

Une vie d'éducatrice spécialisée

Jacques Marpeau a également publié

*Le processus éducatif. La construction de la personne
comme sujet responsable de ses actes,
ères, 2018*

*Le processus de création dans le travail éducatif,
ères, 2013*

Christine Racinoux
Jacques Marpeau

**Une vie
d'éducatrice spécialisée**
Questionner le sens

L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE AU QUOTIDIEN

érès

Ouvrage publié avec le concours
de la région Occitanie Pyrénées-Méditerranée

Conception de la couverture :

Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2021

CF - ISBN PDF : 978-2-7492-7109-5

Première édition © Éditions érès 2021

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France

www.editions-eres.com

Partagez vos lectures et suivez l'actualité des **éditions érès** sur les réseaux sociaux



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

INTRODUCTION.....	9
Le choix de deux écritures.....	12
1. PHILIPPE ET ALEXANDRE : SOUS LES APPRENTISSAGES, UNE DYNAMIQUE D'EXISTENCE.....	15
Les tâtonnements menant à la prise en compte de la dynamique d'existence.....	22
<i>Le sous-jacent du travail éducatif.....</i>	22
<i>Une répartition des rôles qui ne va pas de soi.....</i>	23
<i>Un apprentissage fonctionnel qui cache un travail d'une tout autre nature.....</i>	24
2. VALÉRIE : LE TRAVAIL D'ÉQUIPE AVEC L'ÉNIGME DU SUJET.....	27
Le cheminement d'une équipe pluriprofessionnelle.....	39
<i>Le comportement « fait énigme ».....</i>	39
<i>Les échappées.....</i>	40
<i>Les dépôts différenciés.....</i>	42
3. XAVIER : LA SOUFFRANCE, LA RAGE ET LA CRISE DANS UNE DYNAMIQUE D'EXISTENCE.....	45
La rage, ou « l'en creux » d'une dynamique d'espérance.....	55

<i>Le vécu d'abandon et l'insupportable du non-dit des origines</i>	55
<i>Le passage du registre moral à l'acceptation de la vulnérabilité</i>	56
<i>L'élaboration d'une dynamique d'existence apaisée au cœur d'énormes tensions contradictoires</i>	57
<i>Xavier et la réconciliation avec son histoire de vie</i> ...	58
<i>Le carrefour des vécus professionnel et personnel</i>	59
4. NAÏMA : QUAND L'AVOIR SE SUBSTITUE À L'ÊTRE.....	63
Des jeunes aux « vies pleines de trous » et aux identités de mauvais objet.....	73
<i>Un dispositif institutionnel défaillant</i>	73
<i>Une absence de projet éducatif</i>	74
<i>Qu'est-ce que voler quand la loi ne fait pas sens ?</i> ..	75
<i>La générosité ne peut compenser les carences éducatives d'une institution</i>	76
5. SILVANA : LES EXCÈS QUI RATTRAPENT LE RETARD.....	79
Elle n'est que sursaut, bond de gazelle à vue de prédateur, vigilance en éveil et défiance aux aguets... ..	91
<i>« Tu devras m'apprivoiser » dit le Renard au Petit Prince</i>	91
<i>Jusqu'où t'inquiéteras-tu pour moi si je disparaissais ?</i>	93
<i>Ce que déclenche la réponse maternelle de la nouvelle directrice</i>	94
6. RADWA : LE SURGISSEMENT DE L'EXISTENTIEL À L'APPROCHE DU BUT.....	97
Les énigmes d'une dynamique d'existence.....	107
<i>Un vécu d'abandon au carrefour du familial, de l'institutionnel et de l'interpersonnel</i>	107
<i>Le questionnement de « la part du don »</i>	109
<i>Le passage par une « conduite à risque » ?</i>	110
<i>Le geste d'indignation qui opère un changement de cadre</i>	110
<i>La tension éthique et la transition de Radwa vers une tout autre quête</i>	111

7. MONIQUE ET SANDRINE : LA VIOLENCE	
D'UN QUESTIONNEMENT EN MIROIR,	
DANS LA DYNAMIQUE D'EXISTENCE.....	113
Le vital masqué sous le futile.....	124
<i>Une agression en miroir et en aveugle.....</i>	124
<i>L'impossible médiation</i>	
<i>dans une « adresse à soi-même ».....</i>	126
<i>C'est quoi la bienveillance quand on doit être</i>	
<i>« au four et au moulin » ?.....</i>	127
<i>Quel est donc cet Autre dont on ne parle pas ?.....</i>	129
8. FLORENCE : LES ENJEUX DE LA PROTECTION	
DE L'ENFANCE.....	131
Le poids de l'absence de protection de l'enfance	
chez Florence.....	143
<i>Les ressources de l'insouciance.....</i>	143
<i>Ce que l'institution apporte à Florence.....</i>	144
<i>Le besoin de tiers bienveillants.....</i>	144
<i>Les « rapports de places » en tant que repères</i>	
<i>dans une dynamique d'existence.....</i>	145
9. LAURE : L'EFFRACTION DE L'INNOCENCE.....	147
L'effet de « cécité » collective.....	151
<i>Les représentations qui font écran et masquent</i>	
<i>le réel.....</i>	151
<i>L'effet de « fixation » du vécu incestueux</i>	
<i>qui empêche de grandir.....</i>	152
<i>Les ressorts, le cheminement et les perspectives</i>	
<i>d'un travail éducatif.....</i>	153
10. SIBYLLE : L'INSTANT DE LA PERTINENCE DE L'ACTE.....	157
L'instant où s'insinuent d'autres possibles.....	160
<i>Et pourtant.....</i>	161
<i>Les identifications, lieux de l'émergence</i>	
<i>de son propre Soi.....</i>	161
<i>L'ambivalence en tant que « passage</i>	
<i>d'entre deux ».....</i>	162

11. LAURA, SON PÈRE	
ET... L'ANNIVERSAIRE DE MES 35 ANS !	
CE QUI FAIT « TROU » DANS UNE EXISTENCE.....	165
Quand le secret autour des origines fait « trou »	
dans une dynamique d'existence.....	175
<i>La nasse des non-dits</i>	175
<i>La difficile question du don</i>	176
<i>La fonction du cadre institutionnel</i>	
<i>dans le processus de transformation</i>	178
<i>Ce qui « fait signe » et vient révéler l'existence</i>	
<i>d'un sens masqué</i>	179
<i>Le travail de dégagement des pièges</i>	
<i>du comportement</i>	180
<i>La réconciliation aurait pu être manquée</i>	181
12. NADIA : CE QUE NOUS DISENT LES ÉMOTIONS.....	183
Un chaudron à émotions.....	190
<i>L'émotion dans ce qui « fait rencontre »</i>	190
<i>Les enjeux de la prise en compte</i>	
<i>des manifestations émotionnelles</i>	190
<i>Qu'est-ce que « faire rencontre » ?</i>	192
<i>L'indispensable travail de distanciation</i>	
<i>pour les professionnels</i>	193
POST-SCRIPTUM.....	195
Le projet d'écriture de Christine Racinoux,	
l'auteure des récits.....	195
<i>De l'expérience de terrain au désir de la partager</i>	196
<i>De la richesse de ces partages à l'idée</i>	
<i>d'une diffusion</i>	198
<i>Le choix d'un ouvrage à quatre mains</i>	199
Le cheminement de Jacques Marpeau,	
invité à commenter les récits.....	201
Les conditions d'une « écriture dialoguée ».....	202
LEXIQUE.....	205
BIBLIOGRAPHIE.....	231

*Merci à Guy Berger pour son regard attentif
à ces témoignages d'instant où se met en
travail la question du sens permettant à
un humain d'advenir à son humanité.*

Introduction

Il se dit beaucoup que les éducateurs n'écrivent pas et qu'on manque de témoignages sur leurs pratiques ; et pourtant ! Que sont devenus, au cours d'un siècle d'existence, les cahiers de liaison institutionnels, denses journaux de bord aux regards pluriels ? Ces écrits journaliers reflètent l'évolution d'un groupe de vie, décrivent les activités, les événements qui le mobilisent, les acteurs qui l'animent avec implication et sensibilité. Qu'avons-nous fait des innombrables rapports de stage sur les thématiques éducatives, les analyses de suivi éducatif ? Quelle audience avons-nous donné aux mémoires de fin de formation qui rendent compte du questionnement et de la transformation du regard des personnes achevant leur cursus ? Il y a là une mine de connaissances sur l'évolution d'un métier en perpétuels remaniements. Leur étude aurait permis de mettre en évidence, au travers de l'histoire des rencontres, les savoirs implicites, les repères et les ressources caractérisant « l'acte éducatif ». Ces témoignages d'une « intelligence en situation », sur les capacités subtiles mises en œuvre par les professionnels, sont actuellement ignorés, figés en listes de « savoir-faire », organisés en « référentiels de compétences » standardisés, destinés à des agents devant exécuter des procédures dépersonnalisées. Or, ce qu'il y a à comprendre du processus éducatif réside dans les récits des moments de vie partagés, vécus, ressentis, éprouvés...

Dans ce livre, le lecteur peut découvrir les situations difficiles et souvent poignantes vécues par les enfants, les jeunes et les adultes en institution. Il peut y vivre une sorte d'immersion dans le monde de l'éducation spécialisée, dans le contexte de scènes à la fois brûlantes et ordinaires restituées par une éducatrice enthousiaste et faisant preuve d'un investissement « à toute épreuve ». Il peut, dans une autre approche, suivre le cheminement de formation d'une professionnelle assaillie de doutes. Or, ce sont ces doutes qui, en aiguisant sa vigilance, lui permettent d'opérer des merveilles dans la rencontre d'enfants et de jeunes présentant les formes les plus diverses de vulnérabilité...

Par leur mode d'écriture, ces fragments de vie décrivent ce qu'éprouvent des enfants et des adolescents, mais aussi des professionnels et des parents pris dans de telles circonstances. Ils témoignent de l'intensité du vécu émotionnel et de l'éprouvé intérieur rendant possible la rencontre authentique d'humains en grandes difficultés d'existence. C'est l'identification des différentes dimensions et expressions de l'émotion qui permet de repérer les enjeux de valeurs et d'approcher le sens de ce qui se joue d'humain chez une personne, de fait, empêchée d'accéder au sens et à la conduite de sa vie. L'écoute et le respect de l'expression émotionnelle nous dévoilent les subtilités et la complexité de la pratique éducative au quotidien. On perçoit combien le travail éducatif nécessite l'investissement affectif et ce qu'il mobilise d'empathie et d'implication, c'est-à-dire l'acceptation « d'être atteint ». Faute de telles facultés, il ne peut y avoir de rencontre et donc d'accompagnement éducatif.

L'accueil d'autrui et la prise en compte de sa vulnérabilité renvoient l'éducateur à sa propre vulnérabilité en tant que personne et en tant que professionnel. L'intensité du vécu met sur la voie des processus d'humanisation se jouant dans ces scènes difficiles. Alors même que l'on appréhende ces situations comme étant sans issue, les récits dévoilent d'improbables possibilités. On assiste à la transformation des dynamiques d'existence du « Soi », chez les enfants et adolescents accompagnés, dans les moments de crises où s'exprime une

quête de sens, de façon violente et contradictoire. Ce sont ainsi les petits miracles du partage du quotidien qui se révèlent être le cœur de mission du travail éducatif.

Ces moments de vie ont en commun de nous donner à voir la vulnérabilité comme que lieu de partage de l'énergie vitale tant sur le versant de la destructivité que sur celui de l'élaboration et de la création de nouvelles possibilités d'existence. C'est l'aveu authentique et en situation de sa propre vulnérabilité par l'éducatrice ou l'éducateur qui permet la rencontre de deux humanités. L'expérience de la fragilité de l'adulte restituée à la personne accompagnée la capacité d'assumer sa propre fragilité en se portant au secours de la faiblesse d'autrui, et de là, de s'ouvrir à la transformation de soi et à la création, en osant sortir de ses propres défenses.

Au travers des histoires rapportées, le lecteur pénètre dans le monde de la protection de l'enfance. Elles révèlent la complexité des situations d'accueil et du milieu professionnel, de ses langages, de ses expressions particulières, de ses références... Elles mettent en lumière les rôles et les statuts, les modes de reconnaissance, les rapports de places, leurs dynamiques, leurs effets... Elles permettent de percevoir et d'appréhender les processus ayant permis l'élaboration de l'humain au moyen du « travail d'éducation ». Elles laissent entrevoir certains des processus, des schèmes relationnels faisant signes et repères, permettant aux professionnels de décrypter « ce qui se passe » chez une personne en grande difficulté d'existence. Le lecteur peut alors appréhender combien ces permanences s'organisent de façon chaque fois singulière, parce que se déroulant dans des histoires et des contextes particuliers et mis en œuvre par les personnes en situation, elles-mêmes uniques et singulières. Il peut identifier la façon dont ces processus se jouent et se déjouent dans des répétitions et des échappées, comme leurs difficultés d'approche par hypothèses et essais successifs.

LE CHOIX DE DEUX ÉCRITURES

Christine Racinoux, l'auteure « première » des récits, parle de l'intérieur de son vécu. Elle se pose des questions professionnelles à la fois simples et redoutables : « Qu'est-ce qu'être éducatrice dans chacune de ces situations ? » « Qu'est-ce que l'agir éducatif dans ces circonstances et avec cette/ces personne(s)-là ? » Face aux énigmes surgies de ces situations, les questions qui apparaissent sont celles posées à chaque être humain, en particulier aux parents : « Qu'est-ce qu'éduquer ? » et « Comment faire au mieux ? »

Jacques Marpeau, l'auteur « second », au sens de « qui vient après », a été invité à formuler « ce qu'il peut en dire » de son propre point de vue et au moyen de clés de lecture en usage dans le champ de l'éducation spécialisée. Il se pose des questions qui sont d'un autre ordre : « Au regard de chacune des situations rapportées, quelles hypothèses de compréhension sont proposables comme étant possiblement pertinentes ? » Ou encore : « Dans ces situations, quels processus sont transférables à d'autres situations et comment ouvrir des perspectives nouvelles d'existence pour des enfants, des jeunes ou/et des adultes pris dans des difficultés de même nature ? »

Ce second mode d'écriture tente de « réfléchir » chacun des récits, au sens de « renvoyer », de refléter certains de leurs aspects. Il ne dit pas « ce qu'il faut en penser », mais ouvre sur un mode d'approche autre et permet de travailler d'autres perspectives que celles du récit. C'est la cohabitation de ces deux écritures qui permet au lecteur un travail d'élaboration pas seulement à partir du sens offert par le récit impliqué, ni seulement à partir d'une proposition particulière d'intelligibilité, mais à partir de leur « mise en écart ». Les discours croisés restent distincts et ne s'annulent pas. Ils visent à permettre la rencontre d'autres intelligibilités et ouvrent sur des modes de compréhension pluriels. Le lecteur est ainsi invité à penser par lui-même d'autres interprétations, d'autres points de vue, ouvrant sur d'autres possibles.

Cette seconde approche illustre ce qu'il en est du travail de théorisation de l'acte éducatif. Elle organise un questionnement ne débouchant pas sur la formulation d'une ou de « La vérité », mais sur des hypothèses possiblement pertinentes au regard de références connues et partagées. Le choix d'écritures croisées vise à permettre d'entrevoir la nature, l'importance et la richesse du travail de « réflexion » en équipe à un moment où celle-ci est discréditée au bénéfice du « prêt-à-penser » de référentiels décrétés « de bonnes pratiques »... Il s'agit là d'une tentative de faire percevoir l'épaisseur, l'opacité et la complexité des situations éducatives, mais aussi leurs enjeux et l'engagement qu'elles nécessitent au quotidien. Une telle approche devient rare dans un monde professionnel de plus en plus tourné vers l'application de normes et de protocoles et bien peu préoccupé de ce qui se passe chez et pour cet Autre unique qui fait énigme et qu'il nous faut approcher, rencontrer dans sa complexité singulière avant de supposer pour lui une quelconque possibilité de changement. Cette démarche tente également de sortir de la fascination des comportements appréhendés comme déviants ou asociaux, afin de saisir la face cachée, sous-jacente et processuelle du travail éducatif, qui interroge le sens attribué par la personne à la situation dans laquelle elle est impliquée. Un tel témoignage sur la façon dont un humain advient à son humanité apparaît aujourd'hui aussi indispensable qu'urgent à mettre en débat.

Philippe et Alexandre : sous les apprentissages, une dynamique d'existence

Philippe, 25 ans, éducateur spécialisé en deuxième stage de formation, est anéanti. Voir ce grand costaud, qui « redonnerait le moral à un régiment en déroute » selon l'expression du chef de service, sangloter de façon irrépessible, tentant de cacher son visage ravagé de douleur dans ses mains, me sidère. Je reste debout, en retard à cette réunion pour avoir accompagné un enfant chez l'ophtalmo, sans oser m'asseoir à la seule place restée libre à sa droite. Je comprends par un regard interrogateur à ses interlocuteurs qu'ils ne connaissent pas encore la cause de cet effondrement. Le psychiatre, installé à sa gauche, lui pose chaleureusement la main sur l'épaule. Il l'autorise en quelque sorte à pleurer : « Allez, laisse-toi aller ! On a tous craqué un jour ou l'autre ici ! »

Le fait que nous arrivions en tant que stagiaires de deuxième année d'écoles régionales d'éducateurs spécialisés différentes, en même temps et sur le même groupe d'enfants dans cet IME (Institut médico-éducatif), nous a d'abord

maintenus à distance, Philippe et moi, tant les professionnels de l'équipe nous mettaient en rivalité.

Puis nous avons été frappés par les mêmes constats : l'amplitude de la journée de classe, identique à celle du milieu ordinaire, concernant tous les enfants d'un collectif mixte rassemblant de jeunes autistes, des enfants atteints de myopathie évoluant difficilement en fauteuil, des enfants trisomiques, des enfants atteints de déficience pouvant s'échelonner de légère à profonde... Tout ce petit monde reçu en accueil de jour (environ seize enfants de 8 à 12 ans pour ce seul groupe) est rassemblé dans une seule classe auprès d'une seule institutrice de l'Éducation nationale, particulièrement pugnace dans sa mission et sa volonté de permettre à chacun des apprentissages.

Parmi les enfants autistes, Odile est obsédée par l'eau et plus encore par le savon, qu'elle amollit sous le robinet ouvert et fait mousser de façon abondante (sans jamais qu'il lui échappe des mains), pour ensuite le croquer avec une avidité époustouflante. Impossible de détourner Odile de cette attraction compulsive. La pratique était donc de ceinturer cette fillette frêle de 10 ans sur une chaise haute fixée au sol, type chaise de bébé géante, de façon à lui offrir un plateau d'assise pour des activités et de ne la libérer que pour les récréations et les temps dévolus pour aller aux WC. Même solution, mais la matinée seulement, pour Pierre, jeune trisomique de 8 ans qui ne pensait qu'à sortir de la classe, voire de l'IME, en réclamant sa « mamama » après le départ très culpabilisée de cette dernière.

La classe n'était certes plus perturbée par la nécessité de leur courir après, mais par leurs cris, stridents et déchirants pour la première, étouffés et gémissants pour le second, régulièrement interrogés par certains des enfants : « Dis maîtresse, pourquoi Odile elle se balance et elle crie comme ça ? Elle a mal où ? » « Pourquoi Pierre il veut sa maman ? Il est grand pourtant ? »

Quoique conscients de la conjoncture d'une rentrée scolaire pendant laquelle chacun, enfant comme professionnel, découvrait l'autre et cherchait ses repères, Philippe et moi

avons eu d'emblée la même répulsion devant l'immobilisation forcée de ces deux « élèves ». Il nous avait été répondu que c'était pour leur bien et leur propre sécurité, l'une avalant des produits dangereux et l'autre cherchant à quitter l'IME, que leurs parents étaient au courant et approuvaient cette façon de faire. L'institutrice, femme de grande expérience auprès de ce public hétérogène et dégagant une empathie réelle vis-à-vis de « ses protégés », ajouta que cela évoluerait et que cette contrainte, notamment pour Pierre, serait vite inutile. Elle nous demanda ce que nous ferions si nous devions gérer ce groupe seuls, comme elle, en suggérant que nos méthodes seraient probablement bien moins protectrices.

Nous avons alors d'un seul bloc argumenté ferme en démontrant que nous étions deux stagiaires et que chacun pouvait se rendre disponible l'un pour Pierre, l'autre pour Odile, lorsque nos horaires coïncidaient, et que si nous ne réussissions pas à les détourner de ces comportements problématiques, il serait toujours temps de revenir à ces méthodes à nos yeux très contestables, que tous nos cours et nos formateurs condamnaient sans appel. Nous avons chacun dû fournir une fiche de lecture portant sur *Surveiller et punir* (1975) de Michel Foucault et étions encore tout frémissants de l'historique témoignage de l'enfermement et de la répression éducative.

Alexandre, le seul enfant myopathe de ce groupe, âgé de 10 ans, très mature, n'avait pas perdu une miette de nos laborieuses négociations et en avait commenté l'aboutissement, du haut de son fauteuil roulant, avec une réplique digne du docteur Philippe Pinel, mais teintée d'inquiétude : « Si je comprends bien, on va détacher les fous ? »

Nous nous étions ensuite épuisés l'un et l'autre, pendant trois bonnes journées, Philippe à tenter de calmer Pierre, de lui expliquer que sa maman revenait à 16 h 30 après le goûter, lui proposant de faire un dessin pour elle, de jouer au Memory qu'il prisait tout particulièrement, de lui interdire avec douceur l'accès à la porte en déclenchant sa fureur et en démultipliant les « mamama », moi à soustraire le savon des yeux perçants d'Odile et l'inviter en vain à jouer avec l'eau du lavabo, bouché puis rempli par mes bons soins.

Mes manipulations d'objets flottants, de contenants de transvasement, monstrations de l'arrosage des plantes, imitation de la cuisinière affairée à sa soupe aux vermicelles, la laissant complètement indifférente.

Jérémy n'était plus à son travail (coller des gommettes à l'intérieur des rectangles seulement), ne supportant pas la frustration qu'Odile exprimait en s'arrachant littéralement des cheveux. « Écoute-moi, Odile, le savon il est dans le placard sous le lavabo, porte de gauche, allez cherche-le ! » Mais Odile restait en détresse devant une stagiaire impuissante à l'apaiser et une classe perturbée par son état. Philippe et moi ne nous étions pas consultés : j'avais pris spontanément en charge la fille pendant qu'il s'occupait du garçon... Au bout de trois jours sans amélioration des visées stratégiques de l'un et de l'autre, ayant remarqué qu'Odile semblait « écouter » la voix très grave de Philippe lorsqu'il tentait de consoler Pierre, suspendant ses cris et penchant la tête, tandis que Pierre était venu me demander à deux reprises des câlins que j'esquissais avant d'être vite happée par les troubles d'Odile, nous décidons, avec l'accord d'une maîtresse attendrie en fin de compte par notre résistance, d'échanger nos « prises en charge ». Et là surprise, Pierre accepte de jouer au Memory avec moi, scandant le tirage des cartes de « mamama » interrogateurs réguliers auxquels je réponds patiemment : « Oui tu sais bien qu'elle va venir ce soir, c'est même ta maman qui arrive souvent en premier, tu as remarqué ? » Il me bat à plate couture en faisant des paires à une vitesse prodigieuse alors que je ne suis pas foutue de me souvenir de l'emplacement des figures et ma feinte colère de perdre le met en joie, lui faisant petit à petit oublier sa plainte.

Odile, pour sa part, choisit tout d'abord de fondre sur Philippe, sans un regard pour lui, pour tirer violemment le bandana qu'il porte autour du cou. Conciliant, il lui cède en le dénouant si bien que l'étoffe dorénavant suit la main qui la tire. La maîtresse veille ; elle le prévient : « Tu sais, Philippe, que tu prends le risque de ne pouvoir le récupérer sans provoquer un cataclysme ? » « Je veux bien lui donner, répond le généreux stagiaire, si cela peut lui faire oublier son goût

- MARPEAU, J. 2018. *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*, Toulouse, érès, coll. « Connaissances de la diversité ».
- MENDEL, G. 2004. *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*, Paris, La Découverte.
- MILLER, A. 1984. *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, trad. fr. J. Etoré, Paris, Aubier.
- PATURET, J.-B. 2007. *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, érès.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PRAIRAT, E. 2003. *La sanction en éducation*, Paris, Puf, coll. « Que sais-je ? ».
- RICCEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, coll. « Points essais ».
- ROUZEL, J. 1995. « Parole d'éduc ». *Éducateur spécialisé au quotidien*, Toulouse, érès, coll. « L'éducation spécialisée au quotidien », nouvelle édition 2014.
- ROUZEL, J. 2004. *Le quotidien en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, coll. « Action sociale ».
- SECHER, R. 2016. *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés. Parentalité, précarité et protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, série « Protection de l'enfance ».
- TAP, P. 1998. *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Dunod, coll. « Organisation et sciences humaines ».
- VAILLANT, M. ; LEBLANC, J.-P. (sous la direction de). 2003. *Nouvelles problématiques adolescentes. Pratiques institutionnelles en recherche*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sciences criminelles ».
- VERBUNT, G. 2005. *La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspectives* Paris, La Découverte, Coll. « Alternatives sociales ».
- WATZLAWICK, P. ; HELMICK BEAVIN, J. ; JACKSON DON, D. 1972. *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, coll. « Point essais ».
- WATZLAWICK, P. ; WEAKLAND, J. ; FISH, R. 1981. *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Le Seuil, coll. « Points essais ».
- WINNICOTT, D.W. 1975. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, trad. fr. C. Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient ».
- WINNICOTT, D.W. 1994. *Déprivation et délinquance*, trad. fr. M. Michelin et L. Rosaz, Paris, Payot-Rivages, coll. « Bibliothèque scientifique ».

- WITORSKI, R. ; BRIQUET-DUHAZÉ, S. (coord.). 2008. *Comment les enseignants apprennent-ils leurs métiers ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Action et savoir ».
- ZARIFIAN, E. 2001. *Une certaine idée de la folie*, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'aube, coll. « Poche ».
- ZARIFIAN, P. 2001. *Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Articles

- BERGER, M. 2002. « L'échec de la protection de l'enfance en danger, ou l'impossible changement », *Devenir*, vol. 14, n° 3, p. 197-238.
- COSTES, J.-F. 1993. « L'éducateur en internat aux prises avec la quotidienneté », *Cahiers de l'Actif*, n° 206-207, p. 3-29.
- FONTENEAU, R. 2010. « Travailler ensemble sur les territoires éducatifs », *Les fondamentaux du partenariat*, Centre et Poitou-Charentes, Des ressources pour agir, Centre de ressources interrégional des acteurs de la politique de la ville et du développement territorial.
- MARPEAU, J. 2003. « L'autorité, une question éducative », *Espace social*, janvier.
- MARPEAU, J. 2014. « Les processus initialisés par la relation éducative impliquée », *Les Cahiers de l'Actif*, dossier « Distance professionnelle et implication dans la relation d'accompagnement », n° 460-461, p. 23-40.
- MARPEAU, J. 2015. « L'alternance entre théories et pratiques plurielles », collectif Avenir Éducs, canal blog.com
- POTEL BARANES, C. 2008. « Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi », *Enfances&PSY*, n° 39, p. 106-118.
- TISSERON, S. 2007. « De l'intimité librement exposée à l'intimité menacée », *VST*, n° 93, p. 74-76.
- TOSQUELLES, F. 1985. « Le travail en équipe », *Les nouvelles du CREA Midi-Pyrénées*, n° 3, p. 3-23.
- TRÉMINTIN, J. 2009. « Le sens de la sanction dans l'action éducative », *Lien social*, n° 918, p. 10-16.