

François Hébert

**Chemins
de l'éducatif**

Vers une
pédagogie
de l'éducation
spécialisée


Préface de Paul Fustier

3^e édition

DUNOD

Illustration de couverture © Shutterstock

Composition : Publiilog

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>		<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Dunod, 2023

11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-082504-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constitue-rait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

<i>AVANT-PROPOS À LA 3^E ÉDITION</i>	XI
<i>PRÉFACE</i>	XV
Paul Fustier	
<i>INTRODUCTION</i>	1
La recherche éducative	3

PREMIÈRE PARTIE

À LA RECHERCHE DE L'ÉDUCATIF

1. Au commencement était le récit	11
raconter : comment, quoi ?	12
Le récit est un document	13
2. « Le moment éducatif »	19
Faire le détour par l'autre	21
3. Difficultés ordinaires de la transmission de l'expérience	23
« La Situation » vs « une situation »	24
Transmettre l'expérience	26

4. La fragilité identitaire de l'éducateur	29
Une identité introuvable	30
D'où vient un « geste neuf » ?	33
Se donner une culture professionnelle	35
Du récit singulier au repère explicite	39
5. Au-delà du principe de souffrance...	43
Les jours qui font notre joie font aussi notre sagesse	43
Chercher les « plaisirs alternatifs »	45
Donner au malade l'envie de se lever	49
Transfuser du vivant	51
6. La mise en scène de la relation (l'exemple du transfert)	57
Partager une expérience pour refonder la relation	61
7. De la « relation éducative » au « jeu de places »	67
Le jeu de places implicite	68
La troisième réponse	72
8. Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi	75
Faire du sens avec l'insignifiant	76
Bricoler dans la théorie	78
Agir pour comprendre	79
Comment nommer ce qu'on fait ?	83
Quelques mots pour la route...	85

DEUXIÈME PARTIE

CHEMINS ET DÉTOURS DE LA RENCONTRE ÉDUCATIVE

<i>CARTE N° 1. SORTIR</i>	93
Aménager le dedans, y donner place à l'ailleurs	93
Au commencement était la sortie	96
<i>Le dehors, opérateur de changement, 99</i>	
« Accompagner », c'est cheminer ensemble	102
Entendre l'appel du dehors...	104

À quelles conditions le dehors opère-t-il ? voyages et séjours	107
Les « circonstances » (Deligny)	112
<i>Un autre cadre, pour trouver ma place, 112 • Désenclaver « le social », 116</i>	
L'éducateur joker	117
<i>L'étranger bouscule l'entre-soi, 117 • Celui qui incarne la société est un autre que nous, 119 • Retisser le lien avec la société, 122 • Nos alliés sont tout proches : l'environnement immédiat, 126</i>	
CARTE N° 2. LE TRAVAIL AVEC LA FAMILLE	131
Reconnaître le lien pour dépasser rivalité et conflit de loyautés	133
Donner des preuves de la reconnaissance du lien	136
Le malentendu fondamental	138
<i>« Avec nous, ça se passe bien », 139 • « Après vous, je vous en prie », 141 • « L'autorisation » parentale, 145</i>	
Jeter des ponts entre famille et institution	149
<i>Construire des scènes pour se rencontrer, 150 • Donner une place au parent chez nous, 154 • Au risque du partage, 157</i>	
Échanges à distance	159
<i>« Transitionnaliser » la séparation, 160 • Reconnaître le parent intérieur de l'enfant, 163</i>	
Aller chercher le parent...	168
Sorties médiatisées, sorties partagées	171
<i>Le choix du lieu de la rencontre, 174</i>	
De l'entretien à l'activité partagée	176
<i>Des supports réels pour signifier le lien, 177 • « Miser » sur ce qui se transmet ; le jeu des places, 181</i>	
S'occuper du parent	186
<i>Pour aider les enfants, prendre soin des parents, 188 • « Regarde, ton enfant te regarde », 190</i>	
Photographier le lien	193
<i>Rendre au parent l'image qui lui revient, 193</i>	
L'éducateur, les parents, l'école	196
<i>La prévention passe par les parents, 199 • Construire des points de rencontre, 202 • Pour prévenir : des éducateurs à l'école, 207</i>	

Les adultes et leur famille	210
<i>Même adulte, on reste l'« enfant de », 211 • Inclure le conjoint dans un processus de changement, 214</i>	
CARTE N° 3. PASSER PAR LES ORIGINES CULTURELLES ET SOCIALES	217
La reconnaissance des origines culturelles	217
<i>Le malentendu culturel n'est jamais loin, 218 • Reconnaître la culture de l'autre, publiquement, 220 • « Ces enfants ont perdu le fil... », 221 • Réanimer les racines cachées, 222 • Ton ailleurs a une valeur, 227</i>	
La reconnaissance des origines sociales	231
CARTE N° 4. LE JEU, TERRITOIRE DE L'ÉDUCATEUR	237
éduquer au jeu	237
<i>Jouer n'est pas donné, 239 • Introduire du jeu là où il n'y en a pas, 241</i>	
Le game	243
<i>« Fais-les jouer... » : l'éducateur, arbitre ou partenaire ?, 245 • Inventer les règles, 248 • « Être éducateur, c'est avoir des jeux en main », 251</i>	
Le play	252
<i>Jouer, c'est s'impliquer, 253 • Quand l'imaginaire nous sauve, 257</i>	
Du bon usage du poupon et de sa famille	260
CARTE N° 5. LES ATTITUDES CHOISIES : JEUX DANS LA RELATION	271
Le recadrage	272
Aller dans le sens du « symptôme »	275
<i>Enrichir en douceur le point de vue de l'autre, 279</i>	
L'effet miroir ou les vertus du non-sens	282
<i>Répondre au non-sens par un plus de non-sens, 285</i>	
Le hors-jeu	288
<i>« Quand le public s'en va, la comédie s'arrête », 288</i>	
L'éducateur éduqué (ou le choix de la position basse)	290
L'aidé-aidant (don et contre-don)	293
<i>Ne jamais avoir l'occasion de donner est disqualifiant, 294 • « Quand j'aide, ça m'aide », 296</i>	
Le cadeau énigmatique	299
<i>Notre seul cadeau : le plaisir d'être là, 301</i>	
Remerciements et compliments	303

<i>L'indifférence jouée</i>	304
La pratique en ricochets	308
<i>Faire pour soi... et pour l'autre, 310</i>	
CARTE N° 6. L'ANIMATION SPÉCIALISÉE : MÉDIATIONS ET ATELIERS	315
L'objet, premier médiateur	316
Objet présenté par nous, objet montré, créé par l'autre	319
L'éducateur est un animateur	320
<i>Animer, c'est « transfuser de la vie » : le quotidien, 322</i>	
L'atelier : le temps de l'expérience	325
<i>« Aide-moi à faire tout seul », 327 • Viser la qualité de l'expérience même, 329 • « Exiger, c'est estimer » (Makarenko), 331 • La pluralité des enjeux de l'activité..., 332 • La pluralité des places : l'éducateur, le technicien, la famille, 335</i>	
Leurs besoins... et nos désirs	338
<i>Se donner les moyens de répondre aux besoins, 340 • Problématiser une situation existentielle, 341 • Portée initiatique de l'activité, 342 • Et le désir des éducateurs dans tout cela... ?, 345</i>	
Le retour sur expérience	348
<i>Faire expliciter le sens de l'expérience, 350</i>	
Remarques sur le beau	352
Remarques sur la question de l'argent	356
<i>Contre l'imaginaire consumériste, le rêve authentique, 358</i>	
CARTE N° 7. LES CENTRES D'INTÉRÊT ET LES COMPÉTENCES	361
<i>Mettre au jour les centres d'intérêt de chacun, 362 • Rêver donne de l'énergie, 367 • Certains rêvent trop, d'autres pas assez, ou mal, 370 • Quand « l'intérêt est la seule puissance à laquelle peut s'adresser l'éducateur », 373</i>	
La transmission : centres d'intérêt de l'enfant, centres d'intérêt du parent	377
<i>Du parent à l'enfant, 378</i>	
CARTE N° 8. CONTRAT, RÉUNIONS, MÉDIATIONS : COMMENT VIVRE ENSEMBLE ?	381
Le contrat éducatif	382
Construire le collectif : les réunions	384
La résolution de conflit et la <i>Médiation</i>	385

<i>CARTE N° 9. LE LIVRE ET LES HISTOIRES</i>	389
Nourrir l'imaginaire	389
Un livre pour une situation	391
<i>CARTE N° 10. L'ÉCRITURE, UNE AUTRE VOIX(E)</i>	395
Le journal intime et le livre de vie	397
Se parler par écrit	399
<i>L'écriture médiatise et ritualise, 401 • Correspondre quand parler est difficile, 405</i>	
La correspondance enfant/parent	406
<i>Accompagner l'écriture : écrire sous la dictée, coécrire, 409</i>	
La correspondance éducateurs/parents, le cahier de <i>liaison</i> , la corédaction du projet de l'enfant	411
Journal collectif, cahier de râles et mur de paroles	413
<i>Le journal collectif et le mur de paroles, 414 • Le carnet de râles, 415</i>	
Tableau et boîte à lettres	417
<i>CARTE N° 11. LA SANCTION CONSTRUCTIVE</i>	421
Sanction, autorité, punition	422
<i>« Arrêter » le coupable, premier temps de toute sanction, 422 • Penser la sanction ensemble, 424</i>	
La réparation	426
<i>Les principes de la réparation éducative, 427 • La réparation : « une occasion pour chacun », 430 • La mise en place de la réparation, 433 • Et quand l'irréparable est commis et que le coupable ne se sent pas coupable ?, 435 • Un pari exigeant, 438</i>	
L'écrit, la créativité	439
<i>Écrire pour retrouver un sens, 441 • Réparer, c'est créer, 444</i>	
L'entretien après-coup(s) et la <i>Médiation</i>	447
<i>Comment parler (ou non) avec le coupable ?, 448</i>	
La famille	451
<i>Inclure le parent dans la dynamique réparatrice, 452</i>	
<i>CARTE N° 12. LE TEMPS DE L'ÉCOUTE</i>	455
La reconnaissance du sentiment ou reformulation (Rogers)	456
<i>Les paradoxes de la reconnaissance du sentiment, 458</i>	

La reformulation positive : reconnaître l'intention	462
<i>CARTE N° 13. « LES MESSAGES-JE »</i>	465
<i>Message-je versus message-tu, 469 • Dire « je », c'est se lancer dans le vide, 473 • Être d'abord en accord avec soi-même, 476 • Parler de soi, 478</i>	
<i>POUR CONCLURE : RETOUR AUX RÉCITS</i>	483
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	485
Mémoires et autres écrits de professionnels	488
Revue	489

Avant-propos à la 3^e édition

NOUS PARLONS SOUVENT aujourd'hui d'une crise du travail social ; elle se manifeste entre autres par une crise des recrutements, qui affecte institutions et centres de formation. Difficile d'analyser les causes multiples de cette situation. Par ailleurs, des professionnels disent constater chez beaucoup d'éducateurs, même jeunes, une sorte de retour à des attitudes crispées sur « le cadre », au prix parfois de rapports de force bruts. Je crois que la difficulté de fond où nous sommes d'identifier clairement la spécificité de nos métiers contribue à tout ce malaise.

Or la dernière réforme des diplômes ES et EJE ne me semble pas clarifier les choses. « Comment la pratique quotidienne s'écrit-elle ? Pourquoi les savoir-faire, les pratiques, les métiers n'ont pas d'écriture propre et se font « coloniser » par des théoriciens venus d'ailleurs qui finissent par écrire à leur place¹ ? » Tout était dit par M. Cifali il y a plus de 25 ans : le silence problématique des praticiens de l'accompagnement sur ce qu'ils font (d'autres l'ont pointé à l'époque : J. Rouzel, M. Lemay, F. Alföldi...) et la « colonisation » de ce terrain, laissé vide, par les théoriciens étrangers, aujourd'hui actée par la réforme qui veut faire des éducateurs des apprentis « chercheurs » sur un modèle universitaire. Leur silence signifie-t-il qu'ils n'ont rien à dire de légitime sur leur propre travail ? Faut-il réduire celui-ci à un art de « la relation éducative », rebaptisé « clinique éducative » pour lui donner un prestige... « venu d'ailleurs » ?

1. Mireille Cifali, Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Éducation permanente* n°127, 1996-7, p. 183-184.

Ajoutons que pour les ES la réforme maintient l'étude situation, exercice où il s'agit de travailler sur dossier... hors de toute « relation éducative » ! Et elle rétablit la dissertation, où le candidat va manier de grandes idées au mieux illustrées par des petits exemples, quand il s'agirait de renverser le sablier en partant de l'énigme d'exemples singuliers : « recherche », dissertation et étude de situation sont des leurres séduisants, où on évoque la pratique vivante en lui tournant le dos.

Et en effet, savons-nous vraiment ce que font les praticiens, comment ils font face aux innombrables problèmes qu'ils rencontrent ici et maintenant ? Le cœur du métier n'est pas écrit, partagé publiquement. Qu'est-ce qu'on apprendrait si on y allait voir ?

La première urgence serait ainsi qu'ils racontent comment ils cherchent déjà – la « recherche éducative » à chaud –, et ce qu'ils trouvent sur le terrain qui est le leur : « Qu'est-ce que je dis, qu'est-ce que je fais dans cette situation ? » C'est le moment éthique (la nécessité de chercher une réponse humanisante) et le point de départ de toute théorisation : ce sont les réponses que nous donnons en situation qui doivent devenir son premier objet. Tout récit d'une trouvaille vivante a quelque chose d'irrésistible qui coupe les débats idéologiques stériles, et remet sur pied une recherche où on pourra remonter de façon ajustée vers des principes généraux. L'enjeu n'est pas un savoir abstrait : il s'agit de nous donner des repères, de contribuer à une culture professionnelle explicite, qui n'existe pas à ce jour. D'autres approches du « travail social » sont possibles, sociologiques, historiques, politiques, philosophiques, mais elles restent tangentes au cœur de l'expérience pratique. L'approche « psy » la croise, mais elle nous enferme dans un discours sur « la relation éducative » qui manque la question centrale : quelle est la spécificité de l'accompagnement, quel est son *langage* ?

« Ce travail d'explication, d'explicitation, doit selon nous, déboucher sur une théorisation des pratiques éducatives à partir des pratiques elles-mêmes¹. »

Car au-delà de savoir « gérer » des situations difficiles (ce qui est déjà un art !), les praticiens inventent des choses inédites, profondes, complexes. Qu'est-ce qui fait dans ces moments-là « l'efficacité » de leurs trouvailles ? Donnons-nous comme objet un corpus de récits observés et impliqués de « moments éducatifs » et regardons ce qu'il s'y passe : redécouvrons la pratique créative pas à pas comme si on n'en savait rien encore, au travers d'exemples singuliers où l'acteur raconte de l'intérieur le chemin qu'il a dû faire pour sortir d'une impasse. (La réforme,

1. V. Pezet et al., *De l'usure à l'identité professionnelle*, p. 176.

certes, promeut le récit au titre d'épreuve... mais optionnelle, et sans préciser l'enjeu en question...)

La trouvaille racontée tient-elle à la seule mystérieuse habileté du professionnel ? À la « qualité d'une relation » ? Pour commencer à voir plus clair dans notre action même, il faudra se concentrer sur les *stratégies silencieuses* et pourtant bien réelles de l'éducateur (médiations, dispositifs, attitudes choisies...) et sur ce qu'il s'est joué là pour la personne qu'il accompagnait. Il faudra donner un nom à ces façons de faire, les identifier comme notions opératoires – qui peuvent baliser le champ de l'intervention éducative. Depuis la deuxième édition de *Chemins de l'éducatif*, nous avons publié deux livres de récits de « trouvailles », chaque histoire étant étayée par une proposition d'analyse et par des citations en écho. Le premier, *Petites histoires de grands moments éducatifs*, le second, *Sortir de l'impasse*. Je ne peux que recommander au lecteur de les avoir sous la main (ainsi que le n°5 du *Fil du Récit*), comme corpus de base (bien sûr, ces histoires ne sont qu'une goutte d'eau dans l'océan des situations : l'entreprise prendrait tout son sens si elle était prise en charge collectivement). On apercevra que la spécificité de l'accompagnement réside, plutôt que dans la parole, dans un langage d'action où les gestes concrets (de l'éducateur) et les expériences (proposées à l'autre) se mettent à signifier, prennent une valeur *symbolique* – voire de rituels qui font qu'une personne « grandit » parce que reconnue comme unique dans ce qui lui appartient profondément : ses sentiments, ses liens fondamentaux (ses racines familiales, culturelles...), ses passions et compétences propres, son existence singulière..

Dans le contexte intellectuel et social actuel, la grande absente reste au fond la pédagogie, alors que c'est elle qui pose explicitement le problème de la construction de la personne et du vivre-ensemble, dans les situations d'aide, d'éducation, de formation – d'accompagnement sur le chemin de la vie. Ce livre part en quête de ce que pourrait être une pédagogie de l'accompagnement spécialisé, à partir des histoires racontées par des praticiens. Le chantier reste immense, il nous faudra des supports de partage spécifiques (revue, site...) : lecteur, auras-tu envie de nous dire à ton tour ce que tu cherches, ce que tu trouves ?

François HÉBERT, janvier 2023.

Préface

Paul Fustier

CES CHEMINS-LÀ, qui conduisent à l'éducatif, sont multiples et variés. François Hébert les explore, avec passion, montrant comment, au détour d'une activité ou dans un moment en creux ou en attente, surgit un sujet, s'invente un lien, et se fonde donc la pratique de l'éducateur. On est au plus loin des procédures standardisées, des applications automatiques qui ont tendance à envahir le travail de l'éducateur jusqu'à lui en faire perdre le sens.

Pourquoi ce livre réserve-t-il une place privilégiée à ce métier d'éducateur spécialisé ? Simplement parce qu'il s'agit de la profession qui est encore socialement la plus représentative d'un accompagnement clinique au quotidien, et aussi parce que les pratiques qui la constituent sont connues « de l'intérieur » par François Hébert qui fréquente avec constance les éducateurs dans son travail professionnel de formateur. Mais, comme en témoignent tous ces praticiens dont l'auteur cite les écrits ou les témoignages, ce travail concerne de nombreuses professions, de l'AMP et de la maîtresse de maison à « l'infirmier psy » en passant par le moniteur éducateur ou par l'animateur... Seront intéressés par cet ouvrage tous ceux qui, dans le cadre de leur profession font métier de maintenir une « présence proche¹ » avec les personnes dont ils ont à « s'occuper », dans le quotidien d'une vie ordinaire en institution, présence proche qui ne se laisse pas réduire à une activité de bureau dans laquelle s'enfermerait le travailleur social.

François Hébert fonde sa clinique sur l'événement qui advient de façon le plus souvent imprévue et sur son récit. La démarche est nouvelle dans la mesure où elle

1. L'expression est de F. Deligny, reprise par Hébert.

est loin d'être assimilable, face à la menace d'un fonctionnement bureaucratique généralisé, à un simple retour défensif vers une posture d'autrefois, celle qui fit les beaux jours de la pédopsychiatrie. La « science » était alors introduite sur le « terrain », par l'intermédiaire de la *vignette clinique*. Un spécialiste élaborait un élément théorique, il lui fallait l'illustrer pour être compris, il faisait alors appel à une vignette clinique pour tenter de convaincre. Il y avait d'abord l'*idée* et ensuite du *vivant* pour mettre en scène l'idée qui le précédait. Seulement cet élément vivant devait, pour servir la démonstration, être parfaitement lissé ou apprivoisé ; il fallait effacer tout ce qui ne rentrait pas dans le moule, *in fine* il fallait donc triturer le vivant jusqu'à ce qu'il devienne un objet simple et domestique, répondant à l'utilisation que l'on voulait en faire. « Le haut dicte au bas ce qu'il doit faire. Le haut c'est le Savoir, qui éclaire le sol de la vie réelle » (p. 82). Ainsi nous en parle François Hébert qui repère aussi l'existence d'une structure hiérarchisée qui serait de même nature, et prendrait de nos jours la forme d'un « jacobinisme bureaucratique ». Ces organisations autoritaires ne s'accordent pas avec ce qui fait le cœur de cet ouvrage. Ici la pratique clinique est première, elle impose le primat de l'événement qui se déploie de façon sauvage, sans se plier à une volonté préalable, sans obéir à un protocole, sans se soumettre à une injonction autoritaire. François Hébert précise bien que l'événement est toujours particulier ; il n'est pas généralisation ni synthèse, « Résumé en deux lignes, l'épisode devenait louche » (p. 278), dit-il à propos du mémoire d'un éducateur, qui, pour synthétiser son propos avait oublié de donner à entendre la polyphonie complexe d'une situation. Ce qui est en train de se passer dans l'instant manifeste les multiples facettes d'une situation dont on peut tenter d'approcher le sens grâce ce « bricolage théorique » dont Hébert fait une analyse subtile (chap. 8).

En effet, ce que notre auteur montre bien, c'est qu'il y a une « théorie du praticien ». Un événement compte pour celui qui l'a vécu lorsqu'il a provoqué surprise, inquiétude, plaisir, malaise... autrement dit, ce qui est retenu en mémoire ce sont les éléments d'une situation, « colorés » par un ou des affects particuliers. Le « bricolage théorique » intervient pour permettre à la pensée de donner sens à ce conglomérat d'affects liés à un moment de compagnonnage. La théorie est « utile » parce qu'elle intervient pour rendre la situation plus compréhensible, plus exactement pour lui donner de la familiarité, et notamment pour éclairer la complexité du lien qui se tisse avec une personne lors d'un accompagnement au quotidien. Peut-être dans d'autres disciplines étudiées à partir des « sciences dures », la démarche est-elle différente ; il y a peut-être alors une hypothèse théorique et ensuite une situation (ayant valeur d'expérimentation) qui en ferait

démonstration. La clinique, du moins telle qu'on l'entend dans les professions faisant appel à la psychologie, se construit différemment.

Au début advient un événement ; s'il est le plus souvent banal pour un observateur « neutre », il ne l'est pas pour celui qui, du côté d'une présence proche, entend ce qui vient s'y loger. Ce « compagnonnage » permet de « regarder son ordinaire comme potentiellement extraordinaire », nous dit Hébert (p. 83). Il fait naître des moments de plaisir imprévu souvent d'attendrissement et des mouvements de surprise heureuse. Notre auteur y voit une entrée dans la « création éducative » (p. 83) ; et les éducateurs qui travaillent avec lui ont bien de la chance de pouvoir suffisamment facilement ressentir combien la clinique peut être joyeuse.

On pourrait presque dire que les récits dont il est question empruntent souvent au conte de fées. Ils lui empruntent notamment le « miracle » qui transfigure les protagonistes. Par exemple, suite à une rencontre particulière, l'éducateur ressent la représentation qu'il avait d'un enfant comme transformée ; celui-ci n'est plus le même, il ne produit plus, chez l'adulte, cette impression vague et douloureuse d'avoir affaire à un monstre déguisé en enfant, mais, au contraire, l'enfant devient figure du prince charmant dont les capacités de séduction sont grandes. Peut-être une mutation un peu parallèle peut-elle opérer pour la subjectivité de l'enfant : l'« éducateur marâtre » serait promu bonne fée à l'occasion d'une situation qui fait événement... Les récits que relate François Hébert empruntent aussi, et souvent, au conte de fées cette interruption ou suspension qui précède, dans le conte, un retour et une fin de la narration, comme si la phrase traditionnelle « ...ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants » se retrouvait sous d'autres formes. Peut-être ce moment suspensif (les trois petits points du texte) est-il celui du travail psychique qui vient se loger dans ce qui n'est pas dit, mais qui pourrait être entendu. De l'imprévu a fait irruption dans l'événement « co-façoné » par l'éducateur et par la personne qu'il a pour tâche d'aider. L'imprévu fait mystère et le mystère entraîne fréquemment non seulement de « l'émerveillement », mais, de façon conjointe, une envie de comprendre ce dont il est question.

Le lecteur va s'apercevoir au fur et à mesure de sa lecture de l'ouvrage que le projet de l'auteur est par certains côtés une entreprise de réconciliation. Il s'agit d'explorer les chemins qui permettent de concilier ou de réconcilier d'une part le plaisir du compagnonnage, du partage et du vivre avec, d'autre part la pulsion épistémophilique, ce plaisir éprouvé quand il nous semble comprendre quelque chose de l'étrangeté de l'autre grâce à ce bricolage théorique dont parle François Hébert, et que nous évoquions plus haut.

On peut aussi parler ce travail psychique qu'effectuent les deux personnes en lien l'une avec l'autre comme étant une mise en mouvement des représentations réciproques de l'autre, en tant qu'il est, pour l'un, un semblable-différent.

Il y a dans ce livre nombre d'exemples d'éducateurs qui nous disent que s'est transformée leur représentation de la personne qu'ils avaient en charge, et presque toujours, me semble-t-il, dans le sens d'une reconnaissance de l'autre comme étant, par le biais de l'événement partagé, devenu mon semblable. Il pourrait s'agir d'une mobilisation de l'affect d'*inquiétante familiarité* que décrit Freud.

Symétriquement, on voit très fréquemment dans cet ouvrage qu'une réaction imprévue de l'éducateur, ou un mouvement surprenant de sa part, entraîne chez l'autre une amorce de déconstruction/reconstruction du lien, comme pour s'il lui fallait alors trouver un autre ajustement. On peut penser que l'agir imprévu de l'éducateur déconstruit quelque chose touchant à la représentation conventionnelle que la personne aidée avait de lui, comme si l'éducateur, dans l'événement, se montrait différent du « prêt à porter » dans lequel il était enfermé.

Je pense ici à cette manière dont Dominique Ginet parlait des difficultés touchant au lien qui se manifestent dans les collèges et lycées, concernant les relations entre élèves et enseignants. Dominique Ginet résumait la situation en disant qu'une crise du lien pédagogique se produit quand l'enseignant n'arrive plus à reconnaître dans les élèves quelque chose de l'adolescent qu'il a été, alors que, simultanément, les élèves ne reconnaissent pas dans l'enseignant l'adulte qu'ils pourraient devenir.

Le récit de l'événement, tel que nous le propose François Hébert, est comme un outil que les différents protagonistes ont su utiliser pour reconstruire ou esquisser, dans le partage du quotidien, un lien donnant à chacun cette place toujours instable de semblable/différent. François Hébert fait mention de l'importance de l'espace de jeu, un trouvé-créé dans lequel se déploie l'événement/surprise.

François Hébert évoque à plusieurs reprises la question de la métaphore, à propos d'un événement particulier, mais aussi pour comprendre, de manière plus générale ce que éducatif veut dire. La métaphore permettra, par exemple, de comprendre : comment une activité piscine peut renvoyer l'enfant à la question du portage et de l'autonomie (p. 148) ; ou encore comment, dans une activité d'escalade, une paroi rocheuse occupe la place d'une société « qui ne voudrait pas de mal » à l'adolescent (p. 342) et dont l'absence d'intention malveillante l'aiderait à déconstruire ses vécus persécutoires, ou encore comment la manière dont une pelote de laine emmêlée qu'une mère de famille utilise pour tricoter (p. 131),

devient, pour l'éducateur qui est témoin de la scène, métaphore pour comprendre les caractéristiques de sa pratique professionnelle.

On voit tout à fait dans ce livre que la métaphore n'est pas réductible à la comparaison. Elle se déploie dans un espace de jeu fait de connivences, de complicité douce entre personnes devenues comparses. Expliquer raisonnablement ce qui se passe en effectuant une démonstration logique ne saurait prendre en compte le climat dans lequel cela se passe. Si Hébert nous conduit facilement d'une centration sur l'événement à une centration sur le récit de l'événement, c'est que le récit ne déconstruit pas la métaphore ; il n'explique pas, il n'interprète pas, lorsqu'il conte et raconte. Au centre du récit, il y a une expérience forte qui témoigne d'un lien particulier entre personnes qui à cette occasion se découvrent mutuellement.

On voit aussi que le récit fait transmission, qu'il est un outil royal pour la formation. Il peut « capturer » le lecteur ou l'auditeur conviés à reconnaître quelque chose d'eux-mêmes dans l'histoire qui leur est racontée, dans une impression étrange d'y être sans y être, et d'être devenus, du fait de cette participation, un peu différents de ce qu'ils étaient précédemment.

Le lecteur de cet ouvrage en tirera, pour lui-même, bénéfice.

Introduction

CORALIE, jeune femme handicapée mentale, épuise par son admiration débordante et ses provocations diverses son éducatrice qui, lasse de tenter de mettre de la distance, lui propose de refaire avec elle la tapisserie de sa chambre, puis une séance d'épilation : elles échangent et s'amuse ensemble pour la première fois ; Sabrina, une enfant silencieuse sur sa mère partie à l'étranger, a des poux sur la tête : l'éducateur reprend la technique qu'utilisait la mère, l'enfant s'ouvre enfin et parle, parle... ; ce dimanche-là, les adolescentes refusent toutes les activités qu'on leur propose : l'éducatrice s'occupe dans son coin à faire de la terre et bientôt Sandra et ses complices s'y mettent, dans un climat serein ; les visites médiatisées entre Madame T. et ses enfants sont catastrophiques : la fois suivante, rendez-vous au fast-food, et c'est une petite famille heureuse que l'éducatrice, médusée, découvre ici ; Aziz a cassé, insulté et, puni, s'enfuit dans le parc où il est poursuivi par l'éducateur, qui le dépasse, se retourne et l'invite à continuer avec lui ce qu'il appelle « le jogging » : les voilà qui courent côte à côte...

Depuis une place de formateur, je ne cesse de m'étonner de ces moments où l'on voit une activité banale ou une simple attitude ouvrir une situation fermée. Je reviendrai sur ces histoires : la relation s'apaisera durablement avec Coralie ; Sabrina retrouvera sa mère ; Sandra organisera elle-même un atelier terre ; les enfants de Madame T. supporteront mieux la séparation ; sur le retour, Aziz le petit fugueur dira des choses essentielles... À chaque fois une initiative ponctuelle a suscité un effet énigmatique. « L'éducatif, personne ne sait vraiment ce que c'est », me dit un jour une formatrice.

Certes, à un niveau général, notre tâche est claire : nous sommes là pour favoriser l'autonomie, la socialisation, l'épanouissement de personnes qui ont des difficultés singulières. Le projet d'une institution s'exprime souvent en ces termes. On s'y réfère parfois à une théorie, mais il est rare que celle-ci détermine une pratique spécifique. Comment ces principes généraux annoncés se traduisent-ils dans la rencontre effective ? Quelles priorités, quelle hiérarchie entre eux ? L'autonomie ou l'insertion sont-elles les conditions de l'épanouissement ou est-ce l'inverse ? « Le premier outil de l'éducateur, c'est lui-même », dit-on volontiers. Nos qualités relationnelles sont bien sûr importantes dans cette affaire. Mais notre seule question est-elle celle de la « relation éducative » ? Notre seul savoir un savoir sur nos publics et leurs « problèmes » ? Doit-on renoncer à théoriser l'action éducative elle-même, ses choix et ses outils propres ?

Notre présence ici a quelque chose d'incongru. Nous nous occupons des autres, en l'occurrence de personnes qui, pour des raisons physiques, psychologiques, sociales, sont sorties des chemins ordinaires de la vie. Nous faisons de fait irruption dans des destins qui nous sont étrangers. Violence nécessaire. Mais certains refusent cela même qui nous semble leur intérêt : cet adolescent s'enfoncé dans la transgression, ce SDF fuit nos propositions raisonnables, ce parent ne vient pas au rendez-vous... Protéger, donner des limites, transmettre, aider, encourager l'autonomie ou l'insertion, tout cela restera toujours le sens premier de notre travail. Mais nos meilleures intentions peuvent susciter des résistances obscures ou d'énigmatiques malentendus. C'est plus particulièrement sur les façons de dépasser les impasses du direct quand il conduit au frontal, qu'on va se centrer ici : ce qu'on peut appeler des *stratégies du détour*¹ :

- détours par des lieux, des activités et des jeux choisis : des *médiations signifiantes*. Pour faire bouger quelque chose, nous avons besoin de leviers dans le réel. Changeons de décor avec Madame T. et ses enfants, se dit l'éducatrice. Au lieu de nous affronter, faisons quelque chose ensemble, suggère l'éducatrice de Coralie, ce que l'éducatrice de Sandra signifie, mais indirectement, à celle-ci². Accompagner quelqu'un, c'est d'abord lui donner l'occasion de vivre des expériences neuves, des contre-expériences relativement à un passé, à un passif. L'éducatif, c'est ce qui peut élargir l'univers de ceux qui tournent en

1. L'expression *stratégie du détour* vient de l'art-thérapie : il s'agit « d'élire un cadre qui soit en relation indirecte avec les symptômes et les résistances » et de « faire des propositions décalantes », explique Jean-Pierre Klein (*Art et thérapie*, n° 56, p. 42-43). La réponse directe au problème risquerait de renforcer la résistance, voire de « sadiser le trouble ».

2. Paolo Freire donne une formulation radicale du triangle éducatif et de sa dialectique : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. » (*La pédagogie des opprimés*, p. 62).

rond dans une logique fermée, leur fournir l'occasion de s'ouvrir davantage au monde en même temps qu'aux autres ;

- détours par des *attitudes* spécifiques. Nous avons parfois besoin de façons choisies de parler, d'écouter, d'être. Quand des réponses habituelles suscitent des cercles vicieux, il est temps de couper le jeu éducateur/éduqué : surprendre, se déplacer pour « sortir du cadre¹ » relationnel où on s'enlise, comme l'a fait l'éducateur d'Aziz ; il sera parfois question de prendre délibérément une certaine place : ici, l'acteur écoutera pour reconnaître les sentiments ou se fera *témoin* des centres d'intérêt ou des liens filiaux de quelqu'un ; là il se fera délibérément partenaire égal ou même inférieur, ou encore il décidera de parler comme personne et non comme éducateur, ou de s'occuper dans son coin sans s'occuper de l'autre, comme l'éducatrice de Sandra...

« Faire détour », c'est appréhender la rencontre comme un théâtre : passant par une médiation, je *mets en scène* un décor et un scénario ; adoptant une attitude délibérée, je me fais *acteur*, je joue avec mon rôle et mes émotions. Comment rendre possible du côté-à-côté au-delà du face-à-face, comment instiller de la réciprocité dans l'asymétrie de la situation éducative ? Sur cette scène, il n'y a pas que de la parole : il y a aussi des espaces, des actions qui signifient. Car pour traduire nos intentions, il nous faut un *langage*. Plus l'autre reste « en souffrance » dans son monde, plus nous nous enlisons avec lui dans des viscosités affectives, plus nous avons besoin d'activités, jeux, sorties, d'attitudes délibérées, d'expériences nouvelles qui valident la personne comme personne unique. Les enjeux sont puissants, il n'est pas raisonnable d'engager de telles énergies sans « préparer le milieu » (Montessori), sans travailler à « nous utiliser nous-mêmes » (comme on le dit en systémie).

LA RECHERCHE ÉDUCATIVE

Au départ, voilà l'éducateur dans le contingent d'un quotidien, avec son lot de contraintes. Le défi, c'est de faire quelque chose de neuf avec ces petites choses. Accéder à « la mise en scène de la vie quotidienne » (E. Goffman) – « inventer le quotidien » (M. de Certeau) au lieu de le subir. Une nécessité banale (repas, lever, soin...), animée, une attitude choisie plutôt que réactionnelle peuvent rouvrir un cercle fermé. La « relation » ne dit pas tout de mon travail, car je peux avoir

1. L'école de Palo Alto met ainsi en avant des « recadrages » (*reframe*), qui sont aussi des manœuvres de détours par la redéfinition du scénario circulaire : « Je te pousse à changer, tu résistes, je te pousse plus fort... »

« une bonne relation » avec quelqu'un et me trouver dans une impasse avec lui : ce jeune avec qui je croyais avoir une relation de confiance, il vient de voler le portable de la stagiaire ; au foyer, ce SDF, avec qui je m'entends bien, refuse systématiquement de se laver... Il est alors question d'inventer, de se donner une « pédagogie » au sens des grands pédagogues, c'est-à-dire bricoler au moyen d'objets, de lieux, de canaux de communication, un art de vivre avec celui que nous accompagnons pour un bout de route. Le premier détour, c'est de réussir à habiter avec l'autre un présent apaisé au-delà de ses « problèmes » où il est enfermé et nous enferme parfois avec lui...

Ce livre va donc se concentrer sur des chemins de traverse, dont certains semblent parfois sortir du « bon sens éducatif ». Entendons-nous : un cadre, garanti par quelqu'un, est toujours d'actualité. Sinon, que ce soit avec les personnes concernées, leurs familles ou même entre collègues, nous serons livrés à nos folies personnelles. Même s'il fait des détours où il se décale de son rôle attendu, c'est l'éducateur qui mène le jeu. Sans une autorité de base, rien n'est possible.

Mais notre erreur est souvent de croire que le cadre *a priori* et ses règles pré-instituées suffisent à définir la rencontre effective. Ceux que nous éduquons, aidons, formons sont rarement là où nous les attendons depuis la place que nous donne notre fonction. Stopper celui qui « attaque le cadre » est parfois urgent, mais si on s'épuise à « rappeler les règles », c'est qu'il manque un contenu pour ce contenant.

Un cadre, c'est une fenêtre : une limite, mais aussi une ouverture. Le droit et la hiérarchie des rôles sont des bases minimales pour permettre le reste. Si l'autorité dit toute notre partition, elle devient un recours défensif qui appauvrit l'échange¹. Il faut un « cadre négatif » qui dit non à la destruction, il faut un « cadre positif » qui dit oui à autre chose. Plus l'expérience que nous orchestrons est riche, plus elle a des chances d'être contenante par elle-même : « T'interdire de punir t'obligera à les occuper », nous dit Deligny à propos des « graines de crapules » : « Sais-tu chanter, improviser des histoires de pirates, marcher sur les mains, imiter les cris d'animaux, dessiner sur les murs avec un morceau de charbon ? Alors tu auras de la discipline². »

1. « Dominer la situation ce n'est pas résoudre le problème éducatif » (Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 21).

2. F. Deligny, *Graine de crapule*, p. 14.

Sortir de nos murs suffit parfois à instaurer un cadre invisible. Les obligations quotidiennes, les règles, la sanction elle-même peuvent se réinventer : plus nous y serons créatifs, plus nous y mettrons l'autre en position de créer, moins nous aurons besoin de « rappeler le cadre ». Nous serons toujours garants du jeu, mais davantage comme metteurs en scène qu'arbitres.

Ce livre, d'un sens, ne dira rien de nouveau. Il parlera de chemins déjà empruntés par beaucoup d'entre nous. Les initiatives créatrices individuelles ou institutionnelles ne manquent pas. Mais ce qui nous manque, c'est une cartographie de ces chemins. De ces tentatives originales, on cherchera à tirer les fils... sans en faire de « grosses ficelles » ! Oui, il faudra toujours revenir à la situation singulière : la pratique impliquée est le point de départ et le point d'arrivée de toute théorisation, sa source et sa mise à l'épreuve. La place offerte à des exemples authentiques est donc décisive.

La littérature concernant l'éducation spécialisée est très riche, mais elle se focalise le plus souvent sur une connaissance du public ou sur la « relation éducative » et ses enjeux psychoaffectifs. Les exemples précis y sont rares ou allusifs quant à la *recherche éducative vivante* : les réponses qu'un éducateur peut inventer depuis sa place. Mais voilà : l'éducateur n'a pas de contenu à transmettre comme l'enseignant, il n'intervient pas dans un dispositif spécifique comme le thérapeute, il « accompagne » dans le cours même de la vie. Alors l'éducatif reste invisible, noyé dans l'apparente banalité d'actes qui souvent ressemblent à ceux de tout le monde tous les jours (repas, toilettes, jeux, conversations...). Pour commencer à voir ce qui nous échappe, on devra revenir à des *récits* observés et impliqués qui saisissent sur le vif cette recherche-là et ce qu'elle trouve de spécifique. Mais si elle se raconte, la trouvaille attend aussi d'être nommée, théorisée pour faire repère.

Il s'agirait de sortir d'un certain empirisme où chacun fait comme il peut ou veut dans son coin. Des domaines entiers restent d'ailleurs à baliser, où nous sommes plus ou moins perdus : le travail de l'éducateur avec les familles ou la sanction par exemple, où nous sommes tiraillés entre des exigences contradictoires qui appellent à une pensée complexe et paradoxale. Une part de notre intervention est à chercher au-delà de notre spontanéité et de la culture propre à notre institution : il est temps d'ouvrir un champ commun de recherche. Ce livre voudrait ainsi amorcer un inventaire de la boîte à outils des professionnels, proposer des « idées » pour des situations. Ces pistes ne sont pas des autoroutes. Nous n'aurons jamais de garantie de bien faire ; nous serons souvent démunis et nous ferons toujours des erreurs. Mais parce que nos responsabilités sont grandes, nous nous devons de regarder ce qui « marche » dans ce que nous faisons déjà et dans les

pratiques de nos pairs, de puiser dans les livres et de nous former¹. Certains gestes sont risqués, tous demandent un temps de problématisation spécifique pour ne pas être plaqués sur une situation singulière. Et puis le domaine est immense, les publics et les terrains très différents et je n'entrerai pas en profondeur dans l'univers que représente chaque secteur². J'aimerais seulement convaincre qu'il existe des façons d'être et de faire qu'on doit garder dans un coin de notre tête comme atouts pour jouer notre partie.

La première partie de ce livre voudrait cerner **la singularité du travail de l'éducateur**. Je poserai d'abord la nécessité de raconter nos tentatives : le récit d'un moment où on a dépassé une impasse donne à voir ce qu'est la recherche éducative vivante et fonde potentiellement des repères.

Mais nous manquons d'une vraie culture professionnelle. Le flou de l'objet de notre travail est corrélatif d'une fragilité identitaire de l'éducateur. On fera alors l'hypothèse que pour commencer à s'y retrouver, on doit partir du principe que la première urgence est d'introduire du plaisir partagé au cœur du présent vécu, de solliciter ce qui est vivant chez l'autre plutôt que de se focaliser sur ses problèmes ; et notre camp de base, au-delà de la relation brute, au-delà de la parole pure, ce sont des espaces, des activités, des gestes qui signifient. Ce sont des expériences incarnées qui appellent un « bricolage », une « pensée concrète » (Lévi-Strauss) du vivre-ensemble. C'est en ce sens que la pensée éducative peut s'apparenter à la pensée pédagogique. On part ainsi du comment plutôt que du pourquoi, on cherche un savoir-faire pragmatique plutôt qu'un savoir sur l'autre. J'aborderai alors la nécessité d'un vocabulaire théorique singulier, qui nomme nos gestes.

La deuxième partie sera consacrée à **l'exploration de pistes de travail propres à l'éducateur**. On commencera par trois entrées qui concernent la prise en compte du « dehors » de nos murs : détours par la société ordinaire, la famille, les racines culturelles et sociales. Trois dimensions qui dépassent souvent l'immédiat de notre mission, trois « ailleurs » *a priori* invisibles mais parfois décisifs. Puis on s'attardera sur la dimension du jeu : jouer est fondamental, à la fois pour nos

1. La formation initiale des professionnels ne représente de ce point de vue qu'une préformation. Un peu de droit, de sociologie, de pédagogie, pas mal de psychologie, tout cela aide à ne pas faire n'importe quoi. Mais il suffit par exemple de constater qu'à l'examen, le jury qui évalue tel mémoire portant sur la psychose ou le polyhandicap peut être constitué par des personnes qui ne connaissent pas ce monde, pour comprendre que l'évaluation en reste à un niveau généraliste, passablement académique.

2. Je ne parlerai guère ici de l'accompagnement des autistes et des psychotiques, qui demande un langage spécifique que j'ai abordé dans mon livre *Rencontrer l'autiste et le psychotique, jeux et détours*.

publics, mais aussi pour l'éducateur. C'est pourquoi on abordera aussi, outre le *game* et le *play* – jeu de règles et jeu libre –, les attitudes qui redonnent du jeu à la relation, qui font jouer les places de chacun : ce qu'on peut appeler « sortir du cadre » (*recadrage*) quand l'échange tourne en rond. Je passerai ensuite à une série de gestes qui mettent en jeu un « faire », une action sur les choses : d'abord la « médiation » proprement dite – sous forme d'activités et d'ateliers – puis la prise en compte des « centres d'intérêt » qui rattachent chacun au monde ; j'enchaînerai sur une médiation singulière, l'écrit, voie de communication précieuse dans la rencontre éducative, et sur la « sanction constructive » – notamment la réparation, qui propose au coupable de « faire quelque chose pour les autres ». Je terminerai par deux cartes qui concernent le temps de la parole, celui où nous sommes convoqués à un face-à-face où chaque mot compte : écouter d'une part, dire de l'autre part.

Les thèmes s'enchaîneront, se feront écho, selon une certaine logique ; pour autant je n'ai pas cherché à leur donner un ordre déductif dogmatique. Je ne pense pas qu'il y ait une « science de l'éducation », une théorie unique, une quelconque méthode pour cette action-là. J'aimerais seulement ici clarifier quelque chose de ses démarches : esquisser pour elle des repères spécifiques. Mais il faut un nom, un lieu pour la recherche éducative, faute de quoi elle sera non identifiée, silencieuse et invisible, évanescence. Appelons donc ce champ « pédagogie de l'accompagnement » : lieu d'un artisanat humble, d'un travail obstiné pour trouver des « idées » pour des situations problèmes...

PARTIE I

À la recherche de l'éducatif

■ Chap. 1	Au commencement était le récit.....	11
■ Chap. 2	« Le moment éducatif ».....	19
■ Chap. 3	Difficultés ordinaires de la transmission de l'expérience.....	23
■ Chap. 4	La fragilité identitaire de l'éducateur.....	29
■ Chap. 5	Au-delà du principe de souffrance... ..	43
■ Chap. 6	La mise en scène de la relation (l'exemple du transfert).....	57
■ Chap. 7	De la « relation éducative » au « jeu de places ».....	67
■ Chap. 8	Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi.....	75

