

CONNAISSANCES THÉORIQUES ET SPONTANÉITÉ DE L'ÉDUCATEUR

Pour situer le texte: *Ce texte est celui d'une conférence donnée le 16/12/1966, lors d'une session de formation organisée à l'intention de son personnel, et de quelques invités, par l'établissement la Rose des Vents, à Saint-Galmier (Loire). L'ensemble des interventions a été publié par la revue Sauvegarde de l'Enfance (nov-déc. 1967). Avec le recul de près d'un demi-siècle, il apparaît que cette conférence eut une sorte de valeur inaugurale, préfigurant ce qu'allait être la formation d'Educateurs Spécialisés à Recherches et Promotion, et décrivant déjà une pratique qui commençait à se développer, et qu'on nommera plus tard l'Analyse de la Pratique. On y trouve aussi en gestation, dans une langue et avec des références certes vieilles, de nombreux thèmes développés au fil des décennies, et qu'on retrouve dans les autres textes publiés sur ce site. On a choisi de le présenter sans commentaire d'actualisation.*

Mots-clés: **éducateurs, connaissances théoriques, formation, enfance inadaptée, relation à l'enfant, pratique et théorie, travail de théorisation, analyse de la pratique, pratique éducative et psychothérapie.**

N.B. : Les mots-clés soulignés renvoient à des concepts propres à l'auteur

Saint-Exupéry, dans *Citadelle*, usant du style prophétique qu'il affectait à la fin de sa carrière et qui ne fait pas au reste le meilleur de sa littérature, évoque celui « qui, se croyant endormi dans la grande nuit patriarcale sous les étoiles de Dieu, se réveille tout à coup et découvre le voyage... ». Cette expression me frappe beaucoup, et il me semble que c'est assez souvent l'histoire de l'éducateur, qui se croit endormi dans une certaine tranquillité, sécurisé qu'il est par l'ensemble de la société, et qui, à travers la relation avec l'enfant inadapté, découvre qu'il est en voyage et que, pour reprendre la métaphore de Saint-Exupéry, la Citadelle où il pensait se trouver n'existe pas.

Cet exposé sera donc le récit d'une histoire, l'histoire de l'éducateur parti, sur un chemin qu'il croit connaître, pour ce qu'il ne croit pas être une aventure – il en attend au contraire certaines sécurités supplémentaires ; qui se découvre, dans un second temps, seul et privé de certains de ses plus

sûrs refuges ; et qui, beaucoup plus tard, retrouve une sérénité qui ne s'enracine plus comme au départ dans une sorte de rêve par rapport à soi-même, mais dans la perception, l'acceptation et l'intégration de sa propre réalité face à l'enfant, et de sa propre réalité tout court.

Cette histoire n'est pas l'histoire de tous les éducateurs ; certains, peu nombreux à vrai dire, demeurent fixés inébranlablement au premier de ces moments, comme si l'expérience éducative glissait sur eux. Beaucoup plus nombreux sont ceux qui n'en viennent jamais à émerger du second. Les premiers ne parviennent pas à commencer un processus que les seconds ne parviennent pas à achever.

Mais il est remarquable que, pour le petit nombre qui atteint le troisième moment, toute l'histoire du processus est liée de très près à l'évolution d'un système d'équilibre entre deux éléments, qui sont les deux termes constituant le titre de cet exposé : à savoir d'une part les comportements éducatifs spontanés, et d'autre part le discours que l'éducateur tient, ou qu'on tient devant lui, sur le processus éducatif. Ce discours est très loin d'une spéculation désintéressée. Il nous renvoie à une norme pratique (ce qu'il faut faire...) autant qu'à une valeur vériditive.

J'insiste sur le fait que ces deux éléments constituent un système d'équilibre, c'est-à-dire que tout ce qui concerne l'un concerne, par voie de conséquence, l'autre, et que tout ce qui se passe à l'un des niveaux renvoie à une transformation de l'autre niveau. Dans l'histoire que je vais raconter, tout le système constitué par ces deux niveaux évolue simultanément, et cela parce que chacun des deux éléments change de son côté pour des raisons d'ailleurs complexes, que nous essaierons de dégager de façon schématique. Ils changent, en premier lieu, dans leur contexte émotionnel ; la relation affective qui relie l'éducateur au tissu quotidien de son échange avec l'enfant, et d'autre part au discours qui est tenu sur sa relation avec ce même enfant, n'est plus vécue sur le même mode. D'autre part chacun des éléments change dans son contenu même, c'est-à-dire que l'éducateur n'est plus le même, qu'il n'agit plus de la même façon, et qu'il ne dit plus la même chose.

Première position : l'anticipation du métier.

Au moment où l'on s'engage dans le métier d'éducateur, avant même donc d'avoir affronté la situation d'éducateur, on se fait une certaine idée de ces deux aspects : de ce que va être, donc, la relation avec l'enfant, et de la place que va pouvoir tenir, dans le métier d'éducateur, le discours théorique. Et l'on attend du discours théorique, me semble-t-il, qu'il soit un ensemble de préceptes pratiques, de « recettes », ou à la rigueur de vérités théoriques, à condition qu'elles soient immédiatement convertibles en préceptes pratiques. On espère, un jour, réussir à se conformer, devant les enfants, à ces préceptes. On pense qu'il faudra d'abord les apprendre, et qu'il faudra ensuite faire l'apprentissage de leur application. En somme, on applique au métier d'éducateur un modèle parfaitement applicable à tout métier dont on fait l'apprentissage. Pour devenir un bon tourneur, il faut d'abord apprendre, verbalement, des vérités et des préceptes pratiques, puis convertir ces préceptes pratiques en tours de main qui, à ce moment-là, deviennent spontanés, c'est-à-dire peuvent être posés sans une représentation ni une expression verbales préalables.

L'éducateur débutant demande inlassablement : « Que faut-il faire ? » Il essaie de définir abstraitement un type de situation, et demande instamment que l'on définisse abstraitement, en retour, la bonne réponse. Son inquiétude avouée, au départ, est l'inquiétude de tout apprenti, celle de mal faire, de ne pas savoir, ou de ne pas faire comme il sait, d'être maladroit.

J'ai dit : « son inquiétude avouée ». Il s'agit de la conception de son métier telle qu'elle apparaît au niveau conscient. Mais notre réalité psychologique est beaucoup plus que l'idée que s'en fait chacun de nous. En fait, il importe de voir qui est l'éducateur, au moment même où il entre dans son métier. Je vais dire ici un certain nombre d'évidences ; elles sont quelquefois bonnes à dire, puisque ce sont justement elles que l'on oublie d'envisager. D'abord, l'éducateur arrive avec un système propre de réactions spontanées, déjà constituées, et, pour dire les choses en un mot, avec une personnalité. Il n'est pas une matière informe qui attende qu'on lui donne une forme, un vide qui attende d'être rempli : il est quelqu'un, et, si jeune soit-il, il est déjà vieux. Il n'y a rien de plus vieux qu'un ancien enfant ; nous avons tous toute notre enfance derrière nous, et Dieu sait si les premières années sont longues. D'autre part, plus précisément, l'éducateur arrive avec une certaine attente par rapport à l'enfant, c'est-à-dire avec une certaine anticipation schématique plus ou moins exacte, et plus erronée qu'exacte en général, de ce qu'est l'enfant qu'il va rencontrer. De même que l'éducateur n'est pas lui-même un vide, l'image préalable de l'enfant, en lui, n'est pas vide.

Plus profondément, il arrive avec certains désirs par rapport à l'enfant : il ne s'agit plus seulement d'une anticipation de ce que va être l'enfant, mais d'une anticipation de certaines satisfactions que la relation avec l'enfant va lui donner. Ce désir n'est pas toujours le même, il est quelquefois le désir d'être aimé, assez souvent le désir d'être reconnu, et assez souvent le désir de créer des êtres ; quelquefois, il est le désir de se donner à soi-même, de donner symboliquement à l'enfant qu'on a été, soit les soins qu'on a soi-même reçus, soit les soins que l'on aurait aimé recevoir, et à ce moment-là l'enfant n'est rien d'autre qu'un équivalent de soi-même. Tout cela n'est qu'un début de liste ; on peut désirer encore bien des choses d'un enfant : ce que je pose en principe, c'est que l'on n'arrive jamais devant l'enfant sans désirer quelque chose de lui. Quatrièmement, l'éducateur arrive avec ce que j'appellerai, d'un mot un peu prétentieux, un modèle axiologique applicable à l'enfant. Est axiologique tout ce qui concerne la valeur : je préfère ce mot, en l'occurrence, aux termes « moral » ou « éthique », trop étroits par leur signification rigoureuse, mais qui en disent pourtant beaucoup trop implicitement, avec leur redoutable charge d'arrière-pensées. Un tel modèle n'est ni raisonné ni même réfléchi, et n'est que partiellement verbalisé. L'éducateur donc pense que l'enfant va devoir être tel ou tel, et que son rôle d'éducateur est de le rendre tel ou tel. Ce modèle varie bien entendu d'un individu à l'autre ; *a fortiori*, n'est-il pas le même suivant les civilisations et suivant les moments de l'histoire. Il est, comme le reste, fruit de toute l'histoire de l'éducateur, histoire dynamique où est à l'œuvre le jeu complexe des désirs originels, des obstacles que la réalité leur a opposés, des identifications à d'autres personnages (singulièrement aux parents, mais aussi à bien des adultes qui sont intervenus dans son enfance après ses parents), des conformations à des modèles culturels offerts par l'environnement social ou au

contraire des réactions contre ces mêmes modèles. Tout cela crée une intrication où il n'est pas facile de se repérer, et moins encore au principal intéressé qu'à tout autre.

De ces quatre données préalables il résulte que l'éducateur qui conçoit le savoir théorique, ainsi que je l'ai dit à l'instant, comme devant consister dans des recettes auxquelles il va conformer son action ne peut, en réalité, contrôler, dans le tissu serré de ses comportements effectifs, qu'une frange extrêmement mince. Il ne peut, si je puis dire, qu'écrêter un profil qui reste, pour l'essentiel, en dehors de sa disponibilité par rapport à soi-même. Or tous nos comportements sont efficaces par rapport à l'enfant, tout ce que nous sommes met l'enfant en situation, y compris les innombrables façons d'être que nous ne percevons même pas. Bien souvent, même, nous croyons être exactement l'opposé de ce que nous sommes réellement vis-à-vis d'autrui.

Voici donc la première position de ce système d'équilibre dont je parlais tout à l'heure : l'éducateur, au tout début de la relation face à l'enfant, est un être vivant face à un élément de son milieu, élément qu'il situe par rapport à son expérience passée et par rapport à ses besoins propres. Mais, en contraste avec cette réalité, l'éducateur se conçoit généralement, en ce premier stade, comme appelé à devenir un organe éducatif, entièrement contrôlé par une sorte de raison éducative. À cet égard, le fait que l'éducateur ait eu auparavant des relations avec des enfants, dans un autre cadre, intervient assez peu, dans la mesure où il accepte aisément de renvoyer à une sorte de préhistoire ses relations passées avec d'autres enfants, et où il envisage consciemment de changer et de trouver un autre mode relationnel avec l'enfant, ce qui ne l'empêche pas de concevoir ce nouveau mode comme je viens de le dire. Il est prêt à se plier à un modèle de l'éducateur, un modèle professionnel, qui, espère-t-il, va lui être donné par ceux qui ont de l'expérience, par ceux qui ont du savoir-faire.

Deuxième position : le baptême du feu.

Ce premier système se heurte à une double réalité, qui est celle de la relation réelle à l'enfant inadapté, telle qu'il la découvre, et celle du contenu réel du savoir théorique qui lui est transmis. Ce dernier ne se laisse pas réduire, ne se laisse jamais réduire à un ensemble de recettes, un ensemble de préceptes. On serait tenté ici de distinguer deux situations, que je crois pour ma part beaucoup plus proches l'une de l'autre qu'il ne paraît au premier abord. Ce sont, d'une part, celle de l'éducateur formé initialement en école, et d'autre part celle de l'éducateur qui commence « sur le tas », quitte d'ailleurs à recevoir une formation ultérieure. Une formation reçue après ce que j'ai coutume d'appeler « le baptême du feu », par exemple, après les deux premières années de contact avec l'enfant inadapté, et une formation reçue au départ ne sont pas vécues du tout de la même façon. Dans le dernier cas, le contact avec l'enfant est assuré par des stages, et le savoir théorique est transmis par des cours, des cours en général à forme magistrale ; dans l'autre cas, le contact du débutant avec l'enfant est assuré par le métier lui-même, et le contact avec le savoir théorique, contrairement à ce qu'on peut croire, est toujours assuré d'une manière ou d'une autre. Une certaine transmission d'information théorique s'opère nécessairement : il lit ou feuillette des livres ; des bribes de savoir passent à la faveur, par exemple, de réunions d'information ; il entend des exposés. On pourrait donc penser que du côté de l'élève éducateur en école on trouve une théorie à la fois plus vaste, plus articulée, plus cohérente, et

que de l'autre côté on trouve une pratique plus riche d'expériences parce qu'elle occupe plus de temps, parce qu'on est toute l'année avec l'enfant au lieu d'y être au niveau de stages de quelques mois interrompus par des périodes de scolarité, et d'autre part parce que le stagiaire est en principe en situation de second, donc en situation moins riche d'expériences que celui à qui l'on a confié un groupe avec pleine responsabilité. En fait je viens de me faire l'avocat du diable : je crois que la différence réelle, dans les premiers temps, n'est pas grande, car la scolarité de l'élève éducateur n'est véritablement fécondée que par les premières années de métier. Elle n'existe d'abord qu'à titre de dépôt, si je puis dire, et l'on en voit les très réels bienfaits plusieurs années après la sortie de l'école. En réalité, ses cours, son savoir théorique, dans le premier contact avec l'enfant, ne servent pas à grand-chose à l'élève éducateur. Inversement, le contact, l'expérience prise sur le tas ne sont pleinement fécondés qu'à partir du moment où ils sont affrontés aux questions que pose un certain savoir théorique. Il est parfaitement possible à quelqu'un resté en dehors de toute espèce de connaissance théorique vis-à-vis de la nature de l'enfant inadapté de passer, pendant longtemps, à côté des véritables problèmes. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans bien des établissements d'éducation tenus par des gens dénués de toute formation ; l'enfant inadapté est là, et ne leur pose pas, à eux-mêmes, de graves problèmes. Au pire, s'il est trop gênant, on l'éjecte, mais l'implication peut très bien être évitée. Donc, je crois qu'il y a lieu de rapprocher plus qu'on ne pourrait le faire au premier abord la situation de l'élève-éducateur et celle du débutant sur le tas au point de vue qui nous occupe, et cette similitude manifeste mieux que tout autre fait la solidarité dynamique de l'expérience et du savoir théorique.

Il y a cependant une différence réelle entre l'élève d'école et le débutant sur le tas. Et elle vient de la reconnaissance magique, par la société, d'une aptitude à l'élève de l'école. Parce qu'il est élève d'école, parce qu'éventuellement il a déjà un diplôme, un titre, la société admet que son apprentissage est fait pour l'essentiel. Et il se trouve, malgré lui, assigné à une certaine puissance, à une certaine maîtrise dont il se sent rarement déjà doté. Il n'a guère alors le choix qu'entre deux positions, toutes les deux aussi insatisfaisantes : une position de culpabilité reconnue et une sorte de négation magique de son impuissance réelle. Il est relativement facile de se laisser porter par le préjugé favorable de la société et de se leurrer ainsi soi-même, au niveau des mécanismes de défense. C'est ce que la psychiatrie avait fait pendant tout le XIX^e siècle. La société assignait un savoir et un pouvoir démesurés au psychiatre, qui ne savait sur la folie pas grand-chose ou presque rien, qui ne savait rien en tout cas de ses mécanismes profonds et fondamentaux. C'est avec le XX^e siècle que la psychiatrie a commencé à découvrir un certain ordre, mais longtemps avant le psychiatre s'était trouvé investi par la société d'un rôle de puissance vis-à-vis du fou, qu'il acceptait dans la plus entière mauvaise foi, bien qu'intérieurement il se sût, vraisemblablement, tout à fait impuissant vis-à-vis de la folie et finalement tout aussi étranger que n'importe qui vis-à-vis d'elle. Je crois donc qu'il est aisé à l'éducateur diplômé débutant d'accepter cette dotation magique de puissance dont il sait intérieurement qu'elle est imaginaire.

Cela étant dit, revenons à ce qui est commun aux deux catégories. Où en est, dans ce second sous-moment, après le double choc de la réalité que nous évoquions à l'instant, le système d'équilibre

constitué par la spontanéité et le discours ? Ce qui est alors très apparent est un hiatus entre le vécu de l'éducateur et sa relation au savoir théorique. Lui, qui attendait au départ une articulation d'un modèle très simple et très satisfaisant, se heurte à une dissociation brutale. Son vécu est fait de réalités de type très élémentaire : incapacité à se faire obéir, à amener l'enfant à se conformer à ce modèle axiologique auquel il tient, à obtenir qu'il soit propre, ne mente pas, ne vole pas, ne soit pas perturbé sexuellement, ne soit pas sadique envers les autres, etc. Tous ne sont pas touchés par les mêmes faits, mais il est pour nous tous une ou plusieurs dimensions morales dans lesquelles se dessinent les limites de l'inadmissible. Comme ces problèmes sont très élémentaires, l'éducateur en vient à se construire un système théorique spontané sans rapport avec celui qui lui est transmis par la culture, par les livres, par les autres, un système tout à fait simple, qui se résume par les deux expressions : « ça va », « ça ne va pas ». En parlant d'un enfant, il en arrive à ne dire rien d'autre de lui que « ça va » ou « ça ne va pas » en ce moment. Cette polarité tout à fait rudimentaire traduit purement et simplement le niveau très archaïque des problèmes que pose l'enfant à l'éducateur dans ces premières phases de son métier. Face à cet affrontement primitif, que trouve-t-on au niveau du discours ? On trouve une collection de vérités théoriques, collection lacunaire, pauvre, et surtout inarticulée.

Ce caractère lacunaire et désarticulé des connaissances provient peut-être d'une raison profonde qui n'est pas à porter en inculpation à l'éducateur. Je pense, en bref, que c'est parce que la situation éducative est une situation beaucoup plus difficile que toutes les autres situations d'intervention auprès de l'enfant, en particulier la situation de psychologue, la situation de psychothérapeute ou la situation de psychiatre consultant, que l'éducateur est en position délicate par rapport au savoir théorique. Je m'en expliquerai tout à l'heure. Pour le moment, constatons seulement ce caractère disjoint de son savoir. Il me paraît en effet plus grave que son caractère lacunaire ; notre savoir à tous est lacunaire ; la science elle-même, toutes les sciences de l'homme sont extraordinairement lacunaires ; l'homme sait en réalité très peu de choses ; l'important est qu'il y a théorisation à partir du moment où l'on dispose d'un système de vérités qui renvoient les unes aux autres et qui sont mises en place les unes par rapport aux autres. Or, très généralement, l'éducateur dispose d'un certain nombre de vérités lapidaires. Il sait qu'il y a un complexe d'Œdipe, il sait qu'il y a un Q.I., et ainsi d'un certain nombre de choses qu'il ne peut mettre en place les unes par rapport aux autres. Il peut de temps en temps ouvrir un tiroir, puis un autre, puis un troisième, mais il ne sait pas comment les tiroirs sont agencés réciproquement.

Vis-à-vis de cette collection lacunaire et inarticulée de vérités théoriques, l'éducateur fait montre alors d'une grande ambivalence qui est faite d'un mélange de scepticisme et de foi. D'une part, l'éducateur débutant, face à ces problèmes élémentaires que j'indiquais tout à l'heure, est au fond de lui très sceptique vis-à-vis de la théorie. La meilleure preuve en est l'espèce d'étonnement qu'il manifeste quand il peut vérifier sur un cas d'enfant une vérité théorique qui lui a été enseignée. Il prend alors la même attitude que celui qui a gagné au tiercé : cela arrive donc aussi ! Et, inversement, en balancement avec ce scepticisme fondamental, il maintient une espèce de foi du charbonnier enracinée dans la parole de ceux que j'appellerais les puissants, ceux qui sont perçus comme les savants, même s'ils ne le

sont pas objectivement (l'important est la façon dont ils sont perçus), c'est-à-dire les livres, les psychiatres, les psychologues, le directeur de l'établissement. La société identifie « être éducateur » et croire à ce credo-là. Si je ne crois pas à ce credo-là, la société me dit : « Tu n'es pas un éducateur. » Il s'agit donc moins d'y croire par conviction intrinsèque que de sauver son identité professionnelle, en maintenant l'allégeance à un savoir théorique qui est en fait plus gênant qu'utile au niveau de la pratique concrète. Naturellement, comme toutes les fois que l'on croit sur ce mode-là, l'éducateur en conçoit une obscure rancune, qui se marque par des espèces de défis. Lorsqu'il rencontre le puissant, le psychologue, le psychiatre ou le directeur, il repose sa question : « Que voulez-vous que je fasse ? » Mais il ne s'agit plus de la question naïve, innocente du début, celle de l'apprenti qui ne demande qu'à savoir ; il jette le gant : « Je vais vous montrer, moi, en vous posant simplement des questions, que votre « savoir », ce n'est que des mots, que la réalité est ailleurs ; moi, je la connais parce que je la vis, et vous pouvez toujours parler. » « Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire », disait de même le perroquet de Zazie.

Je viens d'exposer les convictions de l'éducateur en ce second sous-moment. Comme tout à l'heure, descendons d'un cran et essayons de voir quel est l'ensemble de la réalité psychologique, y compris au niveau le plus profond. Je pense que l'essentiel à ce niveau-là est une mise en cause brutale, par le contact avec l'enfant inadapté, du système des attentes et des désirs dont j'ai parlé tout à l'heure. L'enfant inadapté est fondamentalement ingrat, au sens où l'on parle de l'âge ingrat, vis-à-vis de ce qu'en attend l'éducateur. Il est décevant, aussi bien dans le désir d'être aimé que dans celui d'être reconnu ou d'être obéi, ou celui de s'identifier à l'enfant ; même si de temps en temps on trouve quelquefois les satisfactions que l'on attendait, l'importance des déceptions au niveau fondamental où l'éducateur se définit par rapport à lui-même contrebalance largement les bénéfiques qu'il reçoit par ailleurs. Pour ce qui est de l'amour, l'enfant inadapté est foncièrement ambivalent. Son amour est toujours mêlé de manifestations de rejet, et son rejet est toujours mêlé de manifestations de possession. L'éducateur ne sait plus si l'enfant l'aime ou non. Au niveau de la reconnaissance, il en va de même : l'enfant inadapté a des difficultés d'identification qui lui font mêler simultanément une identification et un refus d'identification à l'adulte. L'éducateur ne sait plus s'il est ou non un point de référence pour l'identité de l'enfant. Pour ce qui est de la projection sur l'enfant, on ne retrouve jamais dans l'enfant inadapté sa propre enfance, pour la raison péremptoire que l'enfant inadapté que l'on a devant soi est réel, alors que notre enfance à nous ne l'est plus, que nous la vivons sur un mode fantasmé, de la même façon que l'adolescent ne reconnaît plus dans ses parents réels, qu'il a tous les jours vis-à-vis de lui, ces parents extraordinaires qu'il voyait quand il avait 5 ou 6 ans. De toute façon, l'enfant inadapté est réellement différent de l'enfant que nous avons été, ne serait-ce que parce que seule une petite frange des éducateurs a véritablement un passé d'inadapté socialement désigné comme tel. Certes, nous avons tous été des « pervers polymorphes », des fugueurs, des agresseurs, des menteurs, des voleurs, des détraqués sexuels en puissance. Seulement l'enfant que l'éducateur a devant lui est « passé à l'acte » et a réalisé ces désirs restés pour nous potentiels ; et ce fait du passage à l'acte indique des causes et provoque des conséquences qui déterminent d'irréremédiables différences.

Nous touchons ici peut-être au point le plus important ; l'enfant inadapté nous renvoie à ce que JUNG appelle notre ombre, c'est-à-dire justement ce personnage qui est en nous en puissance et que nous avons été durement amenés à refuser dans notre enfance. Le caractériel nous renvoie tous nos désirs réprimés, notre liberté coupable, cette liberté à laquelle nous avons renoncé pour « nous adapter ». Lui la vit, et d'une façon provocante. Le débile, l'infirmes nous renvoient, eux, notre angoisse — et Dieu sait si elle est profonde chez l'enfant — de diminution, de castration, comme on dit en termes techniques ; ils nous mettent en présence de ce vertige qui saisit tout un chacun face à l'évocation d'une perte d'un morceau de soi, que ce soit la perte de l'intelligence chez le débile, ou la perte de l'intégrité corporelle chez l'infirmes.

Corrélativement, comment est vécu en profondeur le savoir ? Il est vécu sur un mode très ambigu qui se traduit par l'ambivalence avouée dont je parlais tout à l'heure. D'autre part il est un certain mode de défense compensatoire possible, ce qui est surtout tentant pour l'éducateur à la fois débutant et diplômé. En faisant de l'inflation verbale, en s'identifiant au perroquet de Zazie, il est possible de se donner une puissance magique. Mais d'autre part le savoir théorique est l'accusateur en ce qu'il donne continuellement à l'éducateur l'impression de n'être pas ce qu'il devrait être, et surtout en ce qu'il est, pour paraphraser Nietzsche, « le dangereux peut-être ». Le « dangereux peut-être », pour l'éducateur, c'est que le savoir théorique concernant l'enfant inadapté lui soit applicable à lui-même. D'où, à cette période, l'espèce d'attention crispée que met l'éducateur à affirmer que c'est de l'enfant seulement qu'il est question, à canaliser toujours le savoir théorique de façon qu'il prenne l'enfant pour objet, et que l'on ne sorte pas de cela.

En résumé, à ce deuxième stade, il y a dissociation à la fois superficielle et profonde (j'ai essayé de le montrer successivement aux deux niveaux) entre ce que l'éducateur sait être et ce que doit être un éducateur aux yeux de la société. Et c'est pourquoi c'est l'époque des abandons fréquents du métier. C'est la période sensible bien connue au cours de laquelle ou bien on abandonne formellement, ou bien on recourt à cette autre façon de « lâcher » plus subtile, qui consiste à entrer dans une période dépressive, la dépression étant une façon d'échapper à cette dualité insupportable. Je ne pense pas qu'il y ait un seul éducateur qui puisse dire qu'il n'a pas eu pendant les trois premières années de métier une phase dépressive, et souvent profondément dépressive. Je n'en ai en tout cas pas souvent rencontré.

Troisième position : l'échange en équipe.

Ici, puisque je vous ai dit que j'allais vous raconter une histoire qui n'est pas l'histoire de tout le monde, je vais ajouter une hypothèse de plus. Mon hypothèse supplémentaire est que le chemin privilégié qui mène à la phase suivante est l'échange en équipe à propos de l'enfant, et, de préférence, en présence d'un tiers, représentant symboliquement le savoir. Je dis bien « symboliquement ». Le savoir réel de ce tiers, quant à son contenu, n'a aucune importance. Je suis très frappé de ce que le résultat soit le même, qu'on fasse appel à quelqu'un qui est centré sur la psychosociologie, la dynamique de groupe, à quelqu'un qui brille par son expérience éducative, à quelqu'un qui est centré sur une théorie d'inspiration psychanalytique, à un psychiatre de formation traditionnelle, avec un contenu tout à fait différent, avec une façon de procéder tout à fait différente, le résultat pour

l'éducateur est exactement le même. Bien sûr, il n'a pas accès à la même tranche du savoir, mais ce qui se passe, au niveau de ces équipes de travail, généralement à forme d'études de cas, en présence d'un tiers, est à peu près identique. Les deux seules conditions sont que le tiers soit perçu par les participants à l'équipe comme sûr de son propre savoir, et qu'il ne soit pas impliqué directement dans la relation avec l'enfant. Ce qui me paraît remarquable aussi, c'est que les équipes qui se cherchent un style de travail, sans communication les unes avec les autres, sont très souvent amenées spontanément, après du tâtonnement, à travailler sur ce modèle. À partir d'expériences originellement très différentes, assez souvent, on converge vers cette même formule : être en équipe, parler de l'enfant concret, en présence d'un tiers.

Ce qui caractérise ce type de travail me paraît être le jeu mutuel et le renforcement réciproque de plusieurs éléments. Le premier élément est l'application du discours au cas concret, qui permet de retrouver les jalons, qui permet de retrouver quelle a été l'émergence du discours abstrait, à partir de la réalité qui l'a fondée. En effet, jusque-là, il y a, ai-je dit, hiatus entre le vécu quotidien et le discours abstrait qui ne dit pas comment il s'est construit et se présente simplement, de façon arbitraire, comme la vérité. Le premier bénéfice d'un travail d'équipe sur des cas concrets c'est de montrer comment le savoir, dans son élaboration abstraite, est sorti réellement du vécu concret ; et cela naturellement ne peut se faire que de proche en proche. Ainsi est assurée comme une démultiplication du savoir qui perd à la fois sa vertu terrifiante et sa vertu défensive. Petit à petit, il peut cesser d'être menaçant, et il peut cesser aussi d'être un alibi.

Le deuxième élément, dans cette situation, est une relation avec le tiers en question, qui est de type évidemment œdipien, et qui assigne à ce tiers un rôle d'objet d'identification et non plus de père castrant. Le dépositaire du savoir n'apparaît plus comme quelqu'un qui vous menace par son regard, mais comme quelqu'un dont il est possible de s'incorporer la puissance. Le savoir, si je puis dire, renforce au lieu de tuer. Et, en ce point de l'itinéraire, apparaît le besoin extrêmement fort, pour l'éducateur, d'un pilier auquel se raccrocher. S'il n'a pas cette possibilité de le faire en équipe, il le fait à titre individuel ; dès lors qu'il ne se réfugie pas soit dans la dépression, soit dans l'abandon, il éprouve à ce moment le besoin de parler de l'enfant à quelqu'un que l'enfant ne trouble pas, alors que lui se sent désorganisé intimement par la réalité et la présence de l'enfant, à quelqu'un que la réalité et la présence de l'enfant ne désorganisent pas, et qui reste semblable à lui-même, quel que soit l'enfant.

Le troisième élément important dans la situation d'équipe dont je parle est justement qu'il s'agit d'équipe. Ce fait joue à deux niveaux, l'un plus superficiel que l'autre. Au niveau le plus superficiel, il joue comme pour ce qui est du « puissant » ; dans une équipe éducative qui est en fonction, sans être en dialogue, le regard de l'autre est menaçant, l'autre me juge comme éducateur, et me juge aussi comme personne ; dans cette vie de communauté où tous sont en présence continue alors que l'on est hypersensibilisé par la relation avec l'enfant, qui met l'éducateur dans une véritable situation de névrose expérimentale, se produit ce renforcement indéfini dans lequel tous finissent par se détruire réciproquement. À ce premier niveau, les membres de l'équipe peuvent parvenir à s'accepter les uns les autres, dans la mesure où ils échangent en dehors de la situation d'urgence, en dehors du moment

où ils sont jugés face à l'enfant. Plus rien n'est immédiatement en jeu. Plus profondément, je pense que ce qui introduit la relation d'équipe (et ici il suffit d'être deux pour faire une équipe), c'est qu'elle substitue à une relation fantasmatique avec l'enfant une relation réelle. L'enfant, lorsque la relation avec lui est duelle, prend une dimension démesurée ; il devient un véritable fantôme, un être irréel doué d'une sorte de puissance d'agression, de puissance d'implication dont on ne connaît pas les limites. Parler avec autrui de l'enfant, c'est le replacer dans sa situation d'objet. Il y a là d'ailleurs une vérité très générale ; toute relation à deux est une relation où l'autre est fantasmé, où il prend une valeur, une dimension sans commune mesure avec ses comportements réels, et l'on passe à une objectivation possible de l'autre, à partir du moment où il y a relation à trois. C'est aussi bien ce qui se passe dans le triangle œdipien quand le père intervient pour donner sa dimension réelle à la relation démesurée entre la mère et l'enfant ; c'est de même ce qui se passe dans le couple quand l'enfant arrive comme un tiers qui interrompt le dialogue très narcissique des parents. Je crois qu'on touche là au plus important, à ce qui justifie fondamentalement le travail d'équipe vis-à-vis de l'enfant. Il n'est possible de se détacher de l'enfant comme menaçant qu'à la condition qu'il soit ramené à ses dimensions réelles au niveau d'un dialogue qui l'objective.

C'est alors qu'au long d'un travail qui ne se fait pas d'un coup, tant s'en faut, l'éducateur renonce peu à peu à demander ce qu'il faut faire, que ce soit sur le mode innocent du premier stade ou sur le mode provocant du deuxième stade, et il accepte de prendre seulement en considération ce qui se passe, dans un effort de compréhension qui ne débouche pas immédiatement sur une modification de la situation et qui ne débouche même pas sur une modification rapide des comportements de l'éducateur. À ce moment-là s'ouvre une espèce de rupture entre deux temporalités, un peu comparable à celle qui s'établit entre le temps « agi » et le temps de la psychothérapie. Le temps quotidien, le temps « professionnel » se trouve en grande partie « déconnecté » du temps du travail en groupe, qui est un temps de réflexion. Cette idée de pluralité des temps est une idée à laquelle il est un peu difficile d'accéder. On peut en approcher par l'idée de pluralité des temps sociaux : lorsque vous appartenez à plusieurs groupes sociaux, vous vivez dans autant de temps que de groupes sociaux, à telle enseigne que lorsque vous abandonnez un groupe social pour en trouver un autre, tout se passe comme si celui que vous abandonnez était court-circuité, et vous renouez avec l'autre au point où vous l'avez laissé. Il y a des modalités d'insertion sociale qu'on vit sur un rythme quotidien, d'autres sur un rythme annuel. Ce qui est spécifique dans le phénomène que je viens de décrire, quand il s'agit d'équipes de travail à l'intérieur d'un établissement, c'est que ce sont les mêmes qui se retrouvent, mais qu'ils se constituent comme en deux systèmes sociaux distincts, chacun ayant son temps propre. Et, pour chacun personnellement, il y a ainsi, pendant un certain temps, concurrence de deux processus qui s'ignorent ou qui ne sont en relation, comme je vais essayer de le montrer tout à l'heure, que sur un mode plus complexe qu'une influence immédiate. Autrement dit, il serait naïf d'attendre que le contenu d'une discussion de groupe se traduise par une modification spectaculaire ou simplement visible de ce qui se passera dans une maison la semaine suivante. C'est là d'ailleurs une difficulté supplémentaire à dépasser, que ce fait de vivre sur deux plans différents, avec des « tempo » différents, un rythme très rapide qui est le rythme de la vie quotidienne, des exigences professionnelles, et un

rythme éminemment lent qui apparaît comme celui d'une maturation à peine perceptible. C'est pourtant à la faveur de cette dissociation entre les deux temporalités qu'apparaît possible le fait pour l'éducateur de se mettre en cause. Aucune décision ne sort de ce dont on parle ; on parle, mais pour parler. Ce qui est dit n'est pas une espèce de pari que celui qui parle risque de perdre. Ainsi, petit à petit, se convainc-t-on que bien des choses auparavant informulables peuvent être mises sur la table sans qu'il y ait menace. De même, pour l'enfant inadapté, le placement en établissement spécialisé a d'abord cette première vertu de montrer qu'il n'est pas le seul, qu'il y a d'autres enfants inadaptés. L'éducateur aussi découvre tout d'un coup ce qu'il ne soupçonnait pas, à savoir que tous les autres sont, quoique avec des variantes concrètes, fondamentalement dans la même situation. D'autre part, dans ce milieu où l'on a tout son temps, il peut se permettre de dévoiler sa faiblesse non seulement aux autres, ce qui n'a aucune importance, mais de se la dévoiler progressivement à soi-même.

Il devient ainsi ce dont il est question, en lieu et place de l'enfant, car, très vite, en s'aperçoit qu'en parlant de l'enfant on parle de l'éducateur dans sa relation avec l'enfant. Et il s'agit cette fois de l'éducateur en chair et en os, et non plus d'un certain modèle stéréotypé qui a une fonction de bouclier, encore moins de l'image faussée que chacun essaye de donner de soi à lui-même. On sent très bien, lorsqu'on anime un groupe de ce genre, le moment où les participants au groupe renoncent à se protéger derrière l'image conventionnelle de l'éducateur qu'ils se sont construite, et acceptent d'être là, tels qu'ils sont, eux-mêmes.

Pour revenir maintenant à notre système d'équilibre en évolution, à quel nouvel avatar correspond ce processus ?

A mesure que l'éducateur accepte de devenir l'objet du discours théorique, qui n'est plus simplement un discours théorique suspendu en l'air, mais un discours théorique confronté immédiatement à la réalité immédiate (ce qui est la véritable fonction d'une théorisation), il peut se permettre de saisir une cohérence intrinsèque, et non plus, comme je le disais tout à l'heure, une collection de vérités sans attaches et non fondées. Pour se permettre de saisir une théorie il faut ne pas être menacé par elle. Je prendrai comme comparaison, si vous le voulez, une des thèses fondamentales du marxisme, qu'il est intéressant de transporter ici et qui est que quelqu'un qui fait partie d'une classe ne peut pas saisir la vérité de la société où il vit, parce que s'il l'admet, il meurt en tant que lié à cette classe particulière, il se renie lui-même à partir du moment où cette vérité le menace. Et à partir du moment où l'on fait partie d'une classe, on est dans une position partielle, partielle, et l'on ne peut parler que sous forme d'idéologie. De la même façon, l'éducateur, avant d'accepter d'être lui-même l'objet du savoir théorique concernant l'homme, qui est le même que le savoir théorique concernant l'enfant, est condamné à l'idéologie, et en fait à se servir d'un système de vérités tronqué et inarticulé parce que la vérité, dans sa cohérence, le menace. À partir du moment, en revanche, où il peut la reconnaître sans en mourir, symboliquement, sans être nié dans sa réalité profonde, il peut comprendre l'enfant. On s'aperçoit alors que ce qui fait le déficit de la théorie de l'éducateur n'est pas le fait qu'il n'a pas assez lu, ou qu'il n'a pas été suffisamment dans des écoles, mais c'est le fait qu'il ne peut pas reconnaître cette vérité tant qu'il n'a pas accepté d'être dedans. La contre-épreuve de ce que je

dis nous est donnée par des éducateurs qui, ayant fait ce mouvement, saisissent la cohérence dans ce qui leur est dit, dans ce qu'ils lisent, fussent-ils dénués de ce qu'on nomme malheureusement « culture », et qu'il faudrait appeler plutôt culture conventionnelle de l'enseignement secondaire.

Ce pas franchi, on s'expose à un autre handicap, ce que j'appellerais une frénésie narcissique, une sorte de passion de se contempler collectivement. Autrement dit, on se réunit ensemble pour constater, non plus avec angoisse, mais avec une espèce de plaisir, toutes ses insuffisances, toutes ses incapacités, toute la distance entre ce que l'on est et ce que l'on voudrait être ; et il faut ici se méfier, car ce narcissisme masochiste peut devenir à son tour un système de défense très subtil. Il peut se produire comme un blocage à ce niveau. Certains éducateurs, dans les groupes, fonctionnent très bien, connaissent leur rôle de participant à des groupes, savent ce qu'il y a à dire, mais on s'aperçoit qu'en réalité leur participation s'est déjà vidée de sa spontanéité et qu'il s'agit de nouveau d'une inflation verbale et d'un discours conventionnel. Je mentionne ce risque pour mémoire, mais il est très loin d'être le destin de toute espèce de travail de groupe. On parvient en général à maintenir tout de même le travail dans son authenticité.

Que se passe-t-il pendant ce temps-là dans l'autre temporalité, celle du contact direct avec l'enfant ? Il se passe d'abord que l'éducateur se met à s'étonner lui-même, dans la mesure où il se perçoit de plus en plus. Au fur et à mesure qu'il intègre cette vérité théorique comme un tout cohérent, il découvre en lui beaucoup d'éléments qu'il ignorait, il perçoit des significations dans ses comportements, que non seulement il n'avait jamais soupçonnées, mais qu'il n'aurait pas pu percevoir pour la raison que les comportements eux-mêmes passaient entièrement inaperçus. Et il prend une conscience difficile, pénible, heurtée, cahotique, fort éloignée d'une illumination soudaine, du fait que je soulevais tout à l'heure, à savoir le caractère très minime de la marge de contrôle que chacun de nous a sur lui-même. Il s'aperçoit avec une espèce d'étonnement que nous n'avons pour diriger le navire que nous sommes qu'une frange de libre détermination extrêmement mince. Mais au fur et à mesure qu'il en prend conscience, il le supporte en général de mieux en mieux, parce qu'il n'y voit plus une incapacité à être éducateur. Au contraire, il s'aperçoit que l'identité professionnelle de l'éducateur consiste en cela même. Etre éducateur n'est pas appliquer comme il l'espérait au tout début un certain nombre de recettes, un certain nombre de préceptes, mais c'est être soi-même, face à un enfant, et être réellement soi-même, alors que la plupart des hommes ne sont pas eux-mêmes vis-à-vis d'autrui, ne sont pas eux-mêmes dans la société. Nous jouons tous un rôle de composition ; l'éducateur seul est assigné par l'enfant à une situation telle qu'il est condamné ou bien à abandonner, ou à vivre dans l'angoisse, ou à se retrouver dans sa vérité. En ce sens, je ne connais pas de position professionnelle plus désaliénante, au sens strict du mot, que la position d'éducateur, dans la mesure où être aliéné, d'après l'étymologie elle-même, c'est être autre que ce qu'on est.

En outre, l'éducateur se découvre vraiment, dans ce processus, une spécificité par rapport aux autres professions. S'il est un autre homme que le profane, ce n'est plus seulement par la grâce d'une fragile reconnaissance sociale qui ne le convainquait pas lui-même. Il est amené à percevoir constamment son originalité, et il en est sûr. Il n'est pas possible de prendre plaisir à exercer un métier

si l'on n'y trouve pas une différence avec l'ensemble des autres métiers. Ce qui rend si pénible le travail industriel, c'est en partie que les travaux du niveau de l'O.S. sont interchangeables. En quelques jours, on peut reconvertir n'importe qui en n'importe quoi. La conscience d'identité professionnelle ainsi créée est tout à fait différente de celle qu'avait autrefois l'artisan ou de celle qu'a l'ouvrier très qualifié d'être irremplaçable en son genre. À l'éducateur, la société dit d'emblée : vous êtes irremplaçable en votre genre, mais au fond de lui-même il ne se sent pas d'abord transformé. Pourquoi suis-je éducateur ? Pourquoi moi et non tel de mes anciens camarades, puisque je suis toujours pareil ? Dans l'étape au contraire qui nous occupe maintenant, l'éducateur se découvre si bien autre que les autres qu'il ne peut plus trouver de langage commun avec eux sur bien des points, dès qu'il est question de l'enfant, et, en tout cas, dès qu'il est question de psychologie. Donc, sa profession coïncide de nouveau avec lui-même, non pas parce qu'il a changé, à proprement parler, mais simplement parce qu'il commence à s'accepter tel qu'il est.

Bien sûr le tableau que je fais est trop idyllique. Erikson, un psychanalyste américain, disait que tout système avait son utopie, et je suis maintenant en train de vous présenter l'utopie du système, c'est-à-dire le point d'aboutissement supposé, exceptionnellement réalisé, mais vers lequel progressera l'ensemble du processus. S'il faut corriger ce tableau idyllique, c'est surtout parce que dans l'aventure, l'éducateur, en rencontrant sa propre vérité, a rencontré la vérité de ses propres difficultés. Le contact avec l'enfant a fait sauter l'espèce de bouchon de plâtre qu'il avait plaqué à l'adolescence sur un certain nombre de problèmes insolubles. Ces problèmes-là ne se résolvent pas magiquement, et l'éducateur y est durement renvoyé, à la fois dans le dialogue avec les autres éducateurs simplement parce que l'on parle de l'enfant, et par l'enfant lui-même qui est très habile le plus souvent, surtout lorsqu'il est intelligent, à percevoir les défenses de l'adulte, à les contourner et à les attaquer directement précisément là où elles sont fragiles. L'enfant inadapté trouve avec une étonnante facilité le talon d'Achille. Sur ce point, je n'ai pas de réponse lénifiante à faire, chacun est tout seul avec ses propres problèmes ; au moins a-t-on cette satisfaction de se dire que l'on a affaire cette fois à une angoisse qui concerne son véritable objet, et non plus des alibis.

Et il se trouve, par une sorte d'ultime avatar, que, plus lentement, l'éducateur se met à changer réellement, et non plus seulement à se découvrir dans sa vérité. Car l'ensemble de ce processus a comme une valeur psychothérapique latérale, qui n'a pas du tout, bien entendu, la portée d'une psychothérapie en forme, mais qui vient seulement du fait que nous sommes des êtres adaptatifs et que, lorsque nous sommes au pied du mur, face à des difficultés que nous ne pouvons plus méconnaître en biaisant, il y a une certaine probabilité pour que nous soyons obligés de les dépasser.

Je voudrais ici revenir sur ce que c'est qu'un discours théorique et faire en quelque sorte la théorie de la théorie. Nous sommes habitués à l'idée qu'un discours théorique est simplement un reflet, une sorte de transcription de la réalité. Puisque deux objets plus deux objets font quatre objets, il n'y a qu'à écrire 2 et 2 font 4. Mais dans la réalité psychologique, un discours est une action que nous posons lorsque nous parlons aux autres, et lorsque nous parlons à nous-mêmes, nous produisons des événements qui ont une certaine portée vécue, laquelle dépasse de très loin le simple caractère vrai ou

non vrai de ce que nous disons. Quand nous parlons nous faisons donc quelque chose, au même titre que lorsque nous posons un geste quelconque, et cet acte prend une signification dans l'ensemble de notre équilibre difficile d'être vivant en train de s'adapter à un milieu. Parler, c'est manipuler des actions non réalisées, et cela est très visible quand on étudie ce qu'est la genèse du langage chez l'enfant. Par le langage, nous pouvons donc nous adapter sans prendre de risque de l'adaptation. Nous pouvons en parlant éprouver les possibles sans supporter les conséquences des échecs. Les animaux, qui ne parlent pas, ou bien sont restreints à des anticipations très limitées, ou bien font leur apprentissage uniquement par essais et par erreurs. Il est quelquefois difficile de voir cette nature du langage quand l'on considère le langage de l'adulte, parce qu'il faudrait reproduire tous les intermédiaires qui mènent du langage enfantin, avec sa fonction vitale très nette, au langage d'adulte. Mais la chose devient claire si on se donne le mal de suivre le fil.

Donc, en se parlant lui-même, ou en parlant l'enfant, — je m'excuse d'employer ce verbe intransitif d'une façon transitive, — l'éducateur s'interdit par là des façons d'être. En reconnaissant une façon d'être en lui, il se donne une chance de se l'interdire, sans se l'interdire bien entendu automatiquement ; ce n'est pas parce qu'il ne suffit pas de reconnaître quelque chose pour changer, que reconnaître ce qu'on est n'a aucune influence sur nous. Le langage que nous tenons sur nous-mêmes n'est qu'une expérience parmi d'autres. Toute expérience nous amène à changer. Mais ce changement n'est pas purement et simplement le reflet de ce qui est dit. Il est quelquefois tout à fait autre, et on est quelquefois étonné de voir que les conséquences d'un discours qui s'est tenu par exemple dans un groupe ou dans une conversation à deux sont bien éloignées de ce qui avait été évoqué. C'est d'ailleurs bien ce qui se passe dans la psychothérapie proprement dite où l'on parle symboles, rêves, jeux, tandis que changent les comportements de la vie quotidienne. Mais ceci se fait lentement, au rythme même de la vie. De même donc que dans un apprentissage, il ne suffit pas de se représenter le geste pour parvenir à l'exécuter, de même il ne suffit pas, au niveau plus complexe des comportements très organisés, de se représenter ce qu'on va être ou ce qu'on veut être pour le devenir immédiatement.

Il y a d'autre part des obstacles qui vous interdisent de changer et que l'on ne connaît pas. On est amené en quelque sorte à régresser petit à petit. Ce n'est certes pas, encore une fois, une auto-analyse. L'idée qu'on peut se psychanalyser tout seul est sans nul doute un leurre. Malgré tout, on peut au moins parvenir à rendre mobile ce qui était gelé, et c'est là finalement, je crois, le bénéfice principal, pour l'éducateur, de la capacité à parler de lui-même. Des modes de défense, des façons d'être qui étaient définitivement installés, structurés, sont remis en cause. Cela ne garantit pas qu'ils vont disparaître, peut-être va-t-on les retrouver ; au moins leur donne-t-on une nouvelle chance de se transformer. L'éducateur retrouve dans ce processus une sorte de nouvelle adolescence, en ce sens qu'il se trouve capable d'une réorganisation de sa personnalité, alors que les secteurs professionnels qui n'impliquent pas de relation en profondeur avec les hommes, avec possibilités de contrôle, nous laissent tels que la fin de l'adolescence nous a trouvés, sauf modifications très légères, et encore plus lentes.

Donc, dans cette dernière phase dont je vous concède le caractère partiellement utopique, un nouvel équilibre s'instaure dans le système que j'ai essayé de décrire tout au long de cet exposé. Un savoir théorique qui est rendu à sa fonction véritable de mise en forme de la réalité quotidienne et concrète ; une spontanéité qui se trouve réconciliée avec elle-même, une communication entre les deux niveaux, rendue possible par l'acceptation de son caractère lent, partiel, inattendu dans son cheminement. Qui veut faire l'ange fait la bête. Faire l'ange, pour l'éducateur, c'est vouloir que le savoir théorique le transforme magiquement, rapidement, profondément. Mais s'il accepte que l'influence du savoir théorique sur ce qu'il est soit à peine perceptible, ne se constate qu'*a posteriori*, et quelquefois à l'échelle de plusieurs années, que le cheminement en soit très inattendu par rapport à ce qu'on pouvait croire initialement, à ce moment il change, peu, mais vraiment.

En conclusion, je dirai que le paradoxe de l'éducateur est qu'il éduque par ce qu'il est, alors qu'il ne peut réfléchir que sur ce qu'il fait. Tant qu'il veut tenter de mouler ce qu'il fait sur des stéréotypes abstraits, en réservant à l'enfant le bénéfice d'être l'objet, dans ce qu'il est, d'un savoir théorique, autrement dit, s'il veut que le savoir théorique informe seulement ce que lui fait en laissant de côté ce qu'il est, tandis qu'il concernerait l'enfant dans ce qu'il est, il est empêtré dans des contradictions qui le touchent très en profondeur, et demeure littéralement aliéné, avec en plus le fait que cette aliénation n'est pas vivable, au contraire de celle de tout un chacun, dès lors du moins que l'on n'est pas de structure gravement névrotique. La libération de l'éducateur par lui-même suppose que, dans un échange avec ses pareils, avec l'effet catalyseur d'un tiers censé dépositaire du savoir, il accepte que ce qu'il fait renvoie à ce qu'il est concrètement ; et dès lors, le savoir théorique apparaît comme un système de jalons utilisable dans cette reconnaissance simultanée de lui-même et de l'enfant concret.

Vous vous attendiez peut-être, étant donné le titre de mon exposé, à ce que je fasse une sorte de défense et illustration du savoir théorique contre la spontanéité de l'éducateur. Vous voyez qu'en fait je n'ai rien défendu, car je n'ai rien à défendre. J'ai essayé de décrire, en la schématisant, une aventure réelle et une aventure riche, à laquelle l'éducateur est peut-être le seul à pouvoir accéder, plus même que le psychothérapeute, et qui peut parvenir à lui éviter à la fois le monde aliéné de la spontanéité comme l'alibi du discours désinséré de son substrat réel.