

Ligue française pour la santé mentale

Santé mentale et protection de l'enfance  
Espace Reuilly le 5 novembre 2019

***La dimension affective dans la relation éducative***

Philippe Gaberan

Educateur spécialisé et docteur en Sciences de l'éducation

[www.philippe-gaberan.com](http://www.philippe-gaberan.com)

**avertissement** : ce texte est maintenu dans la forme du discours tel que tenu à la tribune lors de la journée du 5 novembre.

Est-il encore possible de penser dans un monde où seul le buzz fait recette ? Est-il encore possible de s'offrir le luxe de réfléchir à ce que sont ces métiers d'adultes éducateurs, parents ou professionnels, alors que l'insuffisance des moyens matériels et financiers génèrent lassitudes, maladies ou abandons ? C'est parce que nous croyons encore aux métiers de l'humain que nous avons répondu favorablement à l'invitation des organisateurs de cette rencontre, en écho à cette provocation que représente la publication aux éditions érès de l'ouvrage *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*. Alors, et en vous remerciant par avance pour votre écoute bienveillante, entrons dans le vif du sujet.

**En introduction, nous osons dire que**

La relation d'aide éducative et de soin est forcément une relation d'amour dès lors qu'elle a pour finalité de permettre à un enfant ou à un gamin de s'inscrire ou de se réinscrire dans une trajectoire de vie qui ne soit pas subie mais choisie. En clair, la relation éducative est forcément une relation d'amour dès lors que nous avons la prétention de faire de toute institution éducative, qu'elle soit familiale ou professionnelle, un lieu où grandir. Formulé ainsi, un tel postulat est forcément abrupt. Nous en sommes conscient ; et nous en sommes d'autant plus conscient que nous avons déjà éprouvé ses effets en le formulant devant des professionnels ou des futurs professionnels. Parler d'amour dès lors qu'il s'agit d'éducation et qui plus est d'éducation spécialisée provoque forcément un mouvement de recul, une forme de repli défensif de la pensée. Il nous faudra parvenir à convaincre si nous ne voulons pas que *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée* soit seulement perçu comme étant une simple provocation, une manière de faire le « buzz ». Et cette tâche difficile en soi sera d'autant plus rude que nous commettons l'audace de puiser nos raisons et donc nos arguments dans le champ de la philosophie. En effet, à l'appui de notre expérience de terrain et de notre cheminement universitaire, nous sommes intimement persuadé que l'éducation s'adresse à ce qui fait l'humain de l'homme. Que de parler d'amour en éducation, c'est faire le pari d'un triple enjeu : anthropologique, politique, praxéologique. Alors, dans le cadre de cette journée de réflexion organisée par la ligue française pour la santé mentale, et dans le strict respect du temps imparti nous allons cheminer en quatre étapes. Dans la première nous essaierons de dire pourquoi l'amour est le matériau indispensable du grandir et en quoi il concourt à cette impossible tâche que vise toute éducation, à savoir de faire entrer et de maintenir l'être dans le temps. Il est aisé de comprendre que nous tenons-là l'enjeu anthropologique de cette question des affects et de l'amour dans la relation éducative. Ensuite et de manière consécutive, dans la seconde étape, nous chercherons à comprendre ce que veut dire « aimer » en éducation, et nous proposerons une définition de ce qu'est la relation d'amour dans le cadre d'une relation d'aide éducative et de soin. Dès lors, dans la troisième étape, nous ne pourrons pas éviter de préciser, de manière assez rapide toutefois, pourquoi l'usage de ce mot « amour » suscite autant de réticences et donc de résistances dès lors que la relation éducative intervient dans un cadre professionnel. De manière inévitable nous rencontrerons l'enjeu du politique, si nous accordons à ce terme de « politique » l'art de porter une vision de l'homme dans le monde et dans la cité. Et parce que chemin faisant nous serons amené à percevoir combien le savoir-aimer un enfant est un sentiment ni inné ni naturel

alors nous terminerons cette intervention sur les enjeux praxéologiques de la question des affects et nous essaierons de convaincre de l'urgence à faire du savoir aimer une compétence parentale ou professionnelle. Quatre étapes donc à ce parcours réflexif : faire entrer l'être dans le temps, assoir une définition de l'amour en éducation, consolider une vision de la place de chaque homme dans la société, faire du savoir aimer une compétence professionnelle. Toutefois, et avant de nous lancer dans le vif du sujet, nous voudrions préciser quelques points de vocabulaire et notamment quelques-uns des termes allant porter notre discours. Nous appelons « enfant », le petit de l'homme qui bénéficie dans son entourage familiale d'une présence adulte suffisamment rassurante pour le soutenir dans sa trajectoire du grandir. Au regard de quoi nous appelons « gamin », en référence au terme affectueux employé par Fernand Deligny, le petit de l'homme dont la trajectoire de vie a été impactée parfois de façon extrêmement précoce par des événements de nature traumatique. Pour situer l'enjeu de cette distinction entre enfant et gamin, nous disons que la profession d'éducateur a pour finalité de permettre à l'enfant de rejaillir de dessous le gamin. Nous y reviendrons. Enfin, ultime précision, nous appelons à différencier la profession et le métier : la profession désigne une activité codifiée par des textes (codes de loi, conventions, contrats, etc.) qui confère un statut et dont la raison d'être répond à une commande institutionnelle. Le métier est la façon singulière d'exercer une profession de sorte à respecter le cadre de celle-ci (la commande institutionnelle), mais en y ajoutant cette touche particulière propre à l'engagement. Et là encore, pour situer l'enjeu de cette distinction entre profession et métier, nous disons que, indépendamment des titres acquis et des positions occupées, indépendamment des professions donc, être adulte éducateur est un métier. Nous vous proposons de retenir ces deux distinctions enfant/gamin et métier/profession pour éviter tout malentendu au cours de cette intervention. Cette nécessaire remarque étant faite revenons au fil annoncé de notre discours.

### **Faire entrer l'être dans le temps**

Au tout début de son court essai intitulé « *Mishima ou la vision du vide* », consacré à l'écrivain et poète d'origine japonaise, Marguerite Yourcenar évoque les rapports tissés entre celui-ci et sa grand-mère. Elle lui prête notamment cette phrase écrite « quelque part » (SIC) qui dit : « *à huit ans, j'avais une amoureuse de soixante-ans.* ». A la suite de quoi, Marguerite Yourcenar ajoute cette remarque riche de sens : « *Un pareil commencement est du temps gagné.* » (p.20) Nous avons-là une clef pour accéder à ce qui fait la pertinence de l'usage du mot « amour » en éducation : dans l'aide au grandir apportée par l'adulte à l'enfant, l'amour fait gagner du temps. L'amour fait gagner du temps dès lors que, présent dans la relation éducative, il autorise à ce que le désir à naître devienne un désir à être. Formulé de manière plus précise, nous affirmons que l'amour est le matériau indispensable pour que le désir à naître porté par l'adulte, désir à naître au monde ou désir à naître à soi, devienne un désir à être investi par l'enfant ; alors l'amour est le matériau indispensable pour permettre ce que, dans *La relation éducative*, nous avons désigné comme étant le passage du vivre à l'exister (Gaberan, 2003). Toutefois, ce passage de l'enfant mis au monde comme Objet d'un autre que lui-même à l'enfant inscrit dans le monde comme Sujet de lui-même ne résulte pas purement et simplement d'un transfert de désir, en l'occurrence de celui des parents vers celui de l'enfant, mais d'un lien relationnel bien plus complexe. Aimer n'est pas désirer ; aimer est bien plus que cela. L'amour émerge à partir de la capacité de l'adulte à être suffisamment présent dans l'instant afin de soutenir l'enfant dans sa capacité à articuler le dedans et le dehors, l'avant et l'après, le devant et le derrière, le dessus et le dessous. Cette présence de l'adulte dans l'instant est d'autant plus cruciale que, à un stade précoce de son développement psycho-affectif, l'instant est la seule réalité tangible pour l'enfant. Il dépend entièrement de l'adulte pour que toute forme de passage du dedans vers le dehors ou de l'avant vers l'après ne soient pas comme autant de moment de ruptures mais des temps de passage, de sorte que l'enfant puisse prendre le risque de se saisir de ce qui fait séparation sans que pour autant il est le sentiment de se mettre en danger. Permettre à l'enfant de prendre des risques sans se mettre en danger, voilà la finalité et l'utilité de l'amour dans la relation éducative. Permettre à l'enfant d'advenir à la conscience de lui-même, non plus comme étant Objet d'un autre que lui-même mais comme étant Sujet de sa propre présence au monde, c'est, pour l'adulte éducateur, qu'il soit parent ou professionnel, œuvrer à « faire entrer la matière dans le temps », pour reprendre la très belle formule du philosophe Henri Maldiney, dans *Penser l'homme et la folie*. Les dedans/dehors, avant/après, dessus/dessous, devant/derrière, deviennent ainsi les points cardinaux de l'être dans l'espace et le temps qui vont permettre à l'enfant d'abord de se percevoir comme étant une entité une et séparée puis de se défaire progressivement de ce sentiment de toute-puissance avec lequel il advient à la vie. Bref, il faut tout l'amour

d'un adulte pour que les limites imposées par une naissance au monde suivie d'une naissance à soi ne soient pas perçues comme étant des clôtures mais comme étant des propositions d'ouverture. Et, qui plus est, parce que chez le petit de l'homme et à la différence de beaucoup d'autres espèces animales, le temps de la naissance au monde ne coïncide pas avec le temps de la naissance à soi, la présence aimante, parce que rassurante, d'un adulte éducateur est rendue d'autant plus prégnante. Ainsi, et nous concluons le premier temps de cette intervention, l'amour dans la relation éducative est le matériau qui permet à l'adulte éducateur d'aider l'enfant à s'inscrire dans l'espace et le temps ; lesquels, espace et temps, sont les ordonnées de la trajectoire du grandir. Mais nous avons aussi indiqué que cet amour n'était pas un simple désir. A ce stade, il nous faut donc indiquer ici, au moins de façon succincte pour l'instant, ce que veut dire aimer dans la relation éducative. Aussi affirmons-nous que la relation d'aide éducative et de soin est une relation d'amour lorsqu'elle est un dialogue entre le disponible d'un adulte et le possible d'un enfant. Les trois termes essentiels sur lesquels il faudra pouvoir revenir sont « dialogue », « disponible de l'adulte », et « possible de l'enfant ».

### **Assoir une définition de l'amour en éducation**

Mais avant cela, il nous faut compléter le discours de cette première partie, en portant notre attention sur ces enfants dont la trajectoire de vie est impactée parfois de façon extrêmement précoce par des événements de nature traumatique. Et puisque nous savons que, au sein d'une même fratrie, chaque enfant réagit de façon singulière aux événements qui s'imposent à lui du dehors de lui, nous rappelons que ce qui fait traumatisme n'est pas tant ce qui arrive mais, pour l'enfant, le caractère à la foi inouï et incompréhensible de ce qui lui arrive. Et quand bien même il ne disposerait pas encore du langage et de tout l'outillage conceptuel, parce que les événements de nature traumatique surprendraient de manière précoce son être-là au monde, l'enfant dispose de suffisamment de connections sensori-motrices et psycho-affectives pour être saisi de cette interrogation : « Pourquoi ? » « Pourquoi ça ? » et « Pourquoi ça arrive à moi ? » A cet égard, trop de gamins sont « pris en charge », nous utilisons ici volontairement ce terme dans son sens littéral, sans que jamais les adultes ne s'attèlent à aider ces gamins à trouver sinon une réponse du moins la voie d'une possible réponse à ces deux questions proprement existentielles : « Qu'est-ce qui fait que ça arrive ? » et « Qu'est-ce qui fait que ça arrive à moi ? » Trop de dispositifs d'aide éducative ou de soin se focalisent essentiellement sur le « comment faire ? » pour que l'enfant réintègre une trajectoire de vie conforme aux attentes sociétales avant de prendre le temps nécessaire pour aider l'enfant à répondre à cette question « pourquoi être ? ». A défaut de bénéficier d'un tel soutien, chaque enfant élabore seul son propre discours afin de trouver encore un sens à être-là, présent au monde, en dépit de ce qui lui arrive ; au regard de quoi les symptômes développés consécutivement à l'impact traumatique et leur mise en scène ne doivent plus ou ne devraient plus être interprétés comme étant simplement le signe d'un dysfonctionnement dans le comportement du gamin. Les symptômes sont l'ultime langage du gamin. Ce langage, à vocation défensive, a pour vertu de fixer le devenir de l'enfant à l'instant du traumatisme ; quand ça ne tourne pas rond, la vie tourne en rond. De sorte que si pour le gamin le temps de la vie ne s'arrête pas, il continue à vieillir, le temps de l'existence en revanche s'arrête au moment de l'impact traumatique. Deux très belles bandes dessinées illustrent parfaitement ce diagnostic : *Peter Pan* de Régis Loisel et *Bout d'homme* de Jean-Charles Kraehn . Ce sont là, pour nous, deux des meilleurs ouvrages de psychopathologie clinique ayant été produits ces dernières années pour aider à comprendre la difficulté de grandir et le refus d'un devenir adulte. Pour ceux qui aiment les livres plus compliqués et les références plus sérieuses, dans *Les passions vides : chutes et dérives adolescentes contemporaines*, Michèle Benhaïm, psychanalyste et professeure de psychopathologie clinique à l'université d'Aix-en-Provence, affirme dans une très belle formule qu'il y a « des gamins pour lesquels la vie fait des histoires sans jamais parvenir à faire une histoire ». Dit dans un langage plus commun, il est des gamins pour lesquels « ça n'imprime pas ». Il nous est arrivé à tous d'entendre ce type de phrase adressé à un gamin par un adulte : « Mais ça ne t'a donc pas servi de leçon la dernière fois ! » Nous abordons ce qui fait sans aucun doute le point nodal de la relation éducative menée dans un cadre professionnel, à savoir la réitération du même ; c'est-à-dire ces comportements dysfonctionnants répétés par les gamins alors que par ailleurs ils ont pu prendre le risque d'adresser à un adulte éducateur élu en qualité de référent de cœur qu'ils avaient la capacité d'être autrement que par la mise en scène de leur dysfonctionnement ; une mise en scène qui va jusqu'à faire croire à l'adulte excédé que lui le gamin fait exprès de ne pas « y » arriver (le temps) ou de ne pas « s'en » sortir (l'espace). Un adulte d'autant plus excédé qu'il sait que ce faire « exprès » est la seule stratégie offerte au gamin pour venir mettre à l'épreuve la solidité du lien et vérifier que va bien tenir cet adulte contre

lequel il va venir s'appuyer. Les gamins viennent « contre tout contre », comme le soulignait si justement le pédopsychiatre Stanislas Tomkiewicz. De sorte que, et nous allons retrouver ici la définition de ce qu'est une relation d'amour, est adulte éducateur le parent ou le professionnel qui, par son engagement et ses savoirs, se rend suffisamment disponible pour voir et entendre l'enfant au-delà de ce que le gamin donne à voir et à entendre par la mise en scène de ses symptômes. L'être ne se réduit pas à son paraître. Cet au-delà du gamin est constitué par ces tout petits riens adressés très souvent de manière subreptice, à l'instant et dans les espaces où l'adulte s'y attend le moins ; ces tout petits riens qui deviennent le tout de l'enfant dès lors que l'adulte non seulement parvient à s'en saisir mais aussi à les tenir. C'est ce gamin accueilli en ITEP qui devant ses parents joue parfaitement son rôle dans la pièce de théâtre joué à la fête de Noël alors que ce même gamin est perçu comme incapable d'apprendre et de retenir une leçon à l'école. C'est cet autre gamin pour lequel, à juste titre d'ailleurs, l'équipe pédagogique d'un autre ITEP demande une réorientation parce que incapable de se repérer dans l'espace et le temps et donc d'accéder au « socle d'apprentissage » que sont la lecture et l'écriture, tandis que pour ce même gamins les éducateurs d'internat ont très bien repéré sa capacité à placer seul, sans aide et sans modèle, le couteau à droite et la fourchette à gauche lorsqu'il s'agit de dresser le couvert et de passer à table. Dès lors, nous disons qu'il existe bien une éducation spécialisée ; elle est cette éducation qui portant toute son attention à ces gamins dont la trajectoire de vie a été impactée par des événements de nature traumatique se saisit du moindre possible pour faire de ce possible, ce que nous nommons dans *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*, le point d'inflexion de leur trajectoire de vie. Et il s'agit bien d'un véritable métier, d'un métier éminemment complexe à défaut d'être impossible, que celui qui consiste à aider un gamin à se réinscrire dans une trajectoire du grandir qui ne soit plus subie mais choisie, parce que non plus dictée par des événements venus du dehors de l'être mais parce qu'impulsée du dedans. Et à ce stade de notre discours, nous actons donc trois propositions fortes. Par la première nous disons que la relation éducative ne s'intéresse pas aux « manques » du gamin mais aux « restes » de l'enfant. La seconde proposition est une définition, et en l'occurrence notre définition de ce qu'est une relation d'amour. Nous réaffirmons que la relation d'aide éducative et de soin est une relation d'amour lorsqu'elle est un dialogue entre le disponible de l'adulte et le possible du gamin. Cette relation d'amour ne se tissent pas entre deux entités matérielles mais entre deux subjectivités par le biais de leur pouvoir d'agir, pour reprendre une notion désormais à la mode mais dont la pertinence nous paraît parfaitement justifiée. Enfin troisième proposition, la relation d'aide éducative et de soin, dès lors qu'elle est une relation d'amour a pour finalité de faire jaillir l'enfant de dessous le gamin. Nous saluons ainsi le philosophe Michel Serres, lorsque dans l'un de ses tout derniers ouvrages, *Le Gaucher boiteux*, il vient nous rappeler que faire surgir de dessous est le sens étymologique de Subjectum, autrement dit du « devenir sujet ». J'ai bien conscience que tout cela est énoncé trop vite au regard du temps imparti pour cette conférence ; aussi, et pour résumer tout cela, permettez à l'éduc et à l'universitaire de vous renvoyer à cette phrase inscrite sur les cartes postales en vente dans les gares ou dans les lieux touristiques qui, sous un dessin du petit Prince de Saint-Exupéry, vient dire « On ne voit bien qu'avec le cœur ». Nous avons coutume de dire aux étudiants et futurs professionnels que, contrairement à ce qu'affirme le dicton, l'amour n'est pas aveugle. L'amour voit ce que beaucoup d'autre n'aperçoivent même pas. Encore une fois nous disons que l'amour dans la relation d'aide éducative et de soin voit et entend au-delà de ce que donne à voir et à entendre la mise en scène des symptômes.

### **Consolider une vision de la place de chaque homme dans la société,**

A ce stade de notre discours, nous avons donc clairement précisé ces deux points que sont, d'une part, la définition de ce qu'est une relation d'amour dans le cadre d'une relation d'aide éducative et de soin, et d'autre part, le caractère indispensable de ce matériau qu'est l'amour dès lors qu'il s'agit pour un adulte d'aider un enfant à s'inscrire ou à se réinscrire dans une trajectoire du grandir dont il ne serait pas l'Objet mais le Sujet. Mais quand bien même serions-nous parvenu à ce point, nous savons que nous sommes loin pour autant d'être parvenu à convaincre. Parce que l'usage du mot amour dans un cadre professionnel, y compris lorsqu'il s'agit des métiers de l'humain, a longtemps été tabou avant que d'être littéralement interdit. Il a été tabou aussi longtemps que les acteurs de l'éducation spécialisée et du travail social ont œuvré à sortir leur engagement d'un modèle vocationnel pour l'inscrire de plein droit dans le champ professionnel. Non seulement l'usage du verbe aimer dans un cadre de travail ne fait pas très « pro », mais, d'abord et surtout, l'usage de ce terme a contre lui le fait de ramener les métiers de l'éducation spécialisée et du travail social vers leurs origines et, du même coup, de les renvoyer à cette proximité qu'ils partagent avec les religions ; et

plus particulièrement celles fondées sur l'amour christique très fortement présentes dans notre civilisation occidentale. Cette empreinte exerce une telle prégnance sur le sens à donner à l'écoute des personnes vulnérables que, au livre 1 de son ouvrage *L'Emile ou de l'éducation*, Jean-Jacques Rousseau affirme ne jamais vouloir s'occuper d'un enfant cacochyme (débile aurait-on dit hier, en situation de handicap dirait-on aujourd'hui), parce que « inutile à lui-même et à la société » ; en revanche, ajoute-t-il, « il tolère qu'un autre s'occupe de cette charité ». Nous l'assurons, ces mots figurent bien dans *L'Emile* ; nous avons mis en danger notre thèse de doctorat pour avoir eu l'audace de le rappeler. Il faudrait plus de temps que nous n'en avons ici pour saisir les enjeux, pour le coup éminemment politique, de cette position adoptée par cette figure hautement emblématique qu'est Jean-Jacques Rousseau. Elle va faire trace. Elle fait trace au moment où naissent les diplômés d'état, au moment où s'imposent les conventions collectives, dont notamment celle de 1966, au moment où la société toute entière réaffirme dans les élans d'un mai 68 son adhésion aux principes de la laïcité... bref, en chacun de ces moments où se fait d'autant plus prégnante la volonté de se démarquer d'un vocabulaire ayant trait de près ou de loin au religieux ou au vocationnel. Au point de tourner le dos et de désapprendre ce que signifie pour le métier cet *amorevolezza* mis en avant par Dom Bosco dans sa relation aux gamins accueillis. Un terme, *amorevolezza*, qui traduit bien plus qu'une tendresse et bien mieux qu'une empathie dès lors qu'elle évoque cette attention permettant de voir ce que les symptômes cherchent à masquer. A cette défiance née de la volonté de se démarquer du religieux et de la charité, s'ajoute cet avertissement formulé par les psychologues et psychanalystes au tout début des années 60 à l'encontre d'un amour qui sous prétexte de vouloir le bien de l'enfant viendrait en fait cautionner l'emprise de l'adulte. Certes, l'avertissement n'est pas à négliger... mais pour autant suffit-il pour invalider un usage professionnel du verbe aimer ? Nous ne le pensons pas. Nous disons que « être adulte éducateur c'est être porteur du désir à être de l'enfant aussi longtemps que celui-ci ne peut pas se l'approprier seul ; autrement dit, aimer dans la relation éducative, c'est l'impulsion sans la pulsion. Nous disons que « aimer pas assez » tout comme « aimer trop », lesquels traduisent l'un la carence affective et l'autre la pulsion de dévoration, n'ont rien à voir, l'un comme l'autre, avec ce que doit être une relation d'amour. Dans *Oser le verbe aimer* nous affirmons que « le trop » ou le « pas assez » sont des artifices qui détournent le sens du verbe aimer et provoquent un mésusage de celui-ci. Enfin si se démarquer du religieux et se méfier des abus sont devenus deux prétextes pour écarter le verbe aimer du champ professionnel, à ceux-là s'en ajoute un troisième, plus récent dans l'histoire des métiers de l'humain et plus violent encore : « éradiquer l'humain ». Sous l'impulsion de l'idéologie libertarienne et du transhumanisme, lesquels associés l'un à l'autre se revendiquent comme incarnant la seule vision possible de l'homme et donc le seul projet politique viable dans une société postmoderne, s'impose dès le début des années 80 une vision des organisations qui pour atteindre au « zéro défaut », et donc au plus grand degré d'efficacité et de rentabilité, prône l'effacement du principal facteur à risque qu'est le « facteur humain ». L'humain n'est plus une richesse mais un risque. Ce modèle des organisations à « zéro défaut » véhiculé par les technocrates et leurs diverses officines, ce modèle que véhicule la multiplication des référentiels et autres recommandations de bonnes pratiques, viennent se substituer les procédures à la relation. Dans un numéro de la revue *Empan*, Isabelle Kittel alors chargée de mission à la Direction Générale de l'Action Sociale exprime clairement le but recherché et avoué : écarter toute trace de subjectivité dans la relation éducative dès lors qu'il s'agit d'un acte professionnel. Au regard de quoi il est aisé de comprendre pourquoi les institutions éducatives sont autant mises à mal et pourquoi les professionnels de l'éducation spécialisée et du travail social se plaignent d'une perte de sens et d'une destruction de leur métier. Même si, voilà une petite dizaine d'années, surgissent les signes d'une marche arrière. Les recommandations de bonnes pratiques publiées par l'ANESM admettent, par exemple mais certes de manière assez timide, l'idée selon laquelle l'affectivité ne serait pas à bannir de toute forme de relation professionnelle. Malgré elles ou à cause d'elles, ces recommandations offrent ainsi une seconde naissance et une certaine crédibilité à cette notion proprement mortifère qu'est celle de « juste distance ». Il n'empêche que de nombreuses générations d'étudiants et de futurs professionnels ont été formées à l'idée que les affects n'avaient pas à se mêler d'une relation éducative. Il n'empêche que de nombreux professionnels se sont pliés à des injonctions et à des cadres d'organisation et de fonctionnement leur interdisant toute implication affective. Et si, en 2016 et après cinq années de travail avec les équipes de professionnels, nous nous sommes engagés avec les éditions érès dans la publication de *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée* c'est bien en raison d'une certaine urgence à retrouver le sens des métiers de l'éducation spécialisée et tenter d'endiguer cet immense malaise, ou lassitude voire même désespérance qui s'emparent des professionnels. Et le travail d'écriture ayant été posé, il nous reste à engager

activement cet autre labeur qui consiste à faire du « savoir-aimer » une compétence parentale et/ou professionnelle.

### **Faire du savoir aimer une compétence professionnelle.**

Car il n'est ni naturel ni inné d'aimer un enfant ou un gamin. Au début des années 80, par son ouvrage « *L'amour en plus* », Elisabeth Badinter a parfaitement vulgarisé l'idée que l'instinct maternel n'existe pas. Le lien d'amour se construit. Sans porter aucun jugement sur les familles, étant nous-mêmes frère d'une personne diagnostiquée comme schizophrène, nous disons que nous avons tous croisé des « géniteurs » qui ne parviennent qu'avec beaucoup de difficulté voire jamais au statut de parent. De même, ayant été formateur puis directeur et directeur adjoint d'établissement de formation, nous disons qu'il y a malheureusement des professionnels diplômés qui n'auront jamais auprès des gamins accompagnés cette qualité de présence attendue pour leur permettre de se déplacer par rapport à ce qui fait dysfonctionnement dans leur comportement. Car si, comme l'ont souvent prétendu des technocrates et autres « Grands Sachants » dans les années 80, n'importe qui peut sans doute « faire éducateur », nous disons, en revanche, que tout le monde ne peut pas « être éducateur ». Dès lors, nous voyons d'un œil favorable les dispositifs qui viennent en soutien à la parentalité plutôt que de rejoindre le parti de ceux qui dénoncent et accusent les « démissions parentales ». Dès lors, nous appelons à reprendre les dispositifs de formation et à réintroduire dans les référentiels métiers et de formation, ces savoir-être qui ont tous été exclus par la réforme de 2017. Advenir à la posture d'éducateur, c'est, par exemple et de façon essentielle, savoir-accueillir et savoir-comprendre cet adulte que l'enfant vient chercher chez le géniteur ou chez le parent. Il y aurait tant à dire sur ce qui fait que la rencontre se produit entre tel enfant et tel adulte, celui-là et pas un autre ; sur ce qui fait que la « confiance » s'installe comme le disent très souvent les étudiants et futurs professionnels en ayant rarement la capacité de repérer tous ces tout petits riens évoqués ci-dessus et qui font que cette confiance s'installe. Il y aurait tant à dire sur le fait que ce qui fait que l'enfant s'agrippe à un adulte, en affirmant d'emblée ici qu'un enfant ou un gamin ne vient pas chercher l'adulte dans ce qui fait sa force mais dans ce qui fait ses faiblesses, et plus justement dans ce qui fait qu'il a su apprivoiser ses faiblesses pour devenir un adulte « suffisamment bon » comme le dirait Winnicott. Nous l'avons dit, la qualité de présence de l'adulte tient à sa capacité de repérer et de tenir ce qui fait la limite et la nécessité de cette limite de sorte que, en disant « oui » ou « non », en autorisant ou en interdisant, il permette à l'enfant d'éprouver sans se mettre en danger un passage entre un dedans et un dehors ou un avant et un après. Et nous savons combien il est difficile autant pour un parent ou un professionnel de statuer dans l'instant, et parce que c'est forcément dans l'instant, s'il faut dire ou bien dire « oui » ou bien dire « non ». C'est en tenant et posant des limites qui fassent sens et cohérence, pour l'adulte et pour l'enfant, pour que ce dernier s'appropriant l'espace et du temps s'inscrive ou se réinscrive dans une trajectoire. Tout cela est dit trop vite et donc trop maladroitement. Mais il faut conclure.

### **Afin de conclure**

Dans « *Les deux sources de la morale* », le philosophe Henri Bergson dit : « *Les éducateurs savent bien qu'on ne triomphe pas de l'égoïsme en recommandant l'altruisme.* » Si dans l'ordre de l'humain, advenir à soi en tant que Sujet passe inévitablement par la rencontre avec un autre que Soi, alors il importe de reconnaître que, dans une trajectoire de vie, l'accueil n'est pas la rencontre. Même si cet accueil est la première phase à la rencontre. Vous l'aurez compris tout au long de cet exposé, la présence requise de la part d'un adulte ne relève pas seulement du faire, faire naître ou faire acte de présence, mais de l'être, de l'être-là ou de l'être avec par une continuité qui fasse cohérence et non pas co-errance. Ce que vient dire Henri Bergson c'est que l'advenir à soi en tant que Sujet ne se fait pas de manière naturelle selon un processus de remplacements réitérés : le nouveau-né ne remplace pas le fœtus au moment du passage du dedans vers le dehors. L'enfant ne remplace pas le nouveau-né tout comme l'adolescent ne remplace pas l'enfant au moment de passages de l'avant vers l'après. Les phases du grandir ne fonctionnent pas par strates successives mais bien par une porosité permettant le passage et, avec le passage, une modification de l'être à lui-même. Ce passage ne peut s'opérer qu'avec l'aide d'un adulte repéré pour sa capacité à offrir du sens et de la cohérence. Offrir du sens et de la cohérence... c'est sans doute cela aussi que veut dire aimer en éducation.

Nous vous remercions.

