

Joseph ROUZEL

La relation d'aide
en éducation
spécialisée

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2020

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-080610-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À mes collègues et amis, Katia Jeudy, chef de service éducatif,
Chantal Crouzat, ancienne directrice, Alain Chapelain, ancien
directeur, Marx Maximin, pédopsychiatre... qui œuvrent pour
que dans ces lieux protégés que sont les institutions sociales et
médico-sociales, l'humain demeure le souci principal.*

Avant-propos

LE lecteur qui connaît bien mon travail de réflexion trouvera ici des reprises et des prolongements de ce que j'ai pu évoquer par ailleurs sur la position et la posture éducatives. Selon ma bonne habitude, il s'agit d'un patchwork. Je laisse courir la plume, et les mots m'entraînent, parfois sur de grandes avenues, parfois sur des sentiers muletiers, voire des chemins en impasses. Ainsi se produit ma pensée.

Celui qui ne connaît pas cette réflexion qui court depuis une bonne trentaine d'années, en sera pour la découverte. Si j'ai ramassé ici des éléments, ailleurs épars, sous le chef de « relation d'aide », ce n'est pas pour céder à une expression à la mode, mais pour ramasser en une formule, dont je produis aussi la critique, ce qu'il en est, au-delà des aides matérielles et financières qui font le socle de l'action éducative dans le champ social, d'une clinique de la relation qui constitue le cœur vivant de la pratique. Sur un certain nombre de points que je ne fais ici qu'esquisser (transfert, parole, médiations...) je conseille au lecteur qui souhaite de plus amples développements, de se reporter à mes autres ouvrages. Entre autres la quatrième édition de

Le Travail d'éducateur spécialisé paru aux éditions Dunod en 2018.

Joseph ROUZEL
Montpellier, 3 juillet 2019 ★.

★ Fête de la Saint Thomas, ce disciple du Christ qui ne croit que ce qu'il voit. Il faut à Jésus lui apparaître et lui dire de toucher ses plaies pour qu'il croie qu'il est ressuscité. On raconte qu'il est allé évangéliser les Indes. Aujourd'hui dans le Malabar, région du sud-ouest, subsiste une communauté de plus de 600 000 membres qui se réfèrent à saint Thomas et font perdurer une liturgie en langue syriaque. Saint Thomas est aussi le patron des maçons et des architectes. Alors pourquoi pas aussi des éducateurs ?

Liminaire

Un trajet

JE SUIS NÉ en 1949 dans un camp de nomades, quartier Marguerite, à Rennes. Aujourd'hui, ont fleuri à la place des immeubles et des commerces. Il n'en reste rien. Table rase. C'était après la guerre. Mon père, après un service militaire de deux ans et une semaine de bataille à Dunkerque, avait passé quatre ans dans un stalag en Pologne. Six ans de vie foutue en l'air ! Lorsqu'il est revenu il avait perdu beaucoup de choses, notamment sa passion pour son métier de typographe : avec sa santé fragilisée, il ne supportait plus les vapeurs de plomb. Proche du Parti communiste avant la guerre, il s'était raccroché à la religion après la rencontre apaisante d'un aumônier au stalag. Ma mère qui rêvait d'être aide-soignante avait dû garder les vaches à sept ans. Du coup, elle ne savait ni lire ni écrire. Lorsqu'ils se sont mariés et ont voulu s'installer, ils n'ont trouvé aucun logement, si ce n'est dans une des baraques du camp, la 16. Mon père, alors standardiste de nuit à la préfecture, a été nommé secrétaire du camp. Ils avaient fait un vœu : s'ils trouvaient à se loger, leur premier enfant, si c'était un fils, se prénommerait : Joseph, comme le charpentier bien connu.

C'est ainsi que j'ai passé mes huit premières années au camp. Il y avait là des pauvres gens, des rescapés, juifs et tziganes, des sans-logis... Le camp, d'internement pendant la guerre, accueillait une bonne centaine de familles. L'ambiance était à l'entraide. La relation d'aide y était bien vivante. Les enfants, très nombreux, étaient placés sous la responsabilité communautaire des adultes. Entière liberté nous était laissée, mais sous surveillance. Nous avons, toute une bande (que des garçons, les filles étaient confinées !), construit des cabanes, en détournant quelques planches des jardins collectifs ; organisé des courses de vélo... sans vélo ; lancé des tours de France sur des pistes de terre avec des capsules de bière, n'ayant pas d'argent pour acheter des billes ; exploré les champs et halliers à l'entour, une sorte de jungle touffue ; pêché dans un ruisseau des goujons, tout en pataugeant... Si l'on faisait une connerie à l'autre bout du camp, nous n'étions pas pour autant à l'abri des remontrances. Nous prenions une avoinée par un adulte et celui qui rentrait chez les parents pour se plaindre, en récoltait une de plus.

Mes parents faisaient partie de la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne). Et, tout jeune, j'ai été bercé par les revendications, les luttes sociales, mais aussi la débrouille et la solidarité. La voisine vers le 15 du mois, sachant qu'il n'y avait plus d'argent chez nous, venait voir ma mère : « Huguette, j'ai fait un pot-au-feu, j'ai vu trop grand, y'en a pour un régiment, venez donc manger à la maison ! » Et tout ceci dans le plus grand respect.

Nous allions à l'école du quartier. Pour s'y rendre, il fallait traverser un *no man's land*, une sorte de ravine, devenue par la suite un boulevard. C'est dans cette ravine que j'ai découvert un beau matin une traction ouverte des quatre portes. À l'intérieur des morceaux de linges ensanglantés. « L'OAS », m'a dit le capitaine qui habitait à la baraque 12

et se tenait, dès qu'un rayon de soleil pointait son nez, assis devant chez lui, avec sa jambe de bois et son perroquet qui prenait aussi l'air. Il en connaissait un rayon. Je me demandais de quoi il pouvait bien s'agir. « Des salopards », a ajouté le capitaine.

Puis pour aller à l'école il fallait longer la caserne des gendarmes, prolongée par la caserne de l'armée. Et enfin nous arrivions aux quartiers qui, sans être rupins, présentaient pour nous, enfants pauvres mais fiers, le summum du luxe. J'ai compris à cette époque ce que recouvre la lutte des classes. Entre les quartiers bourgeois et la pègre : l'armée et les gendarmes. Chacun chez soi et les vaches seront bien gardées. On voit aujourd'hui où nous a menés cette idéologie féroce de ségrégation.

Voilà où j'ai fait mes premières armes, mes premiers apprentissages. Avant de rejoindre le monastère de Chan-tepie à l'âge de neuf ans. Et ce jusqu'à quinze, où je me suis mis à bourlinguer...

Introduction

La relation d'aide en éducation spécialisée

«... sympathie absolue envers la vie »

Martin HEIDEGGER

« Nous avons délibérément refusé de faire du patient qui, cherchant de l'aide, se remet entre nos mains, notre bien propre, de façonner pour lui son destin, de lui imposer nos idéaux, et, avec l'orgueil du créateur, de le modeler à notre image, dans laquelle nous sommes censés mettre toutes nos complaisances. »

Sigmund FREUD

DANS L'APPROCHE ÉDUCATIVE, comme dans tous les métiers fondés sur la relation humaine, la relation dite « d'aide » est centrale. Mais s'agit-il d'un objectif en soi ou d'un moyen ? Cela ne va pas de soi, si la relation engagée a une visée, s'agit-il toujours d'aide ? À quelles conditions ce type d'approche peut-il opérer ? La notion d'aide qui souvent balise l'action éducative n'est-elle pas lourdement chargée d'intentions qui sont à interroger ? Quelles en sont les dérives ? Les garde-fous ?

Une série de questions s'ouvrent à l'orée de cette réflexion que j'aimerais fondée autant sur le plan de la pratique éducative que sur celui d'une formalisation possible et indispensable de l'acte éducatif. Le travail éducatif relève

plus d'un art du bricolage, où l'invention a toute sa part, que d'une science, n'en déplaise à cette branche disciplinaire que déploie l'Université sous le chef de « sciences de l'éducation ». La théorisation dans le domaine éducatif n'est jamais donnée. Elle appelle une construction sans fin, inachevée et inachevable. Elle est prise dans les méandres d'une pratique subtile, qui ne se voit pas. Le sens de l'acte ne peut s'envisager que dans des après-coups de montages théoriques, dont il importe, qu'en tant qu'échafaudage, ils ne masquent pas... la façade de la pratique. Les allers-retours entre pratique quotidienne et lieux de questionnement et de formalisation (réunions d'équipe diverses et variées, ateliers cliniques, supervision, régulation d'équipe, etc.) introduisent un mouvement dont chaque professionnel peut se nourrir. Notons qu'il s'agit d'une dynamique à laquelle chaque professionnel apporte sa pierre, son style, sa façon d'être et de faire, dans une construction collective et institutionnelle. « Le seul savoir qui influence vraiment le comportement, c'est celui qu'on a découvert et qu'on s'est approprié soi-même », affirmait Carl Rogers.

Les concepts déployés pour soutenir cette construction, empruntés en contrebande aux différents champs des sciences dites « humaines » (sociologie, psychologie, psychanalyse, anthropologie...) sont croisés avec des apports moins disciplinaires (littérature, cinéma, art...). Cela produit un patchwork à partir duquel les éducateurs, pour soutenir leur acte, en brodent sans cesse la raison et la « réson ». Opération de contrebandiers et pilleurs d'épaves, la *réson*, au sens où l'invente le poète Francis Ponge¹,

1. Réson : Francis Ponge invente ce néologisme pour dire de Malherbe qu'il « ne raisonne pas, à beaucoup près, autant qu'il ne résonne. Il fait vibrer la raison... Mais cette raison, qu'est-ce, sinon plus exactement

marque l'acte éducatif d'une double dimension logique et poétique, où il y a lieu de faire résonner/raisonner, l'énigme d'une rencontre humaine, dans toute son étrangeté. Cela explique qu'aucune théorie constituée ne peut empiéter sur ce savoir-faire et ce faire-savoir. Même si le concept de relation d'aide qui fait l'objet de cet ouvrage se trouve dans l'histoire fortement estampillé par le discours de la psychanalyse, au sens large, l'usage qu'en font les éducateurs ne saurait se réduire à une application formelle des concepts analytiques. Pas plus qu'une application stricte des concepts rogoriens. Les questions d'accueil, d'écoute, de dispositif, de transfert... que partagent la pratique éducative et la pratique analytique, ne sauraient faire cependant que l'on calque l'une sur l'autre. Dans cette pratique dite de « relation d'aide », l'éducateur peut s'inspirer de son frayage avec la psychanalyse, d'autant plus qu'il en a fait l'épreuve personnellement. L'en empêcher, précise Freud dans sa préface à l'ouvrage d'Aichhorn, relèverait de la mesquinerie¹ ? Cependant c'est bien du lieu d'une pratique singulière et bien repérée qu'il opère. Il ne saurait singer le psychanalyste, le sociologue, le juriste ou le psychothérapeute inspiré de Carl Rogers. C'est en tenant la position ferme dans le champ d'intervention qui est le sien, à savoir le champ social, qu'il converge vers l'*Absicht*² (l'intention, la volonté, le but) que peuvent se fixer, et les intervenants du champ de la réalité psychique (les psys,

la réson, le résonnement de la parole tendue, de la lyre tendue à l'extrême ».

1. S. Freud, préface à l'ouvrage d'A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance*, Champ social, 2000.

2. Terme qu'emploie Freud dans sa préface à Aichhorn, en précisant que travail psychanalytique et travail éducatif « convergent vers la même intention (*Absicht*) ».

comme on dit) et les praticiens du champ de la réalité sociale (les travailleurs sociaux, dont les éducateurs). Un même but à partir de deux points de visée différents : permettre à un usager — triste terme, qui s'est imposé dans les textes, puisqu'il fait équivoque avec l'usagé ! Le terme emprunté à la psychanalyse de « sujet » me paraît autrement plus juste — permettre donc à un sujet d'assumer sa propre vie, son histoire, ses choix quelles qu'en soient les difficultés : la maladie ou le handicap qui l'ont frappé, les injustices et les maltraitances qu'il a subies, les relégations et ségrégations dont il a pu souffrir. Le but poursuivi, autant dans le champ psychique que social, est bien de soutenir un sujet à prendre sa vie en main, à inventer ses propres solutions pour vivre, à développer un style de rapport à autrui qui lui est propre. C'est ce processus que recouvre le terme galvaudé d'« autonomie », trop souvent réduit au simple développement de capacités fonctionnelles (prendre le bus seul, s'orienter dans l'espace, gérer un budget...).

Ainsi posée, la relation d'aide qui constitue un des dispositifs dans la boîte à outils des éducateurs, peut revêtir toute sa pertinence. Du coup on ne saurait restreindre la relation d'aide à un dispositif d'entretien éducatif, tel que Carl Rogers a pu l'envisager, même s'il en fait un usage plus large à la fin de sa vie, notamment dans l'aide à la résolution de conflits à grande échelle. Cette approche de l'aide en relation éducative traverse peu ou prou toutes les situations que croise un éducateur et colore chacun de ses gestes. Il faut donc penser ce concept central de l'action éducative de façon élargie. C'est ce que j'ai tenté ici. Avec évidemment le risque de diluer son usage pratique et théorique. Si l'on considère qu'il s'agit de la colonne vertébrale de toute relation éducative, dont la notion d'aide oriente la finalité, il est alors possible d'en

décliner les prolongements dans toutes les ramifications — complexes — que parcourt le travail éducatif : non seulement dans des entretiens éducatifs spécifiques, mais dans toute forme de médiation, individuelle ou collective. J'en voudrai pour preuve un projet de formation, « de la petite enfance à la personne vieillissante », organisé sous la houlette des éditions Érès à Toulouse, animé par un éducateur et formateur bien connu du secteur, Philippe Gaberan, dont l'énoncé reprend cette vision large : « La relation d'aide sociale, éducative et de soin¹ ».

Je partirai, en guise d'introduction, d'une situation clinique, souvent évoquée dans mes ouvrages, mais qui a fortement marqué ma pratique éducative. C'est ainsi, le travail éducatif se forge au feu de la pratique et de la rencontre des sujets, dont on dit un peu lourdement qu'il les prend en charge, alors qu'il s'agit avant tout de prendre... en compte leur singularité².

J'exerçais il y a bien des années dans un centre d'accueil pour toxicomanes. Ce que nous avons mis au travail, visant avant tout à développer les capacités d'expression des sujets accueillis, était double, mais inspiré de la même idée : que chaque personne puisse élaborer sa position subjective, ce qui lui faisait souffrance. Deux types de dispositifs étaient alors mis en place : des entretiens avec psychologue, un assistant de service social ou un éducateur. On peut inscrire directement ces entretiens sous le chapitre de la relation d'aide, qui recouvre ce que j'en ai dit plus

1. www.editions-eres.com.

2. Sur cette distinction, voir les travaux de S. Karsz, philosophe, sociologue, consultant, responsable scientifique du réseau Pratiques sociales. Il a dirigé le séminaire « Déconstruire le social » (Sorbonne, 1989-2004). Il est l'auteur chez Dunod de *L'Exclusion. Définir pour en finir* (dir.) (2013), *Pourquoi le travail social ?* (2011) et *Mythe de la parentalité, réalité des familles* (2014).

haut, même si c'est un terme que nous n'utilisons pas, puisque notre référence s'inscrivait dans la pratique et le discours de la psychanalyse. Or tous les sujets — surtout les plus jeunes — qui sont aux prises avec la drogue ne viennent pas si facilement dans ce type d'entretiens. Nous avons donc ouvert en parallèle des ateliers d'expression : arts plastiques, théâtre, musique, écriture... D'aucuns ont fait tout un cheminement dans ces ateliers sans jamais fréquenter les entretiens. Ce point est important, la relation d'aide ne saurait opérer sous contrainte¹. Les sujets accueillis pouvaient faire un choix. On voit ici se déployer les deux volets que j'attribue à la relation d'aide : entretiens individuels et pratique d'expression collective.

Pour ma part, en tant qu'éducateur, j'animais un atelier d'écriture et des entretiens éducatifs. Même si, je l'ai déjà écrit, le terme de « relation d'aide » n'était pas employé à l'époque et dans cet établissement, je pense qu'il n'aurait pas démerité. C'est dans ce cadre que j'ai accompagné pendant plusieurs années un jeune homme de 26 ans que j'ai appelé Jean. Il était envoyé par le procureur avec une « injonction thérapeutique ». Qu'il prononçait... « injection » ! La loi de décembre 1970 donne la possibilité

1. Cependant « l'obligation de soin » faite aux toxicomanes qui tombent sous le coup de la loi, est entérinée dès 1953 et confirmée depuis les lois de décembre 1970, jusqu'à aujourd'hui, sous l'appellation d'« injonction thérapeutique ». Ce qui complique le travail clinique, qui relève avant tout de l'engagement du sujet. Le clinicien fait un pas de côté face à la contrainte en ouvrant une voie où le sujet dit « toxicomane » en fait son affaire, y compris en ce qui concerne son rapport à la loi.

à la justice de court-circuiter l'appareil judiciaire et de déléguer à l'appareil sanitaire le traitement des toxicomanes délinquants¹.

HISTOIRE DE JEAN

Chez Jean, jeune homme de vingt-six ans, un signifiant s'est mis à insister d'emblée lorsqu'il s'est présenté au centre d'accueil et que je l'ai reçu pour un premier entretien : « gratuit ». La première rectification que j'ai faite, alors qu'il m'énonçait la gratuité de son accompagnement, fut de lui signifier qu'il n'y avait rien de gratuit. Il était pris en charge dans un hôpital psychiatrique la nuit, occupé le jour dans un centre pour personnes en difficulté et venait me voir chaque semaine. C'est d'ailleurs dans la mise en place de ce dispositif, de cet étayage éducatif dans la réalité, que je l'avais accompagné dans un premier temps. Le fait qu'il ne paie rien ne signifiait pas que ce fût gratuit. D'autres payaient pour lui et, finalement, à travers les impôts et les charges, un peu tous les citoyens du pays. Il a été estomaqué lorsque je lui ai présenté l'addition de ce que coûtait sa prise en charge.

Peu de temps après, Jean me présenta une étrange requête. Il me demanda, en entrant dans le bureau, de téléphoner à sa mère « parce que, disait-il, elle sait où j'habite ». Jean devait remplir des papiers pour toucher le RMI (aujourd'hui RSA) et dans la case où il devait inscrire ses coordonnées, il ne savait quelle adresse inscrire, de celle de sa mère ou de la sienne, puisqu'il avait un appartement qu'il n'occupait pas. De toute façon, dans

1. Rappelons qu'un délinquant est un citoyen qui commet... un délit, donc un acte répréhensible au regard de la loi. Mais comme dit l'adage : pas vu, pas pris !

les deux cas, il disait « chez ma mère ». À cette demande, j'opposais un non très ferme. Ce qui eut pour effet de le plonger dans une rage folle. Il donna des coups de pied dans la table et se précipita vers la sortie où je le rattrapai pour lui demander de revenir dans le bureau essayer de parler de ce qui lui arrivait. Il avait le visage en feu et les yeux exorbités.

« C'était comme un mur, dira-t-il quelques minutes plus tard revenu à lui, je ne vous voyais plus. J'étais un autre. »

Assumer son désir hors de l'aliénation qui le fait coller à sa mère, « voler de ses propres ailes », pour reprendre une expression qu'il emploiera bien plus tard, payer le prix pour que sa parole et ses actes aient du poids, voilà ce qui faisait reculer Jean.

Lorsqu'il toucha le RMI, la somme fut versée sur le compte de sa mère, puisqu'il bénéficiait d'une mesure de tutelle dont elle avait été chargée, par le juge, d'assurer le fonctionnement. Elle lui remettait généreusement ce que Jean appelait « de l'argent de poche », comme les enfants. Cette façon de parler et d'agir en disait long sur le type de relation infantile que Jean entretenait avec sa mère. Je lui ai alors suggéré de consulter le juge des tutelles afin d'obtenir que son argent soit géré par un tiers auquel il puisse se référer. Et je l'ai accompagné et soutenu dans la démarche. L'effet produit, une fois la nouvelle mesure de tutelle prononcée, fut que la mère de Jean se manifesta. Elle me téléphona pour se plaindre de son fils, ajoutant que depuis cette histoire, elle avait des crises de tétanie. Que son fils, à l'âge de 26 ans, commence à se séparer d'elle, la pétrifiait. Je lui proposai de venir en parler à une collègue de l'équipe, afin qu'elle puisse aussi prendre toute la mesure de son implication dans l'histoire de Jean. Elle accepta cette proposition qui permit de calmer le

jeu : chacun avait ainsi un lieu pour explorer ses propres responsabilités.

C'est environ vers cette époque que Jean m'affirma avoir lu un de mes articles dans une revue où j'expliquais ce qu'était la maladie mentale. Il m'arrive en effet de temps à autre d'écrire des articles dans certaines revues spécialisées ouvertes aux éducateurs (comme *Lien social*, *Empan*, *Les Cahiers de l'Actif*, *VST...*), mais je n'ai jamais écrit un tel article. Toujours est-il que c'est à partir de ce signifiant qu'il me prêtait (« maladie mentale »), en s'y adossant, à partir d'un savoir qu'il me supposait sur la folie en général et sur ses difficultés à vivre en particulier¹, que Jean commença à se définir à l'enseigne d'un certain symptôme : « Je suis trop sensible », dira-t-il. Il commença alors, en s'appuyant sur ce signifiant « trop sensible », à envisager ses troubles du côté de la maladie psychique. La prise répétitive de drogue étant alors une façon de moins souffrir, de s'anesthésier, disait-il.

Au fil des rencontres, prenant appui sur cette supposition de savoir attribuée à l'éducateur, d'où découle une confiance dans la relation, Jean retissait la trame de son histoire. Il se racontait et sa vie qu'il mettait en récit prenait une autre tournure, une autre consistance. S'il se

1. Cette supposition de savoir, ou de savoir y faire, attribuée à l'éducateur forge la structure forte du transfert. Le lecteur comprendra un peu plus avant, lorsque je déploierai ce concept pratico-théorique, dont on doit cette formulation précise à Jacques Lacan : le sujet supposé savoir (SSS), l'intérêt de substituer celui-ci à celui d'empathie que formule Carl Rogers et qui encombre, il me semble, la pratique de la relation d'aide. Comme nous l'indique l'étymologie (*empathia*, partage du pathos, de la souffrance). Il ne s'agit pas de partager la souffrance, qui implique un processus d'identification imaginaire, mais de permettre qu'elle s'exprime. Le transfert comme le note Freud construit une « maladie artificielle » qui favorise la mise en scène de ce qui affecte le sujet. Si le clinicien éducatif s'identifie, se met à la place de l'usager, où celui-ci va-t-il se mettre !