



DÉPARTEMENT ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACTIVITÉS SOCIO-SPORTIVES

Texte présenté par Philippe GABERAN lors de sa conférence du 19 novembre 2021 à l'occasion de la journée : (Ré)enchanter l'écrit : des freins aux leviers d'écriture dans le métier d'éducateur spécialisé. Secteur de l'Aide à la Jeunesse (constats et perspectives)

Bonjour à toutes, bonjour à tous,

Et merci de m'associer à cette journée d'études et de réflexions concernant les freins au passage à l'écrit dans le métier d'éducateur spécialisé ; car il s'agit bien du métier d'éducateur spécialisé et spécifiquement du métier d'éducateur spécialisée dans le secteur de l'aide à la jeunesse. Je me plais à reprendre le titre donné à ces journées et à souligner par trois fois cette dimension de « métier d'éducateur spécialisé » et vous comprendrez rapidement pourquoi. J'en viens donc à mon sujet.

Cette question concernant le difficile passage à l'écrit des éducateurs n'est pas nouvelle. Elle a même fait l'objet de maintes études et publications dont celle de notre collègue Christophe Rémion¹, initiateur et principal animateur de cette journée d'étude. L'écriture, et je crois être bien placé pour le dire, est une activité exigeante qui requiert de la rigueur, de la ténacité, de la patience, de l'envie et de l'humilité tout à la fois. J'aurais aimé développer tout cela et confirmer le fait que l'activité d'écriture relève d'un véritable savoir dont les difficultés ont été fort bien repérées par l'étude de Christophe Rémion, et que vous aurez sans doute à cœur de reprendre dans les ateliers. Aussi, et si vous me le permettez, j'ai souhaité saisir ce problème du difficile passage à l'écrit des éducateurs par un autre biais que celui des obstacles techniques et l'appréhender en formulant autrement la question : au fond de quoi cette question du difficile passage à l'écrit des éducateurs est-elle le symptôme ? Il est coutumier d'entendre dire que les éducateurs n'écrivent pas ou, lorsqu'ils le font, qu'ils écrivent mal. Or, il suffit d'être à l'écoute des professionnels ou des étudiants et futurs professionnels pour les entendre dire qu'ils sont submergés par les écrits, qu'ils passent trop de temps aux écrits au point de n'en avoir plus assez pour se consacrer à l'essentiel, à savoir la présence auprès des personnes accompagnées. Cet écart d'appréciation entre un « encore plus » d'écrits, émanant des instances dirigeantes, et un « déjà trop » d'écrits, soupiré par les acteurs de proximité, cristallise une tension entre les écrits de commande et les écrits d'engagement, entre un devoir rendre des comptes et un savoir rendre compte. De fait, ce n'est pas tant le manque d'écrit ou la difficulté à écrire qui nourrit mon inquiétude, mais bien une surabondance d'écrits (synthèses, notes d'incident, rapports, mémoires, articles de revues, ouvrages) qui ne parvient ni à faire « autorité » ni à constituer un « corpus » de référence. Ainsi cette question du passage à l'écrit des éducateurs conduit à nous saisir des raisons pour lesquelles les métiers de l'éducation spécialisée ont été et sont maintenus dans l'infantile (c'est-à-dire dans un statut n'ouvrant pas à une possible reconnaissance de leur parole), et les éducateurs assignés à sans cesse courir après une identité et une reconnaissance, l'une et l'autre, jamais obtenues parce que toujours refusées. Ainsi cette question du difficile passage à l'écrit des éducateurs nous conduit-elle à nous saisir des raisons qui poussent à la disparition de ce métier.

« Il n'y aura bientôt plus personne pour se dire éducateur », écrit notre collègue et ami Guy Delhasse dans son petit essai intitulé « *Quand je éduque les autres...* »² Et bien nous y sommes, sommés que nous sommes de nous dire être des « travailleurs sociaux », voire des « intervenants sociaux » et non plus des éducateurs. J'affirme que la distinction entre le devoir rendre des comptes et le savoir rendre compte, associée à la tendance lourde à privilégier le premier type d'écrit au détriment du second, est devenu le cheval de Troie précipitant la fin du métier d'éducateur. Force est d'admettre que le maintien des éducateurs dans l'infantile autorise de nombreux autres « grands sachants » à venir leur dire « comment bien écrire », et à produire à leur intention de nombreux guides et autres manuels de méthodologie de l'écriture, sans que jamais ne soit véritablement questionné le « pourquoi écrire » en éducation spécialisée. Et oui ! Pourquoi faudrait-il écrire en éducation spécialisée ? Pour rendre des comptes ! Certes. Mais encore ? Si pour les commanditaires, qu'ils soient formateurs ou responsables de service éducatif, la production d'un écrit par les apprentis professionnels ou par les professionnels relève d'une évidence, laquelle se transforme même en « devoir » dès lors qu'est signé un contrat de formation ou d'activité salariée, en revanche pour l'acteur de proximité appelé au quotidien à devoir faire face à la complexité des situations rencontrées, l'écrit n'est pas la priorité. Et il est d'autant moins une priorité que, l'auteur n'étant plus en mesure d'apercevoir en quoi l'écrit est véritablement l'instrument d'un métier (organon) et pas seulement l'outil d'une profession, cet écrit est déconnecté de ce qui pourrait lui donner du sens. L'écrit est subi comme étant un « pensum » (devoir) et non plus désiré comme étant un « besoin ». Ainsi, se creuse le fossé entre les commanditaires et les auteurs des écrits. Ainsi, se multiplient les stratégies d'évitement qui toutes participent du processus en cours de destruction des métiers de l'humain. Pour lever ce frein et se saisir de l'écriture comme d'un levier en éducation spécialisée, je formule l'hypothèse suivante : c'est parce que l'accompagnement au grandir,

c'est-à-dire à l'advenir de la personne en tant que Sujet d'elle-même, participe d'un dialogue entre deux intimes³, celui de la personne accompagnée et celui de l'adulte éducateur, que ce qui se trame au travers la relation éducative doit être impérativement partagé avec une équipe reconnue dans son rôle de tiers dans la relation. Là se trouve le socle épistémologique d'une science de l'éducation définie comme étant la science des limites de l'homme⁴. De sorte que, et quoi qu'en dise un discours dominant, l'éducation spécialisée n'est pas le travail social ; l'une comme l'autre a une fonction, une logique et des catégories bien spécifiques. Si l'éducation spécialisée se préoccupe légitimement de l'advenir de l'être en tant que Sujet de lui-même, le travail social se soucie de l'accomplissement de l'être en tant que sujet d'autres que lui-même. Si l'une, l'éducation spécialisée se préoccupe du maintien dans l'humain, l'autre, le travail social, au devenir citoyen. Sans doute que l'humain et le citoyen n'auraient jamais dû être clivés ainsi, mais c'est Jean-Jacques Rousseau, par ailleurs auteur du *Contrat Social*, qui, dans *L'Emile ou de l'éducation*, origine l'incompatibilité de ces deux faces de l'être : « à défaut de former un homme, dit-il, tâche trop complexe, je m'emploierai à former un citoyen. » (Livre 1)⁵.

Et c'est bien parce qu'il y a deux champs d'activité distincts, le travail social et l'éducation spécialisée, qu'il y a deux types d'écriture, le « rendre des comptes » et le « rendre compte ». Et c'est bien parce qu'il y a deux types d'écriture, le « rendre des comptes » et le « rendre compte » qu'il faut disposer de ce que Michel Foucault appelle « l'ordre d'un discours »⁶. Il ne s'agit pas d'imposer une police de la parole, autrement dit un ministère de la propagande, mais, et bien au contraire, d'offrir aux professionnels de l'éducation spécialisée les moyens de discerner en quoi un énoncé n'est pas seulement un « point de vue » (Leibniz) ou une « opinion » mais bel et bien un argument appelé à faire repère pour une pensée. Aussi soyons clairs ! La finalité recherchée par l'établissement d'un « ordre du discours » n'est pas de cliver les idées, de privilégier tel champ de compétences au détriment de tel autre, d'opposer tel savoir disciplinaire à tel autre, de valoriser l'analyse binaire plutôt que la pensée complexe, et au final, de plébisciter l'arbitraire en lieu et place de la raison, mais bien au contraire d'autoriser le débat⁷. Pour disposer d'un « ordre du discours » qui ne soit pas une « police de la pensée », il est indispensable de définir le socle épistémologique. Dans *Les mots et les choses*, Michel Foucault suggère des éléments de méthode pour conduire ce travail éminemment complexe ; il invite à se saisir de ces trois matériaux que sont la « fonction », la « logique » et les « catégories » propre à un domaine praxéologique ; et en l'occurrence celui de l'éducation spécialisée, domaine qui nous préoccupe.

Des enjeux liés à la volonté de fonder le socle épistémologique de l'éducation spécialisée

Fonder une épistémologie c'est, pour reprendre les propos de Louis Althusser, rendre possible une « représentation de la réalité » à partir d'un « système d'idées unifiées » capable d'assurer la « cohésion de ses membres ». (Althusser, pp. 68-69)⁸. Force est d'admettre que, pour l'heure, l'éducation spécialisée ne bénéficie pas d'une « système d'idées unifiées capable d'assurer la cohésion de ses membres à partir d'un échange serein des arguments et des idées. Pour l'heure, et à l'exception de quelques guerres picrocholines et donc sans conséquences, une paix relative s'établit entre les représentants des différentes disciplines des sciences humaines et sociales qui concourent à structurer l'éducation spécialisée dès l'instant où l'auteur d'un texte ou d'un discours reconnaît s'inscrire dans un champ théorique de références et donne à lire « d'où il parle ». C'est ainsi que l'autorité d'un discours ou d'un écrit s'affirme à partir de son appartenance, tout à tour, à la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, le droit, et éventuellement l'anthropologie pour ne pas dire la philosophie. Et c'est ainsi que l'autorité d'un discours s'établit à partir d'un champ théorique de référence, c'est-à-dire à partir de l'appartenance à une discipline et non pas à partir d'un métier ; et nous formulons l'hypothèse selon laquelle cette multiplicité des points de vue adossée à la très grande diversité des disciplines constituant les sciences humaines et sociales contribue au morcellement de la pensée d'un métier et constitue un obstacle à l'émergence d'une autorité dans le discours. Fort de ce constat, il n'y a rien d'étonnant à ce que les apprentis professionnels voire les professionnels eux-mêmes soient amenés à « bricoler » leurs écrits. Voilà un terme que la culture des éducateurs affectionne et sur lequel, pourtant, il y aurait beaucoup à redire⁹. Faute de disposer d'un socle épistémologique sur lequel pourrait reposer une science de l'éducation et un art de la relation, il appartient à l'apprenti professionnel et au professionnel de s'accommoder d'un costume d'Arlequin composées à partir de toutes les sciences sociales, humaines et autres, et dont les pièces cousues ensemble ne tiendraient, paradoxalement, que par la défaillance de référentiels ne donnant jamais à voir ou à comprendre comment cette hétérogénéité des savoirs

disciplinaires concourt à l'émergence de compétences professionnelles. Dans le langage des éducateurs et l'imaginaire d'une profession, une formule résume bien cette situation lorsqu'il se dit que la formation est un peu une « auberge espagnole » ; c'est-à-dire un espace-temps où chacun trouve ce qu'il souhaite d'abord y trouver. Il est aisé de comprendre en quoi maintenir l'éducation spécialisée dans l'infantile sert cette « paix des braves » conclue entre les disciplines universitaires ; une plaie des braves que ne bouscule qu'à peine les interdits récemment prononcés en France contre l'enseignement de la psychanalyse en établissement de formation ou les manipulations visant à faire des neurosciences, la seule science explicative des comportements humains. Poser les bases d'une épistémologie de l'éducation spécialisée ce n'est donc pas ouvrir la boîte de Pandore. Bien au contraire ! C'est chercher à définir et à comprendre à ce qui peut faire tenir ensemble une multitude de savoirs disciplinaires, autant scientifiques que artistiques, afin de pouvoir d'accéder à cette complexité sans laquelle il n'est pas possible d'œuvrer dans les métiers de l'humain. Alors revenons à ces trois matériaux contributifs à l'émergence d'une épistémologie de l'éducation spécialisée et condition incontournable à l'émergence d'un « ordre du discours ».

A propos de la fonction de l'éducation spécialisée

Le premier matériau est la « fonction ». Quelle est la fonction de l'éducation spécialisée ? Ou plus précisément encore, quelle est la fonction d'une éducation spécialisée qui ne soit pas la fonction du travail social. Dans *La relation éducative*, j'ai écrit que la finalité de l'éducation spécialisée est ni de « guérir » ni de « normoser » la personne accompagnée. J'ai dit et je soutiens encore aujourd'hui que l'éducation spécialisée n'est pas une activité thérapeutique et que l'éducateur n'est pas un thérapeute même si, paradoxalement, je reconnais qu'une conséquence du prendre soin à l'œuvre dans la relation éducative permet à la personne accompagnée de ressentir un mieux-être. L'acte thérapeutique vise à rétablir chez la personne un état de santé abîmée par des causes diverses ; la relation éducative vise à aider la personne à s'approprier un sens à être. L'acte thérapeutique rétablit là où la relation éducative construit. Dès lors, si la relation thérapeutique s'attaque aux symptômes comme étant l'effet visible de la cause, et si, autrement dit, le guérir vise la cause au travers le symptôme, la relation éducative, elle, cherche à voir et à entendre ce qui se donne à voir et à entendre par-delà le symptôme. Autrement dit, sans ignorer le symptôme, ni celui-ci ni la cause de celui-ci, ne sont l'objet de son intervention. De fait, l'éducateur ne se focalise pas sur ce qui en apparence dysfonctionne dans le comportement de la personne, mais valorise ce que la personne accompagnée renvoie, souvent de manière très subreptice, d'un possible. La relation éducative ne se focalise pas sur les manques mis en scène par les symptômes, mais au-delà des symptômes et de leur mise en scène, porte toute son attention sur ce qui reste d'un désir à être autrement que le paraître porté par le comportement dysfonctionnant. De même, la finalité de l'éducation spécialisée n'est pas de « normoser » la personne accompagnée, c'est-à-dire d'œuvrer à faire en sorte que dans son rapport à elle-même et aux autres, la personne accompagnée soit conforme aux attendus de la société. Là où l'éducation spécialisée s'intéresse à l'être de la personne, le travail social mesure l'avoir de celle-ci. Au travailleur social s'impose la nécessité d'établir de manière formelle l'avoir l'âge d'être accueilli sur un territoire, l'avoir des « papiers » attestant la régularité d'une présence sur un territoire, l'avoir l'usage de la langue, l'avoir une activité scolaire ou professionnelle, l'avoir un logement, l'avoir une activité sociale, etc. Dans la mission du travailleur social advient comme secondaire l'attention portée à l'être de la personne : l'être en exil, l'être réfugié, l'être violenté, l'être abusé, l'être déchiré, etc. autant d'incidences sur la présence repérées mais maintenues en second plan et donc non humainement accompagnées parce que non socialement urgentes. Dans le domaine de la protection de l'enfance, combien d'enfants placés ne témoignent-ils pas d'un projet de formation scolaire ou professionnel décidé à leur place afin de rester compatible avec le cadre de la prise en charge, notamment la durée et le coût. Combien d'enfants placés ne témoignent-ils pas de carences affectives suite à une prise en charge ayant tenu à distance les affects et les émotions sous prétexte que ces derniers ne faisaient pas professionnels ? C'est, à ce qu'il me semble, ce fossé se creusant entre une mathématique de l'avoir et une logique de l'être qui active l'écart sans cesse grandissant entre la commande sociale et les valeurs d'engagements, entre la profession et le métier. Au regard de quoi, il me semble essentiel de maintenir et de soutenir qu'il existe bel et bien une éducation spécialisée dont la fonction propre vise à permettre à une personne en situation de vulnérabilité de renouer avec une trajectoire de vie qui ne soit non

plus subie, parce qu'impactée par des événements de nature traumatique, mais choisie, parce qu'adossée à un reste de désir à être.

Une fois encore, j'insiste pour dire que la fonction du travail social est aussi importante que la fonction de l'éducation spécialisée ; mais c'est bien parce que chacune de ces fonctions est aussi importante l'une que l'autre qu'il y a urgence à savoir ne pas les mélanger. Ne serait-ce parce que toute fonction, une fois définie, va mobiliser une logique particulière. J'aborde ici le second matériau mis en avant par la méthode propre à Michel Foucault pour poser les fondements épistémologiques d'une science aperçue dans sa dimension théorique et pratique.

D'une logique de la coïncidence et d'un art du diagnostic

Il faut entendre par « logique » un système d'opérations permettant d'organiser le discours de sorte à pouvoir distinguer le « vrai » du « faux » ; et, de manière plus globale, la logique devient cette science qui parmi toutes les manières de soutenir une argumentation et d'aboutir à un résultat vient discerner lesquelles sont valides et lesquelles ne le sont pas. Or s'il y a des sciences pour lesquelles la vérité s'établit à partir de preuves parfaitement objectivables, en revanche il y a des sciences pour lesquelles la vérité repose sur des éléments essentiellement subjectifs constitutifs d'une hypothèse de travail. De sorte que dans les représentations sociétales a longtemps prévalu, et prévaut encore, l'idée selon laquelle les sciences se répartissaient entre sciences dures et sciences molles, entre sciences exactes et sciences relatives. Nous touchons là à un point extrêmement sensible qui participe à la fois de la fragilité des métiers de l'éducation spécialisée, à leur maintien dans l'infantile et, au final, à la délégitimation de leurs écrits. De fait, les sciences sociales et humaines, perçues comme étant des sciences molles, constituent l'essentiel du socle théorique sur lequel vient prendre appui le métier d'éduc. Or à travers ce clivage entre sciences dures et sciences molles, clivage dont le philosophe Cornélius Castoriadis soulignait tous les dangers dès les années 1960 et qui n'aurait plus lieu d'être, se noue une autre confrontation toute aussi mortifère, celle de la rationalité contre la subjectivité. Là encore, dans les représentations comme dans les discours, le rationnel est considéré comme étant à la fois plus fiable et plus crédible que le subjectif. Sans cesse le second est combattu et réduit au profit du premier. Et c'est bien à partir de cette opposition entre rationalité et subjectivité qu'en France les savoir-être (les soft skills dont tout le monde parle aujourd'hui) ont été expurgés des référentiels métier et de formation pour tous les diplômes de niveau 6 (nouvelle nomenclature). Dans le numéro 95 de la revue *Empan*, Isabelle Kittel, alors chargée de mission auprès de la Direction générale de la cohésion sociale, affirme comment, avec l'avis éclairé des instances représentatives, a été prise la décision de ne pas faire reposer l'acte éducatif sur la subjectivité des acteurs engagés mais sur le cadre fixé par les politiques sociales et leurs mandats¹⁰. Bref, comment il fallait substituer le protocole à la relation, les normes de bonne pratique à l'expertise des gens de métier. Or quiconque a quelque peu exercé le dur métier d'éduc sait fort bien qu'il n'y a pas de relation éducative tant qu'il n'y a pas de rencontre entre un adulte et la personne accompagnée, en l'occurrence un enfant ou un adolescent. Or quiconque a quelque peu exercé le métier d'éduc sait très bien que cette rencontre ne se produit pas entre n'importe quel adulte, fut-il un éducateur diplômé, et n'importe quel enfant ou adolescent placé, fut-il accueilli au sein d'une structure ou d'un service. Il ne suffit pas de placer un enfant dans un service ou une structure spécialisée pour qu'il se déplace dans son rapport à lui-même et aux autres et change de comportement. Quiconque a exercé le métier d'éduc sait fort bien qu'il y a un ressort singulier à l'instauration et à l'émergence de ce lien spécifique que les apprentis professionnels nomment fort maladroitement dans leur écrit « la confiance » et sans laquelle ne s'ouvrent pas les possibles d'un gamin. « La confiance s'est installée », lisons-nous souvent dans leurs travaux au détour d'une phrase ; comme s'il y avait là quelque chose de banal. Or c'est bien parce qu'ils sont tenus et maintenus dans l'incapacité à porter leur attention sur l'importance des actes extrêmement banals du quotidien, sur le caractère essentiel de l'ensemble de ces tout petits riens qui au final font le tout d'une personne en devenir qu'ils sont incapables de restituer et d'argumenter dans leur écrit en quoi leur « point de vue » sur le comportement d'un gamin participe d'une « vérité » et en quoi leur point de vue s'affirme comme différent et n'est pas seulement le reflet d'une opinion mais constitue bien une hypothèse de travail crédible à discuter avec le reste des collègues voire de l'ensemble d'une institution et de ses partenaires. Tant que cette différence dans la lecture d'un comportement et des causes demeure de l'ordre d'une confrontation d'opinions, alors la discussion peut, au pire, virer au conflit, au mieux, à l'absence d'une décision commune

renvoyant de fait au chacun pour soi. Dans les sciences dites exactes la preuve de la vérité s'impose à tous à partir d'une démarche rationnelle mobilisant des opérations intellectuelles telles que l'identité, l'équivalence ou l'analogie. Autant d'équations qui ne fonctionnent pas forcément dans le registre de l'humain en raison de sa complexité. Une fois encore quiconque a quelque peu exercé le métier d'éduc sait d'expérience qu'une même cause peut avoir des effets totalement différents selon les personnes impactées. L'identité et l'analogique ici ne fonctionnent pas. Le même événement survenant au sein d'une même fratrie ne va pas avoir le même impact traumatique sur chacun de ses membres et va souvent générer des réactions différentes ; des réactions différentes en fonction de l'âge de chacun des membres de la fratrie, en fonction de la qualité de son ancrage dans son environnement, en fonction de la solidité des liens tissés avec d'autres que lui-même, etc.. Tout comme, à l'inverse et paradoxalement, des mêmes conséquences ou symptômes peuvent avoir des causes différentes. Dans son film *L'enfant sauvage*, François Truffaut illustre très bien cela lorsqu'il convoque le spectateur à reconnaître la spécificité de l'éducation spécialisée en mettant en images Philippe Pinel et Jean-Marie Gaspard Itard discourant sur les symptômes de l'enfant sauvage et les conduisant l'un et l'autre à converger dans l'observation des symptômes mais à diverger sur l'établissement de la cause, et donc sur le diagnostic. Philippe Pinel s'en tient à l'analogie des symptômes avec les enfants fous de Bicêtre, là où Jean-Marie Gaspard Itard, s'appuie sur l'anamnèse du gamin (sur son histoire donc) et fait voler en éclat la rigidité du tableau sous la pression de la fluidité du temps. De sorte que, ce que je nomme la logique des coïncidences en éducation spécialisée est l'attention singulière portée par un adulte rendu disponible à l'égard de l'enfant accompagné pour discerner dans des événements concomitants et pourtant en apparence sans lien entre eux des raisons d'expliquer un comportement singulier. C'est de la somme des informations collectées, la rigueur adoptée dans ce qui s'apparente bel et bien à une enquête, de la capacité de l'acteur de métier à repérer les corrélations pouvant être établies entre celles-ci, parfois à partir d'éléments infimes et en apparence sans lien, je le répète, que va dépendre la force d'une hypothèse. De cette compétence à faire jaillir l'invisible de dessous le visible, naît la « clinique éducative » ; le terme de clinique étant entendu au sens foucauldien du terme, à savoir la qualité d'un regard porté sur un ensemble parfois disparate d'informations à partir duquel peut être posé un diagnostic, c'est-à-dire une hypothèse de travail, puis un pronostic, c'est-à-dire une stratégie d'action. C'est à cet art de la logique des coïncidences, aussi puissant que l'art des mathématiques, que devrait pouvoir être formé les éducateurs spécialisés : le soin apporté à la collecte des informations, la curiosité tenue en éveil pour remarquer le surgissement en un même temps et même lieu de circonstances en apparence sans lien, éducative » lorsqu'il met en scène C'est parce que, au regard de sa sensibilité singulière il est seule capable d'activer une logique des coïncidences qu'il peut occuper la place de l'emmerdeur, c'est-à-dire de celui qui vient rappeler à tous que de sous la violence bel et bien réelle des passages à l'acte couve un possible que le gamin a su révéler dans des circonstances bien particulières. Et quiconque a exercé le métier d'éduc, les connaît ces circonstances particulières : cela peut être un séjour d'été, un chantier solidaire, une activité culturelle ou sportive, une randonnée, un temps planifié de soins accordés au corps et à son image, etc. Autant d'activités qui, très souvent, ne sont ni socialement ni institutionnellement valorisées. A l'origine de ce difficile passage à l'écrit des éducateurs, voire à l'origine de l'incapacité des éducateurs à faire autorité par leurs écrits et leurs discours, se trouvent le fait de ne pas admettre l'importance à savoir collecter et mobiliser toutes les informations indispensables pour tenter de comprendre le comportement d'un gamin, le fait encore de ne pas valoriser cette collecte des informations par un savoir cultiver l'art de cette « logique de la coïncidence » qui seule permet de faire surgir l'invisible de dessous le visible, le fait enfin de ne pas admettre que le métier tient à la capacité à faire jaillir la complexité d'un agir dans la durée sous la banalité d'un faire au quotidien. J'aimerais avoir le temps de développer tout cela mais il me faut venir au troisième matériau d'une épistémologie de l'éducation spécialisée : la reconnaissance de catégories propres à ce secteur d'activité.

De catégories ouvrant sur la complexité de l'humain

L'étymologie du terme catégorie renvoie à la signification du verbe affirmer. Dans l'histoire de la philosophie à nos jours, d'Aristote à nos jours, le sens donné au concept de « catégorie » va subtilement évoluer, mais sans pour autant se renier, au point de venir désigner « des concepts généraux auxquels un esprit (ou un groupe d'esprits) a l'habitude de rapporter ses pensées et ses jugements. Etablis par une autorité sans pour

autant être arbitraire, les catégories viennent organiser la pensée, lui fournir les balises nécessaires à une cohérence des discours qui puissent permettre l'échange des arguments. Et là encore l'éducation spécialisée vient se différencier du travail social. Les catégories qui président à l'organisation de la pensée et des discours dans le registre de la citoyenneté, c'est-à-dire dans ce qui fait être sujet d'un autre que soi-même, les catégories de bien/mal, vrai/faux, juste/injuste, beau/laid, innocent/coupable, etc., toutes élaborées et mobilisées dans un affrontement exclusif l'une de l'autre et dans un logique binaire ne sont pas opérationnelles dans le champ de l'humain. Il faut d'autres catégories tel que le vraisemblable, le probable, l'acceptable, le recevable, l'équitable, etc. Autant en catégories en « able » qui loin de trancher sur un mode binaire introduit du subjectif dans l'aperception et donc une sensation sinon de flou du moins de fluctuation dans l'énoncé d'un discours. Selon le Littré¹¹, le suffixe « able » vient signifier soit ce qui est digne de recevoir l'action soit, et il est alors mobilisé dans un sens passif, soit il vient signifier ce qui peut produire l'action, et il est alors mobilisé dans un sens actif. Il est dès à présent aisé de comprendre en quoi les catégories proposées comme apte à organiser le discours en éducation spécialisée complique les contenus autant implicites qu'explicite 'un énoncé ou d'un discours. Lorsque le « probable » est requis à la place du couple « vrai/faux » dans l'élaboration d'un diagnostic et la formulation d'une hypothèse surgit d'emblée que la force de l'argumentation ne repose pas sur la seule rationalité des faits constatés (le factuel) mais aussi et surtout sur l'évaluation subjective de l'ensemble des circonstances autorisant et favorisant un comportement au détriment d'un autre. Pour autant la fluctuation introduite dans un système de pensée par une évaluation subjective des circonstances prenant part à l'élaboration de cette pensée n'autorise pas le relativisme et ne valide pas n'importe quel discours. Il y a des limites au-delà desquels le « probable » peut très bien être énoncé comme tel mais relever d'un discours imaginaire voire délirant n'ayant plus force de validité dans le cadre d'un diagnostic ou d'une hypothèse de travail.

Les catégories de l'éducation spécialisée introduisent du « jeu » dans l'élaboration d'un devenir humain dans son rapport à la construction d'un être citoyen.

Conclusion

Au moment de conclure, je veux rappeler que, sans vouloir négliger ou sous-estimer les difficultés propre à l'activité d'écriture, j'ai fait du difficile passage à l'écrit des éducateurs le symptôme de la toujours non reconnaissance de leur métier et donc du maintien dans l'infantile des éduc. Ma présence ici à cette journée d'étude autant que mon maintien en activité ont pour raison de contribuer à fournir aux éduc. le socle sur lequel ils pourront assoir l'autorité de leur discours et obtenir cette reconnaissance après laquelle ils courent en vain. Je fais du passage à l'écrit l'enjeu du fondement d'une épistémologie de l'éducation spécialisée de sorte à parvenir à ce « système d'idées unifiées » qui seul autorise l'échange des arguments et permette qu'un discours ne soit pas l'expression d'une opinion mais bel et bien un argument de vérité. Tous ceux qui, au cours de l'été, ont suivi l'affaire Laurent Mucchielli ont pu, par-delà le « buzz » médiatique, prendre conscience que tous les discours, aussi bien intentionnés soient-ils, ne valent pas comme argument d'autorité et que, y compris au sein des sciences humaines, déconsidérées en raison de leur supposé relativisme, les tenants d'une discipline, en l'occurrence dans cette affaire la sociologie, étaient en mesure de signifier à l'un de leur pair les règles concernant l'ordre d'un discours. Jouant alors des faiblesses des sciences humaines comme d'une force au service des métiers de l'éducation spécialisée, je maintiens le bien-fondé de la subjectivité ; et non seulement je la considère, la subjectivité, comme une démarche essentielle à la reconnaissance de catégories propres à l'éducation spécialisée, mais je cesse de l'opposer à la rationalité. Rationalité et subjectivité sont les deux plans complémentaires et irréductibles l'une à l'autre de l'appropriation d'un champ d'activité reconnu dans sa dimension praxéologique. A partir de là, j'en appelle à reconnaître la spécificité de la fonction de l'éducation spécialisée, d'accueillir la « logique des coïncidences » comme étant la dynamique d'un système participant à la mise en ordre, non seulement du discours et des écrits des éduc. mais, et au-delà de cette finalité seconde, de participer à la mise en ordre d'un récit concernant la place de l'humain dans ces métiers. Enfin j'en appelle à accepter la référence à des catégories qui, n'étant pas celles requises dans l'intention de former un citoyen, puissent ouvrir à la complexité de l'humain. J'avais annoncé vouloir parler de l'instauration d'une grammaire et d'un vocabulaire technique propre à l'éducation spécialisée. Je regrette de n'avoir pas eu le temps de le faire. Mais, concernant ma démarche, il était essentiel d'être le plus explicite et le plus clair possible sur cette épistémologie dont va

émaner la grammaire et le vocabulaire technique de l'éducation spécialisée. J'ai bien conscience d'avoir été trop rapide, et donc trop souvent caricatural. Je mesure aussi très bien l'imperfection de ce travail, et je vous avouerai presque ma honte à vous l'avoir délivré en l'état, tant il reste de l'ouvrage à abattre afin de consolider les éléments soumis à votre écoute. Je compte sur votre indulgence pour sursoir à tout jugement par trop catégorique et définitif sur le propos que je viens de tenir et je vous remercie pour votre patience et votre écoute attentive.

¹ Christophe Rémion, *Enjeux et difficultés des écrits destinés aux mandants, le cas des éducateurs spécialisés dans le secteur de l'Aide à la jeunesse*, mémoire de Master en Ingénierie et Actions sociales, et « *Ecrire dans sa pratique et sur sa pratique, quels freins à l'écriture chez l'éducateur spécialisé ?* », dans la revue *L'Observatoire*, n°100, pp.34-38

² Guy Delhasse, *Quand Je éduque les autres...*, éditions couleur livres, coll. Je contrepoints, Charleroi, 2020

³ L'intime dont il est question ici est à distinguer de l'intimité. L'intime concerne l'intériorité de l'être, ce qui venant du dedans vient se tisser avec ce qui vient du dehors, l'extériorité afin de contribuer à l'émergence d'un Je comme sujet de lui-même.

⁴ Philippe Gaberan, *La relation éducative*, éditions érès, nouvelle édition 2019

⁵ Jean-Jacques Rousseau, 1762, *L'Emile ou de l'éducation*, coll. GF, éditions Flammarion, 2009

⁶ Michel Foucault, *Les mots et les choses*, éditions Gallimard, coll. tel, 1966

⁷ Le 29 août 2021, dans un article publié dans le journal *Le Point*, Pierre Nora, fondateur de la revue *Le Débat*, expliquait pourquoi la direction avait pris la décision de mettre fin à la publication de celle-ci

⁸ Louis Althusser, *Sur la philosophie*, coll. Infini, éditions Gallimard, 1994

⁹ Philippe Gaberan, un pro ça ne bricole pas, <http://philippe-gaberan.com/index.php/2018/01/26/un-pro-ca-ne-bricole-pas/> et dans la revue *Empan*, n°121, *Les petits riens ou l'art du prendre soin*, la contribution de Guy Ducrettet, *La recherche du champ des possibles en intervention sociale : une question de bricolage* où il propose de reconnaître en ce « bricolage » un « savoir d'action ».

¹⁰ Isabelle Kittel, *Les référentiels supports ou obstacles à la professionnalisation ?* dans revue *Empan*, n°95, pp.42-48

¹¹ <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/able/fr-fr/>