humain

Philippe Meirieu

Peut-être peut-on, à titre exploratoire, s'accorder sur une définition provisoire de la relation éducative – à laquelle tous les auteurs de contributions de ce numéro de *Phronesis* pourraient souscrire – en la caractérisant comme *une relation humaine, nécessaire, dissymétrique et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ?*

Une relation 1) *humaine*, d'abord, car elle met toujours en jeu des personnes en interaction. Certes, il peut arriver que l'éducateur délègue à des objets (un environnement matériel, des outils ou des machines) son projet d'éduquer, mais la délégation, qu'elle soit délibérée ou par défaut, n'exclut nullement la responsabilité : même s'il est invisible, qu'il en ait programmé la rencontre ou qu'il se soit défaussé sur l'existant, l'éducateur est toujours là, comptable de ce qui se passe avec celui ou celle qu'il est chargé d'éduquer...

Car, la relation éducative est 2) *nécessaire*, tant il est vrai qu'il n'est pas d'exemple d'être humain qui ait pu devenir adulte sans la tutelle d'adultes eux-mêmes déjà éduqués. C'est que le petit d'homme naît prématuré et que son système nerveux central, s'il est riche d'une multitude de possibilités, n'a pas encore stabilisé les connexions qui lui permettraient de survivre et de se développer sans éducation. Démuni face au monde, prédisposé mais pas prédestiné, l'enfant a besoin qu'on l'accueille et qu'on l'accompagne dans un univers dont il doit apprendre la langue et les coutumes avant de pouvoir accéder à l'autonomie qui lui permettra de jouer sa propre partie. Il est donc, comme le dit Kant, « le seul être vivant qui doit être éduqué » ...

Cette relation éducative est ainsi inévitablement 3) *dissymétrique* : l'enfant ne choisit pas la culture dans laquelle il est élevé, pas plus que l'élève ne choisit les disciplines qui lui sont enseignées à l'école. C'est que, en réalité, s'il pouvait choisir tout cela, c'est qu'il serait déjà éduqué. Qu'il le veuille ou non, qu'il se livre ou pas à des gymnastiques non-directives pour laisser croire à l'enfant qu'il le laisse choisir, l'éducateur occupe une position en surplomb au nom de laquelle il dit toujours, y compris par ses silences, « ce qui est bien pour l'autre » ... Mais, évidemment, cette relation ne peut se pérenniser sans basculer dans une forme d'emprise qui condamnerait l'éduqué à n'être que le produit des influences éducatives qu'il a reçues.

C'est pourquoi la relation éducative doit se vouloir 4) *provisoire* : d'emblée, elle doit intégrer la perspective de l'autonomisation de celui ou celle qu'on éduque. Une autonomie qui n'émergera pas globalement et définitivement au terme du

processus éducatif mais qui se construira au fur et à mesure, chaque fois que l'éduqué se découvrira capable d'utiliser, seul et à sa propre initiative, ce qu'il aura appris. Comme l'a bien montré Vygotsky (1) le développement s'effectue, en effet, dans le passage d'une relation interpersonnelle (entre l'éducateur qui montre, explique, accompagne, impose des contraintes et fournit des ressources) à une relation intrapersonnelle qui permet à la personne, tout à la fois, de se questionner et de se projeter, d'intérioriser l'altérité et de décider de son identité. C'est pourquoi quand on dit que la relation éducative est provisoire, on ne dit pas simplement qu'elle doit avoir un terme, on dit qu'à chaque étape, elle doit intégrer la préoccupation du transfert de connaissances et de savoirs pour permettre l'autonomisation progressive de la personne éduquée.

Cette autonomisation peut être décrite comme un processus 5) *visant à l'émergence d'un sujet*. Et le mot « sujet » doit être compris ici dans son sens premier : non pas celui d'un être assujéti, mais celui d'un être « qui n'est pas un objet ». L'objet, en effet, est ce qui, jusqu'à sa disparition ou sa destruction, ne peut que « persévérer dans son être » : il « est » et n'a aucun pouvoir pour modifier ce qu'il est. Or, la finalité de l'éducation est précisément à l'opposé de cela : elle est de permettre à chacun et chacune, comme le disait Pestalozzi, de « se faire œuvre de lui-même ». Pas question, pour autant, de nier le donné : les humains sont « faits » par leurs parents comme par leur milieu géographique, culturel et social ; ce sont des êtres contingents qui ne peuvent abolir les déterminations qui les ont faits « être ». Mais, l'éducation, dans son projet même, interroge chacun et chacune et lui demande : « Qu'est-ce que tu vas faire, toi, de ce qui t'a fait ? ».

En réalité, il n'y a de relation véritablement « éducative » que quand cette question est posée, qu'elle est présente, à la fois « en creux » – par la retenue de l'éducateur qui se récuse comme modèle indépassable – et « en bosses » – par le refus de toute essentialisation d'un être et la création obstinée des conditions qui lui permettent de se « dépasser ». Opération compliquée dans des institutions qui contraignent toujours à nommer, à étiqueter, à classer, quand ce n'est pas à enfermer les personnes dans des catégories. Mais vigilance essentielle dès lors qu'on ambitionne non de « fabriquer » l'humain comme le Docteur Frankenstein, mais de lui permettre d'émerger en liberté (2). C'est qu'un sujet, comme l'ont bien montré les phénoménologues, n'a pas d'essence. Il peut rêver d'en avoir une et espérer une complicité des fatalismes qui lui permette de s'enfermer dans une définition pour s'exonérer de tout effort de dépassement : il entre alors dans la mécanique tragique du destin, condamné à prouver sans cesse qui il est, incapable d'engager avec autrui une relation qui ne soit pas de pouvoir ou de violence. Être sujet, c'est faire le deuil de cette plénitude impossible d'un « être » pour prendre le risque d'un « faire » porteur de cette « différance », comme dit Jacques Derrida (3), qui brise la logique mortifère de la lutte pour *s'imposer* et tente, vaille que vaille, de *s'exposer* à d'autres sujets et de faire alliance avec eux. Aventure improbable peut-être, mais perspective nécessaire pour faire de l'éducation autre chose qu'une reproduction.

### **De l'éducation à la formation : des activités de statuts différents mais une même exigence émancipatrice**

On notera que j'ai défini ici la relation éducative en référence au phénomène anthropologique majeur que constitue la naissance et je crains que certains auteurs de cette revue y voient une « réduction au pédagogique » (de *païdos*, enfant) d'un

processus qu'ils voudraient plus large, voire s'étendant tout au long de la vie. Or, il faut rappeler ici les analyses d'Anna Harendt sur la nécessaire césure entre l'enfant et l'adulte qui fonde, explique-t-elle, la possibilité d'une citoyenneté démocratique (4). Effectivement, seuls les tyrans peuvent prétendre « éduquer les adultes », c'est-à-dire décider à leur place de ce qu'ils doivent apprendre et faire, en prétendant œuvrer ainsi « dans leur intérêt » ou exprimer leur « vraie volonté ». Dans une démocratie, on n'éduque pas les adultes et nul ne peut se prétendre « le grand éducateur » qui pourrait envoyer les récalcitrants dans un « camp de rééducation ». Dans une démocratie, il y a bien de la « formation des adultes » mais ce sont ces derniers qui décident de s'y investir librement, choisissant ainsi, tout à la fois, ce qu'ils doivent apprendre et comment. La distinction n'est pas anecdotique, elle est même fondatrice de l'État de droit. Elle nous impose d'identifier une frontière – qui apparaîtra toujours arbitraire à certains – entre l'enfance qui relève de l'éducation et où la personne n'est pas encore considérée comme un « sujet de droit » et l'âge adulte où la personne est censée être capable d'exprimer une opinion, de former un jugement et de décider de sa vie comme de participer en tant que citoyen à l'expression démocratique.

Mais autant cette distinction est essentielle sur le plan politique, autant elle ne doit pas nous faire oublier que tout apprentissage, à quel qu'âge de la vie qu'il se déroule, ne peut être réellement émancipateur que s'il s'inscrit dans *une relation humaine, nécessaire, dissymétrique et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet*. Il faut toujours, en effet, qu'il existe une interaction avec des humains – qu'ils soient visibles ou invisibles –, grâce auxquels nous pouvons accéder à de nouveaux savoirs car ils détiennent, pour cela, une expertise spécifique mais dont nous devons impérativement apprendre à nous passer pour accéder à la capacité de penser et de décider de manière autonome. Toute formation peut être ainsi un processus d'émancipation dans la mesure où elle permet à une personne d'accroître sa capacité à « différer », aux deux sens de ce mot : à surseoir à l'expression immédiate de ce qu'elle « est » et à oser sa « différence », différence avec ce qu'elle fut comme avec ce qu'on l'enjoint à être. Il n'est de formation authentique – on dira, quitte à utiliser l'expression de manière approximative et discutable, « authentiquement éducative » – que dans un travail d'articulation, parfois douloureuse et toujours problématique, entre conformisation et autonomisation : renoncer à la première, c'est renoncer au processus de transmission lui-même, renoncer à la seconde, c'est renoncer à toute forme d'émancipation. Et croire que les deux dimensions sont facilement compatibles, voire qu'elles peuvent fusionner grâce à la bonne volonté des professionnels de l'humain, c'est faire preuve de naïveté et aller au-devant de bien des déconvenues.

En réalité, l'éducation comme la formation, ne vivent que de cette tension. Mieux : elles ne sont créatrices, comme en témoignent les contributions de cette revue, que si elles travaillent à partir et dans cette tension, se gardant, tout à la fois, de l'illusion de l'abstention pédagogique – « Je n'ai rien à vous apporter et vous pouvez vous-mêmes tout découvrir... » – et de la tentation du mimétisme didactique – « Puisque je sais, il vous suffit de m'imiter et vous réussirez... ». Éduquer et former, c'est échapper à l'oscillation infernale et mortifère entre l'affirmation de son impuissance et celle de sa toute-puissance. Mais il n'existe pas, pour autant, un « juste milieu » où s'installer tranquillement. Et c'est bien là le problème : la relation éducative n'est jamais un « long fleuve tranquille », elle est affaire de contradictions découvertes et assumées, de tentatives pour les dépasser et de vigilance à l'égard

de soi-même pour ne pas se laisser piéger par de fausses évidences. Impossible de s'enfermer dans des postures dogmatiques qui, en nous rassurant, nous font inmanquablement rater notre cible. La relation éducative est inquiète ou elle n'est pas. Elle est inquiète parce que l'émancipation à travers des apprentissages – de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être – est tout sauf mécanique. Nous ne bâtissons que « pierres vives », disait Rabelais. Autant dire que rien n'est jamais joué à l'avance et que les protocoles les mieux préparés et les plus savants sont toujours mis en échec. Au point que quand « ça marche bien », il faut vraiment s'inquiéter.

Mais nous ne sommes pas, pour autant, condamnés à l'aveuglement. Au contraire, nous sommes enjoins à la lucidité, une lucidité qui doit se nourrir d'analyses, de regards croisés et d'un minimum de conceptualisation. Une lucidité dont les auteurs de ce numéro donnent l'exemple, débusquant, chacun à leur manière, les paradoxes de la relation éducative en ce qu'ils ont de plus fécond.

### **Les paradoxes de la relation éducative**

Un regard, même rapide, sur la bibliographie susceptible d'éclairer la relation éducative permet immédiatement de percevoir deux grands ensembles de références : l'un dans un registre essentiellement psychoaffectif, insistant sur l'importance de la dimension personnelle et singulière, toujours complexe, parfois insaisissable, de ce qui se joue entre l'éducateur et l'éduqué... l'autre, dans un registre plus technique, mobilisant largement la notion de compétence psychosociale, friande d'indicateurs et de critères d'évaluation qui permettent de garantir que ce qui se passe entre l'éducateur et l'éduqué correspond bien à une exigence clairement identifiée. Le premier utilise les concepts d'empathie, de congruence et de considération positive inconditionnelle chers à Carl Rogers ; il promeut volontiers la notion d'« attitude », assumant son caractère imprécis, oscillant entre le domaine de la mystique et celui du « développement personnel ». Le second s'inscrit dans un tout autre champ sémantique et renvoie à des « comportements observables », dans la posture comme dans la parole, dans le regard comme dans le geste, dans la précision des consignes comme dans la rigueur des dispositifs ; il emprunte ses références à la pédagogie de la maîtrise et bascule même parfois dans le behaviorisme. En réalité, les tenants de ces deux approches s'ignorent plus qu'ils ne s'opposent, mais ils n'en représentent pas moins deux cadres théoriques qui semblent incompatibles.

Ainsi, les partisans de *la relation éducative comme attitude*, quand ils doivent justifier leur parti-pris, font valoir que ce qui se joue entre des personnes est irréductible à la somme de comportements observables ou à l'addition de compétences manifestes. Ils soulignent que toute relation relève d'une interaction imprévisible entre des intentions et qu'il n'est pas plus possible, pour reprendre l'expression de Jean-Paul Sartre, « de la définir en compilant des faits que d'atteindre l'unité en ajoutant des 9 à la droite de 0, 99 » (5). Pour eux, toute relation est vivante et on ne peut la « saisir » sans la figer, c'est-à-dire sans la tuer. Et c'est vrai, *a fortiori*, pour une relation qui se veut émancipatrice, c'est-à-dire une relation où la personne n'est pas un « objet » que l'on fabrique mais bien un « sujet » qu'on accompagne sans jamais chercher à le maîtriser, un être dont la résistance à mon propre projet est paradoxalement le meilleur gage de ma réussite et dont la conscience me restera toujours d'une opacité incontournable. Car il n'y a émancipation que dans une tension constitutive entre la double nécessité, comme l'a

montré Daniel Hameline, de « domestiquer » et d'« affranchir » : « domestiquer », car toute transmission reste toujours, quoi qu'on en dise, une forme de normalisation, et « affranchir » car il n'est d'éducation authentique que l'éducation à la liberté (6).

À l'opposé de cette conception, *les partisans de la relation éducative comme compétence(s)*, expliquent que rien n'est plus dangereux que de se réfugier dans l'ineffable. Ils soulignent qu'en l'absence de boussole précise, l'éducateur laisse jouer à son insu les formes les plus surnoises de complicité sociologique et affective, ou – pire – joue avec elles pour sa satisfaction personnelle... au risque majeur, dans tous les cas, de laisser se creuser les écarts entre les élus et les exclus. Sans un contrôle rigoureux de la relation éducative, ce sont les phénomènes d'identification qui règnent en maître, les jeux de séduction réciproque qui structurent le réseau de communication, les pratiques de « couplage », selon le terme de W. R. Bion (7), qui sélectionnent les personnes qui témoigneront de la « réussite » éducative et pourront même servir de « preuve » à un prétendu projet émancipateur. Il faut donc revenir à une approche plus modeste en apparence mais, en réalité, plus ambitieuse : identifier et mettre en œuvre les gestes et les mots qui reconnaissent à chacun et à chacune le droit à l'existence et témoignent de leur pleine intégration dans le collectif. Il faut être attentif à tout ce qui se passe dans l'infra-verbal pour garantir qu'un regard trop fuyant ou insistant ne démente pas la confiance à l'égard de l'un ou l'autre que l'on proclame généreusement par ailleurs. Il faut se doter d'outils d'observation et d'évaluation qui garantissent un traitement équitable de chaque participant – « De chacun selon ses ressources, à chacun selon ses besoins » – et évite tous les pièges de la glu affective. Bref, il faut une vigilance instrumentée complétée, si possible, par une supervision ou, au moins, une analyse rigoureuse de pratiques.

Et ainsi, étrangement, comme en témoignent les contributions de cette revue, l'approche technique renvoient-elle à une approche clinique, les signes manifestes permettent-ils l'examen de l'intention et la maîtrise des comportements met-elle cette intention à l'épreuve des faits. C'est pourquoi il faut dépasser l'apparente opposition entre la définition de la relation éducative comme attitude et sa définition comme compétence(s). Ou, si l'on préfère, il faut, comme l'ont fait les auteurs des contributions publiées ici, mettre en tension ces deux approches et faire en sorte qu'elles se nourrissent réciproquement. Car elles n'expriment peut-être que la nécessaire dialectique, inhérente à toutes les pratiques éducatives, entre les finalités et les modalités. Car, ce qui domine dans ces pratiques, c'est la contradiction, toujours dénoncée mais jamais éradiquée complètement, entre « ce que l'on prétend faire » et « ce que l'on fait réellement ». Contradiction que les institutions tolèrent quand elles ne la promeuvent pas, tant il est facile de juxtaposer de superbes discours sur les fins avec des pratiques médiocres que l'on reproduit à l'économie. C'est la pente « naturelle » – quoique la « nature » n'ait rien à faire ici et que la responsabilité en incombe à l'entropie paresseuse des « acteurs » – qui nous menace sans cesse... au point qu'il n'est pas rare que les institutions spécialisent les acteurs un peu « remuants » dans l'énoncé abstrait des finalités pendant qu'elle laisse les autres se coltiner des pratiques en contradiction avec elles. La promotion au statut de « formateur » ou de « chercheur » est ainsi parfois, tout à la fois, un moyen de se débarrasser des gêneurs « sur le terrain » tout en tirant quelque profit de leur aura théorique. C'est aussi, pour eux, une sorte de mise en retraite anticipée qui peut leur permettre d'échapper à l'inquiétude personnelle et professionnelle de toute personne soucieuse de cohérence.

Car, n'en doutons pas, la cohérence n'est jamais instituée. Entre les finalités, toujours générales et généreuses, et les modalités, inévitablement tâtonnantes et imparfaites, la cohérence reste toujours à construire. Et cette construction, sans cesse à remettre en chantier, est l'objet même – la matière, si l'on peut dire – de tout engagement personnel et professionnel. C'est ce qui doit se remettre au travail à chaque instant pour garantir notre statut, plus encore que d'« acteur », d'« auteur » dans le champ social. « Ce qui est fait reste à faire », dit Emmanuel Lévinas, principe fondateur à ne jamais oublier. Principe qui doit nous imposer ce travail difficile mais absolument nécessaire que décrit Daniel Hameline quand il nous invite à « parcourir sans cesse et dans les deux sens la chaîne qui va des finalités aux modalités » (8) : en se demandant sans cesse comment incarner nos finalités dans nos pratiques et en s'interrogeant obstinément sur la pertinence de nos pratiques au regard de nos finalités.

### Conclusion

Ainsi, la question de la relation éducative dans les métiers de l'humain nous introduit-elle, comme en témoigne ce numéro de *Phronesis*, au plus près du plus vif de l'entreprise éducative. Et, s'il est, tout à la fois, totalement légitime et absolument nécessaire de l'étudier avec le souci d'objectivation qui caractérise la démarche scientifique, il n'est pas interdit, bien au contraire, de l'explorer à travers d'autres approches. Je fais partie de celles et ceux qui, à cet égard, invitent les éducateurs et les éducatrices, les formateurs et les formatrices, à ne pas négliger les apports infiniment précieux de la littérature et du cinéma (9). Car, s'il est vrai que les modélisations des sciences humaines permettent d'accéder à l'intelligibilité de bien des situations, elles peinent souvent à se saisir de la richesse des singularités, à entrer dans la pluralité des situations humaines, à donner à voir l'épaisseur de ce qui se vit au quotidien par les hommes et les femmes embarqués dans l'entreprise éducative. Ainsi, comme le souligne Enzo Di Nuoscio, « *la littérature prolonge notre vie et élargit notre expérience. Elle nous permet de ne pas être prisonniers de l'existence et de l'autoréférence, de mieux comprendre les autres en nous relativisant nous-mêmes, de ne pas nous enfermer dans le monde de l'entre-soi, de ne pas être comme ceux qui ne peuvent vivre les différences que comme assimilation. La littérature et l'art nous aident à nous émanciper des préjugés du village que constitue pour nous notre propre existence.* » (10). Autant dire qu'elle est peut-être une manière de répondre à l'interrogation soulevée par Karl Marx dans sa troisième thèse sur Feuerbach : « Qui éduquera les éducateurs ? ». Mais c'est une autre question. Quoique ?

### NOTES

(1) Voir le texte de Vygotsky « Le problème du développement mental et de l'enseignement à l'âge scolaire » dans l'ouvrage coordonné par Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.

(2) Voir Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Sciences humaines, 1996.

(3) *La Voix et le Phénomène*, Paris, PUF, 1967.

(4) Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard – Folio Essais, 2012

(5) *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 1939.

(6) Voir Daniel Hameline, *Le Domestique et l'Affranchi – Essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Éditions Ouvrières, 1977.

(7) W.R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 2002.

(8) Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF Sciences humaines, 1979.

(9) Voir Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie 1*, Paris, ESF Sciences humaines, 1999.

(10) Enzo Di Nuoscio, *Pourquoi les humanités sauveront la démocratie ?*, Paris, PUF, 2023.