



« Être près pour aimer
et loin pour comprendre »*

*Didier Eribon à propos de Lévi-Strauss (France Culture,
Les matins, 4 oct. 2009)*

La dimension affective dans la formation des éducateurs spécialisés en France

Auteur : Jean-David PEROZ, Chef du Service de préparation à l'Autonomie de l'ŒUVRE FALRET

Intervention dans le cadre de la Participation de la MECS Les Marmousets de l'ŒUVRE FALRET à un Colloque sur la Protection de l'Enfance à Naples le 7 octobre 2016, organisé par la Coordination nationale des communautés éducatives (CNCM), homologue italien de l'ANMECS (Association Nationale des Maisons d'Enfants à Caractère Social).

La dimension affective dans la formation des éducateurs spécialisés en France

Auteur :

Jean-David PEROZ, Chef du Service de préparation à l'Autonomie de l'ŒUVRE FALRET, auteur des ouvrages suivants : Je prépare le DEES (Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé), Les politiques sociales (2e édition), DC 4 DEES-DEME : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles, aux Éditions Dunod

AVANT-PROPOS

Il semble important de vous indiquer de quelle place j'ai l'honneur de prendre la parole devant vous. Je suis éducateur spécialisé depuis bientôt 30 ans. J'ai quitté, il y a un an des fonctions de formateur auprès d'étudiants éducateurs spécialisés (tel que le veut la formule et l'intitulé du poste en France). J'ai exercé à ce titre durant dix ans, à la fois en dispensant des cours magistraux et en accompagnant individuellement les étudiants. Aujourd'hui, j'exerce en tant que Chef de Service à Paris pour un Service de préparation à l'autonomie de l'ŒUVRE FALRET, accueillant en appartements partagés des jeunes de 16 à 21 ans.

En introduction, je voudrais faire état de deux éléments étroitement liés au titre de mon intervention dont je vous rappelle l'intitulé : « **Comment la notion affective dans la relation éducative est-elle abordée et traitée dans la formation des éducateurs spécialisés ?** »

1) La première partie du titre de votre colloque « Pas sans le cœur » a retenu toute mon attention parce qu'elle traduit le « choc » des cultures ou du moins, les disparités. En France, un tel titre susciterait bien des interrogations, voire des hostilités de la part des professionnels de l'éducation spécialisée. Il y aurait une suspicion sur l'organisateur du colloque et ses visées.

Et pour cause, la laïcisation et la professionnalisation de ce secteur sont acquises depuis plusieurs décennies. Pour le dire schématiquement : le cœur est l'affaire du caritatif et du religieux, voire des deux réunis. N'entendez-pas que le cœur est absent du discours de la formation et de la pratique mais il est nommé stratégiquement et volontairement autrement : le lien, l'attachement, l'affect et la distance professionnelle (nous en reparlerons). Pour autant, récemment quelques professionnels se sont risqués à faire usage du verbe « aimer » dans la relation éducative. C'est d'ailleurs le titre d'un ouvrage qui vient de sortir : *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée ?*¹

2) Ma deuxième remarque est une ouverture « clin d'œil » à notre sujet : il y a quelques semaines, j'animais une réunion d'équipe en maison d'enfants ; une éducatrice y relatait la scène suivante. L'un des enfants dont elle s'occupe lui a demandé qu'elle emmène chez elle, son Doudou Nounours, pour qu'elle y dépose son parfum ! (Quel message ! Quelle déclaration ! Quelle belle stratégie d'approche de la part d'un enfant. Les hommes n'ont qu'à bien se tenir...). En écoutant l'éducatrice, j'ai immédiatement projeté l'intérêt de cette situation dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés. Il serait intéressant de soumettre cette situation aux jeunes étudiants, soit lors d'un travail de groupe ou d'un devoir sur table. Par cet exercice, n'entendez-pas ma volonté de mettre en difficulté les étudiants mais plutôt d'analyser et d'explorer avec eux une somme d'éléments sur les représentations, les réponses, la fonction éducative, ses limites ou pas...

Avant de développer mon exposé, il me semble important de faire un rapide détour sur la construction de la formation des éducateurs spécialisés en France qui a connu une réforme en 2007 et risque d'en vivre une autre prochainement.

La partie théorique totalise 1 450 heures et la partie pratique, c'est-à-dire les stages, représente 2 100 heures, tout cela sur trois ans. Trois stages ponctuent la formation, dont un obligatoire d'une durée de 10 à 12 mois. Chaque stage fait l'objet d'une évaluation qui sera prise en compte pour deux épreuves finales sur sept au total.

Le programme pédagogique se décline en quatre domaines de compétences :

- 1) Accompagnement social et éducatif spécialisé
- 2) Conception et conduite de projet éducatif spécialisé
- 3) Communication professionnelle
- 4) Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles

Cette formation, dite en alternance (terrain et école), convoque inévitablement un troisième espace, celui de la praxis, c'est-à-dire, la pratique réfléchie s'appuyant sur l'observation et le vécu.

Pour le sociologue, Edgar Morin, la praxis est un ensemble d'activités qui effectuent des productions, des transformations et des performances à partir d'une compétence.

La praxis s'oppose à un savoir théorique qui donnerait réponse à la situation énoncée.

La combinaison entre les apports théoriques et la confrontation à la pratique professionnelle est mise au travail dans les différents espaces de la formation, mais plus particulièrement dans un espace dédié à l'analyse de la pratique, dit GAP (Groupe d'Analyse de la Pratique).

Ce dernier a lieu régulièrement -environ toutes les trois semaines- lorsque les étudiants sont en stage. Il est animé par un formateur avec des règles de confidentialité liées à la profession et de bienveillance au sein du groupe.

« Le gap rassemble le groupe étudiants-formateur dans un espace-temps qui introduit une discontinuité dans la continuité du stage, propre à constituer une autre continuité, symbolique celle-là. Le gap est ce lieu de rencontre dans lequel les étudiants et le formateur analyste s'engagent les uns vis-à-vis des autres, les uns avec les autres, dans une histoire propre à créer du nouveau, tout en modifiant profondément chacun des acteurs dans son approche de l'éducatif. Il est potentiellement un espace transitionnel »².

Le GAP a cette particularité, qu'il tend à travailler le transfert qui opère sur le lieu de stage, tout en le créant au sein même du groupe mais les étudiants ne le savent pas encore !

Nous aurons l'occasion de reparler de cet espace mais auparavant, nous devons mettre en lumière l'état d'esprit et les particularités des étudiants au seuil de la formation, les contrastes (paradoxes) sont légion :

Ils font d'abord connaissance avec un vocabulaire professionnel. Ils découvrent ainsi que des mots qu'ils semblaient maîtriser sont soudainement étrangers à leur compréhension. En effet, que signifie distance professionnelle, posture professionnelle, empathie... ?

Ils ignorent à ce stade (du moins, une grande majorité) combien la réalité, le symbolique et l'imaginaire (le RSI) impactent et infiltrent la rencontre, tout comme le transfert.

Parce que comme l'écrivent deux psychanalystes « (...) devenir éducateur, c'est consentir à être un objet de transfert et à en assurer, de sa place, toutes les conséquences »³, ce que Lacan a développé dans le maniement du transfert.

« Le transfert dans ses deux composantes extrêmes d'amour et de haine (...) autant dans la relation aux usagers qu'aux collègues, joue sur un fond de jouissance et de confusion, en grande partie inconscient qui, s'il n'est pas mis au travail peut conduire au pire. Le collage du côté de l'amour ou le rejet du côté de la haine peut aveugler de la même façon ».

La notion de lien dans l'éducation spécialisée prend une toute autre dimension, là encore, les étudiants sont néophytes sur cet aspect là. Ils vivent le lien dans le cercle familial, amical voire professionnel (au sens de la relation aux collègues de travail), mais pas dans le cadre d'une relation à l'autre et de sa prise en charge. Ils ne sont pas encore « acteurs du lien », et lorsqu'ils penseront l'être, ils feront souvent fausse route.

La commande publique du service ou de l'établissement dans lequel ils sont accueillis est souvent le cadet de leur intérêt. Ils ont, comme seul objectif, la rencontre avec l'utilisateur sans se préoccuper des motifs de sa prise en charge et de son histoire. Ils sont semblables à des coureurs dans les « starting-blocks », ne voyant au bout de leur course que l'utilisateur et son bien.

Mais outre l'origine de la prise en charge, les étudiants s'exonèrent aussi de ce qui a fait vide dans le parcours de l'utilisateur participant à sa demande, voire à sa non-demande.

Pour autant, ils veulent « remplir » ce vide par tous les moyens qu'ils n'ont pas encore évalués. Mais comme l'écrit Paul Fustier, Professeur Émérite de psychologie à l'Université Lumière-Lyon II : « (...) vouloir tout donner, satisfaire à toutes les demandes ne permet pas un travail de symbolisation, mais représente une tentative impossible de substitution ».⁴

Et comme l'écrit Philippe Gaberan, « La relation éducative n'est pas un processus de réparation ou de normalisation de l'individu, elle est un temps et un espace, à la fois instables et sécurisés, au sein desquels, une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister. »⁵

Cette citation devrait figurer sur le fronton de tous les centres de formation.

Pousser la porte d'une institution, c'est se confronter à trois dimensions : le social (au sens de la décision politique et sa commande), l'institution, la clinique. Pour les étudiants, cette trilogie à ne pas négliger l'est justement un peu trop.

La rencontre avec l'utilisateur peut se révéler très vite d'un narcissisme non négligeable, qui permet d'interroger son propre miroir par la formule suivante « as-tu déjà rencontré un(e) éducateur(trice) comme moi ? Ne suis-je pas *déjà* à la hauteur de la fonction ? » (Vous vous en doutez, je grossis le trait !)

La relation à l'autre ne fait pas l'économie de la connaissance de soi, une introspection qui pour certains sera violente tout au long de la formation.

Bon nombre d'étudiants se projettent dans ce métier comme s'ils pouvaient être « extérieurs », voire neutres dans la relation. Autrement dit, des agents de la relation dont ils seraient un simple maillon, peu acteur, peu engagé.

La naïveté légitime de leur entrée dans la formation participe d'une rencontre avec autrui, qui s'effectuerait sans reliefs, sans enjeux...

Autrement dit, la relation serait formalisée, structurée, laissant peu de place à l'improvisation. Comme le dit Joseph Rouzel « *La relation éducative ne laisse pas tranquille (...) il faut faire avec le dérangement permanent* ».

Les motivations à être éducateur, leur fibre sociale, ont -souvent- trouvé racines dans une culture familiale, associative, dans des rencontres imprévisibles à l'occasion d'un job d'été ou d'une expérience personnelle. Une volonté de « faire sens » dans leur travail, de « considérer l'humain », préside à leur détermination. Mais ils sont très vite confrontés à une zone de turbulences par rapport aux premiers enseignements et recommandations des formateurs !

Il y a un cadre d'intervention mais il y a surtout des préalables et des codes -y compris théoriques- qu'il faut maîtriser.

Ainsi, ils s'entendent dire qu'ils ne peuvent aller à la rencontre de l'utilisateur aussi soudainement, ce qu'ils ont déjà fait parfois. Parce que comme l'écrit Paul Fustier « *La rencontre se place sous le signe de l'extrême ambiguïté, rencontre qui est à la fois celle d'un semblable et d'un étranger, d'un reflet ou d'un prolongement, mais aussi d'une altérité* »⁶.

Volontairement, je n'ai pas abordé dans ces différents points la question de l'affect, nous en parlerons dans quelques minutes en évoquant le GAP.

Cet inventaire, très subjectif, des prétendants à la formation nous conduit à la deuxième partie de mon exposé : ***Comment les étudiants gèrent l'antinomie entre se former à la prise en compte de l'humain en se distançant de celui-ci ?***

Comment les étudiants gèrent l'antinomie entre se former à la prise en compte de l'humain en se distançant de celui-ci ?

Sur le vocabulaire et les concepts quant à la notion affective, les auteurs se disputent une part d'originalité :

Tomkiewicz, psychiatre, parle de ***l'Attitude Authentiquement Affective*** ;

Francis Alfoldi, éducateur et consultant, évoque « ***l'amour professionnel*** » qu'il définit comme « *un sentiment d'empathie pondérée par une certaine retenue. [...] L'empathie distancée dynamise les relations tout en stimulant la clairvoyance du praticien.* » ;

Paul Fustier, professeur émérite de Psychologie, parle de ***l'accroche affective, de la distance statique et de distance dynamique*** ;

Fernand Deligny, éducateur, pédagogue et directeur-fondateur d'un établissement pour enfants autistes, invoque ***la présence, même proche*** ;

Joseph Rouzel, éducateur spécialisé et psychanalyste, évoque la juste distance. Pour ce dernier, le travail éducatif doit s'articuler autour de trois notions : ***la position, la posture, la pose.***

LA POSITION

Là encore, la didactique est à l'œuvre ; entre se laisser surprendre et savoir répondre à l'imprévu, l'inconnu.

« *Tenir la position, c'est se tenir prêt à l'imprévu. Paradoxalement, comme le soulignent Maurice Capul et Michel Lemay, cela exige de mettre en tension contenant et contenu, de maintenir la rigueur d'un cadre (projet, médiations) en laissant en attente ce qui peut y advenir. Il n'est de liberté qu'au prix de cette contrainte* »⁷. **Tenir la position participe d'un repérage symbolique.**

LA POSTURE

Incarner la posture relève d'une certaine saveur du réel. « [...] le mot « incarnation » indique bien qu'il s'agit de l'avoir dans la peau, dans la chair, d'en goûter toute la saveur de cette posture d'éducateur qui se joue, à la différence de la réalité psychique dans le champ de la réalité sociale ».

LA POSE

Prendre la pose, c'est ce que nous avons évoqué précédemment quant à une pleine

satisfaction de ce que je suis, ce que je renvoie, de l'autosatisfaction. Mais cette pose doit tendre au fil de l'expérience et de la pratique vers une sincérité et une place juste sur ma photographie dans mes fonctions.

Ces trois paliers composent, ce que Joseph Rouzel nomme le RSI : le réel, imaginaire, symbolique. J'ai souhaité les mettre en lumière parce qu'ils bornent la formation par un tissage entremêlant le personnel et le professionnel.

TROISIÈME NIVEAU DE MON INTERVENTION, LA FONCTION DU GAP :

Le GAP ouvre la parole, lui donne accès (si tant est que l'étudiant « joue le jeu et le Je »), mais là aussi, les étudiants font l'apprentissage de la prise de parole et de ses effets. Il ne suffit pas de nommer, d'énoncer le ressenti, le vécu ; il faut s'en extraire pour se sortir du premier rôle que l'on a pu prendre, l'usager dans certains cas, étant figurant.

Après le premier stage, nous avons une matière essentielle pour amorcer le travail de professionnalisation, donc de déconstruction.

Le Gapeur - non sans un exercice d'équilibriste - va recueillir les faits sans les associer à une réponse éducative, LA réponse éducative que les étudiants ont imaginé.

Ainsi, le trouble est grand d'entendre dire par deux figures de l'éducation spécialisée (Rouzel et Karsz) que les professionnels font ce « qu'ils peuvent » !

Nous sommes là dans une prise de conscience des étudiants qui devient le travail de fond du formateur sur les aspects suivants :

L'observation est la locomotive de l'éducation spécialisée mais nous constatons souvent que pour les étudiants, elle est encore au garage ou s'égaré sur sa route !

Le préalable de l'observation doit trouver son rang, c'est là une intervention majeure du formateur qui va aider l'étudiant à inverser ses priorités entre l'action et l'observation. Parce qu'observer, c'est vivre avec, « *C'est se mettre à l'école de l'autre* » selon Laplantine.

Cette sensibilisation et cette méthodologie à observer doit permettre de s'affranchir de l'agir : s'extraire d'une relation avec l'usager qui ne repose que sur les seules projections de l'étudiant, ses seuls intérêts et seules satisfactions.

La notion de « don » doit être réajustée, réévaluée, en intégrant l'autre et une part de soi-même. Comme le dit Ricœur, « *le plus court chemin entre soi et soi, c'est l'autre* ».

Le savoir n'est pas la réponse, c'est son cheminement. Il faut faire avec « *l'intranquilité d'un certain savoir* » et les limites de l'éducation spécialisée.

C'est là un « passage à vide » pour les étudiants qui découvrent comme le disait Freud « *être éducateur, c'est un métier impossible, on est y sûr d'un résultat insuffisant* » ou comme l'écrit Miche Lemay : « [...] le problème d'un tel métier

est d'encaisser bien des coups durs sans toujours voir les résultats, qui apparaissent beaucoup plus tardivement »⁸.

La formation, c'est aussi la découverte du savoir imaginaire des formateurs, et plus largement de la profession. Le « sujet supposé savoir » de Lacan ne l'est pas tant que ça ! Rien que cette prise de conscience est un accompagnement à lui tout seul.

Du coup, le doute est grand sur les objectifs de la formation, avec cette question surprenante : « Que me donnera-t-elle de rien ? » ; c'est-à-dire un inventaire du déficit et non des acquisitions.

Le GAP (parmi d'autres espaces) contribue à la construction de l'identité professionnelle et à l'identité personnelle :

Prise en compte du cadre d'intervention de l'éducateur (institution, spécificité de l'équipe pluridisciplinaire...) ;

Prise en compte de l'utilisateur et de sa problématique, ce que nous appelons la « clinique du sujet » ;

Faire le « pas de côté », se départir des certitudes inoxydables et de la conviction que les bonnes pratiques sont dans son propre camp et jamais chez les autres... ;

Faire passerelle entre ses illusions et la réalité.

Au sein du GAP, il s'agit collégalement d'aider :

Jérôme qui exprime son incompréhension face à une jeune de son âge dont il s'occupe, qui malgré sa grosseur, ne veut aucun des hébergements visités. Les silences et le regard de Jérôme en disent long sur l'inondation affective qu'il vit ;

Eva, stupéfaite de constater que rien n'est fait pour accompagner une jeune voir son père en soins palliatifs. Mais Eva n'a pas eu la force, sinon le courage, de se porter candidate. A l'émotion s'adjoint la culpabilité ;

Christine, tellement « collée » à une jeune et à son histoire, qu'elle ne réalise pas qu'elle a traversé Paris avec celle-ci, non pour récupérer des affaires mais du cannabis.

Le groupe de parole vise une formalisation des actes et de ce qui les sous-tend, mais aussi une reconnaissance du travail.

Le GAP permet de travailler la résonance des situations avec son histoire personnelle. Il faut là aussi déconstruire, donner aux étudiants, quelques moyens de ne pas reproduire leur propre éducation auprès d'enfants qui ont un contexte tout autre et une souffrance non négligeable.

Le micro-collectif du GAP permet une intimité et une approche de proximité, mais comment la singularité est-elle prise en compte dans cet espace et plus largement dans la formation et ses nombreux collectifs ? Comment l'émotivité est-elle gérée ?

L'entrée en formation expose parfois -sans préalable et sans préparation- l'humain à ce qu'il n'a pas vécu auparavant (et tant mieux pour lui) et qu'il ne sait pas toujours gérer. Comment accompagner l'automutilation d'une jeune ? La destruction par l'alcool d'un adulte ? Le décès d'un parent d'un enfant accueilli en maison d'enfants ? A la violence de la situation peut s'infiltrer la violence de ne pas savoir y répondre. Quelle posture à ce moment là : « la mise sous cloche » ou le « passer sa route » pour laisser agir les professionnels ?

Le GAP est rarement le lieu d'une explosion émotionnelle ou du partage des doutes sur soi-même. Dès lors, où s'exprimera la « déstabilisation », le manque de confiance... ?

Selon les étudiants, ils solliciteront le formateur pour un entretien individuel qui pourra faire complément avec le GAP. C'est un autre moyen de mettre au travail ce qui est déposé parce que la souffrance et/ ou l'échec sont des points de repère pour conduire à l'amélioration, à l'appropriation du savoir-faire et du savoir-être.

En conclusion, deux remarques :

Nous pourrions dire que la notion affective est en jachère à l'entrée en formation. Elle est alors investie avec différents outils, la formation participe à son entretien. Mais vous l'avez noté, sans la participation et l'implication de l'étudiant, le travail d'accompagnement est très limité voire absent.

La formation est une « bascule » conduisant à la rencontre de l'autre et de soi-même, qui plus est dans un cadre professionnel qui considère l'humain dans ce qu'il est et ce dont il a besoin.

Ainsi, il faut pour l'étudiant se délocaliser pour mieux se localiser.

Enfin, je voudrais faire lien avec le titre de votre colloque que j'évoquais en introduction. Vous l'avez noté, en France, nous avons fait le choix (et nous nous l'imposons) de théoriser, d'intellectualiser la notion affective, en faisant usage de termes plus nobles, plus neutres, dans l'énoncé et dans la posture.

Par conséquent, nous avons emmuré l'affect, son discours et ses gestes, au point que les professionnels et les étudiants parfois se contiennent, se retiennent dans le lien et l'expression physique.

Il y a quelques années, une étudiante m'expliquait qu'elle avait pris dans ses bras la sœur d'une personne handicapée qui venait de s'éteindre.

Cette femme était accablée d'où le geste de l'étudiante, qui aura cette phrase qui en dit long « je n'ai pas pu faire autrement ! ».

Ce geste sincère et précoce de l'étudiante intervient chez les professionnels avec les années, lesquelles permettent de se déplacer de la posture distante et d'être soi-même lorsque les événements de la vie sont eux sans détours.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND D. (2014), L'éducateur spécialisé sous tension, Presses de l'EHESP.
- BOUCHEREAU X. (2013), Au cœur des autres, Éditions sciences sociales, Accent aigu.
- BOWLBY J. (2014), Amour et rupture : les destins du lien affectif, Albin Michel.
- CAPUL M., LEMAY M. (2014), De l'éducation spécialisée, Erès.
- CASTEL R. (1998), Du travail social à la gestion du non-travail, Esprit, mars-avril.
- EYGUESIER P (2008), DC de la formation, Travail social et psychanalyse – Champ social.
- FUSTIER P. (2015), Les corridors du quotidien, Dunod.
- KARSZ S. (2013), Pourquoi le travail social ? Dunod.
- GABERAN Ph. (2007), Cent mots pour être éducateur, Erès.
- GABERAN Ph. (2016), La relation éducative, Erès.
- HEBERT F (2012), Chemins de l'éducatif, Dunod.
- HEBERT F. (2014), Le tarot de l'éducateur, Dunod.
- PAPON L-G. (2014), Psychanalyse et travail social, un certain cousinage, Érés.
- PERRÈVE C, Vilars M.-O. (2014), Mind the gap, Empan n° 95.
- ROUZEL J. (2000), La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée, Dunod.
- ROUZEL J. (2012), Pourquoi l'éducation spécialisée ? Dunod.
- ROUZEL J. (2013), La prise en charge des psychoses dans le travail éducatif, Érés.
- ROUZEL J. (2014), Le travail d'éducateur spécialisé, Dunod.
- ROUZEL J. (2015), Le quotidien en éducation spécialisée, Dunod.

PUBLICATIONS DE JEAN-DAVID PEROZ

Je prépare le DEES (Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé), Editions Dunod (2017).

Les politiques sociales (2e édition), Editions Dunod (2015).

DC 4 DEES-DEME : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles, Editions Dunod (2014).

