

# **De la relation d'aide éducative et de soin à la relation pédagogique dans la formation en alternance : comment agir une présence à l'autre susceptible d'impulser une inflexion dans sa trajectoire de vie personnelle et/ou professionnelle ?**

**Par Philippe GABERAN**  
**Educateur spécialisé et docteur en Sciences de l'éducation**  
**[www.philippe-gaberan.com](http://www.philippe-gaberan.com)**

Prononcée à l'occasion de la conférence de clôture du Certificat of Advanced Studies de Praticiens Formateurs de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale à la HES-SO de Genève le 14 septembre 2017

Argumentaire :

Au cours de cette conférence de clôture, il est fait l'hypothèse d'une analogie entre processus éducatif et processus formatif ; dans l'une et l'autre situation, le déplacement dans sa manière d'être au monde opérée par la personne accompagnée dans une relation d'aide éducative et de soin (enfant, adolescent ou adulte), et le déplacement opérée par la personne engagée dans un processus de formation (élève, étudiant, professionnel en formation) sont adossés à ces deux matériaux que sont « la présence à soi » et le « point d'inflexion ». Ce sont bien ces trois éléments, l'analogie entre processus éducatif et formatif, la présence à soi et le point d'inflexion qui sont mis au travail dans cette séquence.

Mots clefs :

Rencontre, disponible du formateur, possible de l'apprenant, présence à soi, point d'inflexion

<b>Introduction.....</b>	<b>2</b>
<b>1<sup>e</sup> partie - D'une analogie entre processus éducatif et formatif .....</b>	<b>3</b>
I – 1 D'un postulat et d'une hypothèse.....	3
I – 2 Des trois matériaux indispensables à une relation formative.....	5
<b>2<sup>e</sup> partie - Le déplacement de soi à soi dans la relation formative .....</b>	<b>8</b>
La présence à soi .....	8
Le point d'inflexion.....	9
<b>En guise de conclusion.....</b>	<b>10</b>

## Introduction

A l'instar de Gilles Deleuze qui, dans son *Abécédaire*<sup>1</sup>, affirme que l'enjeu de l'enseignement n'est pas de faire cours sur ce que l'on sait mais sur ce que l'on cherche, nous rappelons ici que l'intérêt d'une conférence réside dans la capacité qu'elle offre de mettre au travail des éléments de recherche et de réflexion. Il ne s'agit donc pas d'un cours réalisé à partir de savoirs déjà formalisés, voire même publiés dans des ouvrages ou articles ; en revanche, il s'agit de saisir l'opportunité de reprendre des notions peut être déjà abordées dans ces mêmes ouvrages et articles afin d'aller un peu plus loin dans leur mise en réflexion et de soumettre à un auditoire l'avancée des travaux. Afin de mener cette réflexion, nous allons d'abord partir d'un postulat et d'une hypothèse.

Nous établissons le postulat, par ailleurs souvent énoncé dans nos écrits antérieurs, selon lequel si quiconque peut sans doute « faire éducateur », en revanche tout le monde ne peut pas « être éducateur ». Il y a une différence essentielle entre « faire éducateur » et « être éducateur » qui forcément, selon chacun de ces deux objectifs, mobilise le dispositif de formation de manière différente. Ce n'est pas du tout le même engagement que de former à faire éducat ou de former à être éducat. Nous formulons ensuite l'hypothèse selon laquelle il existe une analogie entre dispositif éducatif et dispositif formatif : l'analogie résidant dans le principe que les deux relations, éducative et formative, ne peuvent atteindre leur objectif que par le déplacement dans la perception de soi et de son rapport aux autres de l'un des deux protagonistes, en l'occurrence la personne accompagnée dans la relation, avec l'aide de l'autre de ces protagonistes, en l'occurrence la personne embarquée dans l'accompagnement. Le déplacement de soi par rapport à soi avec l'aide d'un tiers est l'enjeu crucial de la relation éducative ou formative. Il nous faut aussitôt spécifier qu'une analogie n'est pas une identité : la relation d'aide éducative et de soin n'est pas une relation formative. Soyons plus explicite encore : un formateur n'est pas un éducateur même s'il y a des aspects éducatifs dans un dispositif formatif.

Nous en viendrons alors à affirmer que la relation formative, tout comme la relation éducative mobilise trois matériaux incontournables que sont la *rencontre*, le *disponible du formateur* et le *possible de l'apprenant*. Nous serons ainsi conduits à dire que, à l'instar de la relation éducative, la relation formative est une relation d'amour dès lors qu'elle est un dialogue entre le disponible du formateur et le possible de l'apprenant. Partant de là nous serons amenés à évoquer ce qui forcément résiste à tout processus de transformation chez l'apprenant et comment, une fois encore à l'instar de la relation éducative, la relation formative exige du formateur qu'il sache repérer et tenir ce que nous nommons le point d'inflexion.

En conclusion, nous tirerons les conséquences d'une vision de la relation de formation qui place le formateur non pas seulement dans la seule position d'un transmetteur de savoirs vers l'apprenant mais aussi, et de façon essentielle, dans la position d'un accoucheur de l'advenir de ce même apprenant. Cette posture du formateur, celle qui consiste à accompagner le futur professionnel non pas seulement à faire mais à être, implique deux conséquences importantes dans le cadre de l'accompagnement : une élaboration de la présence à soi du formateur et un travail de supervision.

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze, Claire Parnet, *Abécédaire*, 3 DVD, article *P comme professeur*, éditions Montparnasse, Paris, 2004

## 1<sup>e</sup> partie - D'une analogie entre processus éducatif et formatif

Il est proposé de penser une analogie entre dispositif éducatif et dispositif formatif. Rappelons de suite qu'une analogie n'est pas une identité ; l'analogie vient remarquer des points de ressemblance sans que pour autant les deux objets se confondent. L'analogie entre les deux processus, éducatif et formatif, tient à la volonté communément partagée par les acteurs impliqués d'impulser un déplacement. Qui dit déplacement dit un changement de place et donc un changement de perspective entraînant une modification dans la perception de soi. Ce changement de place et cette modification dans la perception de soi s'opèrent à la fois dans le registre du rapport de soi aux autres et, tout aussi inévitablement bien que plus confidentiellement, dans le registre du rapport de soi à soi. Ce sont donc à la fois le « je social » et le « je intime », les deux facettes du « je » de la personne qui sont affectés par les processus éducatif et formatif. L'éducation et la formation sont à ce titre des processus de transformation renvoyant, l'un et l'autre, à ce qui est communément appelé aujourd'hui une clinique du sujet. Ce qui nous a conduit à dire que ces processus de transformation ne sont ni des processus de guérison ni des processus de normalisation mais bien au contraire des processus de création de soi<sup>2</sup>.

Une fois admis que l'enjeu de la relation éducative comme de la relation formative réside bien dans un déplacement, il faut admettre que, ce déplacement provoquant un réagencement de soi tant sur le plan affectif que cognitif, l'une comme l'autre induise forcément des phénomènes de résistance. Ces derniers seront d'autant plus forts que les déplacements souhaités percutent des éléments nodaux de l'histoire de la personne accompagnée ; parallèlement à cela, ils seront d'autant plus aisés à lever que sera forte la présence à soi de la personne accompagnatrice. Ajoutons enfin que, ayant bien pris le soin de spécifier que l'analogie n'est pas une identité, l'intérêt de celle-ci réside dans son potentiel didactique : l'expérience du déplacement de soi et des résistances suscitées dans le cadre de la relation formative est susceptible d'aider le futur professionnel à comprendre le déplacement de soi et les résistances induites dans le cadre de la relation éducative.

### I – 1 D'un postulat et d'une hypothèse

Il est clair que nous inscrivons cette réflexion dans une approche qui, d'une part, fait de la formation un processus de transformation, et qui, d'autre part, fait de l'accès à la posture professionnelle un processus adossé à la fois à l'acquisition d'un haut niveau de savoirs et à un réagencement de la perception de soi à travers ce qui fait le sens de l'engagement dans un métier.

#### Un postulat

Répetons-le au risque d'insister, il y a une différence entre « faire éducateur » et « être éducateur » et de fait si sans doute n'importe qui peut « faire éducateur », c'est-à-dire s'inscrire dans une organisation et un fonctionnement qui consistent à appliquer des procédures dans un cadre spécifique, en revanche tout le monde ne peut pas « être éducateur », c'est-à-dire agir au quotidien un sens à être-là dans la perspective de soutenir un autre que soi-même dans sa trajectoire du grandir ou du se grandir. Dès lors, être éducateur tout comme être formateur n'est pas seulement une affaire de bon sens. Ce dernier ne suffit pas, contrairement à ce qui a pu être dit ces dernières années. Sans porter aucun jugement, nous disons même que : tout comme il est des géniteurs qui n'accèdent jamais à la posture de parents, il y a des éducateurs, pourtant diplômés, pour qui un défaut d'appropriation du sens de l'engagement empêchera toujours d'atteindre une qualité de présence à soi lui permettant d'accéder à une posture d'éducateur. Sur ce principe et de la même manière, nous affirmons que tout le monde ne peut pas être enseignant ou formateur.

---

<sup>2</sup> Philippe Gaberan, 2003, *La relation éducative 1*, éditions érès, Toulouse, 2<sup>e</sup> édition 2016

De fait, nous affirmons que les métiers de l'humain, et notamment ceux de l'éducation spécialisée et du travail social, ne sont pas seulement l'affaire d'une maîtrise de quelques techniques transmises dans des lieux d'enseignement et de formation, ils sont aussi l'affaire d'un « embarquement de soi »<sup>3</sup>. La manière singulière par laquelle l'adulte investit la posture d'éducateur, essentiellement caractérisée par son histoire et sa personnalité, est un élément d'accès à la posture d'éducateur pour le moins aussi nécessaire que la maîtrise des savoirs disciplinaires et des supports d'action mobilisés dans le cadre d'une relation d'aide éducative et de soin. De même, la manière dont le formateur habite les savoirs qu'il transmet, c'est-à-dire son habileté à maîtriser les concepts étayant son discours, la qualité de l'expérience qu'il donne à ressentir et, au final, la manière dont ces savoirs et cette expérience participe de son agir professionnel sont les vecteurs d'une présence à soi inscrivant la relation à l'apprenant dans une dimension formative. Deux conséquences à ce postulat. La première est que toute relation formative, à l'image d'une relation éducative, est particulière même si elle recèle inmanquablement des « invariants » ; la résonance chez l'apprenant de la posture du formateur est, à cet égard, toujours singulière. Et la seconde conséquence, induite et complémentaire de la première, est que le formateur va inmanquablement être embarqué dans des aspects de l'histoire et de la personnalité de l'apprenant. Ce qui se trame entre le formateur et l'apprenant n'est pas qu'une affaire de transfert de savoirs de celui se revendiquant comme sachant vers celui supposé être ignorant ; il s'agit aussi d'une affaire de transfert des éléments d'étayage à l'affirmation d'une présence au monde.

### Une hypothèse

Dès lors que la formation est belle et bien investie comme un processus de transformation lequel, au regard du déplacement qu'il opère dans le rapport à soi et aux autres, suscite forcément des effets de résistance, nous formulons l'hypothèse que la relation de formation tout comme la relation éducative est une relation d'amour. Il n'y a dans cette affirmation aucun désir de provocation, même si nous mesurons parfaitement l'ampleur des suspensions et des résistances commises à l'égard de l'usage de ce terme dans le champ de la formation professionnelle et de l'éducation spécialisée. Nous connaissons parfaitement tous les discours sur la « neutralité » du formateur et de l'éducateur dans le cadre de la relation induite, et nous savons bien comment le prétexte de renvoyer l'apprenant à son statut d'adulte et au contrat d'apprentissage permet de tenir à distance les obligations et la responsabilité du formateur. Nous connaissons aussi l'argument selon lequel le mot « amour » recèle une telle polysémie qu'elle rend compliquée voire impossible son usage dans tout champ professionnel, sauf à céder à la confusion. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des objections portées à l'appui de cette thèse ni l'ensemble des arguments susceptibles de leurs être opposés (nous renvoyons à *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*), en revanche nous prenons le temps de formuler ce qui pour nous est une idée forte : le caractère équivoque du terme « aimer » loin d'être un obstacle à la compréhension de ce qui fait l'essentiel de la relation formative ou éducative est au contraire la fêlure par laquelle peut passer le sens de ce que veulent dire former et éduquer.

Encore faut-il, et nous en sommes parfaitement conscients, s'accorder ici sur la définition de ce qu'est une relation d'amour dans le cadre d'un dispositif formatif ou éducatif. Nous affirmons que la relation de formation, tout comme la relation d'aide éducative et de soin, est une relation d'amour dès lors qu'elle est un dialogue entre le disponible du formateur et le possible de l'apprenant. Bien sûr, nous allons maintenant nous atteler à définir clairement chacun de ces trois matériaux indispensables à toute relation que sont la « rencontre », le « disponible du formateur », le « possible de l'apprenant ». Mais avant d'aller plus loin, nous insistons pour prévenir de ce que la présence de ces trois matériaux, pouvant paraître

---

<sup>3</sup> Le terme d'embarquement est ici privilégié sur celui d'engagement, et il est interprété selon le sens que lui donne Albert Camus dans sa conférence du 14 décembre 1957, à l'occasion de la réception de son prix Nobel. Le texte peut être lu dans *Discours de Suède*

d'une évidence triviale, est loin d'être unanimement admise et a fortiori mobilisée par des personnes en situation de formateur... ou d'éducateur.

## I – 2 Des trois matériaux indispensables à une relation formative

Accueillir la rencontre, se rendre disponible à l'égard de l'apprenant et faire le pari du possible chez celui-ci semblent être les fondamentaux de la posture de formateur. Ils le sont, indéniablement... Cependant, ils sont loin d'être mobilisés lors de toute relation formative. Parce que, rappelons-le une fois encore, être éducateur ou être formateur n'est pas qu'une affaire de bon sens.

### La rencontre

Pour que s'instaure un dialogue entre le formateur et l'apprenant, il faut que soient mobilisés au moins trois éléments aussi complémentaires qu'indispensables : l'acceptation d'une rencontre entre soi et l'autre, l'accord d'un échange à plusieurs voix, et l'accueil d'un long temps. Encore une fois simples à énoncer et frisant parfois même l'évidence, chacun de ces trois éléments va cependant bien souvent à l'encontre des pratiques usuelles et des habitudes adoptées en matière de relation formative. La rencontre d'abord... Celle-ci est un élément essentiel de l'instauration d'un dialogue. Or, paradoxalement, elle n'est ni spontanément recherchée ni naturellement organisée tant par l'apprenant que par le formateur ; elle peut-même facilement donner lieu, de la part de l'un comme de l'autre, à des simulacres et à des évitements. Soyons clairs ! La mise en contact de deux protagonistes par le biais d'un dispositif ne dit rien encore de leur rencontre ou pas. Le fait que les rendez-vous soient honorés et les travaux remis ne disent rien non plus de la réalité d'une rencontre. Le bon apprenant n'est pas toujours celui qui se conforme aux exigences ; à l'inverse le mauvais apprenant n'est pas toujours celui qui fait du bruit par la répétition de ses passages à l'acte. De telles affirmations appellent à la prudence, car si elles valent comme élément d'analyse elles ne peuvent pas être considérées comme des vérités absolues ; il faut rappeler que toute relation, éducative ou formative, est singulière et que nulle généralité ne peut être induite à partir de ce qui peut faire symptôme.

Ensuite, deuxième élément d'un éventuel dialogue, il est nécessaire que la rencontre donne lieu à un échange à plusieurs voix ; non pas seulement à deux mais à quatre voix au moins. Il y a forcément les deux voix des deux personnages en présence par le biais de leur matérialité ; c'est-à-dire la façon de mettre en scène leur rôle (jeu) et la manière d'engager sa parole (je). Les gestes et les voix collent à ce que les protagonistes, à cet instant de leur histoire et de leur parcours de vie, sont susceptibles de pouvoir mobiliser. En apparence, ces attitudes donnent le ton. Et en apparence, elles signent une part de l'identité des deux personnes en présence. Et puis il y a les voix du désir... pour peu qu'elles soient entendues. Celle de l'apprenant d'abord dans son aspiration à accéder à un « autre lui-même » ; c'est-à-dire de changer de statut, d'occuper une place reconnue (un professionnel diplômé) et de s'approprier cette responsabilité qui sera la sienne d'influer la trajectoire de vie d'un autre que lui-même en qualité de futur professionnel. Ce que dans *Oser le verbe aimer* nous avons traduit par accepter de s'en-mêler. Et puis, il y a la voix du désir du formateur qui se fait entendre du dessous de la voix portée par le personnage qu'il joue. Elle vient dire, bien au-delà du cadre de la fonction occupée, l'importance qu'a pour lui le fait de partager et de transmettre son savoir ; de n'être ni un gourou ni un maître à penser, mais de participer de concert au modèle et aux valeurs dont l'apprenant se saisit afin de forger sa future professionnalité. Là aussi, il s'agit de s'en-mêler. Dans ce dialogue à plusieurs voix, qu'à l'instar de Sylvain Missonnier nous qualifions de stéréophonie, s'intriquent le mouvement des affects et le déplacement des représentations participant du quotidien de la formation ou de l'éducation<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Alain Missonnier, *Naître humain, devenir parents et être échographiste*, dans Recherches et psychanalyse n°8, L'esprit du temps, 2009

Enfin, pour que le dialogue soit il faut que la rencontre se produise et pour qu'elle se produise il est nécessaire que le formateur et l'apprenant s'approprient le long temps. Encore faut-il comprendre que ce long temps n'est pas un temps pour rien ; il est celui par lequel, à force de répétition d'actes en apparence banals, la relation va prendre une toute autre consistance. Que ce soit dans la relation éducative ou dans la relation formative, apprenants et jeunes professionnels font du surgissement de la confiance un élément déterminant de la rencontre, mais ils ont souvent du mal à percevoir de quelle manière et à quel moment de l'accompagnement s'instaure cette plénitude du lien. Comme si celle-ci jaillissait d'un « on ne sait où » et d'un « on ne sait pourquoi ». Toute rencontre est précédée d'une phase d'approvisionnement au sens proposé par Saint Exupéry, dans le dialogue instauré entre le Petit prince et le Renard, et dont nous avons fait l'un des *Cent mots pour être éducateur*<sup>5</sup>. La banalité des actes posés est justement ce qui, en contre plan, donne de l'importance à la présence du formateur et permet, au fil du temps, d'instaurer un sentiment de sécurité et de favoriser la prise de risque.

### Le disponible du formateur

La présence ne se mesure pas à la seule matérialité d'un face-à-face. Elle ne se mesure pas à une quantité de secondes passées ensemble ou à un trait tracé sur le planning d'une organisation. Là encore soyons précis et prudent. Nous ne prôtons pas la désorganisation au sein des établissements mais nous en appelons à préserver le sens de ce qui fait cadre. La qualité d'un échange ne peut pas seulement être mesurée à l'aune du temps consacré. Trop de personnes n'accèdent pas à une dimension de formateur ou d'éducateur parce qu'elles sont trop souvent non présentes à elles-mêmes et aux autres. Mêmes quand elles sont physiquement là, elles sont psychologiquement et affectivement absentes. Dans ce cas, leur personnage joue faux et ne donne pas le ton, comme il l'a été dit ci-dessus. Une fois encore, il y a nul jugement dans cet énoncé mais le rappel d'une conviction selon laquelle la posture de formateur ne va pas de soi. Elle requiert une ouverture à l'apprenant à la fois accueilli dans son besoin d'accompagnement et dans son désir d'autonomie. Elle fait de l'accès au libre arbitre non pas un chemin balisé par les convictions du formateur et l'attendu des institutions mais une ligne d'erre où la présence du formateur vient en appui et non en substitution des options et stratégies d'apprentissage mises en œuvre. A cet égard, ce que nous nommons le disponible du formateur et ce qui concourt à faire la qualité de sa présence à l'apprenant est directement en lien avec ce que nous nommons la présence à soi du formateur. Nous y reviendrons en seconde partie.

Précisons que, lorsqu'il participe de la relation, le disponible du formateur s'exprime de plusieurs manières. La toute première est la capacité mobilisée et portée par le formateur de voir et d'entendre au-delà ce que l'apprenant donne à voir et à entendre de lui-même. Voir et entendre c'est, d'abord, être en capacité d'aller au-delà les représentations et les agirs mis en avant par l'apprenant, et c'est, ensuite, être en capacité de proposer des alternatives à celui-ci. Cela exige de la part du formateur l'aptitude à poser un diagnostic par-delà les circonstances et le paraître de l'apprenant ; lequel diagnostic confortera un projet de formation partagé et se prolongera par des stratégies d'action. Ce travail-là, bien moins visible et bien moins comptabilisable que le temps passé dans les face-à-face consacrés aux enseignements constitue la part essentielle de la posture de formateur. La seconde capacité mobilisée par le formateur, et qui vient signifier ce que nous nommons le disponible, est sa capacité d'attaquer ce qui fait symptôme dans le comportement de l'apprenant ; c'est-à-dire de le prendre de front les manifestations de ce qui fait résistance à l'apprentissage sans pour autant se laisser absorber par elles.

En bref le disponible du formateur désigne la capacité de ce dernier à être le contemporain de l'apprenant, pour reprendre le mot utilisé par Valérie Dassonville<sup>6</sup>. Etre contemporains, c'est-à-dire dans le cadre qui

---

<sup>5</sup> Philippe Gaberan, 2007, *Cent mots pour être éducateur*, éditions érès, Toulouse, 2<sup>e</sup> édition 2016

<sup>6</sup> Valérie Dassonville, *le théâtre comme chemin vers une « humanité commune »*, journal Le Monde du 5 août 2017

nous préoccupe, être l'apprenant et le formateur présents ensemble dans l'instant et savoir lui accorder toute l'importance d'un presque rien dans l'instant qui dans le temps du parcours de formation est appelé à devenir un presque tout<sup>7</sup>. Il s'agit pour le formateur d'accorder à la banalité de l'action conduite au quotidien la dimension d'une action essentielle au devenir professionnel de l'apprenant.

### Le possible de l'apprenant

Nous partons du principe que, tout comme dans la relation éducative l'être de l'enfant ne se réduit pas à son paraître, de même l'être et le paraître de l'apprenant ne coïncide pas toujours, pour ne pas dire rarement. La mesure de l'écart de l'un à l'autre se fait principalement par le biais de deux instruments. Le premier est le constat de la distance entre les qualités et les compétences réelles de l'apprenant et l'image que lui-même a de celles-ci (estime de soi). Le second est l'ensemble des représentations qu'il a de son métier et la façon de se coltiner la réalité de celui-ci. Ce principe d'un écart entre l'être et le paraître de l'apprenant doit présider à l'engagement de tout formateur dans la relation formative. De sa place, et de la responsabilité qui lui incombe à partir de l'instant où il occupe cette place, le formateur est celui qui fait le pari du possible. Mais il ne s'agit pas seulement d'un pari ! Même si, et c'est toute l'intérêt de cette notion dans le cadre d'un processus engageant le grandir de la personne, un pari ne repose jamais sur du vide ; il suppose que l'agir de formateur se fonde sur des éléments de probabilité déterminés à partir d'indicateurs perçus de manière préalable. Il ne s'agit pas non plus d'une rêverie à laquelle participerait l'avènement d'un apprenant fantasmé ; de la même manière que dans l'Emile, le précepteur mis en scène par Jean-Jacques Rousseau idéalise son élève. Pour autant, il ne s'agit pas de disqualifier la part du rêve dans la relation éducative ou formative dès lors que celui-ci contient toujours à l'état de traces des éléments du réel auquel le formateur s'emploie à donner foi. Il ne s'agit pas non plus d'un discours d'autorité, une sorte d'imposture à adopter sous le poids d'une quelconque idéologie. Il s'agit d'une posture, adoptée par toute personne désireuse de se hisser à sa dimension de formateur et qui, pour cela, accepte de se coltiner à un réel maintenu dans sa complexité, en dépit de tout diagnostic clinique. Persuadé que le présent de l'apprenant se trame à chaque instant avec des éléments déroulés du passé, le formateur tisse avec l'apprenant les fils d'une histoire et d'un futur possible de manière à ce que le désir de l'un et de l'autre œuvre à la solidité des postures professionnelles réciproques. De sorte que si la trajectoire du grandir de l'apprenant porte la trace d'impacts traumatiques, et c'est souvent le cas, ces derniers ne fassent ni trous ni nœuds dans le parcours d'apprentissage mais esquissent en revanche le motif d'un sens à être-là.

Cette conviction d'un possible de l'apprenant que doit porter en elle toute personne désireuse de se hisser au statut de formateur est, par ailleurs, renforcé par l'apprenant lui-même. Certes toujours de façon impromptue et inattendue, comme par une sorte d'acte manqué, en des lieux et des instants auxquels le formateur ne s'attend pas à voir surgir l'être du futur professionnel de dessous le paraître de l'apprenant. La relation formative ne s'instaure que rarement dans des lieux formalisés même si, en revanche, il appartient au formateur de savoir mettre en scène ces instants d'une confiance probable mais jamais certaine (un entretien individuel, un rendu de travail, la rédaction d'un projet, etc.) Autant d'éléments qui ne façonnent pas seulement un cadre pour une improbable relation formalisée par des procédures, mais qui favorise l'émergence d'un sentiment de sécurité. S'il existe bien une stratégie propice à l'instauration de la relation formative, il n'y a pas de calcul présidant à son instauration et l'obtention des résultats escomptés. Et c'est bien ce qui fait que le formateur évoque tout dévoilement de l'apprenant en des termes trahissant souvent de la surprise et de l'émotion.

---

<sup>7</sup> Pour ce jeu entre le « rien » de l'un et le « tout » de l'autre dans la relation, nous renvoyons à *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*

## 2<sup>e</sup> partie - Le déplacement de soi à soi dans la relation formative

### La présence à soi

La présence à soi se définit par le degré d'accord entre la personne et la fonction qu'elle occupe. Dans tous les métiers de l'humain, ceux que Freud nomme les « impossibles métiers », la gouvernance, l'éducation, la santé, le moi professionnel est adossé contre, tout contre le moi-personnel. Les deux doivent sans s'articuler sans jamais se confondre, laissant entre eux cet infime jeu qui rend possible tout mouvement et qui, s'il vient à manquer, conduit la personne à péter les plombs : « out of joint », selon le terme que Gilles Deleuze emprunte à Hamlet<sup>8</sup>. Nous retrouvons donc, dans cette notion de présence à soi, l'idée d'un accord avec soi-même ou de congruence qui, selon Carl Rogers, est au commencement de tout engagement dans les fonctions d'éducateur ou de formateur ; c'est-à-dire, et de manière générale, dans toute les fonctions d'aide apportée à un autre que soi-même. Cette exigence d'un accord avec soi-même, dont la vertu principale est de faire en sorte de ne jamais perdre le sens à être-là dans la présence et la fonction occupée, paraît presque banale à énoncer, tant elle renvoie à une forme de déontologie du formateur ; pourtant elle s'avère bien plus complexe à mettre en œuvre qu'il n'y paraît. Notamment, lorsque dans le parcours de l'apprenant, survient, à une ou plusieurs reprises, un différend de point de vue ; lequel différend, et la prise de risque ayant été correctement évaluée par le formateur, plutôt que de faire crispation devient l'opportunité saisie à la fois par l'apprenant et par le formateur afin de s'écarter d'une ligne auparavant tracée et de favoriser l'émergence d'une autonomie, par ailleurs souvent sollicitée dans le discours. Le surgissement du différend dans la relation éducative ou formative n'est jamais simple à négocier. Aussi, lorsque qu'une équipe véritablement constituée le rend possible, un travail de concertation pédagogique, vient soulager le formateur en ces instants toujours chargés de conflits psychiques et affectifs.

La présence à soi traduit donc, à un instant donné, la conscience que le formateur a de ses qualités professionnelles ; laquelle conscience se forge à la fois dans une conviction propre et dans les retours formulés par les collègues et les apprenants eux-mêmes. A l'instar de l'ensemble des métiers de l'humain, le formateur est à travers la singularité de chaque relation formative confronté aux doutes quant à son devoir et sa capacité à engager le déplacement formatif requis pour que l'apprenant accède à une posture professionnelle. Les métiers de l'humain ont ceci d'épuisant qu'ils viennent sans cesse questionner, non pas l'identité professionnelle des acteurs, mais l'intime désir des personnes concernées d'en être... ou pas. Les métiers de l'humain sont sans doute ceux qui, parmi tous les autres et de manière la plus abrupte qui soit, convoquent les professionnels à devoir sans cesse répondre à cette question : « qu'est-ce que je fous-là ? »<sup>9</sup>. Dès lors, la présence à soi est la première qualité que l'apprenant vient renifler chez le formateur, au moment du premier contact et au fur et à mesure que se multiplient les instants au fil desquels se trament ou non la rencontre, et où s'imprime ou non la confiance réciproque. Et c'est bien parce que la relation formative, comme la relation éducative, ne peut pas être seulement l'affaire des deux protagonistes impliqués, que le travail en équipe pédagogique, dès lors que les querelles d'égo et les enjeux de pouvoir ne priment pas sur l'essentiel, devrait favoriser l'émergence d'espace et de temps de concertation au cours desquels, et de façon sereine, les situations problématiques concernant les apprenants peuvent être discutées et que peuvent être adoptées les adaptations nécessaires.

---

<sup>8</sup> Jean-Clet Martin, 1993, *La philosophie de Gilles Deleuze*, notamment le chapitre *Le temps sorti de ses gonds*, coll. PBP, éditions Payot-Rivages, Paris, 2005

<sup>9</sup> François Tosquelles fait de cette question le seul véritable problème à résoudre par l'apprenant dans le cadre de la relation formative et ensuite par le professionnel dans le cadre de la relation éducative.

## Le point d'inflexion

Il est un instant dans le parcours de formation où la trajectoire de celui-ci change de « sens », venant signifier que pour l'apprenant le sens de son engagement futur voir même le sens de son être là se sont eux aussi infléchis. Ce changement de trajectoire et de comportement, ce que nous désignons par le point d'inflexion, est souvent parlé lors des entretiens individuels menés entre l'apprenant et le formateur. Il fait parfois l'objet de constat partagé lors des réunions pédagogiques. Il est souvent souligné au terme de la formation et, lorsque celle-ci est diplômante, lors des résultats aux examens. Il l'a été dit plus haut, un processus de formation est un processus de transformation dès lors qu'il se traduit par un déplacement chez l'apprenant. La saisie du point d'inflexion est liée à la résonnance du disponible du formateur et du possible de l'apprenant. Elle dépend, d'une part, de la capacité du formateur à voir et à entendre au-delà de ce que l'apprenant donne à voir et à entendre et elle dépend, d'autre part, de sa capacité à se tenir présent par-delà le paraître de l'apprenant, quelques soient les résistances opposées par celui-ci ou le contexte.

Nous estimons que le processus du grandir ou du se grandir est un processus continué de construction puis de déconstruction et enfin de reconstruction de la perception de soi dans son rapport à soi et aux autres entraînant forcément des modifications dans les rôles joués et les places occupées<sup>10</sup>. Ce processus est dit « continué » parce que sans cesse mis en action tout au long de la vie au fur et à mesure que les événements (en l'occurrence une formation) viennent solliciter la personne ; tout au moins aussi longtemps que la personne est partie prenante de son devenir et s'engage à donner du sens à sa présence au monde. Si chaque déconstruction puis reconstruction marque une étape de changement pouvant être parfois perçue comme étant une rupture par la personne elle-même, il n'en reste pas moins qu'il perdure une continuité de l'être à travers ces différentes étapes. C'est cette continuité à travers les différents instants qui façonne l'histoire de la personne. Il y a de la continuité et à la fois de la disparité dans les changements opérés par le biais du grandir. De cela l'éducateur et le formateur sont les témoins avant même que la personne concernée en ait conscience.

Nous l'avons vu plus haut, ce mécanisme de construction et de déconstruction de soi est un exercice exigeant puisqu'il appelle l'apprenant à prendre des risques, bien sûr dans un cadre sécurisé par le formateur, mais qui, quoi qu'il en soit, le contraigne à ce qui est communément appelé sa « zone de confort », pour reprendre un terme couramment utilisé aujourd'hui. Ce dernier mérite toutefois quelques précisions. La zone de confort doit être perçue comme une zone de refuge et non comme une zone de repli ; une zone de refuge en tant qu'elle matérialise un espace-temps du développement suffisamment renforcé pour que la personne s'y sente en sécurité et libre d'y revenir aussi longtemps que n'est pas consolidée une nouvelle manière d'être présent à soi et aux autres. Mais la zone de confort ne doit pas être une zone de repli, dès lors qu'elle viendrait signifier un indépassable de l'être. Ne sort de sa zone de confort que l'apprenant certain que la prise de risque n'est pas une mise en danger de soi ; et le maintien de cette distinction entre « prise de risque » et « mise en danger » ressort de l'éthique du formateur, tout comme elle ressort de celle de l'adulte éducateur dans le cadre de la relation éducative. Au terme de cette réflexion, il apparaît clairement que le travail de construction-déconstruction de soi par le biais d'un processus de formation ne peut pas être mené seul. Il appartient alors au formateur, tout comme à l'éducateur dans le cadre de ses fonctions, d'avoir le courage de ne pas faire défaut à l'instant où l'autre se dévoile, puisque c'est lui qui le soutien et le maintien sur la scène de son désir ; il appartient au formateur tout comme à l'éducateur d'assumer la responsabilité liée à sa fonction d'être celui par qui

---

<sup>10</sup> Nous transposons dans le champ de l'éducation spécialisée et de la formation, le modèle de compréhension du devenir humain proposé par Jacques Derrida dans sa grammaire du vivant. Nous nous le sommes autorisés une première fois, de façon formelle, en reprenant dans *Cent mots pour être éducateur* la notion de « différence » forgée par Jacques Derrida ; et nous pensons qu'il faut poursuivre la réflexion en faisant du déplacement de soi à soi de l'apprenant une recomposition de l'espace et du temps vécus.

l'autre renaît à lui-même. Cet instant du dévoilement ne se calcule pas : il s'offre et il s'offre à la façon d'un don, comme l'a si bien spécifié Paul Fustier<sup>11</sup>. Un don dont le prix déborde largement les termes prévus par le contrat initial et le cadre de la formation. C'est bien ce qui nous fait affirmer une fois encore que la relation formative est une relation d'amour.

## En guise de conclusion

Comme nous l'indiquions au commencement, cette réflexion arrivant au terme assigné dans le cadre de cette conférence, ne vaut que par son caractère d'inachevé. Trop de points demeurent en suspens... il faudra les reprendre. Néanmoins et pour conclure, dès lors que la relation formative est un processus de naissance à soi-même ne laissant indemnes d'eux-mêmes ni l'apprenant ni le formateur, trois remarques s'imposent.

La première remarque concerne l'analogie entre relation formative et éducative. Cette dernière est intéressante dès lors que l'expérimentation du déplacement de soi par rapport à soi de l'apprenant engagé dans le cadre du processus formatif peut aider l'apprenant devenu professionnel à appréhender de façon empathique le déplacement de soi par rapport à soi de la personne accompagnée dans la relation éducative. L'analogie a des vertus didactiques si l'apprenant et futur professionnel s'est approprié par l'esprit et par la chair deux principes essentiels de l'advenir à soi de tout être humain. Le premier est que tout déplacement de soi par rapport à soi dans la trajectoire du grandir ne s'opère pas suite à l'acquisition d'un « plus » ou d'un « mieux » supposé venir palier un « manque » ou réparer un « raté », mais par le repositionnement global de l'être dans ses repères. Une recomposition dont les effets complexes font qu'à chaque remaniement de soi induit par la relation éducative ou formative, « je » est à la fois le même (rien ne disparaît) et un autre (tout advient). Le deuxième élément est que cette complexité induit forcément des effets de résistance ; lesquels ne sont des parasites à la relation formative que s'ils ne parviennent pas à être perçus comme étant des symptômes de ce qui se met en œuvre à travers celle-ci. Le vécu des résistances à son propre déplacement dans la relation formative est une trace mise au profit de la lecture du déplacement de la personne accompagnée dans la relation éducative. Vivre soi le processus de déplacement c'est d'abord ressentir jusque dans l'intime ce qui est appelé à se modifier, accepter de mettre des mots sur ces affects afin de se les représenter et au final intégrer la recomposition de soi dans une nouvelle représentation. Vivre soi le processus de déplacement c'est apprendre progressivement à aimer celui que l'on devient.

La deuxième remarque, aisément déduite de l'ensemble de ce qui précède, est l'inconditionnalité du travail sur soi que demande le métier de formateur. Nous pensons qu'il est impossible de dénier plus longtemps le fait qu'être formateur requiert bien plus que la seule maîtrise d'une discipline, de connaissances ou de techniques à transmettre. Pour plusieurs raisons ! La première vient de ce que, dans la foulée des recherches sur la cognition et les résultats popularisés par Antonio Damasio et ses équipes, s'impose le lien entre l'expression des affects et le développement de l'intelligence. L'apprenant engagé dans la relation formative n'est pas cet élève découplé de l'enfant dont, au seuil des Lumières, Jean-Jacques Rousseau fabrique le devenir. La rupture est définitivement actée avec un tel modèle. L'apprenant est une personne dont le fil de l'histoire maille le processus d'apprentissage ; et il est plus que jamais indispensable que le formateur sache travailler cette matière. Dès lors, la seconde raison à cet indispensable travail sur soi du formateur résulte de la nécessité d'accueillir sans risque de confusion les émotions qui émaillent le parcours de l'apprenant. Tout formateur doit se donner les moyens d'établir une cartographie aussi claire que précise de là où il en est de son positionnement dans l'existence, de ses ressentiments à l'égard de son histoire, de ce qu'il fait de tout ce matériau vivant dans le cadre de la

---

<sup>11</sup> Paul Fustier, *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, éditions Dunod, Paris, 2015

relation formative. Tout déni en ce domaine génère des effets pervers dont les conséquences retentissent et sur la relation et sur l'ensemble du dispositif formatif.

La troisième remarque, qui à son tour découle des deux précédentes, concerne le travail de réflexion sur la pratique qui inmanquablement devrait soutenir de façon régulière et continue l'engagement au quotidien des formateurs et des équipes pédagogiques. Nous disons réflexion sur la pratique et non pas analyse de la pratique tant nous invitons à ne pas replier la relation formative sur la cure analytique. La proximité voir la possible filiation entre ces deux dispositifs est sans aucun doute une aide à la réflexion sans pour autant céder à la tentation de réduire la première à la seconde. Enfin nous disons réflexion sur la pratique et non pas supervision d'équipe, tant la mise en œuvre de la première suppose un espace de travail suffisamment pacifié pour permettre sereinement l'engagement de chacun. Et tout, ou presque, reste à faire en ce domaine...

Philippe Gaberan