

Le processus éducatif

DU MÊME AUTEUR

*Le processus de création dans le travail éducatif,*  
Toulouse, érès, 2013.

Jacques Marpeau



# **Le processus éducatif**

**La construction de la personne  
comme sujet responsable**

Préface de Guy Berger

CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ

---

**érès**

# Table des matières

Préface, <i>Guy Berger</i> .....	9
Avant-propos à la nouvelle édition.....	15
Le positionnement de l'auteur.....	17
Les mutations de la société.....	18
Les effets de l'imprégnation des différents contextes.....	34
Introduction.....	37
Les enjeux humains de l'éducatif.....	37
L'effacement du processus éducatif.....	38
La complexité des situations « simples ».....	39
Un maquis de références conceptuelles.....	41
Une comparaison à la normalité qui gomme la complexité des processus.....	42
L'élaboration des rapports à soi-même, aux autres, à la réalité et au monde, est indissociable dans l'accès à une identité dynamique.....	44
L'éducatif se révèle être un processus d'autorisation.....	44
1. Le dépassement des paradigmes traditionnels.....	47
L'enfant sauvage.....	47
Décliner l'éducation du social produit asocialité et violence.....	48
L'enfant bon par nature et à protéger.....	50

Les limites de ces deux paradigmes .....	53
La nécessité de s'ouvrir à de tout autres perspectives .....	54
Le principe d'inachèvement.....	54
Exister et se créer dans et par l'inachèvement .....	56
Concevoir l'humain en tant qu'être de culture.....	57
Les enjeux de ces ouvertures.....	58

## I

### LA RELATION ÉDUCATIVE

2. Les jeux de rapports de places.....	61
Les permanences de la fonction d'éducateur spécialisé.....	61
L'élaboration d'une méthode d'analyse dynamique...	73
Le choix des termes et des concepts.....	76
3. La relation chez les éducateurs spécialisés.....	83
Les constantes de la profession.....	83
Les conditions de la relation éducative .....	92
La tolérance au paradoxe.....	100
La pensée logique et les difficultés de changement..	102
4. Les processus de crise.....	107
La crise, un processus de développement.....	107
La crise pensée comme espace éducatif.....	112
La peur et l'anticipation de l'échec.....	116
La gestion du risque et l'évitement du danger .....	122

## II

### LES DYNAMIQUES DE RAPPORTS DE SENS

5. Le rapport à soi-même et à la réalité.....	129
Le sujet élaborant du sens.....	129
La toute-puissance et le désillusionnement .....	132

## TABLE DES MATIÈRES

Le travail avec la toute-puissance .....	138
Le rapport à la réalité.....	141
Le choix et l'accès à la responsabilité.....	147
6. Le rapport à l'inconnu et à l'erreur .....	151
L'inconnu et la créativité.....	151
Le rapport à l'inconnu créatif ou défensif.....	153
Le statut et le rapport à l'erreur .....	157
Le travail éducatif avec l'erreur et l'échec .....	160
7. L'accès à la relation sociale.....	171
Le rapport à l'autre et aux autres.....	171
L'expression destructive ou créative d'une même énergie.....	174
L'élaboration du rapport à la règle et à la loi.....	181
L'accès au sens de l'interdit.....	185
La sanction sur le plan éducatif.....	189

### III

#### LES CAPTATIONS ET LE PROCESSUS D'AUTORISATION

8. Les phénomènes de captation.....	199
Les multiples formes de captation.....	199
La cohérence défensive .....	207
La « métaposture » .....	211
La socialisation.....	216
L'injonction de socialisation.....	220
9. Le processus d'autorisation .....	223
Le passage de l'autorité à l'autorisation.....	223
L'ouverture au multiple et à l'exercice de la liberté...	232
La différenciation de l'autorisation et de l'autonomie	236
La différence entre adaptation et projection.....	238
10. La problématique d'abandon.....	241
La différence entre rupture et séparation.....	241
Le vécu de rupture et les nouveaux attachements....	245

Le travail de séparation .....	248
Les élaborations par le sujet.....	250
La tolérance au paradoxe et à l'ambivalence.....	254

## IV

REPÈRES TOUCHANT À LA FORMATION DES PROFESSIONNELS  
DE L'ÉDUCATIF ET À LEURS PRATIQUES DE TERRAIN

11. Les approches compréhensives ou cliniques.....	261
L'émergence de la « clinique » en tant que « générique » .....	261
Le contexte épistémologique.....	264
Les mutations des « modèles d'intervention ».....	269
Le questionnement de la notion de clinique .....	272
12. Les spécificités du champ de l'éducatif au regard de la clinique .....	275
Le statut de sujet.....	275
Les postures.....	278
Les démarches.....	279
Le/les rapports de places et le statut de la demande.....	280
Les niveaux de réalité pris en compte.....	281
13. L'éthique dans le champ de l'éducatif .....	285
La prise en compte du singulier.....	285
La préoccupation éthique.....	286
La prise en compte et le respect de l'altérité.....	288
Les interdits de captation et de toute-puissance .....	289
La démaîtrise, son importance dans les pratiques éducatives.....	291
Le lâcher-prise .....	300
14. La formation en alternance .....	303
Les fondements de l'alternance .....	303
L'alternance en tant que processus de délogement..	310
L'importance des stages longs dans la formation .....	315

## TABLE DES MATIÈRES

Conclusion. La nature du processus éducatif .....	321
La différence des approches psychologique et éducative.....	321
L'éducatif est un processus d'autorisation .....	324
Un processus inscrit dans une praxis.....	327
Les perspectives pédagogiques .....	330
Les enjeux sociaux de l'investissement éducatif .....	333
Lexique.....	339
Bibliographie.....	369

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2018  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-6199-7  
Première édition © Éditions érès 2018  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://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.

*À Guy Berger  
pour ses apports  
dans ma démarche d'écriture.*



## Préface

Deux paradigmes\*<sup>1</sup> 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 « sauvagions » ?) 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<sup>e</sup> 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

---

1. Les mots suivis d'un astérisque sont précisés dans le lexique en fin d'ouvrage (voir p. 18).

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 aliénations 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 second paradigme permet de comprendre les positions 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 » enfermants, 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 possibles 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 ».