



Bruxelles, Musée de la BD

IRTESS Dijon

La fonction de la crise et son impact sur la relation éducative

Philippe Gaberan

Educateur spécialisé et docteur en Sciences de l'éducation

<https://philippe-gaberan.com> p.gaberan@gmail.com

Support de l'intervention

Objectifs : il s'agit de revenir sur les fondamentaux de la relation éducative, et donc du métier d'éducateur, en prenant acte de la difficulté à tenir une posture professionnelle face aux comportements en apparence dysfonctionnant des personnes accompagnées, quels que soient leurs âges et leurs handicaps. Il s'agira de réfléchir pourquoi et comment la « crise » ne doit pas devenir le prétexte à une rupture du lien ou de la prise en charge.

Hypothèse de travail : parce que « contenir » n'est pas « cadrer » et parce que « sanctionner » n'est pas « punir », le métier d'éducateur puise sa spécificité d'un art de la relation adossé à une science de l'éducation. Cet art de la relation tient à une qualité de présence permettant de voir et d'entendre la personne au-delà de ce qu'elle donne à voir et à entendre par ses symptômes tandis que la science de l'éducation permet aux acteurs de proximité de rendre visible et lisible la complexité d'un agir masqué par la banalité d'un faire.

Mots clefs :

Déviances, passages à l'acte, violences ; Traumatismes, symptômes ; La clinique éducative, voir/savoir, savoir agir/savoir dire, subjectif/objectif

Préambule	2
Introduction	2
1 - Définir la notion de crise	2
1 – 1 D'un essai de définition	2
1 – 2 La crise prémisse à un dénouement	2
1 – 3 D'une affaire de « bruit »	3
2 - Comprendre la crise	3
2 – 1 Le fondement de la « clinique éducative » :	3
2 – 2 Qu'est-ce que comprendre ?	3
2 – 3 Eléments de méthode	3
2 – 4 Le « temps » de la crise	4
3 - Agir face à la crise	4
3 – 1 Deux remarques au préalable	4
3 – 2 Contenir n'est pas cadrer	4
Pourquoi « contenir » ?	4
Comment contenir ?	5
3 – 3 Sanctionner n'est pas punir	6
En conclusion : l'impact sur la relation	6

Préambule

1. Le monde va mal, l'éducation spécialisée va mal
 - a. Crises politiques, crises sanitaires, crises économiques, crises écologiques
 - b. 40 ans de démolition de l'éducation spécialisée
2. Nous avons la chance d'être les témoins et les possibles acteurs d'une apocalypse
 - a. Définition de l'apocalypse (Gérald Bronner, l'apocalypse cognitive
 - b. Un autre monde possible/ une réaction
3. Le choix de l'humanisme
 - a. L'humanité face à l'incertitude et l'imprévisible (Bouchereau-Lenoir,
4. Méthode : des apports réflexifs et la mutualisation de situations vécues

Introduction

1. « Crise » : un mot usé à force d'être utilisé. Par-delà ce qu'il vient signifier, son utilisation permet d'entretenir un climat d'angoisse et/ou de peur ne permettant plus d'aborder les situations d'une manière sinon rationnelle du moins équilibrée
2. Si prévenir les « crises » (et leurs passages à l'acte) relèvent bien d'une compétence professionnelle, il serait illusoire de croire que toutes les crises peuvent être évitées (la crise est une catharsis). L'objectif de cette session est de se doter des outils et matériaux permettant de se positionner au mieux dans une situation de crise ; sachant que la majorité des passages à l'acte est commise de façon imprévue et vient « surprendre » les professionnels.
3. Les symptômes de la « crise »
 - La répétition des crises économiques, politiques, climatiques, sanitaires, etc. est le symptôme d'un changement de civilisation : l'humanité est appelée à devoir penser son rapport à l'espace et le temps non plus sur le mode de l'avoir mais sur le mode de l'être
 - Dans le cadre de passages à l'acte commis par les personnes accompagnées, la crise vient dire l'espoir quasi désespéré d'échapper à un état de « souffrance » (impact sur une trajectoire de vie d'événement de nature traumatique)

1 - Définir la notion de crise

1 – 1 D'un essai de définition

- Retour à l'étymologie du mot « crise » (Krisis) : au sens premier, celui de l'étymologie, la crise est une « action » ou une « faculté de choisir ». La crise au sens strict du terme vient marquer un dénouement.
- Définition de l'académie française : un événement soudain qui vient troubler, bouleverser ou altérer une situation jusqu'alors sinon paisible du moins apaisée
- De la nécessité de reconnaître l'importance du vocabulaire et de disposer d'une langue des éducateurs : savoir différencier « crise », « passage à l'acte, agressivité, « violences »

1 – 2 La crise prémisse à un dénouement

- Une crise est un ébranlement des structures d'un système, d'une institution, d'une personne. Deux mots clefs :
- Structure de la personne
 - La structure de la personne est constituée par l'ensemble des éléments participants de l'intime de la personne : l'intime n'est pas l'intimité
 - Remarque : la relation éducative est un dialogue entre deux intimes
 - Conséquence : la crise est le symptôme d'un conflit interne (conflit de loyauté, conflit lié à un sentiment de perte d'identité

- Ebranlement
 - L'ébranlement est le premier signe d'une transformation mise en œuvre pouvant se traduire par de profondes mutations (image de soi, identité, représentation de sa place, etc.)
 - L'ébranlement concerne la personne en « crise » et aussi son environnement (conflit de loyauté, écosystème familial, etc.)

1 – 3 D'une affaire de « bruit »

- Plus la crise fait du bruit au sein d'un établissement ou d'un service et plus elle occupe les esprits et les discours
- La force des publics accueillis est de parvenir à faire fonctionner les institutions au rythme de leurs « symptômes »

2 - Comprendre la crise

Il est essentiel de comprendre avant d'agir. Cette affirmation peut sembler être une évidence et pourtant...

2 – 1 Le fondement de la « clinique éducative » :

dans la mesure où, comme le dit Michel Foucault, la clinique éducative vient signifier le passage du voir (le recueil des symptômes) au savoir (l'identification des causes et l'élaboration des stratégies). Michel Foucault insiste ensuite pour dire qu'il n'y a pas de passage naturel du « voir » au « savoir ». L'enjeu pour les professionnels est de pouvoir accéder à un « savoir rendre compte » qui ne soit pas un « savoir rendre des comptes ». Une telle capacité exige trois conditions :

- Admettre qu'il existe une éducation spécialisée distincte du travail social
- Postuler que l'éducation est une science sur laquelle vient s'adosser un art de la relation
- Considérer que si la rencontre est forcément subjective le rendre compte est nécessairement objectif.

2 – 2 Qu'est-ce que comprendre ?

- Chercher à comprendre ce n'est pas chercher à excuser, comme a pu le dire Manuel Valls alors ministre de l'Intérieur lors de la commémoration des attentats terroristes commis en janvier 2015.
- Comprendre c'est renoncer à l'exercice de la « toute-puissance » ou volonté de contrôle et de maîtrise
- Comprendre c'est veiller à ne pas faire disparaître le Sujet. Une crise ne peut pas être comprise à partir des seuls éléments de sa manifestation

2 – 3 Eléments de méthode

- Comprendre ce n'est ni « interpréter » ni « projeter » au risque de tirer trop vite des conclusions qui ne seraient que le fruit de l'imagination de celle, celui ou ceux qui subissent la crise.
- Une méthode en trois temps (distincts mais non clivés)
 - Le relevé des circonstanciels de la crise : qui ? quoi ? quand ? où ? comment ?
 - La collecte des éléments d'information sur la base d'une « logique des coïncidences » ; c'est-à-dire d'une forme de rationalité propre aux sciences humaines.
 - L'élaboration des hypothèses parmi lesquelles sera retenue et actée par un professionnel ayant autorité pour le faire celle qui paraît la plus valide.

2 – 4 Le « temps » de la crise

- La répétition des crises conduit à ce que la vie fait des histoires sans parvenir à faire une histoire : la répétition des instants ne permet pas de composer un temps articulé (passé, présent, futur)
- La crise est augmentée par l'absence d'une mémoire des métiers de l'éducation spécialisée

3 - Agir face à la crise

Il n'y a ni bonnes pratiques, au sens où il y aurait « une » bonne manière de répondre à une situation de crise, et il n'y a pas de recommandations de bonnes pratiques sans une posture critique de l'éducateur (agent d'un dispositif/ acteur d'un métier). Dès lors, l'accompagnement d'une crise demeure un acte éducatif « singulier » même s'il s'inscrit dans une logique globale.

3 – 1 Deux remarques au préalable

1. Ne pas ré-agir
 - Ne prendre ni « pour soi » (ne pas se laisser être « la cible ») ni « sur soi » (se laisser affecter sans se laisser infecter) Agir en écho aux symptômes au risque de se focaliser sur les « manques » plutôt que de valoriser les « restes »
 - Revenir sur la définition de la relation éducative comme étant un dialogue entre le disponible de l'adulte éducateur et le possible de la personne accompagnée
2. Il est des crises qui font des histoires sans jamais parvenir à faire une histoire, tant pour la personne passant à l'acte que pour les professionnels et l'institution amenés à l'accompagner Il est des passages à l'acte qui, dans le parcours de vie des personnes ou dans l'histoire d'une institution, jouent le rôle de « cadavre dans le placard ».
 - a. Avec la personne ayant agi la crise ou le passage à l'acte
 - b. Avec les collègues de l'équipe et, plus largement, l'institution.

3 – 2 Contenir n'est pas cadrer

Pourquoi « contenir » ?

1. Ce que contenir veut dire (définition)

Dans son *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey rappelle que « contenir » vient du latin *continere* établi à partir du préfixe « *cum* » (avec, ensemble) et « *tenere* » (tenir). De là nous cheminerons dans la réflexion pour comprendre en quoi dans le quotidien des éducateurs, contenir renvoie :

- à l'origine de l'usage du terme « contenir » dans le fait de « tenir ensemble », d'« embrasser » pour reprendre le terme de Alain Rey. Embrasser au sens de
 - prendre dans ses bras,
 - d'avoir une vision globale...
- par la suite, l'usage renvoie à « se contenir », c'est-à-dire à « enfermer en soi », assurer la « maîtrise », contrôler et se contrôler.
- voire à « réprimer, réfréner » et donc « empêcher ».

2. D'une réponse complexe au « pourquoi contenir ? »

Il existe une tendance lourde à ramener et à restreindre l'acte éducatif à ce qui fait bruit dans le comportement et les passages à l'acte des « personnes » accueillies dans l'institution et à méconnaître et donc à mésestimer les enjeux éthiques et anthropologiques en lien avec le fait de « contenir »

a) Une nécessité biologique

Rien ne naît, ne survit et ne croît en dehors d'un contenant. La vie est une lutte contre l'aspiration du vide et contre l'aspiration au vide ; toutes les deux révélant un processus morbide. Le lien est fait avec les « trous noirs », la mélancolie, l'ab-sens, les conduites ordaliques à l'adolescence.

b) Une nécessité anthropologique

L'enveloppement nourricier (utérus), le lien d'attachement primaire (le cordon, le nombril), l'expulsion (le passage du dedans vers le dehors), la séparation qui n'est pas une rupture (le passage de l'avant vers l'après)

c) Une nécessité dans le développement psycho-affectif

L'enveloppement à la naissance (le corps morcelé, la construction du schéma corporel), le portage, le passage d'un narcissisme primaire (égotisme) vers le narcissisme secondaire (estime de soi), le renoncement à l'illusion de la toute-puissance, le désir, la frustration

d) Les pathologies du développement

Les carences affectives précoces, les troubles du comportement limites, l'hyperactivité, l'impact du traumatisme sur le développement

3. Conclusion partielle

Il n'y a pas d'éducation sans contrainte (différenciation entre sanction et punition, les dérives de l'éducation positive). La contenance est une forme de contrainte, à la fois souple (se distend sans disparaître) et ferme (résiste sans pour autant être agressif)

Comment contenir ?

Il n'est pas question d'établir et de retenir une manière, en l'occurrence « la bonne » (sur le modèle des « recommandations de bonnes pratiques ») de contenir. La singularité de chaque professionnel doit être reconnue et respectée par l'ensemble des personnes composant une équipe et, au-delà, une institution. Toutefois, il semble essentiel de dégager quelques principes pratiques et éthiques de ce qui serait un « contenir » acceptable dans le cadre d'une relation éducative respectueuse des gamins accueillis.

1. Un environnement sécurisant

Il n'est pas concevable que des professionnels salariés d'une institution se rendent sur leur lieu de travail en ayant la « boule au ventre ». Bien que difficile parce que complexe, le métier d'éducateur est aussi source de plaisirs et de plaisirs partagés. Pour être sécurisant, un environnement doit être défini et définissables par le biais d'un certain nombre de repères visibles et lisibles (un projet institutionnel, un règlement intérieur, un organigramme partagé, une sensibilité à l'accueil des nouveaux collègues adossé à un processus, des cadres de proximité, des événements marquant une vie institutionnelle, des moments conviviaux, etc.

2. Une qualité de présence

« Si, comme le disent certains politiciens, n'importe qui peut « faire éduquer » (ce serait un positionnement de « bon sens », ou une simple affaire de « bonne femme »), tout le monde ne peut pas « être éduquer ». Être éduquer tient à la capacité de l'adulte éducateur de voir et d'entendre la personne accompagnée au-delà de ce qu'elle donne à voir et à entendre par la mise en scène de ses sumptômes. Cela suppose que la rencontre s'établisse à partir d'un dialogue entre le disponible de l'éduquer et le possible du gamin. Cela suppose de pouvoir « oser le verbe aimer en éducation ».

3. Tenir le point d'inflexion

Dès lors que la personne accompagnée, parce qu'elle a « reniflé » le disponible chez tel ou tel adulte professionnel et qu'elle vient confier à cet adulte élu en qualité de « référent de cœur », le possible de ce qu'il peut être, alors, il est de la responsabilité de cet adulte éducateur de « tenir le point d'inflexion » : de ne plus lâcher la personne non pas s'accrochant à ce qu'elle donne à voir de ses « manques » mais en se focalisant sur ce qu'elle a confié de ses « restes » (faire jaillir l'enfant de dessous le gamin, la personne de dessous le handicap). C'est-à-dire de ses aspirations, de ses rêves et de ses capacités. Il appartient à l'adulte référent de cœur de tenir à la fois, contre les doutes ou les renoncements de la personne accompagnée (laquelle prise dans ses conflits de loyauté va tout mettre en œuvre pour casser la relation) et contre le reste d'une équipe (très souvent légitimement fatiguée par un comportement dysfonctionnant du gamin en question)

4. Des objectifs négociés et partagés

De la qualité d'un diagnostic (hypothèse posée dans le cadre d'une synthèse de l'enfant) va découler l'élaboration d'un projet personnalisé qui aura été négocié avec l'enfant de sorte à ce que les objectifs fixés concrétisent à chaque fois « une prise de risque qui ne soit pas une mise en danger ».

a) Un corps à corps

Il peut advenir qu'un « corps à corps » soit nécessaire afin d'éviter qu'un passage à l'acte d'un gamin soit source de danger pour lui ou pour les autres. Ce corps à corps doit se faire « enveloppement de la personne » et non immobilisation de celle-ci. Par la proximité des corps, il est un mécanisme apaisant soutenu à la fois par les gestes et par la parole. Il est un moment d'une telle intensité pour le professionnel que, par la suite, il doit faire l'objet d'un débriefing.

b) L'équipe dans sa fonction de tiers

Si la rencontre est forcément « subjective » le rendre compte est nécessairement objectif. Cette articulation des deux aspects de la relation éducative, sa dimension subjective engagée dans un cadre objectif, repose sur la qualité d'écoute et d'attention que chaque professionnel accorde à lui-même et aux autres.

3 – 3 Sanctionner n'est pas punir

Cf. tableau punir/sanctionner

En conclusion : l'impact sur la relation

1. La crise doit rester un vecteur de dénouement et non pas un « objet de crispation » (défiance, méfiance, vengeance)
2. Il appartient à l'éducateur de savoir faire le premier pas pour ne pas laisser le lien s'abîmer.



Bruxelles, Musée de la BD

IRTESS Dijon

La fonction de la crise et son impact sur la relation éducative

Philippe Gaberan

Educateur spécialisé et docteur en Sciences de l'éducation

<https://philippe-gaberan.com> p.gaberan@gmail.com

Lexique et éléments bibliographiques

Lexique

Gamin/enfant ou handicapé/personne

L'être de l'enfant ou de la personne ne se réduit pas au paraître du gamin ou du handicap. Si le second est du côté du « manque », le premier est du côté du « reste ».

Sont appelés « gamin » (au sens noble conféré à ce mot par Fernand Deligny), ou handicapé un être dont la trajectoire de vie a été impactée, parfois de façon précoce par des événements d'une telle violence qu'ils font traumatisme. L'effet traumatique réside moins dans les faits eux-mêmes que dans la stratégie que l'enfant déploie (mise en scène des symptômes) pour donner une explication à ce qui lui arrive et pour adopter un comportement qui demeure compatible avec un sens à être encore là présent au monde.

Sont appelés « enfant » ou « personne » l'être qui, par-delà la mise en scène de ses symptômes, adresse, souvent de façon très subreptice et de manière très anecdotique, les modalités d'un possible changement de comportement à l'adulte éducateur élu en qualité de référent de cœur.

Adulte éducateur

Quel que soit son titre ou sa fonction, est « adulte éducateur » toute personne qui par la qualité de sa présence à l'autre, la personne accompagnée, permet à celle-ci de se déplacer dans son rapport à lui-même et aux autres, de changer de comportement. Le savoir-être éducatif se traduit par la qualité d'une présence professionnelle susceptible de faire en sorte que l'enfant surgisse de dessous le gamin, que la personne surgisse de dessous le handicap. Le philosophe Michel Serres rappelant que « surgir de dessous » est la racine étymologique de « subjectum », le devenir sujet.

Sanctionner et punir

Sanctionner n'est pas punir. Sanctionner c'est offrir la possibilité de mettre des mots sur un passage à l'acte transgressif. Punir c'est chercher à faire mal. De la distinction entre sanctionner et punir dépend le basculement du pouvoir de l'adulte vers l'autorité de l'éduc.

Syndrome du « gamin abusé narcissique »

Selon le pédopsychiatre Rémi Puyuelo, le syndrome de gamin abusé narcissique désigne ces enfants qui construisent leur rapport à eux-mêmes et aux autres sur le mode primaire de l'illusion de la toute-puissance. L'absence d'un environnement adulte suffisamment sécurisant ne leur permet pas d'accéder de façon sereine à la notion de limite, à la nécessité de renoncer à l'immédiateté de la jouissance, l'impossibilité de pouvoir différer la satisfaction d'un désir et d'intégrer la « frustration » dans un mode de rapport au monde. Pour ces gamins, nuls à l'extérieur d'eux-mêmes, n'est ni légitime ni autorisé à pouvoir leur imposer des limites. A cet égard les « gamins abusés narcissiques » sont dans un mode d'être au monde apparenté à l'a-construction et non pas à la destruction sous l'impact d'événement de nature traumatique.

Le syndrome du « gamin abusé narcissique » vient désigner ces enfants qui grandissent dans l'illusion de la « toute-puissance ».

Les troubles de la personnalité limites

D'une tendance lourde à la psychiatisation : un recours banalisé aux anxiolytiques et aux anti-dépresseurs, une multiplication exponentielle des troubles rattachés à la « sphère des dys », une augmentation sans précédent du diagnostic des « troubles du comportement limites » (4% à peine de la population il y a moins de dix ans, et désormais 20% des hospitalisations psychiatriques). La société contemporaine recourt à une psychiatisation accrue des difficultés rencontrées par les personnes dans la construction de leur rapport à eux-mêmes et au monde ; sans doute sous le poids accru de la référence au DSM V. Le DSM V désignant la 5^e version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'Association américaine de psychiatrie. De nombreux médecins alertent sur cette tendance et ses dérives.

D'un ensemble de signes cliniques : les personnes atteintes de ce syndrome des troubles de la personnalité limites pâtissent d'une **image de soi négative** allant parfois jusqu'aux **troubles de l'identité**. Elles souffrent d'une **instabilité émotionnelle** forte se traduisant par des **difficultés à s'inscrire dans un système relationnel**, par des **passages à l'acte souvent autodestructeurs**. L'adolescence serait la période cruciale durant laquelle surgiraient les symptômes.

De deux registres de causes (non exclusif) : un premier ensemble de cause se situe du côté de la génétique et des dysfonctionnements physiologiques : ces causes endogènes sont d'autant plus scrutées que l'histoire des personnes ne révèlent pas de faits significatifs pouvant expliquer le surgissement des symptômes. Un second ensemble de causes se situe du côté traumatologique avec une attention particulière pour tous les événements propres à la personne pouvant être marqueurs de carences affectives, de maltraitements physiques ou psychiques, de défaut d'étaillage adulte, etc.

Les adolescents à la dérive

Michèle Benhaïm, psychanalyste, professeure de psychopathologie clinique à l'université d'Aix-Marseille, a cette belle formule par laquelle elle évoque ces adolescents pour lesquels « la vie fait des histoires, sans jamais parvenir à faire une histoire. » Faute d'un étaillage adulte, ces gamins ne parviennent pas à inscrire dans le temps leur présence au monde ; celle-ci se résume à une succession d'instant non reliés entre eux et, chacun englobant dans le paroxysme et l'éphémère la totalité des pulsions et des sensations.

Traumatisme

Ce qui fait traumatisme est autant l'évènement qui vient percuter l'expérience de vie de la personne (enfant, adolescent ou adulte) que le « discours » (verbal ou pas, contenu réel ou imaginaire) mis en place par celui-ci pour donner une explication à ce qui lui arrive et trouver un sens à être encore là dans l'existence en dépit de ce qui, pour, relève de la sphère de l'incompréhensible, de l'explicable... et de l'injuste. Le traumatisme vient bousculer ces « quatre points cardinaux de l'être » que sont les rapports entre dedans/dehors (repère spatial), avant/après (repère temporel), devant/derrière (repère cognitif), dessus/dessous (repère affectif).

Symptôme

De ce qui résonne sans que cela raisonne : très souvent le symptôme est ce qui fait du bruit dans l'institution et empêche les professionnels de voir et d'entendre au-delà de ce que le gamin ou la personne handicapée donne à voir et à entendre par la mise en scène de ses symptômes. La force du gamin ou de la personne handicapée est de parvenir à faire fonctionner une institution selon ses symptômes.

D'un mécanisme défensif : le symptôme est très souvent un mécanisme défensif (une carapace) d'autant plus renforcé que le ou les traumatismes impactent de manière précoce la trajectoire de vie de la personne concernée. Le symptôme est toujours le signe d'une souffrance mais n'est pas toujours le signe d'une pathologie ; même s'il s'en rapproche par bien des aspects (troubles de la personnalité limites). Le symptôme ne doit être ni « effacé » ni dénié mais doit amener les professionnels à « faire un pas de côté » (porter l'attention non pas sur le paraître du gamin mais sur l'être, à savoir son potentiel).

D'un rapport empêché au temps : Ce qui fige le temps du devenir dans l'instant du traumatisme (réitération du comportement et des troubles) et que le rôle de l'éducateur est de réinscrire l'être dans le temps, autrement dit dans un projet (référence à Henri Maldiney, *Penser l'homme et la folie*).

Savoir être adulte éducateur

Si n'importe qui peut « faire éduquer » tout le monde ne peut pas « être éduqué » (Gaberan, *Oser le verbe aimer*). Être adulte éducateur, c'est construire une « présence » à soi et à l'autre (enfant ou adolescent) qui tienne,

contienne et soutienne la personne accompagnée (enfant, adolescent ou adulte) dans la prise de risque que représente tout déplacement dans son rapport à soi et aux autres sans que pour autant la personne accompagnée est le sentiment de se mettre en danger.

Savoir accueillir

D'une part, la démarche d'accueil est constituée d'éléments formels telle que la préparation en amont (recevoir la demande, collecter des informations (la problématique de la personne, son histoire, les raisons de son placement), désigner l'adulte présent lors du premier contact (réfèrent)). D'autre part, la démarche d'accueil est constituée d'éléments moins formels liés à l'attitude des adultes professionnels notamment au moment du premier contact avec la personne (l'accueillir telle qu'elle se présente malgré les éléments lus dans le dossier), l'écouter sans interpréter son discours, l'observer sans le juger (repérer les symptômes, comportement fermé/ouvert, collé/distant, etc.), rassurer l'enfant (partager avec lui des éléments de compréhension du fonctionnement de la structure)

Savoir partager la rencontre

Il n'y a pas de relation d'aide éducative et de soin, s'il n'y a pas une rencontre entre l'adulte éducateur et la personne telle qu'elle est et non pas avec la personne telle qu'on voudrait qu'elle soit. La rencontre n'est ni le premier contact ni l'accueil. Il peut fort bien y avoir un « contact » ou une « mise en présence », d'un gamin et d'un éduc sans que pour autant il y ait rencontre entre les deux. La rencontre à la différence du contact se produit dès lors que, se percevant suffisamment en sécurité avec un adulte investi par lui comme pouvant être un réfèrent, la personne accompagnée accepte de prendre un risque sans pour autant se mettre en danger. Cela débute généralement par le dévoilement d'une part de lui-même jusque-là masquée par la mise en scène des symptômes.

Savoir être dans la présence

La présence est une notion qui renvoie à une dimension professionnelle de l'être éducateur. Tout d'abord, elle signifie un certain niveau de disponibilité physique et psychique chez l'adulte éducateur traduisant une approche globale de la personne accompagnée, une qualité d'écoute et un souci de l'accueillir dans la singularité de son être propre. Ensuite, la présence se prolonge par le souci de l'adulte éducateur de poser un cadre et d'accompagner la personne dans ses limites ; ce qui conduit l'adulte éducateur à savoir accueillir et mettre au travail les « émotions et les affects », deux matériaux indispensables à toute relation d'aide éducative et de soin. L'écoute, la tolérance, la disponibilité, l'autorité, la sécurité, l'affectivité sont autant de notions qui viennent caractériser la qualité d'une présence de l'adulte éducateur.

Savoir voir et entendre

Est adulte éducateur tout parent ou professionnel suffisamment disponible pour voir et entendre la personne au-delà la mise en scène de ses symptômes. Il est celui qui, de par son « intuition » (des observations étayées par des connaissances), se saisit de supports privilégiés par la personne accompagnée afin d'exprimer son potentiel.

Savoir tenir le « point d'inflexion »

Dès lors que la personne accompagnée adresse un possible à l'adulte éducateur élu en qualité de réfèrent de cœur, il ressort de la responsabilité de celui-ci, en lien avec l'équipe, de tenir ce possible ; de tenir ce possible aussi longtemps que nécessaire, et parfois contre les ambivalences de la personne accompagnée (conflit de loyauté), pour que ce dernier opère les transformations exigées par le déplacement de son comportement.

Savoir aimer

La relation d'aide sociale, éducative et de soin est une relation d'amour lorsqu'elle est un *dialogue* entre le *disponible* de l'adulte éducateur et le *possible* de la personne accompagnée. Les trois mots clefs d'une telle relation éducative sont « dialogue », « disponible » et « possible ». Le savoir aimer, considéré comme étant une compétence professionnelle, n'agit pas à partir de la matérialité de deux êtres en présence mais à partir de leur pouvoir d'agir (empowerment).

Repères bibliographiques

Penser l'humain de l'homme (les métiers de l'humain)

- Arendt, Hannah, 1930-1954, *Qu'est-ce que la philosophie de l'existence*, Paris, Payot & Rivages, 2002.
- Atlan, Monique et Droit, Roger-Pol *Humain. Une enquête philosophique sur ces évolutions qui changent nos vies*, éditions Flammarion, 2012
- Gérald Bronner, *L'apocalypse cognitive*, éditions P.U.F., 2021
- Derrida, Jacques, *Pardonnez-moi, L'impardonnable et l'imprescriptible*, édition Galilée, 2012
- Fukuyama, Francis, *La fin de l'homme*, traduction de Denis-Armand Canal, coll. folio actuel, ed. Gallimard, 2002
- Girard, René, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, coll. Pluriel, ed. Le livre de poche, 1978
La violence et le sacré, édition Grasset, 1974
Celui par qui le scandale arrive, Bruges, Desclée de Brouwer, 2001.
- Loisel, Régis, *Peter Pan*, T.1 à T.6, éditions Vents d'Ouest, 1990-2004, <https://regisloisel.com/peter-pan>
- Maldiney, Henri, *Penser l'homme et la folie*, Grenoble, Jérôme Million, 1997.
- Modiano, Patrick, *Discours à l'académie suédoise*, Paris, Gallimard, 2015.
- Fitoussi Jean-Paul, Sen Amartya, Stiglitz Joseph, *Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000427.pdf>
- Serres, Michel, « Nous », in *Empan*, n° 118, *Hommage à Michel Serres*, 2020, pp. 118-126.
- Stiegler, Bernard, *Aimer, s'aimer, nous aimer, du 11 septembre au 21 avril*, Paris, Galilée, 2003.

La relation éducative

- Armand-Gaberan Fabienne, Philippe Gaberan, *le corps dans la relation éducative*, <https://www.lien-social.com/Le-corps-dans-la-relation-educative>
- Bouchereau, Xavier, *La posture éducative*, éditions érès, 2017
- Bouchereau Xavier et Lenoir Jean-Pierre, *L'éducateur et le psychanalyste*, éditions érès, 2024
- Capul, Maurice et Lemay Michel, 1996, *De l'éducation spécialisée et son rapport au travail social*, 12^e édition, revue et augmentée, Toulouse, éditions érès, 2019
- Delhasse, Guy, *Quand je éduque les autres*, Bruxelles, Couleur livres, 2010.
- Foucault, Michel, 1963, *Naissance de la clinique*, P.U.F., 1983
- Fustier Paul, *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*, éditions Dunod,
- Gaberan, Philippe, *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*, éditions érès, 2016
La relation éducative, éditions érès, 2^e édition 2017
Cent mots pour être éducateur, réed. 2017
De l'engagement en éducation, Toulouse, Érès, 1998.
- Kittel, Isabelle, « Les référentiels supports ou obstacles à la professionnalisation », in *Empan*, n° 95, *Les Travailleurs sociaux entre certification et professionnalisation... Une formation impossible*, 2014, pp. 42-48.
- Tomkiewicz, Stanislas, http://www.amisdetom.org/rubrique.php?id_rubrique=17

Les adolescents : comportements et troubles de la relation

- Michèle Benhaïm, *les passions vides, chutes et dérives adolescentes contemporaines*, éditions érès, coll. Poche, 2016
- Fernand Deligny, *Graine de crapule* dans *Œuvres*, éditions l'Arachnéen, 2007
- Philippe Gaberan, Lin Grimaud, *Itep, repères et défis*, éditions érès, 2015
- Yves Jeanne, *Dépasser la violence des adolescents difficiles*, éditions érès, 2010
- Rémy Puyuelo, préface à *Un atelier théâtre en CMP : un groupe thérapeutique et éducatif pour enfants* de Gérard Chimisanas, éditions érès
- Rémy Puyuelo et Denis Turrel, *Les centres rééducatifs renforcés : redonner du sens à l'action éducative auprès de mineurs délinquants*, éditions érès, 2007

