

# Former des éducateurs

« L'éducation spécialisée au quotidien »  
collection dirigée par Daniel Terral

La profession d'éducateur est mal connue. Elle est bien souvent confondue avec les professions de l'enseignement. Ou alors, on la restreint à un type de population : les éducateurs s'occupent des enfants. Mais que sont les éducateurs ? Que font les éducateurs ? C'est devant ce type de question que surgit une difficulté : ceux qui y répondent ne sont pas ceux qui exercent le métier. Passé le temps des pionniers, comme Joubrel et Deligny, la profession est devenue presque muette. Les éducateurs n'interviennent pas dans les colloques où l'on évoque les questions cruciales du social : ils n'écrivent pas.

Et pourtant, les éducateurs travaillent, auprès d'handicapés, de malades mentaux, de délinquants, d'asociaux, de toxicomanes, dans des foyers, des institutions, des quartiers, des lieux d'accueil, en milieu ouvert ou en internat... L'éducation spécialisée, c'est plus de 40 000 professionnels en France prenant en charge des personnes de tous âges : enfants, adolescents, adultes, vieillards, en grande souffrance, avec pour but commun de les accompagner, de les aider, de les soutenir dans l'appropriation de leur espace physique, psychique et social.

En donnant la parole aux acteurs de l'éducation spécialisée, cette collection répare un grave oubli. Elle propose aux éducateurs, ces bricoleurs du quotidien, de prendre la parole, de dire et d'écrire à leur façon ce qui constitue l'essence de leur travail.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Bernard Montaclair

Pierre Ricco'

# Former des éducateurs

UNE PÉDAGOGIE CITOYENNE :  
L'ÉCOLE DE LA HAUTE-FOLIE

préface de Marc Ehrhard

érès

Extrait de la publication

Illustration de la couverture :  
*Rencontre*  
Gouache de Michel Frérot

Version PDF © Éditions érès 2013  
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-2036-9  
Première édition © Éditions érès, 1999  
33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse  
**[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)**

# Table des matières

Préface.....	11
A propos du propos.....	17
Pour une école citoyenne.....	19
L'éducation spécialisée en perte de sens.....	25
Avant-premières.....	41
Le Petit-Ourdes.....	51
Un désir de formation.....	53
La première assemblée générale.....	59
Une pédagogie par le travail de la loi.....	69
Analyseurs construits.....	75
Analyseurs naturels.....	83
Evénements intra-inter.....	121
Epilogue.....	155
Témoignages.....	157
A jet continu... L'AG continuée.....	163
Bibliographie.....	167

A Fernand Oury.



*« Il y a trois métiers difficiles : gouverner, soigner, éduquer, car ce sont des métiers incertains : incertains quant aux méthodes qu'ils utilisent, incertains quant à la mesure de l'efficacité qu'ils peuvent avoir, incertains quant aux statuts qui les régissent, incertains en ce sens qu'ils n'ont jamais été assurés d'entraîner la reconnaissance de ceux auxquels ils s'appliquent. »*

S. Freud, *Analyse terminée et analyse interminable*,  
cité par D. Anzieu, *Congrès de l'ANEJI (Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés)*.

*« Un bon génie à propos nous l'envoie. »*  
Corneille.





## Préface

Quelle émotion, pour un ancien soixante-huitard, que de recevoir de l'autre bout de la France le témoignage d'un passé aussi actif dans la construction d'une école, que celle-ci soit baptisée « de la Haute-Folie » ou que soit présentée son histoire sous un titre plus conventionnel : « Former des éducateurs ».

Trente années ont passé ; l'époque, pour moi, des responsabilités nationales, comité d'entente des écoles, ANEJI, en même temps que la direction de l'école d'éducateurs spécialisés. Celle-ci avait vécu les événements-fondateurs de Mai 68 dans une allégresse qui, dans notre Alsace traditionnelle ressemblait à une sorte de Pentecôte, avec ce que ce mot peut évoquer de « religieux », qui n'était pas pour nous déplaire... Comme en Normandie, la réaction ne se fit pas attendre. Peut-on « former » des « éducateurs » dans une telle « pagaille » ?

Trente années ont passé et je n'arrive pas à regretter ce temps de sérieux travail, de communication authentique entre personnes adultes qui devenaient « participantes » à une formation, redécouvrant « autrement » le sens de leur action éducative, la valeur de l'existant, de l'être, et de l'agir éducatif avec et pour les autres.

Le travail en institution devenait possible dans des formes nouvelles, rendues acceptables par la qualité des rapports de travail en équipe, par la cohésion recherchée et perçue comme possible, entre agents de niveaux hiérarchiques différents, où chacun prenait ses responsabilités, réfléchissait, communiquait, était écouté.

Mon temps était partagé entre une base ainsi « activée » et des actions institutionnelles à conduire dans un milieu d'écoles de formations assez hétérogènes, mais qui s'entendaient suffisamment, pour pouvoir enclencher, dès 1968, puis pour préparer avec les ministères pendant les quatre années suivantes, la réforme du diplôme d'Etat du 22 février 1967, qui devait aboutir le 7 février 1973, et rester le nôtre jusqu'en 1990...

Le type d'interaction, mis en œuvre avec les pouvoirs publics, allait durer plus de vingt ans. Les écoles d'éducateurs restaient autonomes et régies par le droit privé quant à leur organisation interne, tout en obéissant aux décrets et arrêtés qui réglaient les conditions d'admission, de fonctionnement et de sanction sur lesquelles nous nous étions mis d'accord.

Soucieux de garder la formation au plus proche des pratiques de terrain, nous développions en même temps le système de formation par alternance, périodes d'école et périodes de stages pendant trois ans, tout en cherchant des formules qui, à partir de l'emploi d'éducateurs, permettaient de préparer le même diplôme, avec les mêmes garanties, expérimentation des formations en cours d'emploi, puis mise en place du dispositif des actions d'adaptation. Nous étions en « concertation » permanente avec les syndicats d'employeurs, les syndicats d'employés, les représentants des élèves, le CTN, les ministères : c'était l'époque de la « nouvelle société », initiée par Jacques Chaban-Delmas, et Jacques Delors...

Le témoignage de Bernard et de Pedro se présente comme un « parécrit » : leur langage décrit, analyse et interprète en même temps, des faits vécus, partagés, au sein de promotions en internat qui s'étaient, avec la direction, données une « règle du jeu » pour assurer ensemble et pour la durée de la formation, leur mission qui était de « former des éducateurs de jeunes inadaptés » et de « se former » en conséquence. Les instances instituées et leur dispositif de coordination — le staff — visaient au fonctionnement réel de la vie quotidienne dans cet internat mixte, installé puis aménagé « au goût du jour » dans une ancienne propriété des Frères, et organisaient les séances d'enseignement théoriques et techniques conformes au « programme » du diplôme d'Etat. Tout était fait « de droit et en droit, » sous l'autorité d'un directeur régulièrement nommé, loyal envers son « directeur général » et l'association « personne morale juridique ».

Que n'a-t-on critiqué les « événements de 1968 », particulièrement dans notre secteur, ses retombées en pédagogie institutionnelle, anti-psychiatrie, non-directivité et autres. En ce qui me concerne, et sans disposer de l'outillage conceptuel de Bernard et de Pedro pour analyser ce qui se passait, je sautais d'un registre d'action et de direction à l'autre — de l'école de Strasbourg au comité d'entente, du local au national, tout cela sans difficulté particulière.

Le langage servait à communiquer, chacun s'exprimait librement. Surtout, on « construisait » des projets, on s'organisait pour « vivre ensemble » dans des fonctions différentes, on élaborait des « règles » et on faisait respecter la loi. Les « Droits de l'homme et du citoyen » étaient « vécus », rappelés, appliqués au quotidien : on les mettait en œuvre, on les contrôlait, on les critiquait, on ajustait. Il y avait certes des chefs d'établissement, des présidents d'association, des professeurs ou des formateurs qui avaient peur... qui craignaient que l'ordre établi ne soit renversé au profit d'utopies. Peu nous importait, le droit

paraissait être de notre côté dès lors que l'« autre » était respecté comme « sujet ».

En Normandie comme en Alsace, nous vivions au même moment, sans le savoir des événements que nous pensions fondateurs jusqu'à ce que les premiers « chocs pétroliers » annoncent la fin de l'État-Providence... Nos cultures, nos histoires, nos structures politiques et juridiques étaient différentes, mais nous partagions, — ce livre nous l'apprend — le même idéal, le même réalisme citoyen, les mêmes libertés.

Avons-nous perdu nos valeurs d'avant 1968 ? Je ne le pense pas. Mais jusqu'à cette date, nous ne savions pas, faute d'esprit libre et critique, en dégager les significations, nous contentant d'adapter les objectifs de l'éducation spécialisée à la conformité sociale. Mai 68 a remis en cause, globalement, leur ordonnancement.

Le sujet de la personne de l'autre, existant, vivant, agissant, était rendu à sa dignité absolue, inaliénable ; ceci fut vrai pour les élèves éducateurs devenus libres et responsables de leurs actes « ici et maintenant », ceci fut vrai pour leurs formateurs et, par déduction, pour les enfants et adolescents inadaptés quand ils en avaient la charge.

Ce mouvement fut, à mon avis, lent, et quasiment imperceptible dans les établissements et services, occupés qu'ils étaient par les problèmes de la vie quotidienne. En revanche, nous avons, dans les écoles, le loisir de débattre sur les finalités de la formation, de localiser des « analyseurs », d'imaginer des propositions de changement, de prendre des décisions qui engageaient autant les élèves que les formateurs, et... leur direction.

Le livre de Bernard et de Pedro, témoignage direct et toujours « actuel », interpelle aujourd'hui les élèves des écoles de formation, autant que les éducateurs sur le terrain.

Il rapporte des faits, des situations choisies sur un parcours de trois années, avec une période d'internat en école, vécue avec les formateurs et directeurs, un « piment » que ne connaissent pas les élèves des écoles en « externat ». Bernard et Pedro racontent les actions conduites, les décisions prises, les débats qui les précèdent, les incidents qui les provoquent, décisions et débats où chacun exerce le pouvoir à son niveau : élèves en assemblée générale, délégués élus, formateurs ou directeur au sein du « staff ».

Ce témoignage, on le sent à chaque page, a une double « respiration », car ils sont deux à re-vivre cette période. Quel beau travail de mémoire, à trente années de distance : « confrontation » de deux sujets « parlants et se-parlant », ayant vécu les mêmes situations. On les sent et on les entend, tout proches de nous. Ce n'est ni une « archive », trace écrite d'un monde mort, ni un témoignage oral, subjectif et partisan. Le langage est personnel, direct, il s'adresse au « moi » de chaque lecteur.

L'éducateur en formation, y trouvera sur le vif, dans ses stages, la problématique de la place de la morale et du droit dans la loi du « vivre ensemble », repérée, située comme ouverture et limite, à la fois

libératrice et contraignante, dans cette école de « formation » dite de la Haute-Folie. Comment ne pas évoquer, à propos de « la loi », le rapprochement qui est fait entre sa place, fondamentale, et cette... « chose énorme » qu'elle devenait pour William, l'enfant handicapé mental pour lequel elle ne passait pas, et... pour l'élève éducatrice qui cherchait à la lui faire comprendre.

Au rôle central de la « loi » j'ajouterai celui de « l'appareillage institutionnel » symbolisé par les personnages d'autorité de la région, qui étaient chargés de la faire respecter : lesdits « barons » avec leurs histoires, us et coutumes. A aucun moment la loi du fonctionnement en groupes, ou même en assemblée générale, n'était soustraite aux institutions qui les encadraient, y compris les structures nouvelles nées du diplôme d'Etat. La culture « institutionnelle » était bel et bien présente, avec son « marquage » historique régional comme partout ailleurs en France. La « Haute-Folie » n'avait que l'apparence de la folie. Le « vécu » était « sérieux », car il touchait au concret de la vie de tous les jours, où chaque instant était « médiatisé » par des objets matériels ou intellectuels à travailler, à transformer, à ordonner...

Comment se fait-il que je ressente si personnellement et même « émotivement » la lecture d'un livre, écrit trente ans après le « vécu » qui en est le sujet ? Est-il possible de faire un lien entre ce qui se vit actuellement dans les établissements et services d'inadaptés ou handicapés, et les instituts de formation, avec ce qui est ici décrit, raconté, interprété, transmis ? Est-il pertinent de penser qu'un tel message peut être reçu aujourd'hui, et servir à « former des éducateurs » ?

A ces questions je réponds « oui » sans hésiter. Marqué positivement par l'utopie de « Mai 68 » (je dis bien mai et non pas juin...) je n'en cultive pas la nostalgie, et la période qui suivit fut passionnante. La vie, aujourd'hui, au-delà des évolutions de la morale et des mœurs, l'est toujours autant. Certes, les dérives normalisatrices et « gestionnaires » de l'éducation spécialisée et des systèmes de formation sont préoccupantes. Mais rien ne permet de penser que les jeunes générations n'aient pas les moyens de faire bouger les choses, tant à l'intérieur des établissements, que dans les écoles de formation, quelles que soient les pressions — notamment — financières de « l'institué ».

Ils peuvent trouver en eux-mêmes, au-delà de l'individualisme ambiant et à leur façon, la force de transformer de l'intérieur l'« institué » de leurs lieux de travail ou de formation, en y « instituant » avec « patience » et réalisme, tout ce qui, dans l'approche des personnes inadaptées, doit être amélioré, changé, inventé, réformé, dussent-ils passer par des phases de tensions et de conflits inhérents à tout « jeu social » bien conçu.

Les outils conceptuels ne manquent pas, ils sont aujourd'hui aussi pertinents qu'hier, et permettent d'éviter de classer l'expérience de la Haute-Folie parmi les exemples passés et exceptionnels, pour au contraire la rendre communicable. Des pratiques du même genre se développent dans les établissements et écoles, des initiatives internes naissent au plus proche des inadaptés ou des « exclus », elles doivent

être institutionnalisées, dès lors que les politiques élaborées reposent sur une éthique solide, comme c'était le cas à la Haute-Folie.

Trente ans ont passé, l'heure est aux bilans des lois de 1975, la loi sur les exclusions commence à être « mise en application », le système de formation inauguré en 1967, réformé en 1973 puis en 1990 doit l'être à nouveau. Comment alors imaginer que le droit ne bouge pas ?

Que des directeurs, encouragés par une administration bureaucratique soient devenus des « gestionnaires », n'a rien d'étonnant. Ce qui le serait, c'est qu'ils oublient leur mission institutionnelle, les valeurs éducatives qui les étayent, la manière de les « conjuguer avec les impératifs de gestion », la place des enfants « sujets de droits » et non simples « usagers ».

Ils doivent pouvoir s'appuyer sur des éducateurs « habités » par la foi en leur métier, refusant l'injustice et l'inégalité, se mobilisant pour interroger les « politiques » et capables, à leur niveau, de se prendre en main pour faire changer les choses « en toute légalité ». Leurs pouvoirs statutaires professionnels sont grands : à eux d'en user. Ils construiront ainsi, au nom de la loi, des « politiques institutantes utiles », en apprenant à se référer ouvertement aux Droits de l'homme et du citoyen, comme l'ont fait les acteurs de cette « chose énorme » d'Hérouville.

Marc Ehrhard



## A propos du propos

Intéressant, d'essayer de s'arrêter alors que le temps vous tire.

Plus confortable de s'arrimer à quelque chose qui a eu lieu pour le dire aujourd'hui. Cela autorise les chemins du jeu pour le sourire, l'éclat du rire, le réfléchir et l'ouverture. Le point fixe ne peut tenir sur l'expérience qui se déroule. Il faut un propos pour écrire.

Quel est ce propos qui viendrait à propos pour réenchanter l'existence, qui réactiverait le désir en dessinant les contours d'une réalité, même s'il laisse dans l'ombre une certaine incomplétude du Sujet ?

Un propos qui serait un peu autre chose que des « propos de table<sup>1</sup> » :

— .....

— de mon temps...

— le personnel n'est plus motivé...

— aucune initiative...

— la profession d'éducateur spécialisé n'est plus ce qu'elle était...

— les directeurs...

— les syndicats...

— le conseil général...

— les problèmes économiques...

— les jeunes de plus en plus difficiles...

— les parents démissionnaires...

— l'école (primaire ou d'éducateurs, le commentaire est identique) ne remplit pas son rôle de former des gens responsables et citoyens...

— etc.

---

1. Jeu du « propos interrompu » : jeu de société dans lequel, tous les joueurs étant rangés en cercle, chacun fait une réponse à son voisin de droite et adresse une question à celui de gauche ; puis répète la question faite et la réponse qu'il a reçue, comme si elles se correspondaient : ce qui produit une incohérence qui fait rire. (*Le Littré*)



Moins en prise avec le quotidien des institutions, nous entendons pourtant tous les jours parler de l'éducation spécialisée en général, et des éducateurs en particulier.

Lors de certaines rencontres conviviales, les propos sur l'« éducation » tournent vite à l'aigre et nous rendent la digestion difficile.

Nous nous sommes lassés de ces concerts de cuivres fracassants sur fond de violons nostalgiques, où le rire moqueur et grinçant d'une clarinette vient égayer l'assistance, où les batteries tonnent, pointées vers une cible multiforme. Du solo sentencieux du vieux sage savant qui émerge alors pour moraliser, théoriser, stigmatiser, vilipender.

Nous avons aussi participé à ce genre de concert. Nous y avons joué, ensemble ou séparément, notre modeste partition, et constaté que c'était toujours le même refrain.

Il fallait maintenant, avec calme, écrire pour en dire quelque chose.

Les Français semblent avoir pris conscience récemment que l'école n'était pas seulement le lieu de l'acquisition du savoir, mais aussi celui de l'apprentissage de la civilité.

Cette prise de conscience oblige les ministres responsables à permettre une créativité éducative à laquelle participent activement des écoles et des maîtres. Il y a là un espoir.

Les éducateurs spécialisés dans la relation aux jeunes en incivilité, eux, n'ont pas de ministre. Les responsables sont des élus locaux en connivence avec des directeurs d'association. Il n'y a pas de débat national. Les professionnels étouffent dans un petit espace décisionnel sans réelle volonté politique. Seule la comptabilité occupe les échanges. Ce ne sont en fait que des officiers de l'ordinaire perdus dans leur pré carré. Avec la décentralisation, la notion des valeurs est devenue une dégradation de l'idée par la calculabilité.

Il y a perte d'espoir pour l'éducation spécialisée.

Ils sont loin ces grands commis de l'Etat d'avant la départementalisation, généreux, attentifs aux professionnels et sachant inspirer leurs ministres.

Loin de nous l'idée de donner un modèle à suivre. Nous voulons simplement témoigner. Militants pédagogiques et citoyens, nous nous interrogeons ici sur la citoyenneté et sa pédagogie, sur l'enfance et l'adolescence difficile.

Rendre compte de notre expérience qui nous enrichit, nous exalte, nous remplit de joie et d'espoir.

Mais : « Comment interroger notre expérience pour qu'elle nous ouvre à ce qui n'est pas nous ? », dit Merleau Ponty.

# Pour une école citoyenne

Nous partageons les préoccupations de nos ministres sur la citoyenneté et la morale. Mais nous sommes inquiets des réponses qu'ils préconisent en termes de programmes et de « leçons ».

Depuis la « Déclaration » bien connue, mais souvent méconnue, issue de la Révolution française, l'homme a des droits.

De serf ou d'esclave, il est devenu sujet de droit, la civilisation l'a fait citoyen.

« Le peuple souverain s'avance... »

Il devient but et moyen de la République. Roi public, le voilà en capacité et en devoir d'agir sur son existence. Heidegger nous dit que « l'essence de l'homme est existence ».

Le sujet, depuis Freud, est celui qui parle, mais le sujet peut être assujéti. Le citoyen a donc le devoir de veiller à son pouvoir de souverain s'il ne veut pas connaître cette régression historique par laquelle il redeviendrait vassal.

L'homme a besoin de se donner les moyens de sa citoyenneté, pour être en capacité de reconnaître les situations sociales, les nommer, élaborer des hypothèses pour agir sur ces situations. Il lui faut savoir transformer des situations en événements-avènements de développement civique.

La première condition pour cela, c'est la liberté. Est citoyen celui qui est libre de parler dans la cité, d'y vivre, libre de pouvoir légiférer, libre de bousculer les idées reçues. Il est Antigone, il est Zola.

Est citoyen aussi celui qui est libre de solidarité, comme disait Platon : quelqu'un de *bien* et d'*utile*.

Pédagogie de l'être, pédagogie de la citoyenneté ? Nos orientations visent cet apprentissage que mérite tout citoyen.

Aucun individu n'est parfait. Aucune communauté n'est idéale. La barbarie guette toujours, en nous et contre nous. L'histoire l'a prouvé. L'actualité le répète sous nos yeux par les multiples fenêtres

médiatiques qui nous fascinent sans vraiment nous informer, sans nous aider à trouver, dans ce zapping, un sens à l'être ensemble.

Car être ensemble est complexe !

La démocratie n'est pas innée. Elle est un travail de chaque instant. Le citoyen a le devoir de veiller à sa souveraineté pour la survie de la République.

On n'est pas formé une fois pour toutes à la citoyenneté, mais on acquiert peu à peu la capacité d'être attentif, vigilant, de comprendre et de s'autoriser à agir.

« Les hommes n'ont jamais comme degré de liberté que ce que leur audace conquiert sur leur peur », disait Stendhal.

Nous devrions lutter, par exemple, contre l'excès de pouvoir des technocrates qui, sous couvert de haute technicité, retirent au citoyen son pouvoir d'analyse, de parole, jusqu'à celui de se tromper. En France comme ailleurs, les énarques détiennent l'État, mais aussi la plupart des partis politiques. Retirer le pouvoir d'analyse, même au sein des partis, c'est retirer le pouvoir d'agir.

Fénelon dit, dans sa lettre à l'Académie : « ... à Athènes, tout dépendait du peuple, et le peuple dépendait de la parole. »

Mais l'homme se laisse facilement confisquer la parole car la parole est difficile, et parler en groupe est un risque.

La pédagogie de la citoyenneté conduit l'homme à savoir utiliser sa peur.

La République a besoin de citoyens parlants. Son école a le devoir d'être le lieu de l'apprentissage de l'« oser-parler ». Là est la clé de l'avenir de la démocratie

Les révolutionnaires de 1789 l'avaient bien compris en créant, pour instituer les valeurs et les pratiques républicaines, un corps « d'instituteurs ». Nous pouvons regretter que cette fonction se soit peu à peu confondue avec celle du professorat. Tant mieux si les enseignants ont gagné un surcroît de reconnaissance, fondé sur un surcroît de Savoir. Mais nous ne sommes pas certains que la fonction instituante de l'école se trouve renforcée par le changement d'appellation. Et comment pourrait-on faire de la pédagogie institutionnelle sans instituteurs ?

Et que dire des travailleurs sociaux, s'ils ne sont formés à être instituteurs ?

L'école de formation des éducateurs du ministère de la Justice, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, recrute ses candidats au niveau du DEUG. Beaucoup des candidats ont même un DEA. Le mémoire de fin d'études, pour ces éducateurs, doit être à la fois un mémoire professionnel et un mémoire de maîtrise.

Le ministère doit-il leur faire poursuivre encore un cycle universitaire pendant deux ans, saupoudré de quelques stages pratiques ? Cette continuité ne serait pas forcément une promotion pour eux ; et il n'y a de pédagogie que promouvante.

Alors nous pensons que ces deux années post-universitaires seraient mieux employées dans l'approfondissement d'un processus de formation fondé sur l'implication personnelle, l'acquisition de nouveaux savoirs permettant de reconnaître et développer chez chacun ses ressources aux différents niveaux d'intervention : personnel, institutionnel, social. Certains responsables de ce ministère travaillent heureusement dans cette direction.

Quant aux éducateurs spécialisés, et aux assistants de service social, leurs écoles de formation tentent aujourd'hui de ressembler à de petites « grandes écoles ».

Dans ces instituts de formation de travailleurs sociaux, on invoque le manque de moyens, « la raison comptable ». Mais beaucoup de formateurs œuvrant dans ces instituts n'ont-ils pas perdu le sens du travail social en leur préférant des modèles universitaires ?

Ces nouveaux docteurs sont alors de faux maîtres assistants chargés de cours. Ils n'ont ni le temps, ni la formation, ni le désir, ni assez de pratique des réalités sociales pour savoir élaborer une pédagogie du sens.

Pourtant, « ... ce qui compte, c'est le sens que les hommes donnent à leur acte, à ce tissu d'actes que constitue le social », écrivait Claude Javeau<sup>1</sup>.

Notre propos qui s'appuie sur une expérience des années soixante-dix, nous paraît ainsi d'une actualité brûlante.

L'école de la République doit être, plus qu'un lieu d'apprentissage, l'espace de la formation à la citoyenneté par l'expérience analysée du vivre ensemble.

L'université se borne trop à un savoir penser, par une démarche intellectualisante.

Devant les actes d'incivisme des adolescents, face à une « toute-puissance » de certains jeunes pour qui la parole paternelle n'a pas opéré, l'Éducation nationale, mise en demeure de réagir, nous promet aujourd'hui des « cours » d'instruction civique. C'est bien insuffisant. L'école de la République devrait offrir davantage : permettre aux jeunes d'analyser la vie de la cité dans sa complexité par une réelle formation. Leur permettre d'être « mis en relation », écoutés, reconnus dans leur valeur créative.

L'exclusion n'est pas un objet à traiter, un problème à résoudre, mais un phénomène qui devrait s'éclaircir par le travail du sens.

« Le petit sauvageon » (selon les termes dépréciatifs venus du for intérieur d'un ministre), n'est pas un mauvais élève à mettre au coin d'un tableau statistique, c'est un enfant symptôme. Le priver de télé et punir ses parents, ne suffira pas à lui permettre une démarche expérimentielle de la citoyenneté. Et puis, comme l'a dit F. Deligny<sup>2</sup>, « une graine de crapule, c'est d'abord de la graine d'homme ».

1. C. Javeau, *Le petit murmure et le bruit du monde*, Les éperonniers, Bruxelles, 1987.

2. F. Deligny, *Graine de crapule*, 1945, V. Michon, rééd. 1960 Scarabée ; rééd. 1999, Paris, Dunod.

notre projet pédagogique, et les réflexions que nous avons faites sur l'évolution de la profession.

Nous avons été amenés à nous expliquer sur l'addenda glissé dans les exemplaires de la première édition. En effet, au reçu des premiers exemplaires du tirage (c'est toujours émouvant), après avoir admiré la qualité graphique de la couverture qui met si bien en valeur l'illustration de Michel Frérot, nous avons constaté qu'outre la disparition sur la couverture de l'accent tonique italien après le « O » de Ricco', un chapitre entier avait disparu.

Ce chapitre, intitulé « L'écrire » page 37, comprend trois pages seulement, mais nous y tenions. Il explicitait notre démarche : « l'institution » que nous avions dû re-crée pour écrire cette histoire. Comment un tel oubli peut-il se produire ?

Nous ne pouvions accuser l'éditeur ou le directeur de collection, Joseph Rouzel, d'avoir censuré nos écrits. Ils nous avaient encouragés au contraire à développer notre argumentaire en toute liberté, au risque d'indisposer le lecteur potentiel par des propos dérangeants. Il n'est qu'à lire le catalogue d'érès pour considérer les risques pris, l'éventail des sources, l'ouverture à des auteurs différents, la « base de données » extrêmement riche qu'il offre aux professionnels des sciences humaines. Un grand merci au contraire pour le travail d'équipe. Non, rien n'avait été censuré par qui que ce soit.

Le chapitre explicitait aussi le terme de la Haute-Folie, sous-titre de l'ouvrage, du nom du quartier d'Hérouville où l'école se trouve toujours. Emplacement ancien, dans une propriété, d'une annexe, « gloriète », pavillon de chasse ou de libertinage, que le dictionnaire Littré définit, entre autres acceptions plus classiques, psychopathologiques ou passionnelles, comme du latin *foliatus*, feuillage, « un lieu où l'on fait de folles dépenses ». Il expliquait aussi le surnom de Pedro attribué à Pierre depuis son premier poste dans l'enfance inadaptée.

Par quel mystère un manque avait-il pu se glisser dans la fabrication de l'ouvrage ?

Il s'était passé quelque chose *entre nous*, *entre* l'éditeur et nous, *entre* le correcteur et la personne qui a saisi le texte, une erreur *entre* les disquettes informatiques, *entre* l'imprimeur et l'éditeur ?...

Bref, entre qui et qui s'est donc intercalé quelque chose qui a manqué ?

L'équipe d'érès était consternée et a aussitôt imprimé un addenda.

Cet incident, qui aurait pu être désagréable, nous est apparu une chance d'illustrer parfaitement les phénomènes institutionnels qui sont le fil conducteur de notre livre. Comme un ultime analyseur naturel que la réédition nous permet de glisser, ce dernier addenda, en guide de conclusion-*bis* met en évidence une évidence trop souvent oubliée.

Dans notre métier, dans toutes les institutions, c'est bien de cela qu'il s'agit, toujours, de quelque chose qui opère, inconsciemment (l'inconscient c'est un substantif formé à partir d'un adjectif), à notre insu, et fait réussir ou capoter les entreprises les plus généreuses et les

notre projet pédagogique, et les réflexions que nous avons faites sur l'évolution de la profession.

Nous avons été amenés à nous expliquer sur l'addenda glissé dans les exemplaires de la première édition. En effet, au reçu des premiers exemplaires du tirage (c'est toujours émouvant), après avoir admiré la qualité graphique de la couverture qui met si bien en valeur l'illustration de Michel Frérot, nous avons constaté qu'outre la disparition sur la couverture de l'accent tonique italien après le « O » de Ricco', un chapitre entier avait disparu.

Ce chapitre, intitulé « L'écrire » page 37, comprend trois pages seulement, mais nous y tenions. Il explicitait notre démarche : « l'institution » que nous avions dû re-crée pour écrire cette histoire. Comment un tel oubli peut-il se produire ?

Nous ne pouvions accuser l'éditeur ou le directeur de collection, Joseph Rouzel, d'avoir censuré nos écrits. Ils nous avaient encouragés au contraire à développer notre argumentaire en toute liberté, au risque d'indisposer le lecteur potentiel par des propos dérangeants. Il n'est qu'à lire le catalogue d'érès pour considérer les risques pris, l'éventail des sources, l'ouverture à des auteurs différents, la « base de données » extrêmement riche qu'il offre aux professionnels des sciences humaines. Un grand merci au contraire pour le travail d'équipe. Non, rien n'avait été censuré par qui que ce soit.

Le chapitre explicitait aussi le terme de la Haute-Folie, sous-titre de l'ouvrage, du nom du quartier d'Hérouville où l'école se trouve toujours. Emplacement ancien, dans une propriété, d'une annexe, « gloriète », pavillon de chasse ou de libertinage, que le dictionnaire Littré définit, entre autres acceptions plus classiques, psychopathologiques ou passionnelles, comme du latin *foliatus*, feuillage, « un lieu où l'on fait de folles dépenses ». Il expliquait aussi le surnom de Pedro attribué à Pierre depuis son premier poste dans l'enfance inadaptée.

Par quel mystère un manque avait-il pu se glisser dans la fabrication de l'ouvrage ?

Il s'était passé quelque chose *entre nous*, *entre* l'éditeur et nous, *entre* le correcteur et la personne qui a saisi le texte, une erreur *entre* les disquettes informatiques, *entre* l'imprimeur et l'éditeur ?...

Bref, entre qui et qui s'est donc intercalé quelque chose qui a manqué ?

L'équipe d'érès était consternée et a aussitôt imprimé un addenda.

Cet incident, qui aurait pu être désagréable, nous est apparu une chance d'illustrer parfaitement les phénomènes institutionnels qui sont le fil conducteur de notre livre. Comme un ultime analyseur naturel que la réédition nous permet de glisser, ce dernier addenda, en guide de conclusion-*bis* met en évidence une évidence trop souvent oubliée.

Dans notre métier, dans toutes les institutions, c'est bien de cela qu'il s'agit, toujours, de quelque chose qui opère, inconsciemment (l'inconscient c'est un substantif formé à partir d'un adjectif), à notre insu, et fait réussir ou capoter les entreprises les plus généreuses et les

notre projet pédagogique, et les réflexions que nous avons faites sur l'évolution de la profession.

Nous avons été amenés à nous expliquer sur l'addenda glissé dans les exemplaires de la première édition. En effet, au reçu des premiers exemplaires du tirage (c'est toujours émouvant), après avoir admiré la qualité graphique de la couverture qui met si bien en valeur l'illustration de Michel Frérot, nous avons constaté qu'outre la disparition sur la couverture de l'accent tonique italien après le « O » de Ricco', un chapitre entier avait disparu.

Ce chapitre, intitulé « L'écrire » page 37, comprend trois pages seulement, mais nous y tenions. Il explicitait notre démarche : « l'institution » que nous avions dû re-crée pour écrire cette histoire. Comment un tel oubli peut-il se produire ?

Nous ne pouvions accuser l'éditeur ou le directeur de collection, Joseph Rouzel, d'avoir censuré nos écrits. Ils nous avaient encouragés au contraire à développer notre argumentaire en toute liberté, au risque d'indisposer le lecteur potentiel par des propos dérangeants. Il n'est qu'à lire le catalogue d'érès pour considérer les risques pris, l'éventail des sources, l'ouverture à des auteurs différents, la « base de données » extrêmement riche qu'il offre aux professionnels des sciences humaines. Un grand merci au contraire pour le travail d'équipe. Non, rien n'avait été censuré par qui que ce soit.

Le chapitre explicitait aussi le terme de la Haute-Folie, sous-titre de l'ouvrage, du nom du quartier d'Hérouville où l'école se trouve toujours. Emplacement ancien, dans une propriété, d'une annexe, « gloriète », pavillon de chasse ou de libertinage, que le dictionnaire Littré définit, entre autres acceptions plus classiques, psychopathologiques ou passionnelles, comme du latin *foliatus*, feuillage, « un lieu où l'on fait de folles dépenses ». Il expliquait aussi le surnom de Pedro attribué à Pierre depuis son premier poste dans l'enfance inadaptée.

Par quel mystère un manque avait-il pu se glisser dans la fabrication de l'ouvrage ?

Il s'était passé quelque chose *entre nous*, *entre* l'éditeur et nous, *entre* le correcteur et la personne qui a saisi le texte, une erreur *entre* les disquettes informatiques, *entre* l'imprimeur et l'éditeur ?...

Bref, entre qui et qui s'est donc intercalé quelque chose qui a manqué ?

L'équipe d'érès était consternée et a aussitôt imprimé un addenda.

Cet incident, qui aurait pu être désagréable, nous est apparu une chance d'illustrer parfaitement les phénomènes institutionnels qui sont le fil conducteur de notre livre. Comme un ultime analyseur naturel que la réédition nous permet de glisser, ce dernier addenda, en guide de conclusion-*bis* met en évidence une évidence trop souvent oubliée.

Dans notre métier, dans toutes les institutions, c'est bien de cela qu'il s'agit, toujours, de quelque chose qui opère, inconsciemment (l'inconscient c'est un substantif formé à partir d'un adjectif), à notre insu, et fait réussir ou capoter les entreprises les plus généreuses et les

notre projet pédagogique, et les réflexions que nous avons faites sur l'évolution de la profession.

Nous avons été amenés à nous expliquer sur l'addenda glissé dans les exemplaires de la première édition. En effet, au reçu des premiers exemplaires du tirage (c'est toujours émouvant), après avoir admiré la qualité graphique de la couverture qui met si bien en valeur l'illustration de Michel Frérot, nous avons constaté qu'outre la disparition sur la couverture de l'accent tonique italien après le « O » de Ricco', un chapitre entier avait disparu.

Ce chapitre, intitulé « L'écrire » page 37, comprend trois pages seulement, mais nous y tenions. Il explicitait notre démarche : « l'institution » que nous avions dû re-crée pour écrire cette histoire. Comment un tel oubli peut-il se produire ?

Nous ne pouvions accuser l'éditeur ou le directeur de collection, Joseph Rouzel, d'avoir censuré nos écrits. Ils nous avaient encouragés au contraire à développer notre argumentaire en toute liberté, au risque d'indisposer le lecteur potentiel par des propos dérangeants. Il n'est qu'à lire le catalogue d'érès pour considérer les risques pris, l'éventail des sources, l'ouverture à des auteurs différents, la « base de données » extrêmement riche qu'il offre aux professionnels des sciences humaines. Un grand merci au contraire pour le travail d'équipe. Non, rien n'avait été censuré par qui que ce soit.

Le chapitre explicitait aussi le terme de la Haute-Folie, sous-titre de l'ouvrage, du nom du quartier d'Hérouville où l'école se trouve toujours. Emplacement ancien, dans une propriété, d'une annexe, « gloriète », pavillon de chasse ou de libertinage, que le dictionnaire Littré définit, entre autres acceptions plus classiques, psychopathologiques ou passionnelles, comme du latin *foliatus*, feuillage, « un lieu où l'on fait de folles dépenses ». Il expliquait aussi le surnom de Pedro attribué à Pierre depuis son premier poste dans l'enfance inadaptée.

Par quel mystère un manque avait-il pu se glisser dans la fabrication de l'ouvrage ?

Il s'était passé quelque chose *entre nous*, *entre* l'éditeur et nous, *entre* le correcteur et la personne qui a saisi le texte, une erreur *entre* les disquettes informatiques, *entre* l'imprimeur et l'éditeur ?...

Bref, entre qui et qui s'est donc intercalé quelque chose qui a manqué ?

L'équipe d'érès était consternée et a aussitôt imprimé un addenda.

Cet incident, qui aurait pu être désagréable, nous est apparu une chance d'illustrer parfaitement les phénomènes institutionnels qui sont le fil conducteur de notre livre. Comme un ultime analyseur naturel que la réédition nous permet de glisser, ce dernier addenda, en guide de conclusion-*bis* met en évidence une évidence trop souvent oubliée.

Dans notre métier, dans toutes les institutions, c'est bien de cela qu'il s'agit, toujours, de quelque chose qui opère, inconsciemment (l'inconscient c'est un substantif formé à partir d'un adjectif), à notre insu, et fait réussir ou capoter les entreprises les plus généreuses et les



notre projet pédagogique, et les réflexions que nous avons faites sur l'évolution de la profession.

Nous avons été amenés à nous expliquer sur l'addenda glissé dans les exemplaires de la première édition. En effet, au reçu des premiers exemplaires du tirage (c'est toujours émouvant), après avoir admiré la qualité graphique de la couverture qui met si bien en valeur l'illustration de Michel Frérot, nous avons constaté qu'outre la disparition sur la couverture de l'accent tonique italien après le « O » de Ricco', un chapitre entier avait disparu.

Ce chapitre, intitulé « L'écrire » page 37, comprend trois pages seulement, mais nous y tenions. Il explicitait notre démarche : « l'institution » que nous avions dû re-crée pour écrire cette histoire. Comment un tel oubli peut-il se produire ?

Nous ne pouvions accuser l'éditeur ou le directeur de collection, Joseph Rouzel, d'avoir censuré nos écrits. Ils nous avaient encouragés au contraire à développer notre argumentaire en toute liberté, au risque d'indisposer le lecteur potentiel par des propos dérangeants. Il n'est qu'à lire le catalogue d'érès pour considérer les risques pris, l'éventail des sources, l'ouverture à des auteurs différents, la « base de données » extrêmement riche qu'il offre aux professionnels des sciences humaines. Un grand merci au contraire pour le travail d'équipe. Non, rien n'avait été censuré par qui que ce soit.

Le chapitre explicitait aussi le terme de la Haute-Folie, sous-titre de l'ouvrage, du nom du quartier d'Hérouville où l'école se trouve toujours. Emplacement ancien, dans une propriété, d'une annexe, « gloriète », pavillon de chasse ou de libertinage, que le dictionnaire Littré définit, entre autres acceptions plus classiques, psychopathologiques ou passionnelles, comme du latin *foliatus*, feuillage, « un lieu où l'on fait de folles dépenses ». Il expliquait aussi le surnom de Pedro attribué à Pierre depuis son premier poste dans l'enfance inadaptée.

Par quel mystère un manque avait-il pu se glisser dans la fabrication de l'ouvrage ?

Il s'était passé quelque chose *entre nous*, *entre* l'éditeur et nous, *entre* le correcteur et la personne qui a saisi le texte, une erreur *entre* les disquettes informatiques, *entre* l'imprimeur et l'éditeur ?...

Bref, entre qui et qui s'est donc intercalé quelque chose qui a manqué ?

L'équipe d'érès était consternée et a aussitôt imprimé un addenda.

Cet incident, qui aurait pu être désagréable, nous est apparu une chance d'illustrer parfaitement les phénomènes institutionnels qui sont le fil conducteur de notre livre. Comme un ultime analyseur naturel que la réédition nous permet de glisser, ce dernier addenda, en guide de conclusion-*bis* met en évidence une évidence trop souvent oubliée.

Dans notre métier, dans toutes les institutions, c'est bien de cela qu'il s'agit, toujours, de quelque chose qui opère, inconsciemment (l'inconscient c'est un substantif formé à partir d'un adjectif), à notre insu, et fait réussir ou capoter les entreprises les plus généreuses et les

mieux calculées. Car le calcul ne peut rien devant le vertigineux de l'humain, incalculable, démesurable et insondable énigme qui nous fait réviser, dans l'après-coup, nos diagnostics et nos pronostics. La révision se fait à la baisse parfois, mais souvent (cela nous ennuie beaucoup de découvrir que nous n'y sommes pour rien) à la hausse. On oublie en effet de faire entrer dans nos prédictions pessimistes le concept de résilience dont parle Cyrulnik dans son livre *Un merveilleux malheur*.

Nous projetions une formation, pas un enseignement.

Nous voulions que nos élèves, autant que les bases de la psychologie, de la biologie ou du droit (elles peuvent s'apprendre dans les livres), expérimentent le vivant du livre. Et c'est pour cela que pour théoriser sur notre expérience, nous avons choisi la méthode monographique. Plutôt que citer l'expérience et les réflexions des autres (nous avons néanmoins « inséré » des citations d'auteurs qui nous sont chers), nous avons préféré conter quelques épisodes de notre aventure et les commenter.

Nous croyons toujours que les élèves doivent se préparer à l'inattendu, s'élever à l'expérience vivante et analysée de ce qui manque, et du comment, sinon en retrouver, pour reprendre la célèbre formule de J. Lacan, la trace dans « les distorsions du chapitre adultéré », du moins repérer au plus près la vérité fuyante, manquante et pourtant essentielle, des rapports *entre* les humains.

L'impact de notre ouvrage, de nos dits et de nos non-dits, sur les amis, collègues, collaborateurs proches ou lointains, les contradictions, les malencontreuses interprétations, les témoignages contradictoires recueillis lors d'entretiens notamment à propos du chapitre intitulé, avec un point d'interrogation, « un complot », ont leur correspondance, se sont « entre tenus » dans la transcendance du temps retrouvé, reflet des difficultés et des contradictions lors des échanges entre les membres de l'équipe permanente, entre le staff et les élèves, entre nous et nos supérieurs hiérarchiques, entre nous et les responsables institutionnels et singulièrement nos *pairs* devenus parfois frères hostiles ou déconcertés, qu'à la suite de Jean Uguetto nous avons nommés dans notre livre « les barons ».

Aucune ingénierie sociale, pédagogique, psychologique, aucune grille d'évaluation et de classification ne pourra jamais retenir dans ses filets ce manque, plein d'angoisses, d'attentes et d'émerveillements, cette eau vive qui nous élabousse et nous vivifie, et qui jaillit de la source du désir.

Novembre 2001

mieux calculées. Car le calcul ne peut rien devant le vertigineux de l'humain, incalculable, démesurable et insondable énigme qui nous fait réviser, dans l'après-coup, nos diagnostics et nos pronostics. La révision se fait à la baisse parfois, mais souvent (cela nous ennuie beaucoup de découvrir que nous n'y sommes pour rien) à la hausse. On oublie en effet de faire entrer dans nos prédictions pessimistes le concept de résilience dont parle Cyrulnik dans son livre *Un merveilleux malheur*.

Nous projetions une formation, pas un enseignement.

Nous voulions que nos élèves, autant que les bases de la psychologie, de la biologie ou du droit (elles peuvent s'apprendre dans les livres), expérimentent le vivant du livre. Et c'est pour cela que pour théoriser sur notre expérience, nous avons choisi la méthode monographique. Plutôt que citer l'expérience et les réflexions des autres (nous avons néanmoins « inséré » des citations d'auteurs qui nous sont chers), nous avons préféré conter quelques épisodes de notre aventure et les commenter.

Nous croyons toujours que les élèves doivent se préparer à l'inattendu, s'élever à l'expérience vivante et analysée de ce qui manque, et du comment, sinon en retrouver, pour reprendre la célèbre formule de J. Lacan, la trace dans « les distorsions du chapitre adultéré », du moins repérer au plus près la vérité fuyante, manquante et pourtant essentielle, des rapports *entre* les humains.

L'impact de notre ouvrage, de nos dits et de nos non-dits, sur les amis, collègues, collaborateurs proches ou lointains, les contradictions, les malencontreuses interprétations, les témoignages contradictoires recueillis lors d'entretiens notamment à propos du chapitre intitulé, avec un point d'interrogation, « un complot », ont leur correspondance, se sont « entre tenus » dans la transcendance du temps retrouvé, reflet des difficultés et des contradictions lors des échanges entre les membres de l'équipe permanente, entre le staff et les élèves, entre nous et nos supérieurs hiérarchiques, entre nous et les responsables institutionnels et singulièrement nos *pairs* devenus parfois frères hostiles ou déconcertés, qu'à la suite de Jean Uguetto nous avons nommés dans notre livre « les barons ».

Aucune ingénierie sociale, pédagogique, psychologique, aucune grille d'évaluation et de classification ne pourra jamais retenir dans ses filets ce manque, plein d'angoisses, d'attentes et d'émerveillements, cette eau vive qui nous élabousse et nous vivifie, et qui jaillit de la source du désir.

Novembre 2001

mieux calculées. Car le calcul ne peut rien devant le vertigineux de l'humain, incalculable, démesurable et insondable énigme qui nous fait réviser, dans l'après-coup, nos diagnostics et nos pronostics. La révision se fait à la baisse parfois, mais souvent (cela nous ennuie beaucoup de découvrir que nous n'y sommes pour rien) à la hausse. On oublie en effet de faire entrer dans nos prédictions pessimistes le concept de résilience dont parle Cyrulnik dans son livre *Un merveilleux malheur*.

Nous projetions une formation, pas un enseignement.

Nous voulions que nos élèves, autant que les bases de la psychologie, de la biologie ou du droit (elles peuvent s'apprendre dans les livres), expérimentent le vivant du livre. Et c'est pour cela que pour théoriser sur notre expérience, nous avons choisi la méthode monographique. Plutôt que citer l'expérience et les réflexions des autres (nous avons néanmoins « inséré » des citations d'auteurs qui nous sont chers), nous avons préféré conter quelques épisodes de notre aventure et les commenter.

Nous croyons toujours que les élèves doivent se préparer à l'inattendu, s'élever à l'expérience vivante et analysée de ce qui manque, et du comment, sinon en retrouver, pour reprendre la célèbre formule de J. Lacan, la trace dans « les distorsions du chapitre adultéré », du moins repérer au plus près la vérité fuyante, manquante et pourtant essentielle, des rapports *entre* les humains.

L'impact de notre ouvrage, de nos dits et de nos non-dits, sur les amis, collègues, collaborateurs proches ou lointains, les contradictions, les malencontreuses interprétations, les témoignages contradictoires recueillis lors d'entretiens notamment à propos du chapitre intitulé, avec un point d'interrogation, « un complot », ont leur correspondance, se sont « entre tenus » dans la transcendance du temps retrouvé, reflet des difficultés et des contradictions lors des échanges entre les membres de l'équipe permanente, entre le staff et les élèves, entre nous et nos supérieurs hiérarchiques, entre nous et les responsables institutionnels et singulièrement nos *pairs* devenus parfois frères hostiles ou déconcertés, qu'à la suite de Jean Uguetto nous avons nommés dans notre livre « les barons ».

Aucune ingénierie sociale, pédagogique, psychologique, aucune grille d'évaluation et de classification ne pourra jamais retenir dans ses filets ce manque, plein d'angoisses, d'attentes et d'émerveillements, cette eau vive qui nous élabousse et nous vivifie, et qui jaillit de la source du désir.

Novembre 2001

mieux calculées. Car le calcul ne peut rien devant le vertigineux de l'humain, incalculable, démesurable et insondable énigme qui nous fait réviser, dans l'après-coup, nos diagnostics et nos pronostics. La révision se fait à la baisse parfois, mais souvent (cela nous ennuie beaucoup de découvrir que nous n'y sommes pour rien) à la hausse. On oublie en effet de faire entrer dans nos prédictions pessimistes le concept de résilience dont parle Cyrulnik dans son livre *Un merveilleux malheur*.

Nous projetions une formation, pas un enseignement.

Nous voulions que nos élèves, autant que les bases de la psychologie, de la biologie ou du droit (elles peuvent s'apprendre dans les livres), expérimentent le vivant du livre. Et c'est pour cela que pour théoriser sur notre expérience, nous avons choisi la méthode monographique. Plutôt que citer l'expérience et les réflexions des autres (nous avons néanmoins « inséré » des citations d'auteurs qui nous sont chers), nous avons préféré conter quelques épisodes de notre aventure et les commenter.

Nous croyons toujours que les élèves doivent se préparer à l'inattendu, s'élever à l'expérience vivante et analysée de ce qui manque, et du comment, sinon en retrouver, pour reprendre la célèbre formule de J. Lacan, la trace dans « les distorsions du chapitre adultéré », du moins repérer au plus près la vérité fuyante, manquante et pourtant essentielle, des rapports *entre* les humains.

L'impact de notre ouvrage, de nos dits et de nos non-dits, sur les amis, collègues, collaborateurs proches ou lointains, les contradictions, les malencontreuses interprétations, les témoignages contradictoires recueillis lors d'entretiens notamment à propos du chapitre intitulé, avec un point d'interrogation, « un complot », ont leur correspondance, se sont « entre tenus » dans la transcendance du temps retrouvé, reflet des difficultés et des contradictions lors des échanges entre les membres de l'équipe permanente, entre le staff et les élèves, entre nous et nos supérieurs hiérarchiques, entre nous et les responsables institutionnels et singulièrement nos *pairs* devenus parfois frères hostiles ou déconcertés, qu'à la suite de Jean Uguetto nous avons nommés dans notre livre « les barons ».

Aucune ingénierie sociale, pédagogique, psychologique, aucune grille d'évaluation et de classification ne pourra jamais retenir dans ses filets ce manque, plein d'angoisses, d'attentes et d'émerveillements, cette eau vive qui nous éclabousse et nous vivifie, et qui jaillit de la source du désir.

Novembre 2001

mieux calculées. Car le calcul ne peut rien devant le vertigineux de l'humain, incalculable, démesurable et insondable énigme qui nous fait réviser, dans l'après-coup, nos diagnostics et nos pronostics. La révision se fait à la baisse parfois, mais souvent (cela nous ennuie beaucoup de découvrir que nous n'y sommes pour rien) à la hausse. On oublie en effet de faire entrer dans nos prédictions pessimistes le concept de résilience dont parle Cyrulnik dans son livre *Un merveilleux malheur*.

Nous projetions une formation, pas un enseignement.

Nous voulions que nos élèves, autant que les bases de la psychologie, de la biologie ou du droit (elles peuvent s'apprendre dans les livres), expérimentent le vivant du livre. Et c'est pour cela que pour théoriser sur notre expérience, nous avons choisi la méthode monographique. Plutôt que citer l'expérience et les réflexions des autres (nous avons néanmoins « inséré » des citations d'auteurs qui nous sont chers), nous avons préféré conter quelques épisodes de notre aventure et les commenter.

Nous croyons toujours que les élèves doivent se préparer à l'inattendu, s'élever à l'expérience vivante et analysée de ce qui manque, et du comment, sinon en retrouver, pour reprendre la célèbre formule de J. Lacan, la trace dans « les distorsions du chapitre adultéré », du moins repérer au plus près la vérité fuyante, manquante et pourtant essentielle, des rapports *entre* les humains.

L'impact de notre ouvrage, de nos dits et de nos non-dits, sur les amis, collègues, collaborateurs proches ou lointains, les contradictions, les malencontreuses interprétations, les témoignages contradictoires recueillis lors d'entretiens notamment à propos du chapitre intitulé, avec un point d'interrogation, « un complot », ont leur correspondance, se sont « entre tenus » dans la transcendance du temps retrouvé, reflet des difficultés et des contradictions lors des échanges entre les membres de l'équipe permanente, entre le staff et les élèves, entre nous et nos supérieurs hiérarchiques, entre nous et les responsables institutionnels et singulièrement nos *pairs* devenus parfois frères hostiles ou déconcertés, qu'à la suite de Jean Uguetto nous avons nommés dans notre livre « les barons ».

Aucune ingénierie sociale, pédagogique, psychologique, aucune grille d'évaluation et de classification ne pourra jamais retenir dans ses filets ce manque, plein d'angoisses, d'attentes et d'émerveillements, cette eau vive qui nous élabousse et nous vivifie, et qui jaillit de la source du désir.

Novembre 2001