

**Sous la direction de Michel Vial**

**Groupe de recherche sur l'étayage en éducation  
UMR ADEF P3  
Aix-Marseille 1 Université**

**Le travail des limites  
dans la relation éducative :  
Aide ? Guidage ? Accompagnement ?**

**Analyses de pratiques**

**extrait**

**L'harmattan  
5-7, rue de l'école Polytechnique  
75005 Paris  
France**

# Introduction

## La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites

Michel Vial McF HdR, Université de Provence

« Le désir réintroduit de l'existence, du mystère aussi, du possible multiple, de l'énergie, de l'impondérable, de la fantaisie, de la création. Fonder l'éducation sur le désir est une toute autre entreprise que de l'asseoir sur la motivation ». Beillerot, J. 1998. *L'éducation en débat : la fin des certitudes*. Paris : l'Harmattan, p. 93.

### La relation éducative : une scène particulière

Dire ce qu'on entend par éducation ou relation éducative est un exercice difficile. D'ailleurs peu de gens s'y risquent. Et l'on a vu des livres comportant dans leur titre l'une ou l'autre des formes du mot éducation où on cherche en vain une explicitation (Hadji, 1992). L'adjectif éducatif est souvent utilisé sans le définir, ainsi dans l'expression « le quotidien éducatif » (Rouzel, 2000). Ou bien le nom suivi d'un adjectif est employé, comme dans « éducation thérapeutique », sans expliciter comment l'adjectif peut aller avec le nom sans le contredire. Enfin on pense peut-être tout simplifier en l'employant en alternance, comme si les synonymes existaient, avec former, formation, formatif... L'entreprise est donc risquée et plus encore quand le projet est de parler des limites de ce type de relation !

C'est une question d'importance, polémique en ce sens qu'elle déclenche des guerres de territoires, mais c'est aussi délimiter notre objet de travail, la scène où se jouent les actes qui nous intéressent ici.

La difficulté vient d'une part, du fait que l'éducation n'est pas une idée, un objet théorique ; c'est d'abord une relation, une expérience, un vécu, une activité : « Il n'y a ainsi pas plus de savoir désincarné que d'être sans savoir. Toute transmission de savoir se soutient d'une relation entre êtres humains. » (Cifali, 1994, p. 258). La difficulté semble bien être aggravée par le fait que cette activité se déploie dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage ; et un « être là » particulier qui vise à « faire grandir » l'autre, à lui permettre de se remanier, dans l'accompagnement : « Eduquer ne signifie plus seulement 'conduire vers', comme le laisse entendre l'étymologie du mot, en supposant, par ailleurs, que l'éducateur soit le seul qui sache où il faille aller et que, par le biais d'un acte dénué de tout engagement, il se contente d'emmener l'éduqué à son point d'arrivée. [...]. Il est aussi un compagnon de route... » (Gaberan, 2006, p. 16).

Comme il n'est pas question d'asséner ici une quelconque vérité, simplement, il va être tenté de dire ce que nous entendons à ce jour, dans notre groupe de travail, par relation éducative. Dès lors, les concepts qui suivent, signalés comme

indispensables pour concevoir la relation éducative, ne sont pas mis dans un ordre immuable, leur nombre n'est sûrement pas fixé : on pourrait certainement en ajouter, il n'est pas sûr que la hiérarchie ici proposée soit la plus efficace. Situons notre propos : ce livre est issu d'un séminaire de troisième cycle du **Groupe de Recherche** sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation : (GRAEP) ; dans l'Equipe 3 : « Education, formation et évaluation » de l'UMR ADEF P3, c'est donc une étape dans un processus de compréhension. L'analyse des pratiques ici est orientée vers la production de connaissances sur les repères que peut se donner l'Éducateur pour s'orienter dans son agir professionnel. Il s'agit de recherches sur les conditions du développement du « pouvoir d'agir » (« l'homme capable » de Ricœur) des professionnels exerçant une fonction éducative. Le projet est de décrire les paramètres de la fluctuation des hiérarchisations faites par le professionnel dans l'activité éducative, dans la perspective d'une didactique de la formation de ces professionnels, une didactique professionnelle. Ces critères pour agir sont le résultat de traitements des discours rapportés par les praticiens ; ceux-ci participent à l'analyse dans les entretiens et quelquefois à l'écriture des articles. Comme tous les critères d'une l'évaluation qui n'en reste pas au contrôle, ces repères sont donnés à travailler, ils ne sont pas normatifs ; ils restent des concepts proposés à la sagacité des professionnels formés. Enfin les comptes-rendus de recherche qui se réclament d'une ou l'autre des formes de la clinique sont souvent à l'étroit dans les cadres d'écriture en vigueur : la plupart du temps, par manque de place, les données recueillies ne sont pas communiquées entièrement dans les articles et leur traitement est si synthétique qu'il en devient opaque. D'où l'idée ici de ne pas limiter les auteurs pour qu'ils puissent donner à voir l'ensemble de leur travail.

### **Trois idées communes hors champ**

- La première est qu'un champ social porterait par nature l'éducation. Que, par exemple, l'éducation ne se fait que dans le milieu scolaire. Ce qui ferait de la relation éducative la confrontation d'un maître et d'un élève (Solaux, 2000). L'École est peut-être un prototype de l'éducation mais ce n'est pas le seul lieu où l'éducation se fait : la famille d'abord et d'autres secteurs professionnels s'y consacrent...

L'éducation n'est pas non plus le seul travail de l'éducateur spécialisé (Rouzel, 2004) qui se réserverait la mission d'« apprendre à un autre à faire avec ce qui le dépasse, dans l'espace social et dans l'espace psychique », opposé au travail des « éducateurs culturels que sont les enseignants et les pédagogues ». Ce qui voudrait dire que le travail scolaire n'est que de l'instruction, un travail d'inculcation de savoirs vrais et de normes, ce qui permet de parler de « l'orientation généralement répressive de l'éducation » (scolaire), réservant le beau rôle d'ouverture à l'éducation (spécialisée) (Cochet, 2002). En somme, « la distinction entre éducation et instruction est un vrai problème philosophique [...] une éducation réussie ne peut se concevoir sans apport de connaissances. Il n'est pas pertinent d'opposer les deux dimensions » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p. 252). La partie n'est pas le tout. C'est le même problème quand, quarante ans après les travaux d'Ardoino et Berger qu'on

se refuse à lire, on dit encore que l'évaluation n'est que de la mesure pour juger de la valeur et contrôler la conformité.

- La deuxième idée est que, dans la relation éducative, l'un saurait et l'autre ne saurait pas. L'activité de cœur du métier serait la distribution de savoirs pensés comme des objets, que l'on possède et que l'on « transmet » (Postic, 2001). Avec l'allant de soi que le savoir serait un stock que l'on capitalise, que l'on « gère » et que l'on donne. Cette métaphore du savoir (Jobert, 2000), d'un capital de savoir à gérer et à transmettre, ne parle pas de la relation éducative, mais de *l'instruction*. Instruire, c'est rendre savant quelqu'un, le rendre plus savant qu'avant, autrement dit lui donner un savoir à apprendre et qu'il pourra ensuite restituer tel quel. L'éducation ne s'arrête pas à l'acquisition d'un savoir programmé ou programmable. L'Éducateur n'est pas toujours un Sachant, ce qui n'empêche pas l'éduqué d'apprendre.

- La troisième idée commune est que, dans la relation éducative, l'un aiderait l'autre. C'est-à-dire que l'un pourrait faire et l'autre ne pourrait pas. L'aide est déclenchée par l'incapacité de l'aidé. Immédiatement on dit « l'aide aux devoirs » (Félix, 2009), alors qu'il suffirait de dire que l'Éducateur *installe les conditions pour que* l'élève fasse ses devoirs. L'Éducateur *fait en sorte que* l'éduqué agisse.

La notion d'aide est souvent employée pour désigner vaguement un effet positif attendu de la relation. C'est confondre la relation avec son possible effet. Que l'effet puisse se constater n'arrange rien. On ne peut déduire que danser peut faire pleuvoir parce qu'on a constaté qu'après une danse, il s'est mis à pleuvoir. Et ce n'est pas une question de fréquence, de corrélation, de moyenne et de statistiques : la danse n'est pas réductible à cet effet, cela ne dit rien de LA danse, de ce qui la *différencie* de la marche, par exemple.

On peut suivre le même raisonnement en remplaçant aide par thérapie. Que l'éducation puisse avoir des effets de guérison ou procurer du mieux-être n'en fait pas un dispositif conçu pour guérir ni pour soulager et qui devrait donc obligatoirement procurer ce mieux-être. Même si la relation d'aide (qui fut théorisée pour la relation thérapeutique : Rogers, 1996) peut aller de pair avec la relation éducative, comme dans le Travail social ou les Soins infirmiers, par exemple, ce n'est pas une raison pour les confondre, ni pour les croire forcément associées.

Savoir que rire peut améliorer la santé, ce n'est pas se précipiter à construire des situations où on fera rire (obligatoirement) pour améliorer (obligatoirement) la santé. Si le rire vient, c'est bien, et s'il améliore la santé tant mieux, mais l'essentiel n'est pas là pour pouvoir se repérer dans ce qu'on fait ici et maintenant —et qui peut faire rire. Les effets constatés (possibles, espérés ou attendus) d'une relation ne sont pas à confondre avec la relation elle-même. Tout ce qui a des effets formatifs n'est pas de la formation (la VAE, par exemple).

Pour traverser un ruisseau, je peux m'aider d'un tronc d'arbre. Je ne dirai pas pour autant que l'arbre (tout arbre) est fait pour aider. Il se trouve que je me suis servi de celui-ci et si « ça m'a aidé », c'est parce que j'ai capté ce en quoi il pouvait faciliter mon passage, je l'ai utilisé pour atteindre la rive. De là à dire que tous les arbres sont aidants, et que ce qui caractérise l'arbre, c'est qu'il permet d'aider ! Et

qu'en étudiant l'arbre, on trouvera les critères de l'aide... tour de passe-passe fort courant.

En somme, « Il convient que la relation soit le plus possible désencombrée de toute velléité de maîtrise, de tout fantasme de transformation, [...] de tout affect de pitié ou de charité, de tout penchant à vouloir faire le bien de l'autre, pour que la fonction éducative puisse opérer. Il faut donc que l'éducateur fasse régulièrement le ménage en lui-même et dans sa relation aux autres. » (Rouzel, 2003).

Il s'agit donc ici de verbaliser les caractéristiques de la relation éducative sachant que les critères retenus, privilégiés, vont permettre de s'intéresser ou non à certaines pratiques existantes. La question enclenche automatiquement la nécessité de désigner des terrains sur lesquels aller ensuite travailler.

### **Première caractéristique : la relation éducative est dissymétrique et indispensable, tout au long de la vie**

L'Educateur n'est pas à la même place que l'éduqué, il n'a pas la même position sociale. La position est donnée par l'institution, par le statut —et c'est dire que la relation éducative qui nous intéresse ici, est *la relation éducative professionnelle*. On va donc éliminer de nos études toutes les relations éducatives parentales, amicales, privées, même s'il existe des chercheurs qui s'intéressent à l'éducation familiale (Durning, 2006). Une situation sera dite éducative si elle est construite par quelqu'un qui a été professionnalisé pour tenir, pour jouer, pour construire ce type de relation. On va l'appeler l'Educateur avec une majuscule pour marquer qu'il s'agisse d'une allégorie, une figure entrant dans les processus de subjectivation et de professionnalisation des acteurs. L'Educateur est celui qui a pour mission d'installer une intervention éducative, quel que soit le segment social, le métier, la fiche de poste dans lesquels cette mission s'actualise et quels que soient son statut et le titre (sa position) sous lequel il est employé et payé. C'est pour signaler le caractère d'idéal-type (une posture) que sera mise une majuscule, afin de le distinguer des travailleurs sociaux dont le titre officiel est « éducateur ». C'est pourquoi aussi ce terme ne sera employé qu'au masculin, c'est-à-dire en fait au neutre : le genre masculin/féminin n'étant pas pris en compte ; il ne s'agit pas d'une personne biologiquement marquée mais d'une figure identitaire, une effigie qui entre dans la constitution de l'imaginaire professionnel et sert de repère pour agir. De même, on parlera ici du formateur pour désigner toute personne occupant où que ce soit, la fonction formation faite à la fois de contrôle des acquisitions (et donc de guidage) et de moments d'accompagnement, que ce soit un homme ou une femme, sachant que « la règle de la grammaire veut que la fonction soit du genre neutre » (Clair, 2009, p. 37).

L'intervention éducative est le résultat concret sur le terrain de la mise en acte d'un dispositif éducatif. C'est ce qui est attendu de l'Educateur. C'est un type de situations particulières où un responsable : l'Educateur, est appelé (est nommé, désigné, institué) dans un procès en cours pour infléchir sur le déroulement de ce procès (pour accélérer le changement en cours). C'est en ce sens seulement que l'Educateur est « en charge de » : il est responsable d'un dispositif et non pas des

personnes. Il sait que sa mission est de créer les conditions pour que se développent les dits « processus de changement », ou les dits « processus d'apprentissage », c'est-à-dire les dynamiques commencées. Créer les conditions pour permettre d'explorer les possibles engagés et occasionner la création et l'appropriation de démarches, de savoirs, d'attitudes, de gestes, de compétences. La relation éducative est une intervention sur l'autre, qu'on le veuille ou non. L'Éducateur est payé pour intervenir sur le destin des autres et ce n'est pas facile à assumer ; d'où le soupçon de toute puissance, puisqu'il peut se croire nécessaire, indispensable au devenir de l'autre.

Puisque « L'acte d'éduquer n'est pas le propre d'une profession particulière, c'est un travail de société réparti entre diverses professions et diverses activités » (Fustier, 2000, p. 211), ce livre s'adresse à tous ceux qui « font de l'éducation » parce que leur statut professionnel le leur demande, les y obligent —et en particulier les enseignants bien sûr mais aussi, les formateurs d'adultes, les « coachs », les consultants, les cadres supérieurs de l'Éducation nationale, les travailleurs sociaux, les médecins du travail, les cadres en entreprises appelés « managers », les professionnels des ressources humaines, les personnels de la Santé, les professionnels de la Sécurité routière, les professionnels de la VAE et de l'insertion, les universitaires... Les champs professionnels concernés sont :

- La formation tout au long de la vie : le scolaire et la formation d'adultes
- la Santé
- le Travail social et l'insertion
- la Direction des ressources humaines dont le management
- l'Intervention sociale (le travail dit de conseil, des experts ou des consultants, comme des « coachs »)...

La liste non close signale déjà combien la posture d'Éducateur est *transverse* et ne dépend pas, fondamentalement, du milieu professionnel où on l'exerce. Leur point commun est d'être des professionnels qui doivent, par leur statut, assumer de façon épisodique la plupart du temps, mais pas toujours, *une mission d'éducation de l'autre*.

L'Éducateur est un professionnel, et à partir de là, il a une place symbolique et imaginaire bien particulière : il est maître d'œuvre, garant, responsable d'un dispositif. Le terme de dispositif est large, il permet de désigner à la fois l'organisation des séances de travail (de formation, d'enseignement, d'intervention) dans l'instruction, et à la fois ce que Rouzel (1997, p. 69-99), appelle des « médiations éducatives » : « l'espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce, espace où se transmet [...] un certain savoir et savoir-faire sur le monde et la vie en société », dans la visée de maturation. Donc il y a bien une hiérarchie, et l'Éducateur est, dans l'imaginaire, « au-dessus » de l'éduqué. Qu'on le veuille ou non, l'éduqué est « l'objet » travaillé par le dispositif, même si ce n'est pas un objet mais un sujet. L'éduqué alors peut être conçu comme une matière à transformer (d'où le slogan « former, c'est transformer ») dans le versant instruction ou comme une dynamique vivante en train de changer, dans le versant maturation. C'est l'idée que l'Éducateur est garant de tout mettre en œuvre pour que

la relation éducative soit. Ce qui veut bien dire qu'on n'est pas du tout dans un contexte naturel, on est bien dans un segment social, un jeu réglé, artificiel qu'on appelle un dispositif et où l'Éducateur garantit que, avec lui, on va être mis en situation éducative. On ne garantit jamais un résultat tangible, dans les métiers de l'humain, on ne garantit un résultat que quand on fabrique des objets. On dit alors que la relation éducative n'est pas une pratique industrielle, n'est pas une pratique de production, c'est *une praxis* (Imbert, 1994). C'est dire qu'on ne peut pas réduire la relation éducative à une technique qui se répèterait. La notion même de méthode, au sens de procédures à suivre, est un contresens. Les méthodes ne sont que des protocoles qu'il faut interpréter en situation. Donc la relation éducative n'est pas dans le fabriquer (en grec : la poiésis) mais dans l'agir. Ce que l'éducateur garantit est un processus et non pas un résultat ; il fera tout ce qui est en son pouvoir pour que le processus éducatif soit vécu par l'autre, devenu alors un éduqué, et sans qui le processus n'existe pas.

A partir de là, il y a deux façons de se situer : l'éducateur est au service de l'éduqué, ou bien il le dirige, le pilote. Être au service de... n'a pas ici le sens contemporain d'être l'employé, le domestique de quelqu'un, ce qui est la conception bourgeoise du service. Être au service de... renvoie à la féodalité, au code de l'honneur, quand on envoyait ses enfants en apprentissage chez le seigneur d'à côté. On est du même rang, il n'y a pas un maître et un esclave, un employeur et un employé, on est entre gens de qualité. Le service consiste à prêter sa parole, à donner sa parole, à être en confiance, fidèle. Servir, c'est entrer dans ce monde pour y être actif, pensez au service militaire, au service de l'État. Entrer dans le Service public consiste à se rendre disponible à la nation pour réaliser la nation même : c'est travailler à élaborer la chose publique, la république. Il y a donc un idéal au service duquel on se met. C'est se donner à un idéal qui est toujours communautaire : « le monde des humains ne se construit pas sans croyances, sans fondements, sans valeurs. L'homme n'est ni de la chair à spectacle ni une marchandise. Il s'agit aussi de frayer des voies d'accès renouvelées dans l'espace culturel à ces valeurs qui ne sauraient se contenter, pour perdurer, d'injonctions bien pensantes à l'humanisme ou au respect des droits de l'homme. L'Éducateur apparaît ici dans sa fonction microsociale de fomentateur et de ferment du changement social. En agissant au plus près de chaque sujet qu'il rencontre, il fait le pari qu'à long terme, la chose sociale, justement nommée République, s'avère plus vivable pour tout un chacun » (Rouzel, 2003). En fait, on ne se met jamais au service de quelqu'un. On n'est pas là pour faire les quatre volontés de l'autre. On n'est pas là pour le fidéliser, ni le satisfaire. L'Éducateur est au service d'une civilisation et non pas au service d'un client. Se mettre au service de..., c'est s'engager à « tout faire pour que tu t'éduques », ce qui implique de prendre des risques : on ne peut pas être qu'objectif, neutre, bienveillant, gentil, accueillant. On est toujours au service d'un idéal, d'une idée, d'un mythe par exemple l'idée même d'humanité. C'est l'intérêt du concept de *reliance* : le fait de relier, de se relier, d'être relié —et non pas d'être lié, captif (Morin, 1995, Bolle de Bal, 1996). L'éducation repose sur la recherche d'une alliance entre humains. Une alliance vitale : ce n'est pas un choix, ce n'est pas une valeur, au sens

de « je décide que ceci c'est important », c'est une évidence. Sans alliance entre humains, il n'y a pas d'humanité et cette reliance se construit, s'organise. Ce qui est en jeu est l'avenir de l'humanité, l'humanité étant à la fois une communauté d'êtres humains et une qualité : le fait même de devenir humain.

Donc l'Éducateur est quelqu'un qui se met au service non pas de l'éduqué comme individu mais de l'éduqué comme partie de l'humanité. C'est travailler à l'humanité de l'autre, à développer son « *humanité* », sa qualité d'être humain, laquelle s'acquiert par le commerce avec d'autres humains. C'est travailler à faire que l'autre existe —c'est dire qu'il nous échappe et que nous renonçons à le contrôler. Alors la relation éducative n'est pas une relation duelle : il y a l'éduqué, l'éducateur et *le mythe de l'éducation* (Beillerot, 1998) pour lequel on éduque.

Mais, quand l'Éducateur se veut externe, neutre, alors c'est qu'il prend la posture du pilote, du guide, du Conseil. C'est avoir décrété que l'autre ne peut pas trouver son chemin seul, qu'il a besoin de moi, parce qu'il est momentanément diminué, carencé : il s'agit de lui permettre de retrouver son pouvoir d'être. L'Éducateur prend l'autre en main, il le guide, il l'instruit. Il risque alors de mettre en place *une relation orthopédique* pour que l'autre se développe de façon canonique, et de l'appareiller pour qu'il aille droit. Et l'engagement de l'Éducateur peut être dans ce cas, minimal : il installe le clivage qui le met derrière une vitre. Le pilotage connote l'idée de sécurisation, c'est « faire escorte » et non pas accompagner. L'Éducateur va tout faire alors pour avoir un dispositif sécurisé. Il peut aller jusqu'à rendre techniques des gestes qui à l'origine ne le sont pas, par la mise en objectifs des trajectoires pour l'autre, la mise en référentiels qui dicteraient la pratique. Il ne fait ce que l'on doit faire. Il invente des gestes professionnels, reproductibles ou crus tels, stéréotypés, que n'importe qui pourrait prendre à son compte sans intérêt, en ayant la même « efficacité ». C'est l'idéologie ou la dérive de l'ingénierie de formation.

Au contraire, la relation éducative est « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu, 1997). Si on ne peut pas exister sans être éduqué, il faut admettre que l'éducation est une violence au moins symbolique : on ne demande pas son avis à l'éduqué. L'éducation est obligatoire. Pour devenir un être humain, il faut être éduqué. L'Éducateur doit à la fois relier à une communauté et séparer pour que l'éduqué ne soit pas un clone, ne soit pas soumis. Se joue dans la relation éducative un double mouvement spécifique : l'allier / délier (Imbert, 1992). L'Éducateur fait entrer l'éduqué dans une communauté, et en même temps, il fait en sorte qu'il parte voir le monde pour exister.

La relation éducative est donc située sur *un continuum* entre « être au service de » et « piloter », entre « être avec, accompagner » et être « au-dessus, guider », entre « prendre des risques » et « se rendre quitte d'une certaine professionnalité ». La relation éducative couvre le champ divisé entre acquisition de savoirs objectivés et l'appropriation pour un remaniement de son identité, entre « soumission à la loi et capacité de transgression » (Ardoino, 1995). Entre le militantisme, la passion, la mission et la technicité, le neutralisme, la distanciation.

On retrouve ici les deux grands paradigmes ordinaires, profanes, de l'occident : « deux grandes modalités d'activité de l'esprit tournés vers la connaissance : une

modalité qu'on peut dire 'instrumentale', celle qui vise les résultats produits dans l'agir ; dans ce cas, il s'agit de connaître en vue d'une plus grande efficacité de l'action ; une modalité qu'on peut dire 'symbolique' consistant principalement à ouvrir les fenêtres sur le monde, à mettre des mots sur les choses, à leur attribuer des significations, à les échanger et ainsi les intégrer dans l'univers humain en tant qu'univers du sens. » (Riffault, 2002, p. 34).

La position sur ce continuum n'est pas ordonnée, elle dépend des investissements épistémologiques et politiques de l'éducateur et de la société qui promeut l'éducation à un moment donné. La relation éducative est au mieux une pratique dialectique, problématisée, où on fait le va-et-vient entre des contraires. Instruction et maturation sont bien alors non pas des opposés mais *des contraires* dans la praxis de l'éducation : « Aucune de ces deux catégories ne saurait se comprendre isolée de l'autre ; chacune trouve l'enjeu de son sens à se réunir à son contraire ; dans cette réunion seulement elle peut dépasser l'abstraction de l'opposition telle que la définit l'entendement » (Imbert, 1992, p. 107).

### **Deuxième caractéristique : la relation éducative nécessite un pari vers le bien-être**

Il n'y a pas d'éducation négative. Si on éduque, c'est forcément pour aller vers le bien-être. On éduque toujours quelqu'un pour son bien. Mais en fait, ce n'est pas pour son bien à lui, ce n'est pas individuel, c'est le bien de la communauté à laquelle nous appartenons lui et moi. Pour la socialisation au sens d'acquisition de normes, de règles pour le vivre ensemble mais aussi pour la maturation, au sens *d'aise* (Barthes, 1984, p. 87), de dynamisme, de créativité pour que le monde change. Toute éducation fait entrer quelqu'un dans une communauté, pour le bénéfice de cette communauté. La plus vaste étant l'humanité.

Deux concepts philosophiques semblent indispensables ici : *l'altération et la négativité* (Ardoino, 2000. p. 190-194). L'altération est le fait de devenir *autre*, et ce n'est jamais péjoratif. S'altérer, c'est une autre façon de parler du changement au contact de l'autre. La négativité est le pouvoir qu'a tout être humain éduqué de *dire non* aux stratégies dont il est l'objet ; de se rebeller à chaque fois qu'il sent qu'on est en train de le transformer en objet. Ces deux concepts vont de pair. L'éducation est faite pour changer mais pas n'importe comment, c'est changer en apprenant la négativité, ce qui veut dire que celui qui est l'instance où se valide le bénéfice est l'éduqué et non pas l'éducateur. En ce sens, toute éducation est une prestation de service.

Quand l'éducateur a conscience que la négativité fait partie de la relation qu'il met en place, il peut s'attendre à être l'objet de refus, ne serait-ce qu'à cause de la violence au moins symbolique qu'il impose à l'autre qui doit s'éduquer. Il peut s'attendre à ce que l'autre lui dise non, mais quand il s'y attend, il est moins pris au dépourvu. Tout ce qu'il peut faire, c'est se préparer à la négativité de l'éduqué. Mais il ne peut pas l'éviter, c'est une réponse qui est un signe de bonne santé. C'est le contraire d'être soumis, d'être dépendant, d'être chosifié, réifié, formaté, dressé.

Cela a une conséquence sur la notion même d'autonomie : ce qui est objet de travail dans la relation éducative, c'est « l'autonomisation » c'est-à-dire *le processus infini de recherche d'autonomie*. Il n'y a pas, dans la relation éducative, des acteurs qui sont autonomes et d'autres qui ne le sont pas. La relation éducative part du principe que tout éduqué est autonome, simplement il va le devenir sinon davantage, en tout cas autrement. Ce n'est pas la quantité qui est attendue mais la qualité.

L'éducateur ne crée pas l'autonomie, il met en scène des moyens pour que l'autre la développe, la réoriente. C'est un des critères de réussite de la relation éducative, une visée et non pas un objectif à atteindre. Cela ne peut s'évaluer que par rapport au sujet, à ses logiques, à ses possibles : l'activité de celui qui vise l'autre autonome « n'est pas l'application d'une technique mais une praxis, à savoir l'action d'une personne qui se propose d'en aider (1) une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie. Et dans la mesure où le contenu concret de ce but n'est pas déterminé à l'avance et ne peut pas l'être, puisqu'il implique aussi la libération des capacités créatrices de l'imagination radicale chez le sujet, cette activité est création [...] (Castoriadis, 1999). Les limites de cette activité [...] ne peuvent être définies qu'en référence aux exigences du développement par le sujet de son activité sur lui-même. » (Giust-Desprairies, 2003, p. 93). Il n'y a que l'éduqué qui peut dire si cela lui a apporté du bien-être et lequel. Et on distinguera le bien-être dont il est question ici du mieux-être que la relation thérapeutique veut obtenir. Le thérapeutique vise à améliorer le fonctionnement et si possible à éradiquer les effets désastreux de la maladie ou de la carence. C'est proche de la relation éducative mais on sait que « Même si éducation et thérapie sont confrontées à la même question —comment permettre à l'autre de poursuivre son chemin ?— les moyens de l'un ne seraient pas forcément les moyens de l'autre » (Cifali, 1994, p. 60).

Dans la relation éducative, on fait *le pari* que la personne est autonome. On ne doute pas qu'elle le soit (c'est une différence radicale avec la relation d'aide). Rien n'est automatique, ce n'est pas l'autonomie technique (ce ne sont pas de simples procédures à apprendre et à gérer), ce n'est pas du faire, elle est avant tout de l'ordre du symbolique. Il s'agit de favoriser « le passage de soi à soi » (Gaberan, 2006, p. 44), de l'être à l'existence. *L'autonomie est une visée*, une orientation, ce n'est pas un état. L'autonomie est caractérisée par trois critères : la responsabilisation, l'esprit critique, l'émancipation.

L'autonomie, ce n'est pas la liberté, au sens où ce serait faire ce qu'on veut, avec qui on veut et quand on veut —ce qui est le credo de l'individualisme. L'éducation est « le lieu où tout sujet est confronté à ses limites, qui lui sont imposées par le fait de vivre en société, c'est-à-dire comme Un parmi d'autres » (Rouzel, 2003). L'autonomie, ce n'est pas non plus pour l'humain, de créer ses propres règles : auto ne veut pas dire seul, quand on ne parle pas des machines. L'autonomie passe par

---

(1) Voici l'irruption du mot aide de l'ordre du lapsus mais qui peut aisément être entendu comme « favoriser, permettre », ou mieux : « faire en sorte que »...

les autres, c'est arriver à vivre avec ses liens de dépendance, c'est assumer : « On oscille constamment entre la sécurité d'une dépendance et l'insécurité d'une autonomie. » (Cifali, 1994. p. 149). *Assumer*, c'est-à-dire reconnaître qu'on a besoin des autres pour être soi-même, et l'accepter.

Assumer, c'est le reconnaître et en tirer profit, c'est-à-dire en tirer des leçons. Assumer, ce n'est pas un état, mais un travail. On n'assume que les choses que l'on travaille : « L'autonomie est un processus sans fin et une conquête. Les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence partielle et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde. Soutenir le contraire serait nier l'inconscient et le travail du négatif auquel il se livre... » (Enriquez, 2003, p. 120). Parier sur les possibles de quelqu'un n'oblige pas à faire un diagnostic pour contrôler son niveau, sinon à risquer d'entrer dans *la relation réparatrice* pour restaurer une fonction qui a été abîmée, pour effacer les traces du dégât qui a été fait : on est alors dans la relation d'aide. On peut aussi parier d'emblée, sur le simple fait qu'il est déjà un être humain et que donc il a déjà des ressources, il est déjà en changement. Avec cette certitude que l'autre a déjà les moyens de s'éduquer et que l'éducation ne va faire qu'accélérer un processus qui pourrait se faire ailleurs, avec d'autres, car si ce n'est pas moi, ce sera un autre. L'Éducateur va donc prêter à l'autre le pouvoir de s'éduquer, c'est un pari et il n'a pas besoin de le vérifier : c'est le principe d'éducabilité. Il est un être humain, je suis un être humain, donc il a le pouvoir de s'éduquer. La mesure, là comme ailleurs, oriente vers le pôle de l'instruction.

On retrouve les deux bornes déjà mentionnées : il va y avoir l'Éducateur qui se croit obligé de faire un diagnostic et de le vérifier, avant de parier (les tests de pré requis) : il est du côté du pilotage, du guidage, de l'instruction. Il y a celui qui d'emblée va faire confiance à l'autre, confiance dans les possibles de l'autre et qui est du côté du service, de la maturation. Un pari (Vial, 2000). Bien plus qu'un postulat. Et l'Éducateur sait qu'il parie. Le pari est un acte qu'il pose. Ce n'est pas une conviction. C'est un acte fondateur de la relation.

*Car on parle bien de relation et non pas de rapport.* Une relation, ce n'est pas mécanique, technique, algorithmique ; c'est *une rencontre* entre personnes où les émotions et les projections sont inévitables. La relation éducative est comme la relation humaine dont elle est un sous-ensemble particulier : elle « est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses » (Cifali, 1994. p. 249).

Est dès lors attaché au mot relation le concept *d'imprévisibilité, d'imprécis* (Marc, Matthey, Rovero, 2001). Une relation se construit en marchant ; ce n'est pas un pré-donné, c'est une *co-construction, une interrelation*. La relation n'est jamais adéquate à la prévision qu'on en a faite. Toute prévision, toute programmation, toute planification est une atteinte faite à l'autonomie de l'éduqué puisqu'on a pensé à sa place avant qu'il ne soit là, ce qu'il devra faire, là où il devra aller. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas le faire, mais en rester là, c'est être dans le guidage tandis que le faire et puis s'attendre à voir se bouleverser la prévision, c'est entrer dans l'accompagnement.

Il reste que l'essentiel de la relation est la *surprise* qu'il ne faut pas confondre avec l'étonnement (Ardoino, 1992). Le mot *étonnement* vient de tonnerre, quand on est étonné, on est frappé par la foudre, frappé de stupeur, cloué sur place, paralysé par quelque chose d'inattendu. L'étonnement, c'est quand on croyait que ça n'arriverait jamais et que ça arrive quand même. L'erreur, c'est d'avoir cru que ça n'arriverait pas. La surprise, elle, est positive, c'est la chose non prévue qui arrive et qui est une occasion à saisir. La surprise permet d'ouvrir la porte à la compréhension des habiletés, des ingéniosités, dans la pensée du Kairos qui est justement la capacité en situation de saisir les occasions (Trédé, 1992). C'est aussi reconnaître la pensée Mètis, la pensée de la ruse : tirer profit de ce qui arrive pour en faire quelque chose de constructif (Gruzinski, 1999 - Détiene, Vernant, 1974).

Pas de relation éducative sans *autorisation* (Ardoino, 2000) : le fait d'être auteur, de se mettre à l'origine de son dire et de parler en son nom, d'être responsable de ce que l'on fait, prendre le risque de faire quelque chose, signer : l'idée de signature, c'est aussi l'invention de l'auteur. Pendant des siècles, aucun tableau n'était signé. La signature est une invention moderne. Je signe ce que je fais, c'est-à-dire j'assume. C'est moi qui l'ai fait, je ne me mets pas à l'abri sous une loi, un décret, un principe éthique, un devoir. Je peux défendre ce que j'ai fait parce que ce que j'ai fait m'engage : « l'éducateur est celui qui va accompagner la personne dans cette prise de risque que représente le fait d'exister par soi-même. » (Gaberan, 2006, p. 37).

S'autoriser à éduquer, c'est assumer le désir de former, de développer, de permettre à l'autre de mûrir, d'évoluer, de changer. Ce désir n'est pas simple. Il est toujours à la frange d'une certaine pathologie (Filloux, 1974), ce n'est pas naturel et ce n'est pas facile, ni pour l'éducateur ni pour l'éduqué qui en est l'occasion (Kaës, 2000). C'est un désir qui doit être travaillé parce qu'il risque à tout moment de basculer vers *l'emprise* : cette « tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité ; la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au stade d'objet entièrement assimilable » (Dorey, 1981).

L'Éducateur ne peut que se battre contre ce désir d'emprise de l'autre, le désir de maîtriser, de manipuler, de réduire l'autre à l'état d'objet, d'avoir le pouvoir sur lui, de le contrôler... « Le désir prend forme à travers des expériences, qui dessinent des contours particuliers d'objets d'investissement, qui ne sont pas seulement des objets psychiques, mais qui ont une face interne et une face externe. Ces objets correspondent aussi à des réalités qui se présentent à l'individu, et enclenchent une dynamique d'investissement lui permettant de se disposer par rapport à eux et à constituer ainsi un suffisant équilibre psychique. Un enseignant ne peut en effet se disposer par rapport à son activité professionnelle que par un investissement affectif sur des objets choisis. [...] Si l'élève, par exemple, est considéré comme objet signifiant, l'enseignant doit se débattre entre l'élève attendu, qui peut être sur-idéalisé par rapport aux difficultés présentes, et l'élève réel, qui ne coïncide pas suffisamment avec le premier. » (Giust-Desprairies, 2009). Il faut faire avec. C'est une des raisons qui font qu'on conseille aux Educateurs d'être accompagnés,

« supervisés », « coachés », bien avant d'avoir besoin d'aide. La relation éducative est une pratique risquée.

### **Troisième caractéristique : la relation éducative est un processus d'accélération du changement**

Aucun Educateur ne peut croire que les jeux sont faits dès l'âge de cinq ans et que la fatalité dirige la destinée humaine. Certes des déterminismes existent, ils sont locaux, situationnels, environnementaux, biologiques mais nos activités sont infiltrées d'histoire (Schwartz, 2001). L'idée qu'on ne fait qu'exploiter ce que la génétique, par exemple, nous a donné est incompatible avec le mythe de l'éducation. Tout éducateur croit, et parfois c'est un véritable travail, que l'on peut changer ; que devenir humain, c'est tout au long de sa vie. On n'est humain ni par nature, ni par décret. On ne peut plus croire simplement que l'enfant se développerait naturellement, comme une plante, pour devenir un adulte : « si l'humain est programmé, c'est essentiellement pour apprendre » (Beillerot, 1998, p. 130). L'éducateur n'est pas simplement là pour épauler un développement naturel, il remplit une fonction *d'étayage* : on devient humain parce que l'on est étayé (soutenu ou accompagné) par d'autres humains. L'enfant d'homme est inachevé. On naît appartenant à l'espèce Homme, on devient humain par l'éducation. L'homme est un animal social qui a besoin d'être éduqué par les autres hommes. Ce qui veut dire aussi que tout au long de sa vie, on peut tomber dans la barbarie.

L'enjeu de l'éducation, c'est la notion *d'émancipation* : cette idée que la nature seule nous enferme et que l'éducation est une façon de s'en affranchir ; que l'éducation, c'est la lutte contre la suture, la fermeture : « continuellement favoriser l'ouverture. [...] travail toujours lacunaire et inachevé. » (Enriquez, 2003, p. 163).

Là se situe *l'esprit critique* (Ardoino, 1985). Ce n'est pas le fait de montrer le défaut, contrairement à ce que certains croient. L'esprit critique, c'est la dés-adhérence, c'est la capacité de ne pas adhérer ou de se détacher, de garder son quant-à-soi, de ne pas foncer tête baissée pour ou contre, de se détacher. Au XVII<sup>e</sup>s on disait exercer son « libre arbitre », juger avant de décider. Juger ici renvoie à la faculté de dire que ceci est différent de cela. Ce n'est pas poser des affects positifs ou négatifs, comme on l'entend communément. Autrement dit, il vaudrait mieux parler de *l'entendement* que de la faculté de juger qui a pris aujourd'hui un sens juridique. L'entendement, c'est cette chose extraordinaire que seuls les êtres humains ont : la pensée. Non pas la conscience, mais la pensée, le fait de pouvoir penser les choses et non pas simplement de les faire, donc de pouvoir évaluer (mettre en relief, rendre intelligible) ce que l'on fait et non pas simplement de produire. L'esprit critique va tout à fait avec l'idée de *réflexivité* (Schön, 1996) autrement dit avec *l'auto-évaluation*.

Avec quoi nourrit-on son esprit critique ? La culture. Avec les signes disponibles dans une civilisation et qui permettent de penser ; les textes, les œuvres. D'où l'idée d'humanité, cette qualité d'être humain qui s'acquiert, qui n'est pas naturelle qui n'est jamais assurée, qui est toujours menacée par la barbarie, qui n'est jamais facile, qui demande toujours un effort, un travail —et qui est dramatique. L'idée de

drame de la condition humaine a à voir avec le scandale de la mort : le fait que nous soyons mortels ; le fait que rien ne soit acquis pour toujours. Chaque génération doit recommencer le travail d'éducation. Avec l'idée du *sacré*. Le sacré, c'est tout simplement ce qui est extrêmement sérieux, ce qui est grave : le sens de la vie, l'avenir de l'humanité. L'éducation, c'est avoir le souci du destin de l'humanité, et c'est ainsi un processus initiatique (Etienne, 2002).

#### **Quatrième caractéristique : la relation éducative donne corps au savoir**

On a l'habitude de dire qu'éduquer, c'est transmettre. Mais le mot transmettre est marqué par le vocabulaire médical, et connote l'idée d'une opération dont on a fixé le mécanisme (l'infection ou la transfusion), on préférera « distribuer, mettre en circulation, apporter à travailler, donner à travailler ».

Sur quoi travaille-t-on dans la relation éducative ? Sur le savoir. Et d'abord, dans l'instruction, sur le savoir patrimonial, le savoir dont on hérite, qui était là avant. D'où l'idée d'un professionnel du traitement du savoir, d'un expert du savoir (la figure ordinaire du didacticien) ; avec là aussi un continuum, de la mémorisation jusqu'à l'appropriation. Il existe des Educateurs qui croient avoir rempli leur mission quand l'éduqué a acquis le savoir et puis il y en a d'autres qui savent que les ennuis commencent, parce qu'il faut ensuite qu'il se l'approprie, c'est-à-dire qu'il se construise avec. En rester à l'acquisition des savoirs, c'est rester dans le pilotage de l'autre. S'intéresser à l'appropriation des savoirs, c'est entrer dans l'accompagnement pour la maturation. On retrouve la distinction (et non pas l'opposition) entre le contrôle comme vérification de l'acquis et le reste de l'évaluation comme interprétation de la valeur de ce qui est fait (Arduino et Berger 1986, Arduino et Berger 1989). On retrouve la dialectique entre imposer un objectif assorti de sa trajectoire et des « contenus de formation » rangés en savoir être, savoir faire et savoir devenir, et faire en sorte que l'accompagné trouve son but, son cheminement. Avec la difficulté qu'on connaît : « parce que l'éducation se déploie dans la tension d'une contradiction, il est constamment et toujours tentant de réduire les contraires, en les niant ou en les déniaient, et en rendant absolue une des deux finalités au détriment de l'autre. Face aux difficultés croissantes à éduquer, il ne manque ainsi jamais de désirs de dominer » (Beillerot, 1998, p. 86).

On ne réduit plus le savoir aujourd'hui au savoir objectif qui est dans les livres, qui s'acquiert dans l'instruction et relève peu ou prou des théories de l'apprentissage, du conditionnement jusqu'au constructivisme. Dans le versant maturation, sont en priorité travaillés le savoir que l'on a sans le savoir (le savoir insu, informel) et le savoir qui s'éprouve, le savoir expérientiel. Sans oublier que le savoir n'est pas considéré comme une abstraction, pour exister il doit être incorporé : « Avant les techniques instrumentales, il y a les techniques du corps. Les gestes de métier ne sont pas que des enchaînements musculaires efficaces et opératoires. Ils sont des actes d'expression de la posture psychique et sociale adressés à autrui. [...] Le geste mobilise le corps au service de l'acte de signifier à autrui. Se servir de son corps, lui imprimer des postures, jouer des scénarios comportementaux, finit par inscrire le geste dans le langage. Les gestes de métier renvoient tous à l'usage du

corps, constitutif de la personne et de son action sur le monde. » (Pezé, 2002, p. 57 et 91).

Toute activité se fait par le corps y compris celle de penser. Agir, c'est penser, évaluer, faire, ressentir, éprouver. « L'attention portée au corps, aux disciplines qui lui sont imposées et à la résistance qu'il leur oppose met en cause le postulat d'un corps asservi aux fins de l'action » [rationnelle] « et nous oblige à développer l'idée d'un rapport non instrumental au corps. » (Joas, 2001, p. 42) d'où les concepts de « dramatique d'usage de soi » et de « corps-soi » (Schwartz, 2000), autrement dit de « travail de soi » et non pas seulement de « travail sur soi » (thérapeutique). Agir, c'est donner de soi. Et cela n'a rien à voir avec *la relation charitable* où donner enclenche la spirale de la dette.

La relation éducative passe par la mise en situation. Il n'y a pas de relation éducative spéculative, abstraite, intellectuelle, qui tiendrait par elle-même (Mosconi, 2001). L'expérience fait partie de la relation éducative —et on a l'expérience d'une relation d'abord : on entre en contact avec des gens. C'est ce qu'ont apporté les théorisations de l'alternance ; il ne peut y avoir de formation s'il n'y a pas de lien avec un terrain. L'éducation, c'est comme la couture : il faut des essayages, il ne suffit pas de commander un vêtement sur un catalogue. C'est aussi toute la problématique du rapport au savoir : éduquer, c'est travailler avec et contre le rapport au savoir qu'on les gens en arrivant, et toute éducation permet d'élaborer *un rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). « L'éducation est productrice de soi » (Charlot, 1997, p. 60).

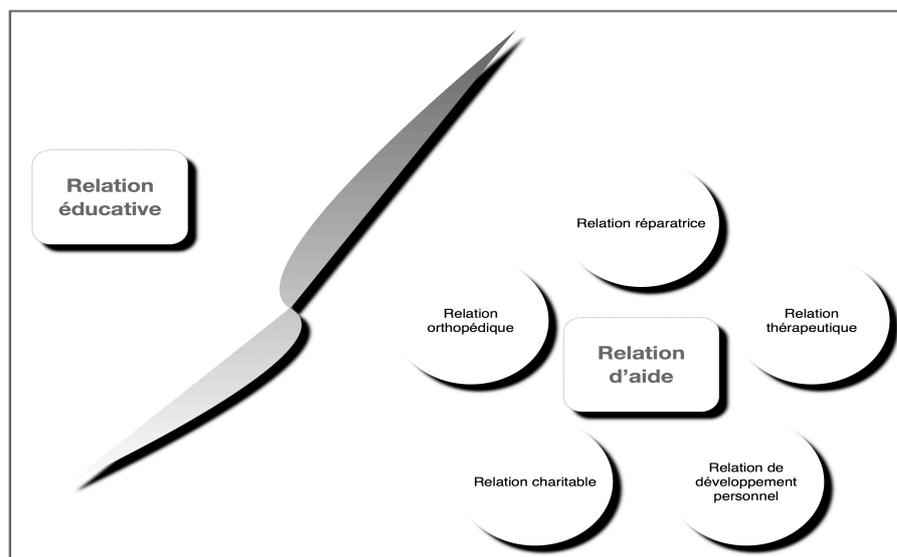
Simplement du côté de l'instruction, le savoir est posé entre l'Éducateur et l'éduqué et il *fait tiers* dans la situation, tandis que du côté de la maturation, le savoir est mis en scène et n'est jamais au premier plan, il est utilisé et non pas donné à apprendre, il relève du connaître et non pas de l'acquis. Et on sait que « ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait. [...] nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude » (Hatchuel, 2005, p. 14 et 34). Et ce, au risque de tomber dans le sectarisme ou dans le *new age*, dont relève *la relation dite « de développement personnel »*, cette *relation orthopédique* où il s'agit d'aller droit, de tenir droit, de corriger l'autre parce qu'il est tordu ou de faire qu'il se développe bien, c'est-à-dire qu'il s'adapte aux canons de la normalité en vigueur et s'y conforme : qu'il devienne sain, authentique, « congruent », dans le mythe de la pureté (Ardoino et De Peretti, 1998), l'idéologie de la sanitude, dans la suture et la forclusion : l'enfermement et la répétition.

Il ne peut donc y avoir d'éducation sans questionnement éthique. Dans l'instruction, on aura tendance à réduire l'éthique à la protection déontologique, à l'observance des règles de conduites du métier, au nom de principes qu'on veut universels. Dans le versant maturation, on sait qu'on est toujours pris au dépourvu par ce qui advient et donc ce que l'on vit est un questionnement, un débat, à chaque fois que la déontologie ne fonctionne pas, chaque fois que l'on n'a pas la réponse, qu'on ne sait pas quoi faire. Les savoirs sont connectés aux valeurs. C'est pourquoi ils signifient quand un sujet les habite. Le débat de valeurs est toujours possible

dans la relation éducative, même dans l'instruction la plus pure. Et c'est bien parce qu'il y a débat de valeurs que la relation éducative comporte de l'évaluation en permanence. Il n'y a pas que l'évaluation institutionnalisée sous forme de moments ritualisés, il y a un processus d'évaluation en continu. Un processus indispensable parce que rien n'est joué d'avance. L'Éducateur peut toujours se trouver dans des situations où les valeurs qu'il avait élues, hiérarchisées se révèlent inefficaces. On peut toujours avoir à soupçonner que les problèmes auxquels il se heurte viennent justement des valeurs qu'il a élues et qu'en changeant la hiérarchie de valeurs, il éliminera ou il déplacera le problème. Le travail d'évaluation est une dimension de l'éducation et non pas une simple technique. Elle se donne à voir sous la forme d'une « évaluation énigmatique » (Clot, 1998, p. 162). C'est la problématique de l'évaluation située : « L'essentiel de ce qu'on cherche à évaluer se dérobe à l'observation directe. Pour y avoir accès, il faut recourir à des méthodes issues de la clinique, car les dimensions psychiques et intellectuelles du travail siègent dans l'expérience, à l'état de vécu, dans ce qu'on appelle aussi 'expérience subjective du travail' » (Dejours, 2003, p. 13).

La vigilance acquise de l'incertitude est donc de rigueur : « l'incertitude nous enseigne qu'il n'y a pas de vérité révéralée, que les savoirs sont incertains et qu'ils doivent être discutés, argumentés et que nous devons enfin interroger, questionner le monde vécu. Il s'agit d'assumer, avec légèreté, un 'désespoir' sans gémissement... » (Beillerot, 1998, p. 94).

Il s'agit pour l'Éducateur de savoir identifier dans ses pratiques par où passe une sorte de « ligne de démarcation » entre la relation éducative et les autres types de relations, voisines, que nous avons réunies sous le titre « relation d'aide » :



## La question des limites de la scène

« Se vouloir thérapeute est tout à fait redoutable. Rien n'est plus dangereux que le mélange des scènes. Des limites sont à trouver, en partant de la particularité d'une pratique. (Cifali, M. 1994, p. 73).

Ce sont donc aux limites *entre les scènes* que ce livre s'intéresse, et non pas de celle qui doit être apprise par l'éduqué et que le professionnel de l'éducation se doit de faire vivre : *la limite* symbolique : « Les éducateurs, comme dans tous les métiers de transmission de la culture et de la civilisation, sont à une place que la société exige de tenir : transmettre les limites. [...] la limite est introduite sous la forme de l'impossible par le père pour faire butée au fantasme de toute puissance du petit d'homme. Le père a pour fonction d'introduire les fils de l'un et l'autre sexe, comme disent les textes du Moyen-âge, à la finitude de la dimension humaine, aux limites, à ce qu'en psychanalyse on nomme la castration. [...] Remettre en phase un jeune avec l'impossible qui le castré d'une toute-puissance fantasmatique et le fait advenir comme Un parmi d'autres, voilà l'essentiel du travail éducatif. Autrement dit transmettre la castration, faire coupure, limite, séparation » (Rouzel, 2009). La limite ici n'est pas ce contenu à transmettre.

Dans une séance de remue-ménages, le Groupe de recherche a classé les significations que porte le mot limite dans notre langue, en trois sens principaux qui ont donné le plan du livre.

### Sens 1 – travailler dans les limites : la limite comme frontière

Mots clefs : bornes, bouts, bornage, butoir, le bout avec rien après (le bout du monde), le mur de séparation, le rideau de fer, la frontière.

Expressions toutes faites : rester dans les limites du faisable, poser, imposer ou s'imposer des limites, se fixer des limites, se confronter à ses limites, atteindre ses limites, se limiter à, être limité.

Parce que la limite permet d'être à l'intérieur d'un territoire, la limite est comme une frontière, avec l'impératif de rester dans le territoire (il ne faudrait pas passer les limites), ne pas franchir la ligne qui sépare deux terrains ou pays contigus (les deux types génériques de relations : l'éducative et l'aide).

Parce que cette ligne circonscrit un espace, marque le début et la fin d'une étendue, elle sépare, elle permet le contrôle, les classifications, les organisations internes. La limite est utile : elle donne corps à ce qu'elle enferme, elle constitue, comme une peau. Ou bien la limite est incarnée, l'Éducateur la représente. Elle est ce point que les possibilités physiques ou intellectuelles ne peuvent dépasser : la valeur limite qu'il est bon d'accepter pour « ne pas dépasser les limites du raisonnable ».

Et puis la limite est ici comme une borne, une butée, le résultat d'un jalonnage, avec une valeur cette fois négative : un butoir qui ne permet pas d'aller plus loin, qui fait qu'on « est limité », empêché d'avancer.

## **Sens 2 – travailler contre les limites : la limite comme seuil**

Mots clefs : cap, confins, frange, lisière, orée, pointe, pôle, seuil, sas, passerelle, couloir, chenal, péage, passage.

Expressions toutes faites : reculer les limites, dépasser ce qui limite, étendre ses limites, passer par le trou de la serrure, passage de la naissance, passer la tête, avoir la tête hors de l'eau, la mort comme passage, trépasser, renaître.

La limite cette fois est faite pour être dépassée soit par stratégie, là où les choses se gagnent ou se perdent, on doit alors organiser la transition, la transformation ; soit par mission : l'Éducateur est là pour faire que l'autre soit moins limité qu'avant, qu'il s'affranchisse, se dépasse, s'émancipe.

C'est aussi lui faire passer les frontières, en étant en règle ou de façon clandestine : faire passer l'autre en contrebande, en échappant aux douanes.

Et c'est enfin tout le problème de l'import-export, d'une relation à l'autre : est-ce qu'il y a des choses dans la relation d'aide qui sont utiles à la relation éducative et qu'il faut que l'Éducateur importe ? Et comment s'autorise-t-il à aller chercher des moyens ailleurs, dans une relation connexe ? Est-ce que c'est légitime ?

## **Sens 3 – travailler avec les limites, travailler aux limites : la limite s'habite**

Mots clefs : acmé, apex, apogée, apothéose, cime, comble, culmination, faite, fin du fin, fort, optimum, marches, paroxysme, pinacle, point culminant, record, sommet, summum, zénith.

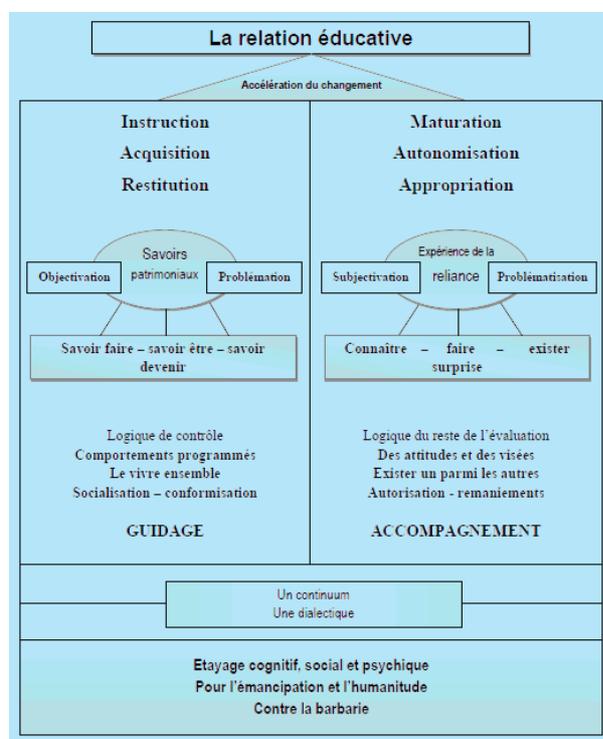
Expressions toutes faites : à la limite, au maximum de ce qui est faisable, se mettre dans un état limite, avoir un comportement limite, être dans une situation limite, pousser les limites à bout.

Cette fois, la limite *permet la relation*, elle nous traverse. Les limites se marquent, elles se transgressent, dans l'entre-deux de la rencontre, dans l'allier-délié de la médiation, dans l'ouverture de systèmes complexes.

La limite peut être habitée, assumée, la relation n'est qu'un ensemble de limites dont il faut user, comme un espace frontalier, une zone limitrophe sans arrière-pays. Être éducatif, c'est toujours n'être qu'aux limites de la relation éducative. Il n'y a plus de territoire, d'arrière-pays sur lequel renvoyer les blessés, il n'y a plus qu'une ligne de front.

L'Éducateur est en risque permanent de dépasser les limites ou de se retrouver ailleurs que là où il croit être. Il assume alors tous les gestes possibles qu'il pense éducatifs.

Comment l'éducateur peut-il identifier les limites, à quoi peut-il se repérer, quels sont les critères pour agir, quels sont les concepts qu'il peut convoquer pour savoir ce qu'il est en train de faire et prendre la posture qui lui importe ?



### Synthèse la relation éducative

#### Bibliographie des textes cités

- Ardoino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour* n°107, 120-127.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique. *AECSE* n°6, 3-11.
- Ardoino, J. et De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ardoino, J. (1985). Des allants de soi pédagogiques à la conscientisation critique. Préface à Imbert *La praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Ardoino, J. (1992). L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion. *Cahiers de l'ISP*, n°19, 125-149.
- Ardoino, J. (1995). Les pratiques éducatives, la formation des enseignants et des formateurs, leurs formes de recherche, au regard de la complexité. *Recherche(s) et formation des enseignants*. Toulouse : Les cahiers du CEREF, 825-836.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (1984). *Digressions. Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Blais, M-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*. Paris : l'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1999). *Figure du pensable*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clair, J. (2009). *La tourterelle et le chat-huant*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La découverte.
- Cochet, A. (2002). Qu'est-ce que l'éducation ? Le point de vue de la psychanalyse. Récupéré de <http://www.psychasoc.com/J.-Rouzel>
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Nancy : INRA éditions.
- Détienne, M. et Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Dorey, R. (1981). *La relation d'emprise*. Nouvelle revue de psychanalyse. Paris : Gallimard.
- Durning, P. (2006). L'éducation familiale : un champ de recherche socialement déterminé. Dans Beillerot, J., Mosconi, N. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 161-167). Paris : Dunod.
- Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse* (Ed. 1992). Paris : PUF.
- Etienne, B. (2002). *L'initiation*. Paris : Dervy.
- Félix, C. (2009). Ambiguïtés de l'aide au travail personnel. *Les cahiers pédagogiques* n°468, 34-35
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.
- Gaberan, Ph. (2006). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Paris : ERES.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Giust-Desprairies, F. (2009) L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. Récupéré de [http://www.eduscol.education.fr/index.php?/D0126/appe\\_gjust.htm](http://www.eduscol.education.fr/index.php?/D0126/appe_gjust.htm)
- Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse*. Paris : Fayard.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hatchuel, F. (2005). Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. Paris : La découverte.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.
- Imbert, F. (1994). "Les métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens. *L'année de la recherche en éducation*, 153-164.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-44.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education permanente* n° 143, 7-28.
- Kaës, R. (2000). Le travail psychique en formation. Dans *Signification, sens, formation*, sous la direction de Barbier, J-M. Paris : PUF. (p. 139-154).
- Marc, P., Matthey, M.-P., Rovero, PH. (2001). *Imprécis de formation des maîtres*, Genève : Le tricorné.
- Meirieu, Ph. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie* n°120, 25-26.
- Morin, E. (1995). La stratégie de la reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, Vol 9, n°2, 105-112.

- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Dans Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris : La dispute.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Riffault, J. (2002.) Quelques préalables à l'étude des processus de référenciation théorique en travail social. *Vie sociale* n°2, 27-36.
- Rogers, C. (1996). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rouzel J. (1997). *Le transfert dans la relation éducative*. Paris : Dunod.
- Rouzel J. (2000). *Le travail d'Educateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2003). Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales. Récupéré de <http://www.psychasoc.com/J.-Rouzel>
- Rouzel, J. (2004 - 2009). Educateur : un métier impossible. Récupéré de <http://www.psychasoc.com/J.-Rouzel>
- Schön, D. (1996). (dir.) *Le tournant réflexif*. Montréal : logiques.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou rencontres de l'activité ? *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, 67-91.
- Solaux, G. (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Paris : INRP
- Trédé, M. (1992). *Kaïros, l'à propos et l'occasion. Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.* Paris : Klincksieck.
- Vial, M. 2000. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.