

## Relation humaine et relation éducative : une réconciliation impossible ?

C'est de la place de l'éducateur que j'aborde cette question. De manière plus précise, je tire ma réflexion d'une pratique que j'ai acquise en travaillant avec des personnes handicapées mentales adultes. Trois points doivent être soulignés. 1. Ma pratique est un mouvement. L'expérience de terrain me transforme mais en même temps je pense – cadre – mon travail. Il y a là un aller-retour continu. Ce cheminement récuse l'idée même d'une relation conçue selon un modèle binaire qui pose d'un côté un sujet éducateur et de l'autre, un sujet à éduquer. 2. Ce n'est pas en m'occupant de personnes handicapées mentales que j'ai acquis mon expérience, c'est en travaillant avec elles. La préposition avec indique que la personne handicapée mentale participe activement à l'expérience que j'acquiers et qui me transforme. 3. En parlant de la place de l'éducateur, j'exprime un regret et deux refus. Je regrette que l'éducateur ne s'empare pas de sa capacité d'écrire. C'est généralement après être devenu psychanalyste, anthropologue ou philosophe qu'il prend la plume. Mais à ce moment il parle de la place d'un autre... Serait-ce à dire que le travail de l'éducateur échapperait à l'ordre discours ? Ou bien serait-ce à dire que l'éducateur n'ose pas employer le discours qui conviendrait spécifiquement à son travail ? Ce regret indique les refus. Je refuse de considérer que le travail de l'éducateur puisse échapper à l'ordre du discours. Ce serait là cautionner l'arbitraire du ressenti purement subjectif, de l'indicible et du pouvoir. Je refuse également que le discours de l'éducateur soit assujéti à celui d'un autre.

On pourrait imaginer que je sois en désaccord avec ce que je dis. D'une part, je refuse la position subjective et exige une confrontation avec l'extériorité, mais en même temps je pense ma pratique en fonction de ma propre place et de ma propre expérience. Ce désaccord n'est que si n'est que si on croit que j'oppose une position subjective à une position objective - c'est-à-dire une position toute intérieure faite de ressenti et d'évidence à la position d'extériorité et d'objectivité, ou du moins d'intersubjectivité, du discours. Mon propos n'est pas celui-là. Que du contraire. Dans ce texte je tente de décrire la tension qui se sous-tend ces deux positions. Il s'agit continuellement de penser la tension qui se joue entre les termes et non les termes eux-mêmes. Il faut entendre que mon expérience ne se limite pas à l'expérience professionnelle relative à ma petite personne. Une toile de fond existe. C'est sur elle que prend forme ce propos. Sur cette toile j'ai affronté l'épreuve de l'extériorisation. Je suis passé par l'épreuve de la psychanalyse, par celle de la philosophie et par celle du travail en équipe. Trois lieux, trois scènes où se joue une confrontation entre intériorité et extériorité. L'exigence de la médiation, par le penser et le langage, s'oppose à l'immédiateté du ressenti et de l'évidence. Cette tension ne se résout pas : on ne troque pas une intériorité contre une extériorité. On apprend à habiter cette tension qui permet le passage continu de l'un à l'autre. On apprend donc à habiter le langage, à faire du langage la possibilité d'habiter le monde et les relations.

Quelque chose résiste cependant à l'ordre du discours. Il s'agit de percevoir la nature de cette résistance. Il est classiquement convenu de croire que cette résistance consiste justement en un refus de réduire le subjectif à l'objectif. Je pense que cette conception est de peu intérêt. L'opposition entre une subjectivité intérieure et une objectivité extérieure laisse dans l'ombre une opposition bien plus importante. Cette dernière se situe au sein même du fonctionnement psychique ; et de ce fait est dynamique. Cela veut dire que le sens de mon existence n'est pas relatif au *moi* qui est la forme (l'objet) que prend mon existence, mais au *je* qui s'y engage et l'exprime. Le sens n'est donc pas un message caché au fond d'une intériorité – message qu'il faudrait déchiffrer à l'aide d'une herméneutique ou d'une science ésotérique. Le sens est l'élan qui manifeste et que manifeste un *je*. Le sens est le passage à l'existence et l'engagement dans un devenir. Le sens concrétise l'élan d'amour (le Désir) : il le rend effectif. Voilà pourquoi quelque chose résiste à l'ordre de tout discours. Discourir, c'est nommer et parler. Lorsque l'on nomme, on désigne, on attribue des caractéristiques, on décrit, on explique, on argumente. On est là dans l'ordre de l'identité et de la positivité. Lorsque l'on parle, on ne nomme plus... on exprime. Ce qu'on exprime, à ce niveau, n'est pas un intérieur (une émotion subjective toute

intérieure), mais le fait que l'on est un être qui donne du sens et qui s'engage dans l'effectivité de son Désir et de son devenir. Le *je* est bien plus que le *moi*. Il est d'une autre nature. Nommer est l'acte du *moi*. Parler est l'acte du *je*. On est là dans l'ordre de la différence (entre le *moi* et le *je*) et de la négativité. Cette tension entre *je* et *moi*, entre parler et nommer, ne peut être résolue sans que l'on ne risque la *folie*. Si l'on choisit de n'être que le *moi* on fait de l'existence un objet : on reste dans la position infantile du *bon objet* - on y trouve crispation identitaire, rigidité de la pensée, refus du changement. Si l'on choisit de n'être que le *je* on n'est que pure négativité, que pure différence : on est dans impossibilité de se reconnaître dans sa parole et dans ces actes, on est dans le refus de l'engagement. Dans les deux cas on est dans la destruction de l'acte même du penser et dans le refus d'aimer. Puisque cette tension ne peut être résolue il faut l'aborder d'une toute autre manière : apprendre à l'habiter. Il faut consentir à ce glissement perpétuel du *je* au *moi* en amenant la réflexion à un niveau supérieur. Sur ce niveau le *je*, loin de s'opposer au *moi* et loin de s'y identifier, va habiter ce *moi* qui ne fait plus que l'habiller. Le *je* va ainsi tenter d'incarner le discours, tenter de transformer un discours en troisième personne en un discours en première personne. Il y va là de l'épreuve où devient effectif le devenir de l'existence, le devenir du *je* dans l'existence qui prend forme à travers les cristallisations/altérations du *moi*.

Ceci étant précisé, reprenons la question: qu'en est-il de la relation humaine dans la relation éducative ? Ou en d'autres termes, que peut valoir une relation éducative si elle ne peut être humaine ? Commençons par décrire la relation éducative et notons que par *relation éducative*, j'entends tous les actes posés (interventions physiques, verbales, posturales) - il n'existe pas de relation éducative en dehors des actes posés.

### 1) De la relation éducative.

Les professionnels savent qu'il n'existe pas de relation éducative sans qu'elle ne soit mandatée. Prenons un exemple. Je suis à un feu rouge. Un homme traverse. Si j'interviens, celui-ci peut m'envoyer paître. Par contre, si j'accompagne une personne qui passe quand c'est rouge, j'ai à intervenir... et si elle m'envoie paître, j'ai à assumer ma responsabilité en entrant dans le conflit. Le mandat donne donc un certain pouvoir. Mais, en même temps, il limite l'arbitraire de tout pouvoir puisque sous un mandat il faut rendre des comptes.

En simplifiant, on pourrait dire ceci : une société détermine une politique sociale. Celle-ci prend forme à travers des institutions qui définissent un projet psychomédicosociopédagogique. Ce projet, à son tour, prend forme à travers des projets individualisés (relatifs aux ateliers ou/et aux personnes). Comment comprendre cela ? L'anthropologie structurale nous apprend que chaque société est construite sur une structure qui comprend trois axes<sup>1</sup>. Un axe horizontal sur lequel se jouent les échanges (matrimoniaux, de biens et de messages). Un axe vertical qui correspond à l'axe du pouvoir. Un axe transversal qui détermine le cadre symbolique. Les pratiques humaines (pouvoir et échanges) sont ainsi contenues au sein d'une structure symbolique qui faisant fonction de cadre de référence établit et organise les différences. Ce cadre définit ainsi une *certaine idée* de l'homme et des relations. L'éducateur est amené à travailler sur ces trois axes selon le cadre symbolique qui délimite et détermine - qui mandate - son action. Sur le plan horizontal l'éducateur règle les relations, les échanges, les pratiques de vie, la gestion du temps et des activités. Sur le plan vertical il vérifie si les codes sont bien intégrés. Sur le plan transversal il véhicule les valeurs qui découlent de cette *certaine idée* de l'homme et des relations.

Que se passe-t-il si on écrase la relation éducative sur le mandat ? Sans trop forcer nous le voyons sans peine. L'éducateur gère des relations et propose des activités ; il contrôle l'apprentissage des codes ; il fait de la morale. Sous l'unique registre du mandat, l'éducateur est à la fois un animateur

---

<sup>1</sup> Cf. LEVI-STRAUSS, *Les structures élémentaires de la parenté*, PUF, Paris, 1949.

ou un gentil organisateur, un contrôleur ou un flic, un idéologue ou une dame patronnesse. On est là dans le registre de la gouvernance. On est là sous la coupe d'une pensée opératoire et techniciste. Dans ce mode de réflexion les relations et l'homme sont pensés en termes d'objets qu'il faut gérer et réguler. On gère les ressources naturelles et les ressources humaines ; on régule les flux de marchandises, d'hommes et d'énonciations ; on gère les jouissances et les frustrations ; on régule les pratiques de production et de consommation. Bref, on pense sous le modèle de la planification ! Sur le plan horizontal, on se réfère à des notions de jouissance et de développement personnel ; sur le plan vertical, aux normes d'hygiène et de sécurité ; sur le plan transversal, à des fantasmes de transparence (de soi à soi), d'immédiateté (accès complet à autrui dans un langage diaphane), et d'intentionnalité (une honnêteté morale garantit le bon fonctionnement de ce langage). On recourt à des techniques d'animation de réunion, de gestion de conflit, de médiation relationnelle, de régulation du stress, de communication. On est là dans l'ère du *truc*, du bâton magique et des formulations magiques... c'est-à-dire pas très loin de la *pensée magique*. Or, la pensée magique est un mode de pensée infantile selon lequel le réel se conforme à la pensée et suit le moindre de nos souhaits. La dynamique de cette pensée magique repose ultimement en un clivage : d'un côté le *bon objet*, de l'autre le mauvais qui résiste. On est bien là aux portes des fantasmes : de la chasse aux sorcières, des pratiques de séductions et ... de la perversion opératoire.

Dans un tel fonctionnement, c'est l'appareil juridique entier qui est mis à mal. Un monde de contrôle est un monde à la Kafka. Le code y prend la place de la loi et la dénomination y prend la place de la parole. Un monde de contrôle est un monde soumis à une logique binaire : juste/pas juste. On est en ordre ou on ne l'est pas ! Il n'y a pas de place pour dire et exprimer le pourquoi, le ce qu'il se passe dans mon existence. C'est un monde du *moi* qui ne laisse aucune place pour le *je*. Un monde juridique – tout au contraire – est un monde qui s'est délivré de la logique binaire. C'est un monde dans lequel le *je* peut apparaître, s'exprimer et être entendu. Dans ce monde le code est confronté à la loi. Prenons un exemple. Je fais un excès de vitesse. Selon le modèle du contrôle, je suis fautif. Point à la ligne ! Selon le modèle juridique, je peux expliquer à un juge la raison de cet excès de vitesse. Si ce dernier, en tenant compte de la règle, trouve ma justification valable, il peut me relaxer - j'aurais pu rouler vite parce que je conduisais quelqu'un aux urgences. Dans un monde juridique où la tension entre la loi et la règle est maintenue l'intersubjectivité est de mise. Dans un monde de simple contrôle elle est évincée tout autant que l'est l'homme qui parle.

Le monde juridique refuse la logique binaire qui repose sur le fantasme d'un *moi* unifié. La psychanalyse nous invite à saisir la distinction entre le monde des phénomènes et des choses qui est soumis aux lois scientifiques, le monde du langage qui est soumis aux règles du langage et le monde des fantasmes qui lui est soumis aux scénarii<sup>2</sup>. En outre, elle nous exhorte à accepter les ratés, les incertitudes, les hésitations. Selon elle le *moi* est l'objet investit narcissiquement. Il rechigne à l'idée d'être altéré par le réel qui lui résiste, par les relations à l'autre qui le bouleversent et par le *je* qui le porte ailleurs, en dehors de ses frontières. Le *moi* a peur de devenir. Il n'accepte aucune altération et se présente comme s'il était complet. Il se prétend unifié tout comme il prétend que l'acte du penser est un acte purement rationnel. Mais il n'en est rien !

Revenons à l'éducateur. S'il se contente d'agir et de penser son agir sous la coupe du mandat, il se met au service d'une idéologie de l'objet. Il perd ainsi sa liberté, sa créativité et la possibilité d'entrer dans un devenir. L'éducateur fait réaliser de beaux bricolages et s'arrange pour que son activité se déroule de manière satisfaisante. Il n'y a plus de place ni pour penser une réelle action éducative ni pour défendre une réelle politique sociale. L'éducateur peut être remplacé ; c'est-à-dire que sa profession peut disparaître puisque son action peut être reprise par les mouvements caritatifs et les services d'aides soignantes. Comment pourrait-il redresser la barre ? Il lui suffit de confronter la logique

---

<sup>2</sup> D. ANZIEU, *Le penser, du moi-peau au moi-pensant*, Dunod, Paris, 1994

du mandat en termes de code à une logique du mandat en termes de loi. En creusant cet écart entre le code et la loi il crée un espace pour le *je*, pour l'interprétation et pour le sens. La fonction de l'éducateur se décline donc sur deux scènes : celle sur laquelle il agit et pense selon le mandat qui lui est confié, celle sur laquelle il interpelle le pouvoir qui lui a confié ce mandat. C'est à ce moment qu'il explore les *signifiants flottants*<sup>3</sup>: ce qui n'est pas encore nommé par le cadre référentiel.

En tenant compte de l'existence de cette double scène on en arrive à penser la relation éducative dans l'entièreté de sa réalité. Le mandat reste la condition nécessaire à la relation éducative, mais il n'en est pas la condition suffisante. Un petit détour par la logique va nous aider à préciser ce constat. En logique existe une formule d'implication : A implique B. Cela veut dire que chaque fois qu'il y a A il doit y avoir B ; ou en d'autres termes, il n'est pas possible d'avoir A sans avoir B. B est donc la condition nécessaire de A. Mais en étant la condition nécessaire de A, B n'est cependant pas la condition suffisante pour que A soit. Prenons un exemple. Pour avoir de la neige, il faut des nuages : pas de neige sans nuages. Mais par contre, il peut y avoir des nuages sans qu'il neige. Ainsi donc pour avoir de la neige, il faut des nuages – la condition nécessaire – mais il faut en plus une condition suffisante : notamment que la température avoisine zéro degré. Revenons à la relation éducative. Le mandat est la condition nécessaire mais... il ne suffit pas ! Il convient de s'interroger sur la nature de la condition suffisante de la relation éducative. Je pense que cette condition est l'affectivité. C'est l'affectivité qui fait d'une relation une relation humaine et non un simple rapport entre deux termes, entre deux statuts, entre deux individus. C'est donc l'affectivité qui englobe la relation éducative et la situe au sein des relations humaines.

## 2) La relation humaine.

Il n'est pas dans les limites de ce propos de décrire ce qu'est une relation humaine. Cette tâche est bien trop vaste. Cependant je ne peux me contenter d'en parler sans préciser ce que j'entends par relation humaine. Je m'inspire d'un écrivain qui s'interroge sur la possibilité d'une relation d'homme à homme. Je reprends à mon compte cette question de Gombrowicz<sup>4</sup> : une relation de personne à personne est-elle possible ? Mais qu'est-ce que cela veut dire ?

Commençons par réfuter tout fantasme spontanéiste. Il n'existe pas de relation humaine en dehors d'un cadre référentiel et symbolique qui établit les différences et les articule entre elles. Sans un collectif symbolique nulle humanité. Il n'y a d'humains qu'au pluriel. Il n'y a d'humains que dans un langage qui dit l'humain. Cela étant dit, reste à s'interroger sur l'égalité qui est sous-entendue dans l'expression *relation de personne à personne*. Sur quoi repose cette égalité si ce n'est sur la personne ? Une relation de personne à personne est une relation égalitaire en ce sens qu'elle repose sur le fait que nous sommes tous - en tant que personne - totalement égaux. Je parle de personne et non de sujet. La personne humaine est cette personne qui possède, a possédé ou possède potentiellement un *je*. Le sujet est celui qui assume le fait qu'il est un *je*. Une personne dans le coma reste ainsi une personne même si elle n'est plus un sujet. Un enfant est une personne qui n'est pas encore en mesure d'être un sujet. Une personne handicapée mentale est mon égale en tant qu'elle est une personne et que je suis une personne ; et ce même si elle est entravée dans son développement. Cependant, vu qu'il n'existe de personne humaine que sur fond d'humanité – de culture humaine -, cette égalité de personne à personne se heurte aux différenciations établies par un système symbolique. En tant que personnes nous sommes tous égaux, mais dans la réalité sociale nous sommes aussi en position asymétrique en fonction des statuts et des rôles. Prenons à nouveau un exemple. Je suis parti avec des personnes handicapées mentales marcher sur les chemins de Compostelle trois mois durant. Il nous plaisait de dire que nous étions tous pèlerins. Cela était juste mais insuffisant. Le moindre problème nous rappelait

<sup>3</sup> Cf. LEVI-STRAUSS, *Introduction à l'oeuvre de M. Mauss*, dans M. MAUSS, *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950.

<sup>4</sup> W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*, Gallimard, 1973.

que si nous étions bien tous des pèlerins, certains étaient pèlerins accompagnés et d'autres pèlerins accompagnants ! Face à un problème, c'était en effet à l'éducateur à assumer ses responsabilités.

Il y a là une tension insoluble. D'une part l'égalité, de l'autre l'asymétrie. Cette tension peut être nauséuse. Elle manifeste l'arbitraire du pouvoir, la suffisance de la raison et l'orgueil de la maturité. Cependant ces abus sont limités. Le mandat limite l'arbitraire du pouvoir. Le travail en équipe pluridisciplinaire limite la prétention à une Raison qui se veut complète. L'expérience limite l'orgueil de la maturité puisque c'est par l'expérience qu'advient la maturité. Nous voyons que cette tension ne peut être résorbée sans truquer la réalité. Si elle ne peut être résolue, elle peut être habitée. Qu'est-ce que cela veut dire habiter cette tension ? Posons la question autrement, sur quel terrain peut-elle être habitée ? Ou en d'autres termes, quelle est la matière – dans le sens où le menuisier travaille le bois – du travail de l'éducateur ?

### **3) La relation éducative reprise par la relation humaine.**

Il serait péremptoire de croire que l'éducateur travaille la personne. Une personne n'est pas un objet que l'on répare. En outre, ce serait prendre une position d'intouchabilité, de pure extériorité. La réalité dément de tels fantasmes. Je pense que l'éducateur travaille la relation. Mais la relation n'existe pas, n'existe que *des* relations. Serait-ce l'aveu que le boulot de l'éducateur échappe à l'objectivation et qu'il reste ainsi replié, voire enlisé, dans la subjectivité toute intuitive de chacun ? Dans ce cas il n'y aurait pas de terrain commun aux travailleurs sociaux. On pourrait alors prétendre que leurs langages ne servent qu'à donner du sens à leur travail et qu'ils sont impuissants à rendre compte de la réalité. On serait là dans un relativisme nihiliste ou dans un constructivisme débridé.

Je pense qu'il faut tenir compte de cette objection. Si la relation n'existe pas et qu'il n'existe que des relations, qu'en est-il du terrain commun aux travailleurs ? Dans l'immédiat, il faut le concéder, il n'y a pas de terrain commun. Dans un premier temps, à défaut de terrain commun, on peut néanmoins poser un horizon commun : la finalité. Prenons deux exemples. Le premier est relatif au bâtiment. Une maison est une finalité. Chaque corps de métier travaille sur un terrain différent selon son cadre référentiel et la logique inhérente à celui-ci. L'architecte travaille sur du papier, l'entrepreneur dans la boue. Le plombier doit tenir compte de l'écoulement des eaux, l'électricien peut ignorer cette loi de la gravité. Mais on ne peut pousser plus loin cet exemple. Dans le bâtiment on travaille par étape, dans une temporalité linéaire. Il n'en va pas de même dans une équipe éducative. Prenons alors un second exemple. Dans un groupe de musique les musiciens jouent ensemble dans une même temporalité. Mais rapidement on se rend compte qu'ils fractionnent cette temporalité différemment. A moins de recourir à l'abstraction de la mesure, chaque sous-groupe calcule le temps à sa manière. Les solistes comptent des tours qui ne reposent pas sur les repères qu'utilisent les rythmiques : un tour de chant peut valoir plusieurs tours de basse et un tour de basse peut à lui seul contenir plusieurs tours de batterie. Ce qui fait d'un groupe un bon groupe est l'orchestration, la mise en place. Une bonne musique possède une ligne directrice par rapport à laquelle se conjuguent les sous-groupes. Il en va de même dans le travail social. Un bon projet est un projet qui possède une ligne directrice sur laquelle chaque corps de métier s'aligne.

En différenciant les corps de métier on fait apparaître les tensions qui traduisent des conflits. L'objectif d'un corps de métier peut être en contradiction avec celui d'un autre corps de métier. Une ligne directrice est nécessaire pour penser ces contradictions. Il existe des conflits de logiques et de références. Comment assumer ces tensions sans les nier en recourant au plus petit commun dénominateur ? Un concept philosophique va nous aider. Couloubaritsis distingue deux modes de proximité : une proximité relationnelle (disons affective) et une proximité distale (disons spatiale)<sup>5</sup>. Selon cette approche, tous les professionnels sont égaux sous la modalité de la proximité relationnelle. En

---

<sup>5</sup> L. COULOUBARITSIS, *La proximité et la question de la souffrance humaine*, Oussia, Bruxelles, 2008.

effet, le ressenti n'est pas l'apanage de l'éducateur. Chaque travailleur social s'implique affectivement selon ses limites personnelles. Il n'en va pas de même sous la modalité de la proximité distale. La distance qui se situe entre la personne que l'on prend en charge et le professionnel diffère d'un corps de métier à un autre. L'assistante sociale rencontre dans son bureau. La psychologue mène ses entretiens dans un cabinet. L'espace de l'éducateur est quant à lui réduit au minimum. D'une part, relatif à l'activité il change sans cesse au gré des changements d'activité. D'autre part, l'éducateur étant le seul professionnel mandaté à pouvoir toucher le corps d'autrui en dehors d'un soin à poser, son espace se pose sur son corps même.

Cette dimension est une des caractéristiques spécifiques du métier d'éducateur. L'éducateur travaille dans un corps à corps. Il touche, caresse, contient, lutte, donne la main, prend dans ses bras. Il est sans cesse dans l'ordre du corps. Cette détermination doit être l'objet de son discours. Confronté aux corps – le sien *face* à celui de l'autre – il ne peut ignorer la question de l'incarnation. Un corps non investi psychiquement est un amas de membres, il n'est pas une personne. Pour qu'un corps soit reconnu comme étant l'incarnation d'une personne, il faut que ce corps puisse apparaître dans sa dimension psychique ; c'est-à-dire comme une totalité désirante, comme l'effectivité d'un *je*<sup>6</sup>. Ce passage d'une position dans laquelle le corps reste morcelé et non investi psychiquement à une position où reconnu comme totalité il est investi psychiquement renvoie toute personne à sa propre histoire. Nous avons tous des blessures affectives. Celles-ci, selon l'histoire de tout un chacun, se sont produites sur la scène narcissique ou sur la scène œdipienne. Selon la manière dont nous avons pu faire face à ses blessures nous avons plus ou moins réussi à investir psychiquement le corps en tant que totalité. Mais bien souvent il reste des failles. Celles-ci laissent apparaître les *signifiants formels*<sup>7</sup> : il s'agit de tout ce qui reste sous le langage mais qui inscrit dans le corps-objet demande à être pensé afin que ce corps puisse être investi psychiquement comme totalité. Rencontrer autrui dans son corps, c'est prendre le risque de voir se rouvrir des blessures affectives. L'éducateur doit décrire phénoménologiquement ce qui se passe dans ce contact entre corps. Sans passer par le langage, perdu dans ses ressentis, il cherchera à les nier et instrumentaliser la relation. Il doit parler avec ses collègues de ce contact entre corps ; c'est-à-dire du désir, du dégoût, de la honte, de la peur ou de la colère, de l'impuissance aussi. Prenons quelques exemples : qu'est-ce que cela veut dire se promener avec quelqu'un qui sent l'urine, prendre dans ses bras quelqu'un qui bave, tenir la tête difforme de quelqu'un qui dit avoir mal à la tête, être dans l'eau et tenir dans ses bras - contre son propre corps - quelqu'un qui ne sait pas nager, passer du temps dans le silence de quelqu'un, être désiré par une personne handicapée dont le corps est rebutant ? Nous ne sommes ni dans une relation familiale ni dans une relation amoureuse. Que penser de ce corps à corps ? Comment échapper à un mode de pensée opératoire ? Comment parler de ces effrois, de ces sidérations, de cette passion/tendresse pour la chair délaissée, pour les êtres blessés ? Sommes-nous dans une perversion, dans une pensée morbide, dans un fantasme de réparation impossible ? Si nous n'abordons pas ces questions comment réagir à la personne qui nous investit (joue avec nous son Désir, les blessures et les ratées de son élan d'amour) ? Sans cette réflexion comment l'éducateur peut-il comprendre que la personne est en devenir et n'est pas un objet cassé dont il faut s'occuper ?

Prenons une situation. J'organise une randonnée avec un groupe de personnes handicapées mentales. Le soir nous mangeons sous tente. Octave assis à côté de moi vomit. Il ne réagit pas. Il y a du vomi sur ses vêtements, dans son assiette, autour de lui... Au niveau opératoire je sais comment intervenir. Il n'y a pas de problème. Mais que se passe-t-il au niveau de la relation ? Cette irruption de réel brut ébranle la relation de personne à personne. La question est de savoir comment remailler le tissu relationnel qui vient de s'effiloche. Comment vais-je m'y prendre pour que l'on reste, l'un et l'autre, des êtres humains faisant face à cet événement ? Pour élaborer psychiquement les blessures

<sup>6</sup> J. MC DOUGALL, *Théâtres du corps*, Gallimard, 1989.

<sup>7</sup> D. ANZIEU, *Le moi-peau*, Dunod, Paris, 1995.

narcissiques qu'inflige la violence d'un tel évènement, je n'ai d'autre choix que d'éprouver ce qui se passe : de vivre cette expérience de dégoût. Ce vécu doit être décrit phénoménologiquement afin de déterminer ce qui dans une telle situation est en jeu. Il s'agit de saisir objectivement ce qui transforme une relation de personne à personne en une relation entre un acteur social et un objet de soin. Le but est de mettre en lumière les mécanismes qu'invente et utilise l'éducateur pour rester lui-même humain dans une relation humaine, malgré une réalité qui met à mal la dimension humaine de cette relation. C'est en effet par cette tentative créative de l'éducateur que parviendra à se poursuivre la continuité d'une relation humaine.

Cette créativité passe d'abord par le corps. Le corps de l'éducateur est l'outil et le lieu de son travail<sup>8</sup>. Il est l'endroit sur lequel s'écrit ce qui va falloir mettre en mots. L'éducateur est celui qui énonce dans un discours en première personne ce qui n'a pas pu être dit ailleurs et avant par la personne handicapée. Le travail de l'éducateur est aussi un travail de traduction et d'élaboration. Un tel travail nécessite une mise en commun de l'appareil à penser et de l'appareil psychique. A ce niveau, le travail de l'éducateur est semblable à celui d'autres corps de métier, notamment le psychanalyste. C'est au niveau de la proximité distale qu'ils diffèrent. L'éducateur, habilité à toucher le corps de l'autre, est en première ligne. Il est celui qui est le mieux placé pour comprendre que ce qui se travaille dans le social est la relation en tant qu'on la travaille en soi, en tant qu'on se travaille soi-même dans la relation. Il est le mieux placé pour saisir cette dimension parce qu'il est celui qui a le moins de recul possible. L'éducateur est le professionnel qui ne peut jamais ne pas se positionner. Sans cesse il est obligé d'intervenir. Son job est de *poigner dedans*. Le seul recul qu'il peut avoir est un recul temporel ; c'est-à-dire, une mise en mots après coup de la situation. Prenons un exemple. Une personne handicapée m'insulte. Il est de ma responsabilité de lui interdire d'insulter. Mais si malgré le fait que je lui interdise de le faire elle continue, je n'ai d'autre choix que d'entrer plus en avant dans ce conflit. L'épreuve conflictuelle est une des déterminités du boulot de l'éducateur. Il ne s'agit pas dans cette situation de décoder l'enjeu psychoaffectif qui motive un tel passage à l'acte, mais d'y être présent. Au niveau de la fonction, j'ai à contenir cette relation et au niveau de ma personne physique j'accuse les coups. L'éducateur, contrairement au psychanalyste ne peut pas dire que tout passage à l'acte interrompt la séance, voire le travail. Or, bien souvent il ne s'agit pas simplement d'insulte, il y a aussi les coups et les crachats, les tensions du corps et autres agressions. Et en réaction, une contention physique.

L'éducateur est un travailleur du quotidien<sup>9</sup>. Il *accompagne* une personne et son action n'est pas liée à une activité particulière. L'espace sur lequel il pose son travail est sa propre personne, en tant que fonction et en tant que corps incarné. La matière de son travail est ce qu'il reprend en lui de la relation. Qu'est ce que cela veut dire ? L'éducateur ne peut travailler que sur ce qui en lui rentre en résonance ou en résistance avec ce que met l'autre dans la relation. L'éducateur reprend en son nom, en sa personne, ce qui se joue dans la relation et qui n'est pas encore amené dans l'espace du discours. C'est donc à lui à faire ce travail d'élaboration et de mise en mot, d'abord en plongeant dans la réaction puis, ensuite en en parlant en réunion avec son équipe. C'est pour cette raison qu'il ne peut travailler que sur ce qui en lui entre en résonance ou en résistance, puisque c'est par cette résonance et cette résistance qu'il est en relation avec l'autre. Prenons un exemple. Mathilde est personne perdue dans un deuil. Je suis moi aussi une personne confrontée au deuil. C'est là où je rentre à la fois en résonance et en résistance avec Mathilde. Ce qui va se jouer entre elle et moi, d'elle à moi est la manière dont je vais travailler mon deuil en reprenant le sien et, en même temps, la manière dont Mathilde va travailler son deuil en reprenant le mien. Il m'est impossible d'intervenir auprès de Mathilde en faisant fi du fait que moi-même je suis endeuillé. Au niveau de la neutralité, c'est évidemment choquant et problématique. Mais en fait, c'est la neutralité qui est problématique. La neutralité n'est

<sup>8</sup> OI. PHILIPPART de FOY, *L'espace de l'éducateur*, L'Observatoire sur le thème des éducateurs spécialisés, n°93, décembre 2009/janvier 2010, à paraître.

<sup>9</sup> J. ROUZZEL, *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 2004.

qu'une des modalités de la pensée opératoire. Entrer en relation, c'est prendre le risque d'être altéré par autrui et d'altérer autrui. C'est prendre le risque d'aimer et d'être aimé. C'est prendre le risque de toucher et d'être touché - ce qui pour l'éducateur doit être entendu sous les deux sens du mot *toucher*. On ne peut nier les risques de dérapages et de fusion/confusion. Mais ce risque peut être endigué par l'objectivation ; c'est-à-dire la mise en mots du travail que l'éducateur effectue en lui et en l'autre. C'est donc au tiers à assumer ce rôle. Et ce tiers est assumé par l'équipe, le mandat et le langage.

Reprenons notre question : qu'en est-il du terrain commun entre les corps de métier ? Nous avons signalé que, dans un premier temps, il n'existait pas, mais qu'existait la possibilité d'un horizon commun à condition que cet horizon soit balisé par une ligne directrice qui coordonne les tensions entre les corps de métier. Ne sommes-nous pas maintenant en mesure de penser un réel terrain commun ? La matière du travail de l'éducateur est ce qu'il reprend en lui de la relation – c'est-à-dire soi-même en tant qu'il diffère de soi. Qu'est-ce que cela veut dire ? Dans ma relation avec Mathilde je travaille mon propre deuil à travers le sien. Je suis donc à l'écoute de ce qui en moi résiste ou résonne par rapport au deuil. Je suis donc altéré par Mathilde mais également altéré par moi-même en tant que je suis obligé d'être à l'écoute d'un *je* qui met en difficulté le *moi* par lequel je fais taire mes propres ratés concernant le deuil, à travers lequel je me cache de ma propre vulnérabilité. Me travailler moi-même en tant que je suis autre, c'est donc à la fois reconnaître que l'autre est identique à moi et, à la fois que moi je diffère de moi-même. Il y va bien là d'une mise en commun de ce que l'on peut dire de notre existence ! Et c'est la mise en mots de cette mise en commun de ce vécu incarné qui est le dire de l'éducateur. En effet, prenons une réunion, de quoi d'autre peut-il parler ? Son boulot étant de relayer autrui à travers des interventions, de prendre à son compte une difficulté d'autrui, il ne peut que parler de lui en tant qu'il relaie l'autre, en tant qu'il est autre que lui. Nous ne sommes pas là dans un subjectivisme, il ne s'agit pas d'affirmer son propre ressenti mais de le mettre à l'épreuve, de le re-présenter à l'équipe éducative. L'éducateur met en commun son propre appareil psychique en tant qu'il s'emploie à élaborer un moment de son incarnation. Et là, il exige de la part des autres corps de métier d'en faire autant. Le terrain commun devient pour les professionnels cette exposition d'eux-mêmes à travers une mise en commun de leur propre appareil psychique.

Cette approche du boulot de l'éducateur fonde un réel terrain commun. L'horizon devient un horizon pour chaque personne puisque chaque personne est concernée dans son propre devenir par le devenir de l'autre. Donner une ligne directrice, c'est accepter de se diriger soi-même sur tel chemin ; cela veut dire que choisir de travailler le deuil avec Mathilde, c'est accepter de travailler chacun nos deuils ; cela veut dire que pour réaliser un travail avec la perversion de X, la psychose de Y, le handicap de Z... il n'est d'autre possibilité que de nous confronter nous-mêmes à ce qui en nous résonne et résiste par rapport à ces problématiques : nos modes de séduction, nos angoisses psychotiques, nos traumatismes. Nous sommes là dans un réel vivre ensemble qui s'organise *via* cette mise en commun de nos appareils psychiques. Nous habitons dès lors pleinement la tension entre le *moi* et le *je* ; ce qui est la condition pour qu'il puisse avoir un réel *nous* sans fusion/confusion : une réelle communauté d'esprit<sup>10</sup>.

Prenons un ultime exemple. Antonin est une personne ayant un handicap mental profond. Il ne parle pas. Il manifeste peu d'intérêt. Il passe son temps à déchirer, à frotter, à manger des morceaux de papier, à claquer ses dents et à se frapper dans les mains. Il est incontinent. J'ai toujours éprouvé un certain vertige lorsque je le changeais. Je restais bête devant son sexe mou, pendant et inutile. Pourquoi était-ce lui la personne handicapée et pas moi ? Une autre personne moins handicapée donne du sens à ses actions, elle est plus proche de moi. Mais Antonin est si étranger à la question du sens. Il fait si peu de choix. Manifeste si peu de désirs. J'éprouvais beaucoup de difficultés à le rencontrer en tant que personne. J'ai trouvé une solution en m'obligeant à lui parler lorsque je

<sup>10</sup> HEGEL, G.W.F., *Phénoménologie de l'Esprit*, Gallimard, 1973.

m'occupais de lui. Je n'ai jamais imaginé qu'il comprenne ce que je lui disais. J'espérais qu'il sache que je m'adressais à lui mais n'en avais aucune certitude. J'assumais cet artifice pour m'aider à rester humain. Si je posais simplement un acte technique, Antonin et moi-même devenions inhumains : lui devenait un objet de soin et moi, un opérateur. La relation que je vivais avec lui devenait ainsi aussi réelle que toute autre relation, puisque je faisais ce qui était en mon pouvoir pour que nous y restions des êtres humains. À sa mort nous étions tous très émus. J'étais bousculé par des questions : a-t-il su qu'il allait mourir, a-t-il su que nous étions à ses côtés, a-t-il su que nous l'avons investi en tant que personne, a-t-il su que nous sommes touchés par ce qui lui arrive et que nous sommes tristes qu'il ne soit plus là parmi nous ? S'il n'a pas su qu'il nous touchait en tant qu'être humain dans notre humanité, alors la vie, d'absurde et de contingente, devient grotesque, obscène et indécente. S'il n'a pas senti que j'ai cherché à l'investir, alors ma démarche et mon artifice perdent tout leur sens. Il existerait donc un lieu dans lequel errent des êtres en dehors de toute humanité ! Il existerait un lieu dans lequel il est impossible de rejoindre un être humain ! Comment vivre face à tant de non-sens ? Il est nécessaire de trouver une réponse, sans quoi il semble justifié de se limiter aux actes techniques. Cette réponse existe. En écoutant mes collègues, ses proches et les autres personnes handicapées parler de lui, j'ai senti que je n'étais pas le seul à avoir voulu faire de lui un être humain, à avoir cherché à l'investir et à le rencontrer en tant que tel. Je ne répondais pas à une angoisse personnelle. Nous étions ensemble impliqués dans cette même démarche. Nous ne le savions pas parce qu'il est difficile de parler du vertige dans lequel nous plongeant de telles personnes aussi démunies. La peur de notre impuissance nous imposait le silence. Mais son décès a délié les langues. C'est Antonin qui nous a aidés à poser un pas de plus vers notre humanisation, c'est lui qui nous a impliqués entre nous de manière plus humaine. C'est parce que nous étions plusieurs à vouloir faire de lui une personne qu'il a été une personne. Antonin est une personne non seulement parce qu'en tant que telle elle m'émeut, mais surtout parce qu'ensemble nous parlons de lui en tant que *frère humain*, en tant qu'être engagé tout comme nous dans cette étrange aventure qu'est l'existence. Nous ne saurons jamais s'il a pu sentir qu'il appartenait à la communauté humaine. Mais ce qui est certain, c'est qu'une communauté (en tant que construction sociale) est un lieu réel (un *vivre ensemble*) dans lequel des pratiques humaines peuvent faire de nous des hommes... si nous acceptons d'être touchés émotionnellement les uns par les autres et si nous consentons à parler de nos émois.

Mais cela ne va pas de soi. Mettre en commun son appareil psychique, c'est mettre en commun sa vulnérabilité. Cela fait peur. Le travail de l'éducateur est avant tout l'exigence d'un travail sur nos propres blessures narcissiques : ces blessures qui mettent à mal notre besoin de sentir une cohésion (en soi), une cohérence (dans le monde) et une perdurance (dans le temps). Il est dès lors, plus qu'essentiel de penser à une manière de parler de ces blessures dans un langage propre à l'éducateur. C'est fort de ce langage qu'il pourra imposer à ses collègues cet effort de traduction et ainsi mettre en déséquilibre tout discours de l'objet. Le dialogue qui en ressort est une ouverture vers un devenir puisqu'il est le lieu de l'incarnation, le lieu où le *je* devient. Ce lieu/langage est celui d'un *je* qui rencontre à travers les tensions (*moi/je* ; personne/statut) la dimension affective et charnelle de la relation éducative. Ce langage est celui d'un *je* qui reprend à son compte tout ce qui reste tu et désinvestit dans la blessures mais qui cependant inscrit dans le corps-objet, demande à être pensé afin que ce corps puisse être investi dans une relation de personne à personne... puis, si c'est possible, être investi psychiquement comme totalité par la personne elle-même.

L'éducateur explore le monde des *signifiants formels* (ce qui reste tu en tant que corps objet au niveau de la personne). Il lui échoit de mettre en mots cette exploration. Cela veut dire qu'il doit inscrire ces *signifiants formels* dans le monde des *signifiants flottants* (ce qui échappe au cadre symbolique collectif) ; c'est-à-dire les *présenter* comme étant des bouts de mondes inconnus appartenant non à l'individu mais bien à la communauté des hommes : le handicap n'est pas l'affaire de celui qui le vit, mais une blessure infligée l'humanité elle-même. En posant cette analogie entre les *signifiants flottants*

et les *signifiants formels*, je réaffirme la nécessité pour l'éducateur d'assumer sa fonction sur les deux scènes de son action. Sur la scène du mandat - reconnaissant la structure symbolique dans laquelle et par laquelle il agit -, il *accompagne*. Sur l'autre, en abordant avec la personne qu'il accompagne ce qui reste encore sous le seuil du langage, il met en question le cadre symbolique en en élargissant la portée. Ce travail prend dès lors sa pleine expansion car c'est du partage de ce que j'expose de ce que je vis dans l'existence qu'un devenir au vivre ensemble peut se déployer.

### En conclusion.

Deux exigences : ne jamais céder sur le fait d'être en relation de personne à personne ; ne jamais céder sur l'acte du penser. La relation éducative n'est que si elle est humaine !

Une question : il se peut que l'amour ne soit que s'il est pensé, et que le penser ne soit que s'il rend effectif l'élan d'amour. Aimer et penser ne sont-ils pas un même acte sous deux formes différentes ?

Quelques pistes de travail. Comment trouver un support au discours de l'éducateur qui rende compte de la réalité de son propre travail ? En d'autres termes comment penser une écriture qui convienne à ce métier basé sur l'altération ? Trois pistes sont au moins à explorer.

1. La poésie. Il suffit lors d'une réunion de brosser aux côtés de la synthèse un *portrait* de la personne dont on parle pour se rendre compte de la dimension affective de la relation.
2. L'écriture en groupe de travail (groupe mixte comprenant des personnes handicapées et des professionnels). Il s'agit là d'apprendre à penser ensemble ce que seul nous ne parvenons pas à penser : qu'est-ce que être confronté au handicapé mental ?
3. La description phénoménologique. Il s'agit en groupe de travail de dégager ce qui se joue entre la personne handicapée et l'éducateur afin d'objectiver ce vécu. L'enjeu est de décrire la façon dont l'éducateur utilise sa créativité afin de maintenir au sein d'une relation de personne à personne ce qui de par l'absurde du handicap démaille le tissu relationnel.

Juillet 2009. Olivier Philippart

ANZIEU, D., *Le penser, du moi-peau au moi-pensant*, Dunod, Paris, 1994

ANZIEU, D., *Le moi-peau*, Dunod, Paris, 1995.

COULOUBARITSIS, L., *La proximité et la question de la souffrance humaine*, Oussia, Bruxelles, 2008.

GOMBROWICZ, W., *Ferdydurke*, Gallimard, 1973.

HEGEL, G.W.F., *Phénoménologie de l'Esprit*, Gallimard, 1973.

LEVI-STRAUSS, C., *Les structures élémentaires de la parenté*, PUF, Paris, 1949.

LEVI-STRAUSS, C., *Introduction à l'oeuvre de M. Mauss*, dans M. MAUSS, *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950.

MC DOUGALL, J., *Théâtres du corps*, Gallimard, 1989.

PHILIPPART de FOY, OI., *L'espace de l'éducateur*, dans Observatoire sur le thème des éducateurs spécialisés, n°93 décembre 2009/janvier 2010, (à paraître).

ROUZZEL, J., *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, Paris, 2004.