

La posture éducative

Xavier Bouchereau

La posture éducative
Une pratique de soi

Préface de Joseph Rouzel

érès

REMERCIEMENTS

Je remercie tous les collègues qui ont accepté de partager avec moi leurs expériences, elles sont le principal matériau de cet ouvrage. Je remercie particulièrement Guillaume David, Jean-Michel Poupet, Myriam Mercier, Corinne Fleury et Mary Rollin pour avoir contribué à l'écriture clinique des vignettes. Je remercie mon épouse Sophie pour son soutien exigeant qui m'a aidé à préciser ce que je souhaitais transmettre. Enfin, je remercie Claudine Gahier-Premel et Joseph Rouzel pour leur précieuse relecture.

AVERTISSEMENT

Les vignettes cliniques présentées dans cet ouvrage sont tirées de mon expérience et de celle de mes collègues, éducateurs et chefs de service, stagiaires, qui ont accepté de partager avec moi des fragments d'histoire. Les prénoms et les éléments identifiables ont tous été modifiés pour garantir l'anonymat des personnes.

Conception de la couverture :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2016

CF - ISBN PDF : 978-2-7492-5387-9

Première édition © Éditions érès 2016

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France

www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19.

Table des matières

PRÉFACE

Posture d'éduc..., <i>Joseph Rouzel</i>	9
---	---

PRÉAMBULE

L'autre visage de la clinique.....	19
------------------------------------	----

1. DU CADRE.....

	25
--	----

Pas de posture éducative sans cadre.....	26
--	----

<i>Qu'est-ce que le cadre ?</i>	26
---------------------------------------	----

<i>Une posture est d'abord un héritage</i>	27
--	----

<i>Une commande, une demande, un désir</i>	27
--	----

<i>Les fonctions du cadre : question de perspective</i>	30
---	----

Le droit.....	34
---------------	----

<i>Une brève histoire du droit</i>	34
--	----

<i>Le droit est une histoire d'hommes</i>	37
---	----

<i>Une fonction réglementaire</i>	38
---	----

<i>La fonction symbolique</i>	45
-------------------------------------	----

L'institution.....	49
--------------------	----

<i>Établissement, service, organisation...</i>	
--	--

<i>Institution</i>	49
--------------------------	----

<i>La fonction symbolique institutionnelle</i>	51
<i>L'institution : entre père et mère</i>	56
<i>Le cadre : la part incluse</i>	60
Pour conclure : la liberté et ses paradoxes.....	64
Notes d'humeur.....	66
2. DES PROPRIÉTÉS.....	69
De la nécessité d'apprendre.....	70
<i>Démarche et processus</i>	70
Dialectique de l'apprentissage :	
(Non)savoir et (re)connaissances.....	77
<i>La posture : une permanence du questionnement</i>	80
Au-delà de la technique.....	82
<i>Quand la technique ne suffit pas !</i>	82
<i>Consistance, contenance, constance :</i> <i>la matière, l'espace, le temps</i>	86
Pour conclure : parler de l'ineffable.....	92
Notes d'humeur.....	93
3. DES FONCTIONS.....	95
Faire tiers.....	96
<i>Tiers : place assignée, fonction plurielle</i>	96
<i>Un tiers pour réguler</i>	100
<i>Un tiers pour séparer</i>	104
<i>Un tiers pour témoigner</i>	112
<i>Le tiers falsifié</i>	117
Supporter le transfert.....	121
<i>Origine et évolution d'un concept</i>	121
<i>La place du transfert dans la posture éducative</i>	124
<i>Les conditions du transfert : le partage de soi</i>	133
<i>Le don de soi, un piège tendu au transfert</i>	143

Incarner l'enveloppe temporelle.....	145
<i>L'espace et le temps sont structurants</i>	145
<i>L'enveloppe prénarrative :</i>	
<i>un concept du temps éprouvé</i>	151
<i>Éloge du quotidien et de sa banalité</i>	157
<i>La relation éducative est un morceau de jazz</i>	162
<i>Un projet n'est pas un programme</i>	169
Qualités et fonctions forment un tout.....	174
Embrasser l'énigme d'exister.....	175
Notes d'humeur.....	177
4. DES LIEUX.....	179
Des lieux pour se rencontrer	180
<i>Les lieux comme cadre</i>	180
<i>Les lieux comme dépôt de l'être</i>	185
<i>Les lieux comme signature du social</i>	190
Des lieux pour penser	194
<i>Subvertir le lien théorie-pratique</i>	194
<i>D'une nécessaire différenciation des lieux</i>	198
Des lieux pour le faire savoir.....	205
Notes d'humeur.....	208
5. DES MOUVEMENTS.....	209
Mouvements visibles.....	210
<i>Mouvement et trajectoire</i>	210
<i>Être à côté : proposer une présence</i>	214
<i>Aller vers : susciter la rencontre</i>	217
<i>Faire avec : du bien dire au bien faire</i>	220
<i>Être hors : un art de la ponctuation</i>	225
Mouvements invisibles.....	227
<i>Le mouvement empathique</i>	227

<i>Des mouvements représentés</i>	230
<i>La distance éducative :</i> <i>du mouvement, encore du mouvement</i>	232
Notes d'humeur.....	235
CONCLUSION	
La clinique est une éthique.....	237
Une éthique du renoncement.....	239
Une éthique de l'implication.....	242
Notes d'humeur.....	245
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	247
VIGNETTES CLINIQUES.....	253

« Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. »

Jean-Jacques Rousseau

« On n'enseigne pas seulement ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »

Jean Jaurès

Préface

Posture d'éduc...

L'ouvrage que le lecteur vient de prendre en main participe de ce retour aux sources qu'un Lanza del Vasto décrivit, dans un autre domaine, celui de la recherche spirituelle, mais pas sans lien avec ce qui suit, comme « Principes et préceptes du retour à l'évidence¹ ». L'auteur, Xavier Bouchereau, qui a déjà ouvert ses voies à l'enseigne de la clinique, tel un alpiniste de l'éducation spéciale, dans deux ouvrages récents², renoue ainsi avec une tradition multimillénaire. Les premiers médecins grecs, dans le sillage d'Hippocrate, nous en transmirent les linéaments enchâssés dans cette expression étrange de *teknè klinikè*. Ramassée autour du terme de « clinique », malheureusement en cours d'abrasement autant dans les

1. L. del Vasto, *Principes et préceptes du retour à l'évidence*, Paris, Denoël Médiations, 1979.

2. X. Bouchereau, *Les non-dits du travail social*, Toulouse, érès, 2012 ; *Au cœur des autres*, Paris, Éditions Sciences humaines, 2013.

formations que les pratiques éducatives, il faut rendre hommage ici à l'auteur d'en revivifier l'expérience à nouveaux frais et à l'aune d'une pratique bien actuelle, qu'il incarne selon son style, dans ce qu'il désigne comme une « posture ». Le terme de *teknè* dont nous héritons est riche d'une implication subjective dans l'acte du professionnel. Il faut, pour le dégager de la gangue de technicité industrielle qui l'enferme de nos jours, remonter le fil de ce qu'il désigne dans son origine : le tour de main de l'artisan, l'habileté manuelle et intellectuelle, le savoir y faire dans l'art, y compris l'art de la guerre... J'ai toujours pensé que les métiers du social, qu'ils se déploient dans un espace thérapeutique, éducatif, pédagogique ou autre, ne tenaient que sur cette position subjective, sur ce tour de main, qui implique qu'un professionnel n'est pas remplaçable, qu'il n'est pas un pion ou un rouage d'un établissement, mais qu'il incarne une posture, marquée d'un style qui lui est propre et qu'il signe d'un tour de main.

Quant à la clinique, qui constitue la colonne vertébrale de cet ouvrage, il convient d'en revenir à ses premières et antiques applications, à savoir cette *teknè* singulière qui permet au praticien de s'inclin-er (entendons le radical commun qui habite ce signifiant) sur le lit (*clinè*, en grec ancien) du malade, du malheureux, du démuné où la souffrance, les vacheries de la vie, les injustices l'ont allongé. Seule cette rencontre à hauteur d'homme, au chevet du patient, autorise un acte, qu'il soit médical ou éducatif. Le terme bien évidemment a alimenté d'abord la pratique médicale depuis plus de deux mille ans. Certains médecins, qui ont perdu le sens commun et se sont laissés transformer, sous la pression du discours de la science et de

l'industrie pharmaceutique, en « dealers » de médicaments, feraient bien de se souvenir qu'il n'est pas de pratique de soin hors de cette rencontre, qui se produit avant tout dans un échange de paroles. Puis, au fil de l'histoire, la *cliniqè* s'est déployée dans le champ de la psychiatrie, de la psychologie, de la psychanalyse, mais aussi de l'éducation, y compris spéciale, de la pédagogie, etc. Il s'agit donc d'un axe fort fondant tout métier de la relation et de la transmission.

Évidemment, comme ne manque pas de le souligner Xavier Bouchereau, une telle référence, vivante et bien enracinée dans l'histoire, implique pour le professionnel qui prend ses marques dans cette tradition clinique de tenir une certaine posture. J'aimerais ici nuancer cette implication et distinguer trois expressions qui en balisent l'expérience : tenir la position, incarner la posture, se garder de... poser, que l'on peut articuler aux catégories léguées par Jacques Lacan : symbolique, réel et imaginaire.

Il s'agit d'abord de tenir la position. Cela relève d'un repérage *symbolique* rigoureux. La question de la place de l'éducateur inscrit dans un dispositif institutionnel pluridisciplinaire y est fondamentale. Cette position est au service d'un projet. Elle s'inscrit dans ces cercles concentriques, telles des poupées gigognes, que j'ai décrits dans d'autres textes, du plus proche au plus lointain du métier. Ils englobent la clinique dans ses enveloppes institutionnelles, politiques et éthiques (EPIC³). Mais tenir la position me fait aussi penser à ce

3. Voir, entre autres, J. Rouzel, *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod, 2014.

magnifique roman de Dino Buzzati, *Le désert des Tartares*⁴, où un groupe de soldats aux confins du désert se tient prêt à une attaque qui n'arrive pas, mais... on ne sait jamais. Cette position est directement en lien avec cette énigme qu'Héraclite nous a transmise dans un de ses fragments : *elpis anelpiston*, l'attente de l'inattendu, l'espérance de l'inespéré. La position ne tient que du fait qu'elle est incarnée dans un savoir... ne pas savoir. Position qui n'a rien d'un laisser-faire, d'un « advienne que pourra », mais qui, en creux, fait le pari qu'un sujet (pris dans les rets des textes comme « usager ») peut, de façon parfois surprenante, révéler son être profond de créateur de sa propre existence.

Là se joue l'implication de l'éducateur, que l'auteur à juste titre désigne comme une éthique. Il y va donc d'une posture qui inscrit le professionnel dans le registre du *réel*. L'incarnation d'une posture, comme le mot en emporte le sens, participe du réel du corps, de la chair. « Elle renvoie au sens propre à la manière dont on tient la tête, les membres. Il s'agit d'abord d'un positionnement anatomique », souligne d'emblée l'auteur. Ce métier, d'une certaine façon, il s'agit bien de l'avoir dans la peau, dans les tripes, de se l'incorporer. La posture participe d'un héritage, comme Xavier Bouchereau aime à le rappeler. Ce qui dépasse largement le professionnel, en l'insérant dans une filiation familiale, culturelle, sociale... Mais elle institue aussi le professionnel dans sa propre position subjective, à savoir celle d'un être parlant, dont le langage a largement infiltré et trafiqué l'organisme. D'où sans

4. D. Buzzati, *Le désert des Tartares*, Paris, Pocket, 2004.

doute la nécessité du sous-titre « Une pratique de soi », dans la foulée de Michel Foucault qui, à la fin de sa vie, ouvrait sur « un souci de soi » : « La place qui est faite à la connaissance de soi-même devient plus importante : la tâche de s'éprouver, de s'examiner, de se contrôler dans une série d'exercices bien définis place la question de la vérité – de la vérité de ce que l'on est et de ce qu'on est capable de faire – au cœur de la constitution du sujet moral », écrit Foucault dans le troisième tome de son *Histoire de la sexualité*⁵.

Enfin, dans cette série de la position à la posture s'insinue également l'impasse dans laquelle se fourvoient maints éducateurs et dont l'auteur sait ici se préserver. L'*imaginaire* affublé du « tenir la pose » en a égaré plus d'un. Vouloir se faire une belle image, sur le dos d'un usager, de sauveur d'humanité, d'un « être débonnaire débordant d'amour pour son prochain ⁶ »,

5. M. Foucault, *Histoire de la sexualité, III. Le souci de soi*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1994.

6. S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, 1971. « L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être au contraire qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité. Pour lui, par conséquent, le prochain n'est pas seulement un auxiliaire et un objet sexuel possibles, mais aussi un objet de tentation. L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagements, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer. *Homo homini lupus* : qui aurait le courage, en face de tous les enseignements de la vie et de l'histoire, de s'inscrire en faux contre cet adage ? En règle générale, cette agressivité cruelle ou bien attend une provocation, ou bien se met au service de quelque dessein dont le but serait tout aussi accessible par des moyens plus doux. Dans certaines circonstances favorables en revanche, quand par exemple

de gentil éducateur pour se faire bien voir de la hiérarchie... , autant d'attitudes de poseur qui sabotent la posture éducative. Bien entendu, la récupération narcissique existe dans toute profession, mais gare au professionnel qui laisserait son champ d'action envahi par ces imageries « héroïmoïques ». Ce « vouloir faire le bien d'autrui », qu'Emmanuel Kant dénonce comme « la pire des tyrannies », exige de l'éducateur un travail permanent de *catharsis*, de purification des passions, des émotions, des sentiments, des affects qui ne manquent pas de se transférer dans la relation à l'usager (parfois bien usagé, j'en conviens). Il en va bien ici d'une éthique du renoncement, comme le souligne l'auteur. Éthique du renoncement à jouir de l'autre dans le lien transférentiel, que ce soit dans l'amour ou dans la haine. Si le transfert se révèle le moteur de toute relation humaine, l'éducateur ne saurait s'y arrêter. Il doit en faire usage au service de l'usager. On peut regretter que Xavier Bouchereau ne fasse juste qu'esquisser les dispositifs et outils institutionnels, régulation d'équipe et supervision principalement, qui favorisent une telle prise de distance dans la relation, celle justement que Winnicott cerne comme « ni trop

les forces morales qui s'opposaient à ces manifestations et jusque-là les inhibaient, ont été mises hors d'action, l'agressivité se manifeste aussi de façon spontanée, démasque sous l'homme la bête sauvage qui perd alors tout égard pour sa propre espèce. Cette tendance à l'agression, que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui, constitue le facteur principal de perturbation dans nos rapports avec notre prochain ; c'est elle qui impose à la civilisation tant d'efforts. Par suite de cette hostilité primaire qui dresse les hommes les uns contre les autres, la société civilisée est constamment menacée de ruine. »

près, ni trop loin », et qui est à réinventer à chaque rencontre⁷. On peut déplorer que beaucoup d'éducateurs, du fait de l'incurie et l'incompétence de certains personnels de direction, soient spoliés de cette possibilité de traitement du transfert qui affecte les relations entre collègues autant qu'avec les usagers. Les retours de manivelle sont alors implacables. Ce qui est chassé du symbolique fait retour dans le réel. Combien de passages à l'acte, de la part des professionnels comme des usagers, résultent de cette non-prise en compte de ce que Freud nomme « le maniement du transfert » ! Il s'agit pourtant d'une des clés qui ouvre la porte d'une relation dynamique et inventive. Au bout du compte ce qui est visé, et qu'on se précipite trop souvent à ensevelir sous le terme émoussé de « projet éducatif » et que celui d'autonomie paraît bien faible à circonscrire, c'est, comme le souligne Winnicott dans une conférence de 1958 – encore lui, car, même s'il n'est pas nommé en bibliographie de l'ouvrage, on ne saurait ignorer ce que lui doivent les éducateurs – « la capacité d'être seul⁸ », tout en ajoutant : seul parmi les autres. Cette capacité structurale du sujet implique dans un premier temps une posture et une position maternelle et paternelle, de nos jours enfouies sous le terme ambigu de parentalité, dont l'éducateur, du fait de certains ratés de l'éducation primaire, prend le relais, à sa façon, selon son style, et avec ses limites,

7. On trouvera des prolongements de cette question dans l'ouvrage collectif sous la direction de Jeannine Duval-Héraudet, paru en 2014 dans cette même collection, « Psychanalyse et travail social », dans *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?*, Toulouse, érès, 2015.

8. D.W. Winnicott, *La capacité d'être seul*, Paris, Payot, coll. « Petite bibliothèque », 2015.

sans jamais prendre la place des éducateurs naturels que sont les parents. Cette visée conduit, autant du côté du professionnel que de l'usager, à se soutenir de cette exigence éthique dans la clinique, que Jacques Lacan résume à l'adresse d'étudiants en philosophie de l'École normale supérieure, dans les années 1960, dans cette assertion : « De notre position de sujet nous sommes toujours responsables⁹. » Ce qui conduit chaque éducateur à questionner son désir, ou à la manière dont François Tosquelles nous en lançait l'invitation, à se demander « ce qu'il fout là ». Autrement dit l'éducateur, sauf à basculer dans une position de débilité certaine, ne saurait faire l'économie de se demander ce qu'il lui veut à tel ou tel usager. Éthique du sujet, éthique du désir et éthique de la clinique se trouvent intimement associées.

Je ne conclurai pas cette brève présentation de l'ouvrage sans souligner les difficultés majeures auxquelles nous sommes aujourd'hui affrontés pour tenir la position et la posture en matière d'éducation spéciale, dans une société gouvernée en sous-main par le discours capitaliste.

En effet, dans la langue de la postmodernité, c'est l'économique qui prime, dans sa forme la plus barbare réduite à son aspect financier. Réduire au calcul l'humain, qui se définit avant tout d'être parlant, obéit à l'impératif capitaliste, qui vise rien de moins que l'abolition du désir, au profit d'un branchement permanent sur les objets de consommation. « Jouis, consomme »,

9. J. Lacan, « La science et la vérité », dans *Écrits*, Paris, Le Seuil, 1966.

tel est le mot d'ordre. Ainsi en va-t-il bien souvent des modèles d'intervention éducative, où le désir du sujet est rabattu sur le besoin chiffré. À chaque besoin, un objet. À chaque question, une explication.

Le Marché s'empare du manque en le détournant vers l'aliénation au produit. À partir de là, l'intervention éducative gadgétisée est réifiée à l'état de marchandise comme les autres : un supermarché des explications et solutions totales et totalitaires dans tous les domaines. Une agitation à la place de l'acte attendu. « On a sombré dans l'activisme », comme me le déclara un jour une directrice d'établissement. Il s'agit d'être pragmatique, que diable, de ne pas se poser de questions, il faut que la boîte tourne, entend-on. Le sujet, devenu essentiellement in-dividu, y est délesté de sa part manquante et renvoyé à une tentative folle d'échapper à sa propre division subjective. L'articulation du sujet au collectif perd de son tranchant. Qu'en est-il aujourd'hui dans les institutions sociales et médico-sociales de l'articulation au groupe, au collectif, à l'équipe ? Les ressorts même de la pédagogie et de la transmission se trouvent dynamités. L'action éducative reposait, il n'y a pas si longtemps, sur les ressorts du transfert, c'est-à-dire d'un savoir y faire dans le social supposé à l'éducateur, point d'appui mais aussi de dépassement, pour permettre au sujet de construire son propre savoir et savoir-faire dans la relation à autrui. Désormais, c'est l'indice de satisfaction qui fait force de loi. Les grilles et autres évaluations à base de chiffres produisent une profonde... dévaluation de la posture éducative. Alors se pose la question de résister à ce laminage qui prend les formes d'un management industriel des corps et des esprits et pro-

duit une société de contrôle généralisé, comme l'annonçait Michel Foucault. La clinique constitue bien un « rôle de résistance » active, selon la belle expression de Michel Chauvière.

Je remercie vivement Xavier Bouchereau de nous le rappeler et de nous inviter, ici et dans les années qui suivent, à faire retour à ce qui constitue l'essence même des métiers de passeurs d'humanité¹⁰.

Joseph Rouzel
Éducateur spécialisé, psychanalyste,
directeur de l'Institut de formation
psychoasoc « Psychanalyse et travail social »

10. L. Andrien, *Passeurs d'humanité*, Toulouse, érès, 2008.

Préambule

L'autre visage de la clinique

« La source première de notre connaissance, affirmait Friedrich Hegel, est l'expérience¹ » et c'est bien de là, de la pratique, d'un vécu pris sur le vif, qu'est née l'idée de cet ouvrage. Le quotidien professionnel a tracé en moi son sillon, raviné mes certitudes, creusé mes habitudes jusqu'à laisser affleurer la notion de *posture*. Mais « l'expérience, prévenait le philosophe, enseigne seulement qu'une chose est ainsi, c'est-à-dire comme elle se trouve, ou donnée, mais non encore les fondements ou le pourquoi² » ; j'ai donc essayé durant ces années de donner un peu de sens à ce vécu et d'en tirer quelques fils théoriques pouvant orienter l'action.

Le terme posture est tirée du latin *postura* signifiant « position, attitude du corps » ou encore « disposition ». Il renvoie au sens propre à la manière dont on

1. G.W.F. Hegel, « Premier cours : introduction » dans *Propédeutique philosophique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1963, p. 20.

2. *Ibid.*

tient la tête, les membres. Il s'agit d'abord d'un positionnement anatomique. Au sens figuré, la posture qualifie par extension une manière d'être, ou de se situer dans une situation donnée. Ne dit-on pas être en bonne ou mauvaise posture ? Elle peut même, selon les auteurs, aller jusqu'à qualifier une attitude morale.

La notion de posture n'a que très récemment colonisé le champ lexical du travail social. On l'utilise sans jamais vraiment prendre le temps de sa définition, un peu comme une évidence qui se suffirait à elle-même. Mais l'émergence d'un nouveau terme, quelles qu'en soient les imperfections, vient très souvent combler un vide. Et en ces temps de technicisme exacerbé et de rationalisme froid³, j'ose croire que le mot posture signe en réalité le retour d'un déjà-là, celui du sujet et de la clinique, attestant en réalité d'une résistance à leur effacement. Dans un article paru en avril 2009, Joseph Rouzel rappelait que le terme clinique est un héritage des médecins de l'Antiquité grecque pour lesquels il désignait le fait de « s'incliner sur le lit de celui qui souffre⁴ ». Cette position particulière du corps témoignait d'une attitude d'écoute et de bienveillance, elle relevait déjà sans aucun doute d'une posture.

Peu de travaux ont été consacrés au concept de posture, excepté en sociologie de la littérature, où

3. Il ne s'agit en aucun cas de rejeter toutes formes de technique et de rationalité mais de refuser qu'elles idéologisent la pratique en excluant ce qui lui échappe : le sujet.

4. J. Rouzel, « De la clinique avant toute chose », *Psychasoc*, 20 avril 2009.