

Extraits

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.

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

Sommaire

Introduction :	Page
La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Michel Vial.	9
Chapitre 1 – travailler dans les limites	29
1. Construire une limite pour prendre la classe en main. Le cas de Camille : la limite qui donne corps. Nicole Mencacci, Catherine Guélini.	31
2. Le prototype de l'aide comme limite qui enferme. Le cas de Madeleine. Michel Vial, Béatrice Perrenoud.	59
3. Lectures de la « réunion technique » dans le Travail Social : l'intelligibilité ou le maintien du cap. Jacqueline, le cas de la limite qui bâillonne. André Lorillard.	81
Chapitre 2 – travailler contre les limites	111
1. Le dépassement attendu d'un seuil, le cas de Didier et le franchissement de la limite : une initiation dans l'accompagnement professionnel. Hervé Bessège, Valérie Guillemot, Martine Henriot.	113
2. Le cas de Louise et la problématique de désorientation aux limites de l'éducatif et du thérapeutique : un passage inter-dit ? Claire Hintzy.	151
3. S'autoriser à être contrebandier : pour apprivoiser l'autre et pour l'accompagner. Patricia Vallet, Véronique Dupas, Dominique Gliosca-Mahé.	175
Chapitre sens 3 – travailler avec les limites	195
1. L'entre deux pour la problématisation dans une relation groupale d'accompagnement. Le cas d'Éléonore et la limite comme lien de contradiction. Evelyne Simondi, Bruno Goloubief, Philippe Péaud.	197
2. Se risquer à dire ce qui paraît juste pour l'autre, en formation. Le cas de Julien et l'agapé comme travail aux limites. Michel Vial, Claire Hintzy, Ronie Bouchon.	233
3. Les moments aporétiques et la figure du parrhésiaste en formation d'adultes. Le travail aux limites dans la situation Paul-Salomé. Ronie Bouchon.	257
Conclusion générale :	285
Que nous apprend le travail des limites pour la professionnalisation de l'Éducateur ? Michel Vial	

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 (Hadj, 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'agit 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 garantie 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 philosophique 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 tous 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 - Détienne, 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^es 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 (Ardoino et Berger 1986 - Ardoino 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).

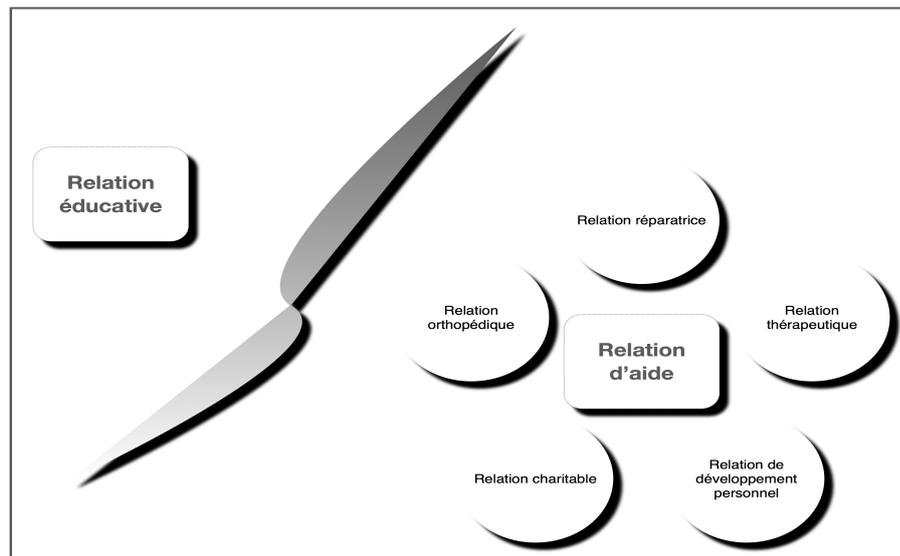
Simplement du côté de l'instruction, le savoir est posé entre l'Éducateur et l'éduqué et il *fait tiers* dans la situation, tandis que du côté de la maturation, le savoir est mis en scène et n'est jamais au premier plan, il est utilisé et non pas donné à apprendre, il relève du connaître et non pas de 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 révéree, 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 méninges, 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.

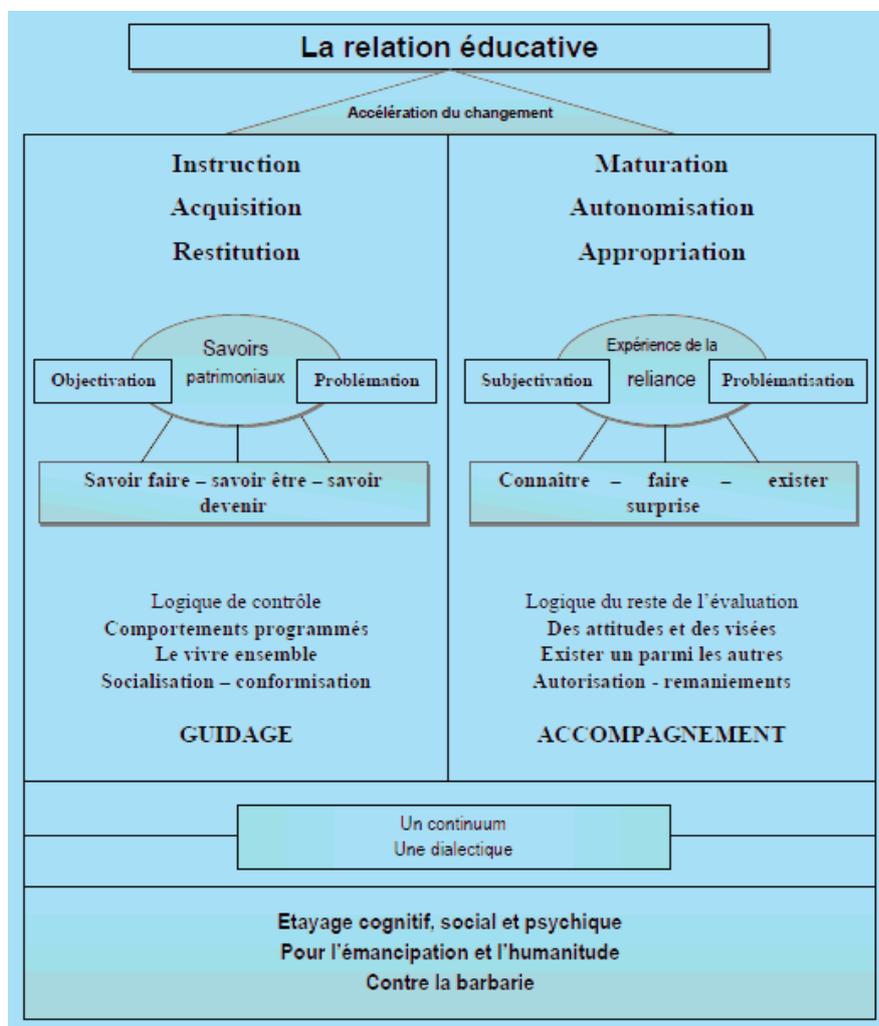
Expressions toutes faites : à la limite, au maximum de ce qui est faisable, se mettre dans un état limite, avoir un comportement limite, être dans une situation limite, pousser les limites à bout.

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 allant-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.
- Calin, D. (2008). *La relation d'aide*. Récupéré de <http://daniel.calin.free.fr/textes/aide.html>.
- 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_giust.htm
- Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse*. Paris : Fayard.
- Hadj, 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 Pl.
- 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 tricorne.
- 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.
- Solau, G. (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Paris : INRP
- Trédé, M. (1992). *Kairos, l'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck.
- Vial, M. 2000. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.

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

Chapitre 1 : travailler dans les limites

1. Construire une limite pour prendre la classe en main. Le cas de Camille : la limite qui donne corps. Nicole Mencacci, Catherine Guéliidi.
2. Le prototype de l'aide comme limite qui enferme. Le cas de Madeleine. Michel Vial, Béatrice Perrenoud.
3. Lectures de la « réunion technique » dans le Travail Social : l'intelligibilité ou le maintien du cap. Jacqueline, le cas de la limite qui bâillonne. André Lorillard.

2. Le prototype de l'aide comme limite qui enferme. Le cas de Madeleine.

Vial, M. MCF HdR. Sciences de l'éducation, Université de Provence,
Béatrice Perrenoud, doctorante Sciences de l'éducation.

On entend souvent que la relation d'aide est « une forme d'accompagnement pour les personnes en situation de détresse morale, en situation d'urgence, pour les personnes dépendantes. Elle permet de traverser une épreuve, résoudre une situation de vie actuelle ou potentiellement problématique, trouver un fonctionnement personnel plus satisfaisant, détecter le sens de l'existence » (Lazure, 1987) : on est donc bien dans une relation thérapeutique qui vise l'obtention d'un mieux-être. Peut-on alors parler d'accompagnement ? L'accompagnement se propage comme une traînée de poudre et notamment dans le milieu de la formation. On peut y voir une réaction à la réduction opérée dans la formation d'adultes où former est devenu « former à une technique » dans un calcul de plus-value de l'entreprise qui la finance (le fameux « investissement formation »). Former est devenu instrumenter l'agent ; toute formation où on se préoccupe tant soit peu de la personne est appelée alors accompagnement. L'identité du formateur trouverait ainsi à se rééquilibrer en revendiquant une mission d'éducation.

Il sera donc ici travaillé les limites entre l'aide et l'accompagnement en faisant appel à la théorie du prototype (Kleiber, 1990). Dans les deux façons qu'il existe de catégoriser, on distingue la mise au jour des « conditions nécessaires et suffisantes » (les traits qui permettent de classer les espèces d'oiseaux : c'est un aigle parce qu'il fait ceci et pas cela, par exemple) qu'on oppose aux « propriétés typiques » qui permettent, elles, de poser l'existence d'un prototype représentatif d'une classe, un emblème pris pour la classe : l'aigle peut être pris pour le prototype des oiseaux. Le prototype est choisi parce qu'il comporte un ensemble de propriétés dont certaines ne sont ni nécessaires, ni suffisantes, mais se rencontrent fréquemment chez les membres de la catégorie. Ainsi la pie, ayant plus de propriétés typiques (elle a des plumes, vole, pond des œufs, construit un nid...) de la catégorie oiseau que l'autruche ou le pingouin, serait citée de préférence. Les prototypes devraient donc être utilisés comme des composants sémantiques en tant que *contributeurs possibles* plutôt que nécessaires à la signification (Wittgenstein, 1953). Mais le sens ordinaire les utilise comme des données objectives.

La théorie du prototype permet de mettre au jour les hiérarchisations de traits sémantiques faites à un moment donné dans une communauté : ce sont des connaissances implicites que les sujets estiment partager avec les autres membres. C'est de l'ordre de la croyance plus que de l'expertise, de la familiarité plus que du raisonné : on est dans une pragmatique profane de la catégorisation. Ce sont des classifications intuitives, ordinaires. Le prototype est une sous-catégorie qui sert de

référence pour rassembler la catégorie entière, un membre central (pour celui qui le choisit) d'une catégorie et qui est pris comme point de référence.

Le propos ici est de montrer que l'aide est un prototype de l'accompagnement. Est appelé « aide » la relation dans laquelle l'aidant croit « à une défaillance de la personne, laquelle restreint son autonomie, limite sa capacité à répondre aux exigences ordinaires du cadre social commun » et que cette défaillance intime induit *un besoin de prise en charge* « de la part des institutions sociales, plus important que celui auquel répondent les 'aides ordinaires' des institutions à nos 'dépendances normales' et qu'enfin « ce besoin particulier, articulé aux fragilités spécifiques de la personne, enclenche une personnalisation de la relation de dépendance à ces aides spécifiques » (Calin, 2008).

Or Cifali nous met en garde : « Nous sommes continuellement dans la nécessité de mener une réflexion avec des professionnels pour qu'ils modulent leur représentation de l'aide, perdent leur orgueil thérapeutique et qu'ils œuvrent pour définir autrement leur autorité» (Cifali, 1999). C'est le lien entre l'aide, l'autorité et l'éducatif qui peut nous donner accès à une conception de la limite qui enferme. Vouloir être accompagnateur et parler d'une relation d'aide, c'est se mettre dans une impasse.

I. L'entretien étudié.

Il sera fait l'étude clinique d'un entretien avec Madeleine qui travaille dans un dispositif institutionnel dit « d'orientation », c'est-à-dire de guidage vers l'emploi, ou du moins vers la réinsertion sociale. Madeleine travaille dans un Centre social, sous le statut de « formateur spécialiste de la FLB : formation linguistique de base ». Le dispositif est organisé en deux étapes : il commence par un sas d'orientation appelé « accueil » où des entretiens individuels sont réalisés. Au lieu d'en faire une instance de diagnostic, Madeleine se sert de cette étape comme d'un dispositif d'accompagnement à part entière qui sera suivi d'une seconde étape avec un dispositif groupal de formation pour (ré)apprendre à lire. Quelle valeur accorde-t-elle à son action ? Comme évalue-t-elle son rôle ? Quelle conception a-t-elle de son travail ?

L'entretien a été réalisé par Gaëtane Gratté, étudiante en licence, en 2005. Il est en deux séances. Nous n'avons ici utilisé que la première et ôté les items qui n'avaient rien à voir avec le propos de ce texte.

- 3 I Madeleine, je t'interroge à propos des pratiques du formateur et plus particulièrement en ce qui concerne le cœur du métier de formateur.
- 4 M Bien... pour dire... moi, je dirais qu'il y a presque deux cœurs. Il y a un grand cœur qui me vient tout de suite à l'esprit ; le premier dont on peut parler en tant que formation, c'est l'adaptabilité. [...]
Et en même temps, il y a l'écoute [...] l'écoute d'une personne qui est en face... si on veut l'évaluer, prendre conscience de ses besoins, de ses limites, de ses savoirs, si on veut l'évaluer, il faut savoir l'écouter. [...] et ne pas avoir peur de

l'écouter, quand on accueille une personne pour de la formation, il faut la rassurer au départ, la personne... quand elle est là dans ses savoirs de base, elle arrive, elle est... la personne est craintive en principe ; elle a l'impression qu'elle...

- 13 I Ah oui...
- 14 M Elle a honte, elle vient pourquoi ?
- 15 I Oui, elle vient pourquoi ?
- 16 M Elle a des besoins, elle sait qu'elle a des besoins, qui ne sont pas compensés quelque part, ce qui la gêne sûrement dans son fonctionnement quotidien
- 17 I Tu dis la personne, elle a peur quelquefois
- 18 M Souvent
- 19 I Et toi tu viens de dire, il faut que nous, on n'ait pas peur
- 20 M Pas peur de l'écouter ?
- 21 I Voilà
- 22 M On peut avoir peur aussi de l'écouter. Oui faut faire face. Il y en a qui déballet parfois tout d'un coup mais ils ont envie de quelquefois ça sort tout d'un coup. Ils ont envie d'expliquer pourquoi. C'est presque reconnaître, pour eux, qu'ils sont foutus quelque part, conscients de leur manque de savoir. Donc ils vont tout déballet comme ça, très vite. Il y a des personnes qui parlent beaucoup, essaient de justifier leur manque et pourquoi ils se sont ratés là ou là.
- 23 I Hum... (acquiescement)
- 24 M Donc (petit rire) dans cette écoute, là, déjà...c'est le premier travail que tu fais avec la personne. C'est de la rassurer, oui ... essayer de reprendre par le début : la petite enfance, la scolarité puis on parle de toute l'histoire de ce qui arrive après... et surtout on dédramatise le parcours donc déjà
- 25 I Il faut écouter pour savoir où ils en sont
- 27 M Comment ils se situent eux, savoir comment ils vivent ces choses, donc on apprend très vite dans cette première rencontre avec la personne : l'évaluation en principe
- 28 I Voilà ?
- 29 M Et surtout une prise de contact L'évaluation, ça ne se fait quand même pas en trois minutes, on la fait normalement sur...euh... quand on a vu la personne, on la fait à peu près sur un mois
- 30 I Hum
- 31 M Les limites des savoirs des personnes mais là dans cette première séance, dans l'accueil, c'est l'écoute
- 32 I Hum
- 33 M Cette écoute-la, savoir comment on va situer la personne, comment on va fonctionner avec elle après, quel programme mettre en place pour ménager les craintes, les susceptibilités, pouvoir les rassurer et quand je dis rassurer, c'est pas dire qu'ils se sont trompés, et puis que ce n'est pas leur faute, c'est pas vraiment ça, c'est les rassurer dans le fait que rien n'est perdu ...
- 34 I Oui, oui

- 35 M Tout reste à faire, ce qu'ils ont décidé de faire et que nous on est là pour les aider
- 36 I Le formateur est là pour aider les personnes qui viennent en formation
- 37 M Voilà. Pour les aider aussi à faire un parcours qui n'est peut-être pas encore vraiment déterminé pour eux mais qui est déjà en train de prendre forme, puisqu'ils viennent demander. Ils sont en demande. Pourquoi viennent-ils ?
- 41 M On a déjà fait un certain travail. Donc cette écoute-là souvent... euh... au départ, moi je dois dire quand j'accueillais. Je prenais le référentiel et là, nin-nin...nin-nin....(fait le geste de faire des croix) je vérifiais que les parcours, la distance qu'il y a entre ce que moi j'entrevois des savoirs de base et la personne qui est en face, je me référais et bien.... aux savoirs de base du référentiel qui est en place et puis, petit à petit, on se rend compte que ces personnes qui sont quelques fois très éloignées, presque analphabètes, même en ayant été scolarisées, on se rend compte qu'il y a des tas de savoirs qui se sont mis en place, qui se sont développés à travers leur vie d'adultes, hein !
- 42 I Oui, adultes
- 43 M Ce ne sont pas des enfants ; donc ils ont mis en place des tas de petites astuces pour éviter les questionnements ou s'en sortir devant... appréhender par exemple un tableau, une carte
- 44 I Oui, oui
- 45 M Ils vont répondre autre chose, ou bien ils vont poser une autre question
- 46 I Oui
- 47 M Donc dans la première séance, c'est un peu ça qu'on essaie de... on essaie de ne pas mettre la personne sur le grill, si on peut dire mais en même temps on pointe quand même, là ça va pas, là elle en est pas encore là, elle ne le sait pas encore ... la personne, ça se développe, ... faut dire, si on écoute, c'est déjà une qualité, ça devient une qualité, de pouvoir repérer chez la personne qui est en face ce qu'elle fait, ce qu'elle veut faire aussi : c'est positif.
- 48 I Voilà, tu parlais donc d'écoute et ensuite d'aide. D'aider la personne en fonction de ses objectifs, euh... alors est-ce que le formateur serait d'abord quelqu'un qui aide ?
- 49 M Ah ! oui, c'est quelqu'un qui accompagne
- 50 I Ah ...quelqu'un qui accompagne
- 51 M Le formateur, il va accompagner la personne qui se présente, qui a besoin d'être formée, donc l'apprenant, il va l'accompagner vers des savoirs...
- 52 I Il y a l'idée d'accompagnement
- 53 M D'accompagnement vers les savoirs
- 54 I Mais... est-ce que le formateur est un guide ?
- 55 M Oui...
- 56 I Ce serait un guide ?
- 57 M C'est sûr, ce serait un guide
- 58 I Ce serait un guide, tu dirais ça ?
- 59 M Qui permettra à l'apprenant de s'approprier les savoirs [...]
- 76 I Est-ce que nous naissons formateurs ?

- 77 M Voilà, est-ce qu'il y a un don ?
- 78 I Je me demande
- 79 M Moi, je pense qu'il y a des personnes plus ou moins douées pour exercer une certaine pédagogie, pas directive ; pédagogie on pourrait dire presque inversée c'est-à-dire adaptée à l'individu qui est en face plutôt que...
- 80 I D'adapter...
- 81 M L'individu a une certaine pédagogie... en fonction d'un certain savoir... à proposer aux personnes en fonction des besoins d'une personne pour arriver à s'auto-suffire, euh... se déplacer, exercer tous ses droits et ses devoirs au quotidien, de citoyen aussi
- 82 I Hum
- 83 M quels sont les besoins de toute personne, de ce que tout individu devrait savoir. Je me suis quand même rendu compte qu'il y a des personnes incapables de...apparemment, de s'auto suffire mais où ça coince, c'est souvent au niveau de l'écrit, c'est le courrier, c'est tout ce qui est formel, papier... on est dans une société d'écrit
- 84 I On est dans une société d'écrit
- 85 M On n'est plus dans une société orale
- 86 I Hum... il y a déjà longtemps
- 87 M Depuis l'école laïque obligatoire de Jules Ferry, dans les années 1880, on se rend compte qu'il y en a pas mal qui ne sont pas allés à l'école et qui ont quand même appris, à travers les guerres et autres, qui ont quand même réussi à acquérir des savoirs de base... alors je ne sais pas à quoi ça tient actuellement qu'il y a tant de personnes en difficulté avec l'écrit ; je pensais pendant des années que tout cela c'était bien loin, bien loin derrière jusqu'à l'atterrissage dans les années 80, où il m'est arrivé de rencontrer des personnes... quand j'ai commencé à travailler dans la profession, j'ai rencontré des jeunes qui avaient été en prison, quelques années, des pré-délinquants en résidence surveillée, et qui voulaient rattraper le temps perdu,
- 88 I Hum
- 89 M Moi je trouvais cela désolant, désespérant d'avoir laissé des hommes en prison, comme ça...
- 90 I En friche
- 91 M Oui, c'est ça, des terres en friche, oui vraiment ; qu'est-ce que les enfants ont pu faire pour mériter une telle sentence. Moi je l'ai vécu comme cela... donc, je pense que c'est un droit, le droit de savoir, le droit d'apprendre, d'avoir un certain niveau de connaissance et c'est même une nécessité
- 92 I Nécessité...
- 93 M Nécessité pour chaque individu pour qu'il puisse fonctionner dans nos sociétés européennes ; dans d'autres sociétés, d'autres cultures, ce n'est peut-être pas nécessaire tous ces savoirs qui tourment autour de l'écrit. Dans les traditions orales, ils ont fonctionné et continuent à fonctionner, c'est très bien. Mais dans notre société à nous, telle qu'elle est construite... c'est moi qui m'imaginai parfois une façon de pouvoir entendre les discours, les dialogues, tout ce qui est

- médiatisé, comment c'est interprété. Quand même, l'évolution du langage, ça passe aussi par l'écrit
- 94 I C'est-à-dire ?
- 95 M Pouvoir lire, c'est bien par la lecture qu'on s'instruit [...]
- 139 I Donc, le formateur doit être quelqu'un de très souple qui va s'adapter. Est-ce que je pourrais dire en fonction de ce que tu viens de dire, que le formateur se met au service de la personne qui apprend ?
- 140 M Exactement ; mais, faut pas s'oublier quand même hein, parce qu'il faut résister... tout ce qui est de l'approche des personnes en difficulté demande une grande concentration d'énergie et d'observation, d'écoute, qui use sa personne
- 141 I On apprend de l'apprenant, on échange...euh... est-ce qu'on est dans le don ?
- 142 M Non, on n'est pas dans le don. On donne mais on reçoit ; on n'est pas dans le don, c'est de l'échange
- 143 I C'est de l'échange, donner-recevoir
- 144 M Ah ! Oui.... on est bien payé en retour ; non, non, c'est pas un don. Où on est payé vraiment en retour c'est quand la personne a pu acquérir les savoirs et qu'elle commence à en prendre conscience ; cela devient difficile pour la personne ; il y a une réadaptation de la personne, une remise en question quelque part, elle se modifie, la personne change
- 145 I Tu veux dire, au fur et à mesure qu'elle apprend
- 146 M Oui, il faut pouvoir continuer à l'accompagner
- 147 I Hum, hum
- 148 M C'est-à-dire que soi-même il faut être solide pour accepter les modifications, comme pour une chrysalide, elle s'ouvre tout doucement... elle va se révéler
- 149 I Il faut que la chrysalide se forme, se développe, s'ouvre pour libérer le papillon
- 150 M Voilà
- 151 I Il faut des conditions spécifiques, favorables
- 152 M Il faut les créer, c'est cette écoute, cette adaptabilité
- 153 I c'est le formateur qui va créer les conditions favorables au développement du papillon
- 154 M Oui, oui...du gentil papillon...et le regarder voler après
- 155 I Ah ! C'est joli comme tout, ça
- 156 M Oui, c'est joli...il y a un papillon qui arrive tout à l'heure, qui va sur « les jardins », c'est un papillon que nous avons depuis longtemps
- 157 I C'est déjà un papillon
- 158 M Ah oui, c'est un papillon. Et, ces papillons, ils peuvent bien, bien nous étonner ; aussi bien en poésie, en capacité de prise d'initiative et c'est là, c'est là qu'on est récompensé... On n'est pas dans le don, on prend du bonheur... on est honnête...et en plus on est payés... Il faut bien avoir un salaire, de quoi on vivrait !
- 159 I Alors, la formation ne nourrit pas en soi ; même si c'est des nourritures intellectuelles, affectives
- 160 M Affectives aussi ! On aime, je crois qu'on ne peut pas faire ce travail sans aimer les

- personnes, c'est tout ça notre travail
- 161 I Je n'ai même pas besoin de poser la question...
- 162 M Il y a trop d'émotion, il y a une vie intense avec les apprenants, c'est pas la peine d'essayer si on n'aime pas les gens... et... j'avais fait un travail auparavant qui était de l'accueil, de construire avec des gens, de fabriquer pour des gens et puis petit à petit on se rend compte du bonheur qu'on a de donner...si on sait analyser sa propre vie, on sait ce qu'on peut faire, ce qu'on peut donner, ce qu'on ne peut pas donner aussi...il faut le savoir pour ne pas tomber en panne sèche...ça peut arriver.....
- 163 I On parle de la personne, de l'échange et puis... alors qu'a priori dans l'idée de formation, on pense au savoir, ce que tu as dit tout au début, d'abord des savoirs
- 164 M Hum...
- 165 I Et puis on en arrive à la personne elle-même
- 166 M A une relation.... Oui, la relation est très importante
- 167 I Et c'est la relation qui est formatrice ?
- 168 M Hum, hum...oui. On vient pour les formés mais c'est vrai que la question, faut bien se la poser ; c'est qu'on a envie d'avoir la relation à l'autre, c'est sûr, d'aider l'autre et en même temps quelque part on s'aide soi-même
- 169 I Oui ? On peut dire ça ?
- 170 M Oui, une fois que l'on a dépassé le côté "étranger" de la personne, on fait connaissance, une fois qu'on est dans le psychoaffectif, une fois qu'on a rassuré la personne, elle va avec
- 171 I Elle va avec ?
- 172 M Avec le formateur vers le savoir
[...]
- 185 I Et le formateur n'est pas tout seul ?
- 186 M Il y a l'affect, comme je disais, l'intérêt du formateur par rapport au formé. Les personnes qu'on accueille sont en grosses difficultés, on ne sait pas pourquoi si on ne pose pas sur la personne un regard tout à fait absent de jugement de valeur, simplement dans l'écoute, tu es là, je suis là, nous sommes deux individus et nous avons quelque chose à faire ensemble.
Le formateur...il est noyé dans la masse tout à coup... pour répondre aux questions et...quand même, c'est le formateur, il va reprendre le dessus et redevenir LE formateur légèrement magistral par moments
- 187 I Le formateur avec un grand F ou formateur grand guide ?
- 188 M Les deux, l'un ou l'autre... quand c'est le formateur on est content, les questions sont posées, on peut y répondre ou au moins faire construire des possibilités, des choix. Le guide, c'est quand il faut bien faire une petite séance de remise à niveau pour l'ensemble même si l'auditoire est hétérogène, il faut que chacun puisse y trouver quelque chose, à tous les niveaux
- 189 I Voilà...
- 190 M Tout le monde est apprenant de quelqu'un, on apprend tous les jours, tout le temps, toute sa vie

- 191 I Et... les personnes qui viennent apprendre, les personnes en situation d'illettrisme au cas particulier, peuvent-elles être en situation d'être formateur vis à vis du groupe...
- 192 M Oui, c'est arrivé.... Ca grouille la vie du groupe...c'est fragile, l'apprenant est fragile, il est très émotif
- 193 I Et le formateur ?
- 194 M Le formateur est fragile... mais il doit être solide... c'est vrai que le formateur est fragile
- 195 I C'est vrai que porter des gens comme ça sur le plan affectif, ce doit être difficile
- 196 M Oui, il faut une réserve... on l'accompagne ; on se rend compte que l'acquisition des savoirs, ça passe par l'affect. Si on est revêche, si on est coriace, si on n'est pas dans l'écoute, il ne va peut-être rien se passer du tout. La personne a été en échec un moment donné, c'est ça, pourquoi ? C'est souvent ce que l'on cherche, pourquoi elle a été en échec, on cherche le nœud là où il est ; ça peut demander un mois, deux mois, six mois à se délier mais tout à coup ça va arriver. Quelquefois ça arrive au contact du groupe, quelque chose va être dit là... il y a des séances d'art plastique, de théâtre, tout ne se dit dans une salle...ça se dit à travers des textes. On a un atelier d'écriture...il y a des personnes qui vont là poser des choses qui vont les aider après dans l'atelier de français ou de mathématique
- 197 I Mais, là ça me fait penser à quelque chose de...en rapport avec le pouvoir...est-ce que le formateur n'a pas là un pouvoir... phénoménal
- 198 M Ah ! Non, il a le pouvoir que les apprenants veulent bien lui reconnaître, c'est tout...
[...]
- 215 I C'est pas de la discipline, comme à l'école ?
- 216 M Pas vraiment, c'est parler avec eux sinon on n'est pas citoyen, qu'est-ce qu'on fait là ? Nous, on ne les oblige pas à venir. Ils sont là parce qu'ils ont envie d'être là. On revient à la motivation, pourquoi on est là.
- 217 I Pourquoi on est là nous en tant qu'apprenant et pourquoi on est là nous en tant que formateur
- 218 M Nous, on est là pour vous, hein ! mais si
- 219 I Tu viens de dire le formateur est là pour les autres, pour ceux qui viennent
- 220 M Hum, il est là aussi pour ceux qui ne viennent pas et qui devraient être là, et ça je le dis par exemple je suis là pour tout le monde, même pour les absents, que les présents l'entendent...l'absence, pourquoi l'absence, faut la parler ; pourquoi il n'est pas venu ? Quelquefois, j'ai la réponse par les autres, ils savent. Parce que ça se travaille aussi sur la santé...sur euh... quand on va faire un examen, on a un programme donc on travaille aussi sur la façon de se prendre en main, prendre soin de son corps, être en forme pour aborder une nouvelle carrière...
- 221 I Hum, hum tout cela fait partie des activités du formateur
- 222 M Voilà, c'est tout ça
- 239 I Et...je voudrais pas te retenir trop longtemps maintenant et... tu t'es exprimé comme tu le souhaitais ?
- 240 M Oh oui, je pense. Je suis encore émue parce que je vois plein de situations qui me

- remontent et...
- Oui, oui...
- 241 M D'une évocation qui est large là et... moi j'aime tous ces gens et c'est fort. Ils nous quittent un moment donné, ils vont vers d'autres formations, il y en a qui s'en sortent et d'autres qui reviennent plusieurs années de suite parce que le chemin est plus long, parce qu'ils ont des parcours très difficiles. Leur vie a tellement changé, il faudra les accompagner à nouveau dans leur parcours de vie
- 242 I Hum, hum...
- 243 M Oui, c'est ça, on est quand même dans une structure spécifique ! Et pas dans un centre de formation
- 244 I On parle de formation mais on n'est pas dans un centre de formation
- 245 M On n'est pas dans un centre de formation mais...je connais un peu les centres de formation aussi, les GRETA et autres et...je pense que les personnes qui viennent dans les GRETA, il y a quand même bien de l'affect
- 246 I Hum...,...
- 247 M Après on se remet en question.
- 248 I Ah ! Oui
- 249 M Oui, je continue à le vivre comme ça. On est formateur mais on n'a pas tout inventé !
- 250 I Le formateur est en recherche
- 251 M Oui, il y a un questionnement perpétuel chez le formateur... même la nuit... son ordinateur fonctionne
- 252 I Ah ! Oui...
- 253 M Quand il y en a de trop, et bien on ne dort plus... c'est lourd, c'est très lourd...il y a des histoires terribles...et heureusement qu'on ne sait pas tout, parfois on tremblerait
- 254 I Hum
- 255 M ... (incompréhensible...) mais tout peut arriver, le meilleur et le pire.
- 256 I Hum, hum...en formation en général, c'est cela que tu veux dire
- 257 M Oui, oui...ce peut être du désespoir, ce peut être... euh...
- 258 I La formation peut mener certaines personnes vers le désespoir, c'est cela que tu veux dire ?
- 259 M Oui ; s'il n'y arrive pas... savoir pourquoi il y a des gens qui sont dans des situations tournantes comme ça, qui n'arrivent pas à sortir de certains cercles, ils se retrouvent à la case départ
- 260 I Hum
- 261 M Ca, c'est très peu quand même ; il y a beaucoup de réussite...encore faut-il savoir ce qu'est la réussite ! ...
- 262 I Voilà... c'est quoi déjà
- 263 M La réussite, c'est ce que la personne a eu envie de faire
- 264 I Et qu'elle a réussi
- 265 M Et que nous pouvons accompagner... Alors, notre deuxième qualité, après

l'adaptabilité et l'écoute, des éléments indissociables, c'est que le formateur doit être bien calé dans sa pédagogie, dans son dispositif parce qu'il y a l'espace temps. Si lui ne sait pas précisément combien de temps il peut accompagner la personne, elle, elle ne le sait pas. C'est le formateur qui peut lui donner l'itinéraire avec...

- 266 I Les étapes ?
- 267 M La durée... faut dire que ce pourra être six mois, un an ; la rassurer
- 268 I Parce que le formateur peut savoir le temps qu'il faut ?
- 269 M Oh ! A peu près...On sait ce que c'est de lire ; c'est une sacrée aventure. Lire et comprendre. Il faut lui laisser entrevoir que ça prendra un certain temps et ça, il faut que la personne le vive avec le formateur, qu'elle le comprenne ; qu'elle ne va pas acquérir comme ça d'un seul coup, d'un coup de baguette magique
- 270 I Le formateur n'est pas un magicien
- 271 M Ce n'est pas un magicien
- 272 I Est-ce que il est perçu parfois comme ça ?
- 273 M Peut-être un petit peu, il peut l'être
- 274 I Tout à l'heure, tu parlais de soutien aux personnes et... est-ce que ... il n'y a pas des gens qui parfois te prendraient pour une mère ?
- 275 M Oui, ça arrive parfois...j'ai pas vingt ans... il en a qui cherche du maternage, c'est sûr ; donc c'est là qu'il faut les aider à grandir
- 276 I Est-ce que ce n'est pas un risque pour le formateur d'être pris comme ça pour un père, pour une mère
- 277 M Faut éviter...mais ça peut arriver effectivement ; Moi, j'évite cette relation là. C'est pas aider la personne...faut éviter...mais ça peut arriver effectivement ; Moi, j'évite cette relation là. C'est pas aider la personne... Faut être gentil mais...je pratique pas... Je ne dis pas « je ne suis pas ta mère » mais je dois le penser assez fort... par contre j'accompagne, je parlerais comme j'ai fait avec mes enfants : "on est grand, on s'assume" la confiance, l'écoute...là, on a toutes les qualités de l'accompagnateur...
- 278 I Mais la confiance, c'est la confiance de celui qui apprend vis-à-vis du formateur
- 279 M Oui, oui, mise en confiance. La personne va se livrer... et puis c'est un honneur qu'on nous fait. Enfin moi je le sens comme ça. Quand on vient me demander un conseil je finis toujours par dire : le choix t'appartient.
- 280 I Un honneur, c'est bien...
- 281 M Oui, un honneur, je le ressens profondément comme ça. Mais je ne le laisse pas entrevoir. Je ne vais pas lui dire, hein!...
- 282 I On ne lui dit pas alors
- 283 M Donc j'écoute et je réponds et j'essaie quand même de rester neutre
- 284 I Mais la confiance de la personne qui vient vers toi, est-ce qu'elle est réciproque ? Est-ce que tu as confiance dans l...dans...
- 285 M Oui, j'ai confiance dans les apprenants, oui ; ne pas leur faire confiance, ce serait grave, ce serait les considérer comme des personnes incapables ...on peut être tout à fait...illettrée et tout à fait capable... on a des grands-pères, des grands-

- mères alors ils en savent un bout hein
- 286 I Hum
- 287 M De la vie, au quotidien. Ils ont fait leurs expériences qu'ils peuvent transmettre à des plus jeunes. On a ce genre de situation dans le groupe, une grande diversité, de 16 ans à 65 ans alors qu'elles sont les places de chacun ? Il y a celui qui est plus âgé qui aura un côté plus maternel envers les plus jeunes et...
- 288 M Et pourquoi pas
- 289 I Maintenant, il ne faut pas laisser le paternalisme s'installer...
- 290 M Le paternalisme ?
- 291 M Fait pas ci, fait pas ça, non, non, chacun est citoyen ici....
- 292 I Donc, si tu avais le choix, tu ... continuerais
- 293 M Tout à fait...je ne suis plus vraiment en âge de m'occuper de tout petits, j'en ai eu en animation autour de la tapisserie; il faut de l'énergie... avec les adultes aussi, mais ce n'est pas pareil... quelquefois, quand tu es fatiguée moi il m'est arrivé d'appréhender une séance ... ça vide beaucoup... faut être de tout dans une séance, faut être directif un petit peu, faut être dans l'écoute, il faut savoir exiger mais sans imposer... il faut savoir faire les bons choix et puis il faut savoir qu'il y a des objectifs à atteindre, il faut savoir se donner des étapes, savoir construire dans le temps et pour nous, et pour la personne
- 294 I Et pour nous ?
- 295 M Oui, nous on doit quand même rendre des comptes aussi, à la Direction, de ce qu'on a fait. On a un programme, établi en fonction des personnes que l'on a accueillies et d'un objectif à atteindre. Il y a des examens [...]

II. Analyse de l'entretien.

L'analyse permet d'abord de se questionner sur l'identification par Madeleine de la relation qu'elle installe : elle se situe dans une relation spécifique, la relation éducative, et évite la confusion avec la relation thérapeutique. Puis nous verrons comment dans la conception de son travail, Madeleine aménage sa mission de formation pour revendiquer une praxis d'accompagnement. Mais le traitement fait apparaître le vocabulaire de l'aide qui peut donner à penser que nous retournons au thérapeutique. Nous nous demanderons à quoi lui sert l'usage de ce prototype. Comment la force d'un prototype envahit la parole d'un professionnel au risque de le faire se contredire, de l'enfermer dans une boucle sans fin, et de limiter son agir.

Le projet de Madeleine : installer une relation éducative.

Ce professionnel de la relation a pour mission de permettre à des adultes d'apprendre ou de réapprendre à lire et à écrire. Madeleine dénonce l'illusion que nous avons de vivre dans une société de l'écrit. L'illettrisme est un scandale pour elle, une sorte de « mort sociale » : « Je me suis quand même rendu compte qu'il y a des personnes incapables de... apparemment, de s'auto suffire mais où ça coince, c'est souvent au niveau de l'écrit, c'est le courrier, c'est tout ce qui est formel,

papier... » (E83). Madeleine sert l'humanité, elle travaille pour développer la qualité d'être humain : à sa façon, elle participe d'une lutte contre la barbarie : voir les images de la prison (E89), du « laisser en friche » (E91). Madeleine se définit comme éducateur qui favorise chez l'autre une certaine émancipation qui passe pour elle par l'acquisition de l'écrit : « qu'est-ce que les enfants ont pu faire pour mériter une telle sentence. Moi je l'ai vécu comme cela... » (E91). Le lire-écrire est un droit et une nécessité sociale : « c'est un droit, le droit de savoir, le droit d'apprendre, d'avoir un certain niveau de connaissance » (E91), d'où l'idée d'un manque, d'une qualité fondamentale perdue à cause des hasards de la vie. Mais Madeleine n'est pas le sauveur qui comble les trous, le guérisseur qui obtient du mieux-être, le psychopompe qui conduit vers la lumière, comme dans le dit « développement personnel ». Elle est au service de l'éducatif, pour l'émancipation par la construction d'un destin professionnel. Elle est là pour leur faire « faire un parcours qui n'est peut-être pas encore vraiment déterminé pour eux mais qui est déjà en train de prendre forme, puisqu'ils viennent demander » (E35-37).

Madeleine établit une relation humaine où l'altération est essentielle : « quand la personne a pu acquérir les savoirs et qu'elle commence à en prendre conscience ; cela devient difficile pour la personne ; il y a une réadaptation de la personne, une remise en question quelque part, elle se modifie, la personne change » (E144). Une relation à construire, à inventer, à ménager où il faut faire avec les émotions pour comprendre la logique de l'autre, entrevoir sa situation : « Il y a trop d'émotion, il y a une vie intense avec les apprenants » (E162) ; « Oui, j'ai confiance dans les apprenants, oui ; ne pas leur faire confiance, ce serait grave, ce serait les considérer comme des personnes incapables... on peut être tout à fait être illettré et tout à fait capable... on a des grands-pères, des grands-mères alors ils en savent un bout hein ! » (E285). Sans jugement de valeur, agir en fonction du projet de l'autre : « Il y a l'affect, comme je disais, l'intérêt du formateur par rapport au formé. Les personnes qu'on accueille sont en grosses difficultés, on ne sait pas pourquoi si on ne pose pas sur la personne un regard tout à fait absent de jugement de valeur, simplement dans l'écoute, tu es là, je suis là, nous sommes deux individus et nous avons quelque chose à faire ensemble. » (E186).

L'éducateur est l'installateur des conditions d'apprentissage (Genthon, 1997), il n'est pas celui qui rend savant, il est celui qui permet d'apprendre. Madeleine ne réduit pas l'éducation à l'instruction : « Il faut que la chrysalide se forme, se développe, s'ouvre pour libérer le papillon » (E148-156). Plaisir de réussir à faire grandir, à éduquer, à faire en sorte que l'autre s'envole (le papillon), soit lui-même (qu'il se révèle) : Madeleine est dans la mythologie de l'éducateur, la maïeutique (Legrand, 1998).

Pensée humaniste, générosité, bienveillance... : Madeleine déploie tous les engagements éthiques et politiques nécessaires à l'identité de celui qui prend la posture de l'Éducateur. Le dispositif tel qu'elle l'utilise, n'est pas seulement pour insérer les gens dont elle a la charge dans le social d'aujourd'hui, en les guidant vers la bonne pratique, mais c'est intervenir sur leur destin dont ils restent maîtres : « moi j'aime tous ces gens et c'est fort. Ils nous quittent un moment donné, ils vont vers

d'autres formations, il y en a qui s'en sortent et d'autres qui reviennent plusieurs années de suite parce que le chemin est plus long, parce qu'ils ont des parcours très difficiles. Leur vie a tellement changé, il faudrait les accompagner à nouveau dans leur parcours de vie » (E241).

Madeleine est dans un milieu qui relève à la fois de la formation d'adultes et de la réinsertion sociale « on est quand même dans une structure spécifique ! Et pas dans un centre de formation. » (E243). Elle a donc une double injonction en guise de commande : éduquer, émanciper et si possible rendre employable. Elle accentue fortement sur le premier but et met en relief avant tout un projet d'éducation. Elle veut être dans une relation éducative où l'activité de l'éducateur se propose de favoriser chez l'autre l'accession à ses potentialités d'autonomie. Cette visée n'est pas l'application d'une technique mais une praxis qui « renvoie à la personne qui s'y livre, donnée première et incontournable. Elle renvoie à un sujet qui éprouve effectivement les situations qu'il traverse » (Cifali, 2007, p. 83).

Une posture d'accompagnateur revendiquée.

Pour Madeleine, ces gens sont-ils diminués, en demande d'assistance, ont-ils besoin d'aide ? Vont-ils devoir retrouver leur entièreté par un guidage, une prise en charge ou bien se remanier par un accompagnement, un cheminement dont le but appartient à l'accompagné ?

Madeleine part de la prise en considération des histoires apportées par les personnes. Elle installe les conditions d'un cheminement que les formés doivent construire dans le changement et le processus d'autonomisation : « donc dans la première séance, c'est un peu ça qu'on essaie de ... on essaie de ne pas mettre la personne sur le grill, si on peut dire mais en même temps on pointe quand même, là ça va pas, là elle en est pas encore là, elle ne le sait pas encore... la personne, ça se développe, ... faut dire, si on écoute, c'est déjà une qualité, ça devient une qualité, de pouvoir repérer chez la personne qui est en face ce qu'elle fait, ce qu'elle veut faire aussi : c'est positif. » (E47) ; « Ce ne sont pas des enfants » (E43).

« Au départ, moi je dois dire quand j'accueillais. Je prenais le référentiel et là, nin-nin...nin-nin...(fait le geste de faire des croix) je vérifiais que les parcours, la distance qu'il y a entre ce que moi j'entrevois des savoirs de base et la personne qui est en face, je me référais et bien... aux savoirs de base du référentiel qui est en place et puis, petit à petit, on se rend compte que ces personnes qui sont quelques fois très éloignées, presque analphabètes, même en ayant été scolarisées, on se rend compte qu'il y a des tas de savoirs qui se sont mis en place, qui se sont développés à travers leur vie d'adultes, hein ! » (E41). Madeleine ne s'intéresse pas aux indices pour faire un diagnostic mais elle restitue ce qu'elle a compris que cette personne ressentait : ce déplacement de ses critères vers ceux de l'autre est un signe qu'elle n'est pas dans une attitude d'expert calibrant la demande à partir de standards pour un aiguillage vers tel ou tel parcours et décidant de l'orientation.

L'expérience lui a permis de construire ce savoir particulier : des répertoires de signaux d'alerte, marque de l'intelligence de la pensée du Kaïros (Trédé, 1992).

Elle peut s'attendre raisonnablement à se trouver devant des gens qui sont dans un état affectif, émotionnel caractérisable par la honte, la conviction d'avoir des manques, la peur de l'opération à subir : « la personne est craintive en principe » (E4) ; « Ils ont envie d'expliquer pourquoi. C'est presque reconnaître, pour eux, qu'ils sont foutus quelque part, conscients de leur manque de savoir. Donc ils vont tout déballer comme ça, très vite. » (E22). Il y a donc eu avant d'autres étapes où on leur a dit qu'ils n'étaient pas conformes, qu'ils leur fallait se corriger. Son premier travail est donc d'accueillir les personnes dans l'état où on les a mises : en crise (Barus-Michel, Giust-Desprairies, Ridel, 1996). Or, la crise est souvent le *déclencheur* de l'accompagnement professionnel comme étayage de l'autre, l'occasion qui motive l'accompagnement : il s'agit alors de « ne pas avoir peur de l'écouter » (E22).

Quelles que soient les raisons, les « explications » que les gens peuvent donner, Madeleine les accepte avec ce qui les embarrasse : un changement programmé d'identité. C'est la commande, l'occasion de l'accompagnement, telle qu'ils l'ont comprise. Madeleine sait l'importance pour eux de « sortir tout ça » avant de passer à l'acceptation d'avoir à apprendre. « Reprendre depuis le début », refaire une histoire. « On parle de tout ». Madeleine ne trie pas ce qui serait de l'ordre de la socialité primaire ou secondaire (Fustier, 2000). Elle accueille la globalité de la personne et de son histoire : « C'est de la rassurer, oui... essayer de reprendre par le début ; la petite enfance, la scolarité puis on parle de toute l'histoire de ce qui arrive après... et surtout on dédramatise le parcours : « comment ils se situent eux, savoir comment ils vivent ces choses, donc on apprend très vite dans cette première rencontre avec la personne. Cette écoute-la, savoir comment on va situer la personne, comment on va fonctionner avec elle après, quel programme mettre en place pour ménager les craintes, les susceptibilités, pouvoir les rassurer et quand je dis rassurer, c'est pas dire qu'ils se sont trompés, et puis que ce n'est pas leur faute, c'est pas vraiment ça, c'est les rassurer dans le fait que rien n'est perdu » (E22-33).

Madeleine n'est pas là dans la posture d'un expert des savoirs nécessaires au lire/écrire qui ferait un « test de pré-requis ». Elle ne situe pas les « formés » sur des échelles de mesure comme le sous-entend l'entreteneur (« il faut écouter pour savoir où ils en sont ? » E25). C'est une prise de contact pour savoir comment ils vivent ces choses qui les embarrassent. Elle évite ainsi le guidage. Madeleine situe les personnes non pas pour juger de leurs capacités mais pour « fonctionner » avec elles, pour être avec elles, comme elles sont. Elle cherche à établir la relation avec elles. Elle crée un cadre de travail. Ce n'est pas une question technique mais existentielle que les accompagnés apportent : c'est leur destin (professionnel) qui est en jeu. Ils ne sont pas là seulement pour apprendre une technique pour lire/écrire. La « réponse » de Madeleine n'est pas de rappeler les grands principes qui rendraient légitime le changement mais de créer « un milieu pour l'étude » (Félix, 2004), un temps entre parenthèses, un entre-deux, un « espace transitionnel » (Winnicott, 1975) pour se travailler. Elle les accueille, là où un expert les catégoriserait.

Madeleine semble dire que c'est sérieux ce qui se joue ici et maintenant : on peut dire qu'elle a le sens du sacré. Le travail fait ensemble est important, mais elle ne dit pas que ce sera grâce à elle. Elle caractérise l'ampleur du travail que les gens vont avoir à faire, leurs enjeux, à eux. L'impossibilité d'écrire est une entrave à la vie sociale. Elle ne va pas corriger un défaut, en apportant le bon savoir, le bon remède : elle va construire des situations qui permettront de passer à autre chose, qui feront que l'autre va dénouer son trajet. Elle crée les conditions dans lesquelles l'accompagné s'aperçoit que le changement qu'il veut mettre en place autour de lui passe par une mutation de sa propre identité, de son rôle et de son positionnement, par la remise en question (permanente) de lui-même.

L'accompagné sait ce qui est bon pour lui, en définitive, il peut prendre la décision : « Quand on vient me demander un conseil, je finis toujours par dire : le choix t'appartient. » (E279). Madeleine se questionne en continu sur ses attitudes, sur sa posture car elle ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'autre : « il y a un questionnement perpétuel chez le formateur... même la nuit... son ordinateur fonctionne » (E251). Madeleine éprouve le doute qui permet à toute raison de se raisonner, de se penser, de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s). Elle accepte et préserve l'autonomisation de l'autre et travaille la tentation de le dominer et de l'instrumentaliser, d'installer la dépendance. Madeleine n'est pas là pour dire ce qu'il faut faire ni comment il faut le faire mais pour parier sur les possibles de l'autre : « il ne faut pas laisser le paternalisme s'installer...

I- le paternalisme ?

M- fait pas ci, fait pas ça, non, non, chacun est citoyen ici » (E287-291).

Madeleine atteste de la dramatique du quotidien : servir l'humain est le vœu de tout accompagnateur. Les pratiques du Travail social, comme celles de la Santé, nous donne un effet de loupe en exacerbant le tragique : « Quand il y en a de trop, et bien on ne dort plus... c'est lourd, c'est très lourd... il y a des histoires terribles... et heureusement qu'on ne sait pas tout, parfois on tremblerait » (E253). L'accompagnement a toujours à voir avec les épreuves de la vie, avec le sens de l'existence. L'idée de « dramatique » remplace avantageusement l'idée de « besoin » qui risquerait d'installer l'un des deux protagonistes au-dessus de l'autre dans la stratégie du clivage : « ce mécanisme qui permet au médecin, au soignant, d'être assurés que le malade, c'est l'autre, lequel devient un objet d'étude ou de traitement, qui permet le refus, la répression des résonances émotionnelles et affectives » (Lhuillier, 2006, p.167) —ce qui conduirait Madeleine à prendre une posture externe « neutre », surplombante, de guide :

« la formation peut mener certaines personnes vers le désespoir, c'est cela que tu veux dire?

M- oui ; s'ils n'y arrivent pas... savoir pourquoi il y a des gens qui sont dans des situations tournantes comme ça, qui n'arrivent pas à sortir de certains cercles, ils se retrouvent à la case départ

G- hum

M- ça, c'est très peu quand même ; il y a beaucoup de réussite... encore faut-il savoir ce qu'est la réussite !

G- voilà... c'est quoi déjà ?

M- la réussite, c'est ce que la personne a eu envie de faire

G- et qu'elle a réussi ?

M- et que nous pouvons accompagner » (E260-265).

Bien qu'on ne sache pas dans l'entretien si Madeleine arrive à faire problématiser, ni quelles sont ses pratiques de questionnement (Voir le référentiel d'activité de l'accompagnateur : Vial et Mencacci, 2007), Madeleine met en avant des compétences de l'accompagnateur. Notamment :

Compétence 1. L'accompagnateur travaille la demande : enquête pour passer de la commande à la demande - Rencontre le futur accompagné dans un premier temps individuellement et analyse la situation avec lui, ses problèmes, ses projets, ses réussites et pré élabore avec lui les termes d'un contrat potentiel, réglable.

Compétence 2. Formalise la commande : établit le contrat comme ensemble de repères pour expliciter au mieux les engagements réciproques

Compétence 3. Construit le dispositif de l'intervention : organise la rencontre dialogique avec l'accompagné.

Compétence 4. Utilise les modalités de l'entretien d'accompagnement, et notamment l'écoute pour l'orientation par l'action.

Madeleine a découpé, dans le prescrit de l'institution, son système d'activités : elle privilégie la posture de l'accompagnateur. Madeleine s'est donc taillée sur mesure un dispositif d'accompagnement où toute attitude d'expert d'un savoir, de vérificateur de l'acquisition de ce savoir, n'est donnée que comme un horizon dans le paysage qu'on traverse : « nous on doit quand même rendre des comptes aussi, à la Direction, de ce qu'on a fait. On a un programme, établi en fonction des personnes que l'on a accueillies et d'un objectif à atteindre » (E295). Madeleine et l'accompagné ont aussi autre chose à faire, d'importance : cheminer vers le bien-être, s'émanciper.

L'expertise dans la transmission du savoir, la maîtrise du savoir à transmettre, la vérification des acquisitions, bref tous les gestes qui relèvent d'une logique de contrôle sont rejetés au second plan, comme secondaires même s'il y a des examens (E295) : le cœur du métier relève pour elle d'une rencontre entre humains, pour une reliance (Bolle de Bal, 1996) aux éléments de la culture de l'écrit et non pas seulement pour l'acquisition d'une technique qu'on obtiendrait en suivant une méthode.

Madeleine installe un dispositif d'accompagnement où ce qui prime ce sont les conditions d'un cheminement qui ne peut pas être l'imposition d'une trajectoire : l'improvisation permanente, et l'évaluation continue que ce travail initiatique suppose, obligeant sans cesse Madeleine à se mettre au service du trajet (Ardoino, 2000) largement imprévisible, en tout cas non linéaire, du formé. Elle n'est pas dans le désir d'emprise de l'autre (Vallet, 2003) : le formateur « a le pouvoir que les

apprenants veulent bien lui reconnaître, c'est tout » (E198). Se voulant au service de l'autre dans la relation, Madeleine s'identifie à la figure de l'accompagnateur d'abord. On peut même se demander si elle est encore formateur puisqu'elle ne tient pas à parité le rôle de contrôleur des acquis et la fonction d'étayage...

Dans la seconde étape de son dispositif vont s'articuler acquisition de savoirs, et appropriation de ces savoirs, ce qui nécessite pour ce qui la concerne, des gestes d'expertise (le contrôle des acquis) et des moments d'accompagnement : « faut être de tout dans une séance, faut être directif un petit peu, faut être dans l'écoute, il faut savoir exiger mais sans imposer... il faut savoir faire les bons choix et puis il faut savoir qu'il y a des objectifs à atteindre » (E293). On aurait attendu une simple revendication de la fonction de formateur, axée sur l'acquisition de savoirs prédéterminés. Les formés, apprivoisés par l'étape d'accompagnement passeraient enfin aux choses sérieuses : combler leur handicap, combler leurs besoins, corriger leur comportement, devenir savants. En place de quoi Madeleine fait appel dans cette seconde étape à la double compétence du formateur : mettre au travail et favoriser le travail de l'autre ; guider et accompagner, contraindre et contenir. Ce formateur d'adultes n'oppose pas sa mission de formation à sa mission d'accompagnement, elle aménage la première (en ne se préoccupant pas d'abord du contrôle des savoirs) pour revendiquer la seconde. Madeleine arrive à subordonner la fonction de contrôle qu'elle assume par ailleurs pour rendre des comptes à son institution, à une posture d'accompagnateur. Elle s'identifie à la figure de l'accompagnateur d'abord.

Mais alors pourquoi a-t-elle besoin de parler d'aide si ce qu'elle fait est de l'accompagnement ?

III. Résultats : l'enfermement dans le prototype de l'aide.

Madeleine pour parler l'accompagnement utilise le mot « aide » comme si aucune différence n'existait entre les deux mots ni entre les deux pratiques :

« I- alors est-ce que le formateur serait d'abord quelqu'un qui aide ?

M- Ah ! Oui, c'est quelqu'un qui accompagne. » (E48-49). Ce qui inclinerait à penser que Madeleine pourrait bien ne pas être dans l'accompagnement d'un trajet existentiel mais dans la restauration d'une norme par une trajectoire correctrice, ce qui contredirait son projet et son discours sur sa posture professionnelle. Victime de la synonymie, Madeleine tient un double langage, elle oscille, elle tourne en rond dans des apories : (E52-59 : c'est un accompagnateur qui guide !), « Le formateur est fragile... mais il doit être solide... » (E194) ; « il en a qui cherche du maternage, c'est sûr ; donc c'est là qu'il faut les aider à grandir » (en refusant de les materner) (E275) ; l'aide oui, mais pas le dirigisme, bien sûr ! (E276-279) ; « On n'est pas dans le don » mais « on prend du bonheur » ! (E142 – E162)... Il reste donc pour le moins des tiraillements dans le discours de Madeleine, des ambiguïtés qui relèvent du malaise devant la question de la prise en charge d'un handicap et donc de la relation d'aide pour la restauration, dans une relation non plus éducative mais thérapeutique. Madeleine risque de dévoiler ainsi qu'elle suppose pouvoir guider l'autre vers un

mieux-être prédéterminé, le prendre en charge et faire preuve de cet « orgueil thérapeutique » dont parle Cifali. Sans aller jusque-là, disons que l'aide est un discours tout prêt qui supplée aux « trous de normes » (Schwartz, 2000) de son référentiel d'activités.

L'aide reste en ce sens un véritable *prototype* (Kleiber, 2004) de la relation éducative en général et de l'accompagnement en particulier.

En effet, le recours à l'aide présente les caractéristiques du prototype :

- D'abord, le prototype n'est plus un objet dans le monde, mais une image mentale, construite socialement et culturellement, qui est associée à une catégorie, de façon ordinaire, naturalisée : tout apport bénéfique est désigné par le mot aide sans se préoccuper du comment est fait cet apport. Madeleine ne distingue plus alors le guidage de l'accompagnement. Pourtant, on sait qu'un processus ait un effet d'aide ne fait pas qu'il soit de l'aide. Madeleine est dans la confusion entre l'effet et le processus, entre la nature de la réalisation et une des fonctions possibles du dispositif.

- Puis, dans la théorie du prototype (Kleiber, 1990), l'appartenance d'un objet (ici la pratique) à une catégorie (l'accompagnement) est définie en termes de distance (ici nulle) par rapport au prototype (l'aide) et non pas en termes de *propriétés* (l'accompagnement, c'est quand ...). Le prototype fonctionne comme un simulacre de catégorisation où tout se mélange, par exemple le maternage et son déni :

« I- Est-ce que ce n'est pas un risque pour le formateur d'être pris comme ça pour un père, pour une mère ?

M- Faut éviter... mais ça peut arriver effectivement. Moi, j'évite cette relation-là. *C'est pas aider la personne...*

I- Ce serait pas l'aider

M- Faut être gentil mais... je pratique pas... je ne dis pas « je ne suis pas ta mère » mais je dois le penser assez fort... par contre j'accompagne, *je parlerais comme j'ai fait avec mes enfants* : « on est grand, on s'assume » ; la confiance, l'écoute... là, on a toutes les qualités de l'accompagnateur... » (E270-277). On est dans une aporie : c'est de l'aide qui consiste à ne pas aider ! Alors tout peut être considéré comme de l'aide !

Ce faisant, l'aidant se légitime par un savoir sur l'inefficacité de l'aidé (« comme avec mes enfants »). L'aide suppose que l'autre soit, qu'on le veuille ou non, dévalorisé (un enfant immature) inférieur, même par nature : il est un plaignant, un malade, un infirme, un inadapté, un illettré. Seul l'amour de l'aidant pourra lui redonner son entièreté. L'aidant risque de devenir une figure de la Mère totale. Cet amour auréole, nimbe celui qui se dévoue pour aider : « la relation est nécessairement asymétrique puisque l'accompagné est en position de faiblesse ou de défaillance » (Paul, 2004, p. 72), tant et si bien que ce n'est plus un accompagné mais un assisté, ce qui n'est pas le même univers. L'aidé est dans le besoin de la force de l'aidant. L'aide installe la dépendance et pose qu'il faut en passer par une prise en charge avant de produire de l'autonomisation : « La vraie question (dans la relation d'aide) n'est donc pas de savoir comment éviter la dépendance. Elle est de savoir à quelles conditions la dépendance est bonne, c'est-à-dire productrice au bout

du compte d'autonomisation. » (Calin, 2008). Qu'on le veuille ou non, l'aide valorise l'aidant, le rassure et provoque une sorte d'anesthésie de sa fonction critique, un sentiment « d'intime conviction », d'évidence commune que ce qu'il fait est bien. Le recours à la notion d'aide empêche l'effort de catégorisation par conditions suffisantes, de distinction des repères dans l'activité, de modélisation de la pratique. Le prototype brouille le processus de référenciation, cet étayage à des modèles pour agir. Ainsi, quand on dit faire de l'accompagnement pour obtenir un effet prédéterminé, on ne fait plus de l'accompagnement mais du guidage. Et ce peut être de l'auto-guidage dans lequel l'accompagnateur est utilisé ou complice. On a confisqué le but de l'accompagné qui doit lui appartenir ou l'accompagné a aplati le but en un objectif à atteindre, passant à côté de l'accompagnement pour entrer dans une relation d'aide. En éducation, quand on guide, c'est vers l'acquisition d'un savoir supposé déclencher un changement et émanciper l'éduqué (c'est instruire ; cf. l'emblématique Enseignement Programmé).

- Ensuite, le prototype n'est pas un objet central, il est présent de manière diffuse, sous la forme d'un « air de famille ». Ce qui est dit par Madeleine est que l'accompagnement « ressemble » à de l'aide : tout ce qui ressemble de près ou de loin à l'aide est appelé accompagnement. Qui oserait dire le contraire ? Faire le bien de l'autre, l'aimer, l'écouter, accueillir sa vérité : autant de poncifs qui viennent aux lèvres et qui peuvent parfaitement dissimuler le formatage, la persuasion, la mise sous tutelle, la dépendance, la dette : « Tout métier de l'humain est contraint [...], à débusquer l'ombre derrière la lumière, l'intéressement derrière l'altruisme, l'égoïsme derrière la générosité, le narcissisme derrière le don. » (Cifali, 1994, p. 64). L'empreinte de la charité chrétienne fait de l'aide une pratique forcément bonne qui sanctifie celui qui s'y livre. Le narcissisme y trouve son compte.

Car l'emploi du mot « aide » n'est pas un hasard. L'aide nimbe le professionnel d'une mission métaphysique salvatrice et lui donne une place forcément bonne. Le risque alors est de se retrouver dans le guidage par amour et de continuer à parler d'accompagnement. Le prototype de l'aide fait que la plupart des discours utilisant le mot accompagnement parlent en fait de *l'étayage* sans distinguer aide, guidage et accompagnement. Abandonner le prototype de l'aide permet de sortir de cette confusion et de distinguer *dans l'étayage* ce qui relève du guidage et ce qui relève de l'accompagnement. Il est vrai que, ce faisant, nous passons à une classification par les conditions nécessaires...

Il est logique d'entendre que guider s'avère nécessaire quand l'autre est diminué ou carencé : on sait bien qu'aider, c'est diagnostiquer l'autre comme incapable (sans l'aidant), alors qu'accompagner, c'est parier que l'autre va y arriver. Que l'aide soit légitime dans un contexte thérapeutique ne fait pas qu'il le soit dans une relation éducative. Il est sans doute des relations où parier sur l'autonomie de l'autre ici et maintenant est impossible, où il est évident qu'il faut le prendre en charge, le mettre sous tutelle, lui fournir une certaine stabilité, les conditions d'une structuration. On parle alors de lien, de « restauration du lien social », et même de « dépendance pour l'autonomisation ». En éducation, qu'on parle alors d'*apprivoisement*, peut-être, mais pas d'accompagnement.

Bien sûr, « chaque mot ouvre une perspective sur l'objet désigné plutôt qu'il ne le classifie. Lorsqu'un locuteur a une préférence pour un mot plutôt qu'un autre pour désigner un objet, il choisit la perspective la mieux adaptée à son besoin d'expression subjective » (Hummel, 1994). Pour Madeleine, l'aide ne peut pas être remise en question. C'est peut-être l'indicateur d'une composante identitaire — individuelle et/ou professionnelle— plus qu'une simple erreur de classification. On peut comprendre à quoi lui sert ce recours au prototype, quelle est la perspective qu'elle a choisie en employant ce mot-là. Quand elle parle d'aide, Madeleine sublime sa propre figure de formateur en convoquant une forme sociétale dans laquelle son Ego trouve à se légitimer : « on vient pour les formés mais c'est vrai que la question, faut bien se la poser ; c'est qu'on a envie d'avoir la relation à l'autre, c'est sûr, d'aider l'autre et en même temps quelque part on s'aide soi-même » (E168). C'est dit.

Le mot aide vient donc « naturellement » aux lèvres, sans y penser tant il est exclu pour un Educateur de penser que son action puisse avoir des effets désastreux, d'infériorisation ou de dépendance. « La propension humaine à fonder les projets sur le bien, à organiser les institutions sur le meilleur est récurrente. Les professionnels peinent alors à accepter que leurs actes ont nécessairement des conséquences 'mauvaises'. Nous sommes obligés de reprendre avec eux les mécanismes qui font que le positif se transforme en négatif, que le bon crée l'enfer. » (Cifali, 1999). Il semble qu'une confusion soit faite entre « être travaillé par les situations », par le tragique, la dramatique à l'œuvre qui fait qu'on ne dort plus, et « se travailler », c'est à dire interroger sa praxis, douter de la moralité de ses actes.

Conclusion.

Les effets constatés —possibles, espérés ou attendus— d'une relation ne sont pas à confondre avec la relation elle-même. Définir un processus par ses effets possibles, espérés ou attendus est une façon de ne pas caractériser le processus. Définir l'accompagnement par un effet, c'est penser la relation d'accompagnement dans un fonctionnalisme qui la dénature. Que l'accompagnement puisse avoir des effets de guérison ou procurer du mieux-être n'en fait pas un dispositif conçu pour guérir et devant donc obligatoirement guérir ou procurer ce mieux-être. Ainsi, que l'accompagnement puisse servir à trouver un emploi ne fait pas que l'accompagnement soit réglé pour cet effet et qu'on puisse l'évaluer au nombre d'emplois trouvés. Le problème est que lorsqu'on fait de l'accompagnement pour obtenir un effet prédéterminé, on ne fait plus de l'accompagnement mais du guidage : on a aplati le but en un objectif à atteindre, passant à côté de l'accompagnement pour glisser vers une relation d'aide. On peut même se demander en fin de compte si, quand il y a des effets d'aide, ce n'est pas un signe d'échec de l'accompagnement, le signe qu'on a fait du guidage. Mais ce serait en rester encore à une conception causaliste des actes humains.

Au terme de ce travail, nous pouvons mettre en avant un savoir d'importance : admettre qu'une relation éducative puisse avoir des effets d'aide et que c'est une sorte « d'effet secondaire », un effet collatéral (que l'on veut positif) et dont on n'a pas besoin pour penser l'accompagnement lui-même. Nous voilà mis en demeure

d'accepter que la relation éducative puisse aussi avoir des effets *autres qu'éducatifs* parce que le sujet entier y est engagé et que la notion même d'effet est débordée par *l'imprévisible d'une rencontre*.

Bibliographie des textes cités.

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*. Paris : l'Harmattan.
- Calin, D. (2008). *La relation d'aide*. Récupéré de <http://daniel.calin.free.fr/textes/aide.html>
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, 1011-1020.
- Cifali, M., Alain, A. (2007). *Ecrire l'expérience*. Paris : PUF.
- Félix, C. (2004). Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens, pour une approche plurielle du travail scolaire. *Spirale* n° 33, 89-100.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.
- Genthon, M. (1997). *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence. *En question*, 1993.
- Hummel, M. (1994). Regard critique sur la sémantique du prototype. *Cahiers de lexicologie*, vol. 65, no2, 159-182.
- Kleiber, G. (2004). *La sémantique du prototype*. Paris : PUF, 1990.
- Lazure, H. (1987). *Vivre la relation d'aide - approche théorique et pratique d'un critère de compétence de l'infirmière*. Decarie : Mont-Royal, Québec.
- Legrand, J-L. (1998). Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Dans Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie* (p. 119-140). Paris : l'Harmattan.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Eres.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Trédé, M. (1992). *Kairos, l'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan.
- Vial, M. Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck.
- Winnicott, DV. (1975). *Jeu et réalité* (Ed. 1971). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigations philosophiques*. Trad. Fr. 1961, (Ed. 1986) Paris : Gallimard.

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

Chapitre 3 : travailler avec les limites

1. L'entre deux pour la problématisation dans une relation groupale d'accompagnement. Le cas d'Eléonore et la limite comme lien de contradiction. Evelyne Simondi, Bruno Goloubief, Philippe Péaud.
2. Se risquer à dire ce qui paraît juste pour l'autre, en formation. Le cas de Julien et l'agapé comme travail aux limites. Michel Vial, Claire Hintzy, Ronie Bouchon.
3. Les moments aporétiques et la figure du parrhésiaste en formation d'adultes. Le travail aux limites dans la situation Paul-Salomé. Ronie Bouchon.

2. Se risquer à dire ce qui paraît juste pour l'autre, en formation. Le cas de Julien et l'agapé comme travail aux limites.

Vial, M. MCF HdR. Sciences de l'éducation, Université de Provence,
Hintzy, C. doctorante en Sciences de l'éducation,
Bouchon, R. doctorante en Sciences de l'éducation.

La plupart des chartes déontologiques dans les métiers de l'humain comportent une clause sur l'interdiction pour le professionnel d'exercer tout abus d'influence, et la volonté de travailler « dans le respect des personnes ». Il y a bien là une limite posée qui doit permettre de construire une relation de confiance avec le client, le formé ou l'élève. Suffit-il alors d'évoluer dans l'espace enserré par cette frontière et de s'en tenir à l'exploration d'un pays ? Il semble bien plutôt que la relation éducative ne soit pas un territoire sécurisé car, quand on parle des limites dans la relation à l'autre « le plus important est que celles-ci se déplacent en même temps que le sujet les fait siennes » (Clot, 1998, p. 150).

A partir de la différence fondatrice entre la limite et la frontière, « travailler aux limites », ce serait ici expérimenter le champ d'une pratique en étant vigilant sur le glissement *toujours possible* dans les champs voisins. La limite ne sépare pas vraiment, elle ne sépare pas d'abord : elle s'habite, elle est un repère pour l'Éducateur parce qu'il n'est pas de frontière reconnaissable aisément, fixée une fois pour toute par un consensus universel. Et parce que le désir d'éduquer n'est pas assignable à résidence aussi facilement que d'autres désirs voisins comme ceux qui gouvernent la relation d'aide. A chaque situation, l'Éducateur peut avoir à se poser la question des limites et de leur usage. Si « *des limites sont à trouver, en partant de la particularité d'une pratique.* » (Cifali, 1994a, p. 73 et p. 60), les limites ici sont à éprouver plus qu'à trouver.

L'hypothèse de travail est que la relation éducative n'est pas un territoire à conquérir mais l'ensemble des limites posées, une marche sans arrière-pays, une « bande » (comme on dit « la bande de Gaza ») à explorer, à assumer. Travailler aux limites, c'est donc se tenir aux marches de la relation éducative, *être limite, se mettre dans des états limites*, c'est être *dans* la relation éducative. C'est vivre les possibles que la situation permet : « je me sens poussée au cœur même de la contradiction. C'est comme si, pour tenir, il me fallait aller dans les extrêmes, là où les limites perdent de leur consistance. Pas de juste milieu ni de compromis possibles » (Bréant, 2008, p. 114).

Et, par exemple, dans l'entretien que nous allons étudier, c'est pour l'Éducateur ne pas démissionner, éduquer encore même quand tout semble perdu, ou qu'il est « trop tard ». On se centre donc ici sur l'Éducateur qui doit trouver l'énergie de faire encore une fois l'expérience de l'intervention éducative. Il va « pousser à bout » le

formé. Et il ne sait pas avant de l'avoir expérimenté où est ce bout car il peut varier selon la personne qu'il a en face de lui. Et il varie aussi selon la situation dans le temps chronologique de la formation. Ainsi quand il va être trop tard, quand la formation se finit, quand on n'a plus de temps, il reste toujours encore une chance de propulser le formé pour qu'il aille plus loin. C'est *cette chance* qui est à la limite de la relation entre formé et formateur. On voit bien que le cadre que la déontologie dessine est nécessaire : l'Éducateur est effectivement garant d'un cadre, mais que ce cadre ne résout pas le problème des limites, il ne fait que le poser. Quels repères se donner en tant qu'Éducateur pour habiter la limite ?

Cet article participe donc à l'élucidation des postures professionnelles des professionnels de la relation éducative par la mise au jour des habiletés en situation (pensées Mètis et Kairos, « corporéité de l'activité ») et l'analyse de situations conflictuelles ou de malaises dans les situations professionnelles. Il s'agit d'étudier les critères de qualité que les professionnels se donnent dans l'agir et de décrire les conditions de leurs fluctuations en situation.

Ce travail avec les limites permet l'ouverture symbolique du sujet au monde. Ce n'est pas une simple lecture stratégique. C'est pourquoi nous l'aborderons depuis un référentiel théorique où se croisent les théories du psychisme avec la notion de conflit comme dynamique et l'anthropologie de l'éducation avec les trois thèmes fondateurs de l'accompagnement professionnel : la face, la place et le tiers.

Il sera tenté de montrer que, dans ce processus mis en œuvre, et pour en faciliter l'expérience, trois dimensions sont en jeu qui, si elles étaient distinguées, permettraient d'éviter certains écueils :

- *la confrontation* : travailler les contradictions, les désaccords, les poser, les identifier,
- *la provocation* : entraîner dehors, inciter, pousser par défi —ce qui suppose de croire en l'autre ; faire qu'une production ait lieu, une décision qui appartienne à l'autre,
- *l'interpellation* : déranger, troubler et inscrire une coupure qui interrompe, partage, sépare, mette le sujet en mouvement pour qu'il prenne place dans un circuit d'échanges et de réciprocité ; comme Un parmi d'autres (Imbert, 1992, p. 153) et se dégage de son manège narcissique, de ses captations imaginaires.

I. L'entretien étudié.

Et si le formateur ne s'interdisait pas a priori de provoquer, de tirer, de traîner, de secouer ? Bref, de dire ce qu'il pense utile pour l'autre, au risque de ne pas lui faire plaisir ?

Cifali (2001) déclare : « Les philosophes affirment que cette relation —éducative et parentale dans un premier temps— est le prototype d'une relation éthique. *Nous sommes donc obligés, donc nous avons la responsabilité d'accompagner, d'être intelligents, de tenir notre place, de rester vivants, de protéger sans surprotéger, d'autonomiser sans nous esquiver, de préserver l'humain, c'est-à-dire de nous soucier du soin de soi et de l'autre* » : que veut dire protéger sans surprotéger ?

Comment rencontrer l'autre et l'atteindre sans avoir à le séduire ? Car la séduction risquerait de n'être qu'une anesthésie du problème, un rapt du formé ; alors que la bousculade peut permettre un sursaut du formé, une reprise en main de son destin. « Comment aller avec l'autre aux confins de son désastre sans pour autant lâcher une posture intérieure d'altérité inscrite et repérée dans un contexte institutionnel précis ? » se demande Bréant (2008, p. 114). Quels critères se donner pour être cet ami critique qui « tout en étant un allié, adopte une posture de questionnement et de critique constructive, et non de critique-jugement, pour essayer de comprendre (cum-prehendere : prendre ensemble et avec pour donner du sens) l'accompagné (une personne ou un collectif) en contexte et lui permettre de donner du sens lui-même à son action et aux situations dans lesquelles cette action s'inscrit ? » (De Ketele, 2001) ?

Entretien : Julien (J), interviewer (I)

Julien est cadre de santé en position de formateur dans un Institut de formation de cadres de santé (IFCS) depuis dix ans. Il est titulaire d'un master en Sciences de l'éducation. Responsable du module du travail de fin d'études, il encadre divers intervenants formateurs, professionnels et universitaires. Au terme de la formation, les stagiaires doivent décider d'une orientation vers la fonction de cadre en service ou de cadre formateur en formation initiale, dans un institut de soins infirmiers (IFSI).

18 I Dans tout ce que tu as vécu, est ce qu'il y a des exemples qui te reviennent où c'était particulièrement ardu, où il a fallu particulièrement « neuronner », où tu as essayé plein de tactiques avant que ça... (silence d'appel mais ne réagit pas) ... et à quoi tu as su plutôt faire ça que ça ? Comment tu fais pour savoir si cela a un impact ou pas sur l'autre par exemple ?

19 J se recule, aspire fort) (petite voix) ben, parfois c'est tout de suite qu'il y a du retour et parfois il faut attendre un peu. (respire et se met à parler vivement). Alors ça, c'est une sous catégorie dans les imprévus qui est.... *les temps pénibles*.

Ca en revanche j'en ai parce que alors ça ... ça marque ! les trucs qui marchent bien, on ne s'en souvient pas, quoi ! C'est quand on a l'impression d'avoir frôlé la catastrophe que là on s'en souvient (s'agite sur le fauteuil) Mais je tiens à dire que c'est des cas particuliers qui ne sont pas si fréquents que ça, simplement c'est des occasions pour réfléchir... heu.... et surtout il y a de l'émotion qui fait qu'on s'en souvient. ...

Donc des trucs ... désagréables, j'en ai. J'en ai vécu, heu.... (pfewww) Alors, j'ai un cas qui m'a posé des problèmes ! (se racle la gorge) ... où j'ai vraiment eu l'impression d'échapper à un danger... Bon, c'était l'année dernière (s'agite sur le fauteuil, voix étranglée) à la fin de l'année à la fin d'une formation pour l'entrée dans le métier.

Alors on est dans une situation particulière de contrôle du travail de fin d'étude, de stress, exacerbé, institutionnalisé, où tout le monde joue à se faire peur, voilà, alors que c'est complètement aberrant parce que... je crois qu'il n'y a jamais eu de surprise à ce genre d'épreuves. Les gens qui ont bossé, ce n'est pas ce qu'ils vont faire à cette épreuve ultime qui va faire qu'ils n'auront pas leur diplôme, enfin ! C'est complètement irraisonné.

20 I Oui, mais ils ne le savent pas.

21 J Mais si, voyons, c'est complètement à blanc, c'est pour le plaisir de se faire mousser,

quoi, de ... de... de... ou alors ils revivent des trucs qu'ils ont vécu ailleurs dans des situations d'examens ou je sais pas quoi... Voilà, mais ils jouent à se faire peur, quoi. Non, c'est ce que j'appelle le, le surinvestissement sur les tâches finales dans la formation.

Alors ce qui m'a d'autant plus déçu, qui m'a énervé l'année dernière, c'est que ce n'était qu'une soutenance à blanc où les stagiaires présentaient une première fois leur travail de fin d'étude et récoltaient des pistes pour la soutenance finale. Alors je pensais que les formés allaient arrêter ce jeu de dupes, de se stresser et de stresser tout le monde, y compris moi d'ailleurs hein ! Bon, ben parce que hein, quand tu as vingt personnes stressées en face de toi, tu peux pas passer au travers (se tortille). Il y a un effet d'entraînement qui fait que ... heu... tout prend des proportions heu.. exagérées.

Eh bien non, c'est arrivé quand même ! Mais là, c'est arrivé très fort,.

Donc, la situation est autour d'une étudiante (Joëlle) qui avait préparé son travail final en faisant le choix professionnel de devenir formateur et cette étudiante faisait partie des formés que j'avais averti pendant la formation en leur disant de plusieurs façons « Vous n'y arriverez pas ! Ce n'est pas la peine. (se penche en avant) N'essayez pas de devenir formateur, vous êtes faite pour devenir un cadre en service hospitalier, vous avez tout pour ça, assumez-le. Vous avez trop de boulot, vous en êtes trop loin. Devenez un cadre intelligent, c'est déjà énorme comme travail ! Devenez quelqu'un qui sait ce qu'il fait et, heu... mais c'est pas la peine de vouloir devenir formateur, vous n'avez pas la fibre». Alors, ça, c'est une catégorie de formé que j'ai déjà rencontré. hein... (se renforce dans le fauteuil) à qui régulièrement je dis, heu... (rigole) : « Pourquoi vous voulez vous contrarier pour être formateur alors que vous avez du boulot à faire pour être un bon cadre professionnel ? ». Total, moi je sais au bout de l'année qu'ils ne seront ni l'un, ni l'autre ! Voilà.

Donc, mon boulot consiste à les recentrer sur ce qu'ils savent faire et surtout sur ce qu'ils peuvent faire en si peu de temps, d'améliorer ce qu'ils savent faire et non pas d'aller découvrir les Amériques, heu..., parce qu'ils vont se faire scalper au premier canyon, heu, parce qu'ils pourront pas, ils ne pourront pas. Dans le temps imparti à la formation, ils ne pourront pas !

Donc, c'était ce genre d'apprenant qui voulait devenir un formateur à tout prix, alors que.... comme j'ai fini par lui envoyer : « Vous avez tout pour être cadre. Vous rêvez, vous ne pouvez pas vous présenter comme formateur ! ça ne vous va pas, si vous présentez ce projet dans un mois, vous ne serez pas validée»... je me suis entendu le dire, c'est sorti tout seul : « Devenez employable, vous êtes venue ici pour ça !, soyez réaliste ! Descendez sur terre ! C'est pas la peine, vous n'avez pas les compétences pour faire de la formation ! Vous ne savez pas écouter quand on vous parle !».

- 22 I (coupe la parole un peu abruptement pour rester dans l'émotion et ne pas laisser le temps de construire le discours) Justement, qu'est ce qui s'est passé ?? Comment ça s'est joué ?
- 23 J Et bien là, le groupe s'est scindé en deux !
Sauf que mes « partisans » faisaient profil bas parce que ça leur était difficile de ... de effectivement dire heu, « il n'est pas entrain de la juger ». Puisque effectivement, j'étais entrain de faire un bilan. La différence entre les deux, elle est tellement difficile à parler ! pour tout le monde ! C'est difficile de donner des conseils.... Il n'y en a pas

eu un pour faire le contre poids.

En revanche, il y en a eu pour heu... heu... et en profiter pour me... heu... pour me déverser dessus, heu... tout ce qu'ils avaient du engranger dans la formation, quoi. Des vexations, des.. je sais pas quoi, des peurs que je pouvais concrétiser. J'ai eu le sentiment d'avoir un tombereau de détritrus qui me tombait dessus, quoi (pouffe de rire), qu'on me déversait devant ma porte (sourit, recule dans le fauteuil, silence) et donc sur le coup, heu... j'ai été mis plus bas que terre, hein !... heu, vraiment ! ça été vraiment difficile. ... J'ai eu envie de chialer, de m'en aller, ...On a fait une pause.

Et il y a eu échanges dans les couloirs entre tous les formés, et moi (se recule dans le fauteuil, se racle la gorge, silence). Et le seul retour positif à été de la personne incriminée... Joëlle qui a été la seule à dire clairement : « Je vous remercie d'avoir dit ça, j'ai enfin compris » (silence) donc ça m'a conforté dans le fait que (dégluti) heu, heu (voix décidée) j'avais fait ce qu'il fallait ! Voilà. Que j'avais dit ce qu'il fallait lui dire ... J'ai eu la chance qu'elle ait cette réaction là, parce que si elle l'avait pas eu, je sais pas comment je m'en serais sorti !

- 24 I C'est sûr que cela aurait été difficile.
- 25 J ouai ! Heu, si ..., si la personne heu... déclencheur en fait de la scène, heu, avait pris position contre moi, je sais pas ce que j'aurais fait. (ton vif) Ca m'est jamais arrivé, hein, tu me diras, donc... Voilà. Heu, c'est pas un hasard si ça ne m'est pas arrivé.
- 26 I Oui. Heu, moi, ce qui me surprend dans ce... Si on prend, parce que là on est sur un travail sur le fil du rasoir, heu. Qu'est ce que tu aurais pu faire pour que ce soit un vrai, beau travail sur le fil du rasoir, et que.... ce soit vécu différemment dans le groupe. Est-ce que... Est-ce que toi, à un autre moment, avec d'autres personnalités mais dans la même situation de contraintes, parce que là tu crées une contrainte, quelles sont..., pourquoi de temps en temps c'est un travail que tu penses comme étant à faire et qui se fait un peu dans le « gloups » et c'est tout. Et pourquoi de temps en temps ça dérape et ça arrive sur des... Qu'est ce qu'on peut en tirer ? Qu'est ce qu'on peut essayer d'y voir ? De repérer ?
- 27 J Quand je ne suis pas seul (racle la gorge) les autres intervenants piquent du nez, attendent que ça se passe (rigole doucement), il y a des membres du jury d'entraînement qui savent à ce moment-là se mettre en retrait, qui n'interviennent pas en fait, qui s'en mêlent pas, ils me laissent me tirer de là, un peu scandalisés que j'ose aller peut-être plus loin qu'eux. Que j'aie pris ce risque...
- 28 I ils attendent que ça se passent.
- 29 J Dans ces cas, ils ne prennent pas partie, quoi ! Ils se mettent out et voilà. Parce que c'est mon problème, pas le leur. Et puis ils te laissent te démerder, ce qui est normal, voilà. Et qui font pas... enfin ils ne font pas exploser la machine...
- 30 I Donc, qu'est ce que ça donne comme repérage ?
- 31 J Je me méfie maintenant
- 32 I Donc, la suspicion, elle porterait sur quoi ?...
- 33 J D'une part parce que je suis le maître du jeu, je suis responsable du module donc je peux dire certaines choses que d'autres n'ont pas à dire, (aspire) et (voix assurée) d'autre part je peux me sortir du jeu... en disant c'est un jeu !
- 34 I Donc, quelque part, heu ça serait problématique si... heu... une tierce personne ne savait pas que c'est un jeu ?

- 37 J Non, il y a des possibilités d'être aidant, d'être en tout cas pas pénalisant. C'est-à-dire par exemple, quand tu vois que le formé qu'on est entrain de... secouer un peu... va se foutre à chialer, (voix normale) le professionnel directeur de mémoire peut trouver les mots pour rappeler que c'est un jeu ! ... Voilà ! Il peut être dans le processus ! ... Il y a mille façons de le faire qui passent obligatoirement, à mon avis, par l'humour, qui permettent de désamorcer la charge émotive exagérée qu'il peut y avoir dans ces moments là !... Rôle, que quand je suis seul, je joue ! Et là, j'ai pas pu... jouer ça, avant que j'ai...pu commencé à.... à
- 38 I Ca c'est emballé
- 39 J pfewwww, ça.... Ca a pété de tous les côtés, quoi ! ... Avant que j'ai eu le temps de dire « mais attendez, on joue ! » (petit rire). Parce que si je la retrouve dix ans après et que la personne est devenue formateur, je ne tomberai pas raide !... hum voilà, je ne l'ai pas étiquetée pour la vie !
- 40 I ok, si on reste sur cet aspect là, est ce qu'on peut dire que, heu... pour travailler de cette manière-là, ça peut être intéressant d'avoir, je veux pas dire comme protocole, d'avoir justement quelqu'un d'extérieur de soi, au soi, quand on joue à ce jeu là, de savoir qu'il faut en contre partie avoir un côté aidant avec des techniques comme l'humour ou éventuellement autre chose..
- 41 J oui
- 42 I Moi, ce que je comprends, ce qui m'intéresse comme situation, c'est : tu mets les gens en contrainte, donc il se passe des choses qui sont plus fortes que d'habitude, et dans ces moments-là, moi ce que j'ai compris, c'est que tu dis la tierce personne, le tiers, l'extérieur doit être, je dirais, un tiers aidant pour compenser les charges émotionnelles...
- 43 J Pour les désamorcer, car un tiers est toujours bénéfique...
Sinon, en général, il y a deux étapes parce que tu ne laisses pas quelqu'un... heu... complètement déboussolé, qui en a pris plein la gueule. Quand tu dis «vous rêvez ! Arrêtez de vouloir être formateur, ça ne vous va pas ! » tu ne peux pas l'arrêter là ! Après, il y a... heu... toute l'étape de ... remise en forme, hein ! faire que la personne puisse faire ouf ! A la fois qu'elle ait entendue, et ça pour qu'elle entende, il faut que tu sois fortement présent, ... Il y a certains cas, certaines personnes certaines situations qui demandent qu'on ait l'air abrupt, carré..., raide..., sinon c'est pas entendu !
Mais après, heu... il y a ... à rebâtir, quoi ! Relativiser, heu... du style ce que j'ai fini par dire quand j'ai pu reparler à nouveau : « Attendez, moi j'ai pas votre vie dans mes mains. Je suis avec vous un temps, alors je ne dis pas que vous n'arriverez pas à être formateur un jour, je dis que dans un mois, vous le serez pas ! Voilà, parce que la formation, elle est presque finie ! » (et j'ai le... le droit de le dire, j'en ai le devoir (martèle avec son doigt pour ponctuer la phrase)... Donc tu vois, je me resitue dans un laps de temps qui fait que ce que je dis n'est pas un jugement de valeur attaché à la personne mais attaché à la situation ! C'est attaché à la situation ! « C'est trop tard mon vieux, tu peux pas ! » Tu... ce que je lui ai dis, c'est « Vous allez vous planter ! Si vous continuez comme ça, vous prendrez une voie dans laquelle vous ne serez pas à l'aise » ! Et si je vous le dis, c'est pour que vous arriviez à être à l'aise » ! (silence, se recule) et c'est mon boulot !... donc, c'est quoi, là ? Je dévoile les règles du jeu !
La deuxième partie est aussi difficile que la première... contrairement à ce qu'on

pourrait croire. Ce n'est pas « je te baffé, et puis je te fais des bisous », c'est pas ça. C'est je te dis ce que j'ai à te dire, parce que je pense que c'est bon pour toi, à ce moment là. Après, là-dedans, il faut trier ce sur quoi tu peux progresser en fin de compte... Et ça c'est aussi difficile que d'entendre ce qui ne va pas (silence). C'est pas je te perturbe et après je te rassure.

La deuxième étape ne doit pas annuler la première, elle doit être au contraire le moment où on rend fertile ce qu'il y a eu de désagréable dans la mise au jour de la première étape. (long silence) Ou heu... si on valorise quelqu'un dans la deuxième étape, c'est pas pour annuler la « dévalorisation » qui a été faite avant. Non, non, c'est à partir de ce qui a été fait avant.

La deuxième étape, c'est heu, « maintenant que tu as compris dans quel état d'esprit j'ai dit ce que j'ai dit, maintenant que tu as entendu que tu n'y arriveras pas, regardons ce que j'ai dit et trions un peu ce que tu peux faire ».

Il faut être capable de faire les deux Il faut que la même personne fasse tout le travail de... de mise au jour de... des choses désagréables et puis après qu'elle rassure sur le sens de ces choses qu'on a mis au jour.

44 I Hum ...

45 J On peut aussi faire le même travail dans l'étape 1 sans être heu... « odieux ». Il y a des gens avec qui ce travail de, de bilan là, se passe bien, qui ne le dramatisent pas et pourtant ils en prennent plein la gueule, hein. En général, ils le disent après, heu. Alors ça je l'ai découvert longtemps après, quand ils me l'ont dit et j'ai repassé le film, parce que au début, moi, je n'étais pas conscient quand je faisais un effet difficile. Alors quand il est dur, le bilan, quand il est, quand je, quand il faut que j'attrape les gens, que je les secoue, là je m'en aperçois mais il y a des fois, tu leur envoies une petite baffé en passant, tu as le même bénéfice, sans t'énerver, ni rien du tout. Et au début je ne le voyais pas et c'est eux qui m'ont alerté sur le fait que je faisais ça. Et maintenant j'essaye d'être attentif aussi à ça, hein. Hein, ces gens, parfois c'est un simple regard, heu parfois, c'était pas la peine de passer par un discours. Il y a des situations où le regard que tu peux envoyer à quelqu'un fait le même effet. Tu le désavoues, hein tu lui signales que ce qui vient d'être fait par lui n'est pas jouable, n'est pas bon pour lui, voilà. *n'est pas bon pour lui*. Et ce n'est pas obligé que ça passe par des mots.

Alors après il y a l'humour. Il y a des gens qui ont beaucoup d'humour et qui entendent l'humour. Et tu peux sur le ton de la plaisanterie faire passer des tas de trucs ... qu'ils entendent. Voilà.

Alors après, ceux qui n'entendent pas, ceux que je secoue, c'est tous ceux qui sont passés au travers de ça, quoi. Moi, j'ai l'impression de leur avoir dit déjà quatre, cinq fois ! la même chose et qu'on est à la fin de la formation, il n'y a plus le temps, faut qu'ils entendent, il y a urgence, quand je crie c'est que

46 I en fait c'est un peu comme si tu montais le son

47 J oui, c'est ça. exactement. d'ailleurs, je hurle, c'est pas un hasard ! je me mets à gueuler (silence) et ça m'étonne moi-même, c'est bien un jeu

48 I du coup, ce que j'entends, ce travail là, tu l'utilises avec des personnes qui n'entendent pas par d'autres moyens ?

49 J oui, et je me mets et je les mets en état de crise, quoi.

50 I C'est pour qu'ils entendent sans ça, ça percute pas

51 J oui. Oui, oui, je l'avais dit à Joëlle, déjà, plusieurs fois, j'avais l'impression d'avoir épuisé tout mon stock....

II. Traitement thématique, analyse.

Dans cette scène, c'est le fonctionnement de Julien qui est l'objet du travail. Comme dans toute étude clinique, il ne s'agit pas de savoir si Julien « déforme la réalité » ; cette fiction est sa vérité et elle est prise ici comme telle, ce qui permet la compréhension et l'analyse. Julien qui a participé à l'écriture, aux interprétations et a validé le contenu de l'ensemble de ce chapitre, pourrait dire comme Bréant (2008, p. 108) : « c'est ce que je perçois, et cela engage ma parole [...] J'aimerais comprendre ce qui fait obstacle, ce qui ne va pas, pourquoi c'est difficile. J'aimerais aller dans l'étude approfondie d'un cas extrême pour peut-être mieux nommer ce qui se passe 'habituellement' ».

Le statut des savoirs.

Comment qualifier la situation ? Ce n'est pas un moment d'acquisition de savoirs objectivés, programmables ; la nature du savoir en jeu est autre : « nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude » (Hatchuel, 2005, p. 14). Et c'est sans doute parce que Julien, dans la confrontation (le désaccord portant sur devenir formateur ou devenir « manager ») ne revient pas sur ce qu'est la différence des compétences entre un formateur et un cadre en service, que la limite est présentifiée. En effet, Julien aurait pu aussi poser l'hypothèse que si Joëlle survalorise la fonction de formation, c'est que la fonction d'encadrement a peut-être été présentée comme un pis-aller, une fonction moins valorisante. Et que c'est le dispositif de formation qui est en cause. A aucun moment Julien n'envisage que la réaction de Joëlle ait été construite dans la formation : « Moi, j'ai l'impression de leur avoir dit déjà quatre, cinq fois ! La même chose et qu'on est à la fin de la formation, il n'y a plus le temps, faut qu'ils entendent, il y a urgence, » (E45). Alors le formateur, parce qu'il se met en situation d'urgence, se sent obligé de « hurler », de « monter le son » pour se faire entendre : « je l'avais dit à Joëlle, déjà, plusieurs fois, j'avais l'impression d'avoir épuisé tout mon stock.... » (E51). Ce que ces formés ont à entendre et à travailler, c'est le choix d'orientation entre cadre de service et cadre formateur.

Julien aurait pu s'éviter quelques désagréments dans la scène qui suivra où on peut quand même soupçonner Joëlle de faire profil bas, d'acquiescer pour « sauver son diplôme » et avoir la paix. Rien ne certifie qu'elle a « entendu », sauf le produit final rendu un mois plus tard et qui tenait compte de la scène —et encore. Car après tout, Julien n'envisage pas que Joëlle n'a tout simplement pas acquis les savoirs fondamentaux qui permettent de différencier les deux fonctions possibles sans les affecter de coefficients affectifs. Si Joëlle veut à tout prix devenir formateur, c'est à parier que c'est parce qu'elle s'en fait une représentation laudative. On peut même suspecter la place prééminente d'un transfert sur les formateurs de l'Institut. Et dans ce cas, l'Éducateur aurait pu d'abord s'assurer que les savoirs patrimoniaux

étaient acquis et renvoyer Joëlle à l'étude des fonctions professionnelles. Il aurait pu en rester à son rôle de contrôleur de l'acquisition des savoirs et décréter que les savoirs n'étaient pas appris et disqualifier Joëlle en la renvoyant à ses études. Au lieu de cela, comme la formation n'est pas terminée, qu'on n'est pas dans une situation de contrôle final mais dans une séance de régulation, il reste encore un peu de temps et Julien décide de « secouer » Joëlle (E45) pour qu'elle se re-saisisse et revoie son travail final : « mon boulot consiste à les recentrer sur ce qu'ils savent faire et surtout sur ce qu'ils peuvent faire en si peu de temps, d'améliorer ce qu'ils savent faire et non pas d'aller découvrir les Amériques , heu..., parce qu'ils vont se faire scalper au premier canyon, heu, parce qu'ils pourront pas, ils ne pourront pas. Dans le temps imparti à la formation, ils ne pourront pas ! » (E21).

Julien a fait un choix, que peu de formateurs se permettent : « y a des membres de jury d'entraînement qui savent à ce moment-là se mettre en retrait, qui n'interviennent pas en fait, qui s'en mêlent pas, ils me laissent me tirer de là, un peu scandalisés que j'ose aller peut-être plus loin qu'eux. » (E27). Il aurait pu prudemment en rester au produit à fabriquer et aux savoirs objectivés à apprendre, ce que font d'habitude les formateurs, neutralisant la situation. Ce formateur parce qu'il considère que sa mission est de promouvoir le changement, ne se restreint pas à la vérification de l'acquisition de ces savoirs. Il se met « aux limites de la relation éducative » en posant son désaccord sur l'orientation prise par le formé parce qu'il est trop tard et que la formation va se terminer.

La confrontation.

Quelle est la limite travaillée par Julien ? La bienséance, les règles tacites aujourd'hui en formation : être gentil, en empathie avec le formé, dans le respect de ce qu'il est ; l'écouter et ne pas intervenir, aller à son rythme, pour qu'il découvre lui-même ce qu'il est... autant de lieux communs, une sorte de terrorisme « clinique » à partir de l'invocation de la maïeutique, un allant de soi qu'on n'ose pas remettre en question malgré le texte de Legrand (1998). De peur de se montrer en « position haute », en prise de pouvoir sur le formé, dans la maîtrise et l'emprise ; au nom de la satisfaction du client, de « l'authenticité de la personne », de respect de son intégrité sur laquelle le formateur n'a pas de droit, les formateurs ne s'autorisent pas la bousculade : « tous les métiers de l'humain traînent derrière eux l'idéal d'une absence de sentiments négatifs » (Cifali, 1994, p. 178).

Julien se met en situation de bousculer ces évidences communes, cet idéal de paix et d'harmonie que la séduction aurait permis d'établir. Il ose dire des choses désagréables, il ose dire ce qu'il pense de l'autre, ce qu'il a entrevu de ses entraves : « C'est pas la peine, vous n'avez pas les compétences pour faire de la formation ! Vous ne savez pas écouter quand on vous parle ! » (E21). Il estime que c'est son rôle : « ça m'a conforté dans le fait que heu, heu, j'avais fait ce qu'il fallait ! Voilà. Que j'avais dit ce qu'il fallait lui dire » (E23). Il fait scandale quand il hausse le ton et s'énerve, parce qu'on ne l'entend pas : il hurle : « je me mets à gueuler et ça m'étonne moi-même » (E47). En fait, il met la situation en crise (E49). Il prend la figure de la colère.

« *Vous rêvez, vous ne pouvez pas vous présenter comme formateur ! ça ne vous va pas, si vous présentez ce projet dans un mois, vous ne serez pas validée* » (E21) : c'est ce passage qui « fait événement », ce moment clef d'une situation où plus rien ne sera comme avant, un « pic » qui fait qu'ensuite on est obligé de s'engager dans la direction prise. Julien est dans la confrontation. Il démarre alors un conflit qui lui paraît la seule réponse conforme à sa « posture intérieure d'altérité ». C'est le sentiment de justice qui l'anime : il est essentiel, pense-t-il, que le formé entende le désagréable ; il en est persuadé : « Tu le désavoues, hein tu lui signales que ce qui vient d'être fait par lui n'est pas jouable, n'est pas bon pour lui, voilà. *N'est pas bon pour lui.* » (E45). On verra plus loin que ce n'est pas le bien qui est poursuivi mais le juste. L'intention n'est pas d'obtenir tel ou tel effet mais de mettre l'autre en capacité d'entendre l'identification d'un nœud, d'une entrave. Soit le formé n'entend pas plus cette fois que les précédentes, soit il enclenche un changement.

Mais, comme Julien le formule dans l'après coup, il se presse et au lieu d'argumenter à partir de l'analyse de la prestation que vient de faire Joëlle et de lui montrer pourquoi elle ne serait pas validée par le jury final puisque par exemple elle semble réciter un texte, et qu'elle n'est pas convaincante quand elle dit vouloir être formateur, il passe immédiatement au bilan : « c'est pas la peine de vouloir devenir formateur, vous n'avez pas la fibre » (E21). La confrontation prend les allures de l'agression au lieu de montrer en quoi elle est une intervention. Il semble bien que le sentiment d'urgence « écrase » quelque chose du processus mis en place. En fait Julien se met-il réellement en colère ? Il en a l'air mais n'est-ce pas une ruse pour forcer l'autre à l'écouter ? Poser fortement un désaveu, radicalement est l'objet même de la confrontation. Entre colère, agression et désaveu en « montant le ton pour que l'autre entende », il n'y a pas de frontière.

La provocation.

Cette scène s'inscrit donc dans cette « clinique » qui « n'a pas pour objectif la réparation mais une réponse aux demandes d'individus ou de groupes qui se trouvent dans une certaine méconnaissance quant à leurs déterminations et dans le malaise quant à leurs positions » (Barus-Michel, Giust-Desprairies, Ridel, 1996, p. 269). Julien ne cherche pas à corriger, à remédier, à rendre une entièresité (mythique) à Joëlle mais à la propulser dans la quête d'une avancée concernant son avenir professionnel (sa demande était bien d'être validée dans l'image du formateur). C'est sa réponse à la demande de Joëlle qui venait chercher un quitus : 'dites-moi que je peux devenir formateur'.

Il s'appuie sur son analyse de ce « malaise méconnu » qu'il a entrevu chez elle (Joëlle se force à vouloir être formateur, elle n'est pas à sa place) : « j'ai le... le droit de le dire, j'en ai le devoir. Donc tu vois, je me resitue dans un laps de temps qui fait que ce que je dis n'est pas un jugement de valeur attaché à la personne mais attaché à la situation ! C'est attaché à la situation ! 'C'est trop tard mon vieux, tu peux pas ! Ce que je lui ai dis, c'est 'Vous allez vous planter ! Si vous continuez comme ça, vous prendrez une voie dans laquelle vous ne serez pas à l'aise ! Et si je vous le dis, c'est pour que vous arriviez à être à l'aise » ! Et c'est mon boulot !... »

(E43). C'est bien parce qu'il y a chez Joëlle malaise et méconnaissance de ses déterminations (« vous avez tout pour être cadre ») que Julien se sent autorisé à intervenir : « Alors, ça, c'est une catégorie de formé que j'ai déjà rencontré. Hein... à qui régulièrement je dis, heu... 'Pourquoi vous voulez vous contrarier pour être formateur alors que vous avez du boulot pour être un bon cadre professionnel ?' Total, moi je sais au bout de l'année qu'ils ne seront ni l'un, ni l'autre ! Voilà. » (E21).

On est bien dans la provocation : Julien défie Joëlle. Il la pousse vers un travail qu'elle veut s'éviter : assumer d'exploiter ses compétences, faire avec ce qu'elle sait faire, assumer sa place, être à l'aise. Mais Julien ne s'attarde pas suffisamment sur cette dimension de pari, il ne montre pas suffisamment qu'il croit en elle, alors on pourrait comprendre qu'elle va devenir cadre par défaut, parce qu'elle ne peut pas devenir formateur : « Descendez sur terre ! », « Vous rêvez, vous ne pouvez pas vous présenter comme formateur ! Ça ne vous va pas ». Là encore pressé par l'urgence, *parce qu'il s'énerve au lieu de dérouler le processus*, Julien écrase confrontation et provocation en une seule étape, ce qui donne l'impression non pas seulement d'un désaveu du choix fait, mais de la personne. Alors il crée la révolte du groupe : «... Ca a pété de tous les côtés, quoi ! ... Avant que j'ai eu le temps de dire ' mais attendez, on joue ! ' » (E39) : les tentatives antérieures, répétées d'avertir du danger à se diriger vers la fonction formateur ne sont pas connues du reste du groupe. En fait, la colère n'est pas un acte immoral, comme on l'entend dire mais l'indicateur que le processus s'emballe. Julien va trop vite aux conclusions, le désaccord n'est pas travaillé mais posé, sans rappel de son histoire, ce qui donne l'impression d'un verdict.

Sauf que : « On peut aussi faire le même travail dans l'étape 1 sans être heu ... 'odieux'. Il y a des gens avec qui ce travail de, de bilan là, se passe bien, qui ne le dramatisent pas » (E45). Il y aurait donc une sorte de gens (peu nombreux) qui nécessiteraient qu'on les secoue et qu'on s'énerve : « ceux qui n'entendent pas, ceux que je secoue, c'est tous ceux qui sont passés au travers de ça, quoi. Moi, j'ai l'impression de leur avoir dit déjà quatre, cinq fois ! La même chose et qu'on est à la fin de la formation, il n'y a plus le temps, faut qu'ils entendent, il y a urgence » (E45). Julien gagnerait à décrypter la colère qui monte en lui comme un signe en situation d'une habileté à construire : un signal corporel qu'il est nécessaire pour lui de ralentir, de dérouler le processus, sans se presser, pour rester en contact avec l'autre, pour travailler le désaccord.

L'interpellation.

Interpeller : « si nous décomposons le terme, nous trouvons *inter* : entre, parmi, et *pellare* : soit pousser, conduire, vers d'autres, réinscrire le sujet comme un (*inter*) parmi d'autres. Interpeller exprime l'acte d'une coupure, d'un délier lequel libère un allié (Imbert, 2000). Où s'entend que tout *inter-pellare* présuppose un *inter-pellare* : couper les paroles, les images qui font clôture ; interrompre la répétition, déranger, déloger : briser l'enceinte de son Moi-tout ; ouvrir l'espace qui permette de se dégager de 'son petit tourniquet, de son petit enfermement, de son petit manège pseudo-narcissique'. » (Imbert., 1994, p. 20). Passant trop vite sur la confrontation,

immédiatement, Julien glisse l'essentiel de l'interpellation : se décoller, se rendre employable : « vous êtes venue ici pour ça !, soyez réaliste ! » (E21). Le manège narcissique auquel Joëlle est invitée à échapper est de croire qu'elle est faite par nature pour être formateur, une fonction qu'elle idéalise comme forcément bonne : « Sidéré, est celui qui demeure dans la fascination. Le désir s'entend alors comme l'arrachement à la fascination, la séparation du Un-Tout, la perte de l'image idéale. Le désir suppose une coupure, une frustration, ou encore une castration ; qu'une fonction symbolique de médiation intervienne, qui dénoue les clôtures imaginaires-narcissiques, spéculaire. » (Imbert, 2007, p. 19).

Et Julien ose dire, non pas qu'il sait mais *qu'il pense* que Joëlle ne peut pas, que c'est trop de travail pour elle dans le temps qu'il reste : « Voilà, parce que la formation, elle est presque finie ! » (E43). Il commence alors le travail de « différenciation-séparation et d'alliance » (Imbert, 1994, p. 20) : « Mais après, heu... il y a ... à rebâtir, quoi ! Relativiser, heu... du style ce que j'ai fini par dire quand j'ai pu reparler à nouveau » (E43) Il s'agit là de « s'engager dans un partage ; ou encore se transférer hors de ses tourniquets imaginaires *et, au même instant* trouver sa place dans un circuit, dans un réseau, comme un parmi d'autres » (Imbert, 1994, p. 22). Joëlle n'est pas rejetée à elle-même, elle est réintroduite dans une relation avec Julien, elle est réintroduite dans le réseau des cadres : « La deuxième étape ne doit pas annuler la première, elle doit être au contraire le moment où on rend fertile ce qu'il y a eu de désagréable dans la mise au jour de la première étape. » (E43).

Ce n'est pas simplement une réassurance après une déstabilisation, c'est une vraie mise en travail pour se rallier à une communauté, celle des cadres. La séparation, la différenciation n'est que l'envers de la reliance (Bolle de Bal, 1996) : « je te dis ce que j'ai à te dire, parce que je pense que c'est bon pour toi, à ce moment là. Après, là-dedans, il faut trier ce sur quoi tu peux progresser en fin de compte » (E43). Restaurer l'image de soi, repenser le douloureux, pouvoir se penser différemment, réguler son projet : Joëlle peut faire ce travail seule ; Julien ne l'aidera pas, elle en est capable.

L'interpellation est un travail de la médiation symbolique : « la médiation peut s'entendre [...] comme ce qui réalise un vide [...] où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible. Ici la médiation ouvre le champ symbolique d'un partage, elle fonde la possibilité d'un décollement, d'un mouvement » (Imbert, 1992, p. 160). C'est « la perspective de la loi, comprise comme inscription d'une séparation, d'un inter-dit [...] qui différencie et ouvre un champ de réciprocité » (Imbert, 1992, p. 161), ce qui correspond à la visée de l'accompagnement : « maintenant que tu as compris dans quel état d'esprit j'ai dit ce que je t'ai dit, regardons ce que j'ai dit et trions un peu ce que tu peux faire » (E43).

Si on appelle médiation toute structure ternaire, où le tiers vient mettre du jeu pour dénouer, alors c'est une des conditions de l'accompagnement qui permet d'éviter et la prise en charge de l'autre (Relation d'aide), et la fusion mimétique (Martinez, 2003). Sauf que l'accompagnateur n'est pas neutre, ni externe comme dans la dite « médiation sociale », il *incarne* le tiers —il représente l'institution, par exemple : dire ce qu'on doit dire *parce qu'on* est formateur. Le tiers comme

processus est toujours une manifestation de la Loi qui régleme la relation sous la forme d'un contrat plus ou moins tacite « qui rend possible la triangulation du rapport aux usagers » (c'est le rôle de l'invocation de la « communauté professionnelle d'appartenance » (Lhuilier, 2006, p. 169).

L'interpellation favorise alors le travail de l'allier/délier qui « correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain [...] travail de mise en pratique de la loi, travail de sym-bolisation [...] pour finir par trouver sa place [...] s'acquitter d'une dette, entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l'obligation à l'échange, fondatrice du sujet humain». L'interpellation permet « d'appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame, ce travail de séparation et d'alliance. » (Imbert, 1996, p. 148-149) : « Il faut être capable de faire les deux Il faut que la même personne fasse tout le travail de... de mise au jour de.... des choses désagréables et puis après qu'elle rassure sur le sens de ces choses qu'on a mis au jour. » (E43).

De plus, Julien *saisit l'occasion donnée par l'objet tiers*, ce système de signes pour que l'accompagné change : *il introduit l'objet en tant que tiers* pour que le sujet travaille à son changement, et se régule, s'autoévalue —ici c'est le Travail de fin d'étude comme produit qui est l'objet tiers : « si vous présentez ce projet dans un mois, vous ne serez pas validée» (E21). Il ne suffit pas qu'il y ait un objet encore faut-il qu'on s'en saisisse comme objet permettant le décollement du sujet au produit et du sujet par rapport à lui-même. L'objet tiers est censé faciliter le travail du sujet. Il détourne l'attention des protagonistes. C'est un incontournable en formation.

Dans la scène racontée, ce travail a perdu de sa force parce qu'il a du être fait en différé, après la pause. Julien semble alors s'excuser et vouloir rattraper une erreur.

Le risque pris.

La bousculade, c'est travailler avec les limites, y aller, y être : il n'y a rien d'autres alors que des limites avec lesquelles il faut faire. Ce faisant, Julien émet-il des jugements de valeurs ? Tout son argumentaire vise à convaincre que les apparences sont trompeuses : il s'aventure dans un terrain miné, à découvert, une marche où tout peut arriver ; c'est pourquoi Julien classe ce cas dans « *les temps pénibles* » (E19).

Le risque le plus visible pour Julien est de mettre l'autre à mal et que Joëlle croie qu'il parle d'elle en tant que personne alors qu'il lui parle *du personnage professionnel* (Donnadiou, 1998) qu'elle devra jouer pour être opérationnelle dès la fin de la formation : « cette étudiante faisait partie des formés que j'avais averti pendant la formation en leur disant 'Vous n'y arriverez pas ! Ce n'est pas la peine. N'essayez pas de devenir formateur, vous êtes faite pour devenir un cadre en service hospitalier, vous avez tout pour ça, assumez-le. Vous avez trop de boulot, vous en êtes trop loin. Devenez un cadre intelligent, c'est déjà énorme comme travail ! Devenez quelqu'un qui sait ce qu'il fait » (E21). « L'intelligence » dont il est question ici consisterait à pouvoir se donner une lecture de ses investissements, de ses mobiles et de ses motifs, une « réflexivité », une autoévaluation pendant et après l'action, de là où je suis englué, entravé par l'histoire de moi que je me

raconte, l'être que je me construis. Pour cela il fallait bien que Joëlle éprouve le manque : « On n'apprend pas sans manque, sans avoir fait l'épreuve de la castration. [...] l'intelligence jaillit de l'énigme, du manque à comprendre et non du comblement et de l'adaptation toujours adéquate ». (Cifali, 1999).

Le dérapage serait que Joëlle se fâche et refuse, comme les fois précédentes ; qu'elle se braque et se rebiffe et rejette ce qui est dit ou fasse semblant d'avoir entendu pour avoir la paix. Julien ne l'envisage même pas : il ne « lâchera pas le morceau » tant que le message n'aura pas été transmis, tant que Joëlle n'aura pas compris. Même si l'autre se met à pleurer (E37). Il continue, *il sait qu'il doit le faire*. Il est difficile d'avoir l'air du méchant alors que ce n'est pas ce qu'on cherche. Faire en sorte que Joëlle comprenne que s'il dit ces choses-là, à ce moment-là, c'est pour elle, dans son intérêt : « Joëlle qui a été la seule à dire clairement : 'je vous remercie d'avoir dit ça, j'ai enfin compris' » (E23). Car après tout, elle en fera ce qu'elle peut, mais qu'elle entende. Et si elle n'entendait pas, tant pis. Julien aurait fait ce qu'il pensait juste pour elle.

Julien n'est pas dans une stratégie pour obtenir un effet, (ce n'est pas une « tactique » (E19). Il est dans la praxis, laquelle « n'a pas d'autre fin qu'elle-même dans l'action, d'où résulte le perfectionnement de l'agent et non un ergon qui lui serait extérieur [...] la fin n'est pas poursuivie mais réside dans l'activité elle-même [...] une activité immanente, complète en elle-même » (Imbert, 1990, p. 106). *Julien ne bouscule pas Joëlle pour qu'elle se conforme. C'est la signification de son choix qui est en cause, pas une quelconque correction en vue d'obtenir un effet : on est bien dans le symbolique.*

Julien a pris le risque de n'être pas aimable. Julien se déplace et risque sa crédibilité : « Se déplacer dans la relation, n'être pas là où on l'attend ; n'être pas piégé dans une réaction d'amour (ou) de haine. [...] S'il osait [l'Educateur] accepter 'qu'on ne l'aime pas', il s'apercevrait que se dénoue ce qui est violemment lié et qu'il ne perd pas sa crédibilité » (Cifali, 1994a, p. 172). Julien ose, et le risque est permanent : que Julien ne soit pas entendu et qu'à partir de là, que rien ne passe : « j'ai été mis plus bas que terre, hein !... heu, vraiment ! ... ça été vraiment difficile... » (E23) ; que le message reste opaque, que l'émotion empêche de comprendre ; que le malentendu s'installe et le rejet de la relation. Que la confrontation prenne le pas sur l'interpellation quand Julien semble « odieux, » qu'il devienne le méchant contrôleur pendant que les autres intervenants prennent la place des gentils accompagnateurs. Il est difficile de faire l'expérience du transfert négatif : « Le transfert négatif est précieux. On croit généralement que l'opposition, le désir de venir à bout de l'autre, va aboutir à la rupture de la relation. C'est pourquoi on fait tout pour être dans une bonne atmosphère, sans conflit, dans l'amour partagé, la complicité ; tout pour maintenir le contexte au beau. [...] c'est souvent trop d'amour qui provoque la rupture. La tension conflictuelle [...] est même essentielle à la progression. Accepter le transfert négatif, c'est accepter de travailler dans tous les registres de sentiments. La haine comme l'amour est inépuisable. Tout professionnel de l'humain devrait être capable d'en supporter l'épreuve » (Cifali, 1994a, p. 169).

D'autant plus que sous couvert d'accompagner les formés, le risque est grand que l'affectif se déploie dans le champ de la formation et qu'on y consomme l'inceste : « lorsqu'on fait de la relation professionnelle une affaire de dévouement et d'amour réciproque, on ne tolère pas l'émergence d'une différence ; l'autre est mis en demeure de ne témoigner que son amour » (Cifali, 1994a, p. 171). Si le formateur sait où aller, il se doit de laisser de l'espace entre lui et le formé. S'immiscer dans le trajet du formé pour, par exemple, le séduire, pour se l'attacher, ce n'est pas accompagner, c'est aider —et laisser l'implication (Versini-Lankester, N. 1983) prendre le dessus. Quand on est dans la relation d'aide par amour, que l'on confond avec l'accompagnement, « en privilégiant la relation de personne à personne, on ne veut pas voir que l'aide institutionnalisée comporte des violences qu'il est vain de dénier » (Cifali, 1994a, p. 67) : « En revanche, il y en a eu pour heu... heu... et en profiter pour me... heu... pour me déverser dessus, heu... tout ce qu'ils avaient du engranger dans la formation, quoi. Des vexations, des... je sais pas quoi, des peurs que je pouvais concrétiser. J'ai eu le sentiment d'avoir un tombereau de détritrus qui me tombait dessus, quoi, qu'on me déversait devant ma porte » (E21). L'implication se travaille toujours de pair avec la distanciation, elle est la donne du jeu de la relation éducative et un souci permanent chez le formateur qui ne peut céder ni à la fusion ni à son contraire, l'abandon, sous peine de ne plus être formateur.

Julien dit : « si la personne heu... déclencheur en fait de la scène, heu, avait pris position contre moi, je sais pas ce que j'aurais fait. Ca m'est jamais arrivé, hein, tu me diras, donc. Voilà. Hum, c'est pas un hasard si ça ne m'est pas arrivé.» (E25). *Alors c'est bien qu'il ne doit mettre en route cette offensive que dans des certaines conditions propices.* S'il se permet de provoquer, c'est qu'il saisit une occasion favorable : *la pensée du Kairos* (Trédé, 1992) *est donc un préalable.* Sans cette intuition, il n'y va pas, il passe : « Il y a des situations où le regard que tu peux envoyer à quelqu'un fait le même effet » (E45). C'est pourquoi Julien dit de cette histoire avec Joëlle : « c'est des cas particuliers qui ne sont pas si fréquents que ça, simplement c'est des occasions pour réfléchir » (E19).

En somme, le risque majeur est d'oublier qu'on est en formation et que la formation n'est pas que de l'accompagnement mais aussi, et d'abord, du guidage. Confondre formation et accompagnement, être formateur et ne faire que de l'accompagnement, c'est vouloir « instaurer une confiance de personne à personne, un travail dans l'authenticité » (Cifali, 1994a, p. 149) et c'est oublier que, dans la formation, on attend aussi le contrôle des acquisitions, la vérification et le tri : jouer « le rôle d'avoir à certifier, à sanctionner. Ce rôle dans la mesure où il a été occulté, va être vécu comme une trahison, *dévoiant le leurre* d'une relation de personne à personne » (Cifali, 1994a, p. 149). La formation est d'abord une situation sous contrôle du responsable qui a des objectifs à atteindre et des comptes à rendre, des vérifications à faire, notamment d'utilisation des savoirs distribués, ce n'est pas possible de n'y faire que de l'accompagnement. Sur ce socle solide, ne peuvent exister (sauf à continuer de confondre l'accompagnement avec le suivi, le soutien, le guidage, cf. Lafortune, 2008) que des *moments d'accompagnement* pour pouvoir « déstabiliser et contenir » le changement du formé. Un moment au sens de Stern

(2000, p. 74), c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive ».

Un moment d'accompagnement.

La situation décrite par Julien peut être entendue comme l'un de ces moments d'accompagnement. A condition qu'on cesse d'accoler accompagnement et non-intervention, et laisser faire, dans un climat de protection, hors de tout conflit. Le conflit se revisite, il se construit, il n'est pas seulement un mouvement d'humeur qui surgit sans histoire, il signifie. Il semble que Julien souhaitait que Joëlle se représente ce qu'elle ne peut être aujourd'hui professionnellement et toutes les opportunités que le fait d'être autre, ailleurs que ce qu'elle a trouvé pour cet instant, c'est-à-dire à un moment identifié dans le temps de la formation, lui offre.

Le jeu constitué de confrontation, de provocation, d'interpellation *ne peut se faire que dans un espace de confiance*, où chacun grâce au tiers convoqué (ici, pour Julien, la certitude que l'on joue, que rien n'est figé, que ce ne sont pas les personnes mais bien les personnages professionnels qui se mettent en jeu) peut se déplacer, transiger, louvoyer entre le même et l'autre, être protégé et provoqué. Et ce jeu ne peut pas se dérouler dans un combat (c'est toi ou moi qui gagnera) : « Interpréter la crise en termes de dysfonctions et de conflits, c'est en rester à un point de vue fonctionnaliste et à une analyse en termes de rapports de forces. » (Barus-Michel, Giust-Desprairies, Ridet, 1996, p. 32). La situation ne peut se lire simplement au niveau du stratégique, c'est bien du symbolique dont il s'agit.

Ici le conflit (Benasayag et Del Rey, 2008), la crise provoquée par la chose à dire et qui s'impose comme primordiale, n'est rendue possible que s'il y a un espace de confiance qui a été créé au préalable. Il faut bien qu'avant la scène « pénible » il y ait eu l'installation d'un climat tel que, ici, on peut se dire ce qu'on pense utile, on peut se parler vraiment. En somme, *la situation décrite ne peut être jouée par les protagonistes que s'il y a eu, auparavant, des moments d'accompagnement dans cette formation*. Et cette situation même devient un exemple d'accompagnement. Il s'agit bien en fin de compte que Joëlle choisisse son destin, son chemin, ses buts et c'est un avis qui lui est donné, pas un ordre : « ça leur étaient difficile de ... de effectivement dire heu, ' il n'est pas entrain de la juger '. Puisque effectivement, j'étais entrain de faire un bilan. La différence entre les deux, elle est tellement difficile à parler ! Pour tout le monde ! C'est difficile de donner des conseils... » (E23). En fait ce n'est ni un ordre qui est donné, ni un conseil mais un *avis*, l'avis d'un ami critique.

L'espace de confiance en formation, « l'espace d'intimité protégée » (Mencacci, 2003, p. 455) n'est pas du maternage, n'est pas une entreprise de pacification. C'est un étayage par un processus dialogique et « une aire de séparation infinie » (Imbert, F. 1994) au service de l'autonomisation du formé. Comme la professionnalisation, l'autonomie n'est pas un état de fait mais un processus inachevable (Castoriadis, C. 1973) : « dans la praxis, l'autonomie des autres n'est pas une fin, elle est, sans jeu de mots, un commencement [...] elle n'est pas finie [...] Il y a un rapport interne entre ce qui est visé (le développement de l'autonomie) et ce par quoi il est visé (l'exercice

de cette autonomie). » (Imbert, 1990, p. 106). Accélérer le changement du pouvoir d'agir des formés est ce qui oriente les formateurs.

Dans ce contexte, faire tiers, ce n'est pas préférer ce qu'il faut faire, ni persuader quelqu'un du bon trajet à suivre, ni l'aimer et laisser faire. Les formateurs sont là pour « faire médiation » (Imbert, 1985), c'est-à-dire travailler *l'allier/déliier*. L'allier n'a pas de sens sans le délier (Imbert, 1992). La proximité est trop risquée : le destin du formé n'est pas le destin du formateur. Le formé a mieux à faire que de lui ressembler : il a à devenir lui-même, à trouver sa parole. Etre proche des stagiaires se paie (Cifali, 1994a). Ce qui ne veut pas dire s'en éloigner. Eviter toute tentative de *fusion*, ne pas se mélanger. Le formateur organise ainsi un « espace de déliaison » (Imbert, 1994), fondement de l'autonomisation, un des critères majeurs de la relation éducative.

Les étapes dans l'habileté de Julien.

« Dans les affaires humaines, nous nous trouvons toujours dans des tensions entre des contraires, il s'agit désormais non pas de vouloir exclure un des termes, mais les maintenir ensemble. Entre éducation et instruction, entre affect et cognition, entre rationalité et passion, entre individu et communauté, entre réussite et échec, nous œuvrons nécessairement dans la contradiction, et nous n'avons pas intérêt à choisir un seul terme. La ligne est fragile qui sépare ce qui construit de ce qui détruit. » (Cifali, 2001). Peut-être parce que ce n'est pas « une ligne », mais une limite à habiter pour aller de l'un à l'autre des termes de la contradiction, c'est-à-dire dialectiser.

Julien installe un double mouvement de déconstruction – reconstruction. Il commence par dire ce qui est juste, quitte à avancer masquer : il prend la figure de la colère, dans ce qu'il appelle la première étape. Ce faisant, il utilise un des savoirs d'action que Mencacci (2003) a mis au jour : « se donner pour autre qu'il n'est, sans intention de nuire, ce qui suppose duplicité, feinte, souplesse d'esprit, métamorphoses, débrouillardise ». Autant de ruses propres à la pensée Mètis (Détienne et Vernant, 1974). Julien tend à jouer « l'observateur prudent et averti qui mobilise constamment son corps, sensoriellement attentif aux variations de la situation », il utilise des « habiletés prudentes » (Mencacci, 2007).

Julien est un formateur qui ne se vit pas uniquement dans la transmission mais se soucie de l'appropriation du savoir : il saisit les occasions propices *en rusant* (Mètis et Kairos) pour *interpeller* l'autre, dont l'humour : « Il y a mille façons de le faire qui passe obligatoirement, à mon avis, par l'humour, qui permettent de désamorcer la charge émotive exagérée qu'il peut y avoir dans ces moments là !... » (E37). Il fait preuve d'habiletés en situation, comme de « profiter du potentiel suggéré par une situation » ou de savoir « naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l'incertitude ». Il sait « conjoindre des données jusqu'alors considérées isolément » et « se mouvoir dans les contradictions » (Paul, 2004, p. 309) parce qu'il met en place une démarche régulante, par régulations successives.

Tout se joue dans ce que Julien appelle l'étape 1 du processus : un malentendu se met en place concernant le « avoir l'air méchant ». Julien le croit nécessaire, et ne le remet pas en question : il faut que ça ait l'air vrai tout en faisant qu'on sache que ce ne l'est pas. *Un jeu*, dit-il, qui permette à Joëlle d'entendre : « et ça pour qu'elle entende, il faut que tu sois fortement présent. Il y a certains cas, certaines personnes certaines situations qui demandent qu'on ait l'air abrupt, carré..., raide..., sinon c'est pas entendu ! Mais après, heu... il y a ... à rebâtir, quoi !! » (E43). C'est la confrontation.

Dans l'étape 2, il s'agit pour Julien de continuer par l'interpellation en préservant la face (la sienne et celle de Joëlle). « La face est la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967, p. 9) : « Après, il y a... heu... toute l'étape de ... remise en forme, hein ! Faire que la personne puisse faire ouf ! A la fois qu'elle ait entendue, et ça pour qu'elle entende, il faut que tu sois fortement présent, [...] je te dis ce que j'ai à te dire, parce que je pense que c'est bon pour toi, à ce moment-là. Après, là-dedans, il faut trier ce sur quoi tu peux progresser en fin de compte... » (E43).

Parce que l'accompagnement distingué du guidage est une interrelation, une relation dialogique, un « rite d'interaction » où l'accompagnateur se doit de « préserver la face de l'autre » pour rester en contact avec lui, pour être avec lui, pour être présent à lui, en confiance. C'est parce qu'ils sont unis par « l'objet sacré » qu'est la face, que les protagonistes inventent une fiction : « Un travail de *figuration* assure le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie » (Goffman, 1967). Ce sont des habiletés qui permettent de construire un « espace potentiel » (Winnicott, 1975), de fiabilité, d'illusion et de créativité qui permettra à Joëlle de prendre son destin en main : « il ne s'agit pas tant pour l'intervenant de 'faire du sens' que d'œuvrer à libérer un sens captif » (Giust-Desprairies, 2003, p 228).

Les compétences de Julien consistent cependant à assumer d'être parfois comme dans la scénette racontée, à la limite de l'intrusion, pour compromettre le pré-encodé, pour déstabiliser le pré-structuré. L'Éducateur est donc bien situé entre le souci de l'autre et l'impératif de provoquer un changement, que lui impose ici sa position de formateur.

Car en tant que formateur, Julien est là pour que s'accélère le changement. C'est sans doute cette accélération attendue qui lui fait passer trop vite sur les trois moments, pour les concentrer, ce qui augmente le risque d'apparaître violent et de n'être pas entendu. Parce qu'il se vit comme le garant de l'apprentissage, Julien est garant d'un « cadre », d'un contexte dans lequel l'autre va faire son propre cheminement. Il fait tout pour déclencher un travail sur soi chez Joëlle. Il organise des rituels, dont les situations des « temps pénibles » sont un exemple, où l'entretien, le questionnement et l'impulsion à des deuils sont les moyens d'un trajet imprévisible.

Mais se mettant sous urgence, Julien n'arrive pas à égrener les trois ingrédients de la situation : la confrontation, puis la provocation et ensuite l'interpellation ; il fait

les trois en même temps, il s'énerve. S'il avait ce schéma du travail aux limites dans la tête, il pourrait ne pas se laisser submerger par les émotions et *prendre son temps*. Sans doute aurait-il alors moins l'air violent, sans pour autant tomber dans le piège contraire du rapt par la séduction. D'ailleurs, il dit le faire : « On peut aussi faire le même travail dans l'étape 1 sans être heu... 'odieux'. Il y a des gens avec qui ce travail de, de bilan là, se passe bien, qui ne le dramatisent pas » (E45).

Là où Julien ne voit que deux étapes, ce sont trois dimensions qui se jouent : la confrontation, la provocation et l'interpellation. La difficulté de Julien est qu'il se presse et écrase le relief de la relation. Se référer en situation au schéma en deux étapes et s'en servir de repère pour assumer la situation ne permet pas d'éviter le piège du « avoir l'air méchant ». Dans ce processus du travail aux limites, tout le monde gagnerait à ce que soient nettement distingués les mouvements de la confrontation, de la provocation et de l'interpellation.

III. Résultats : le tiers et l'agapé, une pratique à risques.

Au niveau de notre référentiel théorique, cette scène permet de comprendre que *les thèmes anthropologiques de la face et de la place sont noués dans le travail du tiers*.

Assumer sa place et le dire : si Julien avait rappelé dès le début qu'il se situe dans les bornes de ce que le formateur a en charge, une accélération du changement dans le temps de la formation seulement, le malentendu aurait pu être évité, la face de Joëlle aurait pu ne pas être mise en danger (et la sienne). Qu'il rappelle que l'avenir du formé lui échappe : « Avant que j'aie eu le temps de dire 'mais attendez, on joue !' (petit rire). Parce que si je la retrouve dix ans après et que la personne est devenue formateur, je ne tomberai pas raide !... hum, voilà, je ne l'ai pas étiquetée pour la vie ! » (E39). Il n'est de rencontre que située : « Attendez, moi j'ai pas votre destin dans mes mains. Je suis avec vous un temps, alors je ne dis pas que vous n'arriverez pas à être formateur un jour, je dis que dans un mois, vous le serez pas ! Voilà, parce que la formation, elle est presque finie ! » (E43).

Travailler dans l'estime de l'autre (Hameline, 1987) n'est pas avoir une aventure commune : en formation, savoir être avec, ou à côté, en retrait (c'est accompagner) mais aussi devant le formé (c'est guider) ; jamais sur la même longueur d'ondes. Pouvoir garder son quant à soi, des-adhérer pour que l'autre ne colle pas et chemine dans sa différence : si Julien avait mis en question le « il faut avoir l'air violent », et surtout s'il optait pour un dévoilement du jeu (E43), une invocation du tiers symbolique plus *tôt dans la scène*, il aurait pu empêcher la révolte du groupe : « ce que je lui ai dit, c'est ' Vous allez vous planter ! Si vous continuez comme ça, vous prendrez le métier avec une posture dans laquelle vous ne serez pas à l'aise ! Et si je vous le dis, c'est pour que vous arriviez à être à l'aise !' Et c'est mon boulot !... donc, c'est quoi, là ? Je dévoile les règles du jeu ! » (E43). « D'une part parce que je suis le maître du jeu donc je peux dire certaines choses que d'autres n'ont pas à dire, et d'autre part je peux me sortir du jeu... en disant c'est un jeu ! » (E33). C'est cette idée de jeu qui aurait pu faire tiers —et seul Julien peut l'incarner. Il peut se

démarquer ainsi de l'arrière scène première, affective, d'un idéal de relation fusionnelle, nourricière et transparente.

Dire ce qu'on pense juste pour l'autre, même si ce n'est pas agréable à entendre : Julien utilise *l'agapé*. Le mot grec agapè signifie affection, amour, tendresse, dévouement. Il se distingue de Eros (l'amour-passion) qui vise à la construction d'une équivalence entre les partenaires, et de Philia (la chaleur humaine, l'amitié) qui vise à l'établissement d'une réciprocité entre eux. L'Agapé ici n'est pas conçue seulement dans l'interprétation chrétienne et n'est pas reliée à la charité, c'est un concept qui a été théorisé par Boltanski (1990), notamment à partir du livre de Kierkegaard : *les œuvres de l'amour* (1980), comme un mode professionnel de relation, une compétence. C'est une attitude qui consiste à faire passer l'intérêt de l'autre avant le sien, dans un sentiment de « gratuité », de renoncement au calcul, de désintéressement, « le don de l'agapé ignore le contre-don » (Boltanski, 1990, p. 172, 175), pour le respect de la justice : dire ce qui est juste pour l'autre, ici et maintenant. Le juste n'est pas à entendre comme ce qu'il faudrait faire en fonction de principes a priori. Le juste n'est ni le vrai, ni le bon : « Dans l'agapé, les personnes sont installées dans le présent sans chercher à contrôler constamment quels sont les gains ou les pertes de chacun » (Blondeau, Sevin, 2004).

Ici, en formation, l'agapé permet de rester chacun sur son chemin, d'éviter et la fusion et l'abandon. C'est une situation qui fonctionne à partir du refus de prendre en charge le destin de l'autre pour être avec lui ici et maintenant. L'agapé donne lieu à la double écoute (de soi et de l'autre), à la médiation comme travail de l'allier/déliier (Imbert, 1992) et permet d'éviter le don et le contre don charitable (et donc la dette ou la soumission —et la dépendance) spécifiques de la relation d'aide, quand « la violence faite dans l'acte de donner semble bien être marquée de l'empreinte de la pulsion de maîtrise, désir de posséder l'autre dans un mouvement de déstructuration d'où surgit le plaisir » (Fustier, 2000, p. 49).

Sans doute que se joue dans l'agapé un travail du transfert comme tension dialectique entre l'objet désiré et l'objet du désir. Que prend-il à Monsieur de Sainte Colombe, dans *Tous les matins du Monde*, le roman de Pascal Quignard, lorsque, après avoir entendu jouer Marin Marais, dont la carrière de chanteur dans la chambre du Roi s'est brutalement arrêtée et qu'il vient pour prendre une revanche sur cette voix brisée qui l'a trahi, en voulant devenir un musicien célèbre, lui répond : « Vous faites de la musique, Monsieur, vous n'êtes pas musicien ! » ? « Cette phrase, plantée comme une épine dans l'âme du jeune homme, préférée et entendue du lieu du transfert au maître (le grand Autre), poussera Marin Marais à tenter de répondre à ce que peut bien être un musicien. *Sainte Colombe lui a transmis en une petite phrase négative l'essence même du manque-à-être*. Marin Marais ne peut pas refermer cette blessure, qui va se présenter au fil de sa vie, de plus en plus comme une énigme : qu'est-ce qu'être musicien ? Il n'y a aucune revanche à prendre. La voix brisée, c'est une métaphore de la castration qui fait plier le sujet humain sous son joug : à savoir qu'aucun objet au monde ne peut venir le libérer de ce manque fondamental. La musique est tout au plus une compensation,

un dédommagement (le mot est de Freud) de cette brisure. Ce qui n'est pas si mal, parce que du coup c'est aussi une façon de faire avec, à savoir de se faire l'écho dans la sublimation et la création de ce qui déchire l'être du sujet » (Rouzel, 2003). La réponse cinglante suffit-elle ? Parfois, oui : « il y a des fois, tu leur envoies une petite baffe en passant, tu as le même bénéfice, sans t'énerver, ni rien du tout. [...] Il y a des situations où le regard que tu peux envoyer à quelqu'un fait le même effet. Tu le désavoues, hein tu lui signales que ce qui vient d'être fait par lui n'est pas jouable, n'est pas bon pour lui, voilà. *N'est pas bon pour lui*. Et ce n'est pas obligé que ça passe par des mots. Alors après il y a l'humour. Il y a des gens qui ont beaucoup d'humour et qui entendent l'humour. Et tu peux sur le ton de la plaisanterie faire passer des tas de trucs ... qu'ils entendent. Voilà. Alors après, ceux qui n'entendent pas » (E45).

Pour eux, il semble préférable que les trois dimensions : la confrontation, puis la provocation et ensuite l'interpellation, soient trois moments, trois phases *reconnaissables au moins pour l'Éducateur —sinon pour tous les acteurs ?—* ce qui permettrait d'éviter de passer pour le méchant dans l'histoire. Ces trois dimensions permettent, si le professionnel les a clairement en tête, de convoquer le tiers : l'agapé n'est rendue possible que si celui qui l'impulse arrive à présentifier, à actualiser le tiers (par le rappel ici que c'est un jeu, entre personnes et personnages). Alors la relation « peut s'écrire $1+1=3$. Cette écriture modélise la 'trame interactionnelle' qui se joue dans un espace tiers » (Anquetil-Callac, 2006). Il s'agit bien d'une régulation symbolique, là où les choses signifient et non pas là où elles se gagnent, comme dans le stratégique. Encore faut-il que ce tiers devienne évident, qu'il acte la coupure et le ralliement.

Il reste que l'agapé est une visée, un processus inachevable, une quête et non pas un état qu'on obtiendrait avec la bonne technique. Il n'y a pas d'expertise technique en ce domaine, mais une certaine familiarité. Le savoir sur n'est pas le savoir dans la situation. L'agapé reste extraordinaire, exceptionnelle ; elle fonctionne sur une énigme : être persuadé que ce qu'on a à dire est *juste ce qu'il faut que l'autre entende ici et maintenant* et qu'il puisse se mettre en mouvement. Cela demande d'avoir accumulé des indices, des signes situationnels que seul l'accompagnement peut permettre de récolter. Il n'est possible qu'au terme d'une histoire où se sont accumulés les signes, les tentatives de lecture, dans une certaine confiance.

Par exemple, Julien travaille à accompagner la formulation d'un désir entre rêve (accomplissement d'un désir) et réalité fondatrice de la formation qui renvoie ici à la loi (le formateur est un professionnel qui évalue avec ses compétences le travail du formé). Devenir cadre de service demande à Joëlle un effort, une souffrance, un déchirement, alors le formateur crée les conditions d'un détachement potentiel d'une image idéale de son Moi : que Joëlle apprenne à se détacher de cette image susceptible de la conduire à l'échec. L'intervention de Julien se destine à l'appropriation par Joëlle d'un travail sur son enfermement narcissique, sur ce qu'il qualifierait d'entrave dans son trajet professionnel. Il vise à interpellier le Moi. Il s'agit pour Joëlle de se détacher d'un désir qui lui fait mal. Julien coupe l'image de son

moi. C'est un travail d'autoévaluation, de travail sur soi d'abord. Puis, Julien la réinscrit dans autre chose possible, une reliance dans un espace de communauté, celle des cadres. C'est un travail aux limites puisque le formateur s'autorise à toucher au désir, à l'avènement du sujet.

En ce sens, l'agapé est liée au « care », au soin de l'autre, au souci de l'autre, à l'accompagnement —à condition de débarrasser la « théorie du care » (Paperman, Laugier, 2005) de ses relents essentialistes, qui voudraient l'attacher au « féminin ». Alors, l'agapé peut faire partie de *cette éthique de la relation* dont parle Cifali quand elle nous rappelle qu'« aucune théorie ne dit le juste avant. L'éthique est une sagesse de l'action, mais une sagesse qui surgit du vivant et ne se décrète pas à coup de principes. Sinon c'est l'aseptisation de la relation » (1994 b). L'agapé ne se décrète pas, par principe, elle est possible et surgit, elle s'impose comme une occasion à saisir. Et en ce sens, c'est un moment d'accompagnement :

- parce que le savoir objectivé n'est pas au centre des préoccupations au profit du devenir, du destin professionnel de l'accompagné mis en reliance ;
- parce qu'on ne cherche pas une solution mais on problématise une tension subjective, identitaire, existentielle pour l'accompagné ;
- parce que ce n'est pas de l'aide : on ne corrige pas, on ne fait pas le travail à la place de l'autre, on exerce l'autonomie de l'accompagné. La conformité du produit sert de Loi, mais la conformation de la personne est exclue ;
- parce qu'on délie et relie, ce qui permet l'échange, l'entame narcissique, dans l'acceptation du tiers, comme une donne de la relation éducative et non comme un enjeu marchand : le bénéfice est dans le processus lui-même et non pas dans un produit ou un effet de la relation.

Conclusion.

Au terme de ce travail, il semble possible de mettre en relief un savoir d'importance pour l'Éducateur : il existe des situations limites que le garant du cadre, du dispositif peut explorer, dans lesquelles il peut entraîner le formé aux limites de l'éducatif. La charte déontologique avec son passage obligé de « respect de l'autre » n'exempte pas le formateur d'adultes d'avoir à « bousculer » le formé pour qu'il réagisse, se décolle d'une tentation imaginaire et prenne son destin en main. Ce n'est pas dépasser les limites, c'est aller habiter un temps du risque, de la relation enfin distinguée des rapports, eux, toujours mécaniques. C'est essayer encore d'ouvrir de nouveaux possibles. C'est permettre, favoriser, convoquer un devenir ignoré tant de l'accompagné que de l'accompagnateur et s'autoriser à la déstabilisation, alors que tout indique que ce n'est pas raisonnable... et valoriser cette prise de risques dans ce quelle a de fondatrice d'un changement. C'est permettre au formé de s'autoriser à faire un saut dans l'inconnu de ses propres possibles où plus rien ne sera jamais pareil ; même si on n'a pas idée de ce que ce sera. Et pour l'Éducateur, c'est risquer sa posture pour que se crée du neuf et pas seulement du ré-arrangé qui s'ajusterait au contexte. Alors, les trois dimensions : confrontation, provocation, interpellation croisées avec les trois thèmes de la place,

de la face et du tiers peuvent devenir, en situation, des questions qui permettent au professionnel de se donner des critères de qualité pour agir.

Bibliographie des textes utilisés.

- Anquetil-Callac, M. (2006). *L'accueil de l'expérience*. Paris : l'Harmattan.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Benasayag, M., Del Rey, A. (2007). *Eloge du conflit*. Paris : La découverte.
- Blondeau, C., Sevin, J-C. (2004). Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve. *Ethnographiques.org* n°5.
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*. Paris : l'Harmattan.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck Université.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Cifali, M. (1994a). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1994b). Tendresse et violence. Conférence récupérée de unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. Grandeurs et limites de l'accompagnement. Dans Chappaz, G. (dir) *Accompagnement et formation* (p. 119-160). Université de Provence et CRDP de Marseille.
- Cifali, M. (2001). Billet. *L'Éducateur* n°15, 39.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte.
- De Ketele, J.M. (2001). Les concepts d'ami critique et de maillage au cœur de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation. *Actes des Journées Internationales de Réflexion et d'Echanges sur le Programme d'Education Prioritaire* (p. 226-234). Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherches en Education de la République Tunisienne.
- Détienne, M. et Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Donnadieu, B. (1998). Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage. *Recueil des cahiers de 1997, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°7*, 11-28.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit.
- Hameline, D. (1987). De l'estime. Dans Delormes, C. *L'évaluation en question* (p. 193-205). Paris : ESF, CEPEC.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1990). Action et fabrication dans le champ éducatif. *Les nouvelles formes de recherches en éducation* (p. 105-112). Paris : Matrice Andsha.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.

- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). L'image ou la parole. Dans Bouchard, P. *La question du sujet en éducation* (p. 147-180). Paris : l'Harmattan.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. PU Québec.
- Legrand, J-L. (1998). Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Dans Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie* (p. 119-140). Paris : l'Harmattan.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Eres.
- Martinez, M-L. (2003). *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l'Harmattan.
- Mencacci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.
- Mencacci, N. (2007). *Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles ?* Congrès international AREF.
- Paperman, P. et Laugier, S. (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'École des Hautes études en sciences sociales.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Rouzel, J. (2003). *Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales*. Récupéré de <http://www.psychasoc.com>.
- Stern, D. (2000). Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. Dans Halfon, O. (dir.) *Filiations psychiques* (p. 73-86). Paris : PUF.
- Trédé, M. (1992). *Kairos, l'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck.
- Versini-Lankester, N., (1983). Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir. *Pour* n° 88, 61 - 65.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : de Boeck Université. 2009.
- Winnicott, DV. (1971). *Jeu et réalité* (Ed. 1975). Paris : Gallimard.

Conclusion générale

Que nous apprend le travail des limites dans la relation éducative, sur la professionnalisation de l'Éducateur ?

Vial, M. MCF HDR. Sciences de l'éducation, Université de Provence.

Si la relation éducative couvre le continuum qui va d'une attitude surplombante de guidage vers l'acquisition du savoir, qui se veut objectivée, dans une attitude qui relève en somme de l'expérimentalisme, dans la priorité donnée à l'instruction ; jusqu'à une attitude dialogique d'accompagnement, où se rencontrent des subjectivités et leurs histoires, une attitude dite « clinique », dans la priorité donnée cette fois, à la maturation ; le travail des limites en est une dimension incontournable, déjà-là, dès que l'éducation est posée. Ici « ce qui est en question, c'est de penser les 'frontières', penser les limites ; c'est de développer une intelligence de la situation, une intelligence des limites » (Cifali, 1999, p. 159).

Il s'agit d'abord des limites entre la relation éducative et les relations connexes que nous avons rassemblées sous l'étiquette « relation d'aide ». Ces limites sont distillées ou imposées par les institutions, ou/et portées par les sujets eux-mêmes, intériorisées, et font partie du travail de soi que l'Éducateur engage dans la relation. Elles peuvent être marquées par des valeurs positives ou négatives : elles peuvent contenir comme une peau ou freiner l'invention en situation de ce qu'il paraît faisable ou non (des frontières : chapitre 1) ou au contraire ouvrir les possibles (des passages : chapitre 2). Elles enserrent la relation éducation ou/et la constitue entièrement (chapitre 3). Elles occasionnent dans tous les cas un travail qui est de la responsabilité de l'Éducateur et auquel on oublie trop souvent de le former.

Le cas de Camille (1,1) montre que même quand les lieux semblent porter à l'évidence qu'une relation éducative est attendue, comme c'est le cas à l'école, il reste à la convoquer, pour évoluer à l'intérieur d'une frontière. On aura compris que la notion de limite n'a pas à être entendue systématiquement comme enfermement dans un territoire. Elle est portée par la posture même d'Éducateur, non pas parce qu'elle ouvre sur un ailleurs mais parce qu'elle donne corps, ici au groupe-classe : elle contient et rend possible le travail de l'enseignant avec le groupe. Reconstituer le groupe fait partie des habiletés de l'enseignant –et ce n'est pas par un simple rappel du contrat mais une véritable re-institutionnalisation. Pour ce faire, l'Éducateur utilise le sens du *kairos*, ou de « l'opportunité » de Machiavel (1997) : « Est professionnel celui qui se place dans les conditions les plus favorables pour saisir » (ou non) « cette occurrence imprévisible [...], et ne peut intervenir justement que

celui qui fait le guet, dont la conscience est à l'affût de la moindre occasion. Le bon moment n'existe donc pas indépendamment d'une conscience à même de le saisir, de le capter, de le capturer. » (Roche, 2007, p. 79). L'Éducateur ne peut tenir que s'il a une formation et un entourage qui lui permettent d'agir cette conscience professionnelle.

En revanche, quand l'Éducateur joue avec les territoires et les missions qui leurs sont attachées, un autre travail se met en place. Ainsi Madeleine (1,2) qui a un statut de formateur mais est employée dans un dispositif d'insertion, qui se dit formateur mais esquive sa mission de contrôleur des acquis, dont elle fait un pur horizon de contrôle pour se revendiquer ici et maintenant accompagnateur, mais un accompagnateur qui aide ! On aurait presque le vertige devant tant de glissements, de feuilletages, de poupées russes ! Pas facile de ne pas taxer le tout d'approximations et de renvoyer à la formation pour corriger tout ça. Il a été préféré d'essayer de comprendre un point qui paraît d'importance : pourquoi parler de l'aide quand on se dit accompagnateur (que ce soit légitime ou non de le dire) ?

Pourquoi l'aide nous vient aux lèvres sans qu'on y pense ? Deux raisons semblent s'imposer. La première : parce qu'on confond l'effet espéré parce que bénéfique (que ce soit légitime ou pas de l'espérer) avec le processus. Dans la relation éducative comme processus, l'aide n'intervient pas —sauf à constater une incapacité chez l'éduqué qui est ainsi décrété « limité » (que ce soit légitime ou non de le décréter), on passe alors à des séquences *préalables* à l'éducation ; et c'est toujours dans ce cas pour viser l'acquisition d'un savoir. Le guidage en éducation n'est pas de l'aide, il n'est pas déclenché par un diagnostic d'incapacité de l'éduqué auquel l'Éducateur suppléerait. Il est davantage de l'ordre du conseil donné ou joué, que du faire à sa place : ce n'est pas une prise en charge.

Et c'est justement ce que « l'effet Topaze » (la dictée des « moutonssss ») dénonce. Brousseau (1998) a montré que lorsque le travail demandé aux élèves peut leur apparaître insurmontable, l'enseignant, *fasciné par le désir de les faire réussir*, a tendance alors à leur faciliter la tâche de différentes manières : des explications surabondantes, l'imposition de recettes pour résoudre les problèmes à tous les coups etc... Ce sont des échappatoires, de véritables ruptures de la part de l'enseignant, dans la mesure où son contrat est précisément d'amener les élèves à maîtriser les connaissances qui font l'objet de l'évitement. L'effet Topaze consiste, d'une manière ou d'une autre à surmonter, à *la place de l'autre*, la difficulté. C'est bien alors une relation d'aide dans laquelle l'élève n'accomplit pas lui-même l'effort nécessaire qui devrait lui permettre d'accéder à un niveau de compréhension propre à réaliser l'apprentissage visé. L'effet Topaze est fréquent, il est toujours vécu comme nécessaire pour « débloquer les élèves en difficulté ». Il est une caricature du guidage qui mésestime l'éduqué, si on ne laisse pas de l'incertitude ouverte dans la tâche proposée. L'Éducateur, lui, ne fait pas à la place de l'éduqué, il ne fait pas ce que l'éduqué aurait fait si l'Éducateur n'était pas là. Au summum du guidage, il apporte des objets partiellement construits pour que l'éduqué les complète. L'éducation au contraire de l'aide est toujours un pari sur les capacités de l'autre ;

tout est toujours possible. Quand l'éduqué butte, « on y reviendra », dit l'Éducateur. Tout ce qui est obstacle aujourd'hui peut devenir demain une facilité. Ne pas être pressé. La confiance en l'autre est nécessaire, même quand on le guide.

La seconde raison de l'utilisation prototypique de l'aide est que l'étayage obtenu par un guidage ou par un accompagnement peut fort bien avoir des effets d'aide, l'éduqué se sentant accéder à un mieux-être pourtant hors champ. Mais à ce compte, n'importe quel type de relation peut avoir de ces effets-là ! L'aide n'est donc pas une condition pour définir l'éducation, mais un procédé relevant de la classification par prototype. C'est-à-dire que parler de l'aide pour parler de l'accompagnement, c'est comme dire l'aigle (ou la colombe, cela dépend du groupe dans lequel on évolue) pour parler de l'ensemble des oiseaux. C'est une classification de l'ordre du mythos qui permet de sublimer son appartenance professionnelle : les agents de l'aide sont forcément honorables. Cifali parle davantage de l'aide que de l'accompagnement, quand elle écrit : « Le terme est donc flatteur, il semble mettre un professionnel à l'abri d'une violence inscrite habituellement dans la rencontre et propulser des qualités comme l'altruisme, le respect, la bienveillance. On donne de l'importance à l'autre, pas à soi ; on accompagne, on n'impose pas ; on fait œuvre de générosité, on n'est pas dans une autorité répressive ; on donne priorité aux capacités et aux projets de l'autre, on n'impose pas de l'extérieur ; on ne laisse pas l'autre dans sa solitude, on entre en complicité de présence...[...] (or) nous savons qu'aucun geste n'est à l'abri du négatif, de la destruction et de la perversion. Que même l'amour peut contenir de la haine et viser la destruction de l'autre » (Cifali, 2001, p. 15). Travailler dans les limites de la relation éducative, que ce soit dans le guidage ou dans l'accompagnement, pour s'éviter bien des naïvetés, passe par être au clair avec l'aide. C'est ce à quoi servent les dispositifs d'analyses de pratiques (Fumat, Vincens, Étienne 2006).

C'est aussi ce que montre le cas de Jacqueline (1,3) qui ne trouve pas à placer sa parole dans les réunions « techniques » et rationalise autour de cette blessure jusqu'à opter *sans l'assumer* l'attitude de guidage, réduisant son métier à la conservation d'un cap, d'une ligne de démarcation qu'elle s'est inventée, en réaction au mépris de ses collègues. Bâillonnée, elle s'abandonne parce qu'elle se sent abandonnée. Jacqueline est enfermée à double tour par une limite qu'on lui impose, elle ne se bat plus.

Comme quoi il est important, par exemple, de placer la relation d'aide en dehors de l'éducatif : on peut ainsi se battre contre et retrouver de l'élan : « si j'élimine, si je supprime les frontières, où est ce qui n'est pas ? Où est l'ennemi ? On se structure toujours face à un 'ennemi', en opposition avec ce que l'on ne veut pas être... Et quand ce n'est pas un ennemi extérieur, c'est un ennemi intérieur ! Alors où met-on les limites ? Que fait-on de la tension d'être contre ? Parce qu'on se construit aussi contre, on ne construit pas seulement avec. Mais où est le contre si plus personne ne veut être contre ? » (Cifali, 1999, p. 159). Savoir clairement qu'il refuse d'aider permet à l'Éducateur de se situer.

Par ailleurs, quand l'accompagnement est enfin distingué du guidage, l'accompagnement comme une des deux formes d'étayage de l'autre dans la relation éducative, on fait son deuil du dogme des méthodes données à appliquer (par exemple pédagogiques), avec leur attirail de convictions, d'argumentations, de persuasions, parce que la vérité se révélerait si on accomplissait les bons gestes. On n'utilise plus le tout pour l'imposition d'une discipline, à tous les sens du mot. Et cet univers du sens donné subsiste encore dans le guidage pour l'instruction, il serait utile que ceux qui s'intéressent à l'échafaudage de l'autre le donnent à voir... On peut alors passer à l'exercice du sacré par l'acuité à la reliance, dans l'incertitude toujours. Didier (2, 1) atteste de ce sacré encore confus dans l'exercice de l'accompagnement professionnel. D'un sacré qui s'éprouve dans une lecture du dispositif où se retravaillent les concepts de l'anthropologie investis dans les histoires singulières, constituant un fonds aux changements travaillés ici et maintenant.

C'est toute la différence aussi entre le vide et le rien. L'Éducateur n'est pas pris dans un combat à mains nues, il n'est pas démuné, il ne fait pas rien mais il fait avec des riens, des petites choses, des choses qu'il a apprises, souvent à son corps défendant. Il faut le répéter : tout le monde ne peut être Educateur de but en blanc, il y faut une formation spécifique qui permette non pas de s'outiller, de s'instrumenter, se barder d'outils et se protéger ainsi de l'autre, avec des outils qui porteraient en eux-mêmes le sens de l'action mais d'exister dans un processus inachevable de professionnalisation qui permette de voir venir, d'écouter les avancées de l'autre, de débusquer les pièges inhérents à la relation humaine, de n'être certain de rien et pourtant d'intervenir.

Le rien n'est pas le vide. Le rien, c'est faire ici et maintenant honnêtement ce que l'on peut pour jouer la posture adéquate au déchiffrement de la situation que l'on est capable de jouer. Prudemment, avancer une hypothèse, frayer une voie possible, enclencher un segment de pratique et pas un autre parce qu'il paraît à ce moment-là le plus pertinent aux visées attachées à sa mission : dont l'essentiel revient toujours au sens de la reliance à une communauté, non pas de destins, mais de culture. Le sacré aujourd'hui n'est plus transcendantal, il n'est plus l'aspiration vers le haut, vers une vérité irrécusable ou salvatrice (qu'elle soit religieuse ou scientifique), il est dans la pragmatique même « pour pouvoir devenir nous-mêmes créateurs, nous devons sans doute savoir effectuer le deuil du sacré qui nous abritait jusque-là » (Ardoino, 1998). C'est fait. Et le sacré demeure, il a changé : il est passé de la révélation d'un au-delà à l'expérience sensible, ici et maintenant, du drame de la condition humaine.

Il est d'autres limites qu'il faut franchir. Le cas de Louise et de Yona (2,2) montre que la psychanalyse comme domaine référentiel permet une lecture de la situation éducative sans pour autant que la pratique devienne de l'aide ou rabatte l'éducation sur l'instruction, dans le guidage. Contrairement à ce qu'on entend ici et là, la psychanalyse ne débouche pas forcément sur une pratique thérapeutique, par exemple. S'intéresser aux signes du travail en négatif que joue l'inconscient n'est pas sortir de la relation éducative. On peut même avancer que tout Educateur devrait

pouvoir ainsi référer les situations dans lesquelles il se trouve par le truchement des concepts de transfert, d'emprise, de défenses pour des remaniements et des déplacements possibles. D'autant plus quand l'éduqué s'enferme dans la passivité, quand l'élève Yona se donne à voir comme « dolente » et attend qu'on la prenne en charge, qu'on l'aide et qu'on lui facilite le travail. Autrement dit quand l'élève par exemple « n'est pas motivé », alors « Mon aide consiste à ne pas l'aider » est une formule trompeuse, qui montre combien, dans l'accompagnement, on se bat en permanence contre les limites que le langage ordinaire nous donne à parler : l'aide est un tel prototype investi de tant de bonnes raisons que le mot nous vient sans y penser, y compris dans cette formule où il se nie lui-même dans un non-sens, tant il est difficile de dire « je ne t'aiderai pas ». Il faut entendre : « Je veux bien faciliter l'intégration des savoirs, c'est instruire ; mais ensuite, mon rôle consiste à refuser de l'aider : l'éducation veut qu'il fasse par lui-même le travail qui le concerne ; l'accompagnement commence quand on refuse d'aider ». L'éducateur n'a pas à attendre que la demande soit, il n'a pas à obtenir le consentement de l'autre : l'éducation est obligatoire, travailler la demande fait partie de sa mission, il intervient sur la non-demande parce qu'il n'en croit rien, parce qu'il parie que l'autre peut changer et qu'il y arrivera. Quitte à se donner de l'inconfort. Quitte à faire que la relation s'arrête là. Un autre y parviendra. Et cet autre peut être alors un thérapeute. L'aide est une limite que l'Éducateur fait travailler.

Pour cette vigilance de tous les instants, l'Éducateur ne peut pas être formé qu'avec un référentiel monodisciplinaire qui survaloriserait les effets attendus de son agir, le conduirait à n'être attentif qu'aux fonctions à remplir et le canaliserait vers une attitude de guidage dissimulée sous l'aide. Pour pouvoir exister pleinement dans la relation, pour pouvoir accepter le travail des limites, il est nécessaire que l'Éducateur soit aussi formé à un système de références empruntées aussi bien à la sociologie qu'à la philosophie et à la psychanalyse, et notamment qu'il puisse appeler les concepts de la psychanalyse pour se repérer dans son agir et poser des hypothèses de travail. Ce qui revient à dire que la psychanalyse est un domaine conceptuel comme les autres, qui s'apprend, au grand dam des thérapeutes qui en font une expérience obligatoire.

Ce n'est donc pas dire que l'enseignant, par exemple, est aussi psychologue ou psychanalyste, non : il n'est pas tout et n'importe qui, mais l'éduqué ne peut pas être rencontré sans aucune connaissance dans ces domaines : « si je suis enseignant, je ne suis pas assistante sociale, si je suis infirmière, je ne suis pas médecin, mais néanmoins, dans mon acte même il y a des choses qui demandent une intelligence qui n'est pas fermée, enfermée. Savoir où je suis, savoir quelles sont mes frontières, et comment je dialogue à partir des frontières. » (Cifali, 1999, p. 159).

Les cas étudiés de l'Éducateur contrebandier (2,3) attestent de la nécessité d'outrepasser, au nom d'une *éthique de la relation qui surgit en situation*, les directives institutionnelles en allant au-devant de l'éduqué : « Si l'éthique surgit, ce n'est point en raison de la complexité mais de l'illégitimité des situations dans lesquelles on est plongé » (Roche, 2007, p. 77). Il s'agit non pas d'une morale, d'une

déontologie, ni d'une éthique principielle, déterminée a priori mais de questionnement impromptus pour « continuer à travailler avec des hommes et des femmes qui, d'une manière ou d'une autre sont mis à la marge » (ou s'y mettent, ajouterons-nous en pensant à Adam, le décrocheur de la formation). « Postulant que l'appartenance au genre humain ne peut être affectée d'un plus ou d'un moins, l'éthique mobilisée [...] est [...] plutôt une éthique-pour qu'une éthique-de : plutôt une éthique pour l'autre que l'éthique d'une pratique. [...] En fait, l'éthique surgirait au point même où la loi ne pourrait plus nous aider à poser nos actes, à délibérer, à nous dicter nos choix, en tout cas, s'avérerait bien insuffisante pour cela. Ce qui alors surgirait, ce serait d'abord une interrogation en lieu et place de ce qui était jusqu'alors vécu comme une obligation, un devoir, un commandement ou encore un impératif, le plus souvent allant de soi et sans dire. Il est même des situations où l'éthique surgirait contre la loi (juridique, pénale) ou plutôt en opposition à une loi qui ne ferait plus Loi (symbolique). » (Roche, 2007, p. 67 et 77).

La décision éthique peut être soit comme pour Mireille et Brigitte, en sortant de l'institution, de créer les conditions d'un apprivoisement en amont de l'accompagnement, pour une possible rencontre avec l'éduqué ; soit comme Franck et Jeanne en rusant avec les règles de l'institution. Et de toute manière, en assumant une certaine illégalité dans l'inconfort, avec une *esthétique du dépourvu* où le goût du bel ouvrage l'emporte sur le respect des consignes, dans l'indécidabilité de l'énigme de l'autre, et de soi. Il s'agit en somme "que l'œuvre, chez son auteur, soit présente partout, et visible nulle part" (Jouanais, 1997, p. 11). Les contrebandiers illustrent la définition de Bourdieu (1986) de cette esthétique de l'excellence : « S'il fallait proposer une définition transculturelle de l'excellence, je dirais que c'est le fait de savoir jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle ».

Le cas d'Eléonore (3,1) montre que dans un contexte de formation d'adultes (mais nous savons par expérience qu'il en est de même ailleurs, dans les relations individuelles de conseil ou de mentorat), quand l'Éducateur a choisi l'accompagnement, il n'entre pas dans un eau plate, il n'arpente pas un territoire pacifié où il suffirait d'être « authentique » pour que la relation se déroule : la contradiction est au cœur de toute la relation éducative —avec son lot de tensions, de doutes, de soupçon, de vigilance et de questionnement éthique nécessaires. Parce que (et c'est là sans doute la différence entre relation éducative et relation d'aide), *le clivage y est impossible*. Si on entend par clivage « le mécanisme qui permet au médecin, au soignant, d'être assuré que le malade, c'est l'autre, lequel devient un objet d'étude ou de traitement, ce qui permet le refus, la répression des résonances émotionnelles et affectives » (Lhuilier, D. 2006, p. 167), autrement dit la démarcation entre soi et l'autre imputée à une nature de l'autre différente de la mienne et qui fait que je peux le traiter en objet en toute bonne conscience et agir sur lui (pour son bien évidemment). C'est « l'illusion de la neutralité thérapeutique » (Maes, 2001).

Au contraire, l'autre, l'éduqué, concerne, au plus près de son propre travail sur soi, l'Éducateur. Et même si chacun problématise sa propre historicité, même si chacun ouvre son propre chemin, il reste que le changement de l'éduqué regarde l'Éducateur, le met en questions, lui pose question. Il n'y a pas d'un côté un malade et de l'autre un guérisseur en bonne santé. L'éducateur n'est pas à l'abri ; l'aventure de l'autre l'interpelle, à chaque instant non seulement parce que l'imprévu est le lot quotidien et le sel de la relation, mais parce que son savoir doit être à chaque décision réactualisé, adapté, mis en scène dans la tension qui l'unit à l'éduqué. La contradiction est une forme de liaison intersubjective qui déclenche le travail de soi en situation : conflit de valeurs, questionnement éthique, goût du bel ouvrage et souci esthétique, parce le beau est efficace...

L'accompagnateur, même quand il se débarrasse sur ses collègues par exemple, des questions liées à l'acquisition d'un savoir programmé et comptable, comme semble le faire Éléonore puisqu'elle ne parle jamais de la vérification des savoirs, n'est pas « libre » d'agir à sa guise et selon le moment. Le souci de l'autre (le care) est une liaison à l'éduqué. Une liaison dialectique, un va-et-vient entre des possibles antagonistes, un entre-deux qui demande un travail de soi (dans l'activité même d'accompagnement) pour dialectiser les contraires et inventer les conditions qui feront qu'à tel moment l'éducateur interviendra sur le destin de l'autre (à la limite de l'intrusion) et à tel moment il écouterait se dérouler sa fiction (dans un être-là, une mise entre parenthèses de sa propre décision, à la limite de l'effacement).

Ainsi on peut transférer à la relation éducative ce que Rouzel dit du travail social : « Autrement dit, contrairement à ce pensent certains, l'éducateur ne fait pas la loi, il en est un des représentants. Il est bien obligé d'interroger son désir d'aider les autres, ses intentions réparatrices, voire salvatrices, sa pente à vouloir faire le bien des autres, pour se rendre à l'évidence que dans tout sujet qu'il rencontre il y a un point de résistance à ses prétentions éducatives. Cette propension à vouloir aider les autres est bien la maladie infantile du travail social » (Rouzel, 2009).

Et le cas de Julien (3,2) montre qu'intervenir sur le destin de l'autre à partir de ces « points de résistance » est autant une mission que de suspendre toute réaction : dans l'accompagnement « on développe un respect de l'autre et de son projet qui peuvent aboutir à une paralysie, si on le laisse tel qu'il est, sans oser le bousculer pour qu'il sorte de là où il s'est peut-être enfermé » (Cifali, 2001, p. 16). L'agapé est cette attitude dans le lien de contradiction où, dans le souci de ce qui est juste pour l'autre, l'Éducateur peut avoir à faire irruption pour bousculer l'éduqué et le faire décoller de ses adhérences imaginaires —et lui dire ce qu'il pense juste que l'éduqué entende, parce que l'échéance arrive qui va mettre fin à la relation éducative. Le temps presse dans l'accompagnement professionnel (que ce soit en formation ou dans l'accompagnement individuel appelé coaching) : l'Éducateur ne peut simplement laisser filer le temps, comme il ne peut pas ne pas se soucier des effets formatifs (des changements cadrés dans des règles du jeu) du dispositif dont il reste institutionnellement responsable. L'Éducateur est mandaté pour que s'accélère le changement, toujours, partout.

Alors, cette idée d'accélération d'un changement déjà commencé avant que l'Éducateur n'arrive, peut se référer à l'autre sens du mot clivage. Si l'Éducateur participe de l'avènement du sujet, ce sujet-là est clivé, divisé par le travail de négatif de l'inconscient. Et on peut lire le travail de l'accompagnement professionnel comme *au contraire* l'éprouvé de ce clivage, au sens cette fois de « clivage du sujet » (Lacan) « un rapport à l'autre qui reconnaît l'irréductible singularité de ce dernier » (Maes, 2001) : l'autre n'est pas moi. D'où ce critère de la psychanalyse, qu'on peut alors reprendre dans la relation éducative d'accompagnement : l'Éducateur est là pour « Favoriser la séparation sans être aspiré par la spirale de la dette, du don et du contre-don : il œuvre pour qu'on puisse le quitter et *que jamais plus l'éduqué ne pense que quelqu'un sait mieux que lui qui il est* ». Et c'est bien parce qu'il n'accepte ni don, ni contre-don charitables que l'Éducateur a besoin d'être « supervisé », d'être lui-même « accompagné ». Refuser à l'Éducateur cette « supervision », c'est le rejeter dans la seule instruction, sans filet, sans réflexivité, sans qu'il puisse travailler les limites de son agir professionnel.

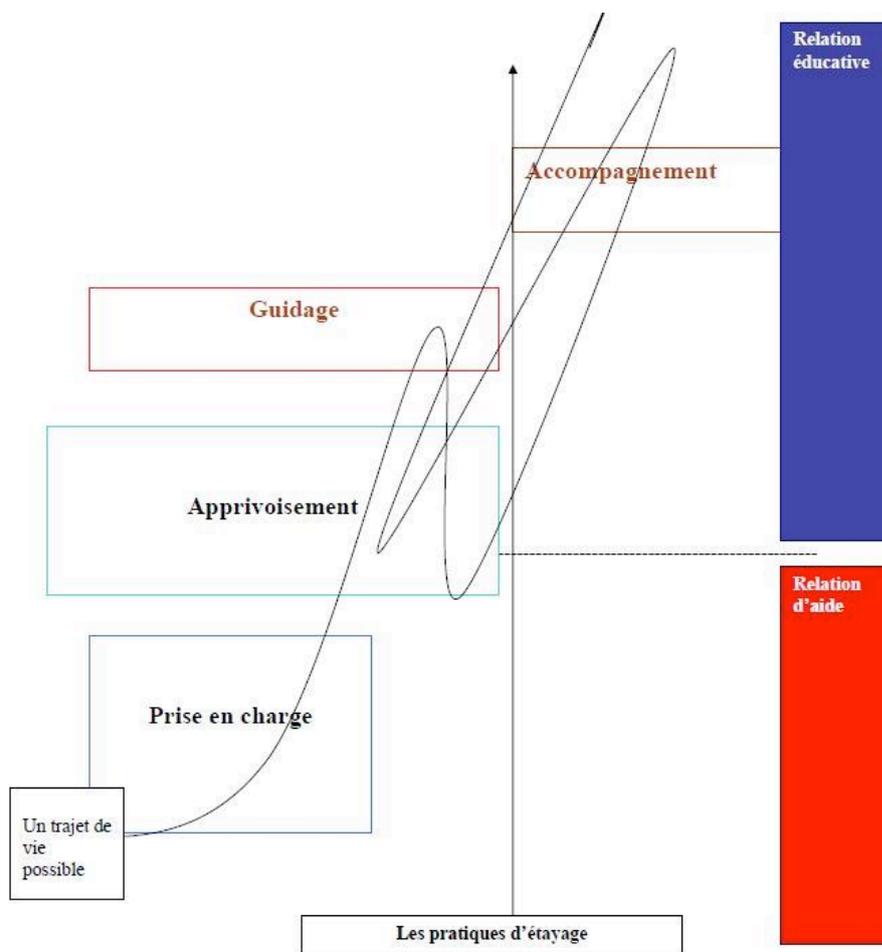
On peut le dire autrement, avec des références davantage ancrées dans la systémique, dans les théorisations des systèmes complexes et c'est ce que montre la situation entre Salomé et Paul (3,3). Habiter les limites de l'éducatif devient non plus seulement mettre en crise comme avec Julien et travailler l'allier-délier, mais déclencher des moments de « chaos intérieur ». Au passage, le lien de contradiction est devenu une « aporie », c'est-à-dire un empêchement (dans le cas de Salomé un « tourner en rond ») vécu dans le doute et l'embarras. Il s'agit en somme de bloquer la dialectisation qui tourne à vide, de fermer les voies qui commençaient à s'entramer pour obliger à tout réorganiser.

Comme quoi l'éducation ne se lit pas avec un seul référent. La proximité est grande entre la pratique de l'agapé et la figure du parrhésiaste de Foucault : du dire ce qui semble juste, à dire le vrai. Subtil glissement vers un détachement de l'Éducateur autre, plus confortable, plus assuré : alors que dans l'agapé l'Éducateur va entrer dans l'arène et travailler avec l'accompagné, pour le parrhésiaste, dire suffit —et s'impose le travail à faire sans avoir alors besoin d'interpeller l'autre davantage. Sans insister : le renvoi de la question seul est effectué par l'Éducateur. L'éduqué fait le reste.

Alors « faire un travail aux limites de la relation éducative », c'est proposer à l'éduqué de développer sa puissance d'agir, de sortir de son expérience habituelle, de devenir Autre. Ce travail aux limites suppose d'« articuler les divers ordres [...] : repérer des liaisons de dépendance, d'interdépendance, d'induction réciproque, de complémentarité, de substitution, de spécification progressive, de contradiction, de disjonction, de désinvestissement ou de surinvestissement, de transcausalité ...» (Enriquez, 2003, p. 159).

C'est pourquoi il est utile de distinguer la relation d'aide de la relation éducative, la prise en charge de l'autre, de son accompagnement. Avec ce sas intermédiaire : l'approvisionnement où on tente par tous les moyens possibles de socialiser, de faire entrer dans les normes utiles à l'humanisation.

Il est du guidage dans la relation éducative, vers l'acquisition du savoir. Il ne nous revient pas ici de savoir s'il est de l'accompagnement dans la relation d'aide : que les spécialistes de l'aide l'étudiant.



Les corpus étudiés attestent tous d'une grande difficulté à parler les limites de la relation éducative et leur mise en travail. Les confusions, les hésitations et les glissements des praticiens semblent bien venir du fait que le risque majeur est le même dans la relation d'aide, dans l'apprivoisement et dans la relation éducative (que ce soit dans le guidage ou dans l'accompagnement qui n'en est pas une échappée belle) : en arriver non pas à relier mais à lier, c'est-à-dire : attacher, domestiquer, dresser, dompter, embrigader, installer la dette, rendre dépendant. C'est pourquoi l'expression « mettre ou remettre du lien social » reste suspecte et

devrait nous rendre vigilants : la plupart du temps personne ne distingue la relation, (les diverses formes de la liaison entre humains) d'avec *le lien*. Or lier n'est pas relier, la preuve en est que le relier passe toujours par du délier. La suture et la sidération colorent toujours l'idée de lien, d'attachement.

C'est la différence aussi entre le manque et le trou (la faille, le creux à combler, l'erreur à corriger). L'éducateur ne peut fonctionner (même dans l'instruction) en se vivant comme celui qui va boucher les trous de l'autre, lui rendre son entièreté, celui qui va porter remède à ses maladies, qui va redresser ses torts, le faire aller droit. C'est l'idéologie du marché du « développement personnel », hors champ. L'Éducateur n'aide pas à « devenir congruent », à « être authentique » à « se connaître pour être soi », à « s'accoucher de son propre caractère » conformément aux attentes de la santé ambiante, à grands coups (comme on dit de la peinture) de PNL, d'AT... et autres outillages empruntés sans interrogation à la thérapie. En revanche, l'Éducateur fait avec les manques qui apparaissent, il prend l'autre là où il en est, il le rencontre : « le manque est compris comme inépuisable. Il ne saurait jamais disparaître. Il peut probablement constituer, de la sorte, le principe d'une dialectique » (Ardoino, 1998). L'Éducateur est bel et bien jeté dans un univers du manque. Une didactique professionnelle fondée sur le manque est-elle possible ?

Bibliographie des textes cités.

- Ardoino, J. (1998). Entre bilan et commentaires ou de l'ingénieur et du clinicien. Dans Py, J., Somat, A., Baillé, J. *Psychologie sociale et formation professionnelle, propositions et regards critiques* (p. 32-45). Paris : PU de Rennes.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 64, 40-44.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cifali, M. (1999). Discussion en séance plénière. Dans Chappaz, G. (dir) *Accompagnement et formation* (p.155-160). Université de Provence et CRDP de Marseille.
- Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Les cahiers pédagogiques* n°393, 15-17.
- Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF. (1992).
- Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Jouanais, J-Y. (1997). *Artistes sans œuvre*. Paris : Hazan.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Eres.
- Maes, J-C. (2001). Le clivage thérapeutique. *Thérapie familiale* n°1-22, 75-87
- Roche, P. (2007). Les défis de la proximité dans le champ professionnel. *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°1, 63-82.
- Rouzel, J. (2004 - 2009). Educateur : un métier impossible. Récupéré de <http://www.psychasoc.com/J.-Rouzel>.

Comment le professionnel peut-il identifier les limites de la relation éducative, 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 ?

Ce livre s'adresse à tous ceux qui « font de l'éducation » parce que leur statut professionnel le leur demande, les y obligent.

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 - le management - l'Intervention sociale (le travail dit de conseil, des experts ou des consultants comme des « coachs »)...

Trois chapitres organisent le propos :

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

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 pays contigus. Ou, 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 peut être utile : elle donne corps à ce qu'elle enserme, 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 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.

La limite est ici 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 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 ?

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

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. Etre 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 du front, il n'y a plus qu'une ligne de front. L'Educateur 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 : l'entre-deux de l'origine, la pratique de l'agapé et la figure du Parrhésiaste.

Les auteurs constituent le Groupe de Recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation (GRAEP) ; Sous la direction de Michel Vial, dans l'Equipe 3 : « Education, formation et évaluation » de l'UMR ADEF P3. L'analyse des pratiques récoltées dans des entretiens cités in extenso est orientée vers la production de connaissances. Il s'agit de recherches sur les conditions du développement du « pouvoir d'agir » des professionnels exerçant une fonction éducative.