

Le processus éducatif

Déjà parus
dans la collection
« Connaissances de la diversité »

Albert Ciccone (dir.), avec **Simone Korff-Sausse, Sylvain Missonnier, Roger Salbreux, Régine Scelles**
Handicap, identité sexuée et vie sexuelle

Yves Jeanne
Dépasser la violence des adolescents difficiles

Charles Gardou (dir.)
Professionnels auprès des personnes handicapées

Claudie Bert (dir.)
La fratrie à l'épreuve du handicap

Jean-Jacques Guillarmé
Écouter l'enfant, aider l'élève

Albert Ciccone, Simone Korff-Sausse, Sylvain Missonnier, Régine Scelles (dir.)
Cliniques du sujet handicapé

Simone Korff-Sausse (dir.), avec **Albert Ciccone, Sylvain Missonnier, Roger Salbreux, Régine Scelles**
La vie psychique des personnes handicapées

Charles Gardou
Avec le soutien de **Tahar Ben Jelloun**
Au nom de la fragilité
Des mots d'écrivain

Denis Poizat
Le handicap dans le monde

Jacques Marpeau
Le processus éducatif

Retrouvez tous les titres parus sur : www.editions-eres.com

Jacques Marpeau

Le processus éducatif

La construction de la personne
comme sujet responsable de ses actes

Préface de Guy Berger

CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ

The logo for Éditions érès features the word 'éditions' in a small, vertical font to the left of the word 'érès', which is rendered in a larger, bold, lowercase sans-serif font.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2249-3
Première édition © Éditions érès 2000
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, par Guy Berger.....	7
Introduction.....	13

I. LA RELATION ÉDUCATIVE

1. Les jeux de rapports de places.....	25
Les permanences de la fonction d'éducateur spécialisé..	25
L'élaboration d'une méthode d'analyse dynamique.....	36
Le choix des termes et des concepts.....	38
2. La relation chez les éducateurs spécialisés.....	45
Les constantes de la profession.....	45
Les conditions de la relation éducative.....	53
La tolérance au paradoxe.....	61
La pensée logique et les difficultés de changement.....	63
3. Les processus de crise.....	67
La crise, un processus de développement.....	67
La crise pensée comme espace éducatif.....	72
La peur et l'anticipation de l'échec.....	76
La gestion du risque et l'évitement du danger.....	81

II. LES DYNAMIQUES DE RAPPORTS DE SENS

4. Le rapport à soi-même et à la réalité.....	87
Le sujet élaborant du sens.....	87
La toute-puissance et le désillusionnement.....	89
Le travail avec la toute-puissance.....	96
Le rapport à la réalité.....	98
Le choix et l'accès à la responsabilité.....	103
5. Le rapport à l'inconnu et à l'erreur.....	109
L'inconnu et la créativité.....	109
Le rapport à l'inconnu créatif ou défensif.....	111
Le statut et le rapport à l'erreur.....	115
Le travail éducatif avec l'erreur et l'échec.....	118
6. L'accès à la relation sociale.....	127
Le rapport à l'autre et aux autres.....	127
L'expression destructive ou créative d'une même énergie.....	130
L'élaboration du rapport à la règle et à la loi.....	136
L'accès au sens de l'interdit.....	140
La sanction sur le plan éducatif.....	143

III. LES CAPTATIONS ET LE PROCESSUS D'AUTORISATION

7. Les phénomènes de captation.....	153
Les multiples formes de captation.....	153
La cohérence défensive.....	161
La « métaposture ».....	164
La socialisation.....	169
L'injonction de socialisation.....	173
8. Le processus d'autorisation.....	177
Le passage de l'autorité à l'autorisation.....	177
L'ouverture au multiple et à l'exercice de la liberté.....	185
La différenciation de l'autorisation et de l'autonomie... ..	189
La différence entre adaptation et projection.....	191

9. La problématique d'abandon	195
La différence entre rupture et séparation.....	195
Le vécu de rupture et les nouveaux attachements.....	199
Le travail de séparation	202
Les élaborations par le sujet.....	203
La tolérance au paradoxe et à l'ambivalence.....	207
Conclusion. La nature du processus éducatif.....	213
Bibliographie.....	233

Préface

Deux paradigmes traversent la très grande majorité des travaux et des discours sur l'éducation.

Le paradigme de « l'enfant sauvage » ou encore du « primitif » ou du « barbare » (d'aucuns n'ont-ils pas récemment parlé de « sauvages » ?) qu'il s'agit de civiliser est déjà présent chez Platon qui met en œuvre la domination de l'esprit sur l'ubris, la passion, la démesure. Il se construit plus systématiquement au XVIII^e siècle et culmine chez Itard, éducateur de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, avant d'être celui des jeunes sourds. La conception durkheimienne de l'éducation, entendue comme socialisation, intériorisation des valeurs, des normes, des visions du monde et des savoirs sociaux, en est peut-être la forme la plus achevée, y compris en raison de sa connotation « républicaine ». Mais on peut retrouver ce paradigme dans le modèle de la « néoténie » tel qu'il est retravaillé par Georges Lapassade dans L'Entrée dans la vie, modèle qui montre à quel point c'est l'éducation qui conditionne l'humanisation, la survie d'abord puis l'apprentissage, l'accès au langage, l'identité sexuelle, la socialisation enfin du nouveau-né. On pourrait même, dans une lecture certes superficielle, retrouver trace de ce paradigme dans la topique freudienne du ça, du moi et du surmoi.

L'autre paradigme est celui qui sera élaboré essentiellement par Rousseau : il faut protéger l'enfant « naturellement bon » des aliéna-

tions multiples que peuvent entraîner tant les Lettres et les Arts que les formes sociales engendrant l'inégalité. Il faut aussi le protéger de l'amour propre induit par les interactions avec autrui et qui risque de se substituer au naturel « amour de soi ». Ce paradigme, dont certaines sources chrétiennes me paraissent évidentes (« Heureux les innocents... »), va se trouver formalisé par l'École républicaine et laïque. Il faut arracher l'enfant aux pressions sociales et familiales, aux appartenances comme aux déterminations exogènes pour lui garantir l'accès à la rationalité en même temps qu'à l'égalité. Selon la formule de Jean Chateau, disciple d'Alain, il faut que l'École « tourne le dos à la vie », et l'on voit bien comment s'origine ainsi la lutte, contre les inégalités sociales, mais aussi contre les modélisations familiales, ainsi qu'une méfiance profonde à l'égard de l'univers social et en particulier du monde du travail dont on s'efforcera de protéger le plus longtemps possible les enfants les plus méritants ou les plus doués.

L'alternance entre ces deux paradigmes mais aussi leur enchevêtrement sont parfaitement symbolisés par l'intitulé de ce service du ministère de la Justice qui s'appelle tantôt « Éducation surveillée » et renvoie donc à l'idée d'une éducation civilisatrice, y compris par la force, tantôt « Protection judiciaire de la jeunesse », dont la connotation rousseauiste est patente.

La position de Pierre Bourdieu illustre de manière particulièrement claire l'articulation de ces deux paradigmes. La théorie de la reproduction sociale s'inscrit explicitement dans le droit fil du modèle durkheimien, mais le concept de violence symbolique réintroduit le paradigme rousseauiste d'une aliénation par la socialisation. La présence de ce deuxième paradigme permet de comprendre les positions récentes de Bourdieu dans le champ de la critique politique, positions analysées à tort comme le produit d'une évolution tardive.

La question que pose Jacques Marpeau est radicalement distincte de ces deux paradigmes qu'il est loin, par ailleurs, d'ignorer. Il s'agit de savoir comment, par le jeu des interactions éducatives, l'éduqué (qu'il appelle souvent, en référence au néologisme d'origine québécoise, le « s'éduquant ») peut advenir au statut de sujet, de personne.

Jacques Marpeau part du constat de l'émergence contemporaine de nouvelles formes de violences dont ni le paradigme de l'enfant sauvage et de sa socialisation ni celui de Rousseau ne peuvent rendre compte, à moins de considérer que ces deux modèles ont l'un et l'autre échoué. En fait, ils sont surtout incapables de rendre compte du processus éducatif.

Ce processus est rarement interrogé quand il « fonctionne ». Il est symptomatique que ne soient appelés professionnellement « éducateurs » que ceux qui ont à s'occuper de situations de rupture ou de crises parfois dramatiques. Or, on sait que l'on peut facilement passer d'une attitude apparemment « adaptée » au niveau interindividuel à des violences collectives. L'expérience récente de la responsabilité des « gens ordinaires », tant au cours de la Deuxième Guerre mondiale que lors de violences plus récentes, de la Bosnie à la Tchétchénie, le manifeste suffisamment.

On ne peut donc attendre que la question du sujet, de sa liberté, de sa capacité à se donner normes et valeurs, apparaisse en quelque sorte automatiquement, comme une sorte de résultante tardive du processus éducatif qui serait, dans un premier temps, ou dressage ou développement (ou l'un et l'autre). Il faut que la question du sujet et de son accès à la liberté soit présente dans l'acte éducatif lui-même, et cela dès l'origine, comme un élément de sa définition.

Le processus d'éducation apparaît comme indispensable à la structuration de la personne et dépasse, pour Jacques Marpeau, et la question de la socialisation et celle de la construction des savoirs. Structurer la personne, ce n'est pas la « restructurer » (éducation n'est pas rééducation), car quelle serait alors cette première structuration ? Ce n'est pas non plus soigner, ni combler des « manques » (manques conçus généralement comme « trous » à remplir, absences – parentales notamment – à compenser, vides auxquels il faudrait substituer du plein). L'acte éducatif doit créer les conditions d'un basculement dans des possibles impensables pour le sujet lui-même, pris, englué dans des « captations » premières et des « allant de soi » enfermant, mais indispensables pour l'éducateur qui ne conduirait donc pas l'autre vers un projet qu'il a conçu et voulu pour lui.

Jacques Marpeau s'oppose à la fois à toute idéologie de la maîtrise érigeant l'éducateur en maître qui à la fois conduit et libère. Il nous propose une « pédagogie de l'ouvert », une mise en œuvre de ce qui rend possible le rapport à l'inconnu, le déplacement des règles du jeu, des appartenances déjà constituées, des rôles réciproques définis une fois pour toutes. C'est ce qu'il faut entendre par le processus d'autorisation, processus de création en ce double sens qu'il donne naissance à des possibles impossibles (à ce qui n'était pas encore), et qu'il fait du sujet l'auteur ou plutôt le coauteur de ce à quoi « il advient ».

Cela suppose qu'éducateur et s'éduquant soient pris dans la même ouverture ; le processus de transformation du s'éduquant n'est possible que s'il est accompagné, soutenu, par le processus de transformation et d'autoréflexion de l'éducateur. L'éducation voit alors l'activité d'un sujet confrontée à l'activité d'un autre sujet, l'implication de l'éducateur l'engage dans une position de « vulnérabilité », il se trouve, selon la formule de Winnicott, « exposé sans protection ». Pour que le s'éduquant puisse changer de place, il faut que l'éducateur soit capable de jouer la sienne.

C'est dans ce sens que le travail de Jacques Marpeau est non seulement un travail sur l'éducatif mais en même temps la proposition d'une conception originale de la formation des éducateurs.

Il s'agit bien d'échapper simultanément au paradigme de la socialisation puisqu'il est nécessaire, précisément, de faire sortir l'enfant ou le jeune des « captations » premières dans lesquelles il est comme englué, et dans lesquelles il s'enferme pour résister à tout ce qui le menace (d'où la défense ardente de ce qu'il appelle son identité culturelle, de quartier, parfois ethnique), mais aussi à la vision rousseauiste qui se proposerait de protéger un enfant, de l'ordre de la nature, qui ne serait encore enfermé dans aucune « captation » sociale. D'où ce très beau terme de « l'échappée », car beaucoup plus que de « former » ou même de « permettre », il s'agit essentiellement d'« ouvrir »

D'où une autre originalité du travail de Jacques Marpeau, qui se situe explicitement dans le modèle morinien de la complexité. Il n'est pas question de se laisser enfermer dans le discours devenu traditionnel de la relation éducative, et donc de conduire les éducateurs à construire, ou vouloir construire une relation nouvelle.

La relation éducateur-éduqué, mais aussi bien éducateur-enfant, enseignant-enseigné, est pensée comme un ensemble de « rapports de place » constitués, réifiés, analysables certes en termes d'intersubjectivité, mais aussi de rôles et de positions sociales, et débouchant sur des représentations de soi. Il s'agit donc non pas de substituer une « bonne relation » à une relation qui serait tenue comme mauvaise mais de co-construire, par une mise en crise des rapports de place constitués, une situation de jeu (au double sens, en reprenant des distinctions de Jacques Ardoïno, du « jeu avec » de type ludique et du « jeu mécanique », avoir du jeu) qui fonde l'indécidabilité et qui conduit au double travail de la prise de risque et de la contention du danger. L'autorisation ne se comprend que dans une double dialectisation des

captations dans lesquelles, nous avons déjà insisté, le sujet est englué, mais aussi dans celle des « injonctions de socialisation » qui incitent à d'autres captations, plus normées. La loi n'est pas la règle, ce qui la fonde c'est que le sujet peut réaliser ce que la règle interdit. Il n'y a de loi que parce qu'il y a pouvoir de transgresser la loi, et c'est donc parfois ce pouvoir qu'il faut instaurer en même temps que la loi.

Le « tu ne dois pas tuer » n'a de sens que parce que je peux tuer, et c'est donc cette dialectique entre la loi et le pouvoir de sa transgression qui fait que la loi est la loi du sujet et non une simple règle de la vie commune ou une imposition extérieure.

L'objet d'une préface n'est ni de résumer un ouvrage, ni d'en désigner les « bonnes pages » au risque d'en trahir la cohérence et les intentions. Le rôle de préfacier m'affecte à la position de « premier lecteur », comme je fus le premier lecteur de la thèse de doctorat ayant donné naissance à ce livre qui à la fois élague les appareils formels de la recherche universitaire et amplifie de fait la recherche antérieure.

Je considère que le texte de Jacques Marpeau est non seulement fondamental mais réellement fondateur. Je continue à penser que parfois – comme nous en avons souvent parlé ensemble – il s'enferme dans des modèles paradoxaux donc sans fin alors qu'il nous donne les clés de l'échappée. Je reste pour ma part peu enclin au langage du paradoxe tel que l'a élaboré Barel, au-delà du logicisme de l'école de Palo Alto. Jacques Marpeau nous invite plutôt aux surprises de la création de soi, au-delà des jeux et des transgressions ; il ne s'agit pas seulement de place, mais d'entrer dans la temporalité du « sujet advenant ». Il est donc plus dialecticien qu'il ne se présente parfois lui-même, et réussit en particulier cette gageure de proposer un processus de formation des éducateurs, par la mise en mots et en actes du processus même par lequel un éduqué pourrait devenir un « s'éduquant ».

Guy Berger

*Introduction**

LES ENJEUX HUMAINS DE L'ÉDUCATIF

Le processus éducatif, en tant que processus d'humanisation, n'a pas si mal réussi depuis l'origine de l'homme, en dépit des avatars de l'histoire et des histoires tant individuelles que collectives. S'il avait échoué, nous ne serions pas là pour en parler. L'humain n'aurait su ni transmettre ses acquis, ni s'organiser en société, ni élaborer les multiples capacités nécessaires à sa survie. Mais ce processus d'humanisation n'est peut-être pas aussi irréversible que nous le pensions, à une époque encore récente de croyance dans les progrès d'une « civilisation » qui nous éloignerait toujours plus des siècles de la barbarie.

Devant la fréquence des génocides, l'exacerbation des intégrismes, la montée des mafias, le basculement dans la violence des laissés-pour-compte de la croissance économique, nous sommes en droit d'en douter. Si la violence n'est en rien nouvelle, nous devons nous interroger devant l'actualité de ses multiples formes.

* Cet ouvrage reprend et développe les aspects du processus éducatif contenus dans Jacques Marpeau, « *L'éducatif : nature, professionnalité et enjeux, dans le champ d'exercice des éducateurs spécialisés* », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris VIII Saint-Denis, septembre 1997, sous la direction de Guy Berger.

Notre difficulté collective à réguler les échanges économiques et sociaux afin de rendre possible l'existence de tous est un problème, alors que les moyens techniques de création et de production se développent à une vitesse vertigineuse. Nous devons nous poser à nouveau la question de la nature des capacités à élaborer par chacun des membres d'une communauté humaine pour qu'il puisse assumer son avenir et celui de la collectivité. L'alternative à l'éducation n'est autre que la violence d'une barbarie impensable en raison même des possibilités de destruction actuellement à la disposition des hommes. Identifier les cheminements souterrains des énergies destructrices, c'est donner à voir, « en creux », les enjeux humains fondamentaux, des investissements aujourd'hui incontournables d'une société dans l'éducatif.

L'EFFACEMENT DU PROCESSUS ÉDUCATIF

Le processus éducatif, lorsqu'il réussit, disparaît dans le banal, l'ordinaire, le normal. Quand un garçon et une fille de 15 ou 16 ans se rencontrent dans une première découverte amoureuse, lorsqu'ils gèrent leurs émotions et leurs élans affectifs, apprivoisent leur sexualité en raison de leur responsabilité face à la possibilité de procréation comme des risques de contamination par le sida, personne ne pense à nommer ce qu'ils ont dû préalablement élaborer comme capacités pour être en mesure d'assumer une situation aussi complexe dans l'évolution humaine. Personne ne pense à identifier ce qu'il a fallu comme conditions pour qu'ils parviennent à de telles élaborations. En revanche, la question de l'éducation se pose dans des termes dramatiques au regard des conséquences possibles, quand des jeunes en grande carence affective et relationnelle n'ont pas bénéficié des conditions minimales leur permettant d'élaborer les capacités affectives, psychiques et relationnelles indispensables à une rencontre de couple.

L'effacement du processus éducatif dans les situations de réussite et l'exacerbation de ses manques dans les situations de difficulté ou d'échec se décèlent jusque dans le langage courant. Ne parle-t-on pas d'enseignement dans les lycées, et d'éducation dans les zones d'éducation prioritaires ; de socialisation quand il s'agit d'enfants en difficulté et de développement personnel quand il

s'agit d'enfants dits « normaux » ? Si les enjeux de l'éducation n'apparaissent que dans les moments de dysfonctionnements insupportables, c'est que le processus éducatif est tenu pour indispensable dans sa fonction de structuration de la personne, mais c'est aussi que son absence fonctionne comme un principe discriminant participant à l'exclusion et au renvoi des personnes dans des dispositifs « spéciaux ». On va ainsi distinguer les enseignants et les éducateurs, ces derniers n'intervenant que lorsqu'il y a déjà eu échec, discrimination et rejet. La préoccupation du processus éducatif n'émerge plus alors qu'en termes de manque dans les moments et les lieux de crise. On assiste, en fait, à un clivage des fonctions enchevêtrées à l'intérieur d'un processus d'humanisation complexe. Certaines de ces composantes, comme les apprentissages socialement visibles et mesurables, sont reconnues et sur-développées, au point de basculer dans le non-sens. D'autres, plus structurelles et essentielles dans le processus éducatif, comme l'élaboration du rapport à soi-même, aux autres, à la réalité, à la règle, à l'inconnu, se voient totalement ignorées parce que diffuses et difficilement mesurables.

LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS « SIMPLES »

Pour qu'il y ait amorce d'un processus éducatif, l'éducateur professionnel doit entrer dans la complexité des situations ordinaires et simples. Si on lui demande, par exemple, ce qu'il a fait avec des enfants ou des adolescents au cours d'un après-midi, il peut répondre au sens objectif de la question : « J'ai joué avec eux. » Réponse « simple », directe, compréhensible par tous... Mais qu'en était-il des effets éducatifs de ces jeux ? Quelle place, quel sens ont pris ces jeux dans l'histoire et la problématique de chacun des enfants y participant ? Quelle importance, quelle place, quel sens, sont concédés à ces jeux dans l'environnement familial, social et institutionnel ? À quelle aune estimer la pertinence de cette action, non pas isolée, mais articulée à des ensembles multiples ? L'apparence du simple masque alors des emboîtements de questions révélant la complexité de la mise en œuvre du processus éducatif dans des situations quotidiennes, ordinaires et pourtant essentielles.

Ainsi, il a fallu du temps à cette éducatrice spécialisée, en stage dans une maison d'arrêt, pour élucider et mettre en mots un peu de ce qui s'élabore à l'intérieur d'un simple jeu de tarots, pour des adolescents incarcérés. Il lui a fallu fournir bien des efforts pour formuler les crises et les mutations indispensables pour passer de l'inacceptable de la règle à une expérimentation de sa nécessité, pour que le plaisir du jeu permette à ces jeunes de sortir de la solitude..., et d'accepter la frustration de perdre, pour exister un peu ensemble, dans un tout autre rapport à soi-même, à autrui, à la règle, que celui de la domination et de la violence. Mais il ne fallait pas seulement à cette éducatrice, les mots pour dire comment vivre une violence paradoxale surgie d'une quête de reconnaissance, ni seulement nommer les agressions verbales et les passages à l'acte dont elle était l'objet. Il lui fallait entrevoir ce qui se jouait ou se rejouait de l'histoire de chacun de ces jeunes, dans ces moments-là. Il lui a fallu également identifier sa propre peur, et découvrir que cette peur participait à de nouveaux enfermements dans des rôles en miroir, par des renvois d'images stigmatisantes. Il lui a fallu prendre conscience de son propre sentiment de culpabilité à déclencher une telle violence en tant que femme, en tant qu'éducatrice jouissant d'une liberté de mouvement et d'une reconnaissance sociale. Elle a dû, pour pouvoir comprendre et tenir, s'avouer sa tentation de fuir devant tant d'énigmes. Il lui a fallu encore tenter de formuler ce qu'éduquer veut dire dans le jeu complexe des interactions ordinaires, et pourtant si peu ordinaires pour chacun de ces jeunes, car leur permettant une mise à distance de la violence vécue par eux au quotidien.

Ce ne sont cependant pas les mots pour dire qui font le plus souvent défaut à l'éducateur, bien que les mots précis et simples ne soient pas faciles à apprivoiser et à placer au milieu des conflits de concepts et de langages disciplinaires qui se juxtaposent et se contredisent plus souvent qu'ils ne se rejoignent ou se complètent. Mais ce sont les outils pour saisir la complexité cachée à laquelle le praticien est intimement mêlé, qu'il lui est nécessaire d'affiner, voire d'affirmer, pour pouvoir rendre compte de son travail sans en dénaturer le sens dans des situations aux apparences simples.

UN MAQUIS DE RÉFÉRENCES CONCEPTUELLES

Il n'existe actuellement aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées (psychologie, psychanalyse, psychosociologie, sociologie, pédagogie, psychopédagogie, droit, économie, etc.) ne créent ni un ensemble explicatif ni une cohérence de références en soi pertinente, ni une complémentarité possible et satisfaisante. Les savoirs théoriques disciplinaires indispensables font l'impasse sur la singularité et l'histoire de la personne sujet de l'interaction éducative, sur le sujet « advenant » et se mettant en travail d'élaboration des capacités nécessaires à son devenir. La relation éducative comporte cet aspect étrange qu'il n'est pas possible à un éducateur d'accompagner « un enfant ». Il lui est seulement possible d'être en relation avec Hamed ou Gaël, Céline ou Drissia. L'éducateur a besoin de généralités pour comprendre des singularités. Pour autant, les généralités conceptuelles « n'existent pas » dans la réalité éducative. Ni Hamed ni Céline ne correspondent au concept d'enfant ou d'adolescent. La relation éducative se produit dans les interactions de la singularité de tel enfant et de tel adulte. Elle ne peut être isolée de son contexte réel et des multiples appartenances des acteurs : famille, groupe des pairs, institutions...

C'est parce que l'objet de l'éducation possède ce trait étonnant de se fondre dans le normal quand il est atteint, alors qu'il émerge de façon criante dans les espaces de crises et les moments d'insupportable, que l'étude de tels dysfonctionnements peut nous permettre d'approcher la complexité des processus d'humanisation de l'homme. S'intéresser aux situations rencontrées dans l'éducation spécialisée, c'est tenter de mettre en lumière la complexité du processus éducatif général. L'éducation spécialisée, par le vécu répétitif des situations de crise et d'échec, constitue un observatoire privilégié des éléments à prendre en compte dans toute éducation, mais ces mêmes éléments s'organisent de façon indécidable, parce qu'allant de soi, quand l'évolution de l'individu est en conformité avec les attentes sociales du lieu et du moment. Tenter de comprendre les crises et les violences, mais aussi les sorties des répétitions qui se donnent à voir dans l'éducation spécialisée, c'est

restituer la complexité des processus d'humanisation, effacés, gommés, oubliés « quand tout se passe bien ».

UNE COMPARAISON À LA NORMALITÉ QUI GOMME LA COMPLEXITÉ DES PROCESSUS

La compréhension construite à partir de l'observation des comportements des populations (enfants, jeunes et adultes en difficultés) rencontrées par les éducateurs spécialisés, dans le champ de leur pratique professionnelle, découle implicitement de la comparaison avec les comportements habituels, considérés comme normaux. Cette approche conduit les institutions éducatives à mettre en place des dispositifs de changement pour que les personnes accompagnées s'approchent le plus possible d'une normalité. Une telle attente en comparaison de ce qui devrait être efface la complexité des processus en jeu chez un sujet en difficulté et organise des interactions relationnelles qui conduisent les personnes soit à de nouveaux modes de dépendance aux attentes d'autrui et à celles de leur environnement, soit à des réactions de contre-dépendance. Cette démarche comparative participe à un renforcement des répétitions alors que la visée des dispositifs éducatifs est d'en permettre la sortie. Les enfermements s'organisent dans des systèmes paradoxaux liés aux conflits des différentes injonctions de l'environnement : famille, milieux d'appartenance, institutions, équipe pluriprofessionnelle, personnes référentes, comme aux conflits du sujet lui-même. Au regard de ces situations problématiques, le processus éducatif apparaît comme devant être étudié dans la complexité des conflits d'attentes et des injonctions paradoxales auxquels professionnels et institutions participent.

Après avoir constaté les effets des injonctions et des systèmes paradoxaux sur les populations en difficulté, il est nécessaire d'en comprendre les modes d'articulation et de conjugaison, comme leur dynamique de clôture et de réouverture. Ainsi, les espaces et les manifestations de crise doivent être appréhendés à la fois comme phénomènes de blocage et comme processus de développement de la personne. Pour pouvoir penser les possibilités multiples qui s'offrent lors de chaque crise dans un système vivant, il faut prendre de la distance par rapport à l'emprise de l'histoire

d'un sujet qui, dans son anamnèse, revêt, par les répétitions, les apparences d'une prédictibilité. Or, s'il y a crise, c'est précisément que le système d'existence peut basculer dans des possibles encore impensables pour le sujet lui-même. C'est donc par la prise en compte que tout système, pour se maintenir dans la prédictibilité de la répétition, annule certains potentiels d'un individu, qu'il est possible de rouvrir des alternatives pour ce dernier, donc de faire des choix et d'engager sa responsabilité. L'étude des situations de crise, mais aussi la prise en compte des « échappées » aux systèmes de répétitions, révèlent l'existence d'espaces et de potentiels de liberté, au cœur même des processus de captations et d'enfermements. La réouverture de possibilités multiples met alors l'individu devant la nécessité de délibérer, de préférer, de renoncer, dans un travail de désillusionnement d'un tout impossible. Le sujet se trouve ainsi placé devant la nécessité d'interroger son propre désir face à une réalité. Par la mise en présence d'un choix qu'il est amené à poser, il s'engage et se met en position de devoir en assumer les conséquences ; il se situe en effet à l'origine de ses actes, non plus dans une alternative toute-puissance/impuissance, mais comme un être limité assumant cependant un certain pouvoir de modifier la réalité de son environnement. La personne expérimente ainsi un trait fondamental de l'humain : elle découvre qu'elle a pouvoir sur la réalité dans laquelle elle vit parallèlement, et l'exercice même de ce pouvoir l'oblige à renoncer à l'illusion de toute-puissance.

L'ÉLABORATION DES RAPPORTS À SOI-MÊME, AUX AUTRES,
À LA RÉALITÉ ET AU MONDE, EST INDISSOCIABLE DANS L'ACCÈS
À UNE IDENTITÉ DYNAMIQUE

Nous verrons, en étudiant le rapport à l'erreur, que le regard de l'environnement participe à la construction d'un statut négatif ou positif de l'erreur chez un sujet s'essayant à une situation nouvelle. Ainsi, dans le rapport à une réalité, le sujet approchant cette réalité est évalué, s'évalue et se construit dans une dynamique de découverte ou de soumission à une procédure invalidant l'expérience qu'il fait de cette réalité. De là, s'organise pour lui une représentation de l'inconnu qui peut être appréhendé à partir de ses perceptions propres et de son jugement, ou, à l'inverse, dans un rapport

de soumission au jugement d'autrui, censé être seul capable d'élaborer une procédure le protégeant de l'erreur. Une attention toute particulière est donc à porter à la dynamique d'interactions avec la réalité et avec autrui, dynamique appréhendée comme mode d'élaboration de sens par la personne elle-même. On ne peut penser un tel processus seulement en termes de procédures d'apprentissage ou de dispositifs pédagogiques. C'est la dynamique née de l'interaction complexe de l'environnement avec le sujet et autrui, dans son rapport à la réalité, aux autres et plus globalement au monde, qui permet ou interdit une initialisation du processus éducatif par l'individu lui-même.

L'ÉDUCATIF SE RÉVÈLE ÊTRE UN PROCESSUS D'AUTORISATION

L'éducatif, par cette approche, se révèle être un processus d'autorisation, dans le sens de permettre à une personne de se situer comme auteur, à l'origine de ses actes. Un tel processus repose sur la nécessaire mise en exercice de la liberté d'un individu pour qu'il puisse se développer en tant que sujet humain. Encore faut-il préciser le double statut de la notion de sujet, à la fois être singulier, différencié, individué, et cependant être social, en liens multiples d'appartenance et en relations d'échange avec autrui, se vivant en même temps comme étant à l'origine de ses actes et comme un parmi les autres dans les multiples aspects des interactions sociales. Cela suppose à la fois l'acquisition des capacités nécessaires à la prise en compte de la réalité des rapports sociaux existants, et une aptitude à prendre part à la fonction instituante d'une société en devenir et encore inconnue. La liberté du sujet est alors entendue comme la reconnaissance des possibilités multiples qui s'offrent à lui, en même temps que le passage par un incontournable exercice du choix, qui suppose, pour celui-ci, l'acceptation des limites et l'accès à un engagement responsable. Cet exercice de la liberté appelle un constant dégagelement des déterminismes dans lesquels le sujet se trouve pris, y compris ceux liés à ses propres acquis et à sa vision actuelle du monde. L'éducatif réside ainsi dans une mise au travail du sujet dans son rapport à lui-même, à l'inconnu, aux autres, et à la réalité de son environnement. Cela s'avère être un travail de sortie des captations dont le sujet est l'objet et auquel il adhère, afin qu'il puisse s'essayer à