

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale : EPIC

EAM Education, Cultures et Politiques

Qu'apprend-on en IMPro ?

*Les apprentissages proposés aux adolescents
déficients intellectuels dans les IMPro : quels
choix, quelles pratiques, pour quoi faire ?*

Jean Horvais

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles Gardou

Jury composé de :

Teresa ASSUDE, professeure à l'Université de Provence (IUFM)

Charles GARDOU, professeur à l'Université Lumière Lyon 2

Delphine ODIER-GUEDJ, professeure à l'Université de Québec à Montréal

Eric PLAISANCE, professeur à l'Université René Descartes Paris 5

Présentée et soutenue publiquement le 5 juin 2012

Rabbi Hanina dit :

J'ai beaucoup appris de mes maîtres, plus encore de mes condisciples et encore plus de mes élèves.

A mes chers élèves qui m'ont appris le peu que je sais de mon métier
A tous mes collègues, chercheurs inlassables dans les broussailles de l'éducation

A Charles

A Arlette, Jean-Marc et Clélia

A Sylvie, Guillemette, Mathilde et Timothée

Vous dites : c'est fatigant de fréquenter les enfants.

Vous avez raison.

Vous ajoutez: parce qu'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit.

Là, vous avez tort.

Ce n'est pas cela qui fatigue le plus.

C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.

De s'étirer, de s'allonger, de se hisser sur la pointe des pieds. Pour ne pas les blesser.

Janusz Korczak

Si l'art d'instruire ne prend pour fin que d'éclairer des génies, il faut en rire,

car les génies bondissent au premier appel et percent la broussaille.

Mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout,

ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit,

c'est ceux-là qu'il faut aider.

Alain

Si tous les êtres, et les plus humbles, n'entrent pas dans la cité,

je reste dehors.

J.Michelet

Table des matières

Table des matières	3
Introduction : actualité et pertinence de la recherche	6
Un parcours jalonné de questions	6
L'école contre l'exclusion	7
Un premier pas dans l'éducation spécialisée	9
Retrouver le goût d'apprendre pour les élèves et pour soi: la classe relais	16
Retour à l'IME : un projet personnel	20
Première partie : l'éducation d'élèves mis à part	25
1. A qui s'intéresse-t-on ?	26
1.1. Définition des établissements accueillant ces élèves	26
1.2. Le public accueilli dans les différents types d'IMPro	30
1.3. Admission des élèves : les nouvelles dispositions législatives et réglementaires et leurs conséquences	36
1.4. Caractériser les élèves	40
2. Postulat d'éducabilité, notion d'attente : mots-clés de l'action pédagogique en IMPro	52
2.1. Postulat éthique pour aujourd'hui	52
2.2. ... Produit d'une longue histoire	58
3. A quoi s'intéresse-t-on ? une éducation qui pose question. Vers une hypothèse de recherche	81
4. Qu'est-ce que l'on sait ? concepts et notions clés dans l'histoire de l'éducation	84
4.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?	84
4.2. Définir un curriculum inscrit dans une philosophie de l'éducation	89
4.2.1. L'école contemporaine d'Emile Durkheim à Pierre Bourdieu	89
4.2.2. Retour sur d'antiques pratiques	90
4.2.3. Ou une antique théorie : l'école selon Platon	92
4.2.4. Former tout homme à tout : Comenius	96
4.2.5. L'apprentissage de l'autonomie, un étrange objet éducatif	102
4.3. La place de l'apprentissage de l'abstraction	105
4.3.1. Concret Vs Abstrait : manuel ou intellectuel	105
4.3.2. L'abstraction, un processus d'élaboration de concepts	106
4.3.3. La conceptualisation	108
4.4. Le désir d'apprendre	111
4.4.1. Un objet insaisissable	111
4.4.2. Observations in situ	112
4.4.3. Le point de vue du pédagogue	113
4.4.4. Le point de vue du psychanalyste	115
4.4.5. Le point de vue du philosophe	117
Deuxième partie : l'épreuve du terrain et les résultats de la collecte	122
5. Cadre de la recherche : les IMPro (Rhône-Alpes et région parisienne)	123
6. Qui a-t-on interrogé ?	126

7.	Comment les entretiens ont-ils été conduits?	131
8.	Comment les entretiens ont-ils été traités ?.....	139
Troisième partie : les pratiques et leur organisation.....		141
9.	Analyse et interprétation	142
9.1.	Les apprentissages évoqués	143
9.1.1.	Les ateliers et les activités organisés.....	143
9.1.1.1.	En lien avec des métiers, des professions.....	143
9.1.1.2.	Activités créatives et culturelles donnant lieu à une production	144
9.1.1.3.	Activités de découverte et d'appropriation de connaissances culturelles 144	
9.1.1.4.	Activités visant au développement de l'autonomie dans la vie personnelle et sociale.....	144
9.1.1.4.1.	Les déplacements	145
9.1.1.4.2.	Le temps	145
9.1.1.4.3.	L'argent	146
9.1.1.4.4.	Le corps propre : hygiène, diététique, cuisine	146
9.1.1.4.5.	Les activités physiques et sportives	147
9.1.1.4.6.	L'affectivité, les émotions, les relations	147
9.1.1.4.7.	L'expression, la communication.....	147
9.1.1.4.8.	La participation à la vie sociale et civique	148
9.2.	L'éducation et la formation de l'individu dans ses multiples dimensions	149
9.2.1.	Le travail	149
9.2.1.1.	De quelle formation professionnelle s'agit-il ?	149
9.2.1.2.	Les objectifs déclarés de la formation professionnelle.....	151
9.2.1.2.1.	L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir faire.....	151
9.2.1.2.2.	L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir être forgeant la sociabilité au travail	153
9.2.1.2.2.1.	Objectifs de polyvalence et d'adaptativité	153
9.2.1.2.2.2.	Objectif d'autonomie.....	154
9.2.1.2.2.3.	Objectif de socialisation.....	155
9.2.1.2.3.	L'identité professionnelle par la valeur de la production	155
9.2.1.2.3.1.	Objectif de sens du travail : de la production pour le plaisir à la mise en valeur économique.....	155
9.2.1.2.3.2.	Objectif de productivité.....	158
9.2.1.3.	Les pratiques pédagogiques de la formation professionnelle	159
9.2.1.3.1.	Du concret, du concret, toujours du concret.....	159
9.2.1.3.2.	Pas à pas	161
9.2.1.3.3.	La représentation : dessins, plans, schémas, photos, vidéos	162
9.2.1.3.4.	Vers l'abstraction : notions, vocabulaire, supports	164
9.2.1.3.5.	Désir, motivation, autonomie	166
9.2.1.3.6.	Confrontation, essais-erreurs, évaluation	168
9.2.1.3.7.	Tutorat	170
9.2.1.3.8.	L'adulte modèle identificateur.....	171
9.2.2.	La vie personnelle.....	173
9.2.2.1.	Prendre soin de soi.....	173
9.2.2.1.1.	Le corps, hygiène et apparence.....	173

9.2.2.1.2.	L'alimentation, la cuisine, le repas, les tâches ménagères.....	176
9.2.2.1.3.	L'affectivité, l'émotion, l'expression, la créativité.....	179
9.2.2.2.	Savoir rencontrer l'autre, les autres, agir ensemble... ..	182
9.2.2.3.	Se situer et agir dans la vie sociale, dans la cité.....	185
9.2.2.4.	Agir au bénéfice de la société, prendre des initiatives, devenir citoyen	
	190	
10.	Tensions , lignes de force.....	199
10.1.	Le ludique et le sérieux.....	199
10.2.	L'adolescent en IMPro, l'adulte en ESAT : au risque d'une sélection.....	200
10.3.	Etendre ou approfondir les domaines de compétences. Comblent les lacunes ou	
	s'appuyer sur le potentiel.	202
10.4.	Une scolarisation qui doit elle aussi s'adapter	203
10.5.	La gratuité et la rémunération dans les ateliers professionnels	205
10.6.	Vers la <i>vita activa</i>	207
Conclusion :	213
Qu'avons-nous appris ? Une recherche pour quoi faire ?.....		213
Ce qu'il en est du désir.....		213
Ce qu'il en est de l'abstraction		215
Caractéristiques générales de l'éducation et des apprentissages en IMPro.....		217
Un patrimoine pour l'Ecole inclusive		219
BIBLIOGRAPHIE		222
Annexes		234
Annexe 1 : courrier aux directions d'établissement.....		235
Annexe 2 : courrier aux professionnels.....		236
Annexe 3 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, la catégorisation.		
.....		237
Annexe 4 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, le vivant.		240
Annexe 5 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, le temps, la		
durée.....		243
Annexe 6 : atelier logique et gestuel, ça roule !		248
Annexe 7 : un tableau de tri des contenus des entretiens. (voir volume 2).....		251
Annexe 8 : transcription des entretiens. (voir volume 2)		251
TABLE DES SIGLES.....		252

Introduction : actualité et pertinence de la recherche

Un parcours jalonné de questions

« *Docemur docendo* »

Se décider, franchir le pas : passer de la position d'acteur muni de son viatique d'expériences et de savoir-faire acquis à travers diverses modalités de formation à celle de chercheur, agité de questions, plus sensible aux incertitudes et aux doutes, tel est le chemin que la vie professionnelle m'a amené à suivre.

Ce n'est évidemment pas tout l'un ou tout l'autre. Ce passage n'est qu'une image pour désigner le mûrissement d'une attitude marquée par plus de perplexité devant la complexité et par plus de volonté de donner sens à cette dernière.

Il s'agit d'une évolution lente, faite d'occasions saisies, de désirs parfois hésitants, de rencontres encourageantes, d'événements fortuits aussi bien que d'étapes décisives... bref ce qu'une vie jusque dans sa dimension professionnelle offre d'impondérable et à laquelle seul un regard rétrospectif permet de donner un semblant d'ordre.

Dans les paragraphes suivants, je voudrais d'abord montrer comment j'en suis arrivé à enseigner depuis quelques années en établissement spécialisé. A travers le récit de quelques étapes et anecdotes, j'essaierai de dire quelles ont été mes questions, voire mes réticences avant d'en arriver à saisir ce que je cherche à élucider dans le présent travail de recherche. En effet, j'en suis venu à me demander quels sont les principes organisateurs des apprentissages proposés aux adolescents accueillis dans les structures éducatives particulières que sont les IMPro et en quoi l'éducation de ces jeunes gens tenus en marge de l'institution scolaire

ordinaire pouvait interroger et enrichir l'ensemble du projet éducatif de notre société. Or, on ne vient pas directement à un tel questionnement, il faut que les situations professionnelles soient quelque peu entrées en résonance les unes avec les autres, c'est ce que cette introduction se propose d'exposer.

L'école contre l'exclusion

Jeune instituteur dans une école du quartier déshérité de la Goutte d'Or (Paris XVIII^{ème}), je fais mes débuts dans une équipe où on se serre les coudes. J'ai la chance d'être nommé dans une école où on ne renonce pas devant les difficultés. Nous travaillons aux côtés de ces enfants et de leurs familles venus de toutes les cultures de la planète, issus des pays les plus pauvres et venus chercher une vie meilleure en France. Vingt-cinq nationalités sont représentées. L'urgence est à l'action. Il faut trouver vite des réponses aux problèmes quotidiens, « pédagogie urgentiste ». Je tente de faire feu de tous les outils glanés durant les trois années de formation initiale. Ils font souvent long feu, inadaptés dans une situation qui n'est pas le long fleuve tranquille de la normalité dans laquelle on se baignait à l'Ecole Normale. Retravaillés, réinventés en équipe à l'époque effervescente du ministère Savary, ces outils soutiennent des pratiques innovantes au pilotage parfois erratique. Quelles priorités établir quand tout semble urgent, quand la situation ne correspond pas à la norme décrite en formation initiale ? Sur quelles valeurs asseoir explicitement ces pratiques ? Comment les évaluer ? Voilà bien des questions pour lesquelles le temps fait défaut. C'est la pause réflexive, la prise de recul qui m'ont le plus manqué, je m'en suis rendu compte bien plus tard.

Et puis, c'est la période des remplacements dans les quartiers populaires de Paris. Souvent des « classes de perfectionnement¹ ». Cette classe de « perf », par exemple, où je suis souvent appelé tant la collègue titulaire du poste s'y épuise. C'est la classe du fond du couloir. On y a réuni la « misère du monde ». Impossible de comprendre pourquoi ces élèves ont été mis ensemble. L'agitation incoercible de l'un ne fait pas bon ménage avec la lenteur à comprendre de l'autre. Sans compter l'expression provocatrice de leur incompréhension et de leur humiliation d'avoir été « mis là ». Je suis partagé entre le sentiment d'avoir un défi à relever et celui de n'avoir qu'à baisser les bras et me désengager en laissant passer tant bien que mal

¹ Les classes de perfectionnement : texte de 1909.

la semaine ou la quinzaine du remplacement. Autour de moi, des collègues affichent leur satisfaction de n'avoir pas à se coltiner de tels élèves, d'avoir même réussi à s'en débarrasser. Le comble survient quelques jours avant Noël. La directrice distribue à chaque maître pour la décoration de sa classe une somme d'argent de la coopérative. Arrivée à moi : « Je ne vous donne rien, les élèves de cette classe ne le méritent pas ! » Je reste bêtement muet, envahi et sidéré par le sentiment qu'elle s'adresse à moi comme à l'un de ces élèves. De retour dans la classe, je me refuse à leur faire partager l'humiliation que j'ai ressentie. J'annonce pour le samedi matin une sortie au Bois de Boulogne afin d'aller chercher les éléments naturels supports à la décoration de la classe. Voyage en métro, ramassage de branches, pommes de pins et poignées de feuilles mortes, on fourre tout cela dans de grands sacs poubelles. Retour par les stations desservant les Grands Boulevards à l'heure où tous les parisiens font leurs emplettes de fin d'année, on est coincé dans la cohue, pris entre inquiétude et rire. Dans la classe, le poteau en fonte au centre de la pièce devient le tronc d'un arbre magique dégoulinant des décorations apportées et fabriquées par les élèves. Bientôt cet arbre des « perfs » devient l'attraction de l'école.

Malgré sa joyeuse conclusion, je garde de cette petite aventure le souvenir amer d'avoir aperçu l'exclusion à l'œuvre dans l'Ecole : quelques illusions, sans doute naïvetés, sont tombées. Plus précisément, j'en ai précipitamment déduit sans grands moyens d'élargir mon point de vue que l'Ecole avait des niches dans lesquelles faire disparaître les élèves posant problème. Ne voyant pas quelle perspective positive on offrait à ces élèves, j'ai considéré longtemps qu'il fallait à tout prix éviter d'« envoyer » des élèves dans ces classes et que pour ma part, je ne voulais pas me rendre « complice » de pratiques que je désapprouvais.

Quelques années plus tard, j'exerce dans le Beaujolais, en milieu rural plutôt favorisé. Dans une cour de récréation, quelques enseignants discutent avec leur directrice. Cette dernière vient de leur faire part du projet de création d'une classe de perfectionnement dans l'école. « Ah ! ben je vais pouvoir enfin me débarrasser de mes canards boiteux ! » s'exclame joyeusement la maîtresse du CP. Je ne sais si l'idée même de demander ma nomination à ce poste a eu le temps, ne serait-ce qu'un instant, d'effleurer ma conscience, cette saillie l'avait de toutes façons fauchée en plein vol.

Ces anecdotes choisies parmi tant d'autres indiquent combien j'ai construit en ces occasions une image plutôt négative de l'enseignement spécialisé. Bien sûr, intellectuellement je sais

que ce n'est pas ça, que des collègues dévoués y font un travail formidable mais ce qui marque avant tout, c'est le vécu.

Un premier pas dans l'éducation spécialisée

Alors que j'étais en poste depuis quelques années dans une petite école rurale à trois classes, dans le contexte le plus favorable qui soit pour mener une paisible vie d'«instit» faite de travail en équipe, de projets pédagogiques allant du décroisement des classes à la classe de découverte « auto-produite » en passant par les actions pour associer les parents à la vie de l'école tant au plan collectif qu'individuel et allant même jusqu'à une forte contribution à la vie sociale du village, un courrier arrive de l'Inspection Académique. Il est adressé aux enseignants titulaires de leur poste. Faisant état de la difficulté à pourvoir en maîtres qualifiés et certifiés les postes de l'enseignement spécialisé, la lettre souligne que ces postes sont souvent dévolus à de jeunes collègues sortant de l'IUFM et fait appel aux maîtres expérimentés afin qu'ils se portent volontaires pour une nomination à titre provisoire, leur poste d'origine leur restant réservé. Ma curiosité et mon intérêt sont piqués. Je consulte le document du « mouvement » aux pages décrivant ces postes spécialisés.

Dans ce secteur rural, il n'y a à cette époque que quelques classes de perfectionnement et les S.E.S². qui les prolongent, les CLIS³ font à peine leur apparition. Mes yeux s'arrêtent sur un sigle quasi inconnu pour moi : I.M.E. Institut Médico-Educatif. Je ne sais que l'associer vaguement au handicap et je découvre que ce type d'établissement est pourvu en enseignants, un seul en l'occurrence. C'est un autre pan de l'enseignement spécialisé qui m'apparaît : celui des enfants qui n'ont pas accès à l'école de tous du fait même de leur situation de handicap, en l'occurrence leur « déficience mentale moyenne et profonde avec troubles associés » selon la terminologie du document que je consulte.

Il se trouve qu'un couple de parents d'élèves de l'école où je travaille alors, éducateurs spécialisés, vient d'arriver dans le village. Elle exerce dans l'IME dont je viens de découvrir l'existence dans la ville voisine, lui, est salarié pour la même association dans le foyer pour adultes. A travers leur témoignage, je découvre petit à petit un « monde du handicap » et la ségrégation dont il est l'objet. Je considère même que ma propre ignorance atteste de cet état de fait. Par cette amie éducatrice, je me fais approximativement une idée de ce que sont ces

² Section d'Enseignement Spécialisé.

³ Classes d'intégration scolaire.

enfants accueillis en IME, des attentes qui sont les leurs, celles de leurs familles et celles des éducateurs. Je l'interroge aussi sur les apprentissages qui sont visés et sur le rôle que l'on assigne à un instituteur dans un tel établissement.

Vu les conditions proposées par l'Inspection Académique, il n'y a aucun héroïsme à se dire que c'est une expérience qui vaut le coup d'être tentée. Je garderai longtemps le sentiment que seule m'a poussé la curiosité... et pourtant, j'ai si souvent entendu dire depuis qu'il n'y a pas de hasard dans le choix de travailler dans ce secteur particulier. Je me suis mis à chercher dans mes souvenirs pour retrouver les occasions où j'avais eu à connaître des personnes en situation de handicap.

Une brumeuse image d'enfance remonte petit à petit à la surface de ma mémoire. Je devais avoir six ou sept ans, j'étais en vacances chez mes grands-parents, gardiens et jardiniers d'une propriété bourgeoise de la région parisienne. Un jeune couple ami des propriétaires était venu pour le week-end. Ils avaient un petit garçon de mon âge. Tout naturellement, nous avons joué ensemble et comme il est fréquent à cet âge, deux jours d'aventures dans un grand parc avaient suffi à construire dans ma tête d'enfant la conviction que venait de naître entre mon partenaire de jeu et moi une amitié que le temps n'userait jamais. Comme je demandai aux adultes de ma famille si et quand nous nous reverrions, je vis leur visage se voiler d'une ombre de gêne. Je ne me souviens même plus qui se décida à rompre le silence pour me dire quelque chose comme :

« Tu as remarqué comme ce petit garçon a un visage particulier, qu'il ne parle pas très bien... ?

Non, l'emballement du jeu avait semble-t-il totalement altéré mon sens de l'observation... à moins d'avoir laissé advenir l'essentiel...

« Il a une maladie, reprit l'adulte, il est mongolien, c'est pour ça qu'il n'a pas l'air de bien comprendre et qu'il ne parle pas bien. C'est triste parce qu'à cause de cette maladie, il est très fragile et ne vivra sûrement pas vieux, quelques années encore peut-être... »

Quoi qu'il en soit, ma famille n'était pas maître des suites que pouvait avoir cette rencontre. Il se trouve que jamais je ne revis cet ami d'un jour et n'eus jamais à connaître ce qu'il devint. En l'évoquant aujourd'hui, je me plais à croire qu'il a mon âge et qu'il vit heureux contrairement aux funestes prédictions.

J'ignore encore maintenant si l'information sur la faible espérance de vie des personnes trisomiques qu'on m'avait assénée ce jour-là était vraie pour l'époque. J'avais trouvé cela tellement affligeant et injuste que longtemps je n'ai cherché à en savoir plus. Peur infantile

inconsciente et archaïque d'une contagion du malheur ? Les contraintes de l'opinion commune sont-elles si prégnantes dès le plus jeune âge ?

Ce souvenir revenu à la surface après une si longue disparition peut-il être tenu pour un élément de motivation dans mon choix ? Je l'ignore. Ce qui est sûr, c'est qu'il est devenu progressivement plus vivant dans ma mémoire à partir du moment où j'ai choisi de demander ce poste en IME.

Cette année en établissement spécialisé est pour moi riche en découvertes. Pour les situer, il faut d'abord décrire en quelques mots l'établissement. Je me limiterai dans cette description aux connaissances empiriques dont je disposais à la rentrée, ce qui permettra d'exposer ensuite dans l'ordre de mes souvenirs les informations ainsi que les questions et réflexions qui s'y sont ajoutées dans l'année. Plus loin, je reprendrai un exposé méthodique et complet des établissements et plus particulièrement des IMPro (Institut Médico-Professionnel).

Il s'agit donc d'un Institut Médico-Educatif habilité pour accueillir soixante-dix enfants et adolescents de six à vingt ans atteints de déficience intellectuelle moyenne et profonde avec troubles associés. C'est essentiellement un externat mais une dizaine de places en internat permettent d'accueillir des enfants selon un rythme convenu d'une fois ou deux par semaine selon le vœu et le besoin des familles. Les enfants sont répartis en groupes d'une demi-douzaine en fonction de leur âge et de leurs aptitudes. Chaque groupe est sous la responsabilité d'un éducateur. Ce dernier est aussi référent du projet éducatif et thérapeutique individuel des enfants. Cependant, les éducateurs travaillent souvent en binôme pour la conduite des activités.

Pour les plus de quinze ans dont on présume qu'ils en ont les capacités, une section dite « IMPro » (Institut Médico-Professionnel) accueille une douzaine de jeunes d'adolescents pour les préparer à une vie professionnelle. La grande majorité d'entre eux ira au Centre d'Aide par le Travail (CAT⁴) situé dans la même ville et géré par la même association.

Le poste d'enseignant a été créé l'année précédente. Il a été occupé par une collègue titulaire du CAAPSAIS⁵ qui a dû changer de département. Elle a mis en place des actions pédagogiques concernant les enfants et les adolescents chez qui ont été repérées des compétences de base en lecture, écriture et mathématiques. Ils sont issus de deux groupes : les « douze à quatorze ans » et l'IMPro. Elle les accueille par petits groupes de deux à quatre élèves pour des séquences d'environ $\frac{3}{4}$ d'heure dont l'objectif est de renforcer et développer

⁴ La nouvelle appellation de ces établissements est ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail).

⁵ Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, décret n° 87-415 du 15 juin 1987 modifié par le décret n° 90-1126 du 17 décembre 1990. Souvent écrit "CAPSAIS".

ces compétences. En outre, elle intervient aux côtés des deux éducateurs⁶ techniques de l'IMPro dans les ateliers cuisine et menuiserie pour y développer une approche pédagogique de compétences transversales (mesures, petite comptabilité, vie sociale et professionnelle, journal du groupe...)

L'accueil qui m'est fait dans l'établissement est chaleureux. Sur la base des informations dont je dispose et que je viens d'exposer, je ne vois pas d'autre solution étant donné mon inexpérience que de tenter de me couler dans le premier moule mis en place par ma collègue.

Des questions ne tardent pas à venir. Celles concernant la nécessaire adaptation pédagogique évidemment. Elles font appel à mes compétences professionnelles de base, celles qui structurent mon identité professionnelle. Au risque de paraître présomptueux, elles ne paraissent pas dans l'immédiat les plus difficiles car je sais pouvoir m'appuyer sur mon expérience. Encore faut-il savoir « quoi » enseigner !

Et c'est là que les choses se compliquent car je sens peser sur « le scolaire⁷ » des attentes diverses voire parfois incompatibles.

Pour exposer ces difficultés, je vais essayer de m'en tenir à l'ordre dans lequel elles me sont apparues. Ordre s'entend ici au sens à la fois de la temporalité et de la causalité, tels qu'en tous cas, j'en ai conservé le souvenir.

Difficulté tout d'abord dans l'organisation d'un emploi du temps et des déplacements. Il faut matériellement intervenir en deux lieux. En effet, les adolescents de l'IMPro sont accueillis le matin et repartent en taxi le soir de la « maison mère » mais travaillent dans un bâtiment appelé « la structure⁸ » distant de dix minutes de marche à pied. Cet éloignement augmente d'ailleurs la difficulté de satisfaire les nombreuses demandes venant des différents acteurs.

J'ai l'impression qu'on me demande tout à la fois de « prendre en charge⁹ » le plus souvent et le plus longtemps possible les adolescents qui ont déjà un « fort bagage scolaire » - comparé à celui des autres - pour les faire progresser encore. Mais il faudrait de plus consacrer du temps à ceux qui sont « demandeurs d'apprentissages scolaires », auxquels il conviendrait ajouter ceux dont les parents sont « demandeurs » - catégorie qui ne se superpose pas forcément à la

⁶ Ceux-ci sont aussi les éducateurs référents des jeunes de ce groupe et à ce titre donc les seuls éducateurs intervenant auprès d'eux.

⁷ Expression nouvelle pour moi et récurrente dans l'établissement. Finalement, c'est une expression, avec quelques autres, commune aux IME.

⁸ C'est à l'époque, un ancien bâtiment d'école ménagère promis à la démolition, loué à la commune en attendant (10 ans) une nouvelle construction. Au rez-de-chaussée du bâtiment se trouvent une petite salle (15 m²) dévolue à la classe, une grande cuisine - salle à manger et des sanitaires et douches ; à l'étage, une salle d'activité et une salle de réunion.

⁹ Autre expression récurrente (voir note ci-dessus).

précédente – ainsi que ceux chez qui tel ou tel intervenant pressent des dispositions propres à bénéficier d'un « temps scolaire ». Et de surcroît, on me sollicite pour intervenir en binôme avec différents éducateurs au sein des activités éducatives et d'initiation professionnelle. Cela fait beaucoup de demandes difficiles à harmoniser et satisfaire.

Je ressens aussi des difficultés de positionnement. Les différents professionnels dévoilent petit à petit des visions très diverses de ce que doit être pour chacun d'eux le travail d'un instituteur au sein de l'établissement. Je ne dispose pas à ce moment des moyens de trancher entre des positions qui confinent parfois au contradictoire. Tout ou presque me semble légitime à partir du moment où il s'agit bien d'enseigner. Parallèlement à l'expression d'une forte attente, je sens aussi que j'occupe une position non essentielle aux yeux de beaucoup. Ce qui s'explique en première instance, d'une part parce que mon activité ne s'adresse pas à tous les enfants et adolescents – en particulier aux porteurs des plus lourds handicaps – d'autre part parce que le « cœur de métier » de l'établissement, c'est le soin et la prise en charge éducative. Il m'arrive de dire que la classe, c'est « la cerise sur le gâteau » de l'IME.

De façon moins visible, c'est aussi l'histoire de la création du poste d'enseignant et le vécu de chacun à cet égard qui structurent les différents positionnements. C'est une nouveauté dans un système : chaque acteur doit reconsidérer sa propre position.

Tel éducateur peut se sentir dépossédé d'une part de son travail, quelque chose de la vie d'un enfant dont il est référent lui échappe un peu. En revanche, on me raconte que le poste a été demandé y compris par des éducateurs, du fait même qu'ils ne se sentaient pas compétents pour répondre à la demande d'activité d'enseignement venant des enfants et/ou de leurs familles.

Le médecin psychiatre et la psychologue sont très réservés sur le bien-fondé de l'intervention d'un enseignant. De leur point de vue, ces enfants ont souvent beaucoup souffert dans les situations d'apprentissage qu'ils ont pu connaître à l'école lorsqu'ils ont été scolarisés avant leur admission. Il ne faut à aucun prix prendre le risque de les remettre dans l'angoisse face à ce qui ressemblerait à l'école qu'ils ont connue. En outre, pour beaucoup d'enfants il est, toujours selon eux, tout à fait hors de propos d'envisager qu'ils effectuent des apprentissages relevant de l'école. Ils recommandent même à l'occasion que « la prise en charge scolaire » soit menée de façon essentiellement ludique et éducative, arguant que l'objectif principal se limite à satisfaire les familles dans leur demande de conformité avec la norme sociale. Bien évidemment, si des apprentissages peuvent s'effectuer en plus... nul ne s'en plaindrait !

La directrice, pour sa part, se montre satisfaite que l'Education Nationale ait alloué un poste à son établissement¹⁰. Cependant, elle reste dans une prudente réserve quant à la façon d'intégrer le travail de l'instituteur dans le fonctionnement de l'IME. Elle fait confiance aux acteurs en leur laissant le temps de se connaître et de se positionner ce qui est plutôt agréable.

C'est sans doute pour le chef de service éducatif, autrefois appelé « éducateur chef » que la situation est la plus inconfortable. Il est chargé au quotidien d'organiser l'activité éducative et rééducative de l'établissement mais l'enseignant n'est pas placé à proprement parler sous son autorité. L'enseignant fait partie des intervenants ayant la charge des enfants – dès lors élèves – ainsi soustraits momentanément à l'activité et à la responsabilité directe des éducateurs. Lorsqu'il s'agit de stabiliser et valider les emplois du temps des adolescents, quelque bonne volonté que chacun y mette, on sent toujours une certaine tension. J'ai parfois l'impression peu gratifiante d'enlever des adolescents aux éducateurs pour leur « faire classe » durant des intervalles de temps difficiles à occuper.

Cette situation tient beaucoup, comme on vient de le voir, à l'histoire de l'établissement. En effet, avant la création du poste d'enseignant, les éducateurs avaient à charge d'organiser les activités des enfants et des adolescents pour l'ensemble de la journée. Seules les prises en charge rééducatives de certains viennent rompre, uniquement à titre individuel, la journée avec les éducateurs. A telle enseigne que dans le groupe IMPro, les éducateurs agissent tout à la fois comme éducateurs spécialisés et éducateurs techniques.

Ainsi, l'enseignant est souvent assimilé par commodité aux rééducateurs dans le langage de l'établissement : « il prend en charge » des enfants pour « faire du scolaire ».

Un emploi du temps enfin stabilisé a un peu l'allure d'un manteau d'Arlequin. Il est fait de compromis pas entièrement satisfaisants produisant un quotidien varié jusqu'au risque du décousu. Il y a ce petit groupe de trois élèves qui vient plusieurs fois une heure par semaine pour apprendre à lire ; il leur faut des séquences d'apprentissage régulières, pas trop longues, conduites avec rigueur. Il y a cette jeune fille, atteinte de trisomie, à qui ses parents ont fait donner quantité de cours à domicile pour qu'elle parvienne à lire, peine perdue. Il m'est demandé de persévérer. Elle annonce sans comprendre quand elle doit lire une phrase. Un jour, elle me demande, les larmes dans les yeux : « Pourquoi, moi, j'arrive pas apprendre, Jean ? » Il y a ces trois garçons pour lesquels le collègue éducateur technique me demande de les faire progresser dans leur capacité à mesurer, comprendre un plan. En collaboration avec les

¹⁰ On verra plus loin le cadre réglementaire de l'action des personnes en référence au texte portant sur la « Mise à disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public » Circulaire n° 78-189 et n° 34 AS du 8 juin 1978 (Bulletin officiel n° 25 du 22 juin 1978 ; RLR : 516 ; 723-4g)

éducateurs techniques justement, j'interviens aussi au sein de l'atelier de menuiserie ou de cuisine. Il s'agit par une démarche pédagogique appropriée d'aider à faire progresser dans les mesures de quantité, de longueur, la gestion du porte-monnaie des courses, l'écriture des fiches recettes réalisées... Il y a aussi un temps consacré avec le groupe de l'IMPro au journal, au « quoi de neuf¹¹ ? », à la préparation à l'autonomie dans les déplacements pour les jeunes presque adultes qui vont bientôt quitter l'établissement. Du côté des plus jeunes, en collaboration là aussi avec les éducateurs, je conduis des activités avec le groupe sur l'apprentissage de l'heure, sur les jeux de société, sur les pays du monde...

Enfin, je tiens à consacrer une heure dans la semaine à faire le tour de tous les groupes de l'IME pour partager un bref moment de musique et de chanson. Je passe avec ma guitare pour offrir ce temps musical, les enfants qui le peuvent participent en chantant, en manipulant l'instrument ou tout simplement en écoutant. Ainsi je les connais tous.

Cette première année en IME passe à grande vitesse. Il faut l'année suivante revenir dans l'école où j'ai mon poste comme titulaire. En reprenant la classe à la rentrée, j'ai l'impression d'avoir réappris mon métier au cours d'un long stage de formation. Je suis convaincu aujourd'hui encore que cette étape a marqué un tournant dans ma façon d'exercer. Je me suis senti dès lors beaucoup plus attentif à la qualité de la relation qui s'établit entre les élèves et le savoir, plus sensible à leurs émotions devant les difficultés de certains apprentissages, plus compréhensif pour des lenteurs, des pesanteurs, des régressions... Finalement, j'ai renoncé sans doute à les considérer en référence à une norme, à vouloir les conformer. J'ai pris conscience de l'infinie variété et richesse des formes d'intelligence, de sensibilité, de rapport au monde. Cela n'enlève rien à l'ambition éducative et enseignante ; au contraire, elle s'en trouve libérée. Elle peut chercher son horizon non dans la conformation des individus mais dans l'épanouissement optimal de leur potentiel.

Conforté par ses (re)découvertes – évidentes sans doute pour beaucoup – j'ai continué avec grand plaisir quelques années encore en école rurale.

¹¹ Issu de la pédagogie Freinet, c'est un temps de parole structuré et régulier permettant aux élèves de prendre la parole pour faire part aux autres de leurs réflexions, leurs questions, leurs projets...

Retrouver le goût d'apprendre pour les élèves et pour soi: la classe relais

Une fin de mois de juin, je fais connaissance par l'intermédiaire d'un ami commun avec le coordonnateur de la classe relais¹² des collèges environnants. Il vient d'installer dans des locaux autonomes cette nouvelle structure dans la région¹³. Il est en recherche urgente pour la rentrée d'un enseignant afin de compléter une équipe qui compte déjà un professeur de français, un professeur d'histoire-géographie, un éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, une éducatrice d'un Service de Prévention Spécialisée, une aide-éducatrice et une assistante sociale scolaire. Il a déjà prospecté sans succès toutes les salles des professeurs des collèges du secteur. Pour l'équilibre de l'équipe, il faudrait un profil scientifique ou polyvalent. Un « instit », si possible spécialisé ou ayant l'expérience du spécialisé, pourrait faire l'affaire.

Un tel projet, monté sur la base d'un partenariat local avant même la parution du texte officiel m'intéresse à plus d'un titre et me semble prometteur y compris pour ma propre formation. Sur le plan pédagogique, pour tenter de mieux comprendre comment des élèves que leurs instituteurs pensaient avoir convenablement préparés éprouvent de grandes difficultés en accédant au collège et pour voir s'il est possible de remédier à ces difficultés par une pratique qui fait place à l'initiative et à l'inventivité de l'enseignant. Sur le plan éducatif, pour vivre le pari de l'éducabilité dans une situation où beaucoup baissent les bras, à commencer par l'élève lui-même et ceux qui l'entourent lorsqu'ils doutent des moyens dont ils disposent voire de leurs propres moyens. Sur le plan social, pour expérimenter l'efficacité d'un travail partenarial entre les acteurs d'un champ que je connais bien en tant que responsable d'une association qui les fédère afin de travailler en réseau. En effet, il semble communément admis que le décrochage scolaire est nettement corrélé à la précarité sociale. Or, le secteur est classé en Réseau Education Prioritaire (REP).

Entretien à l'Inspection Académique début juillet, réponse la veille de la rentrée. Un an comme enseignant, puis trois ans comme enseignant et coordonnateur.

Ces quatre années d'expérience ont tenu pour moi leurs promesses.

¹² Voir : Classes relais en collège CIRCULAIRE N°98-120 du 12-6-1998 MEN DESCO.

¹³ En fait, la classe relais est administrativement sous la responsabilité du chef d'établissement de l'un des collèges situés sur son territoire d'intervention.

Autant d'élèves passés en classe relais, autant de situations différentes, de manières de vivre les années collèges : en rupture, en contradiction, en souffrance pour tout dire. Souffrance de tant désirer une reconnaissance sur laquelle construire une estime de soi minimum. Souffrance aussi des enseignants malmenés dans les classes par ces adolescents blessés. Mais les codes de ce monde scolaire sont quasi incompréhensibles pour ces élèves, pour leur famille. La littérature sur l'échec, la difficulté scolaire ne manque pas pour décrire les causes et conséquences de ces situations de souffrance. L'équipe de la classe relais tente d'intervenir sur tous les fronts, par tous les moyens dans le cadre d'un projet global auquel l'élève et sa famille doivent adhérer. Cela produit des questionnements et des remises en cause en ce qui concerne la didactique des disciplines pour préciser les contenus et les ordonner d'une manière qui les rende accessibles grâce à la pédagogie qui l'accompagne ; des questionnements aussi sur la relation à l'élève, sur les attitudes, comportements, réactions, en jeu dans cette relation. On se met à chercher à comprendre ce que vivent les familles, la place qu'y occupe l'adolescent ; on se demande comment contribuer à l'occasion de ce temps en classe relais à remobiliser ses appuis familiaux. Connaissant le langage des acteurs de l'Education Nationale, il faut chercher aussi comment restaurer les liens entre l'élève et l'équipe enseignante de collège poussée à bout.

Alors il ne m'a plus suffi de lire au hasard des « bonnes pioches » en librairie ou en bibliothèque, il ne m'a plus suffi de réfléchir en débattant avec collègues ou personnes ressources. J'ai profondément ressenti le besoin de structurer questions et réflexions autant que de me placer dans la situation d'avoir à produire mon propre texte. C'est ce que je suis venu chercher à l'Université à cette époque : du recul, de la structuration de la pensée et une aide méthodologique pour la mettre en mots.

Dans le contexte de la classe relais, toutes les sciences de l'éducation semblent devoir être convoquées pour aider à mieux comprendre pour mieux agir : didactique et pédagogie évidemment mais aussi sociologie(s) et psychologie(s). Et puis, au titre d'un débat récurrent sur le coût de tels dispositifs, l'économie de l'éducation ; pour saisir les cultures professionnelles à l'œuvre, l'histoire de l'éducation ; enfin, pour accompagner l'ensemble de ces questionnements et les référer à une réflexion sur les valeurs, la philosophie de l'éducation.

Il me serait impossible aujourd'hui de pointer en quoi précisément ce cursus universitaire a pu m'aider concrètement à remplir au mieux la mission qui m'avait été confiée. Je ne puis le considérer comme des « études » au sens initial du terme, au sens de ce qu'on étudie pour en

avoir la maîtrise théorique avant de se lancer dans une pratique. Ce serait plutôt un mécanisme respiratoire, une inspiration qui alimente le muscle en oxygène pour y réagir avec le glucose et produire l'énergie nécessaire au mouvement.

A ce jour, de nombreuses études et évaluations sur les dispositifs relais ont été publiées. Ce n'est bien sûr pas le lieu de les reprendre, encore moins d'improviser ma petite partition sur le sujet. Je voudrais seulement me rappeler la conviction acquise – conquise même contre l'évidence d'un quotidien souvent décourageant – la conviction irréfutable de l'éducabilité de tout jeune. A l'échelle d'une population scolaire et des multiples formes de sa prise en charge, je ne saurais juger de la pertinence et encore moins de l'efficacité d'un tel dispositif, mais à l'échelle des individus qui nous ont été confiés, je puis témoigner de ce que tous ont su mettre à profit la proposition qui leur était faite. Chacun à sa manière. Sur la base d'une confiance réciproque construite patiemment. Tout y est fait de petits pas qu'il faut accompagner et encourager pour que chacun retrouve l'estime de soi et le désir nécessaires aux plus minces apprentissages et aux choix pour son avenir.

Je retiendrai de cette période les débats sur les contenus à enseigner aux élèves en classe relais. Ils ont eu lieu au sein de l'équipe, avec les enseignants des collèges dont les élèves étaient issus et jusque dans les corps d'inspection.

Fallait-il ou non, et dans quelle mesure adapter les exigences ordonnées par les programmes scolaires ? Si oui, quels devaient être les choix et en fonction de quels critères fallait-il les effectuer ? Questions évidemment jamais tranchées mais qui à travers les points de vue exprimés dévoilaient les représentations sous-jacentes des interlocuteurs au sujet des élèves concernés et de leur avenir. En présentant brièvement deux positions antithétiques et fortement contrastées au risque d'un peu de caricature, j'espère faire deviner toute la variété des positions intermédiaires. Ce sont évidemment ces dernières qui sont à l'œuvre le plus souvent. Ainsi, on peut s'en tenir à la rigueur des programmes officiels et s'arquer sur la nécessité pour les élèves de les « ingurgiter » pour progresser dans leur parcours scolaire. Dans ce cas, on demande à la classe relais de faire de la remédiation scolaire et sa tâche n'est remplie que lorsqu'elle parvient à faire effectuer à l'élève un tel « rattrapage », une telle « réadaptation ». L'optique qui prévaut est une sorte de normalisation en deça de laquelle, on considère l'élève comme perdu pour l'institution scolaire. On rencontre cela sous la forme d'injonction s'exprimant par : « Je le reprendrai dans ma classe lorsqu'il sera capable de suivre comme les autres et sans déranger ! » Outre le fait que c'est pratiquement impossible en tous cas à brève échéance, on peut s'interroger sur l'aspect éthique de cette posture qui ne

peut voir l'élève que comme un objet scolaire à normaliser. Soit il se soumet à ce qui ressemble à ce qu'on appelle en informatique un reformatage, soit il est définitivement exclu. Aucune place à la confiance, au projet, c'est une condamnation au désespoir pour tous ceux qui osent s'engager aux côtés de l'élève et croire en son avenir. Derrière une pareille représentation du sujet scolaire, on ne peut pas ne pas voir une représentation sous-jacente du sujet social. Une logique dichotomique « inclusion – exclusion » est à l'œuvre selon les mérites individuels de chacun.

A l'opposé de cette attitude, il y a celle qui se veut compréhensive jusqu'à l'abstention. Elle a tôt fait de transformer une scolarisation en atelier occupationnel. Elle aligne ses ambitions sur l'absence d'ambition d'un élève ayant perdu toute confiance en lui et en l'école, voire en la vie. Elle lui propose de renoncer avec lui, de l'accompagner dans son renoncement, de le valider même. Elle est aussi mortifère à sa manière que la précédente.

On aura compris que dans cette expérience de la classe relais, je n'ai jamais eu affaire à des acteurs agissant purement selon l'un ou l'autre de ces modèles. Cependant, à l'heure des choix pour positionner l'ensemble du projet ou pour construire un projet avec tel élève, c'est cette polarité qui détermine les positions intermédiaires réelles. C'est elle qui rend difficile et transforme en défi la posture ambitieuse consistant à croire en la possibilité de progrès d'un élève, en l'indétermination absolument libre de sa vie future, en la nécessité de l'accompagner avec une « bienveillante fermeté ». Se représenter un élève comme un adolescent à l'avenir ouvert, avoir confiance en lui et en soi pour oser lui proposer des apprentissages authentiques et exigeants, lui affirmer même contre sa médiocre estime de lui-même qu'on l'en croit capable, voilà ce qui permet d'avancer, de maintenir l'avenir ouvert. L'enjeu n'est rien moins que de lui désigner la commune humanité où il a sa place à prendre et à tenir. La question à remettre sur le métier chaque jour est alors de savoir quelle représentation on se fait de l'humanité de ce jeune en devenir, en fonction de quoi on va décider des activités éducatives et d'apprentissages à lui offrir.

J'en retiendrai pour la suite l'idée qu'à travers les apprentissages que l'on propose à un élève se dévoile la représentation que l'on a de l'être humain qu'il sera.

Restons-en là pour le moment.

L'inspecteur d'académie adjoint chargé des classes relais avait indiqué qu'il souhaitait que les personnels sollicitent d'autres postes après trois ans d'exercice. Parvenu à cette échéance, je demandai à reprendre un poste en IME. L'occasion s'en présentait d'autant plus facilement qu'un deuxième poste d'enseignant se créait dans l'établissement où j'avais exercé dix ans

auparavant. J'avais toujours gardé le désir de retourner vers ce public d'élèves en situation de handicap.

Je savais que le contraste serait fort : je passerais d'élèves dont on dit « qu'ils ne veulent pas apprendre mais qu'ils le pourraient » à des élèves qui voudraient apprendre mais dont on dit qu'ils ne le peuvent que peu.

Retour à l'IME : un projet personnel

En dix ans, peu de choses avaient fondamentalement changé dans cet IME. Un bon tiers des collègues m'était connu. La directrice et le médecin psychiatre étaient partis en retraite ainsi que quelques éducateurs. La section IMPro était maintenant composée de deux groupes d'une douzaine d'adolescents encadrés chacun par deux éducateurs (un homme et une femme). Cette section avait ses locaux à la même adresse qu'auparavant mais à la place du bâtiment assez délabré d'une ancienne « école ménagère », elle disposait maintenant de deux étages spacieux et spécialement conçus pour son usage dans un immeuble neuf.

Il est convenu dès la rentrée que les instituteurs interviendraient l'un à l'IME, l'autre à l'IMPro. Nous regrettons que cette organisation soit défavorable à notre travail en équipe, mais nous y consentons pour des raisons pratiques assez évidentes. Ma collègue préfère travailler avec les plus jeunes. Les adolescents de l'IMPro me semblent plus proches de ce que je viens de connaître précédemment. Me revoici donc en IMPro.

J'y prends cette fois mes marques bien plus vite. Je peux me concentrer sur un seul lieu. On dit de moi que je suis « l'institut de l'IMPro ». L'accueil de ceux qui me connaissent est sympathique et semble rassurer ceux qui s'inquiètent de voir l'Education Nationale doubler ses effectifs ! J'entre dans l'équipe de l'IMPro. Mais les choses ne sont pas si simples. Je retrouve des réticences, voire des résistances que j'avais connues. De nombreux petits incidents émaillent les premières semaines, incompréhensions vite levées par la bonne volonté générale mais tout de même. On sent que l'institution est bousculée et doit faire des efforts pour s'adapter. On est satisfait qu'un enseignant puisse se consacrer à plein temps à chacune des parties de l'établissement mais lorsqu'il s'agit d'organiser l'emploi du temps des jeunes, les priorités semblent être ailleurs que dans la scolarisation.

Je suis à nouveau confronté à la question des choix d'organisation ainsi qu'à celle des contenus d'apprentissages. Pour des élèves de quinze à vingt ans en situation de handicap par la déficience intellectuelle, comment choisir et que choisir de tenter de leur proposer à

apprendre dans la mesure où ils sont eux-mêmes assez peu capable de prendre part à ces choix. En effet, et par contraste avec les collégiens que je viens de quitter, mes élèves d'IMPro ne contestent quasiment jamais explicitement les choix que l'on fait donc pour eux. Et s'ils le font, ce sera par une attitude parfois longue à décrypter, faite de contournements de la difficulté dans lesquels ils sont parfois extrêmement habiles.

Lorsque je m'ouvre de cette question des contenus à enseigner à mon inspecteur, il répond que la référence se trouve dans les Instructions Officielles dans la partie consacrée au cycle 1 et au cycle 2 puisque tel est à peu près le niveau de mes élèves. Lorsque la question est évoquée dans des réunions de synthèse¹⁴ concernant tel ou tel adolescent, il est normal que la réponse s'inscrive dans le cadre de son projet d'accueil individualisé¹⁵. De ce fait, les variantes sont importantes de l'un à l'autre d'une part, et d'autre part, à l'intérieur du projet de chacun il faut nécessairement affiner par les adaptations nécessaires. Avant qu'un accord se dessine dans le cadre de ces réunions interprofessionnelles, une sorte de négociation s'engage entre les partenaires pour tracer les grandes lignes de la « prise en charge » du jeune. Cette négociation prend bien sûr en considération les impératifs du cadre de fonctionnement de l'établissement (emploi possible du temps, disponibilité en personnel, en locaux...) et surtout fait jouer les différentes manières dont chacun en fonction de sa compétence professionnelle se représente ce qu'il convient de faire pour l'éducation de l'adolescent concerné. Deux situations peuvent alors schématiquement se présenter. Soit il y a trop-plein de pistes de travail et il faut opérer des choix dont la rationalité n'est pas toujours très lisible, soit il y a carence et il faut vaille que vaille faire des hypothèses dont on vérifiera la pertinence à l'usage, ce qui est la fonction même de la prochaine réunion de synthèse. A partir des conclusions, l'instituteur, mais aussi l'éducateur technique doivent être en mesure de définir chacun pour sa part des objectifs d'apprentissage adéquats pour l'adolescent. Même si la référence aux Instructions Officielles ne s'oppose pas forcément au projet défini en réunion de synthèse, l'harmonisation de deux objets aussi hétérogènes s'avère souvent intellectuellement acrobatique.

On pourrait reformuler ces interrogations telles qu'elles se présentent très concrètement : Comment définir les apprentissages que l'on vise à faire effectuer et les connaissances que

¹⁴ Synthèse : réunion de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement pour faire le point sur la conduite de la prise en charge de chaque jeune. Ce point est réalisé au moins annuellement pour chacun.

¹⁵ Projet d'accueil individualisé : Il s'agit d'un document écrit. Ce document est mis en place afin d'accueillir au mieux l'enfant qui a des besoins spécifiques.

Ce document est le résultat de la concertation entre toutes les personnes concernées : l'enfant lui-même, sa famille, les personnes qui l'accueillent, le (ou les) professionnel de santé qui suit l'enfant et celui rattaché à la structure qui l'accueille.

l'on vise à faire acquérir par chaque adolescent confié à l'IMPro ? Comment harmoniser au sein d'un projet cohérent les attentes des différents partenaires, à commencer par celles de l'intéressé lui-même et de sa famille ? Comment articuler les interventions des différents professionnels ayant en charge directement ou non ces apprentissages et ces acquisitions de connaissances ?

Pour chacun des acteurs, et l'instituteur en particulier, on voit alors les choix parfois difficiles devant lesquels il se trouve pour organiser et donner du sens à sa pratique quotidienne.

C'est à partir de ce questionnement central très pratique que j'ai été amené à pousser plus avant la réflexion pour tenter d'y voir plus clair. A travers la pluralité de discours j'ai souvent ressenti des dysharmonies. Formellement, il n'y a rien d'étonnant à cela dans un contexte de communication entre des personnes structurées par des identités professionnelles et des parcours différents. De plus, il n'y a pas à voir a priori de mal à cette diversité qui peut évidemment s'avérer productive. Il m'a cependant semblé que chaque discours se référait à la représentation particulière que chacun se fait du jeune dont on examine la situation le considérant en tant que jeune et en tant que futur adulte en situation de handicap dans la société. Il s'agit donc d'un « certain regard » posé sur ces jeunes en situation de handicap, d'un « certain regard » qui structure la manière dont chacun pense un projet éducatif les concernant. Au final, c'est sans doute un « certain regard » sur ce qu'ils sont.

D'un questionnement professionnel concret sur des choix pédagogiques et éducatifs qui reste d'actualité au quotidien, nous voilà rapidement passés (trop vite peut-être) à un questionnement touchant au rapport à autrui et aux valeurs qui fondent ce rapport à travers la relation éducative.

Ayant tracé à gros traits l'émergence d'un questionnement au long d'un parcours de pratique professionnelle, il faut maintenant en reprendre les termes en élargissant le regard et en décontextualisant ce qui n'est jusqu'à maintenant référé qu'à une expérience personnelle. Voilà tout simplement mon projet de recherche.

L'actualité donne, s'il en fallait, des raisons supplémentaires de travailler sur ce thème. Les évolutions législatives récentes en ce qui concerne l'éducation et la scolarisation des enfants et des jeunes « à besoins éducatifs spécifiques » - selon l'expression en vigueur à l'heure actuelle – ont et vont bousculer dans les années qui viennent les institutions, les acteurs et les pratiques. Il n'y a pas ici seulement des effets de mots dus à l'influence des nouvelles définitions des classifications internationales. En effet, le dernier texte majeur, la loi du 11

février 2005, dispose que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans un établissement le plus proche possible de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Les parents sont étroitement associés à la décision d'orientation. En cas de désaccord avec la commission, les procédures de médiation et de recours sont utilisées. »¹⁶

En date du 1^{er} avril 2010, la publication, par un décret, de la convention relative aux droits des personnes handicapées, signée à New York le 30 mars 2007, marque un peu plus la voie qu'officiellement le pays déclare vouloir prendre. Sur le plan de l'éducation, « les Etats Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
- b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.

Aux fins de l'exercice de ce droit, les Etats Parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif¹⁷, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;

¹⁶ Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Article 21 (11 février 2005).

¹⁷ Souligné par nous.

e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration. »¹⁸

D'engagements pris sur la base de grands textes internationaux comme celui qu'on vient de lire à leurs déclinaisons dans des textes de mise en pratique, la répartition des responsabilités en matière d'éducation de ces enfants et adolescents va s'en trouver probablement fortement modifiée. Les dispositifs relevant du Ministère de l'Education Nationale, telles les Classes d'Intégration Scolaires (CLIS) en primaire et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)¹⁹ en secondaire vont certainement faire l'objet d'une forte demande de la part des familles. Le positionnement et le rôle des Instituts Médico-Educatif va vraisemblablement se modifier. Leur expérience s'avérera précieuse pour la mise en œuvre des nouvelles dispositions.

¹⁸ Article 24 du Décret n° 2010-356 du 1er avril 2010 portant publication de la convention relative aux droits des personnes handicapées (ensemble un protocole facultatif), signée à New York le 30 mars 2007.

¹⁹ Devenues Unités Localisées d'Inclusion Scolaire ULIS par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 *B.O.n°28 du 15 juillet 2010* (extrait : « À compter du 1er septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves. »)

Première partie : l'éducation d'élèves mis à part

1.A qui s'intéresse-t-on ?

1.1. Définition des établissements accueillant ces élèves

Nous commencerons par les définitions d'inspiration législative des institutions d'accueil. Elles ont le mérite d'être relativement simples, trop sans doute pour prendre en compte la complexité humaine, mais elles donnent un cadre.

En tant que professeur des écoles, nous nous tournons d'abord vers le ministère de l'Education Nationale. A la page concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, le site Internet du ministère signale « les établissements médico-éducatifs » et précise que « les enfants et les adolescents, âgés de 3 à 20 ans, sont pris en charge selon le type de leur handicap dans des établissements médico-éducatifs sous le mode de l'internat (internat de semaine ou complet), du semi-internat, de l'externat et du placement familial. Ces établissements ou services assurent des soins et une éducation spéciale ou professionnelle. »²⁰

Plus loin, spécifiant les types d'établissements, on distingue « différents types d'établissements » parmi lesquels « les instituts médico-éducatifs (IME). Ils regroupent les anciens instituts médico-pédagogiques (IMP) et les anciens instituts médico-professionnels (IMPro). Ils accueillent les enfants et adolescents atteints de déficiences mentales.»²¹

Dans cette brève description, il est question des « anciens Instituts médico-professionnels (IMPro). En effet, cette appellation a officiellement disparu comme entité autonome dans le texte d'un décret du 27 octobre 1989.²²

Les annexes au décret visent, ainsi que l'indique l'article 1 « ... les établissements (instituts médico-pédagogiques ; instituts médico-professionnels) et services prenant en charge les enfants ou adolescents présentant une déficience intellectuelle. Cette première catégorie d'établissements et de services accueille également ces enfants et adolescents lorsque leur

²⁰ L'organisation de ces établissements et services publics et privés est fixée par les nouvelles annexes (annexes XXIV) du décret 56-284 du 9 mars 1956 modifié par les décrets du 22 avril 1988 et 27 octobre 1989 (JO du 24 avril 1988 et 31 octobre 1989) ainsi que par le décret 2000-762 du 1er août 2000 pour les établissements et services accueillant des enfants handicapés de moins de 6 ans.
http://www.legifrance.gouv.fr/html/frame_lois_regl.htm

²¹ <http://www.education.gouv.fr/thema/special/scolarisation.htm> (consultée le 10 mars 2006).

²² Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter au décret du 9 mars 1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, par trois annexes concernant, la première, les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés.

déficience intellectuelle s'accompagne de troubles, tels que des troubles de personnalité, des troubles comitiaux, des troubles moteurs et sensoriels et des troubles graves de communication de toutes origines ainsi que des maladies chroniques compatibles avec une vie collective. »

Plus loin, à l'article 5, l'annexe au décret précise que dorénavant, les établissements peuvent comporter les sections suivantes :

- Une section d'éducation et d'enseignement spécialisés assurant les apprentissages scolaires, le développement de la personnalité et la socialisation des enfants. La pratique éducative s'appuie sur les méthodes actives.
- Une section d'initiation et de première formation professionnelle pour les adolescents déficients intellectuels ou pour les adolescents présentant des troubles du comportement. Les objectifs, les contenus, les certifications sont communs à tous les élèves. »

Ce premier recueil d'informations laisse à penser que les établissements ou les sections de type « IMPRO » ont disparu ainsi que les Instituts Médico Pédagogiques, tous fondus dans des Instituts Médico Educatifs au sein desquels on peut trouver des « sections d'initiation et de première formation professionnelle ».

Nous reprenons les informations ci-dessus pour en effectuer la mise à jour en 2010.

En effet, deux textes importants sont parus en avril 2009 fixant par décret²³ et arrêté²⁴ les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap en référence à la loi du 11 février 2005. Ils précisent en particulier les modalités de coopération entre les établissements et services accueillant des enfants et adolescents handicapés et les établissements d'enseignement scolaire ainsi que les conditions de mise en place d'unité d'enseignement au sein des établissements et services médico-sociaux. Ils entraînent des modifications substantielles non seulement de vocabulaire mais aussi une nette redéfinition des missions.

Sur le plan du vocabulaire, on note la disparition des dénominations précises d'établissements. En référence au Code de l'action sociale et des familles²⁵, les

²³ Décret no 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L.351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2o et 3o de l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles.

²⁴ Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D.351-17 à D.351-20 du code de l'éducation.

²⁵ Article D312-11.

établissements sont évoqués de manière générique sous le nom d' « établissements et services qui accueillent et accompagnent des enfants ou des adolescents présentant un déficit intellectuel, conformément à leur plan personnalisé de compensation comprenant le projet personnalisé de scolarisation et prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques ainsi que le recours, autant que de besoin, à des techniques de rééducation, telles que l'orthophonie, la kinésithérapie et la psychomotricité. » La mission de ces établissements et services²⁶ est dorénavant comprise comme devant permettre la réalisation du « projet individualisé d'accompagnement. Celui-ci est conçu et mis en œuvre sous la responsabilité du directeur du service ou de l'établissement, en cohérence avec le plan personnalisé de compensation de chacun des enfants, adolescents ou jeunes adultes accueillis dans l'institution. La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation prévu à l'article L. 112-2 du code de l'éducation constitue l'un des volets du projet individualisé d'accompagnement. Dans le cadre du projet individualisé d'accompagnement, les méthodes et pratiques pédagogiques en vigueur dans les établissements scolaires mises en œuvre par les enseignants des établissements et services médico-sociaux sont complétées, en tant que de besoin, par un accompagnement adapté par d'autres professionnels de l'équipe du service ou de l'établissement médico-social, en fonction des particularités de l'enfant pris en charge. »²⁷

Ces textes constituent une mise en conformité avec l'article 19 de la loi du 11 février 2005 laquelle considère chaque enfant comme un élève devant pouvoir accéder au service public d'éducation avec l'appui de services médico-sociaux lorsque le besoin s'en fait sentir. Les établissements et services médico-sociaux, réalisant les actions d'accompagnement prescrites par le plan de compensation, sont ainsi considérés comme des facilitateurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Ce changement de définition de la mission des établissements et services a soulevé bien des inquiétudes parmi les professionnels au sein de ces structures, on en trouve l'écho dans nos entretiens. La crainte d'une perte de maîtrise des parcours d'éducation et de formation, la crainte de passer à une position de subordination à l'Education Nationale, la crainte d'être l'objet d'un discrédit... au fond, la perception d'une injonction au changement dans l'identité professionnelle, dans la culture professionnelle sont manifestes.

Pour autant, sans céder à l'angélisme, on peut noter comme un progrès réclamé à bon droit par les associations représentatives des personnes en situation de handicap, le fait qu'un

²⁶ L'expression comprend donc de facto les Instituts médico-éducatifs mais aussi par exemple, les Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

²⁷ Paragraphe préliminaire du décret no 2009-378 du 2 avril 2009.

enfant ou un adolescent soit considéré à l'instar de ses pairs comme une personne envers laquelle le premier devoir de la société est de donner accès à l'éducation, la compensation du handicap intervenant en second lieu comme moyen d'y parvenir.

Ainsi, l'enfant est un élève auquel on va tenter d'octroyer les compensations nécessaires afin qu'il bénéficie au mieux de ses propres possibilités de développement en dépit de sa situation de handicap.

Nous le notions plus haut, si les textes que nous venons de présenter ne spécifient plus les dénominations précises des établissements et services, l'usage est pourtant tout à fait différent, l'appellation IMPRO, théoriquement caduque continue à prévaloir dans la très grande majorité des documents²⁸ et des conversations.

Cela s'explique par le fait que les établissements eux-mêmes n'ont pas changé avec les nouveaux textes dont la modification essentielle porte sur l'âge de recrutement des jeunes accueillis. Les IMPro accueillait les jeunes de 14 à 20 ans tandis que dans une « section d'initiation et de première formation professionnelle » peuvent être accueillis les jeunes à partir de 12 ans.

Pour résumer et clarifier les choses, il faut se fier aux agréments attribués aux établissements. Ceux qui nous intéressent ont un agrément en tant qu'IME. En leur sein, on trouve une section officiellement dénommée « section d'initiation et de première formation professionnelle » que l'usage conserve souvent sous la dénomination IMPro. Par commodité et pour nous faire comprendre non seulement des lecteurs de cette recherche mais aussi de tous ceux que nous interrogerons pour la conduire, il paraît plus pratique et plus clair de maintenir l'expression IMPro²⁹.

²⁸ recherche sur Google le 11 mars 2006 :

La requête : « Institut médico éducatif » donne 284 000 réponses.

En précisant « sections d'initiation et de première formation professionnelle », on obtient 722 réponses. Si on raffine avec « Rhône », on a alors 237 réponses, en raffinant avec « Ain », on en a 166 et avec « Loire » 232.

Si au lieu de « section d'initiation et de première formation professionnelle », on demande « IMPro », on obtient 24 500 réponses. En raffinant avec « Rhône », elles se réduisent à 479, avec « Ain » à 187 et avec « Loire » 329.

²⁹ Parmi les derniers documents d'étude officiels maintenant l'actualité de l'expression, on peut citer : BROUARD, Cécile. (sous la dir.) février 2004 « *Le handicap en chiffres* » publié à la demande du Secrétariat d'état aux personnes handicapées par le Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI), le Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) et la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES)

“Les établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients intellectuels : également appelés Instituts médico-éducatifs (IME), ils accueillent des enfants et adolescents déficients intellectuels, quel que soit le degré de leur déficience. On distingue les SEES (sections d'éducation et d'enseignement spécialisés) parfois aussi appelés Instituts médico-pédagogiques (IMP) pour les plus jeunes, axés sur les savoirs de base, des SIPFPro (sections d'initiation et de première formation professionnelle) connues aussi sous le nom d'Instituts médico-professionnels (IMPRO) qui peuvent être proposées aux jeunes à partir de 14 ans.” p. 31.

1.2. Le public accueilli dans les différents types d'IMPro

Pour aller plus loin et apporter des précisions sur la population accueillie dans les IMPro, il faut entrer dans les termes des agréments attribués aux établissements.

Une nouvelle fois, on découvre sous des termes semblables ou voisins une grande variété de situations et de réalités liées à l'histoire des établissements eux-mêmes, à l'histoire de leurs associations gestionnaires, à leur place dans le paysage départemental voire régional et à la pression de la demande sociale via les Commissions Départementales d'Education Spéciale³⁰ (reconfigurées depuis 2005 en Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées³¹ (CDAPH)). « D'un département à l'autre, d'un bassin de population à l'autre, d'une Commission Départementale d'Education Spécialisée (CDES) à l'autre, divers facteurs induisent des profils de public accueilli : effets de concurrence entre établissements ou de monopole, orientations des associations gestionnaires, existences de dispositifs plus ou moins intégratifs au sein de l'Education Nationale, orientations cliniques des services ambulatoires tels que Centres d'action médico-sociale (CAMSP), Centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD). A agréments équivalents et quotient intellectuel du même ordre, on orientera un jeune vers un établissement supposé mieux convenir à sa problématique parce que plus ouvert à sa dimension psycho affective, ou vers un autre parce que la réussite observée en matière d'insertion professionnelle ou d'intégration scolaire semblera plus conforme aux potentialités cognitives pressenties chez le jeune. C'est un faisceau de paramètres, relevant à la fois de contraintes conjoncturelles et locales et du diagnostic clinique dépendant d'options théoriques, qui déterminera l'inscription du jeune sur un registre de prise en charge plus psycho-éducatif ou pédagogique. »³²

³⁰ Les Commissions départementales d'éducation spéciale (CDES) : créées par la loi d'orientation du 30 juin 1975, ont pour rôles de reconnaître le handicap, de définir le taux d'incapacité, d'attribuer l'Allocation d'Education Spéciale (AES), d'orienter vers les structures médico-éducatives les enfants et jeunes handicapés de moins de 20 ans (et de notifier le type d'accueil le plus approprié), de rendre divers avis et de traiter les recours. BROUARD Cécile op.cit. p. 27.

³¹ commission instituée par la loi du 11 février 2005 pour remplacer, à partir de janvier 2006 :

- la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES).

- les commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP).

Cette commission prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée, notamment en matière de prestations et d'orientations.

Elle se base pour cela sur l'évaluation des besoins de compensation du handicap, réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mise en place par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), et tient compte des souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal, dans son projet de vie.

³² DUBREUIL, Bertrand. 2005. *Processus d'inégalité sociale et déficience intellectuelle (art.)* in La Nouvelle Revue de l' AIS n°31, 3^{ème} trimestre. p. 85-86.

Deux profils types d'IMPro se dessinent accueillant des adolescents assez sensiblement différents.

Ainsi, des établissements disposent d'un double agrément IME-ITEP³³, ce dernier agrément permettant l'accueil de "jeunes dont les manifestations et les troubles du comportement rendent nécessaire, malgré des capacités intellectuelles normales ou quasi-normales, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs spécialisés."³⁴ Selon les choix de l'équipe institutionnelle, les deux publics sont confondus ou maintenus séparés dans les activités éducatives et pédagogiques. Quoi qu'il en soit, ces établissements accueillent prioritairement parmi les adolescents porteurs d'une déficience intellectuelle ceux dont elle est la plus légère afin d'obtenir une certaine homogénéité de population.

En outre, on peut distinguer les établissements en fonction des associations gestionnaires selon l'histoire de leur fondation. Quitte à simplifier provisoirement, on peut noter que les uns ont été créés par des associations de militants pédagogiques issus du monde de l'enseignement et de l'éducation,³⁵ les autres ont été créés par des associations de familles d'enfants en situation de handicap³⁶.

Les premières gèrent des établissements qui ont d'emblée placé l'instruction au cœur de leur projet. L'emploi du temps des adolescents y est largement structuré par la scolarisation à laquelle s'ajoute l'initiation et la première formation professionnelle. L'encadrement éducatif et les interventions thérapeutiques viennent en complément de ce cœur de projet.

Les secondes gèrent des établissements qui ont placé le soin et la prise en charge éducative au cœur de leur projet. La scolarisation y est dosée individuellement et vient en complément dans la mesure du possible selon un accord négocié entre les familles et les différents professionnels de l'établissement, généralement dans le cadre des réunions dites « de synthèse³⁷ ».

³³ Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique suite au décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 appelé auparavant et encore fréquemment Institut de Rééducation (IR).

³⁴ BROUARD, Cécile. op.cit. p. 31.

³⁵ Pour ce premier type, voir par exemple l'histoire de l'Oeuvre des Villages d'Enfants (OVE) sur le site http://www.ove.asso.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=110 (consulté le 27 mars 2006) voir en particulier l'hommage à l'un de ses fondateurs Marius Boulogne)

³⁶ Pour ce second type, voir par exemple l'histoire de Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (UNAPEI) sur le site www.unapei.org/que_unapei/histoires_valeurs_mhtml

³⁷ Réunion, annuelle au moins, de tous les intervenants permettant de faire le point et d'ajuster la prestation mise en œuvre pour le jeune dans l'établissement.

Dans les établissements du premier type, la visée va jusqu'à la certification³⁸, dans les autres, il s'agit d'associer aux soins et aux activités éducatives des apprentissages scolaires très variés en fonction des aptitudes, motivations, compétences déjà acquises de l'élève.

Même s'il n'y a pas de coupure parfaitement nette et explicite entre les deux types d'établissements, ces caractéristiques sont fortement liées aux agréments qu'ils ont reçus et aux habitudes locales d'orientation de la CDES. Chaque établissement est réputé pour les prestations qu'il offre et la population qu'il accueille ; les propositions d'orientation d'un nouvel individu s'effectuent en fonction de ces données sur fond de manque de places permanent³⁹.

De ce fait, les profils des adolescents accueillis sont assez notablement différents d'une part au regard de leur déficience telle qu'elle est évaluée, d'autre part au regard de leur origine sociale. Il y a une sorte de spécialisation à l'échelle régionale des établissements dont il est difficile de trouver la trace dans les documents officiellement disponibles mais que les responsables des instances administratives et d'orientation connaissent bien. C'est donc directement auprès d'eux qu'il faut aller chercher l'information.

Avant d'aller plus loin et de préciser de quelle population nous voulons parler, à tout le moins en quels termes elle est définie officiellement, il faut faire un point sur la question controversée de l'origine sociale des enfants et adolescents accueillis en IME-IMPro dans la mesure où des études y font apparaître une prévalence forte des catégories sociales défavorisées. Cette question touche à ce que nous appelons jusqu'alors et provisoirement « la déficience mentale » tel que le concept s'est construit historiquement et idéologiquement. Jacqueline Gateaux-Mennecier a particulièrement éclairé la question en montrant d'une part le substrat idéologique sous-jacent à la notion de « débilité légère » (à rapprocher là encore provisoirement de « déficience mentale légère » figurant si souvent dans les textes) et d'autre part l'inscription des établissements de type IME dans une triangulation historiquement

³⁸ Présentation au Certificat de Formation Générale (CFG), débouché sur un parcours d'apprentissage...

³⁹ « La cause prépondérante des orientations problématiques est l'absence de places ou d'équipement, à 78% (70% l'année dernière). 860 enfants de la région Rhône-Alpes n'ont pu bénéficier d'une prise en charge adéquate faute de places. Presque la moitié des places manquantes concernent le département du Rhône. (...) De manière globale, la région manque d'équipements essentiellement pour les enfants déficients intellectuels légers, moyens et profonds, polyhandicapés et déficients moteurs. (extrait de « Enfance handicapée : une approche des besoins au regard des demandes d'orientation. Synthèse régionale de l'enquête CDES 1997/1998 » in Lettre de la DRASS n°99-05-L septembre 1999.

évolutive « éducatif spécial – médico-éducatif – médico-social » avec « un arrière-plan souvent occulté, le judiciaire »⁴⁰.

En conséquence, après une étude minutieuse de la répartition des différentes altérations comme « déficience principale » retenues pour chaque catégorie d'établissement l'auteur peut montrer qu'en ce qui concerne les établissements accueillant des enfants et adolescents porteurs d'une déficience intellectuelle « la répartition des déficiences sur les différents niveaux est la suivante : 12,4% pour le retard profond, 34,2% pour le retard moyen, 35,4% pour le retard léger. Les autres déficiences mentionnées sont, pour 4,3%, le polyhandicap et, pour 4,4%, des déficiences du comportement et des « troubles du caractère et du comportement » 6,3%. Autrement dit, près de la moitié des troubles dans ces établissements, sont catégorisés comme déficiences intellectuelles légères et troubles du comportement. »⁴¹

Plus loin, rapprochant les IME des ITEP⁴², elle conclut qu' « en somme, la moitié des enfants accueillis dans les deux types d'établissements qui reçoivent la population la plus nombreuse, parmi les établissements médico-pédagogiques, présentent des difficultés qui ne semblent pas assimilables à un handicap avéré. »⁴³

Cette conclusion donne à penser que le décret du 9 mars 1956 qui entérine la création des Instituts Médico-Pédagogiques (et Professionnels) a été notablement dévoyé de son intention première d'offrir des structures éducatives adéquates pour les enfants en situation de handicap mental profond ainsi que le réclamaient les parents regroupés en associations. Un certain nombre d'IME gérés par ces associations de parents continuent à accueillir des enfants présentant majoritairement des déficiences dites « moyennes et profondes » tandis que des établissements issus d'une autre mouvance associative d'inspiration « militants du monde scolaire » répondraient plus à la demande de prise en charge de la déficience légère et des troubles du comportement. On retrouverait sous cette forme une résurgence de l'opposition historique des positions respectives de Désiré-Magloire Bourneville et d'Alfred Binet. Le premier cherchant à faire sortir de la confusion asilaire les enfants souffrant de troubles psycho-génétiques importants, souvent considérés comme incurables à la fin XIXème-début XXème siècle pour les éduquer dans des asiles-écoles à eux seuls réservés, le second décrivant dans un vocabulaire psychométrique et une interprétation médicale, des enfants

⁴⁰ GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel. Paris, Hachette Livres. p. 180.

⁴¹ *ibid.* p. 182.

⁴² Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique aujourd'hui mais encore appelés Institut de Rééducation (IR) dans le texte cité.

⁴³ *ibid.* p.183.

qualifiés d'arriérés pour mieux les écarter du monde scolaire ordinaire dans une visée de prophylaxie sociale.

La dichotomie n'est sans doute plus aujourd'hui aussi nette. Une multiplicité de structures et dispositifs⁴⁴ permet de répartir enfants et adolescents inadaptés aux exigences ordinaires du système scolaire. A cet égard, le psychiatre François Chapiro souligne que « l'ensemble de nos dispositifs médicaux et médico-sociaux est construit selon le principe d'adéquation : une personne à un moment donné, correspond à un établissement ou à un service. (...) C'est une logique de filière. Avant même de commencer à aider une personne, nous devons nous demander dans quel dispositif se situera l'aide : sanitaire, médico-social, social, sans parler de la protection judiciaire de la jeunesse, des enseignements spécialisés de l'Education Nationale, et d'autres encore. Une fois engagée sur une piste, une personne ne passe pas facilement dans une autre. Ces dispositifs ont chacun leur histoire, leurs méthodes de travail, leurs personnels spécialisés, leurs débats et leurs conflits. »⁴⁵

Nous l'avons mentionné plus haut, de nombreux auteurs relèvent le fait que les établissements accueillent une proportion importante d'enfants issus des catégories socio-professionnelles défavorisées, plus importante en tout cas que leur représentativité dans la population générale de leur bassin de recrutement. Cette apparente corrélation entre déficience intellectuelle et position sociale défavorisée doit évidemment être interrogée et elle l'est en général par ces mêmes auteurs.

Ainsi, Jacqueline Gâteaux-Mennecier, dans un texte fortement argumenté, formule un point de vue tranché, un jugement quasi militant en quelque sorte : « Nous défendons l'idée selon laquelle les processus de pathologisation des phénomènes sociaux appréhendés comme en rupture avec la norme, qu'elle soit économique, sociale, culturelle ou encore comportementale, sont parfaitement opératoires aujourd'hui. Ils constituent en effet une euphémisation d'un regard pénalisant ou d'une approche judiciarisée (le droit énonce la norme collective) dans la mesure où ils esquivent un éventuel contre discours ou résistance de la part du milieu social d'appartenance. En effet, le discours médico-psychologique sur l'âme des enfants et sur les déficiences de la pensée imprime une soumission résignée devant ce qui

⁴⁴ *ibid.* tableau p. 78.

⁴⁵ CHAPIREAU, François, 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel). Paris, Hachette Livres. p. 146.

paraît relever du fatalisme génétique ou des hasard de la pathologie. Aujourd'hui, la notion de handicap suggère une semblable prudence épistémologique au regard des évidences immédiates. »⁴⁶ Poursuivant, elle établit une ligne de partage : « Parmi les déficiences intellectuelles, deux configurations doivent être distinguées: s'agissant des déficiences intellectuelles graves où la fréquence des altérations organiques ou psycho-génétiques est élevée, les études épidémiologiques s'accordent sur une distribution équitablement répartie sur les différentes catégories socioprofessionnelles (voir Misès, R., Perron, R., Salbreux, R., Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant, ESF, Paris, 1994). Or, cette observation est en contradiction avec les cas de déficience intellectuelle dite légère dans lesquels ni anomalie organique, ni trouble psycho-génétique massif ne sont objectivés, mais qui sont pourtant interprétés dans une terminologie médicale ou médico-psychologique et couramment référés à des déterminants d'ordre social : une origine sociale très modeste. »⁴⁷

Le phénomène décrit ci-dessus et l'analyse qui en est faite sont renforcés par les travaux réalisés à partir de l'enquête Handicaps, Incapacités, Dépendance (HID)⁴⁸ sur les enfants accueillis en institutions à partir des enquêtes à domicile et en institutions. Après avoir noté que « pour les adultes de moins de 60 ans, la majorité des personnes institutionnalisées présentent des déficiences intellectuelles ou mentales »⁴⁹ les auteurs mettent en évidence la proportion d'enfants en institution selon leur milieu social. Ils observent que « la faible propension à faire héberger leurs enfants en institution est particulièrement prononcée pour les parents cadres ou exerçant une profession libérale ou intermédiaire. L'institutionnalisation est à l'inverse plus fréquente pour les enfants des milieux populaires, indépendamment du fait qu'ils sont, de surcroît, plus souvent atteints de déficiences. »⁵⁰

Et plus loin, même avec prudence, ils concluent qu'« autrement dit, on ne retrouve en institution que les plus gravement atteints des enfants issus de milieux favorisés. Ces résultats

⁴⁶ GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 2005. *Discours médico-psychologique et distanciation sociale*. Nouvelle revue de l' AIS n°31, 3^{ème} trimestre. p. 40.

⁴⁷ *ibid.* p. 45-46.

⁴⁸ Enquête Handicaps, Incapacités, Dépendance de l'INSEE : L'Enquête HID recouvre un ensemble d'enquêtes de trois types:

- l'enquête auprès des personnes handicapées en institution conduite avec un premier passage en 1998 (HID 1998) et un second en 2000 (HID 2000);

- l'enquête auprès des ménages, qui a été précédée d'une phase de filtrage réalisée en 1999 (questionnaire "Vie quotidienne et Santé" - VQS), et suivie d'un premier passage en 1999 (HID 1999) et d'un second en 2001 (HID 2001)

- l'enquête auprès de la population handicapée en milieu carcéral, réalisée 2001 (HID-Prisons 2001). Voir <http://rfr-handicap.inserm.fr/voirhid.html> (consulté en mars 2006)

⁴⁹ MORMICHE, Pierre, BOISSONNAT, Vincent. 2005. *Handicap et inégalités sociales : les premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance »* Nouvelle Revue de l' AIS n°31 3^{ème} trimestre. p. 26.

⁵⁰ *ibid.* p. 27.

semblent corroborer l'hypothèse selon laquelle un milieu social favorable peut permettre, dans la mesure où les déficiences ne sont pas trop sévères, d'éviter l'institutionnalisation des enfants handicapés. »⁵¹

Pour affiner la répartition des établissements selon les deux profils que nous avons esquissés, il faudrait pouvoir vérifier à l'échelle de chaque établissement s'il relève de la corrélation supposée et globalement vérifiée entre une orientation majoritaire d'enfants atteints d'une déficience légère et issus de milieux socialement défavorisés ou s'il est plutôt marqué par un recrutement d'enfants atteints d'une déficience moyenne ou profonde issus de milieux sociaux répartis en proportion de ce qu'est la situation générale du bassin de recrutement de l'établissement. Malheureusement, une telle vérification statistique n'est pas disponible à notre connaissance dans la région d'étude. Seuls les témoignages des acteurs de terrains sur la base de leur connaissances empiriques permettent de se risquer à établir une typologie et à sélectionner les établissements à partir desquels se développera cette étude.

C'est pourquoi, nous nous intéressons aux adolescents fréquentant des IMPro faisant l'objet d'un consensus régional des acteurs pour les tenir comme établissements prenant en charge les adolescents affectés des déficiences les plus lourdes, celles relevant d'un handicap reconnu, sans priorité à la scolarisation et à la formation à visée certificative. A savoir, selon ce que nous avons présenté ci-dessus, les établissements gérés par des associations de parents et familles. Ceci afin de nous centrer sur des situations où la négociation entre partenaires, à savoir, professionnels de diverses disciplines, familles et adolescents, est requise pour déterminer les apprentissages qui seront proposés à ces derniers en dehors de tout programme ou référentiel de compétences préalablement établi en extériorité à la situation.

1.3. Admission des élèves : les nouvelles dispositions législatives et réglementaires et leurs conséquences

La loi du 11 février 2005 a introduit, nous l'avons noté, une évolution de principe pour favoriser la scolarisation des enfants en situation de handicap. Dans ce texte, l'enfant ou l'adolescent est avant tout considéré comme un élève. Soulignons ce changement : il n'est pas un enfant (ou adolescent) caractérisé par son handicap auquel on va proposer autant que faire

⁵¹ ibid. p. 27-28.

se peut une scolarisation. Parce qu'il est un enfant (ou un adolescent), il est ipso facto un élève au même titre que les enfants de son âge et selon les mêmes règles d'obligation d'instruction et de scolarisation. Et, en raison de son handicap, on va lui proposer, en accord avec sa famille, une modalité de scolarisation qui lui soit adaptée, comportant les aides et compensations nécessaires. Un regret s'exprime pourtant assez souvent car la loi prescrit une « inscription »⁵² dans un établissement et ne commence pas par évoquer une scolarisation. Même si les modalités de scolarisation sont déclinées ensuite, cette possibilité laissée à une interprétation restrictive, c'est à dire limitée à une inscription factice porte tort à l'expression de l'ambition du législateur. Ainsi, en principe, au sein de la Maison Départementale des Personnes Handicapées, (MDPH), l'équipe pluridisciplinaire, après évaluation de la situation de l'enfant, élabore un plan de compensation en concertation avec la famille. Dans ce plan figure un projet personnalisé de scolarisation (PPS) assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que cela est possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Ce projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales.

Ainsi, la scolarisation peut s'effectuer selon les nécessités sous forme de parcours aux différentes modalités. Actuellement, un élève en situation de handicap peut fréquenter son établissement scolaire de référence au sein d'une classe ordinaire avec ou sans aide particulière. Il peut aussi aller dans un établissement scolaire comportant un dispositif spécialisé - Classe d'Inclusion Scolaire⁵³ (CLIS) en école primaire ou Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) en collège et lycée ; dans ce cas, il rejoint une classe ordinaire pour des enseignements déterminés selon ses possibilités et besoins. Il peut aussi être admis dans un établissement spécialisé où il sera scolarisé au sein de l'Unité d'Enseignement⁵⁴ (UE). Enfin, il existe des modalités alternatives variées, régies localement par des conventions passées entre l'IME agissant par son Unité d'Enseignement et les établissements scolaires voisins.

⁵² Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Article 19.

⁵³ Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) NOR : MENE0915406C / RLR : 501-5 / circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009 / MEN - DGESCO A1-1 et B2-2.

⁵⁴ voir le Décret no 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L.351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2o et 3o de l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles et l'Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D.351-17 à D.351-20 du code de l'éducation.

Selon Bertrand Dubreuil, pour les IME, « il s'agit bien de passer d'une logique d'accueil en milieu spécialisé à une logique de soutien spécialisé en milieu ordinaire »⁵⁵

Dans la même intervention, l'auteur envisage l'évolution de leur rôle car « l'IME doit se concevoir aujourd'hui, non plus comme un seul lieu d'accueil à la journée ou à la semaine, mais comme un dispositif ressource qui peut accueillir des jeunes à temps plein ou à temps partiel pour une plusieurs années, en scolarisant ces jeunes dans le cadre d'une pédagogie adaptée, accompagner des jeunes et leurs familles sur le mode actuel du SESSAD, accompagner des jeunes de façon beaucoup plus soutenue dans une classe ordinaire, une UPI ou une CLIS, et aussi, formule peu explorée jusqu'alors, accueillir des jeunes en internat au regard de difficultés de comportement, de troubles de la personnalité, d'une insuffisante autonomie dans les actes de la vie sociale, pour permettre conjointement un accueil en école ordinaire. En quelque sorte un internat SESSAD. »⁵⁶

Cependant, ses observations sur le terrain et son analyse, à partir des théories sociologiques de Max Weber d'une part et Michel Crozier et Erhard Friedberg d'autre part, lui permettent de pointer des difficultés de réalisation. S'intéressant par exemple à la nouvelle répartition de la charge financière occasionnée par les changements de formules de scolarisation, Bertrand Dubreuil note qu'« on a là une illustration de ce qui caractérise aujourd'hui le processus de scolarisation : des intentions technocratiques en soi justifiées et des modalités de mise en œuvre pertinentes mais partiellement ignorantes de certains aspects de réalité, d'autres intentions plus ou moins dissimulées, des applications bureaucratiques... inapplicables, ou tellement assouplies qu'elles deviennent insignifiantes, des inquiétudes dans les établissements qui viennent raidir les comportements, entraver les initiatives, au mieux qui se traduisent par des impasses réglementaires pour maintenir les projets de scolarisation partagée, des réactions associatives qui apparemment ne manquent pas de poids car l'application intégrale des intentions déclarées devrait logiquement se traduire aujourd'hui par des restructurations des IME autrement plus significatives que celles qu'on observe dans le secteur médico-social. »⁵⁷

⁵⁵ DUBREUIL, Bertrand. 2008. « *L'éducation spécialisée n'est pas un long fleuve tranquille* » CREAI Région Centre. Journée Régionale des IME consacrée à « L'impact des nouveaux modes de scolarisation des enfants et adolescents handicapés dans les Etablissements Médico-sociaux ». Octobre 2008. p. 12.

⁵⁶ *ibid.* p. 12.

⁵⁷ *ibid.* p. 8.

Pourtant, on peut relever l'inventivité dont savent parfois faire preuve les acteurs locaux en dépit des blocages institutionnels. De nombreux projets de collaboration se développent ici et là, à l'échelle d'une coopération entre deux établissements (scolaire et médico-social) voire à des échelles territoriales plus vastes lorsqu'ils sont encouragés par tel ou tel responsable hiérarchique.

Il est trop tôt pour indiquer clairement l'impact qu'aura sur le terrain la mise en place des UE. Les textes, attendus depuis longtemps, viennent de paraître. Ils doivent conforter la logique de coopération au service prioritaire de la scolarisation des élèves.⁵⁸

Cependant, les acteurs de terrain observent déjà des changements importants dans le recrutement des élèves. Cela a des incidences sur la démographie des établissements médico-sociaux et, par conséquent sur leur organisation et sur le travail qui s'y accomplit.

Ainsi, l'augmentation de la scolarisation en établissement scolaire (en particulier CLIS et UPI créés en nombre) répondant aux vœux de nombreuses familles, engendre un affaiblissement du nombre de demandes d'admission en IME pour les plus jeunes enfants. Conséquemment, ceux qui y sont admis dès 6 ans, sont porteurs de handicaps plus importants. Ils sont souvent orientés sur les conseils du CAMSP⁵⁹. Un deuxième flux d'entrées intervient au niveau des enfants de 10-12 ans, sortants de CLIS dont les familles ne souhaitent pas ou ont renoncé à une scolarisation en UPI au collège. Enfin, et cela concerne particulièrement les sections IMPro, un troisième flux d'admissions est constitué des élèves sortants des UPI de collèges aux alentours de 16 ans. Parmi les raisons de leur demande d'admission en IMPro, on peut relever le faible nombre de dispositifs d'UPI en lycée et lycée professionnel (de même qu'en CFA spécialisé⁶⁰, mais d'autres motivations, plus personnelles, sont évoquées par les familles

⁵⁸ voir l'article 1^{er} du décret du 2 avril 2009 : « Art. 1er. a) Les unités d'enseignement définies aux articles D.351-17 et 18 du code de l'éducation mettent en œuvre tout dispositif d'enseignement visant à la réalisation des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant, prévus à l'article D.351-5 du code de l'éducation, dans le cadre des établissements et services médico-sociaux mentionnés au 2o du I de l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles ou des établissements de santé mentionnés au livre Ier de la sixième partie du code de la santé publique. »

⁵⁹ Les Centres d'action médico-sociale précoce – CAMSP.

Les Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) interviennent auprès des enfants de 0 à 6 ans et de leurs familles pour le dépistage précoce des déficiences motrices, sensorielles ou mentales. Ils exercent des actions préventives. Ils peuvent être spécialisés ou polyvalents avec des sections spécialisées. Ils assurent également une guidance familiale dans les soins et l'éducation spécialisée requis par l'enfant.

L'enfant est orienté vers le CAMSP par l'hôpital, le médecin, la Protection maternelle et infantile (PMI), l'école, les services de promotion de la santé en faveur des élèves.

Leur double vocation (dépistage - traitement) induit un financement conjoint (départements PMI : 20 % et Assurance maladie : 80 %). La dotation annuelle affectée à ces services est arrêtée conjointement par le président du conseil général et le préfet.

(source consultée le 17 février 2010 : http://archives.handicap.gouv.fr/dossiers/etabserv/etabserv_serv21.htm)

⁶⁰ L'apprentissage pour le jeune en situation de handicap peut se faire selon trois modalités :

o L'intégration simple dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) ou une section apprentissage d'un

et relayées par les professionnels. Ainsi, il est question de la « saturation » des élèves, de leur sentiment généralement partagé par leur entourage de ne plus être en mesure de progresser, de leur « différence » avec les autres élèves qui semble se marquer plus profondément. Ces arguments se prolongent en indiquant une perception de leur désir de se retrouver entre adolescents « qui se ressemblent » à l'âge où les relations affectives les tiennent à l'écart des autres jeunes. Enfin, s'exprime la nécessité de leur faire acquérir des savoir-faire propres à leur permettre d'exercer une activité de production en milieu protégé, ESAT⁶¹ le plus souvent. Même s'il est trop tôt pour quantifier précisément le phénomène, on peut résumer ainsi la tendance qui se dessine dans l'évolution démographique des IME auxquels nous nous intéressons : diminution de la population enfantine de plus en plus scolarisée en milieu ordinaire assortie d'un renforcement proportionnel de la population adolescente (en particulier les plus de 16 ans). Qualitativement, les plus jeunes enfants accueillis aujourd'hui en IME, porteurs de handicaps plus lourds, se retrouvent à l'adolescence en IMPro avec des condisciples disposant d'une plus grande efficacité intellectuelle et d'une plus grande maîtrise des habiletés typiquement scolaires. Pour autant, ces derniers n'ayant pas bénéficié de l'action éducative typique de l'IME ont parfois des difficultés pour se conduire de manière autonome, exprimer les traits singuliers de leur personnalité, leurs choix...

1.4. Caractériser les élèves

La plupart des textes que nous avons évoqués pour décrire les établissements à partir desquels s'effectuera notre recherche se contentent d'une expression somme toute assez brutale pour définir la population d'enfants accueillis ; ils sont le plus souvent dits « enfants déficients intellectuels ». De ce fait, ces enfants et ces adolescents sont qualifiés par l'altération fonctionnelle qui les affecte. Sans sombrer dans l'obsession actuelle du « politiquement

lycée technique

o L'intégration en CFA assortie d'un suivi et d'un soutien *via* un service d'accompagnement *ad hoc*

o La formation dans un CFA spécialisé –CFAS- pour jeunes handicapés.

Malgré ces trois filières, le nombre de jeunes handicapés en apprentissage reste faible. Chaque année, l'AGEFIPH décompte les demandes de subvention pour les nouveaux contrats signés dans toutes les régions. En 2006, 1795 demandes étaient répertoriées en France.

(source : *Apprentissage et handicap étude en Provence, Alpes et Côte d'Azur* par Sophie Bourgarel, conseillère technique au CREA PACA et Corse. NOVEMBRE 2007).

⁶¹ « L'établissement et service d'aide par le travail (ESAT), anciennement centre d'aide par le travail, est un organisme médico-social chargé de la mise au travail, accompagnée d'un soutien médical et social, des personnes handicapées dans l'impossibilité de travailler dans un autre cadre. Le travailleur handicapé intégré à un ESAT n'a pas le statut de salarié. Il ne peut donc être licencié. Toutefois, certaines règles du code du travail lui sont applicables : hygiène et sécurité, médecine du travail, congés payés. » (<http://www.travail-solidarite.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de-76/statistiques-78/les-travailleurs-handicapes-88/les-mots-des-travailleurs-250/etablissement-et-service-d-aide-3349.html> page consultée en février 2010).

correct », nous avons préféré parler au moins provisoirement d'enfants ou d'adolescents « atteints de déficience intellectuelle », tant il est vrai que leur personne est loin de se réduire à cette difficulté à laquelle ils ont à faire face. Différents, « extra – ordinaires » dit-on, chacun est riche d'une vraie personnalité irréductible à une qualification déficitaire ; vivre avec eux au quotidien suffit à le faire puissamment ressentir.

Mais il faut examiner plus en détail les nomenclatures à soubassement scientifique et leur utilisation pour ne pas nous en tenir à des prises de position idéologiques ou affectives.

L'histoire des différentes désignations ayant toutes pour objet d'établir des classifications est déjà riche en vocabulaire et en controverses depuis au moins deux siècles. On découvre dans cette histoire complexe, traversée de rebondissements et de significations plus ou moins explicites, le grand souci de toute société de s'organiser en assignant une place à chacun de ses membres de telle façon que soient dessinées au gré des peurs et des intérêts dominants les configurations variables des inclusions / exclusions, sur fond de prétention rationalisante.

Monique Vial résume ainsi les minutieux travaux qu'elle a mené sur le sujet : « A la fin du XIXème siècle, dans les écrits éducatifs, médicaux et scientifiques, y compris ceux de Bourneville, on utilise la catégorie des « anormaux », qui devient ensuite la catégorie officiellement employée par le ministère de l'Instruction publique. Or, il s'agit d'une catégorie englobante, rassemblant sous un même vocable des personnes très hétérogènes et les différenciant du commun des mortels. Sourds, aveugles, infirmes, épileptiques, arriérés... sont réunis en un seul et unique concept. Ainsi, ils sont identifiés, amalgamés les uns aux autres, et exclus du lot commun de ceux que l'on appelle « les normaux ». Il n'y aurait pas amalgame s'il ne s'agissait pas de discriminer, de stigmatiser comme négativement différent. Mais le terme d'anormal ne sert pas seulement à qualifier, il n'indique pas seulement une caractéristique personnelle (comme par exemple d'avoir les yeux bleus ou une carie dentaire), il définit la personne elle-même, il la définit socialement : c'est une sorte d'identité sociale qu'il lui confère, et par laquelle il la sépare du reste des hommes. Ultérieurement, d'autres catégories, qui feront l'objet d'interminables controverses, remplaceront la catégorie « anormalité » : déficience, enfance déficiente, inadaptation, enfance inadaptée, handicap, enfants handicapés. (...) ces catégories conservent les mêmes traits que celle de l'anormalité : elles amalgament et elles séparent. Elles amalgament parce qu'elle séparent. (...) C'est parce que les mots séparent et excluent qu'ils sont contestables. »⁶² L'auteur se demande ensuite si

⁶² VIAL, Monique. 1999. *Penser et agir l'intégration* in GARDOU, Charles. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, Erès. p. 131.

nous en sommes sortis aujourd'hui et laisse deviner son inclination à répondre négativement à partir de quelques exemples, y compris celui de l'usage du terme handicap.

Toute catégorisation trouve sa justification dans l'organisation sociale qu'elle contribue à structurer. De ce fait, elle est aussi labile que cette organisation elle-même, elle repose sur les mêmes paradigmes. A ce titre, il est bien difficile voire prétentieux de vouloir adopter une position surplombante, exempte de déterminations, pour juger de la façon dont s'opèrent les classifications à un moment donné dans une société donnée. Seule une mise en perspective diachronique de type historique, ou synchronique de type culturelle, peut contribuer à éclairer les enjeux de la situation hic et nunc. Ainsi, sur le terrain, chaque acteur propose ses propres termes, issus de son environnement culturel, de sa culture professionnelle. Cette dernière fait référence à l'histoire de la discipline qui structure l'essentiel du discours de présentation de ses savoirs. En outre, il se produit des infiltrations, des emprunts et appropriations d'une discipline à l'autre selon que l'emprunteuse se sent plus ou moins bien outillée de concepts propres. La pédagogie et l'ensemble du discours éducatif dans lequel elle s'inscrit, semblent particulièrement poreux aux influences des discours des sciences humaines comme la psychologie en ses diverses branches. Ces dernières sont pour leur part infiltrées par les discours des sciences plus « dures » et réputées nouvelles comme le sont actuellement les neurosciences au sein du discours médical. Evidemment, les spécialistes de ces différentes disciplines s'y retrouvent et même produisent des élaborations conceptuelles propres à délimiter leur champ disciplinaire⁶³. Cependant, les acteurs de terrain, les professionnels de l'éducation, font de ce vocabulaire un usage bien plus flou et sujet aux influences voire aux effets de mode. La description qu'on vient de faire de ce risque n'autorise pas cependant à dénier la fécondité des approches pluridisciplinaires particulièrement adaptées aux sciences de l'homme.

Du point de vue du pédagogue, l'expression somme toute assez poétique d'«élèves à la pensée troublée» introduite par Marie-Agnès Simon pourrait satisfaire le simple souci de dire que les adolescents auprès desquels travaille l'enseignant d'IMPro manifestent un écart avec le fonctionnement cognitif des autres élèves fréquentant le monde scolaire ordinaire. Quant à savoir si cet écart justifie une mise à l'écart, il est dans l'immédiat hors de propos d'en juger. En rester à l'expression qu'on vient de citer offre l'avantage de souligner que quoi qu'il en

⁶³ voir KUHN, Thomas. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

soit, l'enseignant a bien affaire à des élèves, que sa mission est bien d'enseigner et de s'y tenir⁶⁴.

Cependant, il est socialement indispensable de disposer d'un vocabulaire commun qui permette d'affecter équitablement les ressources disponibles pour la politique de compensation du handicap. C'est une des raisons pour lesquelles des classifications sont proposées aux Etats par les instances internationales du domaine de la santé comme l'Organisation Mondiale de la Santé. Leur vocabulaire tend à s'imposer pour normaliser la désignation des difficultés auxquelles font face les personnes même si dans la pratique quotidienne des établissements, de leurs institutions de tutelle et des professionnels, différentes sources de vocabulaire coexistent occasionnant en plus d'un mélange des strates historiques, un mélange selon les origines disciplinaires.

On peut considérer que trois pôles organisent le champ sémantique selon la force et la pertinence de leur influence respective dans une situation donnée. En ce qui concerne les IME et leur population, il s'agit particulièrement du vocabulaire du champ médical psychiatrique d'une part, du champ psycho-social d'autre part et du champ pédagogique et éducatif enfin. Ce dernier n'étant pas puissamment armé conceptuellement cède souvent le pas à l'un des deux autres en leur faisant des emprunts marquant une forme d'allégeance. Ce phénomène apparaît aussi bien dans les échanges au sein des équipes de travail pluridisciplinaires en établissement que par exemple dans les intitulés des séquences de formation des enseignants spécialisés dans les IUFM⁶⁵.

Le pôle médical psychiatrique décrit les situations des enfants et adolescents essentiellement à partir de la Classification Internationale des Maladies actuellement en vigueur (CIM-10) de laquelle découle la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA R-2000). On trouve dans cette dernière des descriptions de catégories cliniques dont voici les têtes de chapitre : autisme et troubles psychotiques ; troubles névrotiques ; pathologies limites ; troubles réactionnels ; déficiences mentales (arriérations, débilités mentales, démences) ; troubles du développement et des fonctions instrumentales ; troubles des conduites et des comportements ; affections psychosomatiques ; variations de la normale (angoisses, rituels, peurs, moments dépressifs, conduites

⁶⁴ SIMON, Marie-Agnès. 1999. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, Toulouse, Erès.

Illustration, l'auteur citant S. Tomkiewicz, p 25 : « Le dernier avantage de la pédagogie par rapport aux enfants qui nous intéressent, c'est de les sortir au moins effectivement et théoriquement du ghetto où les enferme le système de soins. Lorsque nous éduquons, lorsque nous instruisons un enfant handicapé, nous nous appuyons sur son statut d'enfant que nous accentuons. » (citation extraite de : TOMKIEWICZ, S., *Apprendre à l'adolescence*, Les Cahiers de Beaumont, n° 40-41, 1998).

⁶⁵ Institut Universitaires de Formation des Maîtres.

d'opposition, conduites d'isolement, difficultés scolaires non classables dans les catégories précédentes, retards ou régressions transitoires, aspects originaux de la personnalité, autres)

Dans une telle classification, on cherche à nommer les troubles, à déterminer à quelle maladie ils se rapportent selon les symptômes qui se manifestent. Il est dans cette perspective assez simple d'indiquer que dans les IME, se trouvent des enfants et adolescents présentant à des degrés divers un ou plusieurs de ces troubles. D'un point de vue statistique, des classements sont établis pour faire apparaître quelles sont les pathologies les plus fréquemment rencontrées, ce qui permet aux services de l'Etat de produire ce type de tableau⁶⁶ par exemple :

Tableau 1 B 2 : Répartition par pathologie et origine de déficiences des jeunes handicapés accueillis en établissement d'éducation spéciale pour enfants déficients intellectuels		
Pathologies et origines des déficiences	Effectif	Pourcentage
Autisme et syndromes apparentés	3525	5,2%
Psychose infantile	9835	14,4%
Autre psychose (survenue à partir de l'adolescence)	540	0,8%
Trisomie et autres aberrations chromosomiques	8037	11,8%
Accidents périnataux	4695	6,9%
Traumatisme crânien et lésion cérébrale acquise (en dehors de la période périnatale)	1300	1,9%
Pathologie génétique connue autre qu'aberration chromosomique	3464	5,1%
Autre ou inconnue	34698	51%
Non réponse	1974	2,9%
TOTAL	68068	100%

⁶⁶ VANOVERMEIR, Solveig ; BERTRAND, Dominique. 2004. *Les établissements et services médico-sociaux pour enfants et adolescents handicapés activité, clientèle et personnel au 31 décembre 2001*, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques DREES SÉRIE STATISTIQUES DOCUMENT DE TRAVAIL n° 71 – novembre 2004. p. 20.

On ne peut manquer de relever que 51% des enfants ne se voient classer dans aucune catégorie significative.

Pour en savoir plus, il faut se tourner vers une autre classification, celle proposée par le rhumatologue anglais Philippe Wood sur commande de l'Organisation Mondiale de la Santé dans les années 70 et qui fut traduite en français en 1988 pour être officiellement utilisée à partir de 1989 par les CDES et COTOREP⁶⁷ dans la construction de leur nouveau guide barème. On y trouve une toute autre approche qui ne s'intéresse plus aux causes des maladies, cherchant à les classer et à déterminer leur « curabilité » pour savoir s'il s'agit ou non de handicap mais à leurs conséquences. « Ainsi, le premier plan est celui du processus morbide, de la maladie, du trauma, du diagnostic : « quelque chose d'anormal se produit à l'intérieur de l'individu. » Le deuxième est celui des organes et fonctions auquel correspond la notion de déficience. Le troisième est celui de l'altération des gestes et actes élémentaires de la vie ordinaire auquel répond l'incapacité. Le quatrième est celui de la limitation du libre exercice des rôles sociaux auquel est associé le désavantage social. Si le premier plan concerne le diagnostic, le processus pathologique, les trois autres plans concernent les conséquences de maladies. »⁶⁸ Ces trois derniers plans forment l'architecture de la Classification Internationale des Handicap (C.I.H) articulant déficiences, incapacités, désavantages, pour constituer un manuel de conséquence des maladies.

« Dans le domaine de la santé, la déficience correspond à toute perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique, ou anatomique.

Dans le domaine de la santé, une incapacité correspond à une réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales par un être humain.

Dans le domaine de la santé, le désavantage social ou handicap, pour un individu donné, résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). »⁶⁹

⁶⁷ Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

⁶⁸ BERAUD-CAQUELIN, Hélène ; DERIVRY-PLARD, Martine. 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel). Paris, Hachette Livres. p. 44.

⁶⁹ CHAPIREAU, François, 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel). Paris, Hachette Livres. p. 140.

Sur le plan des déficiences, la population des IME peut alors être présentée de la manière suivante dans les statistiques de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) :

Tableau 1 B 3 : répartition par déficience principale des jeunes handicapés accueillis en établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients intellectuels			
Déficience principale	Effectif		
	masculin	féminin	total
Retard mental profond et sévère : comprend les personnes susceptibles au plus d'un apprentissage systématique des gestes simples (définition OMS)	4850	3296	8146
Retard mental moyen : comprend les personnes qui peuvent acquérir des notions simples de communication, des habitudes d'hygiène et de sécurité élémentaires et d'une habileté manuelle simple mais qui semblent ne pouvoir acquérir aucune notion d'arithmétique ou de lecture (définition OMS)	12858	9002	21860
Retard mental léger : comprend les personnes pouvant acquérir des aptitudes pratiques et la lecture ainsi que des notions d'arithmétique grâce à une éducation spécialisée (définition OMS)	14732	9526	24258
Autres déficiences de l'intelligence : cette catégorie comprend par exemple les détériorations intellectuelles rencontrées au cours des démences de l'adulte	116	38	154
Déficiences intermittentes, « critiques », de la conscience (y compris crises d'épilepsie)	22	143	165
Troubles de la conduite et du comportement Non inclus dans une pathologie psychiatrique avérée	1902	639	2541
Déficience du psychisme en rapport avec des troubles psychiatriques graves : comprend les personnes ayant des troubles graves de la personnalité et des capacités relationnelles à l'exception des troubles de la conduite et du comportement isolés	2765	1413	4178
Autres déficiences du psychisme : troubles psychologiques ou relationnels sans connotation de gravité à l'exception des troubles de la conduite et du comportement isolés	1105	724	1829
Déficience du langage (oral et écrit) et de la parole à l'exclusion de la surdi-mutité	275	121	396

Déficience totale ou profonde du développement de l'ouïe et perte auditive bilatérale profonde (supérieure à 90 dB) à l'exclusion de la surdi-mutité	6	4	10
Déficience auditive bilatérale sévère (comprise entre 71 et 90 dB inclus)	7	7	14
Autre déficience de l'acuité auditive moyenne ou légère (égale ou inférieure à 70 dB)	11	4	15
Surdimutité : perte auditive bilatérale associée à l'absence de communication orale	8	10	18
Surdi-cécité	0	1	1
Déficience de la fonction vestibulaire et de l'équilibration	0	0	0
Déficience visuelle bilatérale totale ou profonde des deux yeux : cette catégorie regroupe les cécités à l'exclusion de la surdi-cécité	11	7	18
Autre déficience de la fonction et de l'appareil visuel : cette catégorie comprend entre autres les déficiences de l'activité visuelle autre que la cécité et les autres troubles de la vision (champ visuel, couleur, poursuite oculaire ...), à l'exclusion des déficiences visuelles bien compensées par des verres correcteurs.	8	3	11
Déficience motrice par absence complète ou incomplète d'une partie ou de la totalité d'un membre ou de plusieurs membres (par exemple amputation)	7	8	15
Absence ou déficit de la mobilité volontaire des quatre membres (par exemple quadriplégie)	24	19	43
Absence ou déficit important de la mobilité des deux membres inférieurs (par exemple paraplégie)	42	26	68
Déficit de la mobilité des membres inférieur et supérieur homolatéraux (par exemple hémiplégie)	51	32	83
Déficit de la mobilité des membres supérieurs	1	1	2
Déficiences motrices de la tête et du tronc	1	2	3
Autres déficiences complexes de la motricité (par exemple mouvements anormaux)	31	29	60
Plurihandicap : plusieurs déficiences de même gravité, ceci empêchant de déterminer une déficience principale, à l'exception de la surdi-mutité, de la surdi-cécité et du polyhandicap	321	227	548

Déficiences viscérales, nutritionnelles, métaboliques, respiratoires... non prises en compte dans les autres rubriques	45	38	83
Polyhandicap associant une déficience mentale grave à une déficience motrice importante	1161	1049	2210
Autres déficiences : déficiences non désignées par ailleurs	254	171	425
Non réponse	468	235	703
TOTAL	41293	26775	68068

C'est à partir de la classification de la CIH que fut reprise la CFTMEA aux accents trop exclusivement médicaux pour élaborer la Classification des handicaps en pathologie mentale de l'enfant et de l'adolescent (CHPMEA)⁷⁰.

Tous ces modèles de classifications sont en perpétuelle évolution. Les analyses très pointues des spécialistes débusquent dans chacune d'elles des ressorts implicites qui font la part belle à telle ou telle approche spécifique derrière laquelle se dessine en filigrane les lignes de forces des politiques publiques en matière de santé et de solidarité... Ainsi par exemple, à trop insister sur le « désavantage » et le « handicap », on risque d'affaiblir l'engagement dans les politiques de santé publique pour renforcer le secteur médico-éducatif réputé moins onéreux. A l'inverse, le choix d'une approche excessivement médicalisée aurait des conséquences fâcheuses sur l'effort d'éducation et sur l'effort consenti par la société pour faire une juste place à tous et établir les compensations nécessaires à cette fin. Pour François Chapiro, « Le handicap en France est un domaine avant d'être une notion. » Il existe selon lui « deux grands types et deux seulement de classification du handicap. L'une classe des personnes. Il s'agit d'une logique de clientèle, clientèle des services, clientèle des établissements, ou tout aussi bien la clientèle des méthodes thérapeutiques ou des méthodes pédagogiques ; l'autre type de classification classe des expériences de santé, et prend alors en compte la complexité du phénomène de la santé (...) Chacune a ses avantages, ses inconvénients (...) il est vain d'opposer ces deux méthodes dans un choix manichéen. »⁷¹

⁷⁰ MISES, Roger ; QUEMADA, Nicole. 1994. *Classification des handicaps en pathologie mentale de l'enfant et de l'adolescent : incapacités, désavantages et retentissement sur la qualité de vie familiale*, L'Information psychiatrique, volume 70, n° 5, p 453-462. (Ce groupe présidé par R. Mises et N. Quemada était composé de Ch. Aussilloux, C. Burzstejn, J.-C. Chanseau, F. Chapiro, A. Deveau, B. Durand, P. Eche, Ph. Jeammet, J.L. Lang, S. Lebovici, Ph. Mazet, C. Parayre, A. Plantade, C. Portelli.)

⁷¹ CHAPIREAU, François. 1992. *Les concepts de la Classification internationale des handicaps*, in Handicaps et inadaptations. Les Cahiers du CTNERHI, n° 57, p. 57-61, et p. 61-64 pour les débats.

Aujourd'hui le débat s'est porté sur la révision de la CIH à laquelle se substitue dorénavant la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) adoptée par les Nations Unies en 2001 reposant sur l'analyse des fonctionnalités. Ce faisant, on ne se focalise plus sur la personne handicapée mais on fait porter l'attention sur le processus handicapant, le contexte social dans lequel se manifeste une situation de handicap. C'est là un choix aux dimensions politiques tout à fait évidentes. Des reproches importants se sont néanmoins exprimés, dénonçant un abandon de la classification CIH plutôt qu'une révision ou une amélioration. Des analystes la trouvent floue, peu utilisable, privilégiant une approche quantitative, voire comptable, réduisant l'être humain à ses performances mesurables... Pourtant, elle constitue une avancée considérable de dimension philosophique car en décrivant les fonctionnalités de l'ensemble des êtres humains dans leur interaction avec leur environnement sous une forme neutre qui permet d'englober tout le monde, elle peut contribuer à un décloisonnement, une dé-ségrégation, une dés-insularisation⁷² des personnes handicapées.

Cette évocation des débats autour des classifications ne peut être approfondie ici. La réalité du terrain dans les IME n'est que peu pénétrée par les débats sémantiques universitaires et internationaux. Ce qui prévaut, c'est l'évolution lente sur fond d'habitude comme on l'a déjà vu dans la description et la terminologie concernant les établissements.

L'expression la plus fréquemment employée, nous l'avons indiqué, est celle de « déficience intellectuelle » inspirée de la CIH qui est l'outil de référence des CDES et COTOREP. Reposant sur un diagnostic posé à un instant donné, elle présente l'inconvénient d'avoir un caractère rigide. Déficience évoque manque, perte, altération substantielle... pour définir un handicap qu'on oppose traditionnellement à la maladie pour en indiquer la pérennité. On fait aussi appel à l'expression « retard mental » qui paraît plus souple dans la mesure où un retard semble théoriquement toujours « rattrapable ». Cela rapproche de la psychométrie et des tests psychométriques de quotient intellectuel qui opèrent un rapprochement statistique entre l'efficacité intellectuelle d'un sujet et l'efficacité moyenne d'une population d'âge identique. On sait aujourd'hui à quel point le quotient intellectuel n'est qu'un indicateur parmi d'autres et combien il est susceptible de variations dans l'histoire d'un individu et sujet à caution dans ses applications multiculturelles. Néanmoins, « l'homme de la rue » y voit un stigmate, une marque indélébile et non évolutive.

⁷² GARDOU, Charles. 2005. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse, Erès.

Quelque prudence qu'on y mette, ces déterminations de l'individu pesant sur lui comme une fatalité heurtent de plein fouet le postulat d'éducabilité qui anime le pédagogue dès le premier regard qu'il pose sur l'enfant qui lui est confié. De ce point de vue, il faut à celui qui ambitionne d'éduquer une indéterminable naïveté pour agir. Si elle lui faisait défaut spontanément, il devrait se la forger par exigence déontologique. Il lui faudrait vouloir délibérément s'aveugler lui-même. C'est la pratique qui ensuite le rappellera à la réalité et lui imposera de s'adapter à la situation présente de son ou de ses élèves. Si le pédagogue prend connaissance et ajoute foi à un diagnostic à prétention prédictive lui indiquant que tel élève, étant donné sa déficience intellectuelle, son retard mental dûment mesuré ne pourra en aucune manière effectuer tels et tels apprentissages, il renonce à ce qui constitue l'éthique même de son métier et cela avant même d'agir.

Le philosophe Alain, s'adressant aux enseignants en général attire avec humanité leur attention sur cette exigence déontologique a minima en leur rappelant qu' « il reste ceux que l'on instruit guère, soit parce qu'ils ne veulent pas apprendre, soit parce qu'ils ne peuvent. Ici se trouve le problème véritable. J'ai connu un temps où le jeune garçon qui raisonnait mal une fois ou deux sur les triangles était aussitôt abandonné. Conduite raisonnable, si le pouvoir ne cherche que des recrues pour la partie gouvernante ; conduite ridicule, si le pouvoir veut réellement des citoyens éclairés. Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement. S'il ne comprend pas ce qui est le plus simple, que comprendra-t-il jamais ? Evidemment, le plus facile est de s'en tenir à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop : « Ce garçon n'est pas intelligent. » Mais ce n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les bêtes, sans avoir employé tout l'esprit que l'on a, et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre la vie à ces parties gelées. Si l'art d'instruire ne prend pour fin que d'éclairer les génies, il faut en rire, car les génies bondissent au premier appel, et percent la broussaille. Mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider. »⁷³

Contrairement à toute classification qui chercherait à les enfermer, à les assigner, ce qui frappe chez ces « élèves à la pensée troublée », « qui s'accrochent partout », dans l'expérience

⁷³ ALAIN.1932 (1986) *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF, coll. Quadrige. p. 52.

de leur enseigner, c'est l'extrême diversité des manifestations de leur intelligence, son extrême variabilité selon les périodes de leur vie, les centres d'intérêts qui sont les leurs... tout ceci étant démultiplié comme chez tout être humain par les interactions et relations avec autrui, les émotions... Ainsi, à l'inverse de ce que pourrait donner à penser une vision superficielle arrêtée à des données quantitatives, ce qui caractérise la situation d'enseignement auprès de ces élèves, c'est son extraordinaire richesse. Il n'est pas besoin pour entreprendre de les instruire de tout connaître d'eux – pas plus que des autres élèves d'ailleurs – aux différents plans d'analyse des sciences qui se penchent à leur chevet, ainsi que le souligne Alain : « Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en formant le chanteur que je saurai s'il est musicien. »⁷⁴

⁷⁴ *ibid.* p. 45.

2. Postulat d'éducabilité, notion d'attente : mots-clés de l'action pédagogique en IMPro

2.1. Postulat éthique pour aujourd'hui ...

L'expression de « postulat d'éducabilité » employée ci-dessus nécessite à présent quelques développements. Elle s'articule à la notion d'attente et constitue le fondement d'une action éducative écartant le renoncement. Il ne s'agit pas de la manifestation d'une illumination niant les difficultés et les obstacles mais de la conviction qu'ils peuvent être dépassés et que le pédagogue ne peut les attribuer systématiquement pour se justifier à des causes externes sur lesquelles il n'y a pas prise.

On entre d'emblée avec cette expression dans le domaine de l'éthique. Postulat comme condition sine qua non, comme fondement ultime et primordial sur lequel s'enracine l'action de l'éducateur, du pédagogue. Postulat singulièrement logique et croyant qui ne s'éprouve que par son absurde contraire : celui qui ne croit pas en l'éducabilité de l'être ou des êtres qu'il veut éduquer n'a plus qu'à changer de métier. A la différence d'une action visant au dressage, au conditionnement, à la perfectibilité, à la réadaptation, l'action éducative du pédagogue revêt ipso facto une dimension éthique sans laquelle elle ne serait déjà plus elle-même.

En faisant sien ce postulat, l'éducateur se trouve assigné à une responsabilité éthique où il joue son engagement. Il gage, il parie, il porte en lui l'espérance liée à une promesse : celle d'un dévoilement possible des potentialités de celui qu'il éduque. Il sait et veut que ce dévoilement ne s'effectue que dans le désir et la liberté conquis par son pupille. Cependant, la tentation de l'exercice du pouvoir guette celui qui prétend éduquer ; il risque de se faire démiurge. Contre cette tentation du pouvoir qui agit en forçant l'obéissance, le pédagogue met en œuvre l'autorité ; c'est elle qui autorise, qui permet au sujet d'éteindre la nécessité de l'action éducative en ayant conquis la liberté de s'autoriser lui-même.

Averti de ce piège qui l'attend en dépit de ses meilleures intentions et qu'il devra débusquer sans relâche, le pédagogue n'est pas quitte pour autant. Il lui faut se demander quelles sont les fins de l'œuvre éducative qu'il entreprend. La question ne peut trouver sa solution en s'en remettant confortablement sans autre examen aux doctrines en vogue, aux commandes institutionnelles ou à l'illusion qu'il n'y a pas de choix à faire au risque de laisser l'implicite s'imposer sournoisement. Lorsque de plus, il s'agit de l'éducation d'enfants ou de jeunes en situation de handicap, nous verrons plus loin pourquoi elle redouble d'acuité.

Traditionnellement, la question des fins en éducation donne à considérer l'alternative suivante : « pour la société » ou « pour l'enfant ». L'idée qu'il faut éduquer l'enfant « pour la société » revendique son réalisme. Elle se propose d'intégrer l'enfant dans la société en lui inculquant les valeurs nécessaires à la pérennité de la vie sociale, en lui transmettant les compétences utiles pour y tenir sa place d'acteur, de producteur, de citoyen... « En bref, la force de cette thèse est de montrer qu'en adaptant l'enfant et l'intégrant à la société, on œuvre aussi pour son bien. »⁷⁵ indique le philosophe Olivier Reboul. Introduisant la thèse inverse, l'auteur poursuit : « Les partisans de la nature répondront que cette doctrine, par son refus de reconnaître toute valeur transcendante, doit s'appuyer sur des normes prétendues « scientifiques », comme le « normal », l'« adaptation », la « socialisation », l'« équilibre », et aboutit ainsi à un conformisme total. (...) le comble, c'est qu'une telle éducation est nuisible à la société elle-même, puisqu'elle contribue à la figer, à aveugler tout ce qu'elle comporte d'ouverture. (...) Bref, en voulant faire de l'individu un moyen de la société, on oublie sa dignité propre et, qui plus est, on en fait un bien pauvre moyen. »⁷⁶

Suivons encore un peu le développement d'Olivier Reboul qui tente de dépasser ce qu'il nomme « fausse alternative » en proposant un troisième terme qui est *l'humanité*. « On l'éduque (l'enfant) pour en faire un homme, c'est à dire un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines. (...) ... la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire et de l'endoctrinement. »⁷⁷

Concernant des élèves d'IMPro⁷⁸, ce débat, quelque forme qu'il prenne – dans un cadre professionnel formel aussi bien que dans le for intérieur de l'enseignant – est récurrent. Au risque de forcer le trait et en précisant qu'il ne s'agit que de formes d'idéal-type⁷⁹, voici comment peuvent se caractériser les positions.

Ici, on insiste sur l'apprentissage de comportements sociaux convenables, sur l'acquisition de compétences utiles en milieu de travail : respect des règles d'hygiène et de sécurité, endurance au poste de travail, maîtrise de gestes simples mais efficaces... Cette posture entraîne vers

⁷⁵ REBOUL, Olivier. 2001. *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF. p. 23.

⁷⁶ *ibid.* p. 24.

⁷⁷ *ibid.* p. 25.

⁷⁸ Dorénavant, « IMPro » désignera sauf indication contraire les établissements au sein desquels s'effectuera notre étude (voir p. 31).

⁷⁹ au sens donné à l'expression par Max Weber.

une pédagogie comportementaliste⁸⁰, un entraînement par lequel on cherche la conformation de l'individu aux exigences d'une vie sociale lisse et d'une productivité si mince soit-elle sans souci que cela ait un sens pour lui. Il est à noter que cette approche tend à faire démarrer ces apprentissages dits « utiles » voire « utilitaires » le plus précocement possible. Considérant qu'ils reposent sur l'habituatation, la répétition dans un apprentissage long, on y sacrifie volontiers du temps dans les années précédant même l'entrée en groupe IMPro. Cela concerne particulièrement les jeunes relativement les moins atteints par le retard mental.

A l'inverse, là, on insiste beaucoup sur le bien-être de l'enfant, du jeune. Toutes les activités qui peuvent contribuer à le détendre, à lui faire oublier ce qu'on perçoit comme un malheur qui l'accable sont mises en œuvre. Ce sont loisirs, sorties, activités « créatives » libres ... qui l'emportent. Ce qui compte « c'est qu'ils soient bien, qu'ils y trouvent du plaisir » entend-on souvent. Ce sont les jeunes relativement les plus atteints par le retard mental qui sont ici concernés. Notons au passage que « le scolaire » - selon l'expression consacrée dans ces établissements - ne trouve sa place dans aucune de ces deux manières de penser. A la première, il paraît être du temps perdu pour un résultat hypothétique et peu utile en définitive ; à la deuxième, il paraît être une occasion de souffrance bien cruelle à infliger à des jeunes que la vie - et l'école parfois auparavant - n'ont pas épargnés.

La position de l'enseignant dans le débat peut utilement se référer à une tierce position considérant avec Olivier Reboul que « l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal. »⁸¹

Cette présentation des deux postures est délibérément caricaturale pour mieux les caractériser. La réalité est évidemment plus nuancée. Personne ne soutiendrait l'une des thèses à l'état pur et quoi qu'il en soit des différentes sensibilités, l'action collective s'appuie sur une négociation permanente. Elle aboutit à des pratiques complexes faites d'ajustements fins mais pas toujours exemptes de contradictions. En relisant des séries de compte-rendu de réunions de synthèses, on observe ces oscillations dans un même parcours de jeune, comme si à certaines périodes on avait placé des espoirs dans sa capacité à devenir un bon travailleur,

⁸⁰ Le béhaviorisme ou comportementalisme explique l'apprentissage comme une modification du comportement observable ou non, modification résultant de la conséquence d'une réponse à des stimuli, extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne), sur l'organisme. En gros, le béhaviorisme peut être décrit comme une approche qui se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement. In Tavis, Carol ; Wade, Carole. 1999. *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives*. Saint-Laurent, Erpi. p. 182 (voir encyclopédie en ligne Wikipedia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Comportementalisme#_note-0 consultée en août 2006)

⁸¹ *ibid.* p. 25.

puis, ces espoirs ayant été déçus ou qu'on se soit rendu compte que la place de l'apprentissage comportementaliste ait été trop importante, une correction est faite avec retour à des activités visant au bien-être. Et vice versa. C'est dire à quel point le débat sur les fins de l'éducation s'aiguise pour les jeunes en IMPro lorsque leur progression dans les apprentissages n'est pas réglée (ou ne peut l'être) par la commande extrinsèque de la société fixant par le truchement de l'institution scolaire les grandes lignes des curricula. La marge de manœuvre ainsi offerte aux acteurs de terrain les met devant des responsabilités et des choix, objets de négociations aux enjeux parfois difficiles à expliciter et à justifier.

Pour revenir au postulat d'éducabilité, on ne s'étonnera pas de ce qu'il ait été et soit encore le moteur de l'inventivité pédagogique de tous ceux qui se sont attelés à l'éducation d'êtres réputés inéducables. Ce postulat leur est un viatique absolument indispensable pour envisager d'agir.

Pour autant avertit Michel Soëtard, éducabilité et handicap⁸² ne font pas a priori bon ménage. Au contraire de Pestalozzi sur lequel nous reviendrons plus loin, Rousseau s'est donné de la facilité dans son *Emile*. L'enfant est d'une bonne nature, les circonstances sont les plus favorables qui soient à l'action du pédagogue. On est même désappointé de lire sous la plume du grand philosophe des Lumières que « celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire (maladif) change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade. Il perd à soigner une vie inutile le temps qu'il destinait à en augmenter le prix. »⁸³ Une terrible expression est lâchée : « une vie inutile » *Sunt pondus inutilae terrae*⁸⁴ ; nouveau hiatus dans le monde de l'éducation et retour sur la question des fins : si on choisit de n'éduquer que « pour la société » alors en effet à quoi bon éduquer des « inutiles au monde ». Encore Rousseau ignorait-il l'« horreur économique » de notre époque.

Avec Rousseau, nous venons de le voir, l'éducabilité « se déploie dans un monde de circonstances bien ... préparé. Mais qu'en est-il lorsque de la réalité fait irruption, de façon complètement inattendue, un non brutal au développement harmonieux de la nature de l'enfant ? » Et Soëtard de poursuivre en présentant la tragique situation de Pestalozzi⁸⁵ tel que

⁸² SOËTARD, Michel. *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris, ESF. p.50-52.

⁸³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1762 (1969). *Emile ou De l'éducation* Livre 1. Paris, Gallimard Folio Essais. p.104.

⁸⁴ en 1566, un édit de Charles IX qualifie les vagabonds de « sunt pondus inutilae terrae » : « ils sont le poids inutile de la terre ».

⁸⁵ Johan Heinrich Pestalozzi (12 janvier 1746 - 17 février 1827) est un pédagogue suisse à la base de la pédagogie moderne.

ce dernier la rapporte dans son journal en évoquant l'éducation de son propre fils Jakob. L'enfant est en grande difficulté pour apprendre, il est souvent pris de crises convulsives apparentées à l'épilepsie. Revenant sur une crise particulièrement terrible, Pestalozzi se confie à une amie sous la forme d'une ode écrite en 1808, soit 7 ans après la mort de Jakob (1770-1801). Michel Soëtard, traducteur et spécialiste de Pestalozzi en rapporte l'essentiel et en dégage la leçon : « Après avoir évoqué « l'horreur la plus profonde » qui le saisit le jour où il vit revenir son enfant, puis rapporté cette étrange scène où, Jakob sombrant dans une nouvelle crise, la troisième de la journée, le père se jette à genoux devant lui et crie vers Dieu avec une telle force que l'enfant en est ébranlé et que le mal s'arrête d'un coup, Pestalozzi développe une intéressante méditation intérieure sur le rapport de la nature humaine avec l'éducation.

Revenant vers sa propre démarche, il évoque toute une époque où son projet d'éduquer ne faisait qu'un avec le mouvement naturel qui le portait vers l'autre : « C'était ma nature, écrit-il... Il me fallait croire,/ il me fallait aimer,/ il me fallait laisser gouverner Dieu... » On saisit l'enthousiasme du père qui porte l'enfant selon son désir, avec la complicité d'une nature bienveillante. Mais voilà que cette nature va brutalement dire non au désir du père, et placer entre lui et son projet d'éduquer comme 'une éternelle résistance, un éternel obstacle'. » De cette souffrance surgira pourtant pour ce père éducateur une paradoxale délivrance. « Le non que le handicap oppose au plein épanouissement de la nature, explique Michel Soëtard, est le signe que la nature dispose d'un droit de résistance à la plus généreuse des idées que je puis avoir à son propos. Cela signifie, d'une manière plus large, qu'entre le pédagogue et l'enfant se creuse un fossé qui sera la marque de la 'mauvaise nature' face à un principe d'éducabilité qui, bien sûr, reste de mise. La souffrance que Pestalozzi éprouve dans le cas de Jakob lui est une 'délivrance' car elle le libère au fond du lien ombilical qui le rattachait à la 'bonne nature' ; elle lui fait apparaître Jakob comme l'autre lui-même, comme celui qui a droit à un accomplissement de son humanité à l'intérieur de sa nature : "Cher enfant, finira par écrire

Pestalozzi a fondé une entreprise agricole à vocation éducative qui le ruine rapidement, il dirige ensuite plusieurs établissements à Stans puis Burgdorf avant de connaître le succès à Yverdon-les-Bains où il accueille jusqu'à 250 élèves de tous niveaux.

Il est connu pour avoir traduit en pratique les théories de Rousseau sur le système éducatif. Il influença le philosophe Fichte, qui cependant voulut intégrer la pédagogie à la philosophie transcendantale de la liberté.

Son principe éducatif est:

1. présentation de l'aspect concret avant d'introduire les concepts abstraits
2. commencer par l'environnement proche avant de s'occuper de ce qui est distant
3. des exercices simples introduisent les exercices plus compliqués
4. toujours procéder graduellement et lentement.

Sa pédagogie reste ancrée aux domaines agricoles et professionnels et pratique l'enseignement mutuel.

Son institut, situé au château d'Yverdon-les-Bains (canton de Vaud en Suisse), est un important centre de 1805 à 1925. Il y met en pratique ses théories éducatives.

Pestalozzi en 1796, le monde est ce que tu veux.” (...) La réponse pédagogique se construira sur la force que l’enfant handicapé déploiera, contre le renoncement même de la nature, en vue de construire une humanité qui soit une œuvre de lui-même. »⁸⁶ Cette leçon, déployant jusqu’à ses ultimes conséquences le postulat d’éducabilité, lui conférant une dimension universelle, le libérant de l’obligation de « mêmeté » de l’éduqué avec son éducateur restera inscrite en filigrane dans la suite de notre développement. Car si le postulat et les principes de l’action sont maintenant assez établis, il reste à considérer, comme en aval de cette position ce qu’il en est d’un point de vue pratique pour le pédagogue.

« En attendant que la médecine guérisse les idiots, j’ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l’éducation.» disait Edouard Seguin⁸⁷. Cette formule aux accents provocateurs d’un des grands pédagogues du 19^{ème} siècle souligne deux aspects importants de la pratique pédagogique : il y est question de l’avenir des enfants, d’un avenir qui commence aujourd’hui, sans délais ni tergiversations, dans l’impatience d’en découdre, et il y est question d’une « entreprise » dont l’étymologie résonne des termes d’ « attaque, séduction, conquête... ». Le premier aspect est soutenu par le postulat d’éducabilité tel qu’exploré ci-dessus, dont il souligne simplement le jaillissement permanent, hic et nunc, sans conditions. Le second – entreprendre, entreprise – ouvre à la dimension pratique avec beaucoup de vigueur, dans un projet qui n’attend pas les certitudes d’un étayage théorique et programmatique. Séguin témoigne là d’une volonté de partir à l’assaut animé par un objectif ou plutôt même, une ambition. Il inventera les moyens de son entreprise en la réalisant. Il est frappant de constater que tous les grands pédagogues que l’on cite souvent en parlant de l’éducation spéciale ont agi en s’appuyant sur des ressources intérieures telles que l’éthique, la conviction, la référence à des valeurs fortes, l’intuition... mais sans l’appui d’un programme qui se serait imposé à eux comme une ressource extérieure, ou du moins élaborée avant l’engagement dans l’entreprise. Bien sûr, rendant compte de leur action, de ses tours et détours, ils ont chacun plus ou moins théorisé les éléments importants, des points de repère pour l’action, comme une sorte de capital produit par leur entreprise. Ceux qui ont écrit, enseigné, transmettent de précieux repères à qui veut s’engager à leur suite. Chacun, à sa manière, a levé un coin du voile sur ses convictions, ses réussites, ses échecs...

⁸⁶ *ibid.* p. 52.

⁸⁷ cité par GARDOU, Charles. 2005. (en collaboration avec DEVELAY, Michel) in *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l’action*. Toulouse, Erès. p.168.

2.2. ... Produit d'une longue histoire

Dans les cadres de pensée du Moyen-Âge, de la Renaissance et de l'Âge Classique, seul l'élan charitable et parfois aussi le souci d'une paix sociale avec une catégorie de pauvres vus comme potentiellement dangereux poussent quelques rares précurseurs à se préoccuper de l'éducation des enfants touchés par la pauvreté et toutes les sortes d'infirmités sans classification bien nette. Il faut attendre le siècle des Lumières pour que s'ouvre la voie de l'éducation des « infirmes sensoriels ». Diderot publie en 1749 sa « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient ». S'il se contente de rapporter les capacités surprenantes et les propos pleins de sagesse de l'aveugle du Puisseaux et s'il n'est lui-même pour rien dans les apprentissages réalisés par Saunderson, mathématicien aveugle de naissance, la publicité qu'il donne aux exploits calculatoires de ce dernier accrédite l'idée que la cécité ne conduit pas fatalement à rester définitivement ignorant, à condition de se donner des moyens adaptés pour permettre les apprentissages. Diderot paya d'un séjour de réclusion à Vincennes la publication de ce révolutionnaire propos ! Allant chercher chez Virgile sa citation introductive, il donne ainsi le ton de son ouvrage : « Possunt, nec posse videntur »⁸⁸, indiquant ainsi ce qu'il en est pour lui de la nécessaire conviction d'avoir des « attentes » en éducation. Dans le débat de son siècle sur le rôle des sens dans l'acquisition des connaissances, Diderot apporte une observation quasi clinique qui ébranle les affirmations de Condillac dans son « Essai sur les origines des connaissances humaines ». Ce dernier reformulera sa théorie dans le « Traité des sensations » où il entreprend « de considérer séparément nos sens, de distinguer avec précision les idées que nous devons à chacun d'eux, et d'observer avec quels progrès ils s'instruisent, et comment ils se prêtent des secours mutuels ». Condillac imagine une statue d'abord « bornée au sens de l'odorat », acquérant progressivement l'ouïe et le goût; puis il ajoute le toucher qui apporte ceci de déterminant qu'avec lui nos sens cessent d'être de simples « modifications » de nous-mêmes : une statue qui n'aurait que l'odorat serait l'odeur de ce qu'elle sent, au lieu qu'« un homme borné au toucher découvre son corps et apprend qu'il y a quelque chose hors de lui ». C'est donc le toucher, et non la vue, « qui apprend aux autres sens à juger des objets extérieurs ».

Poursuivant la réflexion, Diderot relit trente-trois ou trente-quatre ans après sa « Lettre ». De cette relecture, il fait l'occasion d'une addition plutôt que d'une correction « de peur que la page du jeune homme n'en devint pas meilleure par la retouche du vieillard. » Il évoque

⁸⁸ "Ils peuvent et ne croient pas pouvoir" Virgile : l'Enéide, livre V, vers 231.

quelques « phénomènes » : aveugles aux capacités inattendues et célèbre chirurgien qui « abattait la cataracte ». Il étend son propos s'agissant de Melle de Salignac car il se reproche d'avoir été trop court sur l'exposé de la sagesse de l'aveugle du Puiseaux. Or, cette demoiselle ne manque pas de sagesse et de réflexion sur la singularité de sa situation. Elle enseigne le philosophe. « Elle ne se souciait pas de voir ; et un jour que je lui en demandai la raison : « C'est, me répondit-elle, que je n'aurais que mes yeux, au lieu que je jouis des yeux de tous ; c'est que, par cette privation, je deviens un objet continuel d'intérêt et de commisération ; à tout moment on m'oblige, et à tout moment je suis reconnaissante ; hélas ! si je voyais, bientôt on ne s'occuperait plus de moi. » » Diderot glisse une indication de méthode éducative : « On s'était évertué, dès sa plus tendre jeunesse, à perfectionner les sens qui lui restaient, et il est incroyable jusqu'où on y avait réussi. Le tact lui avait appris, sur les formes des corps, des singularités souvent ignorées de ceux qui avaient les meilleurs yeux. » Bien sûr, la noblesse de sa naissance avait favorisé que l'on consacraît du temps à son éducation, sa mère surtout semble-t-il. Et Diderot de conclure avec une nostalgie bien compréhensible et une solide confiance dans les possibilités éducatives à explorer : « Elle mourut, âgée de vingt-deux ans. Avec une mémoire immense et une pénétration égale à sa mémoire, quel chemin n'aurait-elle pas fait dans les sciences, si des jours plus longs lui avaient été accordés ! Sa mère lui lisait l'histoire, et c'était une fonction également utile et agréable pour l'une et l'autre. »

Mais si Diderot s'intéresse aux possibilités d'apprentissage des aveugles cela reste de l'ordre de l'observation a posteriori liée au débat philosophique sur la connaissance par les sens et il présente une collection d'exemples individuels pour lesquels, en dépit de l'infirmité, le contexte familial et social n'aura pas été trop défavorable. Les aveugles et sourds-muets du peuple sont à cette époque le plus souvent réduits à la mendicité ou à l'exercice de quelque « petit métier ».

C'est le scandale de cette exclusion sociale qui poussa Valentin Haüy (1745 – 1822) à agir au bénéfice des aveugles. Par un intérêt intellectuel propre à son époque, ainsi que nous venons de le voir chez Diderot, il s'intéressa tout d'abord aux sourds-muets et à l'œuvre de l'Abbé de l'Épée (voir ci-après). Mais en 1771, à la foire St Ovide, place Louis XV (future Place de la Concorde) à Paris, il fut profondément choqué de voir que l'on avait déguisé de façon grotesque des aveugles pensionnaires de l'hospice des Quinze – Vingts pour leur faire jouer une musique discordante afin de provoquer l'hilarité des passants. Cette atteinte à la dignité

humaine lui fut insupportable. Il se promet d'éduquer et d'instruire les aveugles en leur donnant en particulier accès à la lecture.

En 1784, sous le porche de l'église St Germain des Prés, il fit l'aumône à un jeune mendiant, aveugle, François Lesueur. Ce dernier lui fit remarquer qu'il avait dû se tromper en lui donnant une pièce d'un écu au lieu d'une pièce d'un sou... Valentin Haüy fut frappé par la finesse de toucher de son interlocuteur. « L'aveugle ne connaît-il pas les objets par la diversité de leurs formes ? Se méprend-il à la valeur d'une pièce de monnaie ? Pourquoi ne distinguerait-il pas un u d'un sol, un a d'un f, si ces caractères étaient rendus palpables ? » Et il se mit à instruire Lesueur.

Pour la lecture, il fit tout d'abord fabriquer des gros caractères typographiques dont il se servit pour gaufrer des feuilles de papier cartonné. Grâce à ce matériel, en quelques mois, Lesueur sut bientôt lire et orthographier passablement, il apprit aussi les quatre opérations de l'arithmétique. Valentin Haüy fit un rapport à l'Académie des Sciences qui l'encouragea. Puis, il se vit confier par une société philanthropique possédant un atelier de filature, l'instruction de jeunes aveugles. Il créa pour cela en 1786 « L'institution des jeunes aveugles » dont le but était de leur apprendre un travail manuel ; filature et typographie étaient au programme.

L'un de ses élèves, Louis Braille, s'inspirant des écritures secrètes employées dans l'armée élaborera le génial alphabet formé de points en relief qui porte son nom⁸⁹.

Même brièvement évoquée, l'œuvre de Valentin Haüy nous confirme qu'il y a une dimension éthique à la source de l'engagement. Il conteste une injustice de l'ordre social qui persécute ceux que le sort n'a déjà pas épargnés. Il y a un refus de la fatalité communément admise dans lequel on sent l'expression d'une attente de l'éducateur. En dépit des apparences contraires et de ce que tout le monde pense, il parie sur l'éducabilité de son élève. Il mise sur le fait que son pupille est habité de cette marque commune à l'humanité : pouvoir apprendre et pouvoir en éprouver le désir. Il y a aussi la finesse d'un observateur sans a priori. C'est à partir de sa rencontre avec une personne, Lesueur, qu'il imagine les moyens pédagogiques adaptés à leur projet commun. Il entre de ce fait avec lui en co-apprentissage.

⁸⁹ D'autres tentatives d'écriture en relief avaient été faites, en particulier depuis l'invention de l'imprimerie. Leur principe reste analogique, basé sur l'alphabet latin. Au XVIIème siècle, le jésuite italien François Lana Terzi (1631-1687) imagine divers systèmes d'écriture codée pour aveugles. Il conçoit notamment un procédé d'impression en relief sur du papier épais ainsi qu'un "système permettant aux aveugles d'écrire couramment en traçant seulement des lignes et en faisant des points" (1670).

source : Ligue Braille de Belgique (<http://www.liguebraille.be/> , page consultée en juillet 2006).

Ajoutons que dans sa « Lettre sur les aveugles », Diderot montre aussi l'ingénieuse table de calcul de Saunderson grâce à laquelle celui-ci faisait des opérations et de la géométrie en piquant des épingles de deux grosseurs différentes au centre et à l'un des angles de petits carrés gravés organisés en tableau.

Dans ce panorama des précurseurs, il faut aussi parler de l'œuvre de l'abbé Charles Michel de l'Epée (1712 – 1789) en faveur des sourds – muets. Pour lui aussi, le hasard d'une rencontre décide de sa vocation d'éducateur. Suite à la mort de leur précepteur, deux sœurs jumelles sourdes lui sont présentées par leur mère pour qu'il poursuive leur éducation. Observant leur communication gestuelle, il constata qu'elle leur permettait d'exprimer directement des idées. Ce phénomène bien qu'inconnu de l'Abbé de l'Epée n'était pas nouveau ; la communauté des sourds parisiens par exemple avait sa propre langue des signes. Mais ce que l'Abbé de l'Epée conçut d'original, c'est l'idée de développer une langue gestuelle universelle que les entendants eux-mêmes pourraient apprendre dans des Collèges. Ainsi ses élèves sourds pourraient accéder à la citoyenneté dans un projet de paix sans frontières. On voit par là la hauteur de son ambition fortement ancrée dans des valeurs éthiques, la conviction de l'éducabilité de ceux qu'on enfermait souvent à cette époque pêle-mêle avec les aliénés, et l'observation minutieuse des pratiques de ses élèves pour les rejoindre « sur leur terrain ».

Le XVIIIème siècle marque à partir de ces précurseurs les débuts d'une vaste entreprise d'éducation des infirmes sensoriels. Des aventures singulières et individuelles, les pionniers passent à une ambition de généralisation qui ne se réalisera bien sûr que trop lentement et partiellement, freinée par la sempiternelle question des moyens alloués par la société à ces projets.

Ce faisant, restent tenus à l'écart de l'élan d'entreprise éducative les enfants dont les fonctions mentales sont atteintes. Aussi bien dans les théorisations intellectuelles que dans la réalité de leur prise en charge, persistera longtemps la confusion, la difficile distinction, entre les différentes manifestations des difficultés d'apprentissage de tous ces enfants qui n'apprennent pas comme les autres en dépit de leur apparente intégrité physique et sensorielle. On ne reviendra pas sur l'histoire complexe de toutes les tentatives de classifications, il nous suffira de garder présent à l'esprit combien la complexité de la réalité résiste à bien des tentatives de catégorisation et d'explication causale. Notre attention restera centrée sur ce qui caractérise les fondements de l'action de quelques grands précurseurs, sur leur manière singulière de postuler l'éducabilité de ceux qu'à leur époque on tenait généralement pour inéducables.

Jean Itard (1774 – 1838) fut un pionnier qui sut se saisir d'une occasion rarissime d'expérience clinique d'éducation avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. En pleine époque de passion philosophique sur la question de la « nature humaine » supposée bonne par certains (Rousseau) et de son inévitable corruption par la vie sociale, le jeune médecin à l'Institut des sourds-muets se voit confier l'étrange pensionnaire qui fera sa notoriété.

L'enfant, âgé d'une douzaine d'années, a été capturé dans l'Aveyron quelques semaines plus tôt, il a selon toute apparence toujours vécu dans les bois. Transféré à la capitale au sein de l'Institut des sourds – muets dirigé par l'Abbé Sicard, il est exposé à la curiosité populaire éphémère, très « parisienne » et mondaine avant que les meilleurs esprits du temps ne concluent à son incurable idiotisme. Philippe Pinel, considéré comme le père de la psychiatrie moderne, médecin des aliénés de Bicêtre, l'homme qui a libéré ces derniers des chaînes auxquelles ils étaient soumis en guise de thérapie, Philippe Pinel lui-même ne croit guère au succès possible de l'entreprise de Jean Itard. Dans son rapport de 1801, l'éducateur de Victor rapporte cette opinion défavorable du grand médecin qui exhause ses propres réussites : « Rapportant ensuite plusieurs histoires, recueillies à Bicêtre, d'enfants irrévocablement atteints d'idiotisme, le citoyen Pinel établit entre l'état de ces malheureux et celui que présentait l'enfant qui nous occupe, les rapprochements les plus rigoureux, qui donnaient nécessairement pour résultat une identité complète et parfaite entre ces jeunes idiots et le Sauvage de l'Aveyron. Cette identité menait nécessairement à conclure qu'atteint d'une maladie jusqu'à présent regardée comme incurable, il n'était susceptible d'aucune espèce de sociabilité et d'instruction. Ce fut aussi la conclusion qu'en tira le citoyen Pinel et qu'il accompagna néanmoins de ce doute philosophique répandu dans tous ses écrits, et que met dans ses présages celui qui sait apprécier la science du pronostic et n'y voir qu'un calcul plus ou moins incertain de probabilités et de conjectures.⁹⁰ »

Jean Itard ne partage point cette opinion défavorable, « malgré la vérité du tableau et la justesse des rapprochements, j'osai concevoir, indique-t-il, quelques espérances. Je les fondai moi-même sur la double considération de la cause et de la curabilité de cet idiotisme apparent.» Plus loin il ajoute qu' « en effet, sous le rapport du peu de temps qu'il était parmi les hommes, le Sauvage de l'Aveyron était bien moins un adolescent imbécile qu'un enfant de dix ou douze mois, et un enfant qui aurait contre lui ces habitudes antisociales, une opiniâtre inattention, des organes peu flexibles, et une sensibilité accidentellement émoussée⁹¹.»

Pour guider son entreprise éducative, l'éducateur de Victor se donne 5 « vues » directrices dont il indique l'inspiration. « Sa situation devenait un cas purement médical, et dont le traitement appartenait à la médecine morale, à cet art sublime créé en Angleterre par les Willis et les Crichton, et répandu nouvellement en France par les succès et les écrits du professeur Pinel.

⁹⁰ ITARD, Jean, *Mémoire (1801) et rapport (1806) sur Victor de l'Aveyron*, In MALSON, Lucien. 2002. *Les enfants sauvages* Paris, éd. 10/18. p. 135.

⁹¹ *ibid.* p.139.

Guidé par l'esprit de leur doctrine, bien moins que par leurs préceptes qui ne pouvaient s'adapter à ce cas imprévu, je réduisis à cinq vues principales le traitement moral ou l'éducation du Sauvage de l'Aveyron.

PREMIÈRE VUE : L'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.

DEUXIÈME VUE : Réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques et quelquefois par les vives affections de l'âme.

TROISIÈME VUE : Étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

QUATRIÈME VUE : Le conduire à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.

CINQUIÈME VUE : Exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction. ⁹²»

On y reconnaît aussi l'influence philosophique d'Etienne Bonnot de Condillac et de son « Traité des sensations ». Jean Itard avouera lui-même n'avoir qu'assez peu réussi dans son entreprise éducative en particulier en ce qui concerne l'acquisition du langage par Victor.

Pour autant, son expérience et les rapports circonstanciés qu'il en fit ont par la suite été qualifiés d'« admirable échec ⁹³» tant ils ont inspiré la réflexion et l'action psychopédagogique. Il reste celui qui a refusé la fatalité d'un diagnostic médical négativement prédictif, celui qui a osé espérer en portant des attentes sur un être dont tous voyaient « raisonnablement » un avenir semblable à son présent. On retiendra principalement des forces et faiblesses de son oeuvre : la nécessité de permettre à l'élève de donner du sens aux apprentissages en les référant à son désir et non pas seulement à un supposé besoin ; la plus grande attention et adaptation aux capacités, connaissances et goûts de l'élève qui n'est jamais réductible à un « vase » préalablement vide, à remplir ; le danger d'une inscription préalable de l'action pédagogique dans un cadre théorique trop rigide ; le risque de la tentation démiurgique à laquelle Jean Itard a souvent succombé.

Cependant, avec ce dernier, un pas important est fait vers l'éducation de l'enfant porteur de déficience. Il apporte la preuve qu'à un état symptomatique donné un développement des

⁹² *ibid.* p.139-140.

⁹³ ERNST, Sophie. 1995. *Un admirable échec : Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage*. Paris, Revue Les Temps Modernes, n° 582, mai-juin. p. 151-182.

apprentissages est possible lorsqu'il est porté par des attentes fortement déterminées et néanmoins adaptées de la part du pédagogue.

Mais l'expérience de Jean Itard ne rejoint pas encore complètement celle de l'éducation des enfants en situation de handicap atteints de retard mental au sens large tel qu'on le rencontre dans les établissements spécialisés de type IMPro. En effet, il attribue le retard de développement de Victor à sa longue vie sauvage dès la prime enfance. Il récuse le diagnostic de Pinel qui se fonde sur la similitude des symptômes avec les autres pensionnaires de Bicêtre pour déclarer Victor inéducable car congénitalement atteint. Même si leurs positions sont plus nuancées, on peut considérer pour simplifier que le médecin – pédagogue Jean Itard en tient plutôt pour une déficience acquises par les circonstances défavorables de la vie tandis que le psychiatre Philippe Pinel en tient plutôt pour une situation innée qui aurait été cause de l'abandon de l'enfant par ses parents.

Paradoxalement, si celui-ci a raison, le succès même mince de celui-là n'en est que plus admirable. Car il n'a pas alors seulement lutté contre le retard accumulé par Victor sur la base d'une constitution saine mais il a combattu contre les défauts que la nature elle-même a déposé chez l'enfant. Il a osé se dresser contre le fatum d'une naissance à la nature gâtée que redouble si souvent contre la victime l'humaine et sociale injustice. Il a alors, même modestement « gagné sur les deux tableaux » et ouvert une voie doublement encourageante pour ses successeurs dans ce type d'entreprise.

Il a ouvert la voie en premier lieu à celui qui fut un temps son élève en médecine : Edouard Séguin (1812 – 1880). Voici comment les deux hommes se rencontrèrent : « en 1837, Itard est consulté sur le cas d'un jeune idiot, par Guersant, médecin de l'hôpital des Incurables. Il lui répond qu'il n'est pas en état d'assumer personnellement le traitement mais peut le diriger. Guersant évoque le nom de Séguin. Itard, qui avait été le condisciple du père Jacques-Onésime, approuve ce choix. La rencontre se fait et les deux hommes s'entendent fort bien. Itard était déjà au plus mal. Il souffrait beaucoup et ses entrevues avec Séguin étaient entrecoupées de crises douloureuses, mais l'intelligence demeurait intacte et jusqu'à sa mort en 1838, Itard guida son jeune émule. ⁹⁴ »

Lorsqu'il rendit compte de ses travaux et de ses premiers succès, Edouard Séguin acquitta sa dette envers Itard pour aussitôt marquer qu'il en prenait le contre-pied car « ma méthode n'est

⁹⁴ PELICIER, Yves ; THUILLIER, Guy. 1980. *Edouard Séguin (1812-1880) « L'instituteur des idiots »*. Paris, Economica. p. 12.

pas la méthode d'Itard, il s'en faut du tout au tout... » note-t-il dans son traité sur le Traitement moral, Hygiène et éducation des idiots (1846).⁹⁵

Sans entrer dans les détails de sa biographie, signalons qu'Edouard Séguin a eu dans la première partie, partie française de sa carrière, à défendre vigoureusement ses idées et réalisations contre les jugements négatifs des autorités médicales et administratives. En 1850, il partit s'installer aux Etats-Unis. C'est là-bas qu'il acheva ses études de médecine, développa son action éducative et obtint la reconnaissance tandis qu'en France il demeura longtemps méconnu.

Ainsi, l'opposition est nette avec Jean-Etienne Esquirol, successeur de Philippe Pinel à l'hôpital de la Salpêtrière, qui établit une classification et description des maladies mentales (1838) isolant des autres affections mentales, en particulier la démence, ce qu'il nomme « idiotie ». Pour Jean-Etienne Esquirol, « l'idiotie est cet état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait acquis les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placés dans les mêmes conditions que lui... » Vient ensuite l'aveu d'impuissance de la médecine car « ils sont incurables ; on ne conçoit pas la possibilité de les guérir. Rien ne saurait leur donner, même pour quelques instants, plus d'intelligence.»⁹⁶ Impuissance de la médecine, discipline reine des sciences de l'époque, impuissance conséquente et évidente de l'éducation, artisanat approximatif aux yeux du psychiatre. « Ainsi les idiots sont à peine ébauchés, les sensations presque nulles, l'entendement nul. L'intelligence ne peut, chez l'idiot, se produire au dehors, puisque ses instruments sont défectueux. Les sensations ne peuvent se rectifier les unes par les autres, l'éducation ne saurait suppléer à tant de désavantages. »⁹⁷ « Les idiots ne demandent que des soins domestiques très attentifs et très assidus. »⁹⁸, préconise Jean-Etienne Esquirol pour tout traitement.

Pour Edouard Séguin, il faut casser ce dogme de l'inéducabilité. « On le voit, commentent Pelicier et Thuillier, Séguin accepte mal qu'on conteste ce qui est son idée, son œuvre, sa réalisation concrète, l'éducation des idiots, non leur peinture, la mesure de leur crâne ou la recherche de telle malformation. Le départ de son action n'est pas la connaissance scientifique, mais l'assistance généreuse et persévérante. Durant des années, Séguin eut

⁹⁵ Cet ouvrage est reproduit dans le livre de PELICIER ET THUILLIER, c'est donc de ce dernier que nous utiliserons la pagination.

⁹⁶ *ibid.* p. 45.

⁹⁷ *ibid.* p. 46.

⁹⁸ *ibid.* p. 47.

l'impression qu'il n'était pas compris et que sa démarche n'était pas perçue au niveau auquel il la situait. »⁹⁹

Avec Edouard Séguin s'accomplit une avancée décisive dans l'histoire de l'éducation. On a déjà souligné la difficile émergence de l'ambition d'une éducation et d'une instruction pour les infirmes sensoriels. Outre l'idée même que cela « valait la peine », c'est à dire qu'on pouvait reconnaître une pleine et entière appartenance à l'humanité à ces êtres communément perçus comme diminués, il avait fallu administrer la preuve de la faisabilité de l'entreprise en s'appuyant sur une stratégie de substitution et de développement des sens restés valides pour compenser l'infirmité de la vue ou de l'ouïe. On a vu le rôle qu'y a joué la philosophie des Lumières tant dans l'appui à l'éthique que dans l'élaboration de nouvelles représentations de l'homme dans lesquelles les sens tiennent une place éminente comme piliers de la raison.

Avec les « idiots », l'utilité même de leur hypothétique éducation est en question ; on a vu au mieux Esquirol proposer avec compassion qu'on leur donne des soins domestiques. Tout juste leur éventuelle dangerosité lorsqu'ils sont confondus avec les déments et parfois même les délinquants déclenche-t-elle un intérêt mêlant bien souvent des préoccupations philanthropique et sécuritaire. Un débat s'anime sur le fait de savoir s'il convenait ou non de les séparer des autres aliénés en les plaçant, si ce n'est dans des établissements spécialement dédiés, au moins dans un service séparé au sein des hospices. Tout le monde s'accorde à décrire une altération significative de tous les sens, aucun n'est suffisamment valide pour compenser la faiblesse d'un autre. Jacqueline Gâteaux-Mennecier relève néanmoins quelques noms d'aliénistes favorables à l'entreprise éducative des « idiots ». Il s'agit de Jacques Belhomme qui affirme qu'« il est possible d'améliorer les idiots, en les soumettant, dès l'enfance, à une éducation à la fois intellectuelle et médicale proportionnée à leur degré de capacité, degré apprécié préalablement. »¹⁰⁰ Il s'agit de Félix Voisin, auprès de qui travaille Edouard Séguin à Bicêtre, pour qui « si l'éducation et l'instruction ne créent pas les facultés, il convient de « développer ce qui existe » »¹⁰¹. Félix Voisin souligne le fondement philosophique de sa conviction : « L'homme, comme homme, c'est à dire comme être intellectuel et moral, est tout entier dans la main de l'homme. Comme animal, il est le produit de la nature. Comme être intellectuel et moral, il est le produit de la culture. »¹⁰². Elle cite

⁹⁹ *ibid.* p. 48.

¹⁰⁰ GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 1989. *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Centurion. p. 88

¹⁰¹ *ibid.* p. 89.

¹⁰² *ibid.* p. 90, (citation tirée par l'auteur de VOISIN, F., *De l'idiotie chez les enfants et des autres particularités d'intelligence ou de caractère qui nécessite chez eux une instruction et une éducation spéciale. De leur responsabilité morale*, Paris, J.-B. Baillière, 1843).

enfin Delasiauve, maître de Bourneville qui affirme qu'il faut « utiliser en lui (l'idiot) ce qui existe, les germes qu'il peut posséder comme discernement et moralité. »¹⁰³

Le moins qu'on puisse dire à la lumière de l'inventaire minutieux de Jacqueline Gâteaux-Mennecier, c'est que la cause de l'éducation des « idiots » est loin d'être populaire à l'époque où Edouard Séguin s'engage dans l'entreprise¹⁰⁴ au bénéfice d'une population et non plus seulement d'un individu choisi.

Dans son « Hygiène et éducation des Idiots », Edouard Séguin expose ses arguments. Il montre comment il en est venu à penser que ce qui avait fini par être admis pour l'éducation des aveugles et des sourds pouvait l'être au bénéfice des « idiots ». Plutôt que le paraphraser, laissons-lui assez longuement la parole afin de saisir l'ampleur d'une pensée qui allie l'expression d'une profonde humanité à un raisonnement teinté d'ironie envers la médecine, sorte de révérence suivie d'une pirouette permettant de se dégager des arguties communes.

« Dans le monde moderne, l'individualité est respectée. Les pères se sont attachés à des enfants incapables de leur rendre jamais leur pain et leurs caresses ; l'état lui-même, cet être abstrait, a pris un cœur, et nourri, instruit, des malheureux privés de sens et de facultés.

C'est ainsi qu'on a remplacé l'ouïe par le regard, le regard par le tact, la parole par la mimique ; en un mot, les aveugles-nés et les sourds-muets sont devenus des hommes.

Il ne m'a pas fallu regarder longtemps autour de moi pour trouver une classe d'infortunés plus à plaindre que ces derniers ; classe déclassée, catégorie à part, et pourtant confondue naguère avec les forçats, aujourd'hui encore avec les aliénés et les épileptiques, je veux parler des idiots.

Quel livre on ferait (et ce serait un beau livre) sur ce sujet qui n'a encore inspiré que le dégoût et des vœux stériles. Mais, dira-t-on, l'idiotie est un mal incurable ; Esquirol l'a dit, et ceux qui semblent en douter n'ont jamais apporté une preuve à l'appui de leurs doutes ? Je partage cette opinion, et je sais que les médecins qui se respectent, ne se vantent pas de le guérir ; aussi, qui parle encore thérapeutique à propos d'idiotie ? Or, règle générale, quand un problème est insoluble d'une façon, il y a beaucoup à parier qu'on parviendra à la résoudre en sens inverse ; et, par exemple, si on se fut obstiné à guérir les sourds-muets et les aveugles-nés, nous n'aurions pas aujourd'hui les deux écoles qui font le plus d'honneur à la moralité de notre pays. En attendant que la médecine rende la vue et l'ouïe, l'enseignement supplée à ces

¹⁰³ ibid. p. 90.

¹⁰⁴ Selon le terme même d'Edouard Séguin, voir supra.

deux sens. En attendant que la médecine guérisse les idiots, j'ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l'éducation. »¹⁰⁵

Quelques lignes plus loin, Edouard Séguin énonce les principes de son action. On y décèle nettement les différences avec les principes de Jean Itard, par l'attention portée à la personnalité de chaque enfant, la souplesse requise pour des ajustements permanents. Il n'y a donc pas de recette, « pour entreprendre l'éducation d'un enfant idiot, ou simplement arriéré, il faut posséder une méthode qui tienne compte des anomalies physiologiques et psychologiques, une méthode qui pour chaque enfant, parte du connu et du possible, si bas qu'il soit dans l'échelle des fonctions, pour l'amener graduellement et sans lacune au connu et au possible de tout le monde. Il faut une méthode qui ne laisse rien au hasard et à la routine, il faut enfin une méthode positive. »¹⁰⁶

Avec l'arrivée en 1879 de Désiré Magloire Bourneville (1840 – 1909) à la direction de l'asile de Bicêtre, les idéaux et l'action d'Edouard Séguin connurent un déploiement remarquable qui sonne enfin comme la reconnaissance par un héritier. Désiré Magloire Bourneville s'appuie sur les mêmes convictions, le même fondement éthique concernant l'éducabilité des idiots. Au point de vue de la méthode pédagogique, il reconnaît sa dette à Edouard Séguin et contribuera ainsi à la reconnaissance due à ce dernier dans son propre pays. Mais Désiré Magloire Bourneville introduit le débat médico-pédagogique au cœur du débat de société, au cœur de la politique. La question de l'éducabilité des enfants dont il a la charge à Bicêtre est ainsi liée à tous les combats de cet infatigable réformateur, pionnier dans bien des domaines en matière de politiques de santé publique. Il mène un combat permanent contre les responsables de l'Assistance publique qu'il s'efforce de persuader de la nécessité de créer une section spéciale au sein de Bicêtre destinée à accueillir les enfants et à leur donner en plus des soins que nécessite leur état, une éducation adaptée qui leur permette de progresser quelle que soit l'ampleur de leurs déficiences. « Fruit d'une lutte incessante, d'efforts déployés pendant plus de cinq ans, le Quartier spécial des enfants idiots de Bicêtre, service modèle, verra affluer des visiteurs de toutes nationalités qui appliqueront dans leur pays ces tentatives pédagogiques en faveur des anormaux. (...) Il forme la quatrième section des aliénés de Bicêtre, dite section des enfants. L'asile n'est plus un abri, il devient un asile-école, lieu de traitement et d'éducation. Ce n'est plus un simple local à usage éducatif perdu dans les sections d'adultes aliénés, mais une structure intra-muros spécialement destinée aux enfants

¹⁰⁵ PELICIER, Yves ; THUILLIER, Guy. 1980. *Edouard Séguin (1812-1880) « L'instituteur des idiots »* Paris, Economica. p. 54.

¹⁰⁶ *ibid.* p. 55 (souligné par nous).

idiots, distincte pour la première fois de l'aliénation mentale, mais aussi de la pathologie adulte. »¹⁰⁷ Face à ses nombreux détracteurs il lui faut argumenter en faisant feu de tout bois. Lui reproche-t-on – et c'est fréquent – le coût de son projet, il rétorque : « Ce que la société et l'Etat économisent sur la première éducation de ces enfants abandonnés à eux-mêmes, est plus tard dépensé dix fois en frais de police, de justice, de prison etc. »¹⁰⁸ De plus, il met en place des ateliers d'apprentissage dont il a la fertilité de montrer qu'ils sont d'un certain rapport par les amortissements de dépenses qu'ils permettent ainsi que par quelques ventes de produits à l'extérieur. Cependant, il se méfie de trop s'appuyer sur ce type d'argumentaire susceptible de faire courir une rumeur d'exploitation. Mais surtout, en tant que médecin, c'est sur les résultats mêmes de son entreprise sur les enfants qu'il se doit de présenter des résultats probants. Il produit pour cela un nombre considérable de notices sur la situation initiale et l'évolution de chacun de ses pensionnaires. Il y met en évidence des progrès significatifs quel que soit le degré d'atteinte du sujet. Certains même parviennent à une insertion sociale et professionnelle plus qu'honorable eu égard à leurs difficultés de départ.

Maintenir à flots l'établissement n'était déjà pas chose facile pour toutes les raisons idéologiques, financières et ... pédagogiques qu'on vient de résumer mais il vint un moment où le dispositif arriva à saturation de ses possibilités d'accueil. Désiré Magloire Bourneville, constatant qu'il était impossible de promouvoir la création de nouveaux « asiles-écoles » tenta de faire face en avançant un nouveau projet : celui de créer des classes spéciales annexées aux écoles ordinaires. Ce fut un « choc idéologique »¹⁰⁹ avec les instances de l'Instruction Publique représentées dans le débat par Alfred Binet et Théodore Simon, les fondateurs de la psychométrie, et finalement un échec pour Désiré Magloire Bourneville puisque les classes de perfectionnement créées par la loi de 1909 ne répondaient absolument pas à son vœu. Cet échec repoussera d'un demi-siècle la prise en charge médico-pédagogique des enfants « arriérés d'asile » qui attendra la création des IMP organisée par la loi de 1956. L'épisode a cependant permis à Désiré Magloire Bourneville d'exposer des arguments précieux pour ceux qui s'inscriront dans ses pas. Ils éclairent à ce titre la notion pédagogique d'attente et le postulat d'éducabilité. Voici son témoignage : « Nombreux sont les enfants qui, d'idiots profonds sont devenus de simples arriérés, capables même d'exercer une profession. Dès lors qu'on peut obtenir, avec les plus malades de tels résultats, la société a l'impérieux devoir de faire les sacrifices nécessaires, et pour eux, quoi qu'en disent les psychologues qui n'ont

¹⁰⁷ ibid. p. 125.

¹⁰⁸ ibid. p. 133 (citation).

¹⁰⁹ ibid. p. 235 , titre du chapitre 9.

aucune pratique, et pour les enfants moins malades, imbéciles ou arriérés. »¹¹⁰ On peut y ajouter celui de J.Morin, médecin, qui note dans un rapport de 1904 : « Il n'y a rien de magique et, à côté de résultats étonnants, bien des cas qui restent stationnaires, mais le sentiment est que la lutte est possible, que la lutte est utile, que la lutte est un devoir dans tous les cas d'arriération de l'intelligence, et quel que soit le degré d'arriération intellectuelle et physique, s'impose au cœur, à la conscience, à l'intérêt professionnel du praticien. »¹¹¹

Mais il faut laisser le dernier mot de ce paragraphe à Désiré Magloire Bourneville pour qu'il dévoile l'enracinement philosophique et politique de son engagement car ainsi il donne à comprendre – tout scientifique et médecin qu'il soit, avec ce que cela suppose de rationalité – que toute entreprise éducative doit avant tout sa légitimité à son inscription dans un terreau de valeurs humanistes universelles : « Tout ce que, personnellement, nous avons fait ou essayé de faire, nous a été inspiré par les idées de la Révolution française sur l'organisation de l'assistance : assister, soutenir, aider les malheureux : vieillards, malades, infirmes du corps et de l'esprit, orphelins, citoyens sans travail ; remplir cette tâche avec l'esprit d'humanité le plus large, tel est le devoir de la République. Restons dans la nature, soyons humains. »¹¹²

Il aura fallu un siècle – de Jean Itard à Désiré Magloire Bourneville – pour qu'émerge un courant crédible et reconnu en faveur de l'éducation des enfants porteurs de déficience mentale, il en faudra un autre – de Désiré Magloire Bourneville à la loi du 11 février 2005¹¹³ – pour faire admettre comme nouvelle norme sociale concernant l'éducation de ces enfants, leur droit à une scolarisation. Encore ce raccourci ne reflète-t-il pas l'ampleur des résistances individuelles et collectives, les dévoiements toujours possibles des bonnes intentions par l'insuffisance d'allocation de moyens et la difficulté de former des pédagogues compétents pour l'entreprise tant la tâche suppose un appui sur des convictions et sur un savoir-faire essentiellement expérientiel. Sur ce dernier point, on l'a vu, quoi qu'en dise celui qui témoigne de sa pratique en tenant la plume, son action est schématiquement organisée selon une boucle récursive : conviction – inspiration méthodique – action – évaluation – théorisation. L'entrée dans cette boucle s'effectue par la conviction. Conviction de l'éducabilité, conviction qu'il n'est pas définitivement absurde de porter des attentes envers des enfants aux fonctions mentales altérées. Il y a dans cette émergence une sorte de « big-

¹¹⁰ *ibid.* p. 245 (citation ; souligné par nous).

¹¹¹ *ibid.* p. 245 (compte-rendu de 1904 sur les asiles de La Force en Dordogne).

¹¹² *ibid.* p. 248-249.

¹¹³ Loi n°2005-102, du 11 février 2005 Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

bang » de l'histoire de l'éducation spécialisée. En deçà, il y aurait une enquête passionnante à mener sur les sources de cette conviction qu'on n'a qu'entraînerçues dans notre exposé : quelles influences intellectuelles, philosophiques, spirituelles, idéologiques ... ont conduits les pédagogues évoqués à engager une action si souvent à contre-courant de l'opinion commune même réputée éclairée de leur époque ? D'autres grandes figures (Ovide Decroly, Maria Montessori...) et des plus méconnues apporteraient chacune l'éclairage de la singularité de leur parcours. Jean Houssaye tente de définir cette sorte d'humain qu'on appelle « pédagogue » : « Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie – pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente, se renouvelle. »¹¹⁴ L'auteur précise l'origine de cette dialectique propre au « chaudron de la fabrication pédagogique » selon son expression, « l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'enracinement¹¹⁵. Celui-ci relève de plusieurs ordres qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions », et d'en donner de nombreux exemples. Mais cet enracinement ne fait pas tout car il serait bientôt limité à engendrer une conformité peu inventive. « Mu par le désir d'agir appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va concevoir des ruptures¹¹⁶ » dont Jean Houssaye donne des illustrations. Puis poussant plus loin, il avertit le pédagogue débutant et insouciant de ce qui l'attend, l'accent est douloureux : « L'action, l'enracinement, les ruptures, donc, mais aussi ceci : la médiocrité. Certes, elle est indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La pratique déborde toujours la théorie, de même qu'il existe toujours d'autres moyens théoriques pour exprimer le non-dit de l'action. Mais la médiocrité se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne. Humain, oui ; trop humain, le pédagogue ! Quel est donc celui qui ne l'a pas vécu dans sa chair ? »¹¹⁷ Ainsi, le pédagogue, s'il veut être capable de persévérer dans son entreprise doit, selon Jean Houssaye, affronter et intégrer l'échec comme une nécessité car il est le lien indissoluble porteur de la dialectique entre théorie et pratique. « Un tel échec est multiforme, il renvoie aux mouvements entre la théorie et la pratique, entre la réalité et l'idéal, entre le présent et l'avenir, entre le système et l'attitude, entre l'instruction et l'éducation, entre les techniques et les fins, entre la domestication et l'affranchissement, entre l'analyse

¹¹⁴ HOUSSAYE, Jean. 1994. (sous la dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin. p. 11.

¹¹⁵ souligné par l'auteur p. 14.

¹¹⁶ souligné par l'auteur p. 15.

¹¹⁷ *ibid.* p. 15 (souligné par nous).

simplificatrice et les ruptures de la complexité, entre l'adaptation à un système et la modification même de ce système, entre la perspective théorique et ce que l'on fait quotidiennement. Pour le pédagogue, l'échec, défini ainsi, est dynamique (jusqu'à un certain point bien entendu !). »¹¹⁸ Nous voilà prévenus !

La notion d'attente telle que nous venons de la voir dans l'histoire, a connu une exploration systématique dans les dernières décennies. Était-elle un fruit de l'imagination de pédagogues illuminés ou pouvait-on isoler cet agent catalyseur au fond d'une cornue, afin d'en faire une panacée ? Ce ne fut pas au sein de la pédagogie spécialisée que s'effectua cette étude mais au sein de l'enseignement « ordinaire » confronté à l'inégalité de réussite des élèves, tout particulièrement à la difficulté voire à l'échec de certains. On peut supposer que l'exemple des pédagogues montrant leur opiniâtreté, leurs attentes pour instruire les enfants porteurs de déficiences a pu contribuer à faire émerger ce thème comme question de recherche.

Nous allons donc devoir quitter provisoirement l'éducation spécialisée pour examiner ce qu'il en est de la notion d'attente en tant qu'outil de lutte contre l'inégalité des réussites scolaires.

L'expérience princeps qui s'impose en ce domaine est celle conduite et rapportée par Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson dans « *Pygmalion à l'école* ». ¹¹⁹ De nombreux ouvrages s'y réfèrent dans la littérature pédagogique contemporaine, l'exemple est abondamment cité en formation des maîtres au risque de quelques simplifications hasardeuses et de diffusion d'une pensée magique. Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson ne s'étendent pas sur les raisons du titre de leur ouvrage consacré à la relation aussi scientifique que possible de leur expérience. Au lecteur de garder présent à l'esprit le mythe de Pygmalion présenté par Ovide dans « *Les Métamorphoses* ». Selon Ovide, Pygmalion, roi de Chypre, est amoureux de la statue qu'il vient de réaliser ; elle incarne si bien pour lui l'idéal féminin qu'il l'épouse lorsque Vénus donne vie à sa Galatée. Ainsi, le maître, par la puissance de son désir de réussite pour son élève parviendrait-il à lui faire accomplir des progrès tels qu'on les puisse comparer à ceux de Galatée prenant vie sous l'effet du désir amoureux de Pygmalion.

Mais l'ouvrage des deux chercheurs américains ne file pas longtemps la métaphore poétique. Il s'ouvre par de nombreux exemples illustrant la « réalisation automatique des prophéties » c'est à dire les effets sur le comportement d'une personne – voire d'un animal – de l'attente que d'autres ont vis-à-vis d'elle. On passe ainsi d'exemples puisés dans la vie quotidienne, la vie des entreprises, à d'autres tirés de l'activité médicale parmi lesquels une place est faite à

¹¹⁸ *ibid.* p. 16.

¹¹⁹ ROSENTHAL, Robert A.; JACOBSON, Lenore. 1971. *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman.

l'effet placebo, puis à ceux tirés des sciences du comportement et des sciences cognitives. Arrivant ainsi à la pédagogie, les auteurs rapportent leur expérience de « Oak School » (U.S.A.) « dont le but spécifique est de vérifier la validité de l'hypothèse suivante : dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands. »¹²⁰

Le programme de l'expérience était le suivant : après une phase de pré-tests des élèves de cette école en milieu social plutôt défavorisé, les dix-huit classes de l'école représentant six niveaux scolaires de l'enseignement primaire furent réparties en trois sections dites rapide, moyenne et lente. On donna à chaque maître une liste comportant un à neuf noms des élèves de sa classe dont on leur dit qu'ils représentaient les 20% des meilleurs éléments de l'école et qu'il pouvait être intéressant pour eux de le savoir. On précisa qu'ils ne devaient en parler ni aux élèves ni aux parents. « Ces 20% d'élèves « spéciaux » qui constituaient l'échantillonnage avaient été choisis au hasard sur une liste numérotée. Entre les enfants soi-disant capables de progresser intellectuellement et ceux du groupe-témoin, il n'y avait de différence que dans l'esprit du maître. »¹²¹

Au terme de l'année scolaire, les expérimentateurs mirent en évidence une augmentation des performances scolaires des élèves « spéciaux » en faisant passer à tous les élèves des « re-tests » de Q.I. afin de vérifier la validité de leur hypothèse. On pourrait d'une façon simpliste porter la bonne nouvelle aux pédagogues : « Plus vous vous persuadez du potentiel de progression de certains de vos élèves, plus ceux-ci feront des progrès ! » Mais Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson présentent leurs résultats avec bien plus de prudence et apportent des précisions. Méthodologiques tout d'abord, concernant la fiabilité de leurs tests de Q.I. puisque c'est l'instrument de mesure utilisé pour mettre en évidence le phénomène supputé. Interprétatives ensuite : les enfants du groupe témoin n'avaient-ils pas été lésés du fait du surcroît d'attention portés par les maîtres aux enfants « prédestinés », ce qui poserait un problème en termes de justice si l'on prétendait étendre ce type de pratique. Les auteurs affirment qu'il n'en est rien. Ils constatent même que « plus important était le gain des enfants soi-disant prédestinés, plus celui de leurs camarades de classe non prédestinés l'était également »¹²² et qu'en outre, dans les classes comportant le moins d'enfants « prédestinés » chacun fait un peu mieux que dans celles où ils étaient plus nombreux. En résumé, ils rassurent le lecteur : non seulement « l'effet Pygmalion » existe mais agissant efficacement

¹²⁰ ibid. p. 101.

¹²¹ ibid. p. 114.

¹²² ibid. p. 221.

sur les élèves désignés, il ne lèse pas les autres élèves. Quant à savoir comment il agit, ce qui se passe dans la « boîte noire » de la relation que le maître établit avec son élève, on est laissé face aux supputations : plus nombreuses interactions verbales ? c'est pourtant le Q.I. de raisonnement logique qui progresse et non le Q.I verbal justement. Les auteurs avancent une hypothèse puisée dans l'expérimentation animale : « les expérimentateurs qui jugeaient leurs animaux plus intelligents, les observaient avec plus d'attention. »¹²³ De là, ils concluent que « dans l'expérience de Oak School, les enfants du groupe expérimental furent signalés à l'attention des maîtres et il paraît raisonnable de penser que ceux-ci surveillèrent donc plus étroitement le comportement de ces enfants. Une réponse correcte de la part de ces enfants a donc pu être plus rapidement renforcée par les maîtres puisqu'ils les surveillaient d'autant plus près et s'attendaient à voir les réponses correctes renforcées. Un renforcement plus rapide peut conduire à un meilleur apprentissage. En plus de cette rapidité accrue du renforcement, l'espoir des maîtres concernant une performance supérieure a pu conduire à un accroissement de la justesse de ce renforcement. »¹²⁴ Attention, rapidité et justesse du renforcement, voilà ce qui caractériserait le bon pédagogue lorsqu'on lui confie de bons élèves, c'est à dire des élèves envers qui il lui semble qu'il est rationnel qu'il ait des attentes. La question reste entière de savoir comment faire émerger ces attentes autrement que par l'artifice d'une expérimentation recelant une part de manipulation des individus, et surtout comment universaliser ces attentes afin qu'elles bénéficient à tous les élèves au-delà du petit cercle de ceux dans lesquels le pédagogue se reconnaît facilement parce qu'ils lui renvoient sa propre image de bon élève.

Enfin, comment faire émerger des attentes envers des élèves, pour ce qui concerne l'enseignement spécialisé, d'emblée présentés comme porteurs de déficiences, qui le sont tous mais chacun à sa manière, et auxquels ces attentes sont universellement et inconditionnellement dues à moins de se laisser aller au renoncement ?

Au fond, cette expectation du pédagogue peut-elle s'enraciner, s'enracine-t-elle dans autre chose – mais dans quoi alors – que dans la relation mercantile qu'il établit avec l'élève dont il parie en acteur rationnel qu'il obtiendra succès ainsi que reconnaissance affective et sociale ? Pour répondre à cela, les pédagogues historiques auprès desquels nous avons puisés les premiers éléments de cette réflexion ont-ils autre chose à nous transmettre que la force de leurs convictions philosophique, éthique au rebours de toute posture rationnelle dans le

¹²³ ibid. p. 227.

¹²⁴ ibid. p. 227.

contexte de leur époque ? Se peut-il que l'on construise la capacité de porter des attentes envers des élèves atteints de déficiences comme une compétence professionnelle ? Se peut-il qu'on forme des enseignants quels qu'ils soient à cette posture ? Ou faudrait-il avoir envers ces derniers des attentes implicites ou explicites pour les aider à s'engager dans un cercle vertueux qu'on sait profitable à leurs élèves ? Resterait alors à déterminer qui – personne(s) morale(s) ou physique(s) – serait garant et porteur du fondement de cette attitude que l'on sait vertueuse et profitable. Le questionnement est alors porté à sa dimension sociétale et politique : quelles représentations et quelles attentes la société nourrit-elle envers ses membres les plus vulnérables lorsqu'elle les confie en tant qu'élèves à ses pédagogues ? Les mêmes valeurs, les mêmes enjeux sont-ils à l'œuvre lorsqu'il est question de la qualité de la formation reçue par des jeunes en IMPro que par leurs pairs en Grandes Ecoles ? Les maîtres, éducateurs, formateurs, et autres acteurs de terrains se sentent-ils porteurs de telles ambitions, leur sont-elles ainsi prescrites par la société ou ne peut-on s'en remettre qu'au hasard favorable de leurs convictions personnelles forgées au hasard de leur histoire de vie ?

Mais revenons encore à Pygmalion à travers la lecture critique que propose Pierre Marc dans son ouvrage « Autour de la notion pédagogique d'attente »¹²⁵. L'auteur relève d'abord que pour séduisante que soit la conclusion de Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson, elle renvoie au mythe en faisant du maître le sculpteur façonnant ses élèves – statues, cela dans la situation expérimentale où fut testée une hypothèse positive. Mais poursuit-il, « qui ne voit, alors, discrètement poindre le mythe de l'enfant – machine ? Pantin auquel la variable provoquée donne (parfois) vie, l'écolier se trouve n'être plus que le quêteur d'un regard positif du maître, que ce patient qui, tout au long de sa scolarité et en l'absence de ce regard dont il est impuissant à solliciter la genèse, risque de ne pas quitter son enlèvement, cette mort symbolique dans laquelle le maintient un regard négatif. »¹²⁶ En outre, cette situation chimiquement pure dans laquelle le pédagogue est le seul acteur de la relation est une abstraction que la pratique dément par le seul fait que « l'écolier, de son côté, parce qu'il est humain et porteur d'un désir, parce qu'il n'est pas un roc, est aussi caractérisé par ses attentes à l'égard de son maître. » Et cela, même si « asymétrie statutaire oblige, on voit peu se manifester les changements qui, chez un enseignant, seraient consécutifs aux attentes dont il est l'objet de la part de ses élèves. »¹²⁷

¹²⁵ MARC, Pierre. 1991. *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Bern, Peter Lang.

¹²⁶ *ibid.* p. 17.

¹²⁷ *ibid.* p. 25.

Pour explorer les conditions d'émergence de l'effet Pygmalion et de son contretypé, l'attente négative, Pierre Marc rend compte d'un certain nombre d'études sociologiques mettant en relation « la bonté » et la « dureté » du maître en fonction de l'origine sociale de l'élève. Puis, il présente une enquête psychosociale sur les valeurs relatives attribuées par les enseignants aux termes de réussite, succès, échec, insuccès. Dans le cadre de notre recherche, ces approches ne nous aident guère. On l'a indiqué dans la description de la population scolaire des IMPro qui nous intéressent, l'origine sociale des élèves est à peu près proportionnelle à la composition de la population générale de la région de recrutement des établissements. Dans un contexte de déficience intellectuelle lourde, la variable sociale a tendance à perdre nettement de son acuité et de son influence sur la situation générale de l'adolescent. Quant aux notions de réussite, d'échec, de succès et d'insuccès...

Quoi qu'il en soit, au plan de l'éthique, si l'on suit le raisonnement initié par l'expérience sur l'effet Pygmalion, on a le portrait d'un bien piètre pédagogue qui n'a que ce qu'il mérite en se faisant la victime consentante d'une manipulation. Quel est en effet cet homme auquel on confie comme un secret des dieux une révélation au sujet de ses élèves et qui surabonde dans l'injustice présumée naturelle, de lui seul connue, en réalisant la prédiction : il fait réussir l'élève dont on lui avait préalablement signalé que c'était précisément celui qui devait réussir. C'est l'idée du handicap, avec tout ce que ce terme contient comme connotation de mauvais sort et de fardeau supplémentaire, qui est retournée tout en restant même. Les élèves désignés par la prédiction sont en quelque sorte rendus plus légers à l'esprit du maître qui pressent ainsi qu'il aura moins d'efforts à fournir en leur direction pour en obtenir plus facilement des progrès. Ainsi se manifeste la plus vile entropie dont est capable l'esprit humain qui va vers l'avantage que procure une situation requérant le moindre effort.

Sur le plan éthique, ces enseignants à qui l'on a fait jouer ce mauvais rôle en les manipulant seraient sortis grandis de l'épreuve en invalidant l'hypothèse de départ des expérimentateurs par une détermination sans faille à faire réussir les élèves non prédestinés. Il y a fort à parier que les bénéfiques auraient été encore plus grands pour tous. Hors cette situation d'expérimentation sur laquelle plane l'ombre d'un doute déontologique, c'est bien ainsi qu'agissent les médiocres maîtres qui rassurés par les savoirs qu'ils présument – sans discernement – prédictifs, de la psychométrie, de l'évaluation sommative, des bulletins scolaires antérieurs... ne font que voler au secours de la victoire ou tirer sur une ambulance en assurant le succès des « bons élèves » et l'échec des « mauvais ».

Pour déjouer les pièges de la réalisation automatique des prophéties et éviter aussi d'en appeler à l'aveuglement ou à une naïveté improbable qui ferait jaillir des attentes envers les infortunés de l'intelligence comme nénuphars en plein désert, c'est une toute autre posture, moins illusoire qu'il faudrait adopter.

Puisque c'est au plan de l'éthique que l'analyse vient d'être conduite, c'est auprès des philosophes de l'éthique que l'on cherchera les pistes de réflexion et de réponse. Le problème posé est en définitive un problème de justice. Il consiste pour un pédagogue à décider comment il convient de répartir avec justice les ressources d'instruction qu'il est en mesure de dispenser à ses élèves. Les contenus d'enseignement et d'activités ne posent pas beaucoup de problèmes de répartition dans la classe ; à moins de se placer délibérément dans l'injustice, le maître propose tout à tous. Les choses se compliquent en ce qui concerne la distribution quantitative et qualitative de son attention et des renforcements propres à son métier. Dans sa « Théorie de la justice »¹²⁸, John Rawls récuse l'idée somme toute simpliste d'une théorie de la justice comme simple équité selon la formule de l'utilitarisme classique qui subordonne le juste au bien dans une optique téléologique. D'entrée de jeu, il prévient qu'« au contraire, (...) les personnes placées dans la situation initiale¹²⁹ choisiraient deux principes assez différents. Le premier exige l'égalité dans l'attribution des droits et des devoirs de base. Le second, lui, pose que des inégalités socio-économiques, prenons par exemple des inégalités de richesse et d'autorité, sont justes si et seulement si elles produisent en compensation des avantages pour chacun et, en particulier, pour les membres les plus désavantagés de la société. (...) puisque le bien-être de chacun dépend d'un système de coopération¹³⁰ sans lequel nul ne saurait avoir une existence satisfaisante, la répartition des avantages doit être telle qu'elle puisse entraîner la coopération volontaire de chaque participant, y compris les moins favorisés. (...) C'est à ces principes que nous sommes conduits dès que nous décidons de rechercher une conception de la justice qui empêche d'utiliser les hasards des dons naturels et les contingences sociales comme des atouts dans la poursuite des avantages politiques et sociaux. »¹³¹

Si nous acceptons de reconnaître une certaine analogie entre la classe et la société en général, de considérer à tout le moins provisoirement la classe comme figurant une petite et particulière société, nous pouvons continuer à suivre le raisonnement de John Rawls et y chercher des bénéfices pour notre réflexion pédagogique. En effet, John Rawls, s'appuyant

¹²⁸ RAWLS, John. 1987. *Théorie de la justice*. Paris, Seuil.

¹²⁹ c'est à dire fictivement au commencement d'une société, au moment initial de décider des règles de fonctionnement.

¹³⁰ O combien la classe devrait toujours l'être...

¹³¹ *ibid.* p. 40 (souligné par nous).

sur Emmanuel Kant¹³², introduit le postulat du « voile d'ignorance » afin de déployer le reste de son raisonnement. Il suppose en cela une situation initiale et fictionnelle du jeu qui se déploiera entre les partenaires afin de leur permettre de fixer les principes de justice qui s'appliqueront dans leur société. A ce point initial qu'on pourrait récuser comme imaginaire mais que John Rawls décrit aussi comme une position pouvant être délibérément prise par qui cherche à penser la justice, il est nécessaire de poser l'ignorance de certaines données pour ouvrir le champ à un raisonnement complet sur la justice répondant aux exigences des principes énoncés ci-dessus. « C'est pourquoi je pose que les partenaires sont situés derrière un voile d'ignorance. Ils ne savent pas comment les différentes possibilités affecteront leur propre cas particulier et ils sont obligés de juger les principes sur la base de considérations générales. Je pose ensuite que les partenaires ignorent certains types de faits particuliers. Tout d'abord, personne ne connaît sa place dans la société, sa position de classe ou son statut social ; personne ne connaît non plus ce qui lui échoit dans la répartition des atouts naturels et des capacités, c'est-à-dire son intelligence et sa force, et ainsi de suite. »¹³³ John Rawls poursuit l'énumération de ces domaines d'ignorance. Il ne reste plus aux supposés partenaires que des connaissances générales parmi lesquelles évidemment pour mener à bien leur réflexion et leur choix, « on suppose que les partenaires connaissent tous les faits généraux qui affectent le choix des principes de justice. »¹³⁴

Si nous reprenons le parallélisme entre la société dont traite John Rawls et la classe, nous pourrions en appeler au voile d'ignorance pour que le maître – au moins lui et peut-être la communauté scolaire – choisisse les principes de justice qui prévaudront dans sa pratique et les règles et actions qu'il déploiera pour leur donner vie dans la classe. Suspendant un instant la connaissance souvent entachée d'a priori qu'il pense posséder sur ses élèves (leur niveau scolaire, leur paramètres psychométriques, leur milieu social, culturel...), il pourrait alors se demander comment concrètement procéder pour que ce qu'il a la charge de leur faire acquérir bénéficie à chacun non pas selon ses dispositions préalables naturelles et sociales mais selon le projet d'en faire bénéficier prioritairement ceux qui portent des désavantages, cela dût-il passer par une « juste inégalité ».

Ainsi, plutôt que de se demander comment répandre les bienfaits repérés sous le nom d'effet Pygmalion dont l'envers se manifeste plus souvent encore, il serait peut-être préférable

¹³² « Ainsi, lorsqu'il (Kant) nous dit de mettre à l'épreuve notre maxime en nous demandant ce qu'elle produirait si elle était une loi universelle de la nature, il doit supposer que nous ne connaissons pas notre place à l'intérieur de ce système imaginaire de la nature. » *ibid.* p. 224 note 11.

¹³³ *ibid.* p. 169.

¹³⁴ *ibid.* p. 169.

d'inciter les maîtres à plus de retenue dans leurs jugements. On les aiderait alors à passer d'une réflexion consistant essentiellement en un traitement de données cherchant son application vérificatrice à une recherche toujours ouverte des fondements de leur action sensément plus inventive et porteuse d'attentes envers tous les élèves. Et si l'on trouvait cette posture trop « idéaliste », on peut être sûr que chez tout pédagogue « humain, trop humain ! » elle aura tôt fait d'être rattrapée par sa rivale « réaliste » tandis que l'inverse est hautement improbable. Ce qui devrait déterminer à plutôt commencer par la première.

Nous pouvons à présent revenir sur le terrain de la pédagogie spécialisée qui se différencie peut-être de la pédagogie non spécialisée par le fait particulier que les enfants porteurs de déficiences doivent tous être investis d'attentes par le pédagogue qui ne fait pas deux classes d'élèves : les éducatibles et les inéducatibles, les perfectibles et ceux qui ne le seraient définitivement pas. Cependant, personne ne peut dire « pour éduquer et instruire les jeunes en IMPro, il faut en passer par telle méthode, tel programme... » ; problème majeur pour la formation des enseignants. Ce qui va permettre de piloter l'action, c'est le partenariat avec l'enfant, l'adolescent, dans ce qu'il donne à comprendre de lui-même.

Lev Vygotsky¹³⁵ a élaboré un concept fort utile pour caractériser les attentes que le pédagogue peut et doit avoir vis à vis de chaque élève pris dans sa singularité. Cette théorisation appuyée sur de nombreuses expériences, nommée « zone proximale de développement », permet en quelque sorte de « cartographier » les attentes que l'enseignant peut raisonnablement avoir vis à vis de son élève à un instant donné. Il donne à l'attente en tant qu'horizon une actualisation provisoire à redéfinir à chaque nouvelle étape sur la base de ce que l'élève donne à comprendre à un maître attentif. Voici brièvement résumé ce dont il s'agit. Pour exposer ce qu'il entend par « zone proximale de développement », Lev Vygotsky conteste la pensée commune sur le lien entre apprentissage et développement. Pour lui, l'apprentissage doit précéder le développement tel que ce dernier peut être mesuré par des tests psychologiques indiquant ce dont un enfant est actuellement capable sans aide. Car à s'en tenir au niveau de développement atteint constaté, l'enseignement risque de n'être guère productif. Au contraire,

¹³⁵ Lev Semionovitch Vygotski (17 novembre (5 novembre, ancien calendrier russe), 1896 - 11 juin, 1934), est un psychologue soviétique connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

Hors de l'Union soviétique il a été découvert dans les années 1960. C'est un important penseur qui a introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel. Ses contributions sont estimées actuellement comme primordiales dans l'évolution de notre compréhension du développement de l'enfant.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski#Biographie (consultée en août 2006).

« le seul bon enseignement est celui qui précède le développement »¹³⁶ car Lev Vygotsky décrit un autre niveau de développement qui est ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne peut pas faire seul. L'espace entre ces deux niveaux définit la « zone proximale de développement » où l'enseignant, le groupe de pairs même, va intervenir pour permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de développement supérieur. En effet, « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois, comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. »¹³⁷, mécanisme dans lequel le langage tient une place prépondérante. Cette « zone proximale de développement » est éminemment variable d'un individu à l'autre et ne peut coïncider absolument et universellement avec une programmation scolaire, d'autant moins avec des enfants atteints de retard mental. « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. »¹³⁸ Ainsi, ce concept permet de redonner du champ à l'action pédagogique en écartant deux menaces permanentes au sein du monde scolaire quand la réalité diffère trop de la norme: l'acharnement et le renoncement, toutes deux traînant leur cortège de souffrances pour l'enfant et l'adulte.

L'exploration minutieuse de cette « zone proximale de développement » de chacun de ses élèves pourrait constituer le premier pas stratégique de l'enseignant en IMPro engageant son action, et l'apport décisif qu'il peut faire à l'équipe pluridisciplinaire.

Ce regard de pédagogue qui ne peut se satisfaire des seules descriptions nosologiques – même s'il n'en ignore pas l'intérêt – fait passer les jeunes accueillis en IMPro du statut de personnes caractérisées par le manque et la déficience à celui d'élèves « à haute exigence éducative et pédagogique».

¹³⁶ SCHNEUWLY, Bernard ; BRONCKART, Jean-Paul. (sous la direction de) 1985. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Delachaux et Niestlé. p. 110.

¹³⁷ *ibid.* p. 111.

¹³⁸ VYGOTSKY, Lev. 1998. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute. p. 353.

3.A quoi s'intéresse-t-on ? une éducation qui pose question. Vers une hypothèse de recherche.

Les IMPro tels qu'on les a décrits ont donc pour particularité de disposer d'une très grande liberté dans la conduite de leur mission en ce qui concerne les divers apprentissages qu'ils se proposent de faire réaliser par le public qu'ils accueillent. Variabilité des contenus non définis par des programmes de type scolaire, variabilité des méthodes selon les cultures professionnelles des intervenants, variabilité des activités médiatrices des apprentissages, variabilité des organisations sociales des établissements, place variable des apprentissages dans le projet d'établissement relativement aux soins et à l'action éducative, absence de visée certificative à de rares exceptions individuelles près, conviction et ambition plus ou moins marquées dans ce volet du travail des établissements. Pour autant, personne ne songerait à le nier, les IMPro sont des lieux dans lesquels on apprend. C'est même toujours une des raisons pour lesquelles on y admet des adolescents : qu'en dépit de leur handicap, ils apprennent quelque chose.

La question centrale est donc de savoir ce qu'on y apprend. Quels sont les principes organisateurs de l'ensemble de ces apprentissages ? S'ensuit la nécessité de préciser pourquoi ces apprentissages-là sont proposés, en vue de quoi sont-ils proposés et comment on s'y prend pour les faire réaliser ?

Au premier abord, en l'absence de documents prescriptifs, tels que des « instructions officielles », c'est une sorte de « paysage » extrêmement varié qui apparaît à l'observateur, un foisonnement d'apprentissages supposés se réaliser à travers une grande variété de situations et d'activités. Au regard de ce qui est explicitement visé par les établissements scolaires, à savoir l'acquisition de connaissances disciplinaires et de savoir-faire consistant à manipuler ces connaissances, ce qui est visé en IMPro prétend concerner tous les domaines de la vie de l'adolescent : ce qui est considéré comme pouvant lui être utile dans sa vie au travail, dans sa vie privée, intime et affective, dans sa vie relationnelle et sociale, dans sa vie culturelle et ses loisirs...

Lorsqu'on interroge les acteurs sur ce qu'ils font et sur les intentions qui sont les leurs, ils répondent de leur action en s'appuyant sur leur réflexion personnelle, leur réflexion professionnelle individuelle et sur ce qu'ils savent des attentes de l'institution. En définissant ce qu'ils ont l'ambition chacun de faire acquérir aux adolescents par leur propre action et celle du collectif institutionnel, ils définissent de quoi ceux qui leur sont confiés pourraient avoir

besoin dans leur vie d'adulte en termes de « choses à savoir et choses à savoir faire ». Ainsi, ils indiquent en filigrane la représentation qu'ils se font de ces adolescents dans leur vie ultérieure d'adultes en situation de handicap mental. En précisant ce à quoi ils préparent ces derniers, ils indiquent aussi la place que dans leur représentation ces jeunes auront dans la société.

A l'aide de notre corpus d'entretiens, nous cherchons tout d'abord à montrer l'organisation du « paysage » ainsi défini : types d'apprentissages, lignes de forces des discours sur les motivations, les finalités, les moyens...

Nous examinons aussi le corpus d'entretiens au regard d'une problématique connexe plus précise sur la place réciproque des apprentissages dits « pratiques » et des apprentissages faisant appel aux capacités d'abstraction. En effet, une simple description générale des emplois du temps des élèves fait apparaître une place prépondérante accordée aux apprentissages en ateliers. Cette tendance laisse supposer que, conformément à la pensée commune, l'efficacité intellectuelle diminuée des élèves les prive d'accéder à l'abstraction et que subséquemment, il convient de mettre l'accent sur les apprentissages pratiques. En suivant cette pente, on risque d'accroître la difficulté des adolescents porteurs de déficience intellectuelle à développer leurs facultés à réaliser des opérations mentales. Si précisément cette difficulté caractérise leur handicap, le service à leur rendre consisterait à chercher obstinément à développer le potentiel dont ils disposent plutôt que d'entériner une situation de fait sans chercher vraiment à y remédier. Or, même si la conduite des apprentissages visant les opérations mentales abstraites n'est pas aisée, en particulier parce que les manifestations de l'intelligence de ces élèves diffèrent sensiblement de celles des élèves ordinaires, des pédagogues hardis et confiants dans le postulat d'éducabilité ont su montrer qu'elle était non seulement souhaitable mais possible. L'instrumentation de ce type de démarche est spécifique et fait appel à l'inventivité pédagogique, ce qu'on pourrait appeler une « pédagogie clinique ». Une pédagogie « qui se penche, qui s'incline, qui se met au chevet » de l'élève selon l'étymologie du mot. Plus précisément, pour Philippe Perrenoud, « la démarche clinique vise plutôt, à partir de l'expérience, à alimenter la construction de savoirs nouveaux ou l'intégration et la mobilisation réflexives de savoirs acquis. »¹³⁹ Ce que vient approfondir l'expression de Mireille Cifali selon laquelle « dans les métiers de l'humain, on fait des paris, travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique. Dans l'incertitude, on

¹³⁹ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html

prend cependant une décision, de celle qui noue et dénoue. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme. Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre ; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité. »¹⁴⁰

Cette problématique de la place de l'abstraction dans les apprentissages proposés aux adolescents accueillis en IMPro nous amène à formuler ainsi notre hypothèse de recherche : hétérogènes selon les acteurs éducatifs, leurs références et leur culture, les apprentissages proposés à ces adolescents, tendent à minorer leurs désirs et leurs capacités d'abstraction et à survaloriser la dimension pratique risquant de provoquer en conséquence un effet de nivellement.

¹⁴⁰ <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html>

4. Qu'est-ce que l'on sait ? concepts et notions clés dans l'histoire de l'éducation.

4.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Nous avons posé sous une forme extrêmement simple la question centrale de cette recherche. « Qu'apprend-on en IMpro ? » Il faut maintenant dépasser la trivialité de l'expression pour en développer et stabiliser le sens que nous lui attribuons.

Cette question, qui pourrait être celle de parents, utilise la polysémie du verbe apprendre. Nous l'avons choisi pour l'empan large de sa compréhension commune. On peut « apprendre » beaucoup de choses bien différentes, en voici quelques exemples : dans une acception scolaire traditionnelle, l'élève « apprend ses leçons ». Cela sous-entend le plus souvent une activité de mémorisation d'un savoir abstrait. On apprend à conduire pour passer le permis. Il s'agit là essentiellement de l'apprentissage d'un savoir faire concret et social complexe. On apprend à travers toutes sortes d'expériences auxquelles la vie, sans programme, nous confronte jusqu'à forger des expressions populaires telles que « ça lui apprendra à vivre » !

Olivier Reboul tente de lever ces ambiguïtés en soulignant les trois sens d'apprendre. Il s'appuie sur une analyse des diverses configurations syntaxiques dans lesquelles apprendre peut trouver sa place. « 1°) Apprendre *que* : « j'apprends que vous êtes de retour », « j'apprends qu'il est mort », « que la Bourse a monté », « que le Racing a gagné à deux contre un », etc. Cette construction fait de l'acte d'apprendre un acte d'information ; son résultat est le renseignement. 2°) Apprendre *à* : « j'apprends à danser », « à jouer du violon », « à jouer aux échecs », « à raisonner », « à vivre ». Dans cette seconde construction, l'acte d'apprendre est, au sens propre un apprentissage ; je dis au sens propre car le mot « apprentissage » ne dérive pas d'apprendre mais d'apprenti ; loin de correspondre à tous les sens du mot apprendre, il concerne seulement le sens d'apprendre *à*, c'est-à-dire d'acquérir un savoir-faire. C'est pourquoi le fameux couple *teaching/learning* des auteurs anglo-saxons ne peut se traduire par « enseignement/apprentissage ». 3°) Apprendre : ici le verbe s'emploie comme intransitif. « J'apprends », « à l'école », « en chantant », « tous les jours », « à mes dépens », etc. Les substantifs correspondant à cette construction intransitive sont divers ; tantôt l'expérience (« ça va lui apprendre »), tantôt l'éducation (« on apprend tous les jours »). Si l'on se borne au sens scolaire : « apprendre à l'école », le substantif correspondant est

l'étude. Par exemple, on dira « l'apprentissage d'une langue », mais « l'étude de la linguistique » ; car le but de la seconde est une compréhension. En somme, chaque fois que le verbe « apprendre » est employé comme intransitif, il désigne une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose. »¹⁴¹ L'auteur récapitule les résultats de son analyse sous forme d'un tableau :

<i>Verbe</i>	<i>Substantifs</i>	
	<i>d'action</i>	<i>de résultat</i>
Apprendre que	Information	Renseignement
Apprendre à	Apprentissage	Savoir-faire
Apprendre	Etude	Compréhension

Approfondissant sur chaque terme (information, apprentissage, étude), il établit une hiérarchie au sein de laquelle l'enseignant trouvera son rôle et le sens de son action. « L'étude ne se ramène ni à l'information, ni à l'apprentissage. Son but est de faire comprendre, et comprendre ne se transmet ni ne s'inculque. Autrement dit, on n'apprend pas à comprendre au sens où l'on apprend un fait, ni au sens où l'on apprend à faire. Apprendre à comprendre, c'est comprendre. Un cours de mathématiques n'apprend rien ; il ne fait que donner à ma compréhension l'occasion de s'exercer, qu'éveiller mon intelligence. Il en va de même dans tous les domaines ; comprendre est par excellence l'acte que personne ne peut faire pour moi. »¹⁴²

Ces trois usages du verbe apprendre constituent une clé d'analyse du discours des acteurs. Au sein de ce discours, on peut repérer ce qui dans leur action vise la transmission de renseignements, la transmission de savoir-faire, ou la mise en condition de compréhension par les élèves. Autrement dit, quelles sont les situations dans lesquelles un pédagogue délivre une information, celles dans lesquelles il cherche à faire effectuer un apprentissage, celles enfin qui mettent l'élève en situation d'exercer ces facultés mentales pour comprendre ?

On peut considérer ces trois usages comme déterminant trois niveaux d'implication et de travail du pédagogue de valeur croissante. Il semble évidemment plus simple de délivrer une

¹⁴¹ REBOUL, Olivier. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF. p. 9 et 10.

¹⁴² *ibid.* p. 98.

information que de transmettre un savoir-faire, ces deux actions étant couronnées par la capacité à mettre l'élève en situation d'élaborer par l'étude sa propre compréhension. Mais aucune des trois n'est jamais présente à l'état pur dans une situation d'enseignement dans la mesure où le pédagogue passe parfois à son insu, d'un registre à l'autre et dans la mesure où l'élève tire de la situation soit simplement des renseignements, soit des savoir-faire – ne serait-ce qu'en métabolisant des informations à cette fin – soit il est porté à conduire sa propre réflexion et à passer ainsi au degré de la compréhension. Les combinaisons entre ces trois degrés selon ce que le pédagogue a l'intention de produire et ce qui se produit réellement chez l'élève sont infiniment variées et fluctuantes ; la trompeuse illusion guette à tout instant le pédagogue mais n'épargne pas non plus l'élève. Les procédures d'évaluation sont elles aussi souvent impuissantes à y parer.

Plaçant l'étude au sommet de la triade ainsi définie, Olivier Reboul souligne une nette séparation entre « faire apprendre » qui n'a pas le même sens que « faire savoir ». « Faire savoir à quelqu'un que sa rue est la troisième à droite, ou qu'il a échoué à son examen, n'est pas l'enseigner mais le renseigner. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité. Ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoir le méconnaissent totalement. »¹⁴³

Posons encore une distinction. Dans la mise en activité du sujet apprenant vient s'inscrire le projet de développement de son esprit critique. La volonté de faire émerger l'esprit critique caractérise et oppose l'enseignement à l'endoctrinement. « Dans l'enseignement, l'esprit critique n'est pas seulement un moyen, il est la fin expresse de ce qu'on enseigne. C'est pourquoi le véritable enseignant est celui qui n'hésite pas à soumettre ses jugements au jugement de l'élève, à le traiter à cet égard du moins, en égal. »¹⁴⁴ Outre la dimension axiologique soulignée par Olivier Reboul, nous voyons dans « l'esprit critique », pour le contexte de notre étude, un possible écho de ce que les professionnels en établissements médico-sociaux appellent « l'autonomie ». Cette dernière peut être entendue comme la possibilité offerte au sujet d'exprimer son propre point de vue y compris concernant son projet de vie global. A ce titre, elle peut faire l'objet d'un travail d'apprentissage considéré comme fin et comme moyen, nous y reviendrons plus loin. Mais reprenons sur la place qu'Olivier Reboul accorde à l'esprit critique car « si l'esprit critique est essentiel à l'étude, il semble en aller autrement de l'apprentissage, lequel vise non un savoir comprendre mais un

¹⁴³ *ibid.* p.101.

¹⁴⁴ *ibid.* p.116.

savoir-faire. »¹⁴⁵ Or, en IMPro, où il est si fortement question d'apprentissage au sens de l'acquisition de savoir-faire, que pourrait-il vraiment rester de l'esprit critique au-delà de son possible rapprochement avec ce qu'il est convenu d'appeler autonomie dans ce milieu professionnel tout en se garantissant contre le risque d'endoctrinement et de conditionnement ? L'auteur rappelle d'abord « qu'il existe des niveaux dans l'apprentissage. Au plus bas, celui du rat qui apprend dans son labyrinthe par essais et erreurs, on ne voit pas trace d'esprit critique. Au niveau de l'apprentissage méthodique, l'esprit critique apparaît à tout le moins comme un moyen d'apprendre ; il est indispensable que l'apprenti questionne pour qu'on sache s'il a bien compris les consignes et les explications ; indispensable qu'il arrive à critiquer ses propres performances, à comprendre ce qui le freine et le gêne. Il existe enfin un niveau supérieur d'apprentissage, qui permet non seulement de reproduire mais d'innover. (...) Que dire d'un enseignement qui se voudrait exclusivement professionnel et, sous prétexte d'être rentable rejetterait les matières dites inutiles, comme la littérature, la philosophie, l'histoire, la géométrie ? Poussé à la limite, un tel enseignement ne produirait rien d'autre que des esclaves utiles et dociles, désarmés devant tous les endoctrinements. Une telle innovation n'est plus pédagogique ; elle n'améliore pas l'enseignement, elle le tue. Ces remarques ne s'appliquent pas à l'enseignement professionnel en tant que tel, puisque tout apprentissage de niveau supérieur peut éveiller l'esprit critique. Elles visent tout *enseignement spécialisé*¹⁴⁶, même supérieur, qui rejette tout ce qui n'est pas indispensable à la réussite dans un secteur limité de savoir-faire. »¹⁴⁷ Nous arrêtant là dans notre lecture, nous serions portés à penser qu'Olivier Reboul fait allusion précisément au monde de « l'enseignement spécialisé » ... que nenni, il pense « au conservatisme étroit de la plupart des médecins, à l'ignorance des problèmes humains flagrante chez tant d'ingénieurs ou d'architectes, au dogmatisme de tant de psychologues et de psychanalystes. Au proverbe : « Il n'y a pas de sots métiers », Alain répondait fort bien : « Il n'y a que de sots métiers. » Un enseignement qui n'est que professionnel, qui emprisonne l'individu dans la « sottise » propre à son métier, n'est qu'un endoctrinement. »¹⁴⁸

Nous voilà prévenus, ce n'est pas le niveau de formation qui est en cause et qui justifierait qu'on en rabatte sur les exigences de promouvoir le développement de l'esprit critique. Il faut donc nous demander comment il peut trouver sa place dans l'éducation et les apprentissages

¹⁴⁵ *ibid.* p.116.

¹⁴⁶ Souligné par nous pour l'écho que l'expression peut avoir avec notre terrain de recherche.

¹⁴⁷ *ibid.* p.116.

¹⁴⁸ *ibid.* p.116.

proposés à des adolescents porteurs de déficience intellectuelle afin de ne pas les cantonner à une logique spécialisée qui emprisonne dans la sottise et l'endoctrinement. En termes plus explicites et concrets encore, comment peut-on favoriser l'émergence de l'esprit critique y compris pour un adolescent pour lequel il est prévisible que son avenir professionnel est en ESAT ? Si en cela il n'était question que d'un problème de moyens pédagogiques et d'efficacité, on pourrait imaginer en faire l'économie, mais nous avons été prévenus, il s'agit d'un enjeu portant sur les finalités de l'enseignement, à moins de quoi il n'est plus ce qu'il prétend être et se trouve rabattu à un endoctrinement incompatible avec l'ambition d'éduquer.

« Apprendre », ainsi que nous l'avons utilisé dans le titre de cette recherche nous place du côté du sujet. Le sujet apprend, qu'il dispose ou non pour cela de l'appui d'un dispositif destiné à lui « enseigner » ou à l'instruire. On nous objectera que l'IMPro est précisément un dispositif « pour faire apprendre », qu'à ce titre il doit s'y produire une action d'enseignement, d'instruction et qu'à interroger les professionnels sur leur action, c'est l'enseignement et l'instruction qu'ils prétendent produire dont on a recueilli l'expression. Interroger sur ce qu'on apprend n'aurait donc de sens que sur la base d'une conduite d'évaluations diligentées auprès des élèves.

Pourtant, nous souhaitons maintenir l'expression pour les raisons suivantes. Tout d'abord, « apprendre » autorise tout de même couramment un emploi du type « apprendre quelque chose à quelqu'un ». Notre question de recherche serait alors à comprendre comme « qu'est-ce que les professionnels apprennent – ou déclarent apprendre – aux adolescents qui leur sont confiés ? ».

Ensuite, à lui substituer, une expression faisant porter l'accent sur l'action des professionnels, nous aurions pu demander « qu'est-ce qui est enseigné en IMPro ? » L'étymologie du verbe appuyée sur la transmission de « signes » donne à cette formulation un tour scolaire caractérisé par l'abstraction.

Enfin, nous avons écarté l'utilisation du terme « apprentissage » sous une forme du type « quels sont les apprentissages proposés aux élèves en IMPro ? » car dans cette question initiale cela faisait trop fortement référence à l'apprentissage comme modalité actuelle de formation professionnelle en alternance.

Pour autant, ce détour par les formules écartées permet de préciser que nous tentons d'explorer tout ce que les adolescents sont susceptibles d'apprendre selon les expressions explicites de la volonté de ceux qui les éduquent. Ces apprentissages peuvent donc être décrits

et entendus comme des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des notions, des habiletés, des capacités... tout ce dont on peut dire habituellement que cela s'apprend sous la conduite consciemment organisée de quelqu'un, en l'occurrence, un professionnel d'IMPro.

4.2. Définir un curriculum inscrit dans une philosophie de l'éducation

4.2.1. L'école contemporaine d'Emile Durkheim à Pierre Bourdieu

Pour inscrire les données recueillies dans un cadre de réflexion structuré, nous avons besoin de retracer quelques grandes lignes de la pensée et de l'action humaine concernant l'éducation : préciser ce qui peut être donné à apprendre et surtout en fonction de quelles finalités et de quelles valeurs cela doit être fait, dans le cadre de quel projet d'éducation. Notre système scolaire est encore adossée à la définition donnée par Emile Durkheim affirmant que « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné... Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération »¹⁴⁹. Soulignons : en plus de son inscription sociale générale, l'enfant est *destiné* à un milieu spécial, spécial au sens de particulier. C'est l'ensemble des procédures d'orientation et surtout de sélection qui assureront concrètement la désignation de la place qu'il devra sans doute consentir à occuper. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montreront soixante ans plus tard que l'école est le haut lieu de la reproduction des inégalités entre classes dominantes et classes dominées par le biais d'un enseignement qui « est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel »¹⁵⁰. Le premier affirme des principes, donne une vision liée à un projet de société, les seconds débusquent les travers, les promesses non tenues, voire les mensonges de la réalisation.

¹⁴⁹ DURKHEIM, Emile. 1922. (1992) *Education et sociologie* Réédition intégrale: Paris, P.U.F. p. 51.

¹⁵⁰ BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minit. p. 19.

On pourrait penser à l'aune des débats contemporains que l'École a toujours pour fonction d'assigner l'individu à une place sociale en lui donnant les compétences nécessaires à l'occupation de cette place, ni plus, ni moins.

Est-il possible de penser l'éducation autrement que par le déterminisme social et la dévolution des apprentissages à la conformation d'un individu pour une fonction sociale dans le choix de laquelle il n'a que peu de part ?

4.2.2. Retour sur d'antiques pratiques

L'antiquité gallo-romaine, inspirée des coutumes grecques, procède à une éducation et à une instruction très inégalement réparties. Paul Veyne¹⁵¹ assure qu' « il y avait des illettrés qui faisaient tenir la plume par d'autres ; il y avait des gens du peuple qui savaient écrire ; il y avait des textes littéraires, des classiques, dans les plus infimes bourgades. (...) si les précepteurs privés n'étaient accessibles qu'aux familles très riches, il y avait, « dans les cités et dans les bourgs », dit Ulpian, « des maîtres qui enseignaient les rudiments de l'écriture » ; l'école est une institution reconnue. (...) Une partie plus ou moins importante des petits Romains n'en étaient pas moins allés à l'école jusqu'à douze ans, les filles non moins que les garçons. (...) A douze ans les destins des garçons et des filles se séparent, ainsi que ceux des riches et des pauvres. Seuls les garçons, s'ils sont d'une famille aisée, continuent à étudier. (...) Les filles sont désormais enfermées dans la prison sans barreau des travaux de la quenouille (...) Si une femme acquiert une culture d'agrément, sait chanter, danser et jouer d'un instrument, on l'en louera et on appréciera ses talents. »

L'enseignement primaire pour les enfants de sept à douze ans est dispensé par le *primus magister* dans une sorte de boutique. « Les élèves s'y rendent accompagnés d'un esclave, le *paedagogus*, qui remplit parfois les fonctions de répétiteur et d'éducateur moral. Les heures de travail, groupées dans la matinée sont consacrées à la lecture, à l'écriture, au calcul et à la récitation. »¹⁵² L'enseignement secondaire est essentiellement réservé aux garçons issus de familles aisées, âgés de douze à quinze ans. « Cet enseignement, à dominante littéraire et érudite, comporte, d'une part, l'étude de la grammaire, d'autre part, l'explication des auteurs classiques. »¹⁵³ Il y a enfin, les écoles supérieures. « De quinze à vingt ans, le jeune Romain apprend sous la direction d'un *rhéteur*, à maîtriser l'art oratoire. L'élève est entraîné

¹⁵¹ VEYNE, Paul (sous la direction). 1985. *Histoire de la vie privée. Tome 1. De l'Empire romain à l'an mil*. Paris. Seuil. p. 32.

¹⁵² LEON, Antoine ; ROCHE, Pierre. 2003. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris. P.U.F. p. 8.

¹⁵³ *ibid.* p. 9.

progressivement à composer des discours sur des sujets choisis par le maître et se rapportant à des thèmes plus ou moins scabreux : actes de piraterie, enlèvements, viols, etc. »

Ce programme de scolarisation en trois étapes, aboutissant en son stade ultime, pour une mince élite, à la maîtrise d'un art oratoire semble-t-il assez artificiel, appelle à s'interroger sur ses finalités. En effet, « deux tendances s'affrontent à propos des fins qu'il convient d'assigner à l'enseignement de la rhétorique. Pour certains, comme le célèbre rhéteur Quintilien (35-95), l'apprentissage de l'art oratoire, préparé par une large culture littéraire, philosophique et juridique, doit conduire à la formation de conférenciers désintéressés. Pour d'autres au contraire, il s'agit de fournir à l'Empire les avocats et les cadres administratifs dont il a le plus grand besoin. »¹⁵⁴

Ainsi, il n'en a pas toujours été des finalités de l'éducation comme aujourd'hui. Elles n'ont pas été toujours fixées dans un but utilitaire de formation d'agents économiques porteurs de productivité. A ce titre, les curricula subséquents peuvent apparaître peu fonctionnels, fantaisistes, voire irrationnels à nos habitudes rationalisantes de modernes. « Les garçons étudient, insiste Paul Veyne. Pour devenir de bons citoyens ? Pour apprendre leur futur métier ? Pour acquérir les moyens de comprendre quelque chose au monde où ils vivent ? Non, mais pour s'orner l'esprit, pour se cultiver dans les belles-lettres. C'est une étrange erreur de croire que l'institution scolaire s'explique, à travers les siècles, par une fonction, celle de former l'homme ou, au contraire, de l'adapter à la société ; à Rome, on n'enseignait pas des matières formatrices ni utilitaires, mais des matières prestigieuses, et avant tout la rhétorique. Il est exceptionnel dans l'histoire que l'éducation prépare l'enfant à la vie et soit une image de la société en réduction ou en germe ; le plus souvent l'histoire de l'éducation est celle des idées que l'on s'est faites sur l'enfance et ne s'explique pas par la fonction sociale de l'éducation. A Rome, on décorait de rhétorique l'âme des garçons, de même qu'au siècle dernier on costumait ces petits êtres en marins ou en militaires ; l'enfance est un âge que l'on déguise pour l'embellir et lui faire incarner une vision idéale de l'humanité. »¹⁵⁵

Ce point de vue tranché intéresse au plus haut point le pédagogue qui a la charge d'instruire des adolescents pour lesquels il n'est pas sûr que le travail aura un sens, ou qui, à tout le moins, ne sauront se montrer productifs dans le contexte actuel d' « horreur économique »¹⁵⁶

¹⁵⁴ *ibid.* p. 9.

¹⁵⁵ VEYNE, Paul. *Op.cit.* p. 33-34.

¹⁵⁶ Selon l'expression de Viviane Forrester, voir *L'Horreur économique*, Fayard, Paris, 1996.

4.2.3. Ou une antique théorie : l'école selon Platon

Pour se garder de l'arbitraire des lubies qui pourraient entraîner à « déguiser l'enfant » au gré de l'air du temps et pour se garder d'une visée éducative d'assignation à une place sociale, nous pouvons nous tourner vers des conceptions plus universelles.

Observons ce que Platon propose comme projet éducatif dans « La République ». L'œuvre est un discours mis dans la bouche de Socrate, le philosophe, qui expose ses idées sur le thème. Il s'oppose pour partie aux pratiques de son temps puisqu'il a pour projet de décrire une cité, une république idéale appuyée sur une justice idéale. Pour Platon, l'état bon repose sur une division du travail par suite de la diversité des besoins de l'homme. Chacun est ainsi destiné à accomplir une tâche spécialisée au bénéfice de la collectivité dans la mesure où aucun homme ne peut accomplir valablement toutes les tâches nécessaires, en effet « chacun de nous est naturellement, au départ, non pas tout à fait semblable à chacun, mais d'une nature différente, l'un doué pour l'accomplissement d'une fonction, l'autre pour une autre. »¹⁵⁷ En examinant tous les besoins de la Cité, les besoins de chaque membre pour lui-même et ses besoins connexes pour assumer sa charge, le philosophe énumère quantité de métiers pour la production des biens – dont les métiers de l'artisanat – finissant par les commerçants qui « sont en général les hommes aux corps les plus faibles, impropres à toute autre fonction. Car il faut qu'ils restent sur place, autour de l'agora, pour d'une part échanger contre de l'argent avec ceux qui ont besoin de vendre, d'autre part faire l'échange inverse, à nouveau contre de l'argent, avec tous ceux qui ont besoin d'acheter. »¹⁵⁸ Mais dans le débat, d'autres besoins moins nécessaires se font sentir, essentiellement des métiers de service et de transformation. « En particulier nous aurons besoin d'un plus grand nombre de gens pourvus d'une charge : ne semble-t-il pas qu'on aura besoin de *pédagogues*¹⁵⁹, de nourrices, de bonnes d'enfants, d'esthéticiennes, de coiffeurs, et encore de fournisseurs de plats cuisinés et de bouchers ? »¹⁶⁰ Les médecins viennent clore la liste.

Dans la mesure où chacun est en quelque sorte prédestiné à son office, l'éducation n'est pas évoquée explicitement. Sur la base de ses aptitudes naturelles, chaque membre n'a sans doute besoin que d'acquérir les techniques propres à son métier. L'apprentissage auprès d'un maître plus chevronné doit y suffire.

¹⁵⁷ PLATON. *La République* Livre 2. 370b.

¹⁵⁸ *ibid.* 371a.

¹⁵⁹ Souligné par nous.

¹⁶⁰ *ibid.* 373c.

L'éducation proprement dite concerne tout d'abord les Gardiens. Ces derniers apparaissent comme une catégorie nécessaire à la Cité car « il nous faudra donc nous tailler une part du pays des voisins, si nous voulons avoir un territoire suffisant pour y faire paître et pour le labourer ; et eux, il leur faudra à leur tour tailler dans le nôtre, si eux aussi se laissent aller à une acquisition illimitée de richesses, en transgressant la borne de ce qui est nécessaire. »¹⁶¹ Or, le principe de spécialisation ne souffrant pas plus d'exception en ce domaine que dans les autres – d'autant moins qu'il y va de la survie de la Cité – les Gardiens, spécialement affectés à leur fonction, feront l'objet d'une éducation particulière étant donné l'importance cruciale de leur mission. Ils seront préalablement sélectionnés sur la base de leurs aptitudes naturelles. « Chacun d'eux doit avoir les sens aiguisés pour apercevoir sa proie, et être assez rapide pour la rattraper à la course quand il l'a aperçue, et vigoureux aussi, s'il lui faut vaincre sa proie quand il l'a attrapée. »¹⁶² « Donc, du côté du corps, on voit comment doit être le gardien,

- Oui.

- Et pour ce qui touche à l'âme aussi, n'est-ce pas, à savoir qu'il doit être plein de cœur.

- Oui, on le voit aussi. »¹⁶³

Mais cette base naturelle fait surgir une difficulté : comment ces individus choisis pour leur combativité physique et morale sauront-ils la tempérer envers leurs concitoyens ? Car « il faut bien qu'envers ceux de chez eux ils soient doux, et durs envers les ennemis. Sinon, ils n'attendent pas que d'autres les détruisent, mais ils prendront les devants pour le faire eux-mêmes. (...) Où trouverons-nous une façon d'être à la fois douce, et pleine de cœur ? Car une nature douce est en quelque sorte le contraire d'une nature pleine de cœur. »¹⁶⁴ Tout comme le chien de garde fait la distinction entre ami et ennemi en ce qu'il connaît l'un et ignore l'autre, le gardien réglera son action par la connaissance de ce qui est bon, la sagesse, la philosophie. « Donc, philosophe, plein de cœur, rapide, et vigoureux, tel sera par sa nature celui qui doit être un honnête gardien de notre cité. »¹⁶⁵

C'est à ce point que l'entreprise éducative est nécessaire. Elle commence par l'éducation de l'âme avant d'entamer celle du corps. Le tout petit enfant doit entendre des histoires édifiantes. La production des poètes doit être strictement contrôlée afin de satisfaire aux exigences morales visées. Si l'on peut s'appuyer sur les grandes œuvres déjà existantes

¹⁶¹ ibid. 373d.

¹⁶² ibid. 375a.

¹⁶³ ibid. 375b.

¹⁶⁴ ibid. 375c.

¹⁶⁵ ibid. 376c.

(Homère, Hésiode...) , il faut en expurger ce qui donne à penser que les dieux sont à la source et du bien et du mal car en cela même, ils pourraient être pris pour modèles. « La première des lois et le premier des modèles concernant les dieux, auxquels il faudra que se conforment les conteurs dans leurs récits et les poètes dans leurs poèmes : que le dieu n'est pas la cause de toutes choses, mais seulement des biens. »¹⁶⁶ Considérant ensuite que la perfection de toute chose est corrélative à son inaltérabilité, les dieux eux-mêmes ne peuvent faire l'objet de transformation ni préférer des faussetés il s'ensuit que « le deuxième modèle auquel se conformer pour parler et composer à propos des dieux : qu'ils ne sont pas des magiciens, se modifiant eux-mêmes, et qu'ils ne nous égarent pas par des faussetés, en paroles ou en actes.»¹⁶⁷

Par le même procédé se trouve expurgé de la littérature tout ce qui peut donner à penser que les héros parfois succombent à la faiblesse, au découragement, à la couardise. Jusqu'aux aventures humaines qui ne doivent jamais laisser paraître que l'injuste peut vivre heureux et le juste malheureux. Il ne peut y avoir place pour des récits de rouerie ayant réussi.

Finalement, « si nous devons préserver l'argument premier, à savoir que nos gardiens, renonçant à tous les autres artisanats, doivent être de façon très précise les artisans de la liberté de la cité, et ne s'appliquer qu'à ce qui y contribue, alors il faudrait qu'ils ne fassent ni n'imitent rien d'autre que cela. Et si jamais ils imitent, que dès l'enfance ils imitent ce qui leur convient : des hommes virils, maîtres d'eux-mêmes, pieux, libres, et tout ce qui s'y apparente ; que ce qui manque de liberté ils ne le pratiquent pas, ni ne se montrent capables de l'imiter, ni non plus rien d'autre de ce qui est déshonorant, de façon à éviter que la pratique de l'imitation ne leur donne du goût pour la chose réelle. Ne te rends-tu pas compte que les imitations, si on les accomplit continûment dès sa jeunesse, se transforment en façons d'être et en une seconde nature, à la fois dans le corps, dans les intonations de la voix, et dans la disposition d'esprit ? »¹⁶⁸

Vient ensuite l'examen de l'éducation à l'expression poétique pour faire du gardien un ami des Muses par l'apprentissage de la maîtrise de la diction, de son rythme, de son harmonie, de sa musicalité. L'ensemble du discours sur l'éducation des gardiens se conclut par la nécessité de leur éducation corporelle, laquelle est complémentaire mais ordonnée à celle de l'âme car « il ne m'apparaît pas qu'un corps, aussi valide soit-il, rende, par sa propre excellence, une

¹⁶⁶ *ibid.* 380c.

¹⁶⁷ *ibid.* 383a.

¹⁶⁸ *ibid.* 395c.

âme bonne ; mais c'est l'âme bonne au contraire qui, par son excellence propre, améliore un corps le plus qu'il est possible. »¹⁶⁹

Notons au passage que dans ce projet éducatif, la même éducation est promise aux femmes dans la mesure où les meilleures d'entre elles seront destinées à être gardiennes nonobstant leurs moindres performances physiques en général.

Parmi les gardiens, le philosophe en choisit un pour être le roi. Il sera le philosophe-roi auquel il promet une éducation supplémentaire lui permettant d'exercer au bénéfice de ses concitoyens un pouvoir nourri par le trésor de connaissance et de sagesse qu'il a acquis de la manière décrite dans l'allégorie de la caverne. Cette éducation s'appuie sur les disciplines reines de l'intelligence : l'arithmétique et la géométrie dont les figures sont la manifestation de l'accès à la Vérité. Evoquant l'arithmétique, Socrate affirme que « cet enseignement risque bien de nous être réellement nécessaire, puisqu'il apparaît qu'il contraint l'âme à faire usage de l'intelligence en elle-même pour atteindre la vérité en elle-même. »¹⁷⁰

Au passage, il souligne l'avantage pédagogique général qu'on peut tirer de l'enseignement de cette discipline pour tous les élèves en faisant remarquer « que ceux qui sont naturellement aptes au calcul se montrent intelligents pour ainsi dire dans tous les autres enseignements, et que les élèves lents, pourvu qu'on les éduque et les exerce dans cet enseignement, et quand même ils n'y gagneraient aucun autre avantage, progressent cependant au moins en devenant tous plus intelligents qu'ils n'étaient ? » Mais nous reviendrons plus loin sur cette question et sur l'intérêt que cet apprentissage peut présenter pour les élèves d'IMPro.

Concernant la géométrie, le philosophe voit en elle la discipline permettant de « faire distinguer plus aisément l'idée du Bien »¹⁷¹. Excédant la simple visée utilitaire pour la résolution de problèmes pratiques, « l'art géométrique, en effet, est connaissance de ce qui est toujours. (...) c'est qu'il est propre à tirer l'âme vers la vérité, et à façonner la réflexion philosophe pour lui faire orienter vers le haut ce qu'à présent nous orientons indûment vers le bas. »

Sur le même raisonnement, se fonde la nécessité de l'étude de l'astronomie et de l'harmonie.

Et pour couronner le tout, la dialectique sera la méthode par laquelle l'âme pourra s'élever vers la connaissance des vérités car « chaque fois que quelqu'un, au moyen du dialogue, entreprend sans l'aide d'aucun des sens, de tendre par l'intermédiaire de l'argumentation vers

¹⁶⁹ *ibid.* 403d.

¹⁷⁰ *ibid.* 526b.

¹⁷¹ *ibid.* 526^e.

cela même que chaque chose est, et qu'il ne s'arrête pas avant d'avoir saisi par la seule intelligence ce que le bien est en lui-même, il parvient au terme même de l'intelligible. »¹⁷²

Platon offre un projet éducatif pour sa Cité qui s'appuie sur la prédétermination des individus à partir de leurs aptitudes naturelles. Cette orientation préalable est tournée soit vers la réalisation des tâches pratiques liées aux besoins élémentaires de la société – production, transformation – relevant d'apprentissages pratiques soit vers les besoins de sécurité et de gouvernance, requérant des apprentissages de plus haute valeur intellectuelle. C'est une sorte de sélection préalable qui doit avoir lieu, à l'inverse de ce que réalise l'école contemporaine, laquelle sélectionne et oriente en cours d'étude sur la base d'une égalité théorique de départ.

Aucune de ces deux manières ne peut convenir pour penser l'éducation d'enfants et d'adolescents pour lesquels l'approche prédictive platonicienne marquerait inmanquablement leur disqualification et que l'approche contemporaine range par filtrations successives plus ou moins rapides dans la catégorie des individus définitivement improductifs. Il n'est pas rare qu'on tienne à leur sujet des propos reflétant une visée d'orientation « toute faite », les destinant a priori à un travail répétitif, manuel, peu ou pas qualifié, estimant alors que leur formation peut se réduire à leur adaptation à ce type de tâches, si même on consent à les en imaginer capables. Vision platonicienne en mode mineur et dévalorisant.

4.2.4. Former tout homme à tout : Comenius

Un autre projet est sans doute imaginable, en mettant nos pas dans ceux de Comenius¹⁷³.

Son projet éducatif est ancré dans ses convictions théologiques. Il faut en indiquer les grandes lignes pour comprendre la visée universelle des prescriptions qui en découlent.

Pour Comenius, suivant en cela la Bible et Saint Thomas, l'homme est à l'image de Dieu. Il est l'objet d'une dilection particulière de la part du Créateur qui le place d'emblée dans un rapport de confiance et d'amour avec ce dernier. « L'homme est convié à faire briller en lui, selon sa mesure d'être fini, les qualités que Dieu possède dans leur perfection. »¹⁷⁴, en particulier les facultés intellectuelles, images dans la finitude de l'omniscience divine. « Le

¹⁷² *ibid.* 532a.

¹⁷³ Jean Amos Komensky dit Comenius est un « Philosophe et pédagogue tchèque. Né à Nivnice (Moravie) le 28 mars 1592, mort en exil, à Amsterdam, le 15 novembre 1670. Il appartenait à l'Union des frères moraves, secte protestante née des cendres de Jan Hus, et qui s'enorgueillissait d'avoir été à l'origine de la Réforme. Extrêmement pieux et même mystiques, les frères moraves se caractérisaient, entre autres, par l'importance qu'ils accordaient à l'instruction et au travail manuel. »

http://bohemia.free.fr/auteurs/comenius/biog_comenius.htm (page consultée en juillet 2010)

¹⁷⁴ KROTKY, Etienne. 1996. *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)* Paris, Publications de la Sorbonne. p. 26.

fait que l'homme naît capable d'acquérir des connaissances est évident puisque, en premier lieu, il est l'image de Dieu. Or, une image, pour être exacte, doit nécessairement reproduire les traits du modèle, autrement, ce n'est plus une image. Et comme parmi les autres attributs de Dieu, c'est l'omniscience qui domine, elle doit nécessairement se refléter de quelque façon dans l'homme. »¹⁷⁵ De cette capacité cognitive à la ressemblance de Dieu, l'homme tient aussi la faculté de parler et de mener des activités créatives et autonomes.

Par ailleurs, Comenius interprète la chute d'Adam comme une désobéissance accidentelle occasionnée par une manœuvre de séduction qui n'a pas corrompu l'homme définitivement. L'homme est toujours aimé de Dieu, sa raison n'est pas définitivement invalide. Il s'agit donc d'œuvrer à la restauration de la perfection initiale autant que faire se peut avec l'aide de la Providence divine. Dans les débats de l'époque sur la grâce nécessaire et/ou suffisante, sur la prédestination, Comenius fait confiance à la générosité de Dieu en se gardant « de mettre des limites à la grâce de Dieu qu'il est prêt à répandre en nous avec la plus grande largesse ! »¹⁷⁶ De même, il conçoit que Dieu, être suprêmement libre, ne veut mettre aucune limite à la liberté de l'homme. Au contraire, il lui offre la Rédemption par le sacrifice et la résurrection du Christ. Renouvelés par le Christ, il faut renouveler ce qui a été corrompu, c'est à cela que tend l'éducation. En définitive, pour Comenius, « Dieu veut sauver TOUS les hommes, il faut assurer l'éducation à TOUS, parce qu'ils sont TOUS faits également à l'image de Dieu. »¹⁷⁷

De cette conviction spirituelle, Comenius tire de nombreuses conséquences pratiques.

Ainsi, l'enseignement est destiné à tous car il ne faut pas commettre l'injustice d'écarter aucun de ceux que Dieu appelle au salut ; ce serait une injustice envers les exclus et envers Dieu lui-même au dessein duquel on ne rendrait pas justice. Précisément, dans sa Grande Didactique¹⁷⁸, Comenius énumère et justifie les raisons impérieuses d'instruire chaque catégorie de sujets. Le peuple des travailleurs manuels, y compris les serfs doit être instruit pour apprendre à « obéir intelligemment » à des maîtres qui doivent avoir appris à commander « sagement ». « Quand on lui objectait que si tout le monde se mettait à étudier, à juger les affaires de l'Etat et de l'Eglise, cela ne ferait que provoquer la confusion, il répondait : « ce serait un misérable Etat ou une misérable Eglise si leur tranquillité ne dépendait que de l'ignorance et de l'esclavage des sujets. La vraie religion et une bonne organisation civile (comme celle que nous souhaitons pour le monde entier) tirent leur

¹⁷⁵ KOMENSKY, Jean, Amos, dit COMENIUS, Grande Didactique V, 4 cité par KROTKY (op.cit.) p. 27.

¹⁷⁶ KOMENSKY, Jean, Amos, dit COMENIUS, Grande Didactique V, 24 cité par KROTKY (op.cit.) p. 31.

¹⁷⁷ KROTKY, op.cit. p. 32.

¹⁷⁸ l'ouvrage en latin est intitulé *Didactica Magna* et noté D.M.

tranquillité de la lumière et non des ténèbres. »¹⁷⁹ Et si l'on craint la désorganisation de la hiérarchie sociale, il répondait que « nous ne savons pas à quoi la divine Providence a destiné celui-ci ou celui-là. Il arrive qu'elle appelle à de hautes fonctions des hommes pris parmi les plus pauvres et les plus méprisés. »¹⁸⁰ Ce n'est donc pas le projet social qui détermine que l'on doive instruire telle personne en vue de son utilité présumée, pas plus qu'on n'instruit sur la base d'une procédure de sélection pour distribuer les places. Cette exigence d'instruire tout homme est strictement inhérente à la qualité d'homme. Homme au sens d'être humain car Comenius fait toute leur place aux femmes dans son ambition éducative à l'encontre de la pensée dominante à cette époque l'occident. « Elles sont aussi à l'image de Dieu et ont part également à sa grâce et au royaume éternel. En vérité, elles sont douées d'une intelligence vive et d'une capacité de connaissances égales ou mêmes supérieures aux nôtres. Dieu les appelle comme nous aux plus hautes destinées.»¹⁸¹

Bousculant encore plus fortement les préjugés de son temps, Comenius affirme que Dieu aime tous les hommes également car ils participent tous à l'image de Dieu et que par conséquent, ils sont tous, sur tous les continents, destinataires de son projet éducatif universel.

Enfin, Comenius préconise d'instruire également toutes les personnes porteuses de déficiences, « les aveugles, les sourds et les déficients »¹⁸², nous dirions aujourd'hui « en situation de handicap ». Ce dernier point nous est particulièrement sensible dans la mesure où il valide le fait que le projet formulé par Comenius concerne bien les élèves auxquels nous nous intéressons.

Il relève cinq caractères formant le propre de la nature humaine du fait de sa création à l'image de Dieu. 1. L'homme est doué de raison, « pourvu des sens et de la raison (il) peut comprendre tout ce qui existe au monde. »¹⁸³ et le désir de savoir est inné dans l'homme. 2. L'homme a une main qui lui permet d'agir sur le monde alentours, de le transformer et d'en tirer profit. 3. « L'homme a une langue qui lui permet de communiquer avec ses semblables et d'exprimer ses pensées et ses sentiments ».¹⁸⁴ 4. L'homme est capable d'une conduite morale. Sa volonté libre peut raisonnablement choisir ce qu'il convient de faire. 5. L'homme est capable de concevoir qu'il y a un Dieu et d'entrer en relation avec lui par la piété ou la

¹⁷⁹ KROTKY, op.cit. p. 34.

¹⁸⁰ D.M. IX, 3 (cité par KROTKY, op.cit. p. 35).

¹⁸¹ D.M. IX, 5.

¹⁸² COMENIUS *La Pampédie*, II, 30 (cité par KROTKY, op.cit. p. 37).

¹⁸³ D.M. V, 6 (cité par KROTKY, op.cit. p. 48).

¹⁸⁴ KROTKY, op.cit. p. 48.

religion, « une attitude de respect qui relie fortement l'âme de l'homme à son bien suprême. »¹⁸⁵

L'homme possède donc des capacités innées qui n'attendent pour se manifester que d'être stimulées par l'exercice en quoi consiste précisément l'éducation. De même que la conformation du corps rend l'apprentissage de la marche possible, « dès sa naissance, l'homme est capable de tout connaître et de tout faire, mais en réalité il ne sait rien faire s'il n'en a pas l'expérience, c'est à dire, si l'on ne lui montre pas au préalable ce qu'il aura à faire, pour qu'il s'y habitue par la pratique et la répétition. C'est pourquoi il doit tout apprendre et on doit l'envoyer dans un atelier où il sera exercé dans ces choses. »¹⁸⁶. L'école est un « atelier d'humanité » dans lequel l'homme devient vraiment homme. « Les individus peuvent être plus ou moins hommes selon qu'ils actualisent mieux ou moins bien les potentialités qui sont déposées en eux comme des germes. (...) la finalité de l'éducation est d'amener chaque individu à réaliser cette perfection. »¹⁸⁷ Nous trouvons là un subtil et encourageant équilibre entre l'universalité du postulat d'éducabilité et sa déclinaison individuelle au plus grand bénéfice de chacun selon ses propres capacités initiales, tout à fait adapté aux élèves d'IMPro. C'est un modèle éducatif dont la finalité est centrée sur l'éduqué dans le respect absolu de l'émancipation de sa liberté.

Sur cette base, Comenius propose d'activer par l'éducation les capacités fondamentales présentes en chaque homme : Ratio, Oratio et Operatio.

Ratio étant entendu comme la capacité de raisonnement, d'exercice de la pensée rationnelle. Operatio, néologisme forgé par Comenius, désignant la capacité d'agir, d'exécuter des actions en particulier par la main, « la capacité d'exécuter , et avec une habileté merveilleuse , ce que l'on comprend et ce dont on parle »¹⁸⁸ précise-t-il.

Oratio faisant référence à la spiritualité.

Le cadre : l'école, où l'on éduque ensemble les enfants du même âge pour s'appuyer sur la stimulation et l'interaction sociale entre eux sans acception des classes sociales dont ils sont issus.

Que doit-on enseigner ? Tout. Toutes les choses qui développent l'intelligence, la volonté, la main et l'expression. Des connaissances dans tous les domaines pour que chacun puisse comprendre autant qu'il le peut l'essentiel. Tout, c'est l'universalité des domaines d'intérêt et

¹⁸⁵ D.M. IV, 6 (cité par KROTKY, op.cit. p. 49).

¹⁸⁶ COMENIUS *L'école Pansophique*, I (cité par KROTKY, op.cit. p. 55).

¹⁸⁷ KROTKY, op.cit. p. 56.

¹⁸⁸ COMENIUS *La Pampédie*, III, 6 (cité par KROTKY, op.cit. p. 63).

non la somme des détails. En effet, ce que les élèves « doivent connaître doit aller de pair avec ce qu'ils doivent faire. La connaissance des choses et des gestes nécessaires doit être accompagnée de la capacité d'exécuter un travail. (...) Nos élèves devront étudier non pas pour l'école mais pour la vie. »¹⁸⁹

Comenius va même jusqu'à proposer l'instauration d'un conseil des élèves pour apprendre à délibérer. Il insiste sur l'éducation de l'expression, celle de la volonté et celle de la vertu morale. Cette dernière doit être à la fois théorique et pratique car « on apprend à être vertueux en accomplissant des actes de vertu. »¹⁹⁰ Le philosophe attache une grande importance à l'éducation morale car elle sous-tend la formation au travail et au sens social. A propos du travail, il en souligne la noblesse quel qu'il soit. Ce qui importe c'est que chacun doit déployer ses efforts à la place qui est la sienne, l'essentiel étant de faire quelque chose pour échapper au non-sens de l'oisiveté.

Dans cette énumération des domaines d'apprentissage, il ne faut pas oublier l'instruction religieuse qui appartient de plein droit au projet de Comenius. Il attache aussi de l'importance à l'éducation artistique car l'exercice des arts est destiné à nous rendre la vie agréable. L'éducation physique n'est pas oubliée car le corps a beaucoup d'importance en tant qu'il est l'organe de l'esprit. Pour les enfants, c'est par les jeux que s'affermiront leur corps ainsi que leur âme.

Voyons enfin sa méthode : l'activité personnelle de l'élève. « Toujours et partout, ce sont, en premier lieu, les sens des élèves qui doivent être stimulés et aiguisés pour qu'ils apprennent à observer les objets. En second lieu, c'est l'intelligence (...), troisièmement la mémoire (...), puis la langue (...), la main (...), la volonté (...), et le cœur. »¹⁹¹

Cette activité doit être mise en route et soutenue par le plaisir trouvé dans l'étude et l'apprentissage. Pour Comenius, rien ne peut s'apprendre par la contrainte qui aboutit au dégoût. Pour autant l'effort nécessaire n'est pas exclu, mais c'est l'effort consenti par le sujet pour satisfaire son désir de connaître, de progresser car « les études, quand elles sont bien dirigées (...) sont par elles-mêmes séduisantes, et, par leur douceur, attirent et ravissent le monde. »¹⁹² Il met pour cela les maîtres en garde et précise que « s'il en était autrement, la

¹⁸⁹ COMENIUS *L'école pansophique* parag.8 (cité par KROTKY, op.cit. p. 228).

¹⁹⁰ COMENIUS *L'école pansophique* parag.24 (cité par KROTKY, op.cit. p. 235).

¹⁹¹ COMENIUS *L'école pansophique* parag.60 et 72 (cité par KROTKY, op.cit. p. 87).

¹⁹² D.M. XXVI, 4 (cité par KROTKY, op.cit. p. 313).

faute en incombe non aux élèves, mais aux maîtres qui, s'ils ne connaissent pas l'art de nourrir méthodiquement les esprits, auront beau employer la force. »¹⁹³

Nous nous demandions quel curriculum pourrait convenir à des élèves d'IMpro exclus d'emblée des perspectives de formation assortie de certification si caractéristique d'une école contemporaine dévouée à l'assignation des élèves aux places requises par la production.

Evoquant les pratiques antiques, nous avons vu qu'au-delà d'une visée d'utilité, elles reposaient sur le projet d'ornier l'enfant de connaissances sans grand souci de l'adéquation à ses besoins réels.

Chez Platon, le modèle théorique proposé s'appuie sur la détection a priori des qualités naturelles propres à la prédestination de chaque sujet à l'accomplissement d'une seule et unique fonction utile dans la cité, fonction en vue de laquelle, il sera exclusivement éduqué.

Or, les élèves en IMPro, échappant à toute opération de sélection-orientation, échappent tout autant à la prédiction précoce de ce à quoi ils sont destinés. Avec eux, pas d'escompte sur d'hypothétiques traites à tirer avec des formules du genre «sacrifie-toi, fais des efforts, souffre, ça te sera utile plus tard », c'est ici et maintenant que la classe doit être le lieu de l'expérience sociale d'apprendre et d'y prendre plaisir. On ne la leur fait pas, ils ne sont pas dupes : si ça n'est pas intéressant maintenant, ça n'a pas d'intérêt du tout ! La petite logique d'investisseur à la petite semaine qu'on tente d'inculquer en guise d'antalgique à tous ceux que l'école fait souffrir ne les touche même pas. La promesse de félicité au paradis du prolétariat précaire obtenue au terme d'une scolarité de souffrance rédemptrice, très peu pour eux. Ils ne croupiront pas silencieusement en fond de classe en faisant semblant de croire à la farce, ils savent, eux, que le roi est nu. Peut-être ont-ils déjà trop bien compris qu'ils n'ont pas vraiment leur place dans un monde où l'on a de vénération que pour la performance.

Ainsi, la perspective de Comenius offre à la pensée des éléments pour constituer une éducation riche dédiée à ces élèves autant sans doute qu'elle devrait être bénéfique à tous les autres : supposer que TOUT peut et doit être proposé à l'apprentissage car toute connaissance et savoir-faire (« ratio et operatio ») peut être reconnue par le sujet comme désirable ; supposer que TOUS peuvent et doivent bénéficier de l'offre éducative car c'est le fondement même de leur humanité ; confier au sujet lui-même le soin d'orienter son parcours d'apprentissage en fonction de l'expression de son désir et de ses intérêts.

¹⁹³ D.M. XXVI, 4 (cité par KROTKY, op.cit. p. 313).

4.2.5. L'apprentissage de l'autonomie, un étrange objet éducatif

Nous l'avons noté plus haut, l'« autonomie », l'apprentissage de l'« autonomie », font partie des expressions contemporaines les plus fréquentes en matière d'éducation, tout particulièrement dans l'éducation spécialisée. A bien des égards, cette notion très englobante pourrait sembler exprimer des objectifs d'éducation proches des ambitions de Comenius. Nos interlocuteurs y font souvent référence dans les entretiens, aussi, il nous paraît utile de faire le point sur cette notion aux résonances polysémiques.

L'autonomie est parfois invoquée pour poser un diagnostic sur la maturité de l'individu. On dira d'un adolescent qu'il est plus ou moins autonome, qu'il a plus ou moins progressé en autonomie. Le terme sert aussi dans l'établissement de projets. Il est alors utilisé pour définir un objectif, une visée éducative. Il définit donc tantôt un moyen – faire appel à la capacité d'autonomie de la personne pour réaliser quelque chose – tantôt une fin – faire progresser quelqu'un dans sa prise d'autonomie, le faire devenir autonome. On pourrait même débusquer un certain paradoxe à vouloir faire émerger l'autonomie du sujet par l'encadrement éducatif de son activité, c'est à dire en suspendant ne fut-ce que provisoirement, son autonomie... pour la lui faire conquérir. Cette conquête peut-elle s'effectuer comme fin si elle n'est aussi octroyée d'emblée comme moyen ?

Il importe donc de faire le point sur cette notion pour situer ensuite les propos de nos interlocuteurs¹⁹⁴.

Avec ce terme, nous sommes historiquement dans le champ de l'éthique. Il s'agit de la manière dont l'individu conduit sa propre existence. Etymologiquement, l'autonomie, c'est la loi que chacun se donne pour guider sa conduite et ainsi sortir de l'état de nature dans lequel les pulsions font office de loi. On atteint donc immédiatement une dimension culturelle et sociale dont la fragilité est la variabilité d'un individu à l'autre ainsi que d'une aire culturelle à l'autre. La quête d'une universalité possible de l'autonomie dont chacun peut se prévaloir est un des objets essentiels de la philosophie, la philosophie morale. Elle est présente tout au long de son histoire, bien au-delà des seules questions éducatives.

Dans l'Antiquité, ce que nous désignons par « autonomie » se présente dans un sens large dans l'expression du « souci de soi »¹⁹⁵. Cette notion éthique est un impératif pour tous les

¹⁹⁴ Cf. GALICHET, François. 2008. *Préface à « L'accompagnement de l'élève dans une démarche d'autonomie »*. Strasbourg. IUFM d'Alsace.
(http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formcont/2nddegre/grf/autonomie/preface/tout.php?v3=/web.iufm/web/former/formcont/2nddegre/grf/autonomie/preface/page_preface.htm) (consulté en 08/10)

âges et toutes les conditions de vie. Le sujet doit aller vers quelque chose qui est lui-même. Par sa vie, il entreprend un voyage qui lui permet de découvrir qui il est. Vivre, pour l'homme, c'est tout à la fois aller vers un but, faire retour vers ses origines pour se connaître et acquérir ce faisant l'art théorique et pratique de conduire sa vie. Pour mener à bien cela, tout homme doit être capable de participer au gouvernement de la cité (au moins à celui de la petite collectivité à laquelle il appartient, ne serait-ce que sa famille), il doit savoir prendre soin de son propre corps et enfin se protéger de ses propres passions, désirs, affections qui pourraient affecter sa sérénité. Il lui faut pour cela acquérir la vertu de prudence (*phronesis*).

Prendre soin de soi n'appelle pas à devenir solitaire mais bien plutôt solidaire. C'est une véritable pratique sociale liée à des activités variées telles que soins du corps, exercices physiques, lectures, conversations et conseils amicaux... C'est un idéal de possession de soi-même et de maîtrise du monde à l'opposé du pathos, la passivité, qui donne à subir les maux de l'âme et du corps.

L'ascétisme chrétien va effacer progressivement cette éthique de l'autonomie au profit d'une visée de renonciation à soi pour obtenir le salut en se confiant en Dieu. L'homme ne se donne pas sa propre loi, il la reçoit de Dieu.

Emmanuel Kant reprend la notion d'autonomie pour lui donner à l'époque classique un nouveau tour. L'autonomie, c'est la loi que l'individu se donne à lui-même, à laquelle il s'assujettit volontairement. C'est le devoir que chacun s'impose en vertu de son universalisation possible. L'autonomie advient au sein de la relation avec autrui à condition que ce dernier soit toujours considéré comme une fin et non comme un moyen. C'est le commerce des êtres raisonnables qui par delà leurs différences reconnaissent leur égalité fondamentale en respectant volontairement la loi morale comme principe d'action. L'autonomie permet d'accorder les hommes pour l'instauration d'un monde commun orienté vers le progrès et dans lequel chacun trouve sa place.

L'époque romantique donne à l'autonomie une connotation plus affective et individuelle. La reconnaissance de l'identité singulière de chaque individu est valorisée. Il s'agit d'être authentique au risque de défier les conventions sociales pour exprimer ses passions, d'être créatif, de donner le meilleur de soi-même. On voit alors poindre la dimension compétitive de l'autonomie qui ira s'accroissant. L'autonomie se manifeste en créativité artistique, morale – où le moi est source de normativité (voir Friedrich Nietzsche) – économique avec l'essor du libéralisme économique appuyé sur les théories de Adam Smith ou David Ricardo.

¹⁹⁵ Cf. FOUCAULT, Michel. 1984. *Histoire de la sexualité Tome 3*. Paris. Gallimard.

Dans la société contemporaine, l'autonomie subit une inflation de subjectivité et devient un idéal. Alain Ehrenberg¹⁹⁶ en relève les paradoxes et montre qu'ils peuvent conduire à la dépression par les injonctions contradictoires qu'ils produisent. L'autonomie est une confrontation permanente à la nécessité de prendre seul les bonnes décisions quant à ses actions, ses relations... La reconnaissance, et par conséquent l'estime de soi, ne sont octroyées qu'à l'individu dont la capacité de faire les bons choix et d'agir a produit des résultats visibles, quantifiables dans une sociabilité assignant sans cesse à chacun des objectifs à réaliser. D'une part le sujet doit affirmer son identité en donnant lui-même un sens à sa vie dans un idéal de spontanéité mais d'autre part, la modernité lui enjoint la réflexivité, la prise de distance dans tous ses choix. Il doit être à la fois « dynamique » et « critique », « enthousiaste » et « lucide », « battant » et « réflexif »... ces injonctions contradictoires sont des vecteurs de dépression manifestes en particulier dans la souffrance au travail. L'intériorisation des exigences productivistes et le sentiment qu'on devrait atteindre des objectifs qu'on a été conduit à se fixer soi-même suscitent un sentiment de culpabilité devant la responsabilité à laquelle il est impossible d'échapper tant est puissant comme un slogan l'adage moderne : « être autonome, c'est d'abord être responsable ».

La notion d'« autonomie » est fréquente dans le contexte éducatif, tant dans les textes prescriptifs officiels que dans les discours des acteurs. Même à l'insu des locuteurs, elle contient en couches sédimentaires toutes les significations historiques du terme qu'on vient de passer rapidement en revue. En l'entendant invoquée, il faudra donc être attentif à l'acception du terme à laquelle nous avons tendanciellement affaire. S'agit-il de l'autonomie comme « souci de soi », de l'autonomie comme intériorisation de la loi morale universelle à vocation sociétale, de l'autonomie comme expression créative de soi, de l'autonomie comme capacité à assumer la responsabilité de se fixer à soi-même des objectifs de production et de s'y tenir ? Si l'on convient même que la notion d'autonomie soit reconnue comme valeur éducative désirable, l'autonomie d'un adolescent en IMPro se manifeste-t-elle dans sa capacité à prendre soin de lui-même, à choisir ce qui lui convient et à savoir exprimer un refus ? Se manifeste-t-elle dans sa capacité à intérioriser les règles de la vie collective et sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement ? Se manifeste-t-elle dans sa capacité à se fixer à lui-même des objectifs de progrès cognitifs, manuels... ? Se manifeste-t-elle dans sa capacité à mobiliser les ressources dont il a besoin pour réaliser ces progrès ? Ces différentes acceptions du terme peuvent même mener à des appréciations contradictoires. En privilégier

¹⁹⁶ Cf. : EHRENBURG, Alain. 1999. *La Fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris, Odile Jacob.

une peut conduire à négliger les autres. Ainsi, l'apprentissage individuel de l'autonomie peut-il se conjuguer avec l'apprentissage de stratégies collaboratives conduisant à l'autonomie collective ? Peut-on être autonome dans la créativité en dehors des activités dites « artistiques », dans les apprentissages scientifiques et techniques par exemple ? Laisse-t-on à l'élève le temps de l'incertitude avant de le presser de produire un projet personnel que ce soit dans des choix simples du quotidien ou dans ceux qui engagent son avenir sur du plus long terme (travail, logement...) ?

Telles sont les points de vigilance à conserver au long de notre recherche lorsque cette notion interviendra.

4.3. La place de l'apprentissage de l'abstraction

4.3.1. Concret Vs Abstrait : manuel ou intellectuel

Nous avons considéré dans notre hypothèse qu'il y avait un risque de nivellement des apprentissages réalisés par les élèves en IMpro par la tendance à minorer leurs capacités d'abstraction et à survaloriser tout ce qui revêt une dimension pratique.

Ce partage qu'opère la pensée commune entre le concret et l'abstrait demande à être examiné. Il présume en général la supériorité des apprentissages abstraits et en réserve la noblesse aux « bons » élèves. Cette idée simpliste qui se réclame du « bon sens » repose sur quelques approximations. Par exemple la conviction répandue que les places sociales et professionnelles octroyées à l'issue d'un parcours scolaire faisant large part à l'abstraction sont les plus enviables, qu'elles conduisent à des activités indépendantes ou aux postes de décision, de commandement... Finalement, c'est le vieux clivage intellectuel/manuel qui est sous-jacent, le clivage entre responsabilités d'encadrement et tâches d'exécution. Ce clivage est inscrit dans le système scolaire, par exemple, dans la hiérarchie qui s'établit spontanément entre baccalauréat général et baccalauréat professionnel. Cela n'empêchera pas de temps à autre un discours d'exaltation des qualités du « bon artisan ». Dans cette pensée commune, il y a aussi l'idée qu'il est plus facile d'effectuer des apprentissages concrets car il suffirait de regarder et de reproduire des gestes, étant sous-entendu que la compréhension du sens de l'action est superfétatoire. Bref, une intelligence modeste y suffit, on y a peu de mérite. De là, l'idée que les apprentissages concrets, pratiques, manuels, sont tout particulièrement indiqués pour des individus décrits comme déficients intellectuels. Nous objectons d'une part que c'est

un peu vite penser qu'il existe un tel clivage entre apprentissages abstraits-intellectuels et concrets-pratiques et que ces derniers sont d'emblée les plus faciles à réaliser et d'autre part que c'est un peu vite renoncer à offrir à ceux qu'on présume moins habiles, moins rapides, la possibilité de développer les capacités d'abstraction qu'indubitablement ils possèdent à l'instar de tout être humain.

4.3.2. L'abstraction, un processus d'élaboration de concepts

Mais de quoi parle-t-on vraiment quand on parle de « l'apprentissage de l'abstraction »¹⁹⁷ ?

Tout d'abord, il s'agit de ce qu'à l'école, on demande à l'élève d'apprendre des choses qui n'ont pas forcément de lien avec sa « vie réelle ». Dans sa « vie réelle », dans ses jeux en tant qu'enfant, il a une représentation spontanée du résultat auquel il veut parvenir et il ajuste son comportement en vue d'obtenir satisfaction dans son propre projet. A l'école, on ne lui donne pas toujours les moyens de savoir ce qu'on attend de lui et comment parvenir au résultat attendu par l'enseignant. La stratégie habituelle de l'enfant est implicite, il n'en a pas conscience et ne sait pas la mobiliser pour réussir la tâche scolaire même si elle n'est pas forcément plus difficile que celle des jeux spontanés où seule son intention le guide. C'est là une première acception de l'abstraction. L'abstraction est sous-entendue dans la capacité d'abstraction comme processus mental complexe et conscient permettant la résolution de problèmes en divers contextes. On peut distinguer une deuxième acception lorsqu'il est question non plus du processus mais du produit, c'est à dire des notions abstraites maîtrisées par l'élève. On a donc affaire d'une part à un savoir, d'autre part à son élaboration ; un produit et son processus de production.

Les travaux de Jerome S. Bruner permettent d'éclairer ce phénomène.

Pour ce psychologue, l'enfant acquiert successivement au cours de son développement trois modes de représentations dont il disposera selon ses besoins tout au long de son existence pour structurer ses activités cognitives¹⁹⁸. L'enfant met d'abord en œuvre le mode énonciatif, la représentation énonciative. Ce mode consiste à lier l'apprentissage à l'action. Le mode de représentation est procédural. L'information est représentée par l'action spécifique et habituelle réalisée comme marcher, faire de la bicyclette... Le stade ultérieur est appelé mode

¹⁹⁷ Cf. BARTH, Britt-Mari. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz.

Nous suivrons cet auteur dans ce paragraphe.

¹⁹⁸ Cf. BRUNER, Jerome, Seymour. 1996. *L'éducation, entrée dans la psychologie culturelle*. Paris, Retz.

iconique, représentation iconique. Ce sont des images qui représentent l'information, indépendamment des actions possibles sur les objets. Au delà de la saisie d'informations caractéristiques, ces images servent de prototype, de repères pour organiser des classes d'événements. On assiste à une condensation des données sensorielles sous formes d'images stables, de schémas, permettant l'intériorisation des gestes et des perceptions. Le troisième mode est appelé symbolique, représentation symbolique. L'information, sans lien analogique direct avec l'objet, est représentée par une schématisation abstraite et symbolique dont le langage naturel est le principal vecteur, auquel s'adjoignent les langages symboliques spécifiques comme celui des mathématiques. Ce mode symbolique est donc fortement tributaire de la culture au sein de laquelle il se réalise.

Au long de son existence, selon ses besoins, l'individu disposant de ces trois modes de représentation pour soutenir ses apprentissages fait appel selon la nécessité du moment à l'une ou à l'autre sans préférence hiérarchique. Sur le plan pédagogique, l'enseignant a pour tâche de permettre à l'élève de faire appel à son niveau de fonctionnement propre le plus utile à un apprentissage donné quitte à lui faciliter ensuite le passage d'un niveau de représentation à un autre si les objectifs pédagogiques le justifient.

Ainsi, le langage, en particulier en tant qu'il est un produit de la culture, est le substrat à partir duquel le sujet, par les interactions avec autrui, élabore sa représentation du monde dans une dimension essentiellement symbolique. Ce que nous nommons plus haut le processus de l'abstraction consiste donc en cette élaboration. Le produit de l'abstraction est quant à lui l'ensemble des concepts servant à la représentation.

S'appuyant sur les travaux de Jerome S. Bruner, Britt-Mari Barth invite donc à considérer que la mise en œuvre d'un apprentissage de l'abstraction consiste, pour le pédagogue, à accompagner l'élève dans son élaboration et son organisation des concepts propres à assurer sa représentation du monde en congruence avec la représentation commune.

« Un concept, précise l'auteur¹⁹⁹, est une étiquette qui désigne une liste d'attributs laquelle est susceptible d'être appliquée à des exemples. » En termes philosophiques, on peut dire que c'est une pensée abstraite désignée par un mot fonctionnant par compréhension ou connotation et permettant extension ou dénotation. « Pratiquement, toute « connaissance » est structurée de cette façon, y compris le contenu du programme scolaire à tous les niveaux. En élargissant le sens du concept, on peut y inclure également les règles et les théorèmes qui sont des contenus plus complexes, mais toujours selon cette structure : si un concept est une

¹⁹⁹ BARTH, Britt-Mari. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz. Voir tableau p. 22.

combinaison d'attributs, une règle et un théorème sont des combinaisons de concepts. On pourrait aller plus loin et dire qu'une théorie est une combinaison de règles. Quel que soit le niveau de complexité d'un contenu, on peut ainsi le traiter comme un concept. »²⁰⁰

L'auteur distingue trois types de concepts. Les concepts conjonctifs pour lesquels tous les attributs sont présents dans tous les exemples ; il y a conjonction d'attributs. Les concepts disjonctifs, plus rares, réunissent des éléments possédant soit tel attribut, soit tel autre. Les concepts relationnels qui permettent d'établir des comparaisons, des rangements concernant deux ou plusieurs objets.

Elle ajoute encore en se basant sur son expérience pratique, qu'il convient d'être attentif sur un plan pédagogique aux aspects suivants concernant les concepts : Leur niveau de complexité, leur niveau d'abstraction, leur niveau de validité. « Le niveau de complexité d'un concept dépend du nombre d'attributs qui le constituent et du nombre des valeurs qui précisent chaque attribut. (...) Plus un concept est complexe, plus il y a d'interrelations à saisir et plus il devient difficile à atteindre. »²⁰¹ Le niveau d'abstraction varie autour d'un « niveau de base », le plus économique au plan cognitif. « Le niveau de base est le niveau le plus inclusif qui permet de se représenter concrètement – en tant que prototype – un exemple moyen de la catégorie en question. Ce niveau peut être différent selon les individus et changer avec le temps et l'expérience pour le même individu. » Le niveau de validité désigne le niveau de consensus social autour d'une définition donnée (scientifique, officiel, empirique, subjectif...)

4.3.3. La conceptualisation

Quel que soit le jugement que l'on peut porter sur la quantité et la qualité des concepts dont disposent les élèves d'IMPro et leur habileté à les utiliser, on ne peut manquer d'observer que ces adolescents en font spontanément usage tant « la formation des concepts est un processus naturel qui commence à fonctionner dès que l'homme sait faire des discriminations dans son environnement, c'est à dire dès le berceau. »²⁰²

Ainsi les élèves d'IMPro forment-ils des concepts, comme tout un chacun, aussi évidemment que M. Jourdain faisait de la prose puisqu'en effet, il s'agit tout d'abord de « former » des concepts avant même de penser en « acquérir » par des apprentissages programmés. Quand quelqu'un décide de regrouper des éléments sur la base des similarités qu'il a observées, en

²⁰⁰ *ibid.* p. 23.

²⁰¹ *ibid.* p. 27.

²⁰² *ibid.* p. 29.

écartant au moins momentanément la préoccupation des différences, il a formé une classe d'objets caractérisés par un concept. Ce concept, juste ou faux au regard des conventions, lui permet d'organiser temporairement le monde en attendant de se préciser et de s'objectiver. L'individu réalise cette opération sur la base de ses connaissances préalables, de son expérience, de son cadre de référence, que Jerome S. Bruner appelle « structure cognitive » et qui représente l'organisation de toutes les connaissances acquises par un individu. Ainsi lorsqu'en préparation d'un séjour sur une péniche nous avons voulu aider nos élèves à se rassurer suite à l'expression de quelques inquiétudes, nous leur avons proposé des séances pour découvrir les phénomènes de flottaison. La première situation pédagogique consistait à leur donner une série d'objets très divers et à les classer selon qu'ils pensaient que « ça flotte » ou « ça coule ». Ils n'eurent aucun mal à exprimer un point de vue. Ils avaient tous une représentation de la réponse à la question sous forme d'un concept propre à chacun. Nous soumîmes leurs diverses hypothèses à l'épreuve des faits en les invitant à mettre les objets dans une bassine remplie d'eau. Il y avait peu d'erreurs dans les prédictions. Les stades éactifs et iconiques semblaient donc bien en place. Les diverses représentations s'affrontèrent lorsqu'il s'est agi d'expliquer les faits. Pour l'un, tout ce qui est « en fer », ça coule. Pour l'autre, c'est ce qui est « gros » etc... La perplexité redoubla lorsqu'on mit à l'eau des petits bateaux fabriqués sur la base de boîtes de conserve de maquereaux : selon qu'on les plaçait à plat sur l'eau, ou qu'on les laissait tomber négligemment, ils flottaient ou coulaient. Leur charge semblait aussi avoir une influence sur le phénomène !

Bref, s'il est sûr, ainsi que l'illustre ce récit, qu'ils forment des concepts, encore faut-il que puissent passer à l'acquisition de concepts. Là, « il ne s'agit plus de chercher un mode de regroupement selon des critères subjectifs, mais d'identifier la combinaison d'attributs selon laquelle un concept est déjà défini, que ce soit par le dictionnaire, l'enseignant ou un interlocuteur que l'on a devant soi. (...) L'acquisition d'un concept nécessite une interaction verbale puisqu'il s'agit, justement, de vérifier la règle de classification déjà déterminée par d'autres. »²⁰³ Ainsi, il nous faudra du temps en prenant appui sur une alternance complexe d'hypothèses et d'expériences pour aller vers le concept de flottaison par comparaison des masses volumiques. Encore devons-nous avouer que nous nous en sommes tenus dans cette démarche à ces concepts intermédiaires, établissant par exemple un classement des matériaux à l'état de masse pleine et écartant les « faux concepts » tels que la taille. Cela nous a suffi pour observer in vivo qu' « il y a, dans un premier temps, ainsi que le résume Jerome S.

²⁰³ *ibid.* p. 30.

Bruner, l'acte de la formation des catégories ou des concepts : l'acte inventif par lequel les classifications sont construites... les catégories sont développées en tant que réponses à des expériences. Il existe une seconde composante de l'activité conceptuelle que nous avons appelée « formation de concepts ». Elle consiste, par opposition à la « formation des concepts » à rechercher et à valider des attributs qui peuvent servir à distinguer des exemples des non-exemples. »²⁰⁴

La tâche de l'enseignant consiste à mettre en place les conditions pédagogiques propres à une conceptualisation de bonne qualité conduisant à la possibilité pour l'élève d'aller jusqu'à la généralisation, c'est à dire la faculté de transférer les habiletés acquises. Pour cela, le pédagogue doit être attentif à stimuler les différentes stratégies mentales dont dispose l'élève pour mener à bien ses opérations mentales.

Schématiquement, Britt-Mari Barth propose une présentation de l'ensemble du processus. Le savoir de l'enseignant doit tout d'abord être rendu transmissible, c'est à dire délimité et structuré en fonction du public auquel il est destiné. L'acte pédagogique assurant la transmission de ce « savoir transmissible » est réalisé par la mise en jeu d'opérations mentales de la part des élèves consistant en la perception d'information, en traitement de l'information aboutissant par le jeu de comparaisons et d'inférences à une abstraction et une généralisation. Par ce processus, l'élève acquiert un savoir reposant sur une conceptualisation assortie de possibilités de transfert. C'est l'agrégat et l'enchâssement des résultats de ces processus d'apprentissage qui assurent la progression de l'élève dans la maîtrise des savoirs.

Dans la pratique pédagogique avec les élèves d'IMpro, la conduite de l'ensemble de ce processus nécessite une délimitation du « savoir transmissible » à mailles fines, une précision adaptée à chaque élève dans la sollicitation des opérations mentales et une endurance du maître et des élèves plus grande qu'à l'ordinaire pour aboutir à la stabilisation de savoirs établis sur des concepts de validité générale solides. Mais l'objection fréquemment faite à cette ambition, c'est l'inaptitude présumée de ces élèves réputés moins habiles à détenir et à user de concepts. Nous pensons, à l'appui des éléments exposés par Britt-Mari Barth et Jerome S. Bruner exposés ci-dessus, que ce renoncement repose sur la triviale illusion pédagogique supposant la pré-existence du produit avant de s'être donné la peine de la production. S'il fallait que nos élèves fussent maîtres des concepts pour n'avoir qu'à les appliquer, où seraient les bienfaits de la pédagogie en dehors d'une bien modeste fonction

²⁰⁴ BRUNER, GOODNOW et AUSTIN. 1956. *A study of thinking (Une étude de la pensée)*, New York, Wiley and Sons. p. 232, 233, 246 citée par BARTH, Britt-Mari op.cit. p. 31.

répétitrice ? C'est parce que trop souvent la conceptualisation s'effectue clandestinement, dans le feutré de l'implicite chez la majorité des élèves ordinaires qu'on en déduit, y compris à leur détriment sans doute, que l'acquisition des concepts ne nécessite pas un travail spécifique et fortement instrumenté. Ainsi, lorsqu'on ne décèle pas les traces spontanées d'une fonctionnalité de l'abstraction chez des élèves comme ceux des IMPro, il n'y a qu'un pas à faire pour se convaincre que tout cela n'est pas pour eux et éviter par là même une tâche déclarée impossible parce que pressentie comme difficile.

Or, s'il est bien légitime de s'appuyer sur le mode d'apprentissage énonciatif parce c'est souvent le premier qui semble disponible, rien n'oblige à s'y cantonner sous prétexte que le mode iconique et surtout le mode symbolique sont peu mobilisés spontanément par les élèves. La pratique pédagogique consiste à encourager l'élève à dire ce qu'il fait ou ce qu'il voit, à s'assurer, même lorsque son langage est malhabile, qu'il donne du sens au geste ou à l'action qu'il entreprend en réponse à une sollicitation. Ainsi, « il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose, dominées par les éléments extérieurs, observables. Sa compréhension va alors s'approfondir. Un apprentissage moteur peut donc évoluer à travers les trois modes de représentation : par les gestes, par l'image des gestes et par l'explication verbale des gestes. Aucun apprentissage n'est enfermé dans un seul mode. »²⁰⁵ La manipulation, c'est seulement le point de départ pour les enfants jeunes, selon l'auteur, pour les élèves d'IMPro selon l'hypothèse que nous avançons.

4.4. Le désir d'apprendre

4.4.1. Un objet insaisissable

Nous l'avons indiqué dans notre hypothèse, la question de la prise en compte du désir d'apprendre tel que les adolescents le manifestent ou tel que les professionnels le supposent est déterminante pour la programmation des apprentissages qui leur sont destinés. En effet, l'appréciation portée par les professionnels sur le désir animant un adolescent oriente les choix, depuis ceux inscrits dans des documents de travail institutionnels tels que le Projet Individualisé²⁰⁶, jusqu'à ceux de la pratique la plus quotidienne. Or, l'expérience professionnelle nous a amené à observer que la réflexion sur le désir, telle qu'elle s'exprime en réunion pluridisciplinaire ou dans les documents de travail écrits, est souvent occultée par

²⁰⁵ *ibid.* p. 90.

²⁰⁶ La loi 2002-2 du 2 janvier 2002 a conféré au **projet individualisé** un caractère réglementaire et le décret n°2004-1274 du 26 novembre a formalisé sa mise en œuvre.

les impératifs qui semblent s'imposer aux acteurs dans les registres des besoins et du manque. On en trouve trace dans les expressions répandues comme celle d'« élèves à besoins éducatifs particuliers (ou spécifiques) ». La pensée commune voit dans la présence de l'enfant ou de l'adolescent en IME le signe évident des manques, des carences qui l'affectent et justifient son admission dans l'établissement spécialisé dans la mesure où si ce n'était pas le cas, il fréquenterait de toute évidence un établissement scolaire ordinaire. Cet obstacle à la prise en compte du désir est redoublé par une difficulté inhérente à la notion même. C'est que le désir d'autrui ne se laisse pas saisir aisément, il ne s'offre pas à livre ouvert. Il n'est éventuellement décelable que sous les espèces d'une manifestation que seul un observateur attentif peut percevoir par une démarche herméneutique. Tout jugement ou simple évaluation portée sur le désir d'autrui sont bloqués au stade de l'interprétation des signes délivrés par celui-ci et soumis aux aléas de la vigilance de l'observateur. Les besoins et les manques ont ceci de confortables pour l'esprit qu'ils peuvent apparaître par la simple référence à une norme. Le désir, lui, n'a pas d'échelle normative. Il ne s'évalue pas. La réflexion éducative quand bien même elle cherche à prendre en compte le désir de ceux auxquels est destinée son action, se trouve réduite aux conjectures basées sur l'observation de signes discrets parfois difficilement interprétables. La discrétion même de ces signes peut porter les opérateurs à les minorer voire à les ignorer, ce que laisse parfois apparaître leurs discours.

Pour donner corps à la question du désir telle qu'elle est présente dans l'action pédagogique et éducative auprès d'élèves d'IMPro, nous nous appuyons sur notre expérience professionnelle personnelle dans ce qu'elle donne à entendre sur ce thème venant des différents acteurs concernés. Nous ferons maintenant le lien avec des échos plus larges recueillis dans des entretiens informels préalables à notre recherche. Nous verrons enfin ce que peuvent apporter les éclairages de la pédagogie, de la psychanalyse et de la philosophie.

4.4.2. Observations in situ

Au cours d'entretiens informels préalables à notre recherche, nous avons été intrigués par ce discours fréquent chez les professionnels travaillant auprès des adolescents en IMPro. Ces derniers sont souvent décrits comme des élèves n'exprimant que très peu un désir d'apprendre spontanément. En revanche, notre pratique professionnelle personnelle nous amène à constater qu'invités par l'adulte à participer à une séance dédiée aux apprentissages, ils ne s'y dérobent que rarement. Les rares dérobades sont le plus souvent attribuées par les adultes soit à une circonstance concomitante extérieure à la situation d'apprentissage, un événement

ponctuel surgi peu avant, soit à une disposition d'esprit rebelle s'exprimant en toutes circonstances. Ces deux considérations poussent les professionnels à s'accorder pour déclarer l'élève momentanément ou durablement non mobilisable pour des apprentissages car il aurait "d'autres choses à travailler avant", "travail" étant entendu au sens de l'action éducative ou psychothérapeutique. Sur la base de cet accord, ils s'interrogent alors peu sur ce qui dans la situation d'apprentissage pourrait avoir une influence sur le comportement de dérobade. Seul le pédagogue ressent parfois ce qui subtilement, dans le comportement de l'élève, peut avoir un rapport significatif à la situation d'apprentissage. Mais le plus fréquemment, ainsi que nous l'indiquions plus haut, c'est l'apparence d'un consentement de "bonne volonté" des élèves en même temps qu'une attitude d'attentisme à l'orée d'une séance. Il y a donc peu de difficulté à les enrôler, en particulier à leur faire effectuer des actions - gestuelles, mentales, langagières... - simples et immédiates. Exécuter des consignes finement découpées en micro tâches, répondre à une question à choix binaire, cela ne semble pas poser de problème. Une réponse est presque toujours produite, exacte ou erronée.

4.4.3. Le point de vue du pédagogue

L'habileté du pédagogue dans sa relation à l'élève consiste à se montrer suffisamment délicat en cas d'erreur pour ne pas susciter le découragement. Ce faisant, le pédagogue est poussé à un *aggiornamento* parfois aux limites du renoncement, par lequel il réduit les sollicitations aux seules demandes dont il présume qu'elles seront d'emblée satisfaites. Il risque alors de ne plus faire appel qu'à du "connu" par l'élève, entravant ainsi la progression.

Une autre difficulté est fréquemment évoquée : associer les élèves à la conception des finalités voire des enjeux d'un apprentissage tels que les porte l'enseignant. En effet, les élèves semblent le plus souvent se laisser enrôler dans la tâche par sentiment de confiance sans doute, par plaisir de répondre à la sollicitation ou par plaisir personnel. Mais ils ne montrent pas qu'ils s'associent à l'intention du pédagogue concernant les finalités visées. Concernant l'apprentissage de la lecture par exemple, il est frappant de constater que les représentations exprimées par les élèves sur le sens qu'ils donnent à cet apprentissage sont extrêmement variées et diffèrent sensiblement de ce que veut y voir le sens commun. Certes l'usage que tout un chacun fait de cette compétence lorsqu'il en dispose est très varié, mais vise peu ou prou à élaborer mentalement pour soi-même un sens à un texte écrit. Or, les élèves ne manifestent pas toujours aussi nettement cette intention. Au cours de leur apprentissage, lorsqu'ils ont préalablement exprimé le désir de s'y engager après parfois des

années d'échecs répétés, ils s'arrêtent et semblent se satisfaire de compétences en lecture bien différentes de celles communément visées.

Cela forme des sortes de paliers auxquels chacun s'arrête souvent définitivement au terme d'un parcours d'apprentissage : savoir distinguer les lettres des autres signes graphiques qui n'en sont pas, connaître l'orientation gauche – droite de l'écriture, savoir nommer les lettres par leur nom ou leur valeur phonétique la plus fréquente, savoir reconnaître un mot par son initiale associée à sa valeur phonétique, reconnaître des mots fréquents par leur « dessin » (ex : son propre prénom, celui des autres membres du groupe, de la famille...), savoir oraliser la lecture de syllabes simples, savoir lire les écrits sociaux usuels fréquents (dates du calendrier, menus, programmes télé...), savoir oraliser les différents mots composant une phrase, savoir oraliser la phrase de manière à permettre la saisie de son sens par soi et l'auditeur, savoir dire de quoi parle une phrase, savoir dire de quoi parle un texte.

Serge Boimare expose ces allures d'apprentissage d'élèves non lecteurs d'une manière imagée et poétique qui en facilite la compréhension. « J'ai toujours eu envie de les comparer, dans ce moment où ils affrontent le texte écrit, à des marcheurs qui devraient avancer sur un sentier escarpé de montagne sans avoir le droit ou la possibilité de relever la tête pour regarder le paysage. Ils doivent se contenter, dans cette situation périlleuse, des seuls indices qui leur viennent du sol pour trouver leur direction et assurer leur équilibre. L'aller-retour, entre les informations qui viennent du bas et celles qui viennent du haut, indispensable pour assurer son pas comme pour éprouver du plaisir au cours de la promenade, n'a donc pas lieu. (...) A côté de ceux qui se raccrochent éperdument au terrain, il y en a d'autres, moins nombreux, qui avancent apparemment avec plus de facilité, ne tombent que rarement et peuvent même faire du chemin. Ce sont ceux dont le regard arrive à porter sur quelques mètres, au-delà de la pointe de la chaussure, mais toujours sur le sol. Ils évitent ainsi les accidents, repèrent la nature du terrain, mais comme ils ne relèvent jamais la tête non plus, comme ils ne reçoivent aucune information venant du paysage ou de l'environnement, la promenade reste sans intérêt, sans émotion, vide de sens. »²⁰⁷

Pour autant, l'auteur décrit un public d'élèves refusant les apprentissages. Or, les élèves d'IMPro présentent généralement un profil différent dans la mesure où ils ne sont pas décrits comme opposants aux propositions du maître, mais simplement, marquent une pause, parfois définitive à un des stades énumérés plus haut. Tout simplement, apparemment satisfaits, comblés d'être parvenus là, ils semblent montrer qu'ils ne désirent pas faire un pas de plus, au

²⁰⁷ BOIMARE, Serge. 2004. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod. (2^{ème} édition). p. 87-88.

grand dam de leur entourage qui se console en mettant cela sur le compte de la déficience intellectuelle. Les deux parties, l'élève et les adultes contribuant à son éducation, consentent alors, sans pousser un conflit considéré comme déraisonnable eu égard à la situation, à une « paix des braves ». Le plus frappant se manifeste alors parfois, bien plus tard, après un long stationnement sur un palier : l'adolescent montre un regain d'intérêt pour la lecture. Il manifeste un désir d'aller plus loin dans la maîtrise, de reprendre l'ouvrage qu'on croyait définitivement abandonné sur le métier. Maturité atteinte, circonstances favorables, reprise à son propre compte d'un désir qui n'avait jusqu'alors été porté que par les adultes... comment savoir ? Le pédagogue tente de répondre présent et de tirer le meilleur parti de cette résurgence.

Nous avons pris appui sur l'exemple de l'apprentissage de la lecture parce que son importance fait l'objet d'un consensus social, mais d'autres domaines d'apprentissage, plus discrètement, sont aussi des terrains de manifestation de ces « ré – émergence » de désir d'apprendre apparemment éteint.

4.4.4. Le point de vue du psychanalyste

A partir de ces observations et du questionnement qu'elles suscitent au sujet du « désir d'apprendre » des élèves en IMpro tel qu'ils semblent le manifester, il faut faire retour à la notion de « désir » afin de déterminer plus précisément de quoi l'on veut parler. En effet, nous avons tenté de décrire ce qu'il en est de l'apparence, de la manifestation explicite du désir d'apprendre des élèves, soulignant par là que le pédagogue n'a pas d'accès direct à la connaissance du désir d'apprendre de ses élèves. Il est réduit aux conjectures, soupçonnant que sous des apparences de formes proches, la réalité qui lui échappe est plus complexe et variable d'un individu à l'autre.

La psychanalyse apporte son explication en explorant le mécanisme qui lie besoin et désir et le rôle de l'inconscient. Sigmund Freud examine pour cela le phénomène du rêve car « entre le caractère confus et incompréhensible du rêve et la résistance que l'on éprouve à en développer la pensée latente, il existe un rapport secret et nécessaire. »²⁰⁸ Partant des rêves d'enfants qu'il considère comme plus simples à comprendre, le fondateur de la psychanalyse, s'appuyant sur quelques exemples, les présente comme « identiques en un point. Ils réalisent les désirs que le jour a fait naître et n'a pas satisfaits. Ils sont donc franchement et sans détours,

²⁰⁸ FREUD, Sigmund. *Le rêve et son interprétation*. 1900. (1977). Paris, Gallimard. p. 30.

des désirs réalisés. »²⁰⁹ Chez l'adulte, on rencontre aussi de ces rêves à structure infantile mais le plus souvent, leur clé de compréhension n'est pas immédiatement disponible. « Il est nécessaire alors, pour rétablir la vraie pensée du dormeur, d'ajouter l'anneau qui manque à la chaîne ; c'est le premier pas dans la voie de l'interprétation des rêves. »²¹⁰ En effet, sur la base de matériaux issus du vécu éveillé, il y a un travail du rêve. « Nous pouvons donc définir ce dernier en disant qu'il n'est que le transfert des idées latentes en contenu manifeste. Il s'ensuit que le travail du rêve n'est jamais créateur, qu'il n'imagine rien qui lui soit propre, qu'il ne juge pas, qu'il ne conclut pas. Son action consiste à condenser, déplacer, et remanier, en vue d'une représentation sensorielle tous les matériaux du rêve »²¹¹ et à les ordonner. Dans la visée thérapeutique qui est la sienne Freud montre que l'interprétation des rêves peut être un chemin de compréhension des frustrations refoulées aboutissant à des maladies psychiques. « Les rêves, au point de vue des réalisations de désir, peuvent se diviser en trois catégories : nous avons en premier lieu le rêve qui représente sans déguisement un désir non refoulé. C'est le rêve du type infantile, il devient de plus en plus rare à mesure que l'enfant avance en âge. En second lieu, nous avons le rêve qui représente, déguisé, un désir refoulé. La majorité de nos rêves relèvent de ce type et c'est pourquoi ils ne peuvent être compris sans analyse. Enfin, vient le rêve qui exprime un désir refoulé mais ne le déguise pas ou le déguise trop peu. (...) Il serait facile de démontrer que la situation de rêve qui cause l'angoisse n'est autre chose qu'un ancien désir non réalisé et depuis longtemps refoulé. »²¹² Inscrivant le désir dans le travail de l'inconscient par l'interprétation de sa manifestation dans les rêves, Freud le fait échapper définitivement à la possibilité de saisie totale directe et consciente. Au sujet conscient lui-même, son propre désir peut être dissimulé dans les obscurités de son inconscient. N'offrant pas de prise au sujet lui-même, à fortiori, il se dérobe à l'action volontaire et intrusive d'autrui. Le pédagogue est instruit du fait que toute ruse pédagogique mise à part, il ne peut prétendre « prendre la main » sur le désir de son élève.

La psychanalyse décrit le mécanisme qui lie besoin et désir. Le désir prend sa source dans le besoin car, résume Denis Vasse, « c'est en découvrant dans le sevrage que le lait n'est pas la mère, que l'enfant se détache d'elle et qu'il peut vivre sans elle. Dans un même mouvement, le besoin de lait révèle à l'enfant le désir de la mère. Il y a une faille dans l'objet qu'il croyait unique, le lait-mère. Cet objet ne se réduit pas tout entier au besoin qu'il en a. La déhiscence

²⁰⁹ *ibid.* p. 32.

²¹⁰ *ibid.* p. 35.

²¹¹ *ibid.* p. 77.

²¹² *ibid.* p. 93.

dans l'objet répond à la coupure qui articule en lui besoin et désir. »²¹³ Ce que vise le désir, c'est la jouissance de La Chose (Das Ding) ainsi que la nommera Jacques Lacan poursuivant la recherche de Freud. Or, cette possibilité de jouissance est hors d'atteinte, frappée d'incomplétude puisqu'elle porte sur ce qui est extérieur au sujet et qu'il ne peut définitivement s'approprier. Cette impossible satisfaction relance indéfiniment le désir de l'homme qui mobilise ses possibilités langagières pour l'exprimer. Ainsi le désir s'exprime en demande, demande qui fait appel au désir de l'autre. Dans le besoin, on trouve trace de l'origine animale de l'homme, de ses conditions physiologiques de vie. Le désir, lui, est un propre de l'homme transparaissant dans la demande que le langage cherche à exprimer en lieu et place de La Chose. Dans ce sens, le désir peut être vu comme le ressort au sein de la relation éducative. Celle-ci est alors « une expérience intersubjective où, par le jeu du désir, qui veut se faire reconnaître, chaque partenaire accède à la conscience de soi. »²¹⁴

Si « faire reconnaître son désir par l'Autre, chercher à être reconnu dans son désir, en même temps qu'on reconnaît l'Autre, est au centre de toute relation »²¹⁵, un danger guette l'éducateur au sein d'une relation dont l'éthique exige qu'elle soit asymétrique dans le respect dû la vulnérabilité de l'enfant : il risque d'instrumentaliser son pupille dans le seul but de satisfaire son propre désir en ignorant ceux de l'enfant. Chez l'enseignant, prévient Marcel Postic, « avoir une matière malléable, pour la pétrir à sa guise et lui donner forme, est le fantasme associé à son désir. L'élève, de son côté, désire attirer les soins sur lui, pour se sentir choisi, privilégié, ce désir pouvant s'exprimer sur des modes opposés, allant de la séduction à la contestation. (...) Une interdépendance existe dans l'organisation des désirs des partenaires, c'est-à-dire que si l'on est intransigent et intolérant pour le désir de l'autre, afin d'en tirer seul le profit, l'autre peut étouffer son désir, ou l'amplifier et s'opposer, avec une intolérance accrue au désir du premier. Cette dernière éventualité apparaît parfois, à cause du désir d'omnipotence chez certains enseignants qui veulent initier l'élève, le sortir de son état d'innocence, de naïveté, avec une force impétueuse que l'enfant perçoit. »²¹⁶

4.4.5. Le point de vue du philosophe

La tradition de réflexion sur le désir l'associe tout en l'opposant au besoin. Ils résulteraient l'un comme l'autre de l'épreuve d'un manque que le sujet chercherait spontanément à

²¹³ VASSE, Denis. 1969. *Le temps du désir*. Paris, Seuil. p. 28.

²¹⁴ POSTIC, Marcel. 1979. *La relation éducative*. Paris, PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. p. 190.

²¹⁵ *ibid.* p. 191.

²¹⁶ *ibid.* p. 192.

combler. Le besoin a pour particularité de reposer sur une nécessité objective parfois vitale. Il doit et peut – dans des conditions favorables – être satisfait. Le besoin de manger, de respirer en sont des exemples au plan biologique, la célèbre « pyramide d'Abraham Maslow » une tentative d'en organiser rationnellement la hiérarchie complète²¹⁷ dans la tradition de l'enseignement d'Epicure à son disciple Ménécée. La satisfaction d'un besoin produit un apaisement voire une extinction au moins momentanée de celui-ci. La maîtrise, la distinction sagement établie entre tous les besoins permet de n'avoir pas à pâtir de ceux du moins qui sont superfétatoires et de tirer plaisir de la satisfaction des plus essentiels.

A travers les sensations irrévocables et récurrentes de ses besoins, l'homme, le sage tout au moins, a conscience de son incomplétude, s'en afflige et tente d'y parer en ne se soumettant qu'aux exigences qui lui paraissent les plus essentielles. Pourtant, il ne tarde pas à découvrir combien cette hypothétique satisfaction de ses besoins est loin de le conduire au bonheur et le mène plutôt au contraire à une sorte de lassitude de soi. C'est que dans cette hypothèse d'une satisfaction définitivement obtenue, repu, il aperçoit plus effrayant encore que le besoin, l'inanité d'avoir à vivre dans une immobilité sans désir. En se projetant dans l'hypothétique satisfaction de ses besoins, la conscience d'être soi par le fait de porter des désirs apparaît. « Malheur à qui n'a plus rien à désirer ! écrit Jean-Jacques Rousseau, il perd pour ainsi dire tout ce qu'il possède. On jouit moins de ce qu'on obtient que de ce qu'on espère, et l'on n'est heureux qu'avant d'être heureux. En effet, l'homme avide et borné, fait pour tout vouloir et peu obtenir, a reçu du ciel une force consolante qui rapproche de lui tout ce qu'il désire, qui le soumet à son imagination, qui le lui rend présent et sensible, qui le lui livre en quelque sorte, et pour lui rendre cette imaginaire propriété plus douce, le modifie au gré de sa passion. Mais tout ce prestige disparaît devant l'objet même ; rien n'embellit plus cet objet aux yeux du possesseur ; on ne se figure point ce qu'on voit ; l'imagination ne pare plus rien de ce qu'on possède, l'illusion cesse où commence la jouissance. Le pays des chimères est en ce monde le seul digne d'être habité et tel est le néant des choses humaines, qu'hors l'Être existant par lui-même, il n'y a rien de beau que ce qui n'est pas. Si cet effet n'a pas toujours lieu sur les objets particuliers de nos passions, il est infaillible dans le sentiment commun qui les comprend toutes. Vivre sans peine n'est pas un état d'homme ; vivre ainsi c'est être mort. Celui qui pourrait tout sans être Dieu, serait une misérable créature ; il serait privé du plaisir de désirer ; toute autre privation serait plus supportable. »²¹⁸

²¹⁷ MASLOW, Abraham. 2004. *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*. Paris, Eyrolles.

²¹⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1761 (1964). *la Nouvelle Héloïse*. Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade. p. 693-694.

Dans la tradition philosophique, Baruch Spinoza en donne l'expression la plus forte en faisant un « propre de l'homme », du fait qu'il soit un « homme de désir ». Le désir est son « conatus essendi », son effort pour persévérer dans l'être. « Le désir (cupiditas) est l'essence même de l'homme, écrit-il, en tant qu'elle est conçue comme déterminée, par une quelconque affection d'elle-même, à faire quelque chose. Le Désir est l'appétit qui a conscience de lui-même, et l'appétit est l'essence même de l'homme, en tant qu'elle est déterminée à faire les choses qui sont utiles à sa conservation. Mais, ajoute-t-il, j'ai fait observer aussi qu'en réalité, entre l'appétit de l'homme et le désir, je ne fais aucune différence. Car, que l'homme soit conscient ou non de son appétit, cet appétit reste un et le même ; par conséquent, pour ne pas paraître énoncer une tautologie, je n'ai pas voulu expliquer le désir par l'appétit, mais j'ai pris soin de le définir de façon à y comprendre à la fois tous les efforts (*conatus*) de la nature humaine que nous nommons appétit, volonté, désir ou impulsion (*impetus*). J'entends donc ici sous le nom de Désir tous les efforts, impulsions, appétits et volitions de l'homme ; ils sont variables selon l'état variable d'un même homme, et souvent opposés les uns aux autres, au point que l'homme est entraîné en divers sens et ne sait où se tourner. »²¹⁹ Dans cette proposition, Baruch Spinoza souligne le travail de la conscience qui permet de distinguer entre l'appétit et le désir. Ce dernier est intimement lié à la faculté de juger en ceci que nous ne désirons pas une chose parce que nous jugeons qu'elle est bonne, mais nous jugeons qu'elle est bonne parce que nous la désirons. Rien n'est désirable en soi. Il n'est de désirable que ce qui émerge en chacun de nous.

Ainsi, revenant à nos premières observations sur les modalités de manifestations du désir d'apprendre des élèves d'IMPro, les écueils qui guettent l'action pédagogique apparaissent : un désir du pédagogue trop appuyé tout comme un désinvestissement sur fond de renoncement risquent fort de nier l'altérité du désir de l'élève et de s'y rendre sourd, organisant de plus un cercle vicieux de déceptions cumulées. Au-delà de ce bref exposé sur cette notion de « désir », chacun est alors renvoyé à sa propre pratique et ne peut trouver de réponse qu'en lui-même se demandant sans cesse : le savoir peut-il et doit-il satisfaire un besoin ? quelle béance faut-il préserver dans l'action pédagogique pour laisser émerger et recueillir l'expression du désir de l'élève ? comment faire se rencontrer « désir de l'élève » et « désir de l'éducateur » quand le premier ne manifeste pas un désir immédiatement lisible ? comment ne pas céder au découragement ?

Il y a cependant lieu de souligner quelques dimensions institutionnelles aux abords de ce problème. Le vocabulaire employé pour décrire les élèves, y compris dans les textes officiels,

²¹⁹ SPINOZA, Baruch. 1677 (1954) *Éthique. Troisième partie. Définitions des sentiments: I.* trad. Roger Caillois. Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade. p. 525-526.

peut d'ores et déjà obturer l'espace nécessaire pour l'expression et la reconnaissance de leur désir. Le discours à leur sujet est essentiellement défectologique. Ils sont communément décrits à partir d'un diagnostic médical faisant état de « pathologies » desquelles découlent des « carences », des « incapacités », des « manques » qui en font des « élèves à besoins particuliers ». Toute leur personnalité semble emportée dans ce flot de mots dessinant à leur propos une humanité « en creux ». Or, l'altération de certaines de leurs fonctionnalités si elle ne peut pas être niée, ne doit pas non plus masquer tout leur potentiel de vie et d'efficacité, porteur de leur avenir. En matière d'éducation, d'enseignement, d'instruction, de formation, s'exprime souvent le souci de saturer des besoins hâtivement pressentis sur la base d'une compréhension de l'individu par ses manques. Pourtant les allures d'apprentissage atypiques de ces élèves ne peuvent pas être appréciées au regard d'une norme reposant sur une approche statistique de la normalité, un positionnement dans la courbe de Gauss du développement mental d'une population où ils figurent dans le mince bord gauche du graphique. Si la place du désir d'apprendre doit être préservée pour permettre aux sujets de s'investir dans l'apprentissage, quel retard pense-t-on qu'ils désirent rattraper, quelle carence pense-t-on qu'ils désirent combler et n'y parviennent pas ? Pas plus que pour les autres élèves, leur désir d'apprendre ne peut s'enraciner dans la dévalorisation de soi. L'expression du désir d'apprendre prend appui sur la confiance en soi et en celui qui doit recevoir l'expression de ce désir. Il porte sur des objets de savoir dont le sujet pressent qu'ils ne lui sont pas interdits, que personne ne veut l'en priver a priori. Ainsi se construit un triangle pédagogique fondé sur la mise en relation authentique des désirs de l'élève et du maître concernant les savoirs. L'élève à « besoins particuliers » peut alors devenir, dans l'esprit du pédagogue, l'élève à « désirs particuliers » voire l'« élève particulièrement désirant ».

Pour aller au-delà d'une vision de l'élève conçu comme être recelant des désirs ancrés dans des besoins perçus comme manques, nous pouvons entendre la vigoureuse contestation de Gilles Deleuze et Félix Guattari. Ils voient dans la théorie de Sigmund Freud en particulier, la description d'un processus qui n'atteint jamais sa satisfaction que dans un hypothétique arrière-monde, finalement encore fort imprégné de théologie. « C'est alors le besoin qui est défini par le manque relatif et déterminé de son propre objet, affirment-ils, tandis que le désir apparaît comme ce qui produit le fantasme et se produit lui-même en se détachant de l'objet, mais aussi bien en redoublant le manque, en le portant à l'absolu, en en faisant une “incurable insuffisance d'être”, un “manque-à-être qu'est la vie”. D'où la présentation du désir comme étayé sur les besoins, la productivité du désir continuant à se faire sur fond des besoins, et de

leur rapport de manque à l'objet (théorie de l'étagage).²²⁰ » A l'encontre de cette vision qu'ils dénoncent, les auteurs proposent une théorie du désir comme production car «le désir ne manque de rien, il ne manque pas de son objet. C'est plutôt le sujet qui manque au désir, ou le désir qui manque de sujet fixe ; il n'y a de sujet fixe que par la répression. Le désir et son objet ne font qu'un, c'est la machine, en temps que machine de machine.»²²¹ S'inspirant de cette thèse, le pédagogue pourrait avec intérêt porter sur l'élève un regard soucieux de le percevoir comme « machine productrice de désir » dans la variété des manifestations de celui-ci.

²²⁰ DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. 1972. *L'anti-Œdipe*. Paris, Editions de Minuit. p. 33.

²²¹ *ibid.* p. 34.

Deuxième partie : l'épreuve du terrain et les résultats de la collecte

5. Cadre de la recherche : les IMPro (Rhône-Alpes et région parisienne)

Nous avons interrogé des professionnels travaillant dans huit IMPro choisis selon les critères indiqués ci-dessus, c'est à dire parmi ceux dont l'association gestionnaire est historiquement une association de parents et amis. Pour des raisons de faisabilité, dans la mesure où nous ne disposons que des congés scolaires légèrement décalés avec les deux cents dix jours légaux d'ouverture des IME pour réaliser les entretiens, nous avons dû nous limiter à des établissements de Paris et sa couronne et au département du Rhône.

Deux de ces IMPro sont en région parisienne, les six autres en région Rhône-Alpes. Pour accéder à ces terrains de recherche, nous avons, à l'aide du Fichier national des établissements sanitaires et sociaux (FINESS)²²², adressé un courrier de sollicitation à l'ensemble des établissements correspondants à nos critères. Une première requête dans ce fichier donne 2129 établissements d'éducation spécialisés pour enfants handicapés. On y trouve des IME au sein desquels peuvent se trouver des sections d'IMPro, des IMPro n'accueillant donc que des adolescents, des Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques (ITEP), des Services d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD), des Etablissements pour Enfants ou Adolescents Polyhandicapés, des Instituts pour Déficients Auditifs, des Instituts pour Déficients Visuels, des Etablissements pour Déficients Moteur nommés Instituts d'Education Motrice (IEM). En sélectionnant la région Ile de France, on obtient 278 établissements et pour la région Rhône-Alpes 210. Limitant la recherche aux IME, nous trouvons 117 réponses en Rhône-Alpes, parmi lesquelles 23 dans le département du Rhône. En Île-de-France, 176 établissements sont répertoriés. En téléchargeant ces listes à l'échelle régionale, le fichier « .csv » obtenu donne quelques détails supplémentaires sur chaque structure. S'y trouve mentionné dans les rubriques « discipline 1, 2... » le type de prestation d'éducation offerte, comme « éducation générale professionnelle et soins spécialisés enfants handicapés ». Cela nous a permis d'isoler les établissements disposant probablement d'une section d'IMPro. Ce fichier présente aussi des rubriques « clientèle 1, 2... » permettant de situer le public accueilli, comme « retard mental profond ou sévère » ou « retard mental léger » ou encore « déficiences intellectuelles avec troubles associés ». Les termes sont assez

²²² <http://finess.sante.gouv.fr/index.jsp>

imprécis et nous renvoient au questionnement sur les notions de « retard mental », de « déficience intellectuelle » mais nous ont orienté vers les établissements indiquant un retard ou une déficience moyenne, profonde ou sévère mais sans troubles associés. Quelques consultations directes de sites internet des établissements, lorsque ils existent, donnent aussi des indications sur leurs caractéristiques, à titre de vérification. De plus, certaines associations gestionnaires sont bien connues à l'échelle nationale et soutiennent de nombreux établissements du type de ceux que nous recherchions.

Ainsi, nous avons sélectionné 29 établissements en Rhône-Alpes et 58 en Île-de-France auxquels nous avons adressé une demande pour mener des entretiens auprès de leurs professionnels. Une réponse est revenue dans la semaine suivante, chaleureuse et positive. Puis, ont suivi, trois refus argumentés par l'invocation de changements importants au sein de l'institution, et quatre accords. Nous avons alors procédé à des relances téléphoniques permettant de vérifier d'une part la congruence des caractéristiques de l'établissement avec notre terrain de recherche et, d'autre part, afin de conclure pour les prises de rendez-vous possibles. En particulier, une question nous a permis de vérifier le bien-fondé de notre demande à chaque établissement. Il fallait en effet s'assurer que les enseignements et formations dispensés n'étaient pas conçus pour conduire à une qualification des élèves reposant sur l'obtention d'une certification (voir supra, 1.2 « Le public accueilli dans les différents types d'IMPro »). Les réponses ont suffi à satisfaire notre besoin en nombre d'entretiens. Cela fut une agréable surprise de constater que même si les réponses spontanément favorables étaient peu nombreuses, elles reposaient sur un engagement et une grande disponibilité des établissements, manifestés par les équipes de direction. L'accueil lors des visites sur le terrain confirma partout cette bienveillance initiale. Ce phénomène peut être considéré comme un biais dans notre étude : elle n'a été réalisée que dans des établissements qui se sont portés volontaires. C'est le lot du chercheur en sciences sociales que de devoir souvent s'en remettre à la bonne volonté des interlocuteurs qu'il sollicite. Dans le cas présent, il ne pouvait en être autrement. Cela différencie la recherche de ce que pourrait être par exemple une mission d'inspection, d'évaluation ou d'audit. Pour autant, ce qui pourrait constituer un obstacle peut aussi se révéler bénéfique : des interlocuteurs volontaires sont sans doute disposés à livrer des informations plus complètes puisqu'ils ont choisi de donner du temps à un projet de recherche qui les intéresse peu ou prou ; ils hésiteront moins à dévoiler leurs pratiques, mais aussi leurs interrogations, leurs difficultés éventuelles car ils manifestent qu'ils ont confiance a priori dans l'éthique du chercheur et dans le bien-fondé de sa démarche. Ils deviennent à leur manière des partenaires qui se disent intéressés par les analyses qui

seront produites à l'aide de leur discours et de celui des autres. Ainsi le « paysage » que l'on cherche à décrire n'en sera que plus complet même si on ne peut prétendre à une complète représentativité des pratiques dans l'ensemble des IMPro. Il y manquera sans doute la description d'actions singulières très intéressantes menées dans tel autre établissement tout autant que la médiocrité des pratiques ailleurs. Le premier genre relèverait d'une étude complète sur cette singularité même, le second relève plutôt des pratiques d'inspection cherchant à débusquer les dysfonctionnements. Notre but n'est ni l'un ni l'autre : ni description de pratiques exemplaires exceptionnelles (encore que nous ayons pris connaissance de réalisations à notre point de vue remarquables), ni dénonciation (et nous n'avons heureusement rien eu à constater qui mérite l'opprobre dans les établissements visités !).

6. Qui a-t-on interrogé ?

Nous avons choisi d'interroger des professionnels directement en contact avec les jeunes accueillis, plus précisément, des personnels chargés d'accompagner, d'encadrer, d'éduquer et d'instruire au quotidien. Ces personnels disposent d'une grande liberté d'initiative pour mettre en place les activités supports des divers apprentissages. Cette liberté s'inscrit néanmoins dans le cadre négocié au sein de l'équipe pluridisciplinaire en référence au projet d'établissement. Ce dernier cherche, selon les variantes locales, à faire une offre de service la plus complète possible.

En général, et dans les cas favorables, une activité spécifique, en plus de la responsabilité éducative générale, est confiée à un professionnel avec accord de son équipe et de sa direction sur la base de ses compétences et goûts. A ce titre, une passion personnelle, une pratique professionnelle antérieure, une pratique culturelle, sportive, de loisirs sont des éléments d'enrichissement de l'offre de services que peut faire une équipe et sont comme tels appréciés.

Les professionnels interrogés relèvent de diverses catégories de personnels recrutés pour les IMPro. Avant de préciser, citons les éducateurs spécialisés (ES), les moniteurs éducateurs (ME), les éducateurs techniques spécialisés (ETS) qui sont les catégories les plus représentées. On rencontre aussi des conseillères en économie sociale et familiale (CESF), des aides médico-psychologiques (AMP), des éducateurs sportifs spécialisés en activités physiques adaptées.

Précisons en quoi consistent ces divers métiers. Selon son référentiel professionnel, l'éducateur spécialisé « est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion. Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de l'histoire et des potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles de ceux dont il a la charge. »²²³ Concernant l'exercice en IMPro, établissement accueillant des adolescents, le développement des « capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion » passe nécessairement par la mise en place d'activités visant des apprentissages

²²³ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, ANNEXE I RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL, 1.1. Définition de la profession et du contexte de l'intervention.

de tous ordres. Cela requiert l'usage d'un certain savoir-faire pédagogique. L'activité proposée et les savoirs qu'elle met souvent en jeu sont la médiation sur laquelle l'éducateur s'appuie pour créer et développer une relation socio-éducative. Le moniteur éducateur, pour sa part « assure une relation éducative au sein d'espaces collectifs et favorise l'accès aux ressources de l'environnement (sportives, culturelles, citoyennes..). Il peut ainsi mettre en place et encadrer des médiations éducatives et des activités de soutien scolaire, d'insertion professionnelle ou de loisirs. »²²⁴ Son rôle est, au détour de cet extrait du référentiel professionnel, tourné vers la réalisation d'apprentissages par les adolescents auprès desquels il intervient quand bien même, il recourt à des ressources extérieures. La mention du « soutien scolaire » est notable à cet égard. L'éducateur technique spécialisé, selon son référentiel professionnel, a en particulier pour mission de travailler « auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes présentant un handicap ou une inadaptation en promouvant des actions économiques, de formation et d'insertion. Outre l'accompagnement éducatif et l'insertion par l'apprentissage pré-professionnel ou professionnel des publics avec lesquels il travaille, l'activité de l'ETS est orientée vers la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de projets qui imposent une progression des apprentissages en rapport avec les exigences d'une production et l'acquisition des rythmes de vie liés aux situations de travail. »²²⁵ L'attention portée aux apprentissages adaptés au public en vue de faire acquérir une efficacité professionnelle est donc primordiale pour lui.

Selon son référentiel professionnel, « le conseiller en économie sociale familiale – le plus souvent conseillères d'ailleurs – (CESF) est un travailleur social qualifié dont le cœur de métier est fondé sur une expertise dans les domaines de la vie quotidienne : consommation, habitat, insertion sociale et professionnelle, alimentation-santé. L'action du CESF s'inscrit dans un contexte économique et social marqué par la précarité, les difficultés budgétaires, les problèmes d'accès au logement, le surendettement, le chômage, les problématiques de vieillissement de la population, de dépendance, du handicap, de protection de l'enfance... Son intervention privilégie une finalité éducative et vise la valorisation et/ou l'appropriation de compétences par les personnes, les familles, les groupes afin qu'elles accèdent à leurs droits, maîtrisent les difficultés de leur vie quotidienne. »²²⁶ Loinement héritée de l'enseignement

²²⁴ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat de moniteur-éducateur ANNEXE RÉFÉRENTIEL DE FORMATION 1.1. *Définition de la profession et du contexte de l'intervention.*

²²⁵ Arrêté du 18 mai 2009 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé, annexe 1.

²²⁶ [Décret n° 2009-1084 du 1er septembre 2009](#) relatif au diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale familiale et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire) [Arrêté du 1er septembre 2009](#) relatif au diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale familiale.

ménager, la fonction de CESF vise une dimension pratique des apprentissages soulignée par l'usage de la notion de compétences.

Pour l'aide médico-psychologique (AMP), son référentiel indique parmi d'autres fonctions qu'il doit « travailler les apprentissages en lien avec le projet éducatif ou d'accompagnement, favoriser l'autonomie de la personne et le maintien des acquis, aider au maintien et au développement des liens familiaux et sociaux, susciter, stimuler la participation citoyenne et l'inscription dans la vie de la cité, proposer des activités adaptées aux capacités, aux désirs et aux besoins de la personne: actualités, culture, lecture, jeux, divertissements. »²²⁷ Ainsi, il se trouve lui aussi en charge de soutenir certains apprentissages dans une optique d'accompagnement et de soins au quotidien visant au bien-être physique et psychologique des personnes.

En ce qui concerne ceux que nous avons désignés plus haut comme éducateurs sportifs spécialisés, l'imbricatio de leurs titres et qualifications est de notoriété publique. Ils interviennent dans le domaine des activités physiques adaptées (APA) et peuvent alors être dénommés professeurs d'APA, éducateurs médico-sportifs (EMS), enseignants en APA, éducateurs sportifs en APA, professeurs d'EPS adaptée... Un professeur d'APA encadre toute activité physique et sportive destinée à un public porteur d'une limitation, d'une déficience, d'un handicap, d'une pathologie chronique ou encourageant un risque de santé, dans le but de favoriser un style de vie actif et porteur de santé. Le travail d'un professeur d'APA consiste à adapter les activités physiques et sportives pour son public.²²⁸ Il est titulaire d'une licence²²⁹ ou d'un master APA. Le professeur d'APA (Licence en APA Santé) intervient au sein d'un établissement sanitaire ou médico-social auprès d'un public atteint par une maladie ou un handicap. Il anime, enseigne et encadre les activités physiques et sportives adaptées selon les objectifs de l'établissement, précise le site consulté.

Cependant, tous les personnels ne sont pas titulaires ni qualifiés. Ce milieu professionnel offre des possibilités de mise en situation avant de pouvoir s'engager dans une formation qualifiante. Ainsi certains parcours professionnels peuvent être tout à fait singuliers. En dépit de la précarité subie par certaines personnes, cela peut aussi favoriser la variété voire la richesse des initiatives. Ainsi, nous avons pu conduire un entretien avec une personne recrutée

²²⁷ Arrêté du 11 avril 2006 relatif au diplôme d'Etat d'aide médico-psychologique annexe 1.

²²⁸ d'après le site des professionnels de ce secteur <http://www.activites-physiques-adaptees.fr/> consulté en décembre 2010.

²²⁹ Dans les établissements médico-éducatifs l'article 13 des annexes 24 fixe la condition suivante : *en outre, il est fait appel à des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) titulaires des diplômes requis. C'est à dire tout titulaire d'une Licence Activités Physiques Adaptées et Santé*

comme « artiste » dans un établissement. Elle n'est titulaire d'aucun diplôme du travail social ou de l'enseignement, elle a été sollicitée par l'établissement en tant qu'artiste pour offrir en permanence aux adolescents un accès aux arts visuels.

Des enseignants travaillent aussi dans les IMPro sous des statuts très divers. La tendance est aujourd'hui à la dotation par l'Education Nationale. On devrait avoir affaire dans ce cas à des Professeurs des Ecoles spécialisés option D²³⁰. Cependant, les postes ne sont pas toujours pourvus par des enseignants titulaires du CAPASH²³¹ option D. Ce sont alors des enseignants nommés à titre provisoire dans leur poste, souvent des sortants de formation initiale. Parmi eux, dans les cas les plus favorables, certains feront de cette situation qu'ils n'ont pas choisie une expérience qui les motivera pour demander la formation spécialisée. Quant aux autres, ils auront fait un passage en IMPro attendant leur nomination l'année suivante à un poste qui leur convient mieux, ce qui ne favorise pas la continuité des apprentissages pour les élèves.

Certains établissements ont créé leur(s) poste(s) d'enseignant(s) en recrutant par la Direction de l'Enseignement Catholique (DEC). Dans ce cas, les personnels ont le statut de leurs pairs en école privée sous contrat d'association ou sous contrat simple²³².

Enfin, des établissements dépourvus de dotation par l'éducation nationale ont recours à leur propre personnel éducatif. Des éducateurs²³³ sont alors dénommés « éducateurs scolaires » et remplissent des tâches d'enseignement.

Pour cette étude, nous avons pu interroger trente-cinq professionnels parmi lesquels huit éducateurs techniques spécialisés, sept éducateurs spécialisés, un éducateur spécialisé en cours de formation, trois moniteurs éducateurs, trois éducateurs sportifs, cinq professeurs des

²³⁰ Option D: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

²³¹ Le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisés, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH Décret n° 2004-13 du 5-1-2004) s'adresse aux instituteurs et professeurs des écoles titulaires, maîtres contractuels ou agréés des établissements d'enseignement privé sous contrat rémunérés sur l'échelle d'instituteur ou de professeur des écoles. Ce certificat remplace l'ancien Certificat d'Aptitude aux Pratiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS Décret n° 87-415 du 15 juin 1987) qui lui-même succédait au certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963). Le CAEI remplaçait le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (décret du 14 août 1909).

²³² Le contrat simple pour les écoles primaires ou spécialisées. Les classes doivent avoir fonctionné pendant au moins 5 ans, et les locaux doivent répondre aux exigences de salubrité. L'établissement sous contrat simple doit ensuite organiser l'enseignement des matières de base par référence aux programmes et aux horaires de l'enseignement public. Les maîtres sont nommés par l'autorité privée et salariés de droit privé, mais rémunérés par l'État.

Le contrat d'association. Les conditions préalables sont plus exigeantes : un besoin scolaire reconnu doit exister, les locaux et installations doivent être appropriés. L'établissement est tenu de dispenser les enseignements selon les règles et programmes de l'enseignement public. Les enseignants de ces établissements sont recrutés par concours, selon les mêmes modalités que les enseignants du secteur public.

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-privés.html> consultée en mars 2011

²³³ Une des personnes interrogées a même parlé de sa collègue Conseillère ESF exerçant cette fonction.

écoles spécialisés, un professeur des écoles non spécialisé, un éducateur scolaire, deux chefs de services éducatifs, une directrice d'établissement, un psychologue clinicien, une artiste plasticienne, une ergothérapeute.

Suite à la demande adressée aux établissements, une fois le premier contact établi, nous avons convenu de rendez-vous groupés en général en une journée passée dans l'établissement. La liste des rendez-vous possibles ne s'établissait en fonction des disponibilités des professionnels présents ce jour-là qu'en début de journée, à la suite d'une brève présentation de l'IMPro accompagnée par un cadre. Dans une organisation généralement assez complexe, les aléas sont nombreux, cela a déterminé largement qui pourrait, parmi les volontaires, se soumettre à l'entretien. Cependant, la plupart des interlocuteurs, dûment prévenus à l'avance de notre visite avait bel et bien organisé leur journée pour se rendre disponibles²³⁴. Il a semblé courtois et opportun de conduire des entretiens avec des professionnels qui se proposaient spontanément même si ils n'appartenaient pas aux catégories que nous avons déterminées initialement. Il en est résulté des entretiens fort riches, avec des éléments d'information tout à fait pertinents. Ainsi, par exemple, une jeune éducatrice en cours de formation s'est spontanément présentée en fin de journée en disant qu'elle avait entendu dire que ses collègues avaient participé à des entretiens au cours de la journée, qu'elle n'avait pas été sollicitée car elle était depuis peu dans cet IMPro, mais qu'elle était intéressée et disponible pour répondre. Ce fut un entretien très riche de la description des pratiques innovantes qu'elle avait mises en place en particulier au plan de l'instrumentation pédagogique.

²³⁴ Voir en annexe les courriers adressés aux établissements ainsi que la description de la proposition d'entretien.

7. Comment les entretiens ont-ils été conduits?

Nous avons choisi de recueillir les données par des entretiens semi-directifs. En effet, cette méthode est particulièrement appropriée « chaque fois que l'on cherche à appréhender et rendre compte de systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture²³⁵ » indique Guy Michelat. L'entretien permet de recueillir au-delà de la description des pratiques, le sens et les finalités que leur attribuent les acteurs interrogés. Par l'interlocution humaine simple et directe, la personne interrogée peut se sentir plus facilement autorisée à approfondir, à nuancer sa pensée. Elle prend le temps de construire un récit dans lequel elle peut mettre en évidence ce qui lui tient à cœur pour transmettre ce qui motive, fonde et justifie son action à ses propres yeux car « rappelons-le : une vie, c'est l'histoire de cette vie, en quête de narration. Se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables.²³⁶ » La vie, dans sa dimension professionnelle ne semble pas devoir échapper à cette proposition de Paul Ricoeur, en particulier lorsqu'il s'agit d'agir professionnellement dans une relation d'aide, d'accompagnement d'autrui. Dans sa version semi-directive, l'entretien est simplement structuré par des questions et relances minimales en sorte que l'entretien vienne à passer par le maximum de points sur lesquels il cherche des données et des vérifications. « Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment approprié et de manière aussi naturelle que possible²³⁷ » avertissent Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt. Voilà précisément ce dont nous avons besoin, une méthode de recueil de données qui fasse une large place à l'expression spontanée de nos interlocuteurs et laisse ainsi apparaître la variété des pratiques tout en permettant de saisir les motivations de tous ordres qui les sous-tendent dans la mesure où nous cherchons par cette recherche à explorer les représentations sur l'avenir des adolescents telles que les portent les adultes auxquels leur éducation est confiée.

²³⁵ MICHELAT, Guy. 1975. *Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie*. Revue française de sociologie. XVI. p. 229.

²³⁶ RICOEUR, Paul. 1992. Communication au colloque de l'Association Française de Psychiatrie à Brest les 25 et 26 janvier 1992. Titre du colloque: "Le psychiatre devant la souffrance". Le texte de cette communication a été publié dans *Psychiatrie française*, numéro spécial, juin 1992; et dans la revue *Autrement*, "Souffrances", n° 142, février 1994.

²³⁷ QUIVY, Raymond ; VAN CAMPENHOUDT, Luc. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod. p. 195

Nous avons, dans le cadre de notre travail préparatoire, conduit des entretiens exploratoires avec des professionnels de l'établissement dans lequel nous exerçons. Cela nous a permis de commencer à « rôder » la conduite des entretiens à mener en nombre ultérieurement.

Nous observons à cette occasion une instabilité du vocabulaire employé par les uns et les autres selon leur expérience et leur culture professionnelle dans les domaines de la pédagogie et de la formation présentent des difficultés. Cela concerne en particulier les termes comme compétence, capacité, aptitude, savoir, savoir-faire, savoir-être. Ils font même parmi les spécialistes l'objet d'ajustements fréquents. Il est utile d'indiquer dès à présent le sens que nous leur accorderons en dépit du fait que l'expression spontanée des personnes interrogées peut parfois faire sentir une différence d'acception.

Le terme « compétence » est très présent dans la littérature contemporaine. Il semble devoir être constamment redéfini tant ce qu'il cherche à englober semble vaste au risque d'en devenir flou. Parmi les auteurs qui l'ont étudié, nous retiendrons de Guy le Boterf²³⁸ l'idée que la compétence est manifestée dans l'action finalisée que réalise un individu dans un contexte donné lorsqu'il mobilise adéquatement en situation ses savoirs et ses savoir-faire sous l'impulsion de son pouvoir et vouloir agir. Les termes de capacité, aptitude, habileté et savoir-faire, proches entre eux, se distinguent de compétence par une moindre complexité de définition. Ils désignent le pouvoir de faire quelque chose. Ils visent tous quatre ce que possède un sujet comme potentiel, en dehors d'un contexte présent de réalisation. Leur manifestation, en revanche, interviendra sur des contenus divers. C'est d'ailleurs en les confrontant à des situations variées qu'on en favorise le développement.

Ainsi, compétence et capacité se définissent en complémentarité. En effet, d'une part, une compétence se développe en particulier parce que les capacités qui la fondent s'exercent progressivement sur des situations variées les rendant par là même de plus en plus opérationnelles. D'autre part, les capacités se développent dans la confrontation à des situations requérant l'exercice des compétences.

Quant à savoir-être, expression très usitée dans les services de ressources humaines des entreprises, il se rapporte au comportement, en particulier vis-à-vis d'autrui – collaborateurs et hiérarchie – ainsi que dans l'adaptation au contexte. Un projet d'éducation formel en ce domaine court le risque du conditionnement et l'évaluation porte facilement au jugement de valeur sur la personne. Cependant, en contexte de travail, l'aisance d'un opérateur au plan

²³⁸ Voir LE BOTERF, Guy. 1995. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'organisations.

relationnel et comportemental soutient évidemment sa réussite. A ce titre, l'acquisition de savoir-être apparaît souhaitable.

Revenons maintenant à la lecture des transcriptions des premiers enregistrements. Elle montre que l'analyse du matériau recueilli nécessite l'élaboration d'un canevas permettant de faire apparaître non seulement des inventaires de contenus d'apprentissages produits par les acteurs mais aussi de les organiser. Ils sont référés à des grands thèmes dont la liste ouverte comporte des termes comme : le rapport à soi, le rapport au travail, le rapport à autrui, le rapport à la vie sociale... L'analyse des moyens, méthodes et médiations pédagogiques voire didactiques utilisés devra y avoir sa place. L'ensemble s'annonce donc comme une cartographie raisonnée aux multiples calques.

A titre de prémices, deux entretiens conduits avec d'une part une éducatrice spécialisée et d'autre part un éducateur technique – éducateur spécialisé peuvent être présentés en utilisant un tableau permettant le relevé de quatre dimensions essentielles de leurs discours sur les apprentissages primant à leurs yeux :

- a. quels apprentissages prioritaires sont visés par l'action du locuteur ?
- b. comment s'y prend-il (elle) ? (éléments de description : dispositif, modalité relationnelle, posture...)
- c. pourquoi ces apprentissages ? qu'est-ce qui les justifie au regard de la situation actuelle des adolescents ?
- d. « pour – quoi » ces apprentissages ? qu'est-ce qui est visé concernant l'avenir des adolescents ?

Pour ces deux entretiens, nous avons utilisé une grille de questionnement incomplète, moins structurée, plus « légère » que celle utilisée ultérieurement du simple fait qu'ils ont été réalisés à un stade moins avancé de l'ensemble de ce travail. Ainsi, on y décèle en creux bien des vides, des questions restées pendantes, des approfondissements en attente... Pour autant, ils font apparaître des éléments de réponse à notre recherche présentés succinctement ci-dessous en tableaux de synthèse respectant l'ordre du discours des enquêtés :

QU'EST-CE QU'ON APPREND ?	COMMENT ?	POURQUOI ?	POUR – QUOI ? FINALITES
La découverte de la vie : respect de soi, des autres, réalité de la situation de handicap Connaissance du monde qui nous entoure	Par des entretiens menés dans le cadre du groupe de référence, en partant du vécu et de l'actualité (lien avec un travail sur l'actualité)	Parce que ce sont des thèmes difficiles à aborder, souvent négligés en famille mais aussi au long du cursus dans l'établissement	Pour qu'ils passent du monde de l'adolescent à celui de l'adulte conscient de soi et de sa position dans le monde
La vie sociale urbaine : faire les courses, s'adresser à un quidam, s'orienter, prendre les transports en commun...	Au fur et à mesure des besoins et capacités de chacun, en se confrontant au réel avec un accompagnement individualisé	Parce qu'il faut compenser des carences en maîtrise de la langue orale et écrite	Pour développer au maximum leur autonomie, les rendre le moins dépendant de l'assistance directe et permanente d'autrui
Quelques notions mathématiques simples : mesures, dénombrement...	En s'appuyant sur l'intervention de l'instituteur au sein de séances d'atelier		
Avoir une habileté manuelle			
Evaluer la qualité de ses propres réalisations manuelles			
Prendre des initiatives, programmer un travail composé de plusieurs tâches successives, tenir un rythme de travail			
Donner un sens à son travail	En donnant une finalité extrinsèque au travail : réaliser une commande	Parce que c'est comme cela que ça fonctionne en CAT Parce que ça donne une valeur à la production	Pour exister en tant que sujet face à son travail Pour valoriser la production en lui donnant une valeur d'échange au plan social

Gérer son alimentation	En les observant à table et en leur faisant les observations nécessaires	Parce qu'ils sont sujets à l'obésité Parce qu'ils mangent spontanément ou trop ou pas assez	Pour devenir autonome dans sa façon de s'alimenter
Manger « proprement » selon les normes sociales en vigueur	En faisant au cours des repas des remarques personnalisées, réitérées, exigeantes mais adaptées à chacun	Parce qu'ils pourront mieux s'intégrer, ils ne seront pas « rebutants »	Pour le respect de soi, des autres, pour la dignité
S'organiser entre jeunes dans la vie quotidienne, les temps libres	En mettant à leur disposition de quoi occuper ce temps (jeux, café...) mais sans intervenir	Parce qu'il est important qu'ils apprennent à organiser leur temps, leur vie entre eux	Pour qu'ils ne dépendent pas toujours des adultes pour se poser comme sujet vis à vis de leur pairs
Accepter d'avoir, de ressentir et d'exprimer des émotions	En leur disant ce que l'on voit, ce qu'on observe sur leur visage, leur attitude En proposant un espace de parole personnel en temps différé	Parce qu'ils se mettent jusqu'à des états « déprimés » pour correspondre à ce qu'ils croient qu'on attend d'eux	Pour « être » tout simplement ; accepter d'être soi et de prendre en compte, de reconnaître sa propre subjectivité
Accepter de grandir et maîtriser ses inquiétudes	Par des temps de parole en groupe où l'adulte peut apporter sa propre expérience d'ado devenu adulte en les considérant plus comme ados que comme « handicapés »	Parce que grandir leur fait peur ; parce qu'on leur attribue – et ils l'acceptent – un statut d'éternel enfant	

QU'EST-CE QU'ON APPREND ?	COMMENT ?	POURQUOI ?	POUR – QUOI ?
A devenir un travailleur	En proposant un mode d'apprentissage « compagnonique », une association à la tâche ; en faisant ressentir au jeune « qu'il est dans ma tête »	Parce qu'ils sont angoissés existentiellement et que le travail les aide à se « désengluier » de leurs problèmes psychologiques	Pour étayer leur personnalité par un projet
Se « mettre au travail », être soigneux, méticuleux, endurant, aller jusqu'au bout d'un travail	Par des situations de travail avec un fort lien au groupe et à l'adulte (jusqu'à rendre possible une identification à ce dernier) - être le « passeur », « aider à franchir » - en proposant des situations ludiques visant des productions singulières et finalisées avant d'aller vers un travail de série - en faisant refaire une pièce manifestement ratée pour atteindre l'optimum possible, souvent en aidant à ralentir le geste précipité	Parce qu'ils ont peur « de passer du rêve au projet » du fait qu'il faut pour cela accepter certaines pertes et certains gains	Pour devenir adulte ; pour passer du jeu de l'enfance au travail de l'adulte

Cette ébauche, réalisée sur la base d'une grille d'entretien encore largement exploratoire et instable, ouvre néanmoins des pistes. En référence au tableau de lecture utilisé ci-dessus, construit postérieurement aux entretiens, il convient d'approfondir le questionnement pour permettre à l'enquêté de s'exprimer quant au « pourquoi » et au « pour-quoi » de son action. C'est en particulier dans cette dernière colonne que figurent les éléments dessinant les adolescents dans leur devenir d'adultes tels que les acteurs se les représentent. De ce point de

vue, les deux éducateurs interrogés tracent le portrait d'un adulte « idéal » ayant totalement délaissé les marques propres à l'enfance, le jeu en particulier. Ils décrivent un adulte ayant conscience de sa dignité de sujet humain, autonome dans la prise en charge de soi pour l'hygiène alimentaire, la présentation esthétique, les déplacements, un adulte capable de tenir sa place et de jouer un rôle dans la vie sociale, un travailleur conscient et consciencieux... C'est assez dire l'ampleur de l'ambition éducative. La notion d'attente telle qu'étudiée ci-dessus est largement sous-jacente au discours des enquêtés sans trace de renoncement. Simultanément, les deux témoins font un portrait des adolescents en leur état actuel, en formation, qui marque avec insistance leurs difficultés. Difficultés psychologiques, existentielles même. Corps grandis et parfois comme inhabités de désir, d'initiatives, de projets. Eternels enfants souvent conduits au gré des désirs de l'adulte. En revanche, les difficultés cognitives n'ont pas été évoquées.

C'est dans cet intervalle « enfant – adulte » qui vient d'être décrit que nous voulons aussi chercher à comprendre comment décident et agissent les acteurs. Quels éléments de curriculum construisent-ils et comment les construisent-ils ? quel curriculum réel accomplissent les adolescents, selon quelles modalités cela se réalise-t-il ? Pour mettre au jour ces éléments, le questionnement part d'un constat établi sur la base de questions du type : « quel(s) progrès, quel(s) apprentissages a-t-il(elle) réalisés pendant telle période ? par quoi ont-ils été motivés ? avaient-ils été programmés ? si oui, pourquoi (et pour-quoi) l'avaient-ils été ? comment avez-vous fait pour y conduire l'adolescent ?... ». Les deux entretiens préalables plaident aussi pour cette approche car les deux interlocuteurs ont spontanément émaillé leur discours d'exemples d'adolescents singuliers. Ce qui d'ailleurs, de leur point de vue se justifiait pleinement puisqu'ils ont décrit chacun leur propre activité comme essentiellement individualisée en direction de chaque membre des groupes dont ils ont la charge.

Il importait aussi de faire décrire la diversité des pratiques visant à faire réaliser des apprentissages de tous ordres par les adolescents accueillis. A cette fin, la question de lancement de l'entretien devait se garder d'orienter l'interlocuteur vers un champ particulier. L'utilisation du terme « apprentissage » a tendance de ce point de vue à faire référence au sens commun de l'apprentissage professionnel, de l'enseignement professionnel. Ceci s'explique par le nombre d'expressions incluant le terme dans le champ de la formation professionnelle. La question était interprétée de façon plus ouverte lorsqu'on utilisait une

formulation à tournure verbale du type : « Qu'est-ce que les jeunes²³⁹ apprennent avec vous ? ». Une autre formulation a semblé donner de bons résultats. Elle consistait à proposer de simuler initialement le questionnement possible d'un parent sous une forme telle que : « Qu'est-ce que vous allez apprendre à mon fils (ma fille) si elle vient à l'IMPro ? »

L'interlocuteur était donc invité à énumérer les activités dont il avait la charge pour lesquelles il estimait qu'elles étaient sources d'apprentissages. Deux grands types de développements du discours pouvaient intervenir alors, parfois alternativement : soit l'interviewé pouvait explorer tous les apprentissages spécifiques auxquels son activité pouvait conduire, soit il évoquait tous les apprentissages, généralement transversaux et non spécifiques à l'activité, dont cette dernière pouvait être l'occasion.

Dans la conduite de l'entretien, notre attention se portait sur l'explicitation la plus complète possible des apprentissages divers dont chaque activité pouvait être le vecteur. Concomitamment, nous veillions à obtenir des éléments de réponse aux quatre questions dont nous avons repéré l'intérêt dans les entretiens préparatoires. A savoir : qu'est-ce qu'on apprend (identification des apprentissages visés, désignation) ? comment on l'apprend ? (dispositif, organisation, modalités pédagogiques...) pourquoi ? (motivations et conditions qui ont amené à choisir la mise en place de l'activité et de ses apprentissages connexes) Pourquoi ? (visée et finalités de l'action)

²³⁹ Le terme « jeune » est de loin celui qui est le plus en usage dans le discours des professionnels pour parler des adolescents accueillis dans les établissements. Nous l'avons donc adopté lors des entretiens afin d'être au plus près de nos interlocuteurs.

8. Comment les entretiens ont-ils été traités ?

La transcription intégrale de tous les entretiens donne l'occasion d'une immersion dans la totalité du corpus d'enregistrements. L'entretien était une conversation au déroulement oral linéaire dans lequel l'esprit se focalisait sur l'attention au locuteur, sur les relances à prévoir. C'était une négociation permanente entre deux fils de pensée : celui du chercheur soucieux d'entendre son interlocuteur saturer les items de sa grille d'entretien et celui de l'interviewé soucieux de transmettre selon l'organisation de sa propre pensée des éléments de conviction sur le bien-fondé de ses choix professionnels. L'entretien était baigné d'une atmosphère de communication dans laquelle deux personnes cherchaient avant tout à réussir une rencontre pour laquelle elles ont des motivations sensiblement divergentes quoiqu'elles en disent. Transcrit, le flux oral devient un texte à travers lequel le regard du lecteur peut circuler librement, selon le cheminement de sa propre pensée, selon son propre intérêt ; un texte dont le chercheur peut prendre possession. Pour réussir cette appropriation, nous avons eu besoin de réaliser plusieurs lectures intégrales « flottantes par analogie avec l'attitude du psychanalyste »²⁴⁰ afin de laisser émerger puis se structurer des intuitions. Il s'agit, par exemple, de la lecture d'une série d'entretiens menés dans le même établissement, au cours d'une même période, pour en saisir les éléments marquant la cohérence institutionnelle ou bien de la lecture nettement différée d'une série d'entretiens donnés par des professionnels de plusieurs établissements en charge d'une même activité d'apprentissage pour en saisir les points communs et les différences, ou bien encore, d'une lecture thématique autour d'un des mots-clés de nos questions de recherche.

Nous avons ensuite procédé à des séries de relevés systématiques permettant d'aboutir à des catégorisations. Dans ce travail, les catégories n'étant pas donnée à l'avance, nous avons procédé « par tas » où « le titre conceptuel n'est défini qu'en fin d'opération »²⁴¹. Nous avons ainsi relevé entretien par entretien les activités conduites par chaque professionnel. Ce tableau a permis ensuite d'effectuer les regroupements thématiques nécessaires pour une présentation ordonnée des activités. Puis, nous avons noté les grandes lignes des modalités pédagogiques mises en œuvre pour chacune. Ainsi, les démarches pédagogiques apparaissaient transversalement aux activités comme des catégories d'analyse pertinentes pour décrire l'éducation et la formation des adolescents en IMPro. Enfin, nous avons relevé et tenté de

²⁴⁰ BARDIN, Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF. p. 94.

²⁴¹ *ibid.* p. 121

classer les expressions qui, autour d'un même thème, pouvaient apparaître comme des polarités dans les choix, comme par exemple :

Acquérir le sérieux professionnel	Se faire plaisir
Préparer au travail en ESAT	Servir l'épanouissement personnel
Apprendre le sérieux professionnel	Apprendre par le jeu
Finalisation du travail par le gain	Finalisation par la satisfaction intrinsèque
Fabriquer pour vendre, fabriquer quelque chose d'utile	Fabriquer pour se faire plaisir, pour offrir
Faire réussir avec toutes les aides nécessaires	Laisser le droit de rater, de faire seul, de se confronter à la réalité
Apprentissage pas à pas, notion par notion	Projet global dans lequel l'adolescent se saisit de ce qu'il peut
Faire pour de vrai	Faire des exercices, des maquettes
Construire des automatismes	Construire de la réflexion
Evaluation par rapport à une norme binaire réussi – raté	Evaluation associant l'élève
Obligation de fréquenter les ateliers prescrits	Ateliers choisis par l'adolescent
Organiser des activités en fonction de ce qui paraît profitable	S'appuyer sur les envies et les désirs spontanément exprimés
Référentiel Education Nationale adapté, attentes des ESAT	Désir, intuition, « bricolage pédagogique »
L'activité avec finalité de production	L'activité comme support d'apprentissage transversal
Projet individuel	Projet collectif
Recherche de l'homogénéité des groupes d'adolescents	Utilisation des interactions sociales entre pairs
Prépondérance des limites : se limiter aux apprentissages de bases, ceux qui seront utiles	Prépondérance de l'ambition, du progrès : développement des potentiels, des « parties saines », étayage...
« Faire comme la vie » professionnelle, sociale	« faire comme l'école » tout en lien avec LE scolaire
Place de l'écrit, de la symbolisation	Adaptation : utilisation de pictogrammes
Scolaire en référence aux contenus disciplinaires	Scolaire par thèmes de travail, projets...
Accompagnement	Autonomie
Opposition à l'éducation parentale	Alliance et complémentarité avec les parents

Cette première phase de lecture et d'analyse a permis de présenter d'une façon raisonnée et ordonnée les apprentissages décrits, leurs raisons d'être et les pratiques pédagogiques qui en permettent le déploiement.

Une deuxième phase de lecture reprenant l'ensemble du corpus a été nécessaire pour confronter les paroles des témoins à nos hypothèses de recherche. En effet, il s'agit d'apporter des éléments de réponse sur deux points fondamentaux. D'une part, quelle place les professionnels accordent-ils à l'abstraction et quels moyens mobilisent-ils pour les y conduire? D'autre part, prennent-ils en compte l'expression du désir des adolescents et de quelle manière l'incorpore-t-il dans leur travail? Il nous a cependant semblé pour présenter les résultats de l'analyse qu'on risquait d'en perdre le sens et le lien avec l'action concrète si on les donnait en les séparant artificiellement de la description des apprentissages. Aussi avons-nous préféré les inclure autant que faire se peut dans le fil de l'exposé comme des points d'attention, des éléments d'évaluation des pratiques décrites.

Troisième partie : les pratiques et leur organisation

9. Analyse et interprétation

Dans cette partie, nous citons les personnes interrogées pour éclairer l'exposé ordonné que nous proposons. Articulés à notre raisonnement, ces éléments d'expression directe de nos interlocuteurs permettent de faire sentir les éléments saillants de leur pensée et d'en valoriser les tournures heureuses que l'oral spontané sait parfois trouver. Ce faisant, nous avons rencontré une difficulté en raison des caractéristiques langagières propres au milieu professionnel rencontré. Ainsi, là où nous employons le terme d' « adolescent » pour désigner des personnes âgées de quatorze à vingt ans environ ou le terme d' « élève » pour souligner qu'ils sont en situation d'apprendre ou bien encore parfois « apprenti²⁴² » pour des situations d'atelier, les professionnels utilisent très majoritairement le terme de « jeune ». Certains emploient même un terme qui leur est propre comme « gamin » ou « môme » avec une connotation affectueuse et familière. Dans la conduite des entretiens, nous avons adopté presque systématiquement le vocabulaire de l'interlocuteur afin de nous situer en empathie avec son discours et de faciliter son expression. Cependant, dans notre écrit, nous choisissons d'utiliser le vocabulaire de la norme commune, « adolescent, élève, apprenti », tout en conservant « jeune » pour les paroles rapportées du discours des professionnels. En effet, il nous semble qu'une modification de leur expression spontanée risquerait de la leur rendre méconnaissable tant elle leur est caractéristique. Cette observation sur le vocabulaire peut être interprétée comme un symptôme du clivage entre le monde scolaire ordinaire et le monde de l'éducation spécialisée en raison de leur histoire séparée. Il y a parfois jusqu'à une certaine coquetterie de la part de chacun à insister sur le terme qui lui est propre et à en revendiquer l'usage quasi exclusif : pour l'école, l'adolescent est un élève, pour l'IMPro, il est un jeune. Les expérimentations actuelles de partenariat entre les deux institutions, bien qu'encore timides, pourraient faire évoluer les pratiques et le vocabulaire afférents.

Un autre avertissement doit aussi être fait sur la terminologie concernant les professionnels. « Educateur, -trice » désigne, dans son acception habituelle la plus générale, toute personne qui a la charge d'éduquer quel que soit par ailleurs son statut professionnel. Or, le terme désigne aussi des professions du travail social lorsqu'il est sous-entendu qu'il s'agit d'« éducateur spécialisé », d'« éducateur technique spécialisé » et de « moniteur-éducateur ». Nous ne faisons apparaître ces précisions dans le corps du texte que si elles sont nécessaires à la compréhension de la situation, sinon, elles sont indiquées en note. En outre, bien que ce ne

²⁴² Voir aux pages précédentes ce que nous indiquons sur le terme « apprentissage ». Ici aussi, nous n'entendons évidemment pas « apprenti » au sens du statut caractéristique de la formation en alternance.

soit pas un terme utilisé par nos interlocuteurs, nous écrivons parfois « pédagogue » qui insiste sur la dimension de réflexion et d'action de conduire vers les savoirs, tous les types de savoirs.

9.1. Les apprentissages évoqués

Au cours des entretiens, les apprentissages ont été évoqués le plus souvent à partir des ateliers ou activités conduits par l'interviewé. La variété de ces ateliers et activités en elle-même singularise l'institution éducative et de formation des IMPro. Certes l'offre est mince en ce qui concerne les ateliers d'initiation professionnelle quoique chaque éducateur (le plus souvent éducateur technique spécialisé) lui donne une tournure bien singulière liée au sens qu'il donne à son action mais en ce qui concerne les autres ateliers et activités, qui ne sont pas directement liés à une perspective professionnelle, il semble que l'inventivité soit sans limite. En voici un premier recensement selon un rangement thématique avant d'analyser plus en détail leur raison d'être ainsi que leurs objectifs et moyens pédagogiques.

9.1.1. Les ateliers et les activités organisés

9.1.1.1. *En lien avec des métiers, des professions*²⁴³

En lien direct avec un métier, une activité professionnelle, on relève cinq « disciplines – phares », présentes dans presque tous les établissements : la menuiserie, la mécanique (montages ou réparations), la cuisine (restauration et service), la couture (souvent associée à l'entretien du linge) et le jardinage et l'entretien d'espaces verts.

A celles-ci, s'ajoutent selon ce que nous avons pu observer : l'électricité, la plâtrerie-peinture, le dessin technique, l'apiculture, la vannerie, le travail du cuir, la bijouterie fantaisie, le conditionnement (en sous-traitance de type ESAT), le travail du métal (découpe, fraisage...), l'informatique et la reprographie.

Dans aucun de ces ateliers techniques, l'ambition qui nous a été décrite ne consistait à former des professionnels qualifiés : ni menuisier, ni cuisinier, ni électricien, ni jardinier... on reviendra en détail sur les objectifs visés. Nous l'avons déjà indiqué : les IMPro auxquels

²⁴³ Le "métier" renvoie à un "savoir transmis mystérieusement par imitation, initiation et compagnonnage", alors que "la profession se distingue du métier par le processus de rationalisation discursive et la constitution d'une base de savoir qui s'autonomise peu à peu de la pratique". BOURDOUCLE, Raymond. 1991. *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue française de pédagogie, n° 94. p. 73-92.

nous nous intéressons ne conduisent quasiment jamais leurs élèves à une quelconque certification. Tout au plus, ici ou là, met-on en place des outils méthodologiques internes ou partagés avec de proches partenaires (ESAT alentours essentiellement) visant à décrire les compétences acquises par les jeunes.

9.1.1.2. Activités créatives et culturelles donnant lieu à une production

Une grande variété d'activités manuelles faisant appel à la créativité en lien avec un art ou un art décoratif populaire de référence est proposée. Ces activités sont mises en œuvre avec des objectifs variés et hiérarchisés de diverses façons. On relève ainsi : la photographie, la peinture, le modelage et la poterie, la mosaïque, la pyrogravure, la musique (jouer), le chant, le conte (écouter pour raconter ensuite), le théâtre et la création de spectacles, la danse, le cirque, la création radiophonique, l'informatique de loisir, le jardinage de loisir, les travaux manuels.

9.1.1.3. Activités de découverte et d'appropriation de connaissances culturelles

Des activités plus rares ou plus ponctuelles ne donnent pas lieu à une production. Elles ont pour objectif essentiel l'appropriation de connaissances culturelles générales. Elles reposent sur l'idée de donner accès aux produits de la culture commune, de constituer un répertoire de connaissances aussi vaste et riche que possible. Ainsi, furent évoqués des activités telles que : atelier « audiophile » (écoute de musique et de contes), connaissance de la ville, urbanisme (sorties et visites), connaissance de la nature (sorties et visites), théâtre (assister à un spectacle), cinéma (aller au cinéma), musique (assister à un concert), expositions artistiques (visiter), suivi de l'actualité à travers les médias (actualité locale, régionale, nationale, mondiale).

9.1.1.4. Activités visant au développement de l'autonomie dans la vie personnelle et sociale

Un ensemble d'activités peut être regroupé autour de l'intention générale de permettre au sujet d'acquérir des capacités à s'intégrer à la vie sociale par la compréhension de ce qui s'y

joue et par la participation aux interactions sociales basée sur une maîtrise de soi la meilleure possible.

9.1.1.4.1. Les déplacements

Le domaine d'activité le plus souvent cité est celui de l'autonomie dans les déplacements. Apprentissage de l'usage des transports en commun, orientation dans les déplacements piétons en ville sont travaillés dans tous les établissements que nous avons visités. Cela est souvent associé à la connaissance des règles de comportement piéton et cycliste prudent dans la circulation voire à l'initiation au code de la route. Ces apprentissages sont souvent sanctionnés par la passation d'une épreuve donnant lieu à une Attestation Scolaire de Sécurité Routière (ASSR)²⁴⁴. Notons que cette certification proposée depuis peu aux élèves d'IMPro est la seule qui ait été mentionnée dans nos entretiens. Elle constitue l'exception dans la règle que nous nous étions fixée de n'enquêter que dans les établissements ne visant aucune certification. Il est cependant tout à fait évident que cette attestation ne sanctionne pas un niveau scolaire mais simplement la maîtrise de connaissances de bases dans un domaine bien particulier de la vie sociale. Néanmoins, notre expérience professionnelle nous a permis de constater que son obtention ouvrait parfois des pistes de réflexion inaperçues jusqu'alors pour les adultes entourant tel adolescent – pour ses parents particulièrement – afin d'envisager qu'il fasse ses déplacements à l'âge adulte en cyclomoteur voire en voiture.

9.1.1.4.2. Le temps

Le repérage dans le temps, en particulier la compréhension de la chronologie sociale, occupe aussi une place importante à travers des activités et des outils supports variés. Citons quelques activités fréquemment évoquées comme la construction, l'observation, l'appropriation d'un emploi du temps quotidien et/ou hebdomadaire au sein du groupe éducatif ou de la classe, le repérage quotidien de la date et le repérage des événements prévus sur le calendrier, la gestion d'un agenda collectif et/ou individuel, les moyens divers de mémorisation dans la chronologie des événements du quotidien, de la période, de l'année, de l'existence à travers des albums photos par exemple. Ces apprentissages sont souvent repris et systématisés en classe. C'est en classe également qu'est le plus souvent travaillé l'apprentissage de la lecture de l'heure sur cadran.

²⁴⁴ Voir Préparation, mise en œuvre et validation sociale des attestations scolaires de sécurité routière [Note de service n°2002-230 du 25-10-2002](#) (Encart BOEN n°40 du 31-10-2002)

9.1.1.4.3. L'argent

La compréhension et la maîtrise de l'usage de l'argent sont travaillées à travers diverses activités. Sauf au sein de la classe où l'argent est envisagé essentiellement comme quantité à dénombrer et ainsi comme support pertinent d'apprentissage de la numération, ce travail est réalisé par ailleurs avec des supports concrets. La mise en place d'une forme de coopérative basée sur un groupe, un établissement, un projet, constitue un support permettant de mettre en évidence la notion de gain généré par le travail et la notion de dépense liée à la nécessité et/ou au plaisir recherché dans une dimension sociale. Des pécules individuels sont parfois octroyés par les éducateurs responsables d'ateliers de production, préfigurant ainsi ce qu'il en est d'un salaire en situation de travail adulte. Un des enjeux, c'est aussi d'aller faire des achats. Ce qui est alors visé, c'est l'autonomisation sociale. Il peut s'agir de dépenser à son gré les pécules qu'on vient d'évoquer ou d'effectuer des achats de biens collectifs dans le cadre de la coopérative ou bien encore, plus simplement, de se ravitailler en denrées nécessaires à un atelier comme la cuisine le plus souvent. Les activités décrites vont de la mémorisation ou de l'écriture de la liste des courses, à l'entrée dans un magasin en produisant les signes adéquats de la civilité, en passant par la mise en situation d'interlocution avec des personnes parfois inconnues et le règlement des achats selon les règles commerciales communes.

9.1.1.4.4. Le corps propre : hygiène, diététique, cuisine

Le soin de soi donne lieu à des activités plus ou moins formelles et repérables dans un emploi du temps. Ainsi en est-il de l'apprentissage pour s'habiller, boutonner, nouer les lacets, mais aussi l'apprentissage de l'hygiène du corps et des soins esthétiques du visage présentés comme soins nécessaires de l'image de soi.

Ce paragraphe est l'occasion de revenir sur l'activité de cuisine. Nous l'avons citée plus haut dans les activités phares à dimension professionnelle en référence à la restauration et au service. Elle est aussi très présente pour développer la capacité de l'individu à assurer une cuisine convenable pour sa propre alimentation. Notons qu'elle pourrait aussi figurer, parce qu'elle est ainsi décrite, dans les activités visant à développer des compétences sociales en tant que « cuisine pour autrui, cuisine à partager » dans sa dimension de support de convivialité. En tant qu'activité pour soi, elle est mentionnée en lien avec les préoccupations de la diététique. Elle est un support pour l'acquisition de connaissances en ce domaine. Il s'agit souvent de préparer un repas en repérant quelles sont les classes d'aliments mises en

œuvre en rapport avec le bien-être et la santé de chacun. Une attention particulière concernant les risques de surcharge pondérale est fréquemment indiquée.

9.1.1.4.5. Les activités physiques et sportives

Mentionnons maintenant la place des activités physiques et sportives en ce qu'elles concernent le souci du corps sain bien qu'elles excèdent largement cette seule préoccupation. De nombreux objectifs leur sont assignés compte tenu de leur très grande diversité. De la baignade en piscine pour « se sentir bien », se sentir « à l'aise dans l'eau » assortie d'une visée d'hygiène corporelle à la pratique de la natation en vue des compétitions de sport adapté où priment les notions de règles, de performances et de dépassement de soi, on voit que le même environnement ne porte pas aux mêmes attentes. Les sports collectifs sont évoqués essentiellement parce qu'on leur prête des vertus socialisantes. Les sports et jeux de combat et d'opposition sont cités pour l'apprentissage de normes et de respect de l'autre, le tir à l'arc pour la maîtrise du schéma corporel et de la motricité, l'escalade pour les mêmes raisons auxquelles s'ajoute la maîtrise des émotions face à l'épreuve, l'équitation pour l'apprentissage des rapports sensibles à l'animal, etc.

9.1.1.4.6. L'affectivité, les émotions, les relations

Au cœur de l'activité éducative, le travail sur la capacité des adolescents à comprendre, à exprimer, et à communiquer sur leur affectivité, leurs émotions, leurs relations tient une place importante mais qui n'est pas toujours réalisée au sein d'activités spécifiquement dédiées. Ce travail est souvent évoqué comme se réalisant « à travers », « en plus », dans des activités qui ont d'autres objectifs principaux. Cependant, des séquences spécifiques nous ont été décrites, en particulier concernant les divers aspects de la sexualité sous forme d'information santé, groupes de paroles sur l'affectivité, la parentalité, mais aussi sous forme d'ateliers d'expression corporelle et de théâtralisation des émotions.

9.1.1.4.7. L'expression, la communication

Ce besoin permanent, clairement identifié et inhérent à la condition humaine d'accéder à la capacité d'expression et de communication est travaillé lui aussi dans des activités plus ou moins systématiquement dédiées. Ainsi, il est question de savoir exprimer son point de vue, ses goûts et ses choix, d'apprentissage du raisonnement et de son expression dans le débat,

d'apprentissage de l'écoute d'autrui, de la prise de renseignements auprès d'un interlocuteur préalablement connu ou non, etc. Le contexte scolaire est souvent évoqué pour ces apprentissages. Cela peut aller de la mise en place, de l'usage et de la compréhension de pictogrammes pour faciliter la communication, l'information et l'expression, à du travail sur l'expression écrite à travers la correspondance scolaire, un journal interne, la lecture de la presse...

9.1.1.4.8. La participation à la vie sociale et civique

Les apprentissages présentés dans le paragraphe précédent peuvent en soutenir d'autres parmi lesquels ceux qui sont nécessaires à la participation à la vie sociale et civique. A cet égard, le Conseil de la Vie Sociale²⁴⁵ est un des supports privilégiés à l'intérieur de l'établissement. Pour favoriser la participation et l'implication des adolescents dans cette instance réglementaire de la vie institutionnelle, des activités spécifiques sont mises en place. On a ainsi des instances de débat au sein des groupes éducatifs pour élaborer ce que les délégués seront chargés de présenter au Conseil, un travail spécifique de formation des délégués pour favoriser leur expression au sein du Conseil et, en amont, une sensibilisation et une initiation à la vie civique démocratique dans l'organisation de l'élection des délégués. Selon les établissements, d'autres initiatives permettent de développer des apprentissages civiques à travers la participation des services communs comme la gestion de la coopérative scolaire, la gestion d'un foyer des élèves...

Mais ces apprentissages dépassent souvent les portes de l'établissement par la participation à des activités « dans la cité ». Cela peut aller de la sensibilisation à l'environnement à travers les activités de tri sélectif ou la participation à des journées de l'environnement à la participation à des projets culturels en partenariat avec des institutions culturelles ouvertes au grand public.

²⁴⁵ Institué par la loi du 2 janvier 2002 (article 10 - CASF 311-6) et par le décret 2004-287 du 25 mars 2004, le conseil de la vie sociale est un outil destiné à garantir les droits des usagers et plus particulièrement la participation des personnes handicapées mentales au fonctionnement de l'établissement ou du service dans lequel elles sont accueillies. Voir [Légifrance](#) > décret 2004-287. C'est un lieu d'échange et d'expression sur toutes les questions intéressant le fonctionnement de l'établissement ou du service dans lequel est accueillie la personne handicapée mentale.

9.2. L'éducation et la formation de l'individu dans ses multiples dimensions

9.2.1. Le travail

9.2.1.1. *De quelle formation professionnelle s'agit-il ?*

Nous avons présenté plus haut les activités proposées aux adolescents en IMPro selon un classement thématique dans lequel les activités en référence au travail occupent la première place. Rien d'étonnant à cela si l'on garde présent à l'esprit la dénomination des sections au sein des établissements médico-sociaux que nous étudions. Bien que caduque au regard des textes officiels, l'expression « Institut médico professionnel » est largement dominante dans l'usage ordinaire. Cette expression est une déclinaison apparemment logique de celles d'« Institut médico éducatif » et d'« Institut médico pédagogique » auxquelles elle se rattache. Un Institut médico éducatif, lorsqu'il accueille un public de six à vingt ans, a coutume de désigner la section destinée aux enfants de six à quatorze ans sous le nom d'IMP (Institut médico pédagogique) et la section regroupant les adolescents de quatorze à vingt ans sous le nom d'IMPro.

Du point de vue linguistique, on observe une étrangeté dans cette dernière expression. En effet, si les trois expressions indiquent bien qu'en leur sein est réalisée une prestation médicale, les deux premières lui adjoignent, l'une, un caractère éducatif, une prestation éducative, l'autre, un caractère pédagogique, une prestation pédagogique. Dans le domaine de l'enfance, on n'a pas de mal à penser qu'en plus d'une intervention médicale, des dimensions éducative et pédagogique s'imposent, en particulier par référence au monde scolaire ordinaire. L'attribut « professionnel » qui caractérise l'IMPro, directement accolé à « médico » pourrait sous-entendre que c'est l'institut qui est professionnel, tout comme les deux autres sont « éducatif » et / ou « pédagogique ». Or, même s'il est évident que l'institut agit de façon professionnelle, par l'action de ses salariés, des professionnels, ce n'est pas cela que cherche à rendre l'expression. Ce qu'elle cherche à indiquer, c'est la vocation de l'établissement à éduquer en vue d'une professionnalisation de ses élèves afin qu'ils soient capables d'avoir une vie professionnelle lorsqu'ils seront adultes. L'expression inusitée mais officiellement en vigueur de Section d'Initiation à une Première Formation Professionnelle (SIPFPRO) rend mieux compte du sens de l'action. Peut-être pâtit-elle pour s'imposer, non seulement de sa relative nouveauté mais aussi tout simplement de sa difficulté de prononciation.

Dans le cas présent le terme « professionnel » doit donc être compris comme il est atténué dans l'expression officielle de SIPFPRO indiquant qu'il s'agit d'une *initiation*, que celle-ci est la *première* – sans qu'on sache si d'autres suivront – que l'objet est de réaliser de la *formation*, et qu'enfin celle-ci a un caractère *professionnel*, c'est-à-dire permettant d'acquérir l'aptitude à exercer une profession. Le terme « profession » est porteur d'une certaine polysémie dont Claude Dubar et Pierre Tripiier²⁴⁶ ont mis en évidence trois sens. Dans un premier sens, il peut être entendu comme « action de déclarer hautement ses opinions ou ses croyances ». La profession est la déclaration que fait quelqu'un pour présenter son métier comme une vocation. Dans un second sens, il peut être entendu comme « occupation par laquelle on gagne sa vie ». La profession de quelqu'un est son activité rémunérée, quelle qu'elle soit. La profession est dans ce sens le travail que fait quelqu'un pour en obtenir un revenu. Dans un troisième sens, il peut servir à définir l'« ensemble des personnes exerçant le même métier ». Le sens du terme profession est alors proche de celui de corporation ou de groupe professionnel. Il désigne l'ensemble des personnes qui exercent le même «métier» ou qui ont le même statut professionnel. Employé dans le premier sens, « profession » est porteur d'une fonction identitaire subjective. Celui qui « fait profession de... » affirme son identité en référence au sens qu'il donne à son travail, à sa compréhension de sa mission. La seconde acception est d'ordre objectif, en référence à l'économie par la production d'un revenu. La troisième est d'ordre social, elle permet à l'individu de s'affilier à une collectivité définie par un savoir faire commun. Tout discours usant du terme « profession » privilégie l'une ou l'autre de ces acceptions et tient les autres comme secondaires. La profession est envisagée en privilégiant sa fonction identitaire, sa fonction économique ou sa fonction socialisante. Dans une approche fonctionnaliste des professions, les auteurs proposent une synthèse en six points de la définition d'une profession. Elle doit être exercée à plein temps, comporter des règles d'activité, comprendre une formation et des écoles spécialisées, posséder des organisations professionnelles, comporter une protection légale du monopole, avoir établi un code de déontologie²⁴⁷.

A la lumière de ces approches sociologiques de la notion de « profession », peut-on dire que les IMPro réalisent une professionnalisation de leurs élèves, ou plus précisément, les élèves d'IMPro entrent-ils par cette formation initiale dans une profession ?

²⁴⁶ DUBAR, Claude ; TRIPIER, Pierre. 1998. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin. p. 10-11.

²⁴⁷ *ibid.* p. 90.

De l'exposé que nous avons fait sur le fonctionnement de ces établissements, il semble que l'on en soit fort éloigné. Les élèves ne sortent pas de l'établissement en étant à même de déclarer qu'ils entrent dans une profession répondant aux six critères énumérés ci-dessus. Si l'objectif privilégié est de les rendre aptes à une embauche en ESAT, c'est donc avant tout à un emploi qu'on les destine. Dans cet emploi qui légitimera leur rémunération, ils auront à accomplir un travail nécessitant d'effectuer des tâches parmi lesquelles certaines, mais certaines seulement, sont issues de référentiels de métiers. Ainsi, ce qui est visé, ce n'est pas la maîtrise permettant l'exercice d'un métier avec la capacité d'autonomie que cela suppose, ni a fortiori l'entrée dans une profession avec la notion d'appartenance qui lui est propre. Néanmoins, les objectifs de la formation dispensée en IMPro, tels que les éducateurs les définissent, revêtent le plus souvent une ou plusieurs dimensions de caractère professionnel. Parmi ces objectifs, certains sont caractéristiques d'une professionnalisation, certes adaptée au public accueilli, mettant en particulier en avant l'un des trois axes définis ci-dessus : identitaire, économique et socialisant.

9.2.1.2. Les objectifs déclarés de la formation professionnelle

9.2.1.2.1. L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir faire

Au plan identitaire, un travailleur est muni de savoir-faire qu'il peut se déclarer capable de mettre en œuvre. Si les élèves ne peuvent parvenir à la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire caractéristiques d'une profession particulière, il leur est proposé d'acquérir des habiletés, des savoir faire et des comportements inspirés de références professionnelles. Plusieurs interlocuteurs le soulignent, « mon objectif, moi, c'est quand même très marqué technique, je suis dans la technique d'apprentissage de l'électricité, mais on ne va pas en faire des électriciens²⁴⁸ » ou encore, « je ne suis pas là pour former des horticulteurs, mais je suis quand même obligé par le biais de mon travail de leur apprendre certaines choses dont ils pourront se servir ou qu'ils pourront voir dans n'importe quel atelier. Comme par exemple, tout à l'heure, on parlait d'engrais, préparer une solution d'engrais, ce n'est tout simplement que lire une recette de cuisine²⁴⁹. » Le terme d'« initiation » est souvent utilisé pour en délimiter l'ambition. « Je ne vais pas les préparer à passer un diplôme de quoi que ce soit ; donc c'est

²⁴⁸ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 3.

²⁴⁹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 17). p. 5.

plus l'initiation, les initiations par exemple aux outils manuels, savoir manier le ciseau à bois... » Il s'agira de développer l'habileté manuelle, le maniement de l'outil et éventuellement la maîtrise de la machine comprenant en particulier le souci de la sécurité. Dans ce sens, à propos de son atelier de menuiserie, un éducateur technique²⁵⁰ indique : « Nous, on fait un petit peu de formation au niveau de la connaissance des outillages, des matériaux, et puis une petite formation pratique sur l'utilisation des machines²⁵¹. » Peu après, il ajoute : « Il y a une chose qui est importante pour moi c'est la sécurité, la notion de sécurité, la notion de comprendre le danger devant une machine. » Certains ateliers nécessitent peu d'outillage et permettent de se centrer sur l'habileté manuelle directe. En atelier mécanique, un éducateur technique énumère lui aussi des « objectifs gestuels : visser, dévisser, bloquer, utiliser correctement des clés à pipe, plates pour dévisser en bout, travailler la latéralité, coordonner le geste à la vision. » Une éducatrice présente son travail spécifique sur l'habileté manuelle, elle conduit « l'atelier bijoux pour reprendre aussi tout ce qui est dextérité. C'est pour travailler sur la prise d'objets très fins, la dextérité. » Débordant l'objectif professionnalisant, elle ajoute que « tout ce qui est manuel peut aider dans tout ce qui est de la vie quotidienne, par exemple pour s'habiller, quand il faut apprendre à boutonner, je veux dire boutonner une chemise, si on n'a pas des gestes fins, c'est quand même beaucoup plus compliqué²⁵². » Un éducateur chargé d'un atelier de travail du métal étend le propos à l'usage domestique d'outils et de machines : « Faire quelque chose avec les mains, c'est surtout ça qui m'intéresse... plus que de savoir si je vais en faire des spécialistes du métal (...) et puis c'est du travail j'allais dire un petit peu domestique aussi. Oui, chez nous, ils me disent tous : on a une pince, on a une perceuse... » Ce souci de proposer des apprentissages manuels, gestuels, transférables est présent au sein même des activités professionnelles. « On travaille des choses un peu générales, on essaie de leur donner des gestes techniques immédiatement exploitables, transversalement même, quand on apprend à visser ici, on va apprendre aussi en bois et puis en mécanique aussi » précise un éducateur responsable d'un atelier électricité. Proportionnellement inverse à la modestie des ambitions concernant la maîtrise manuelle et technique des outils et machines, la transférabilité est fréquemment évoquée comme gage de polyvalence et conséquemment de faculté d'adaptation à des secteurs d'activités différents. « On n'est pas là pour former des horticulteurs, on est là pour leur donner des habitudes de travail, on est là pour leur inculquer ou leur apprendre

²⁵⁰ Le titre exact est « éducateur technique spécialisé ». Nous choisissons d'alléger l'expression pour faciliter la lecture.

²⁵¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

²⁵² Ergothérapeute (entretien 21). p. 3.

certaines gestes de la vie de base de la vie professionnelle, avec un grand P, c'est à dire par exemple : j'écoute une consigne, je l'applique. Que ce soit en horticulture, que ce soit en conditionnement ou que ce soit en cuisine, j'écoute la consigne, j'applique la consigne.²⁵³» « Moi, explique un éducateur technique responsable d'un atelier de petite mécanique, c'est la polyvalence que je travaille vraiment. Comment aussi s'adapter à une situation inconnue dans le monde du travail, savoir s'il y a un problème alerter l'éducateur, arrêter son travail pour ne pas fusiller toute la production, arriver à être sérieux à son poste, stable, écouter les consignes etc.²⁵⁴»

En se limitant à un répertoire de gestes et de maniements d'outils simples et peu nombreux, le risque d'aller vers un conditionnement est perçu par les professionnels. « On fait extrêmement attention à éviter l'hyperspécialisation du geste pour aller plutôt à quelque chose de généraliste, non un conditionnement trop fort sur un savoir faire sur un objet, mais beaucoup plus une capacité de se positionner face à une tâche et d'utiliser de manière générale ce qui a été acquis. (...) Donc on essaie de maintenir une souplesse, une ouverture comme ça pour que ces conditionnements ne soient pas trop envahissants²⁵⁵», précise un psychologue.

9.2.1.2.2. L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir être forgeant la sociabilité au travail

9.2.1.2.2.1. Objectifs de polyvalence et d'adaptativité²⁵⁶

L'acquisition de savoir faire simples et utiles dans des situations de travail variées est donc motivée par la recherche d'une polyvalence et d'une adaptativité perçue comme nécessaire en référence le plus souvent au travail en ESAT. Au-delà de ces savoir faire, c'est un ensemble de comportements, de savoir être, qui caractérisent les objectifs de l'initiation professionnelle des élèves. Il s'agit de leur faire acquérir les normes comportementales propres au travailleur posté. « On vise le savoir-être, c'est le comportement, le respect. Arriver à l'heure le matin, ne pas être absent, respecter de la hiérarchie, avoir l'envie de travailler, c'est important. (...) Il faut se lever, il faut se préparer, il faut être à l'heure, tout ça, ça structure une personnalité

²⁵³ Educateur Technique Spécialisé (entretien 17). p. 2.

²⁵⁴ Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p. 3.

²⁵⁵ Psychologue (entretien 14). p. 7 et 8.

²⁵⁶ Nous introduisons ce néologisme en usage dans la cybernétique afin d'en marquer le caractère dynamique en opposition à la simple adaptabilité. Cette dernière est à considérer comme une qualité statique qui se manifeste en réponse à une injonction extérieure. L'adaptativité est un processus dynamique autonome qui produit les adaptations nécessaires en vue de la réussite d'une action.

aussi, ça lui donne un dynamisme²⁵⁷ », assure un éducateur technique. « L'intérêt, c'est de leur permettre d'être à l'aise quand ils iront travailler par la suite, ajoute un de ses collègues, c'est pour ça qu'on insiste sur la mise au travail, les consignes de sécurité, le comportement.²⁵⁸ » Ces objectifs peuvent prendre une tournure formelle passant de l'implicite à la transmission orale voire au support écrit. L'objectif se fait alors exigence imposée a priori. Un éducateur technique considère qu'il doit rappeler explicitement et fréquemment le règlement intérieur. « Il est obligatoire d'arriver à l'heure, expose-t-il, de porter des chaussures et une tenue de travail, de respecter les consignes de travail, de respecter l'éducateur et ses camarades de travail, de ne pas sortir de l'atelier sans l'autorisation de l'éducateur, de respecter le matériel mis à disposition.²⁵⁹ »

9.2.1.2.2.2. Objectif d'autonomie

En contrepoint des objectifs d'appropriation des savoir-faire gestuels et des savoir-être « de base » de la vie professionnelle, tels qu'ils apparaissent dans des listes simples dont on vient de citer des exemples, survient régulièrement dans les discours le maître mot d' « autonomie ». Après la polyvalence, acquise sur la base d'un répertoire de gestes simples et transférables et l'adaptativité, qui repose sur une souplesse mentale permettant de passer sans heurt d'une activité à une autre à la demande, la réappropriation du sujet par lui-même sous le nom d'autonomie semble une promesse d'échapper à l'aliénation qui menace. L'autonomie constatée dans le comportement d'un individu serait garante de sa motivation à réaliser ce qui lui est prescrit, par conséquent, gage de sa souveraine liberté à se l'imposer à lui-même, et pour finir signe qu'il échappe à l'aliénation redoutée. « Alors là pour moi la motivation vient aussi de l'autonomie. Pour moi, si on n'est pas autonome, on ne peut pas être motivé, ça c'est ma conviction profonde²⁶⁰ », professe un éducateur technique. La tautologie guette tant il est difficile de sortir de l'ambivalence du terme, ainsi que nous l'avons exposé en présentant l'histoire de la notion et l'analyse critique d'Alain Ehrenberg en particulier. Ainsi, dans la perspective d'accès à un emploi en ESAT, un éducateur technique décrit ce vers quoi tend le travail de préparation à l'IMPro où « il y a une prise en charge globale, alors que là-bas, en ESAT, on leur demande d'avoir de plus en plus d'ailleurs, d'avoir de grandes capacités d'autonomie, d'investissement, de maturité. Des fois, il y a des exigences qui

²⁵⁷ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 12.

²⁵⁸ Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 4.

²⁵⁹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 8.

²⁶⁰ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 9.

poussent jusqu'à comprendre le sens du travail, c'est pas facile !²⁶¹» Plus loin dans l'entretien, il revient sur cette notion et approfondit l'idée d'une autonomie comprise comme faculté de donner un sens à son travail en acquérant « la capacité, la conscience d'expliquer ce qu'on fait, d'y donner un sens, d'avoir cette autonomie-là.²⁶²»

9.2.1.2.2.3. Objectif de socialisation

L'acquisition de ce qui est généralement sous-entendu comme conquête de l'autonomie renvoie au statut d'adulte. En effet, « ils quittent le monde des ados pour le monde des adultes. Pour certains, c'est pas facile quoi...²⁶³ » constate un éducateur technique en menuiserie soulignant ensuite la nécessité d'être à l'aise dans le travail avec les autres, au sein d'une équipe d'atelier. Un de ses collègues en atelier de mécanique précise qu'il forme ses apprentis à « travailler à côté d'un camarade, accepter une contrainte de travail, s'intégrer à un groupe.²⁶⁴ » Intégration « horizontale » au milieu des pairs mais aussi « verticale » au sein d'une hiérarchie dont les futurs travailleurs d'ESAT formeront la base. « Quand on va être au travail, on va rencontrer d'autres collègues, on va sympathiser, il y a un jeu social qui intervient et puis, on va rencontrer les encadrants » expose un éducateur technique, renvoyant ainsi à un ensemble important de propos tenus par nombre de ses collègues et soulignant la nécessité d'apprendre à écouter et à appliquer des consignes.

9.2.1.2.3. L'identité professionnelle par la valeur de la production

9.2.1.2.3.1. Objectif de sens du travail : de la production pour le plaisir à la mise en valeur économique

Le souci de permettre aux adolescents de donner un sens à leur engagement dans le travail pour se forger une identité de travailleurs est constant. Il passe, comme nous venons de le voir, par la transmission d'un esprit de sérieux propre à l'activité professionnelle. Mais là encore le risque de s'en tenir à un simple conditionnement qui attenterait à la dignité des personnes eu égard à leur vulnérabilité, porte les acteurs à chercher d'autres voies

²⁶¹ Moniteur Educateur (entretien 25). p. 6.

²⁶² Moniteur Educateur (entretien 25). p. 22.

²⁶³ Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 3.

²⁶⁴ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 26.

complémentaires. « Il faut qu'il y ait un côté ludique²⁶⁵ », confie en marge de son discours programmatique un éducateur technique en menuiserie. Plus loin, accordant sa place à la subjectivité des individus, il précise que « le but, c'est effectivement de leur permettre de développer leur potentialité... c'est vrai moi, je pense beaucoup à l'épanouissement du jeune par la suite.²⁶⁶»

Cet objectif de permettre aux adolescents de donner un sens à leur travail est recherché par différentes voies souvent complémentaires. La verbalisation intervient comme moyen d'expression. L'éducateur est pour cela attentif à exprimer aux adolescents le sens que lui-même donne au travail. Il intervient en témoignant de sa propre expérience professionnelle prêtant ainsi aux jeunes apprentis les mots pour dire ce qu'ils font et quel sens cela peut avoir. « On a un objectif (...) c'est avoir conscience que le travail qu'on fait, ça va servir à l'environnement socioculturel, ça va servir à l'économie du pays, et ça, c'est important²⁶⁷ » souligne un éducateur technique rendant compte des convictions qu'il cherche à transmettre. Cependant, cette voie discursive court le risque de n'être guère appropriée au public, aussi est-elle peu citée. C'est la manifestation de la finalité du travail qui est alors privilégiée à travers la valeur d'usage des objets produits en atelier ou leur valeur d'échange occasionnant une rémunération. Finalité de la production pour soi – directement ou indirectement, lorsqu'il est offert – ou finalité d'une production pour autrui donnant lieu à échange commercial avec rétribution. Dans le premier cas, l'objet reste affectivement lié à son producteur, dans le second cas, le producteur doit accepter de s'en défaire pour qu'il soit commercialisé soit directement à son profit soit au profit collectif par la rémunération ou le prix de vente. Pour cet éducateur technique en atelier métaux, privilégiant la première approche, ce qui importe « c'est de faire une réalisation qui pour eux représente quelque chose. Celui qui fabrique un jeu de solitaire, un jeu « puissance 4²⁶⁸ » ou un jeu de dominos, il va pouvoir s'en servir ensuite. » Poursuivant à travers le lien affectif, il ajoute : « Celui qui réalise un lion, un crocodile ou une panthère, il va le voir tous les matins parce que ses parents y auront pendu leurs clés, ou parce que, dans la salle de bains, il y aura accroché mon gant de toilette. Je veux leur proposer des réalisations qui développent à la fois leur dextérité et leur compréhension tout en préservant leur plaisir de les fabriquer pour jouer ou l'offrir ensuite. (...) Tout ça amène à prendre du goût au travail. Ce qui m'intéresse c'est de leur donner le goût à ce qu'ils

²⁶⁵ Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 1.

²⁶⁶ Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 3.

²⁶⁷ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 12.

²⁶⁸ Puissance 4 (appelé aussi 4 en ligne) est un jeu de stratégie basé sur le célèbre « morpion ».

font.²⁶⁹ » L'objectif consistant à donner du sens au travail par la motivation d'une rémunération est peu évoqué ou alors incidemment dans une liste de ce qu'il convient de dire aux adolescents sur le sens du travail. « Ca sert à gagner de l'argent, ça, c'est clair, il faut le dire aussi, c'est pour ça qu'on travaille tous, mais il n'y a pas que ça, il y a aussi...²⁷⁰ » commence un éducateur technique avant d'énumérer une longue liste. Pourtant, quelques ateliers que nous avons visités ont pour habitude de « vendre » tout ou partie de leur travail, prestation ou production. La vente de végétaux, de plats cuisinés, de bois de chauffe, de plançons, d'objets utiles ou décoratifs résultant d'activités manuelles diverses sont des pratiques courantes soit en direction d'un public captif – familles et/ou professionnels – soit en direction du grand public à travers diverses manifestations (portes ouvertes, marché de Noël...) Mais c'est à travers le lien avec la production d'une entreprise qu'un de nos interlocuteurs en indique clairement le sens économique et déclare l'objectif qu'il poursuit à travers la conduite d'un atelier de conditionnement en sous-traitance industrielle. « On travaille avec l'entreprise X. qui nous confie des pièces à dégrapper, à conditionner, à mettre en carton. On va les chercher et les rapporter à l'usine. C'est une activité qui est rémunérée. Cela nous permet de valoriser le travail par l'argent et d'avoir une certaine autonomie financière pour les activités comme les sorties, les camps, le cinéma, les restaurants qu'on fait en groupe. (...) Ce n'est pas payé très cher, mais ça donne aux jeunes un petit pécule dont ils profitent. C'est gratifiant.²⁷¹ » Pour sensibiliser encore plus concrètement ses apprentis à la dimension économique de leur travail, il insère leur activité dans celle de l'entreprise qui confie la sous-traitance en précisant qu'« on va visiter l'usine pour laquelle on travaille avec deux groupes de jeunes. Dans la foulée, on ira manger au restaurant avec eux pour bien leur signifier qu'on dépense l'argent gagné par ce travail.²⁷² »

Face à la difficulté parfois d'atteindre cet objectif de compréhension et d'intériorisation du sens économique du travail, un chef de service expose comment sortir de l'impasse en proposant une orientation en Centre d'Accueil de Jour (CAJ), structure dont l'activité n'a pas d'objectif de mise au travail et de productivité. Il rappelle qu'en amont, « une de nos finalités c'est quand même ça : intégrer les personnes que nous recevons dans la société. Cette notion de travail est quand même extrêmement importante (...). Beaucoup d'ESAT aujourd'hui ouvrent des ateliers, y compris des ateliers de production, avec des clients. Avec la notion de

²⁶⁹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 14.

²⁷⁰ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 12.

²⁷¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

²⁷² Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

client, on est payé pour le travail qu'on fait, même sur des demi-journées par semaine. Mais si ça n'a aucun sens pour une personne, si cette dimension de travail, elle n'est pas du tout pertinente, on laisse courir. Du coup, on travaille aussi à l'intégration, y compris dans les CAJ.²⁷³» On peut noter en marge de ce témoignage que, soumis aux aléas de l'activité économique globale, les ESAT en répercutent les contraintes sur leurs conditions de recrutement des travailleurs handicapés risquant ainsi d'écarter des personnes qui auraient pu travailler en des périodes économiques plus favorables.

9.2.1.2.3.2. Objectif de productivité

L'adoption par les adolescents d'une attitude de sérieux nécessaire dans le travail est portée par le sens donné à la production. Or, à la différence d'une « activité » disposant de tout son temps pour se développer, le travail doit s'acquitter de sa production dans un temps déterminé, limité, pour obtenir la rétribution convenue. « On va frôler des notions de rythme, je n'aime pas trop dire « cadence », mais c'est vrai que c'est des choses qu'ils vont ensuite retrouver en ESAT : vitesse, rapidité, rendement²⁷⁴ », explique avec précaution un éducateur conduisant un atelier d'initiation au travail de conditionnement confié par un ESAT. C'est plutôt l'objectif d'acquérir et de maintenir un certain rythme de travail qui est généralement visé et décrit, les notions de cadence - et de rendement surtout - ayant trop à voir sans doute avec des impératifs de productivité eux-mêmes liés au fait que le temps de l'entreprise est un temps qui a une valeur. Se tournant plutôt vers l'idée que le travailleur « met à disposition » son temps pour l'entreprise, laquelle doit pouvoir en faire ce que bon lui semble, un éducateur explique par un exemple en situation de stage ce qu'est l'« adaptativité » pour lui, en lien avec la notion de polyvalence. « Les jeunes vont faire une petite production pour une entreprise de sous-traitance, conditionner des kiwis par exemple, ils vont faire ça une demi-journée, puis, arrive une grosse commande, ils arrêtent tout, on déballe le poste de travail et on passe à autre chose. S'ils sont capables de se dire : « C'est pas grave, mon petit travail que j'aimais bien, tant pis, je le laisse de côté, tant pis, je vais faire autre chose parce qu'on me le demande », c'est ça qui est important, qu'ils se mettent tout de suite au boulot et qu'ils soient conscients des priorités, des exigences, ils ont réussi le stage. » Revenant alors à la notion de

²⁷³ Chef de Service Educatif (entretien 11). p. 18.

²⁷⁴ Educateur Spécialisé (entretien 19). p. 5.

rendement, il ajoute : « Par contre, qu'ils en fassent 100 ou qu'ils en fassent 20, ce n'est pas le plus gros problème, il faut quand même un minimum. ²⁷⁵»

Cet inventaire des objectifs déclarés par les éducateurs dans le domaine de l'initiation professionnelle couvre, modulo les inflexions individuelles, l'ensemble des marques caractéristiques de la vie professionnelle en dépit de l'absence de référentiel prescrit, la formation n'étant sanctionnée par aucun diplôme. Des mots clés reviennent dans tous les discours ainsi que nous venons de le montrer : polyvalence et transférabilité de la maîtrise de gestes simples, adaptativité, motivation, sérieux, rythme de travail, sociabilité... toutes qualités qu'exige le monde ordinaire du travail et que tentent de représenter auprès de leurs élèves, les éducateurs eux-mêmes, garantissant ainsi le sérieux de leur propre professionnalité. Les objectifs énoncés par les éducateurs chargés de l'initiation professionnelle sont parfois tellement élevés qu'ils peuvent faire penser à ceux d'une formation aux « professions à pratique prudentielle » dont font partie les architectes, les médecins, les enseignants, les personnels d'encadrement... Les membres de ces professions, selon le sociologue Florent Champy²⁷⁶, opèrent sur des situations sans cesse changeantes et complexes qui échappent souvent à la formalisation. Afin de réussir dans ce qu'ils entreprennent, ces professionnels doivent faire appel à la vertu aristotélicienne de prudence (phronesis) qui fait intervenir la faculté d'opiner de l'âme en réponse à la contingence présente au cœur de l'action incertaine.

9.2.1.3. Les pratiques pédagogiques de la formation professionnelle

9.2.1.3.1. Du concret, du concret, toujours du concret...

Une démarche fait l'unanimité des acteurs interrogés, leurs élèves ont besoin de passer par ce qu'ils nomment « le concret ». Cette promotion de la manipulation des objets, des matériaux et des outils fait appel à la sensorialité dont les élèves sont censés disposer spontanément. L'influence historique et philosophique du sensualisme de Condillac via les pratiques pédagogiques de Jean-Marc Itard se fait sentir en association avec les objectifs d'acquisition

²⁷⁵ Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p. 10.

²⁷⁶ CHAMPY, Florent. 2011. *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris, PUF.

d'habiletés manuelles en vue du travail en ESAT. Une première démarche consiste à donner à voir un modèle du produit final. « Je travaille sur du concret, assure un éducateur technique en menuiserie²⁷⁷, je réalise un petit projet en amont, par exemple, la fabrication d'un petit train avec ses wagons. Je vais le fabriquer pour qu'il soit concrètement devant moi et que mes jeunes puissent le toucher, le palper et être capables de voir un peu les trois dimensions du bois. » « Il faut les faire manipuler (...) je leur demande de réaliser ce montage tel qu'ils le voient », renchérit un responsable d'atelier mécanique²⁷⁸. « La mécanique est une activité où on peut palper les écrous, les boulons... où il y a une certaine rigueur du matériau ». Cependant, de la perception de la matière à la représentation du geste à y appliquer, la poursuite de la méthode est mise en doute car, ajoute-t-il, « un acte, ça se devine, ça se sent ». Pour les élèves, passer de la perception visuelle et tactile du matériau et du modèle à réaliser à la mise en oeuvre d'actions propres à reproduire le plus exactement possible le modèle ne va pas de soi. Du morceau de bois au petit train, des réglettes, vis et boulons de mécano au montage d'une petite voiture, il faut réaliser adéquatement des gestes qui ne sont lisibles directement ni dans la matière ni dans le modèle. Il faudrait que l'élève dispose de représentations anticipées de ces gestes ou qu'il soit rendu capable de les produire selon ses besoins et qu'enfin, il les mémorise dans une sorte de répertoire. Les opérations mentales visant à élaborer les gestes techniques appropriés à la réalisation d'un processus de production passent inaperçues ou du moins sont-elles conçues comme un obstacle qu'il faut franchir le plus rapidement et le plus aisément possible. A cette fin, l'action pédagogique est parfois réduite au fait de donner un modèle à imiter. Elle reprend ainsi, concernant le mouvement, les mêmes présupposés perceptifs que pour l'appropriation des qualités de la matière et des objets. Evoquant une adolescente ayant des difficultés relationnelles importantes avec les adultes, un chef de service²⁷⁹ explique que « l'éducateur est en train d'organiser les choses de manière à ce qu'elle puisse être dans l'observation, qu'elle puisse être en situation de mimer les gestes, d'abord pour les reproduire sans aller chercher le sens. Cela va lui permettre de se rassurer par cette reproduction, cette copie, cette imitation. »

A une telle démarche de stricte imitation des gestes d'un éducateur est pourtant généralement préférée une démarche plus exploratoire, faite d'essais et de tâtonnements, dans laquelle prévaut l'idée que l'individu s'approprie mieux les gestes qu'il a lui-même imaginés. Entre la matière et l'objet modèle à reproduire, on fait appel à l'imagination de l'apprenti pour trouver

²⁷⁷ Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

²⁷⁸ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 3.

²⁷⁹ Chef de Service Educatif (entretien 11). p. 3.

les gestes adéquats. Même s'il n'y recourt pas systématiquement, « parfois je les laisse faire tout seuls, affirme cet éducateur technique en mécanique²⁸⁰, parce que dans mon esprit, c'est "démerde-toi, essaie de trouver des combines, essaie, teste, fait des expériences, invente, trouve une technique à toi ! " » Dans une progression plus ordonnée, un éducateur technique²⁸¹ en atelier métallerie décrit la découverte des différentes formes de limes par ses élèves. « Après une phase de découverte, je leur fais réaliser une forme et ils doivent découvrir eux-mêmes la lime qu'ils doivent utiliser, précise-t-il. »

Parmi les techniques réputées « concrètes » et permettant de franchir des obstacles dans certaines étapes de fabrication, il est aussi parfois fait appel aux gabarits que les adolescents retrouveront en ESAT. « J'utilise des gabarits, j'utilise des petites astuces comme ça pour qu'ils soient autonomes dans le traçage », justifie un éducateur technique en menuiserie²⁸².

9.2.1.3.2. Pas à pas

La progressivité des difficultés auxquelles on confronte celui qui apprend, eu égard à sa vulnérabilité et à son possible découragement face à la difficulté, constitue un autre principe pédagogique visant à faciliter les acquisitions. Le même éducateur peut jouer sur les deux registres en complémentarité, celui du tâtonnement expérimental évoqué plus haut et celui de l'apprentissage pas à pas. « Ici, j'ai compris un truc, il faut avancer par étapes, témoigne un éducateur technique en mécanique²⁸³. Ce n'est pas la peine de mettre la charrue avant les bœufs, parce que premièrement, on va les déstabiliser, on ne va pas jouer sur la motivation. S'ils n'y arrivent pas, ils se démotivent. S'ils se démotivent, alors, c'est cuit ! » Il y a un souci de ne pas susciter le découragement, de ne pas faire vivre un échec que l'adolescent pourrait percevoir comme une limitation intrinsèque de ses capacités d'apprentissage.

Certains éducateurs ont systématisé la progressivité dans la complexité des exercices qu'ils proposent tout en prenant en compte la diversité des allures d'apprentissage. « J'ai mis au point à peu près une vingtaine d'exercices progressifs pour l'atelier d'électricité, expose un éducateur technique²⁸⁴. Ça va du plus simple au plus compliqué et chacun prendra le chemin qu'il pourra. Je prends chaque élève au niveau où il se trouve et je tente de le faire progresser au maximum de ses moyens », précise-t-il en faisant appel à la différenciation. « Il y a des

²⁸⁰ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 51.

²⁸¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 4.

²⁸² Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

²⁸³ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 7.

²⁸⁴ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 3.

jeunes qui vont aller très vite en progression, d'autres stagneront mais avec ces derniers on va travailler d'autres choses et ils y trouveront leur compte. L'important, c'est qu'il y ait un accompagnement qui soit vraiment en rapport avec leurs possibilités. » En horticulture, un éducateur technique décrit une progression minutieuse au risque de laisser peu de place à l'initiative et au tâtonnement considérés par d'autres éducateurs comme nécessaires à l'apprentissage. Il montre une jeune fille travaillant dans la serre. Elle repique des plançons dans des godets de plastique puis réunit ces derniers par lots de six dans des barquettes. Il faudra ensuite qu'elle aligne les barquettes les unes à côté des autres sur une grande table pour un arrosage général optimisant l'usage de l'eau. L'éducateur commente la progression de l'apprentissage en commençant par un premier item intitulé "Je mets le godet dans une barquette". « On va considérer ça comme acquis. Je pousse alors à la phase suivante. "Tu as mis ton godet dans la barquette, maintenant, tu remplis ton godet avec la terre et tu tasses". Et une fois qu'elle aura fait ça, je pousserai encore plus loin en disant "tu as réussi ceci et cela, maintenant, tu en es là, donc tu vas commencer le plaçage sur tablette. " (...) Ensuite l'arrosage, et on avance progressivement. »

La progressivité des apprentissages proposés et des étapes qui les composent intervient aussi dans une régulation utile à l'éducateur pour estimer la pertinence de ce qu'il propose. Tout comme son élève, il tient compte des obstacles qui se présentent chemin faisant. C'est une condition pour que son travail garde lui aussi du sens. « On propose quelque chose, ça marche, tant mieux. Ça ne marche pas, on en tire les conclusions. (...) Si c'est l'éducateur qui fait les trois-quarts de l'activité, ça ne sert à rien, tranche un éducateur technique en électricité et mécanique²⁸⁵. »

9.2.1.3.3. La représentation : dessins, plans, schémas, photos, vidéos ...

La démarche d'imitation du geste, montré dans sa plus grande simplicité et progressivité, est complétée par l'appel à la représentation graphique. Parfois les moyens utilisés sont traditionnels et liés aux pratiques en usage dans la vie professionnelle comme les schémas, les plans, les notices de montage. Mais ces supports peuvent être utilisés à deux fins complémentaires. D'une part, préparés à l'avance, ils indiquent à l'apprenti ce qu'il doit réaliser en lui décrivant graphiquement les pièces, les outils et éventuellement les manipulations à entreprendre. D'autre part, ils peuvent faire l'objet d'un travail d'élaboration

²⁸⁵ Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p.7.

par l'élève lui-même, après une phase d'apprentissage pratique, pour en favoriser l'appropriation. Dans le premier cas, la capacité de lecture et d'interprétation de ces supports est pré-requise même si elle peut faire l'objet d'un accompagnement. Dans le second, c'est plutôt une médiation métacognitive. L'action ayant été réalisée, l'apprenti doit tenter d'en donner une représentation qui figure la manière dont il l'a perçue et comprise. Les deux usages sont d'ailleurs souvent utilisés en complémentarité. Le document produit par l'éducateur tente, sous une forme simplifiée, d'initier à la compréhension d'une fiche technique typique en usage dans les métiers manuels. En revanche, le document produit par l'élève est plutôt caractéristique d'une démarche pédagogique scolaire.

Ainsi, après avoir décrit une démarche passant en premier lieu par l'observation du modèle réel, « pour ceux qui ont accès à la lecture, précise cet éducateur technique²⁸⁶, je fais un petit plan et je le cote, en disant les dimensions, donc je travaille un petit peu le système métrique. » Puis, il ajoute que pour faciliter l'exercice, « pour certains, ces schémas-là sont aux dimensions réelles, donc, on pose la pièce dessus, on est aux bonnes dimensions. »

Quand bien même les élèves n'auraient pas accès à la lecture, la schématisation peut être utilisée pour leur venir en aide ainsi qu'on le fait avec des pictogrammes. « On travaille beaucoup en iconographie, en dessins ou en schémas, explique un éducateur technique en espaces verts²⁸⁷. C'était dommage d'avoir beaucoup de jeunes qui ne savent pas lire, qui ne savent pas compter, et de les laisser comme ça, malheureusement dans l'ignorance, alors qu'en leur parlant, en déchiffrant des dessins, avec de petites icônes, ils peuvent se débrouiller tout simplement. »

Oscillant entre moyen de facilitation et moyen d'aide à l'appropriation de connaissances, les représentations graphiques font parfois appel à des technologies numériques comme la photo et la vidéo. La facilité et la rapidité de mise en œuvre y compris avec des outils personnels très simples comme les téléphones portables donnent des idées aux pédagogues. Pour un montage complexe de type mécano, « je fais une photo de l'ensemble fini, avec les pièces en vue éclatée, montre un éducateur technique²⁸⁸, et puis, on essaie de fabriquer pièce par pièce. » « Pour ceux qui n'ont pas accès à la lecture ni aux consignes écrites, ajoute ce professionnel, j'ai fait des consignes avec des photos. Je fais voir le geste. » Un éducateur technique en mécanique a répertorié les gestes de base dans le maniement des outils et des machines simples disponibles dans son atelier. Il a fait pour chacun de ces gestes, un petit film

²⁸⁶ Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 2.

²⁸⁷ Educateur Technique Spécialisé (entretien 17). p. 4.

²⁸⁸ Educateur Technique Spécialisé (entretien 32). p. 8.

muet de quelques secondes qui montre les mains réalisant l'action. Ces films sont disponibles en permanence pour les élèves dans l'ordinateur de l'atelier. Grâce aux vignettes fixes permettant d'identifier l'outil sujet de chaque film, les élèves peuvent activer la petite vidéo et voir ou revoir le modèle du geste à accomplir. « Pour être autonomes, ils vont aller voir le petit film que j'ai mis en place, c'est simple », explique ce professionnel²⁸⁹ avec modestie. On verra plus loin qu'il a développé un autre usage de la vidéo.

9.2.1.3.4. Vers l'abstraction : notions, vocabulaire, supports

Nous venons de l'indiquer, les représentations graphiques ont deux usages complémentaires, en ce qu'elles facilitent la présentation d'un travail à réaliser. Elles en stabilisent, simplifient et standardisent la forme tout en permettant un usage en temps différé et réitéré. Elles sont un substitut bien commode au mode d'emploi littéral. La grande distribution de meubles à monter soi-même l'a popularisé. Par ailleurs, les représentations graphiques peuvent constituer des supports facilitant l'appropriation de notions récurrentes dans une activité manuelle caractéristique d'un métier et un support en « mode iconique » pour aller vers l'abstraction²⁹⁰, un intermédiaire entre le « mode éactif » et le « mode symbolique ».

Faisant le lien entre l'image et l'écrit, un éducateur technique en mécanique²⁹¹ présente « des fiches qui sont assez simples avec des images aussi, par exemple, le sciage. On lit une phrase à compléter, explique-t-il : “Action de scier, couper, diviser au moyen d'une ...” Et là, il faut identifier les différentes lames de scie, repérer le sens de la denture. » « Je travaille toujours à partir d'un plan de base, donc il y a toujours le passage de l'abstrait au concret et inversement, formalise un de ses collègues en électricité. Il y a un lien que j'essaie de faire le plus naturellement possible et je commence par des choses très simples, ajoute-t-il. Le premier dessin, c'est moi qui le fait sur leur page²⁹². » Cet éducateur tente aussi d'initier les adolescents au dessin technique selon les normes usuelles. Il reconnaît la difficulté de l'entreprise pour bon nombre d'entre eux mais il cherche à donner accès à cette pratique quand cela lui semble possible et que l'élève y montre de l'intérêt. La représentation graphique est utilisée pour montrer l'objet, l'outil, le geste, et leurs positionnements respectifs et elle peut aussi s'intégrer dans un scénario pour indiquer une chronologie des actions à la

²⁸⁹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 32.

²⁹⁰ voir supra le chapitre sur la place de l'apprentissage de l'abstraction.

²⁹¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 5.

²⁹² Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 4.

façon d'une recette ou d'un mode d'emploi. « Je fais des petits montages mécaniques sur plan. Ça ressemble un peu à des Léo, indique un éducateur technique. Ça permet d'organiser les pièces dans l'espace, et ça oblige à respecter la chronologie du montage, précise-t-il²⁹³».

L'usage de la symbolisation graphique et littérale peut rapprocher les pratiques d'atelier des pratiques scolaires. « Les jeunes ont tous un cahier ici, montre un éducateur. A chaque séance, il y a un petit rituel. Ils entrent, mettent la date – quand ils ne savent pas écrire, je leur fais un modèle au tableau ou sur le cahier. » Même si cela n'a pas directement à voir avec les apprentissages propres à l'atelier, « ils mettent la date en lettres généralement « bâtons » et ceux qui savent bien écrire font comme ils veulent » poursuit-il avant d'indiquer les raisons fondamentales à ses yeux de cette pratique « pour structurer, pour qu'il y ait un moment d'entrée et un moment de sortie. »

Ce rapprochement avec les pratiques scolaires peut prendre la forme d'un moment de cours destiné à expliquer verbalement des notions dans leur valeur générale et théorique. Pour autant, au plan didactique, le pédagogue cherche à exprimer les notions en faisant appel à des métaphores accessibles. L'atelier électricité où l'objet de travail est un fluide invisible et par conséquent insaisissable directement par les sens si ce n'est à travers ses effets thermiques et/ou lumineux, appelle particulièrement ce genre d'approche. « Il faut faire attention à la notion de conducteur et d'isolant, expose un éducateur technique en électricité²⁹⁴. Un conducteur, c'est ce qui va transporter l'électricité. Je parle d'électrons, de choses comme ça... je ne fais pas un grand discours mais juste, je trouve des images. C'est le métal qui va transmettre l'électricité, donc, on peut dire que c'est un corps conducteur. On va dénuder le fil parce que dans un fil électrique, on a le conducteur et l'isolant. Donc, je passe à l'isolant. Les isolants sont en caoutchouc, en plastique, mais il y a aussi le papier, le bois... Je leur dis aussi ce qu'est l'électricité. Je fais un petit résumé. » Cet éducateur fait appel à l'écrit pour tenter de fixer les notions exposées en montrant des photocopies de « cours » manuscrits inspirés de divers manuels. « Voilà la définition d'un conducteur, d'un isolant. Pour ceux qui sont lecteurs je la leur donne. J'en donne aussi quelquefois à ceux qui ne sont pas lecteurs mais avec un grand soutien. »

La rencontre de notions, la nécessité de maîtriser quelques opérations arithmétiques et de réaliser quelques mesures de diverses grandeurs physiques poussent éducateurs et enseignants à coopérer dans bien des situations afin de donner du sens aux apprentissages recherchés de

²⁹³ Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p. 4.

²⁹⁴ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 6.

part et d'autre. Cette coopération s'effectue selon des modalités variées d'un établissement à l'autre en fonction des modes d'organisation généraux et aussi des accointances personnelles entre professionnels. C'est plus souvent l'enseignant qui intervient au sein d'un atelier que l'éducateur qui se rend en classe. Mais la présence conjointe n'est pas forcément de mise. Il suffit parfois simplement que l'éducateur envisage avec l'enseignant un thème de travail commun abordé selon les approches particulières de chacun, celui-ci en classe, celui-là en atelier. « Avec les instits, on essaie de faire un travail sur les mesures de longueur et tout ça..., rapporte par exemple un éducateur technique en atelier métal²⁹⁵, c'est pas toujours évident, mais ça rentre quand même. C'est vraiment tout ce qu'il y a de plus simple . »

L'appropriation d'un vocabulaire précis et caractéristique d'un métier est un des aspects de la professionnalisation. Dans certains ateliers, l'encadrant est particulièrement attentif à la transmission d'une culture professionnelle. Mimant un aperçu de séance, un éducateur technique en mécanique²⁹⁶ commente la visite de son atelier en utilisant le riche vocabulaire qu'il propose à ceux qu'il initie. Il décrit ainsi une procédure. « La machine principale, c'est la perceuse. (...) à partir d'un morceau (un petit lingot d'aluminium) et d'un traçage, on a vu le pointage, j'amène la pointe du foret pour faire la petite empreinte, après, je perce avec trois forets différents. (...) Après, on a le taraudage avec le tourne-à-gauche et le taraud qui vont venir faire le filetage à l'intérieur du trou. (...) J'engage le taraud n°1, je contrôle avec l'équerre, j'engage le taraud n°2, n°3, je contrôle le taraudage avec une vis. Ça reste quand même assez simple. Il y a des moments j'ai changé un peu le vocabulaire, rassure-t-il. »

9.2.1.3.5. Désir, motivation, autonomie

Faire adopter par l'élève une attitude propice aux apprentissages est une recherche constante du pédagogue. A cette fin, la manifestation de l'émergence d'un désir d'apprendre chez ce dernier constitue une quête permanente de l'éducateur. Les signes de ce désir sont multiples et les ressources employées pour en provoquer et soutenir la survenue le sont aussi. La description de ce phénomène fait appel à des formes d'expression variées dans lesquelles l'auditeur perçoit autant l'écho de l'engagement du locuteur qui instruit que de celui auquel cette instruction est destinée. Il est souvent question de « motivation ». Le terme décrit explicitement celle d'un élève en ce qu'elle fait écho à celle implicite et première du pédagogue. Il y a une quasi unanimité de nos interlocuteurs pour affirmer la nécessité d'agir

²⁹⁵ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 3.

²⁹⁶ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 4.

pédagogiquement afin de susciter la motivation de leurs élèves. Ce constat met en évidence une différence notable entre le fonctionnement pédagogique des IMPro et celui du monde scolaire ordinaire : on ne s’y appuie pas – oserait-on dire jamais – sur le levier de la motivation extrinsèque des élèves par l’obtention d’une note ou le passage dans une classe supérieure. La recherche d’une motivation intrinsèque, parfois tout simplement nommée « plaisir de faire », est la seule ressource.

« Le porte-CD, est plus compliqué à réaliser, explique un éducateur technique en menuiserie²⁹⁷, mais si je vois que ça fait réellement plaisir à un élève, même si je sais qu’il aura du mal, je l’accompagne pour qu’il puisse réaliser son projet. » Suscitant l’expression du désir des adolescents, cet éducateur précise qu’il « aime bien discuter avec eux afin qu’ils expriment leurs idées. Ainsi, ils s’impliquent dans le projet. Ils font les choses parce qu’ils en ont envie. Une fois mené à bien, un projet comme ça, c’est gratifiant ! » Parce que c’est aussi son « cœur de métier » l’éducateur s’implique fortement dans la relation pour soutenir et développer la motivation. Un éducateur technique²⁹⁸ explique que « cet accompagnement leur apporte l’envie de faire, leur donne une motivation. S’ils ont des expériences positives, ils ont envie d’apprendre et de recommencer, et ça, c’est très important pour moi. (...) On fait un travail relationnel important et il faut mettre une bonne ambiance, créer un dynamisme, stimuler certains... »

L’observation de la manifestation – de moments au moins – d’une conduite autonome de l’apprenti en situation d’atelier est aussi interprétée comme un signe positif majeur de la motivation et à ce titre très recherchée. Par ailleurs, « l’autonomie », maître-mot du vocabulaire des éducateurs, est aussi, nous l’avons vu, à classer dans les objectifs. Mais cela relève aussi simplement d’un dispositif pédagogique qui le permet. « Situation en autonomie, c’est un grand mot, plaide ce professionnel²⁹⁹. (...) Pendant que les jeunes sont au travail, ils sont en autonomie de travail au niveau de leurs mains, en montage, démontage, essais successifs en situation d’autonomie. » Plus tard, reprenant ce thème, il³⁰⁰ décrit le dispositif propre à son atelier de mécanique en précisant que ses élèves « ont plus d’autonomie parce que justement, ils ont tout cet outillage, ces plans qui leur permettent de ne pas avoir cinquante choix. Ainsi, ils suivent une ligne. »

²⁹⁷ Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 2.

²⁹⁸ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 3.

²⁹⁹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 13.

³⁰⁰ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p. 18.

9.2.1.3.6. Confrontation, essais-erreurs, évaluation

Pour s'inscrire dans une progression, les apprentissages s'effectuent avec un guidage du pédagogue. Nous avons déjà évoqué une manière de procéder pas à pas, nous venons d'indiquer aussi une attention à l'expression de la capacité d'autonomie des élèves. Ces deux modalités ne sont pas présentées comme contradictoires mais plutôt comme complémentaires par nos interlocuteurs. Un troisième ensemble de pratiques liées au guidage de l'apprentissage est même souvent présenté par ces derniers, c'est la confrontation au réel ouvrant sur une progression par essais-erreurs et une confrontation à un répertoire de résultats attendus sous forme d'une évaluation généralement menée lors de brefs entretiens entre l'éducateur technique et son élève. Pour vaincre le découragement qui peut saisir un adolescent, cet éducateur explique comment il s'appuie sur une procédure d'évaluation à laquelle il associe l'élève. « J'ai des jeunes qui disent : « Je n'ai pas fait de progrès », alors je les filme avant et après. Quand on fait des révisions, « tu te rappelles le montage ? regarde tes mains... regarde-les maintenant à nouveau ! » Ils savent reconnaître des mains qui vont bien et des mains qui ne vont pas ! » Montrant ensuite un outil formalisé d'évaluation sous la forme d'une grille avec deux colonnes de cases à cocher, une pour lui, une pour l'élève, pour différents items concernant des savoir-faire propres à son atelier, il précise que « l'auto-évaluation permet, surtout pour les jeunes qui n'ont pas une conscience du travail, de les amener à l'auto-critique, à comprendre aussi les enjeux de ce qu'on leur demande. Ça permet aussi d'avoir un échange avec eux. Alors, parfois, je mets des « contre-croix », ça m'arrive de mettre une croix en rouge là où je ne suis pas d'accord avec eux, pour les provoquer un peu. » Lorsqu'une procédure formalisée d'évaluation est présente, elle fait l'objet d'une trace écrite sur la base d'outils spécifiques élaborés par le responsable de l'atelier. Cette procédure a pour objectif corollaire à celui de l'évaluation objective et transmissible de permettre de souligner des étapes dans les apprentissages, d'encourager l'apprenti par la trace indubitable de sa progression. La forme contradictoire occasionne un échange verbal dans lequel l'éducateur voit l'essentiel de son travail d'accompagnement. Un éducateur³⁰¹ montre les fiches qu'il utilise en expliquant que pour lui, il importe que les élèves « puissent savoir s'ils sont d'accord avec ce que j'ai écrit. Généralement, ils le sont et quand ils ne le sont pas, on peut discuter. Je le fais aussi quelquefois en milieu de séance ou à un moment particulier parce que je me suis aperçu que ça marquait. (...) Le simple fait de dire : « Tu viens de terminer ton

³⁰¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 12). p. 5.

montage, il fonctionne ! » Je félicite l'élève oralement et je note sa réussite sur son cahier. Je mets parfois : « Là, tu as commencé à travailler, c'était un peu long, tu as mis du temps et puis après, tu t'es mis à travailler, tu as fait ceci, cela... » . Ça a du sens. C'est important pour lui. »

Dans certains ateliers, le résultat lui-même permet à l'apprenti d'évaluer la qualité de son travail. S'appuyant sur sa passion et son savoir-faire personnels, un éducateur³⁰² conduit un atelier photo argentique. Il propose à chaque participant de se faire photographier dans une mise en scène valorisante, basée sur ses rêves, ses espoirs, ses envies exprimés. Tel par exemple, qui a la passion des trains à vapeur, a été photographié dans une mise en scène digne du film « La bête humaine », en costume d'époque, perché sur une locomotive de collection crachant vapeur. C'est un véritable projet de longue haleine que d'imaginer la scène, de réunir les conditions de prise de vues, de photographier, puis d'effectuer le travail de laboratoire aboutissant à une belle image encadrée en noir et blanc grand format. L'éducateur assigne deux objectifs à ce travail. Un objectif psychologique consistant à valoriser narcissiquement l'adolescent photographié, un objectif de travail pour réaliser soigneusement une production techniquement sophistiquée reposant sur un processus complexe. Un des atouts que ce professionnel voit dans cette pratique, c'est l'extrême simplicité et évidence de l'évaluation d'un tel travail. « S'il y a un problème, explique-t-il, la photo est noire ou blanche ou toute grise et « dégueulasse ». C'est simple, ils n'ont pas respecté une procédure, la sanction est immédiate. Ils montrent la photo, elle est toute noire, il s'est passé quelque chose ! » Prolongeant par une analyse, il ouvre une réflexion et permet une appropriation aux élèves dans une pratique d'évaluation formative. « Qu'est-ce qui s'est passé ? interroge-t-il. On reprend la chronologie et on essaie de trouver le problème. » Le même professionnel anime un atelier de montages électroniques auquel il trouve les mêmes atouts pédagogiques. « Si une fois que le jeune a branché son dernier fil, il entend l'oiseau gazouiller, il a tout réussi ! Si ça ne marche pas bien, il faut qu'on reprenne pour voir exactement où il y a eu un problème. Ça oblige à respecter une chronologie, à respecter un plan, un schéma, plaide-t-il, et on voit tout de suite si c'est bon ou pas bon. »

L'évaluation peut aussi s'inscrire dans une régularité ponctuant de façon différée les apprentissages. « Là, il y a une notation possible pour l'évaluation, montre un éducateur technique en atelier métal³⁰³, je l'utilise à la fin du trimestre bien souvent. Je le fais avec les

³⁰² Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p. 8.

³⁰³ Educateur Technique Spécialisé (entretien 26). p. 9.

élèves en leur faisant constater s'ils y parviennent ou non. «L'autre jour, tu étais à la perceuse, c'était moi qui bloquais l'étau, donc ce n'était pas acquis. Maintenant, c'est acquis.»» Pour autant, l'évaluation n'est pas considérée par ce professionnel comme une pratique totalement fiable et objective. Il sait que dans les apprentissages on ne progresse pas comme sur une crémaillère. Les acquisitions sont tenues pour labiles. « Bien qu'on ne puisse jamais dire que c'est définitivement acquis, il y a des choses, c'est un peu comme le vélo, même si on n'en a pas fait depuis trente ans, on sait toujours en faire ! »

Un éducateur technique en horticulture³⁰⁴, montrant l'activité de rempotage de plançons qui seront vendus lors d'un marché aux fleurs ou plantés par les adolescents dans les massifs de la ville en collaboration avec les équipes municipales explique qu'il pratique l'évaluation sur un autre rythme. « Chaque semaine, j'essaie de faire un retour en arrière en demandant par exemple à un élève : « Tu peux me montrer comment on met six godets dans une barquette ? Tu peux mettre de la terre ? bon, d'accord, tu as compris, c'est acquis, on n'y revient plus, maintenant, tu avances. » »

9.2.1.3.7. Tutorat

En plus de l'appui qu'offre l'adulte à travers ses explications et ses démonstrations, des éducateurs font explicitement appel à des formes de tutorat entre pairs pour faciliter la progression des élèves. Cela peut être ponctuel et fortuit, lié à l'ambiance du moment parce qu' « il y a des jeunes qui ont un niveau supérieur à d'autres, rapporte un éducateur technique en électricité. Ceux qui réussissent moins bien vont prendre modèle sur ceux qui sont plus avancés. Et ces derniers peuvent aussi leur donner un coup de main. Je favorise quelquefois cela avec quelqu'un qui se débrouille bien : « Tiens, tu peux m'aider, là ? » ou quand ils sont un peu nombreux, je lui demande d'aller aider quelqu'un, d'expliquer quelque chose. »

Dans cet atelier d'horticulture, cette technique pédagogique est systématiquement mise en œuvre par l'éducateur technique en raison même de la diversité des allures d'apprentissage et des capacités, ce dont il fait un atout. « Chaque personne est différente et c'est à moi d'adapter le travail, justifie-t-il. Souvent, je mets délibérément un jeune performant avec un jeune moins performant pour que celui qui est moins performant se sente tiré vers le haut par celui qui l'est plus. » Cet éducateur fait même un levier de cette technique tout en percevant les limites déontologiques à ne pas franchir lorsqu'il explique qu'en les faisant travailler en binôme, il « essaie toujours de valoriser le travail du moins performant pour que le plus

³⁰⁴ Educateur Technique Spécialisé (entretien 17). p. 7.

performant se dise : “Ah, tiens, il ou elle arrive presque à mon niveau !” J’essaie de faire monter la pression vers le plus, bien que là, je suis clair là-dessus, je ne cherche pas à faire d’élitisme. Il n’est pas question de dire : “Toi, tu es le numéro un, toi, tu es le numéro deux, toi tu es bon, toi, tu es nul ! ” Non ! »

9.2.1.3.8. L’adulte modèle identificatoire

Enfin, pour certains, l’adulte ne doit pas hésiter à se mettre en jeu lui-même pour susciter l’adhésion des adolescents dans les tâches nécessaires aux apprentissages. Il doit chercher à assurer la transmission de son propre désir et de son propre plaisir pour attiser celui de ses élèves sur un mode d’identification. « Et maintenant, assure avec conviction cet éducateur technique en mécanique³⁰⁵, j’ai transmis cette passion à pas mal de jeunes et c’est des jeunes qui s’éclatent ! Je vous assure, ils sont pratiquement en manque quand ils ne viennent pas à l’atelier. Ils ont pris un petit peu, par identification, du plaisir que j’ai à faire ces activités. Ils sont portés par l’éducateur et du coup, il y a à la fois leur désir à eux et le désir de me faire plaisir. Si moi, j’aime faire ça, que je l’ai bien construit, ils peuvent s’identifier à moi, ils vont essayer de faire ce que moi j’aime faire. »

Les éducateurs techniques ont pour particularité dans leur cursus professionnel d’avoir d’abord qualification et expérience dans un domaine d’activité de production du secteur primaire ou secondaire. S’étant tourné vers la formation d’un public adolescent en IMPro à l’occasion d’une reconversion professionnelle aux diverses motivations³⁰⁶, il reste quelque chose d’un goût, voire d’une passion initiale pour leur ancien métier qu’ils cherchent à transmettre à ces adolescents qui n’atteindront pas les niveaux de base de qualification et certification. Il n’empêche, « j’aimais beaucoup mon métier, souligne un éducateur technique en atelier métal, et je l’aime encore mon métier de fraiseur. Lorsque je suis arrivé, il n’y avait pas d’atelier de métal, ici. J’ai proposé au directeur d’en installer un. Il m’a dit qu’il n’y avait pas de problème, qu’on allait essayer d’acheter quelques machines pour que je puisse faire mon travail. » Notons au passage que ce témoignage fait apercevoir l’une des raisons de la diversité des apprentissages proposés selon les établissements, au gré des circonstances et des possibilités de recrutement.

³⁰⁵ Educateur Technique Spécialisé (entretien 13). p.16.

³⁰⁶ voir par exemple : BRAGANTI Thierry ; MATHIEU-FRITZ Alexandre. 2004. *Éducateur technique spécialisé : Formation, diplôme, carrière*. Paris, Ed. ASH, coll. Filière éducative.

Les IMPro proposent une initiation à des spécialités professionnelles basée sur des grands secteurs traditionnels d'activités de production primaire et tertiaire essentiellement. Travail des matériaux où le bois tient la vedette, travail du métal sous l'aspect de la transformation ou du montage mécanique, plantation et entretien d'espaces verts, l'offre est variable d'un établissement à l'autre mais le répertoire total est limité. Ainsi quels que soient les modes d'organisation des établissements, l'adolescent n'a guère de choix au sein de son IMPro. Il va devoir s'initier aux quelques activités professionnelles proposées. La difficulté pour les familles de trouver une place dans un IMPro fait qu'il ne peut être question de choisir une orientation en fonction de l'intérêt que manifesterait l'adolescent pour un domaine précis d'activité professionnelle à l'inverse de ce qui est généralement loisible aux élèves ordinaires. Il en sera de même bien souvent pour l'admission en ESAT. La proximité du domicile joue un rôle plus important que l'intérêt pour les activités proposées.

En rappelant de plus que l'initiation professionnelle dans les IMPro considérés dans cette recherche n'est pas qualifiante et ne repose pas sur un programme d'acquisitions normalisé ainsi qu'il est d'usage dans le secteur ordinaire, nous voyons là de quoi influencer les pratiques pédagogiques qui viennent d'être décrites. Il est en effet notable qu'elles sont riches et variables d'un établissement et même d'un atelier à l'autre. En constante référence aux objectifs très généraux relevés plus haut, les éducateurs expriment leur passion et leur personnalité et font feu de tout bois en se basant sur leur intuition et surtout sur les réactions de leurs élèves. Ils témoignent de leur volonté d'accorder une minutieuse attention à l'adolescent qu'ils cherchent à instruire. A défaut que le désir de ce dernier soit la raison de sa venue dans l'atelier, l'éducateur cherche à l'enrôler en établissant avec lui une relation éducative de soutien à tous égards bienveillante. On y retrouve sous diverses formes, dans un exposé non théorisé, les fonctions de tutelle décrites par Jerome Seymour Bruner³⁰⁷ pour assurer l'étayage de celui qui apprend. Ainsi, au travers de ce que les interlocuteurs ont exprimé, l'« enrôlement » est manifeste dans la tentative de transmission d'une passion personnelle, dans les encouragements prodigués, dans le choix donné de l'objet à fabriquer... La « réduction des degrés de liberté » intervient dans la réduction de l'ampleur des tâches à travers des procédures pas à pas adaptées à l'apprenant ainsi qu'elles nous ont si souvent été décrites. Le « maintien de l'orientation » se réalise dans l'encouragement à mener à bien une

³⁰⁷ BRUNER, Jerome, Seymour. 1966, (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

réalisation complète, un projet. La « signalisation des caractéristiques déterminantes » prend place dans les procédures d'évaluation formative en dialogue avec les élèves. Le « contrôle de la frustration » s'effectue dans tous les accompagnements et « coups de pouce » donnés pour parvenir à achever un travail, une réalisation. La « démonstration ou présentation de modèles » prend des formes variées qui vont du geste montré, accompagné, co-réalisé à la trace vidéo en passant par toutes sortes de supports graphiques adaptés à chacun.

9.2.2. La vie personnelle

L'énumération des activités proposées aux adolescents en IMPro en donnait déjà un aperçu, leur formation n'est pas limitée aux perspectives de la vie professionnelle, elle s'intègre dans un projet éducatif global. Au sein de ce projet, on peut distinguer quelques grands thèmes travaillés sur la base d'activités, variables d'un établissement à l'autre, mais concourant au développement de capacités qu'on peut regrouper thématiquement. Elles concernent l'individu en rapport avec lui-même, l'individu en rapport avec autrui et l'individu dans le contexte social et citoyen. Sans doute ne fait-on pas tout, avec la même intensité et en mettant en avant les mêmes intentions dans tous les établissements, les interlocuteurs y accordent dans leurs témoignages des développements plus ou moins marqués, mais aucun de ces domaines n'est négligé dans les IMPro visités. Cette variété reflète aussi une nouvelle fois une pratique pédagogique qui ne repose pas sur des programmes préétablis. Les professionnels de ces établissements expliquent ce fait par la nécessité de devoir accorder toute leur attention à la situation singulière de chaque adolescent et de bâtir sur cette minutieuse observation les principes de leur intervention.

9.2.2.1. *Prendre soin de soi*

9.2.2.1.1. Le corps, hygiène et apparence

Le corps, la prise en compte de soi-même comme corps à connaître, comme corps dont il faut prendre soin fait l'objet d'apprentissages explicites et systématiques. D'une part pour apprendre à ressentir du bien-être à travers le corps entendu comme récepteur de sensations et comme corps capable de mouvements maîtrisés, d'autre part pour en assurer l'hygiène nécessaire au maintien d'un bon état de santé en adéquation avec la norme sociale qui s'impose à cet égard.

Dans le registre du bien-être, les activités physiques et sportives sont citées comme propices à éprouver les sensations et à acquérir la maîtrise des mouvements. « Ma première mission c'est de contribuer à leur épanouissement, leur faire vivre des émotions, d'améliorer leur motricité, d'apporter des connaissances », résume un éducateur sportif³⁰⁸ qui ajoute aussitôt, liant les deux registres, que « ça peut être aussi au point de vue de l'hygiène puisque en sport on travaille avec son corps. » Des professionnels valorisent telle ou telle activité physique comme particulièrement propice de ce point de vue. Ainsi, la natation en ce qu'elle met le corps quasi nu en rapport avec un élément parfois peu familier aux adolescents, a la faveur de cette éducatrice sportive³⁰⁹ lorsqu'elle affirme que son « objectif c'est qu'ils appréhendent tous l'eau, de ceux qui ont le plus peur à ceux qui ont le moins peur ou même pas peur du tout, qu'ils se familiarisent avec l'eau, qu'ils n'en aient plus peur, qu'ils puissent enlever les pieds de par terre, faire des exercices, découvrir leur corps, leur schéma corporel. » Cette éducatrice fait aussi le lien avec l'apprentissage de la toilette puisqu'à la piscine la douche s'impose sans artifice comme une évidence. Avant d'aller dans le bassin, précise-t-elle, « il y a le passage à la douche. Pour leur apprendre l'hygiène, ça n'est pas évident. Les élèves qui ne sont pas en internat ne prennent pas de douche à l'IMPro, sauf quand il y a une catastrophe. Or, la piscine permet aussi de travailler ce domaine-là ». Les établissements ne se réclament plus d'un hygiénisme qui prescrirait une toilette universelle, uniforme et ritualisée de tous les adolescents mais on y a tout de même le souci de cette éducation de base en saisissant les opportunités de la vie quotidienne. Cela vient parfois de la crainte plus ou moins fondée de ce que les familles ne soient pas toujours en mesure d'assurer ces apprentissages élémentaires ou au contraire de la demande émanant des familles pour avoir une aide en ce domaine délicat à l'âge de l'adolescence. Lorsqu'il y a une possibilité d'internat, l'apprentissage se fait plus naturellement car « là, il y a un gros travail d'accompagnement pour les douches, parce que chaque jeune prend sa douche quotidienne, explique un éducateur³¹⁰. Beaucoup de jeunes filles nécessitent un accompagnement de proximité parce qu'elles n'ont pas encore acquis complètement la capacité à bien se laver ; on voit un petit peu la déficience d'un jeune et quelle représentation de son schéma corporel il peut avoir ». Ce professionnel décrit alors dans une démarche d'apprentissage minutieuse et adaptée à chacun. « Très souvent, précise-t-il, on remarque des jeunes qui ne se lavent que le devant du corps et pas derrière. On doit travailler un petit peu l'accompagnement corporel en disant : “tu montes

³⁰⁸ Professeur d'EPS (entretien 23). p. 1.

³⁰⁹ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 9.

³¹⁰ Moniteur Educateur (entretien 25). p. 17.

bien le long de ta main, soulève ta main, rappelle-toi le dos, essaie de te laver le dos”. Si c’est nécessaire il nous est déjà arrivé de faire à leur place pour certains jeunes en très grande difficulté, avec des pathologies importantes. Mais on tient à ce que ce soit assez suivi. Lorsqu’on voit que le jeune a la capacité vraiment à se débrouiller seul, on le laisse se débrouiller seul. » La toilette ne se limitant évidemment pas à la douche, d’autres gestes d’hygiène requièrent des apprentissages structurés. Il y faut la reconnaissance par l’adolescent de la nécessité de l’accomplir ainsi que la maîtrise motrice ad hoc. Une éducatrice³¹¹ indique qu’elle s’efforce de « travailler des gestes de la vie quotidienne. Par exemple un jeune, je lui apprends à se brosser les dents parce que la maman me disait qu’il allait trop vite à la maison ». Poussant au-delà de la toilette, c’est finalement le corps dans son apparence et dans son rôle de présentation sociale de soi qui est visé. « Pour d’autres, ajoute cette interlocutrice, ça va être d’apprendre à faire un nœud de lacet, apprendre à boutonner sa chemise. Beaucoup ont besoin d’apprendre les petits gestes de la vie quotidienne comme le maniement de la fermeture éclair de leur blouson. » Systématisant ces menus apprentissages, elle les fait déboucher sur l’acquisition de connaissances quand elle précise qu’elle « travaille avec des jeux de construction, des jeux de logique ; apprendre le schéma corporel aussi à travers des puzzles, on fait l’apprentissage des différentes parties du corps. »

L’utile conduit aussi à l’agréable parfois et au soutien de l’estime de soi pour entrer en relation avec autrui. « Il y a l’atelier «bien-être» qui permet de soigner leur visage, car ce qu’ils donnent à voir c’est important ? » expose une directrice³¹². « Les élèves y viennent en prenant rendez-vous ! C’est une démarche personnelle. On vise la prise de confiance en eux. Il y a des massages, (pour les garçons ça ne va pas être des massages), pour les filles on propose la pose de rouge à ongles, le maquillage des yeux ou simplement de mettre des crèmes, d’apprendre à se coiffer. »

D’autres activités enfin peuvent apporter leur contribution à ce thème du corps, comme l’explique par exemple cette éducatrice. « J’anime un atelier théâtre. Enfin ce n’est pas vraiment du théâtre, c’est plus de l’initiation corporelle, on parle de ses réactions, déjà, connaître son corps, citer les parties de son corps qu’on connaît et les montrer. »

³¹¹ Ergothérapeute (entretien 21). p. 10.

³¹² Directrice d’IMPro (notes personnelles).

9.2.2.1.2. L'alimentation, la cuisine, le repas, les tâches ménagères

La cuisine comme lieu et comme pratique occupe une place importante dans tous les établissements visités. Cela tient évidemment aux nécessités de la demi-pension ou de l'internat mais il est notable que ce soit partout une activité éducative investie pour y faire effectuer des apprentissages. Une interprétation teintée de psychologie superficielle pourrait n'y voir que la prétention à un rôle nourricier symboliquement maternel de l'institution. Les indications données par nos informateurs, quoique variables de l'un à l'autre, montrent qu'ils y voient des enjeux bien plus vastes et complexes. Parmi ceux-ci, on peut citer le souci diététique à connotation médicale mais aussi tout simplement à la mode de notre époque, l'acquisition de savoir faire de base, l'appropriation des codes de comportement et des codes sociaux liés au repas... « Travailler sur ces temps de repas, leur apprendre à s'organiser, à pouvoir manger seul, à comprendre tout le travail sur l'alimentation, apprendre ce que c'est un menu équilibré, » résume un professionnel³¹³. La cuisine, comme lieu est souvent citée comme un atelier et à ce titre, on serait enclin à l'envisager comme lieu d'initiation professionnelle. Or, si la description d'une certaine rigueur dans les procédures enseignées pourrait faire penser à de la professionnalisation, il n'en est rien dans l'énoncé des objectifs. On ne destine pas spécifiquement les adolescents participant à un atelier cuisine à travailler dans une cuisine lorsqu'ils seront adultes. Tout juste des capacités manuelles et d'organisation très générales sont-elles parfois citées comme pouvant trouver leur utilité en contexte professionnel. Ce qui entretient une possible confusion, c'est le fait qu'on cherche à introduire des apprentissages domestiques aux règles généralement souples dans le cadre d'un établissement soumis aux règles drastiques de la restauration collective et qu'on doive néanmoins se soumettre peu ou prou à ces dernières. Mais « l'objectif ultime ce serait que ces adolescents soient capables de se faire à manger un jour tout seul, en autonomie », insiste une éducatrice³¹⁴. « Le repas, détaille une autre éducatrice, ça part de l'élaboration du menu. On décide ensemble d'un menu dans l'ordre : entrée, plat, accompagnement, laitage et dessert, en faisant attention à ce que ce soit équilibré. » Cette professionnelle déroule ensuite une démarche pédagogique sophistiquée. « On détaille les étapes en les symbolisant par des pictogrammes, poursuit-elle. Par exemple, aujourd'hui c'est un repas de groupe. Ils avaient décidé de faire une salade composée, donc on a mis : salade avec tomates, thon, œufs. A côté, on voit les étapes : on lave, on coupe, on fait cuire les œufs dans une casserole, on met tout

³¹³ Educateur Scolaire (entretien 24). p. 10.

³¹⁴ Educatrice Spécialisée (entretien 29). p. 4.

dans le saladier. » Cette première étape passant par l'évocation et la verbalisation appuyée par les pictogrammes attend sa réalisation concrète pour la semaine suivante. Entre deux, il faudra faire les courses en utilisant aussi en cas de besoin les pictogrammes. « Je fais les courses avec eux, reprend-elle. Il y a des groupes qui sont plus ou moins autonomes. Ceux qui sont très autonomes savent en général trouver dans les rayons ce qu'il faut. Pour les autres, ceux qui sont plus limités, je prends des pictogrammes ou des photos, je les leur montre et c'est eux qui vont chercher dans les rayons en comparant l'image avec le produit. » Pour la confection du repas, « j'étais quand même beaucoup avec eux, je les secondais. Depuis un mois j'ai changé d'idée, ils le font en autonomie complète. Et pendant ce temps-là, je les filme. » Prenant du recul sur l'action en cours, armée de la caméra qui soutiendra la remémoration et l'analyse de la séance, elle peut affirmer qu'« ils se débrouillent. Je suis là mais le plus discrètement possible. La seule chose pour laquelle je les aide, c'est le gaz et le four parce que c'est dangereux. Evidemment s'il y a un autre danger, j'interviens. Mais sinon je ne fais rien, je ne dis rien, s'il y a des trucs qui ne vont pas, je n'interviens pas, je laisse faire. Si le repas n'est pas très bon, tant pis, il n'y a que ça à manger ! » Dans une troisième séance, le repas ayant été consommé, « je vais visionner le film avec eux pour que d'eux-mêmes dans un premier temps, sans que je ne dise rien, précise-t-elle, ils repèrent ce qui a bien marché et ce qui n'a pas bien marché ; qu'ils s'interpellent les uns les autres. Puis, au deuxième visionnage, c'est à mon tour de pointer les choses réussies ou ratées. Je reprends tout ça avec eux. » Une telle démarche pédagogique faisant une large place aux processus métacognitifs et aux interactions sociales favorables aux apprentissages est sans doute exceptionnelle et nous semblait à ce titre même valoir d'être rapportée.

Une autre éducatrice³¹⁵ utilise aussi des pictogrammes en particulier pour constituer avec les adolescents, pour chacun d'eux, un classeur de recettes afin qu'ils puissent refaire des recettes chez eux, en famille. Elle insiste aussi sur la nécessité de « former à l'hygiène parce qu'en cuisine, il faut se laver les mains, éviter de se toucher les cheveux, de parler au-dessus de la nourriture. De même, se laver les mains, c'est très bien, mais si le corps n'est pas propre, qu'on dégage des odeurs ou qu'on a les cheveux détachés et pas très propres... il faut aussi pouvoir aborder cela ». L'atelier cuisine « permet de parler des tâches ménagères, poursuit-elle. C'est aussi apprendre à faire la vaisselle, l'essuyer, la ranger. C'est un repère dans l'espace et le temps. Et puis ces tâches ne sont pas réservées aux filles, les filles ne sont pas meilleures que les garçons pour cela ! » Notons pourtant au passage que dans tous les

³¹⁵ Educatrice Spécialisée (entretien 4). p. 2.

établissements visités, l'activité de cuisine fut évoquée et que la charge en incombait partout à une femme, éducatrice ou conseillère en économie sociale et familiale. Dans le cadre de ce travail, on ne peut faire d'extrapolation quantitative mais au-delà de l'évidente féminisation des professions éducatives, il est difficile de s'empêcher de penser que les stéréotypes sociaux n'interviennent pas en renforcement.

Faisant le lien avec les paragraphes suivants, nous ne pouvons pas quitter la cuisine sans relever la place faite à l'apprentissage de sa dimension relationnelle, sociale et affective. « Il y a en plus la dimension de plaisir dans le repas, témoigne une éducatrice³¹⁶. Il s'agit de faire quelque chose qui soit bon, qui soit beau et qui se partage. Parfois, le groupe de cuisine invite des jeunes ou des adultes de l'établissements. Ils sont contents de ce qu'ils ont fait, ils sont contents de le partager. Aujourd'hui on a mangé le repas préparé. Ce n'était pas mauvais mais ça aurait pu être mieux. C'était néanmoins mangeable et ils l'ont fait seuls. Ce serait intéressant que les parents fassent le lien et sollicitent leurs enfants pour cuisiner à la maison. »

L'internat, lorsqu'il existe, permet aussi de développer les apprentissages pour la réalisation des tâches ménagères. Il y a ce qui est de l'ordre des nécessaires services inhérents à la vie collective et ce qui est de l'ordre du confort personnel ainsi que l'illustre cet éducateur³¹⁷. « Tous ne savent pas forcément balayer, laver une table. Ils ne savent pas toujours faire leur lit, explique-t-il. On fait un travail d'accompagnement. On ne va pas montrer en une fois, non, on va être à côté de l'adolescent. » En rapportant ses propres paroles en pareilles circonstances, ce professionnel montre à quel point ce type de tâche peut être détaillé. « Moi, je dis : on a une balayette, une pelle, tu retires les miettes vers toi, hop ! tu jettes à la poubelle, tu reviens, ensuite tu vas chercher une petite cuvette... » Attirant l'attention sur l'altérité des fonctionnements cognitifs des adolescents, cet éducateur précise que « faire son lit, ça nous paraît tout simple, mais en réalité c'est compliqué quand il est complètement défait. C'est compliqué d'être ordonné. Les adultes ont leur logique qui n'est pas si logique que ça pour celui qui apprend. Lorsqu'on dit 'Mets ton oreiller droit', qu'est-ce que ça veut dire, ton oreiller droit ? Si tu veux dormir, si tu veux avoir la tête un peu relevée, voilà de quelle façon il faut mettre l'oreiller, ensuite, voilà comment mettre le drap. »

Jusque dans ces apprentissages domestiques personnels les plus simples, nous retrouvons les éléments d'une pédagogie adaptée et minutieuse.

³¹⁶ Educatrice Spécialisée (entretien 29). p. 4.

³¹⁷ Moniteur Educateur (entretien 25). p. 8.

9.2.2.1.3. L'affectivité, l'émotion, l'expression, la créativité...

Nous l'avons relevé à travers l'exposé et l'analyse de bien des situations d'apprentissage, la prise en compte de l'affectivité de l'adolescent, l'attention à ses émotions, l'autorisation et même la recherche d'une expression de ses sentiments, d'une émergence de sa créativité sont constants en toutes circonstances, de la part des professionnels. Non seulement ils ne peuvent ignorer cet aspect de la personnalité des adolescents mais c'est même le tout premier élément d'évaluation et de contrôle de la pertinence d'une intervention pédagogique. En outre, la culture professionnelle des éducateurs spécialisés, tend à faire de l'activité, avant toute perspective d'apprentissage, une médiation éducative visant à permettre l'émergence de l'individu comme sujet et comme acteur dans son projet. Certaines activités sont plus particulièrement tournées vers cet appel à la manifestation de la vie intérieure de l'adolescent. Les activités de créativité artistique en offrent le moyen, à commencer par des activités manuelles conçues pour travailler « tout ce qui est dextérité, imagination, création » ainsi que l'explique une éducatrice³¹⁸. Une grande variété de supports est proposée pour stimuler l'envie de s'engager dans une réalisation. Ce sont « aussi bien des formes, des couleurs, des mélanges qu'on peut faire, ainsi que différentes matières : mosaïque, du sable, peinture sur verre, des bougies... » précise-t-elle avant de conclure que « l'objectif c'est de développer le goût, que les participants à l'atelier puissent créer des choses, imaginer des décors. » Dans le domaine des arts plastiques, un établissement a recruté une artiste plasticienne³¹⁹. Elle travaille en atelier ouvert et accueille des groupes d'adolescents non seulement de façon programmée mais aussi sur des temps libres, à la convenance de chacun. Elle cherche à stimuler leur créativité par la profusion du matériel et des propositions d'activités qui peuvent en découler. « Je mets à disposition beaucoup d'outils, affirme-t-elle. Je fais aussi en sorte qu'il y ait de la mosaïque, du plâtre, de la peinture, du découpage, technique papier serviette à coller. J'organise l'atelier pour qu'en y entrant ici, les jeunes aient envie de faire quelque chose. » Et si cela ne suffit pas, elle fait appel à la médiation des images afin que la créativité des adolescents soit stimulée par leur rencontre avec des œuvres d'art du patrimoine commun. « Il y a aussi des livres qu'ils peuvent regarder. Mais ce que je ne veux pas, c'est les voir les bras croisés, ça je refuse. Je leur dis : 'vous avez des livres, vous pouvez vous documentez, les feuilleter et si vous avez envie de décalquer, si vous avez envie de reproduire, allez-y !' » Son objectif est d'aboutir non seulement à une création mais de permettre une véritable

³¹⁸ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 17.

³¹⁹ Artiste (entretien 8). p. 11.

expression du jeune artiste. Que celui-ci donne du sens à son travail. « Pour qu'il puisse essayer de créer une histoire, je donne à chacun un petit cadre entoilé et je fais choisir un moule pour un petit sujet de plâtre, explique-t-elle. Le but, c'est ça : que le jeune imagine une histoire avec le personnage qu'il a choisi » Pour autant, l'accent mis sur la créativité n'exclut pas des apprentissages plus formels puisque pour cette même professionnelle³²⁰, « la première chose, c'est les couleurs, apprendre les couleurs, apprendre comment on fait de l'orangé, comment on fait le vert, le mélange des couleurs, couleurs primaires, secondaires, ça c'est la première des choses ! »

Parmi les arts, la musique tient aussi une place comme activité permettant l'expression de la sensibilité selon un double mouvement d'écoute et de production. Apprendre à écouter, à se concentrer pour ressentir ce qui est donné à entendre, pouvoir ensuite exprimer son impression, tel sont les objectifs d'un atelier nommé « audiophile » par ses animateurs. « C'est l'art d'aimer écouter, précise son promoteur³²¹, donc on écoute toutes sortes de choses, ça peut être des contes, ça peut être de la poésie, ça peut être de la musique, ça peut être un conte mêlé avec de la musique ». Un autre éducateur rapporte de son côté un projet musical complexe et créatif. Son point de départ, c'est le dessin. « 'Tiens, dessine-moi un instrument, un instrument que tu aimerais bien fabriquer et dont tu aimerais bien jouer'. A partir de là, de leurs idées, on adaptait ». Chacun ayant fabriqué son instrument, « on installait une structure sonore, poursuit-il, avec des tuyaux, des percussions qu'ils avaient fabriqués eux-mêmes, des instruments à cordes, qu'on a appelé des guitares. Il s'agissait de tuyaux sur lesquels on avait appliqué des cordes de guitare ou de piano, des choses qu'on récupérait... » Chaque jeune musicien improvisateur est ensuite invité à utiliser cet instrumentarium pour produire sa musique, une musique selon son goût y compris en jouant au chef d'orchestre avec ses camarades. Intégrant plusieurs activités comme la danse, la musique, le théâtre dans la perspective des arts du spectacle, un éducateur³²² souligne que « le côté artistique aussi a quelque chose de très valorisant : on travaille beaucoup avec son corps, avec le corps de l'autre aussi, sur l'attitude pour être capable de monter sur scène, de proposer un spectacle avec une rigueur qui les épanouit, qui leur permet de se tenir un peu plus droits, de ne pas regarder le sol, mais regarder un peu plus loin. Ça leur donne de la confiance, une possibilité d'exprimer leurs émotions, leurs envies par le corps, par la voix. »

³²⁰ Artiste (entretien 8). p. 14.

³²¹ Educateur Spécialisé (entretien 19). p. 1.

³²² Professeur d'EPS (entretien 23). p. 2.

Une activité plus physique comme l'équitation par exemple, peut aussi être l'occasion pour l'adolescent de l'expérience et de l'apprentissage de la perception de ses propres sensations pour « avoir de plus en plus confiance en soi-même, parvenir à maîtriser le cheval, ainsi que l'explique une éducatrice. » Elle poursuit en montrant le mouvement d'un apprentissage progressif réciproque entre le cavalier et sa monture. « Pour les cavaliers qui montent pour la première fois, indique-t-elle, au départ, c'est le cheval qui a la maîtrise puisque c'est lui qui décide où il va. Mais petit à petit, je vais faire prendre conscience aux cavaliers que c'est à eux de dire ce qu'ils veulent et que c'est au cheval de suivre la consigne et non l'inverse. »

Dans le rapport à soi-même, un autre thème peut être évoqué, celui de l'éducation affective dans la connaissance de sa propre sexualité contribuant à se construire comme sujet. Ce thème, souvent regroupé sous le double vocable « affectivité - sexualité », est présenté comme délicat par les interlocuteurs, et comme faisant l'objet d'un travail récent marqué par une forte volonté institutionnelle dans les établissements. L'évolution non seulement des mœurs en ce domaine mais aussi de la législation sur le droit des personnes en établissement médico-sociaux y ont sans doute contribué. Certains le rapportent essentiellement à sa dimension relationnelle où il s'agit de la capacité à se comporter d'une manière acceptable, socialement convenable, dans la relation à autrui. D'autres insistent sur la dimension de connaissance physiologique et de protection de la santé. D'autres enfin y voient un enjeu concernant l'identité de la personne et sa capacité à se comprendre et à exister comme sujet doté d'une sexualité. Dans ce sens, « j'anime, explique une éducatrice³²³, un temps sur le corps et la sexualité avec l'infirmière. Tous les jeunes y participent en groupes non mixtes. Il y a un travail important pour les faire accéder à l'autonomie affective. Ils doivent pouvoir se détacher en tant que sujets, se détacher de la structure famille « papa – maman », passer à « mon père – ma mère » et pour pouvoir envisager une vie d'adulte. » Soulignant le soutien institutionnel dont elle bénéficie pour cette action, elle précise que « l'autonomie affective c'est quelque chose qui est très présent dans la tête de tous les éducateurs, de tous les accompagnants ici. » En conclusion, « c'est la base de l'identité d'un sujet, insiste-t-elle. Vous êtes sujet, vous pouvez parler pour vous, penser pour vous, agir pour vous, avoir des désirs, avoir des envies, avoir des projets, c'est la base de tout ! »

Enfin, un professionnel met en évidence que la capacité à être soi passe aussi parfois tout simplement par « la capacité à s'occuper seul aussi de soi. Alors ça passe parfois par l'ennui... » Il justifie cette assertion en montrant le sens que cela peut avoir dans une

³²³ Educatrice Spécialisée (entretien 9). p. 2 et 3.

progression éducative. « On n'est pas animateur, dit-il, on n'est pas là pour faire du remplissage...D'être sans cesse dans l'activité : ah ! ben tu ne fais rien, je vais te proposer quelque chose. Parfois, peut-être qu'il faut passer par ne rien faire pour pouvoir trouver quoi faire ! » C'est sans doute une condition d'émergence de l'être dans son authenticité et dans la saisie de soi.

9.2.2.2. *Savoir rencontrer l'autre, les autres, agir ensemble...*

Nous venons de concentrer notre attention sur les objectifs et moyens par lesquels les professionnels affirment chercher à développer des apprentissages centrés sur l'individu dans la maîtrise de sa propre existence. Ces apprentissages s'inscrivent pour la plupart d'entre eux dans un vécu avec autrui et dans la nécessité pour l'individu de régler ses rapports avec l'autre reconnu lui aussi comme sujet. Ces comportements relationnels interindividuels adaptés peuvent aussi faire l'objet d'apprentissages auxquels certaines activités se prêtent plus particulièrement et d'autant mieux que le pédagogue en a le souci. Certains professionnels n'hésitent pas à souligner leurs intentions et pratiques à cet égard. Ainsi, dans le paragraphe précédent, l'éducateur qui évoquait la danse notait au passage qu'« on travaille beaucoup avec son corps, avec le corps de l'autre aussi. » Il en est de même pour bien des activités physiques et des activités d'expression artistique que nous avons déjà citées. En voici des exemples.

Tout d'abord l'équitation qui donne à considérer le cheval comme un « autre » auquel est dû une relation empreinte de respect et d'affection parfois propédeutique rassurante pour la relation humaine. « Il y a quand même beaucoup de jeunes qui ont peu de communication avec nous, ou avec leur famille. Or, le cheval est un être, un animal sensible qui peut créer un lien, argumente une éducatrice³²⁴. Les adolescents qui n'arrivent pas à s'exprimer avec nous, peut-être qu'ils arriveront à s'exprimer avec un animal. En effet, il faut prendre soin du cheval, il ne faut pas faire n'importe quoi avec lui sinon, il va se rebeller. Donc, il faut même être prudent et plutôt lui faire des câlins. » Une autre éducatrice³²⁵ insiste sur la faculté de l'animal à susciter l'attachement, la reconnaissance de la subjectivité d'autrui. Il leur faut « comprendre, explique-t-elle, que ce n'est pas juste un objet, le cheval. Ce n'est pas un objet

³²⁴ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 6.

³²⁵ Ergothérapeute (entretien 21). p. 5.

qu'on prend, sur lequel on monte et qu'après on laisse. Non, il faut s'en occuper ! » et ce sera précisément ce soin-là, affectueux qui fera l'objet d'apprentissages.

Ensuite, les jeux et sports d'opposition dans lesquels ce ne sont pas non plus les seules expressions de la force et de l'habileté physique qui sont en jeu pour le jeune sportif, mais toute la maîtrise qu'il faut y mettre pour qu'avec autrui s'établisse une relation physique et ludique. Avec une activité de judo, par exemple, une éducatrice³²⁶ explique qu'elle « travaille par rapport au comportement, les limites de son corps, les limites du corps de l'autre, l'approche, tout ce qui est relation mais par rapport au corps : comment le corps parle dans la rencontre avec l'autre ».

Enfin, dans le domaine artistique aussi, des activités déjà citées donnent lieu à ces apprentissages de la vie relationnelle, au premier rang desquelles, la musique. Interrogé sur les objectifs de l'atelier « audiophile », son responsable précise qu'« il y a un gros travail sur l'écoute des autres » et que cela aussi s'apprend. Une de ses collègues³²⁷ détaille un atelier autour des contes. Elle présente des objectifs concernant les capacités d'écoute et de mémorisation en les inscrivant dans une visée plus ambitieuse d'établissement de relations avec autrui. Cela est organisé pédagogiquement de telle sorte que quasi insensiblement, l'adolescent passe de son intériorité à l'attention aux autres, et tout d'abord, à la conteuse elle-même. « Dans les premiers groupes contes, commence-t-elle, je raconte beaucoup d'histoires et petit à petit ils vont commencer à réclamer une histoire de la séance précédente. » Puis feignant d'avoir elle-même oublié l'histoire, elle la fait reconstituer par les participants de sorte qu'« après ce sont eux qui prennent la place de conteur et progressivement sont amenés à raconter l'histoire. Je propose des histoires très courtes au début et puis j'augmente la difficulté. Ils vont avoir affaire à des histoires de plus en plus longues, de plus en plus complexes. Ainsi, on arrive à avoir un répertoire assez varié. » Ce travail de mémorisation est destiné à sceller selon elle, « l'appartenance à un groupe, importante. On est un petit groupe, on est là ensemble pour faire quelque chose d'agréable, pendant une heure une heure et demie. » Il faut accéder à « une capacité d'écoute en premier, puisqu'il va falloir se poser, il va falloir se calmer, quelqu'un va parler, on va raconter une histoire. » Et ce conteur, il faut le respecter pour tirer profit de ce qu'il offre. Pour sa part, celui qui se risque à conter doit, au-delà du travail de mémorisation et d'expression, « prendre la parole devant un groupe, organiser son discours pour raconter d'une manière logique, insiste la responsable de

³²⁶ Educatrice Spécialisée (entretien 15). p. 2.

³²⁷ Educatrice Spécialisée (entretien 1). p. 5.

l'activité. C'est tout un travail autour du temps, du rythme et du corps parce que quand on raconte quelque chose à quelqu'un on ne se tient pas n'importe comment, on adopte une posture. On va travailler sur le corps, voir comment se tenir, choisir si on raconte debout ou assis, maîtriser la respiration, le rythme... » L'objectif général de ce travail n'est évidemment pas cantonné au seul domaine du conte ainsi que l'explique l'éducatrice. Pour elle, l'enjeu est dans la capacité relationnelle et d'expression car « ça va faciliter la parole. En progressant, ils vont pouvoir aller vers l'adulte en disant "je n'ai pas compris ça" ou "voilà ce qui m'est arrivé dans le bus aujourd'hui". Je me dis qu'en favorisant la parole, ils vont peut-être pouvoir se débrouiller un peu mieux dans d'autres activités », poursuit-elle. Réciproquement, en situation d'écoute, ils vont apprendre « à respecter les autres, à ne pas se moquer parce qu'ils constatent qu'ensuite ils vont devoir à leur tour raconter, respecter le temps de parole de chacun », conclut-elle. Cette éducatrice décrit ainsi un véritable apprentissage du dialogue. Il peut selon elle se réaliser aussi dans l'atelier musical qu'elle anime. On y travaille les facultés « d'écouter, d'intervenir au bon moment, de répondre, ou pas, de s'investir dans un jeu musical ». Les participants sont sollicités pour entrer en relation avec les autres, « à un moment laisser sa place, à un moment intervenir, car il va falloir trouver ce qu'on va essayer de jouer ensemble, le but ça va être de jouer ensemble, donc on va essayer de créer quelque chose qui soit assez agréable. »

Sur ce thème de l'apprentissage des relations interpersonnelles, un travail spécifique est réalisé en ce qui concerne l'affectivité et la sexualité au-delà de la connaissance élémentaire de l'anatomique et de la physiologique rapportée précédemment. Dans le cadre de rencontres régulières co-animées avec des intervenants extérieurs d'une association spécialisée dans le public adolescent, on ne parle pas que de « toutes les questions qui se posent dans leur corps, même si ça passe effectivement par le repérage de : où se trouve quoi, comment ça fonctionne ? explique une éducatrice³²⁸. On y parle de la rencontre. La rencontre, ça veut dire quoi ? » A cette fin, la démarche s'appuie sur une histoire à travers laquelle les adolescents peuvent s'identifier aux personnages. « C'est deux jeunes gens qui se rencontrent, qu'est-ce qu'ils peuvent se dire, comment ils se préparent, comment ils s'habillent ? » Ensuite, il est fait appel à l'expression de leurs émotions et sentiments, aux craintes que peuvent susciter de telles situations pour dire « de quoi on a peur quand on est un garçon, de quoi on a peur quand on est une fille ? »

³²⁸ Educatrice Spécialisée (entretien 16). p. 17.

Une dernière pratique peut illustrer ce thème de l'apprentissage de la vie commune avec les proches. Elle cherche à développer les capacités d'autonomie des adolescents pour habiter en s'appuyant sur une expérience en situation presque réelle. « On a un appartement qui est hors des murs, dans un groupe d'immeubles, rapporte un professionnel³²⁹. Pour les plus grands, c'est un peu leur lieu, leur appartement, en ville ». Le lieu n'a pas vocation à l'hébergement pour des nuitées, mais il « est équipé comme un appartement, il y a le téléphone, il y a une machine à laver, une cuisinière... » A tour de rôle, des groupes y passent des journées ponctuées de diverses activités. Mais dans ce cadre extérieur à l'établissement, il faut aussi qu'« ils se débrouillent. Ils vont faire les courses, ils font leur repas, ils assurent l'entretien, ils essaient de vivre au mieux les rapports de voisinage ».

9.2.2.3. *Se situer et agir dans la vie sociale, dans la cité*

Nous venons d'évoquer les apprentissages de la vie relationnelle avec les autres en tant que personnes proches, familiales, les membres d'un même groupe social pérenne comme le groupe éducatif, l'établissement. La dernière pratique citée, apprendre à habiter dans un appartement, dans un immeuble, amène à fréquenter le milieu social ordinaire. Or, l'individu a aussi besoin d'apprendre les comportements qui lui permettront de prendre place et de participer à la vie sociale commune. Cette vie sociale est faite de rencontres, parfois de relations, le plus souvent brèves, épisodiques, temporaires, motivées par un intérêt commun fugace. Les individus s'y trouvent mis en présence et ne s'y fréquentent qu'en raison de leurs statuts et rôles sociaux respectifs sans choix électif de leur part. Le temps pour comprendre l'autre, de s'adapter réciproquement l'un à l'autre, de s'accorder sur un projet commun est réduit. Plus prégnants encore qu'avec les familiers, les codes sociaux, sortes d'automatismes comportementaux, viennent compenser cette ignorance réciproque d'autrui et sécuriser la rencontre en stabilisant et en rendant prévisible son déroulement. Encore faut-il connaître ces codes et savoir les employer à bon escient. Il s'agit parfois simplement de savoir être seul dans la foule et de réussir ses déplacements, de savoir tirer profit d'un équipement social ou de s'adresser à quelqu'un en raison de sa fonction et du service qu'on peut en attendre.

Dans un établissement, on a mis en place un atelier radio. Son responsable montre qu'il peut contribuer au développement de l'aptitude à participer à la vie sociale. Il y a un studio avec tout le matériel pour réaliser des émissions en direct ou en différé, diffusées à l'intérieur de

³²⁹ Professeur des Ecoles Spécialisé (entretien 2). p. 8.

l'établissement. Ce choix d'un support médiatique attractif permet de proposer des apprentissages riches et variés car chaque jeune participant est appelé à exercer les différentes fonctions nécessaires à la réalisation d'une émission. Au-delà de quelques aspects techniques, il suscite aussi un travail sur l'expression. Il offre aux jeunes participants la possibilité d'exprimer leurs goûts, leurs choix. Il leur donne l'occasion de chercher à s'en expliquer. Il les fait aussi entrer dans une dynamique de partage des savoirs... « la radio, c'est vraiment un outil pour travailler la communication, le langage, l'expression, l'articulation », résume l'éducateur scolaire³³⁰ qui l'anime. Et, insiste-t-il, « ça va être un petit tremplin aussi vers l'extérieur, ça va être un sas, parce qu'on va inviter des gens de l'extérieur, donc on va par exemple préparer des interviews, des reportages. » Ainsi, dans ces occasions, s'opère la rencontre avec des personnes en dehors de l'établissement, des personnes ne figurant pas forcément parmi les familiers, des personnes avec lesquelles les adolescents vont devoir créer un lien afin de les associer à leur projet de production, lequel repose spécifiquement sur la parole. Cela demande pour vaincre les appréhensions et donner les moyens de réussir l'opération, une préparation minutieuse réalisée en classe.

Tourné vers l'extérieur aussi, ce travail autour du conte que nous évoquions déjà dans le paragraphe précédent. Après un certain nombre de séances, les jeunes conteurs un peu aguerris vont sortir de l'établissement pour aller raconter à l'extérieur. Là encore, il y a toute une préparation permettant d'effectuer les apprentissages nécessaires pour aller vers un « vrai public » car « on peut raconter dans une bibliothèque, on peut raconter dans une classe, on peut raconter aussi en lien avec le festival de contes de la région dans le cadre du festival des jeunes conteurs. On essaie de participer dans la mesure du possible. J'essaie de me tenir au courant de ce qui se passe sur l'extérieur et de les engager », souligne l'éducatrice³³¹.

Mais la vie des adolescents et des adultes qu'ils deviendront bientôt ne sera pas toujours encadrée et motivée par des activités éducatives dans la vie sociale ordinaire. Il pourra s'agir tout simplement d'être au milieu des autres, de la foule, de s'y orienter, de s'y déplacer. Nous l'avons déjà relevé, le thème de l'apprentissage des déplacements, le souci de faire accéder les adolescents à la meilleure autonomie possible en ce domaine est très présent dans les établissements. Il fait généralement l'objet d'un travail systématique aux diverses modalités. Les pédagogues l'exposent d'abord sous l'angle de la capacité à se repérer : usage du plan, de la carte, orientation, choix et usage du moyen de déplacement... Or, se déplacer, en particulier

³³⁰ Educateur Scolaire (entretien 24). p. 5.

³³¹ Educatrice Spécialisée (entretien 1). p. 2.

en milieu urbain ne se limite pas à cela. Il ne s'agit pas que de positionnement et de faculté de se mouvoir. Aussi, doivent-ils bientôt porter leur attention sur tout ce que cela requiert comme apprentissages sociaux. Une éducatrice³³² souligne d'emblée les enjeux qu'elle assigne à son action en l'illustrant de cette question fictivement adressée à un adolescent : « Qu'est-ce que tu vas mettre en place pour te sentir moins inquiet, ne pas avoir peur, et quels sont tes repères ? » Pour elle, « comme dans toutes les cultures, les tribus, il y a des rites de passages, on fait attention à ça, et le transport est un rite de passage pour celui qui va devenir un grand ! » Comme nombre de ses collègues, elle conçoit des déplacements reposant sur une réelle motivation. Ainsi, l'action débouche sur d'autres bénéfiques complémentaires. « On va visiter un musée, un château, une expo, développe-t-elle. On va au cinéma, au théâtre. C'est une ouverture vers l'extérieur. » Au final, on atteint l'apprentissage social consistant à « se comporter correctement dans les transports, ne pas faire n'importe quoi ! »

Une autre professionnelle³³³ exprime l'enjeu de cet apprentissage en terme de citoyenneté. « Je prends les jeunes individuellement, détaille-t-elle, et on travaille sur le trajet école-maison, maison-école, pour qu'à terme ils viennent tout seul à l'IMPRO. Et ça aussi, c'est important pour l'ESAT, parce que c'est une compétence requise pour aller dans un ESAT. » Pour elle, « c'est une preuve de citoyenneté car on est moins dépendant, on n'a plus besoin d'être sans cesse accompagné, on est maître de sa vie. » A telle enseigne qu'il ne s'agit plus seulement pour elle de rendre l'adolescent performant dans les déplacements utiles mais de lui permettre de jouir de la liberté conquise par cette faculté à se déplacer de manière autonome. Ainsi, « on peut partir cinq minutes plus tôt si on a envie d'errer, on fait partie de la cité encore et toujours, on est au milieu des gens, on est tout seul, on est vu, on est là, ... on prend le métro comme tout le monde et on va bosser ! »

Pour rassurer les adolescents, une éducatrice³³⁴ estime nécessaire de leur faire comprendre l'envers du décor des transports en commun de la ville. Elle « organise tous les ans des visites de dépôt de métro. On visite un dépôt de métro, de tramway raconte-t-elle. Ça leur permet de voir un peu comment ça se passe... » La conduite pédagogique de ce travail est empreinte d'une progressivité comparable à celle employée pour la baignade et la natation. Progressivement, sans le brusquer, l'adolescent s'immerge à son rythme, selon ses capacités, à mesure qu'il se sent rassuré, dans le bain des transports en commun. On peut même voir la carte d'identité scolaire mise en place par les établissements comme une bouée. En effet, pour

³³² Educatrice Spécialisée (entretien 15). p. 14.

³³³ Educatrice Spécialisée (entretien 20). p. 13.

³³⁴ Educatrice Spécialisée (entretien 9). p. 8.

toute sortie, ils « partent avec une carte d'identité scolaire ; ils en ont tous une maintenant, poursuit cette éducatrice³³⁵. Sur cette carte d'identité scolaire sont mentionnés leur lieu de résidence, leur téléphone, et le lieu de résidence de l'IME et le téléphone. On leur dit qu'il est important d'avoir ce document s'ils ont besoin de demander de l'aide, s'ils paniquent un peu. Tous les renseignements utiles sont écrits sur la carte. » La liste des apprentissages à réaliser avant de pouvoir se déplacer seul est longue. Apprentissages qu'on pourrait dire techniques pour effectuer le déplacement prévu et préparé : acheter les tickets, les oblitérer, reconnaître le sens de circulation des véhicules, se placer au bon endroit pour monter, descendre, appuyer au bon moment sur le bouton de commande de l'arrêt du bus... mais aussi apprentissages comportementaux et sociaux pour savoir « comment on se tient dans un bus, ce qu'on fait, ce qu'on ne fait pas », ainsi que le résume cette éducatrice³³⁶. Et puis, les déplacements urbains en transports en commun sont pleins d'imprévus. La carte scolaire est une bouée de sauvetage mais avant d'y avoir recours, il faut apprendre aux adolescents « à savoir à qui ils peuvent s'adresser, les rendre capables d'identifier les agences TCL³³⁷ ». « C'est difficile, oui, concède une autre éducatrice³³⁸, mais en même temps lorsqu'il arrive un pépin dans la rue ou que, dans le métro, tout se bloque, les feux sont éteints, et qu'il faut évacuer, que vont-ils faire ? Il faut qu'ils apprennent aussi à se faire aider ou en tout cas à dire qu'ils sont en difficulté. » Quand l'essentiel semble assuré, les premiers essais de déplacements autonomes sont réalisés. « Je me mettais au fond du bus ou derrière, raconte une éducatrice³³⁹, je marchais toujours derrière et le jeune devait se débrouiller tout seul ». Puis, la tâche peut être compliquée par le fait « d'emmener un ou deux copains pour vérifier si en petit groupe ça marche aussi, parce que le soir quand ils rentrent ils sont tous ensemble, la concentration n'est pas la même ». Les professionnels se montrent inventifs pour réaliser ces « filatures » qui permettent aux adolescents de se sentir dans l'exercice le plus complet de leur liberté et de leur responsabilité. Leurs récits sont parfois imagés et piquants. « Mon objectif en fin d'année c'est qu'ils aillent tout seuls de D*** à B*** seuls, sans adulte *en partant d'ici*. Pour l'instant je n'en ai perdu aucun, assure en souriant cette éducatrice³⁴⁰ mais ça pourrait très bien arriver ! On fait ça à quatre éducateurs en général ; deux adolescents partent de l'IME, ils vont à l'arrêt de bus qui est un peu plus loin. Ils prennent le bus pour aller jusqu'à C***. A C*** il

³³⁵ Éducatrice Spécialisée (entretien 9). p. 8.

³³⁶ Éducatrice Spécialisée (entretien 9). p. 8.

³³⁷ Société de transports en commun de la ville.

³³⁸ Monitrice Éducatrice (entretien 31). p. 3.

³³⁹ Éducatrice Spécialisée (entretien 4). p. 12.

³⁴⁰ Monitrice Éducatrice (entretien 31). p. 5.

y a un éducateur qui est dissimulé pour voir s'ils prennent bien la liaison avec le métro, ensuite, à B*** un autre éducateur parti avant qui les attend et ainsi de suite ». « Quand je sens que des jeunes sont prêts, on demande une autorisation à leurs parents pour qu'ils fassent le chemin tout seul, explique une autre³⁴¹. Ils prennent le funiculaire et moi, je prends le suivant. Ils prennent ensuite un bus et moi celui d'après. Quand un jeune est prêt, il fait son trajet complet, seul. Je le suis sans qu'il me voie. D'ailleurs, moi non plus, je ne le vois pas ! Il m'attend à l'arrêt convenu. »

Comme pour tout un chacun, cette capacité à réaliser des déplacements dans la ville peut trouver sa motivation dans la consommation. La participation à la vie sociale contemporaine passe aussi par cela. Aussi, les sorties sont l'occasion de prévoir et d'effectuer des achats. L'argent se fait alors médiateur social. Il s'agit d'entrer en relation avec des acteurs du commerce en jouant convenablement son rôle de consommateur. La question de la maîtrise de l'argent va pour cela bien au-delà de la seule capacité de dénombrement, il faut en connaître le pouvoir d'achat. Il faut « leur donner la valeur de l'argent, explique une éducatrice³⁴² qui organise des sorties shopping. Au point de vue de la rémunération du travail, ça se fait dans l'atelier avec les ventes que l'on fait. Mais il faut aussi qu'ils se rendent compte de ce que peut coûter une baguette de pain, un parfum, un pantalon, une paire de baskets... » Lorsqu'on se décide pour un achat de livre pour la cuisine ou les travaux manuels lors d'une visite en librairie, par exemple, il faut apprendre poursuit-elle, « comment payer, demander une facture, savoir si on vous rend bien l'argent, savoir donner à peu près le nombre de billets. Bien souvent, ils tendent spontanément le porte-monnaie avec tout ce qu'il y a dedans ! La plupart du temps, heureusement, on tombe sur des personnes honnêtes, mais il faut quand même qu'ils apprennent aussi à pouvoir le faire seuls. » Pour renforcer cet apprentissage de la participation à l'activité commerciale, un établissement a mis en place un bar intérieur, géré par les adolescents sur la base du volontariat, sous le contrôle évidemment d'un professionnel. « C'est une façon d'avoir un rapport avec les autres, un échange, de pouvoir rendre un service, justifie une éducatrice qui en assure l'accompagnement. Au bout d'un certain temps, les jeunes savent : on me donne ça, ça coûte tant, qu'est-ce que je rends ? »

La vie sociale est aussi faite de démarches administratives diverses au caractère plus ou moins obligatoire. Les professionnels perçoivent la difficulté pour les adolescents de donner sens à ces démarches et de les accomplir. Les adolescents, futurs adultes en situation de handicap,

³⁴¹ Educatrice Spécialisée (entretien 9). p. 8.

³⁴² Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 3.

seront accompagnés si nécessaire pour ces démarches, peut-être même quelqu'un les accomplira-t-il à leur place. Néanmoins, « on travaille un petit peu tout ce qui est du domaine pratique, euphémise une éducatrice³⁴³. Faire des démarches administratives, ouvrir un compte, aller à la poste, faire un envoi, remplir un chèque, remplir une feuille de Sécu, enfin des choses comme ça ». Toutefois, cette interlocutrice indique ensuite d'autres pistes pour des démarches moins obligatoires et plus plaisantes sans doute. Elle cherche à réaliser ce qu'elle appelle un « travail d'insertion des jeunes dans la vie de la commune où ils vivent. Il s'agit de leur faire découvrir ce qui s'y passe, de trouver des centres d'intérêt dans les activités sportives ou culturelles proposées. » Alors, partant de la demande de l'intéressé, « un jeune qui dit : « tiens j'aimerais bien aller là-bas », mais qui n'ose pas faire la démarche, je lui propose un accompagnement. » Au final, les familles sont également sollicitées puisque « plusieurs jeunes de l'établissement vont s'inscrire dans des stages du service Jeunesse de la ville à chaque vacances : ça peut être un stage de danse, un stage de plongée, d'escalade, de hip-hop, de cuisine... Et ensuite on mobilise les parents pour qu'ils fassent une inscription directe là-bas³⁴⁴. »

9.2.2.4. Agir au bénéfice de la société, prendre des initiatives, devenir citoyen

Quel rôle ces adolescents joueront-ils dans la société lorsqu'ils seront adultes ? Y auront-ils aussi leur place de citoyens reconnus non seulement dans leurs droits et devoirs mais aussi capables d'agir au-delà de leur bénéfice personnel, par altruisme, acquérant par là même une reconnaissance de leur citoyenneté aux yeux des autres ? Si cette préoccupation est plus rarement exprimée par les professionnels, certains l'évoquent et mettent en oeuvre des moyens pédagogiques adaptés pour conduire les adolescents sur la voie de ce qu'ils nomment « citoyenneté ». Le terme de citoyenneté sera ici admis dans le sens général que lui donnent les interlocuteurs. Il nous semble entrer en résonance avec l'expression de « participation citoyenne des personnes handicapées » telle que la définit l'article 29 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006). Dans ce texte est notamment indiqué que « Les États Parties garantissent aux personnes handicapées la jouissance des droits politiques et la possibilité de les exercer sur la base de l'égalité avec les autres, et s'engagent à faire en sorte que les personnes handicapées puissent effectivement et

³⁴³ Educatrice Spécialisée (entretien 16). p. 8.

³⁴⁴ Educatrice Spécialisée (entretien 16). p.11.

pleinement participer à la vie politique et à la vie publique sur la base de l'égalité avec les autres, que ce soit directement ou par l'intermédiaire de représentants librement choisis, et notamment qu'elles aient le droit et la possibilité de voter et d'être élues. » Ce qui implique, entre autres nécessités, que soit garanti l'engagement à « promouvoir activement un environnement dans lequel les personnes handicapées peuvent effectivement et pleinement participer à la conduite des affaires publiques, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, et à encourager leur participation aux affaires publiques, notamment par le biais de leur participation aux organisations non gouvernementales et associations qui s'intéressent à la vie publique et politique du pays. »³⁴⁵

Pour participer aux affaires publiques, le citoyen doit avoir accès aux informations et en avoir la compréhension. Cela fait l'objet d'ateliers de suivi de l'actualité, de revues de presse multimédia commentée, généralement appuyés sur ce que les adolescents rapportent de leurs perceptions, sur les thèmes auxquels ils sont spontanément sensibles. « En rapport avec les événements de l'actualité, on a travaillé sur les élections, rapporte une institutrice³⁴⁶ ; il y a aussi des choses qu'ils peuvent entendre, sur l'environnement par exemple, ils en entendent parler. A nous de tirer de l'actualité de quoi leur apprendre des choses sur le monde qui les entoure. » Il s'agit là de rendre le monde social et civique compréhensible afin de permettre à chacun d'exercer son jugement sur la conduite des affaires du monde auquel il appartient.

Une autre approche est celle de la participation au sein de la petite cité que représente l'établissement. Deux instances peuvent être investies pour cela : la coopérative³⁴⁷ et le Conseil de la Vie Sociale (CVS)³⁴⁸.

« La coopérative scolaire est un regroupement d'adultes et d'élèves qui décident de mettre en œuvre un projet éducatif s'appuyant sur la pratique de la vie associative et coopérative. Elle est gérée par les élèves avec le concours des enseignants. Elle contribue au développement de l'esprit de solidarité entre les élèves et à l'amélioration du cadre scolaire et des conditions de travail et de vie des élèves dans l'école. La gestion de la coopérative scolaire par les élèves répond à l'objectif de développement de leur esprit d'initiative et de leur autonomie, afin d'en faire de futurs citoyens responsables, indique le site Internet³⁴⁹ du ministère de l'éducation

³⁴⁵ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf> (page consultée en septembre 2011).

³⁴⁶ Professeure des Ecoles Spécialisée (entretien 20). p. 8.

³⁴⁷ voir la circulaire n° 2008-095 du 23 juillet 2008 relative à la coopérative scolaire.

³⁴⁸ Cette instance a été rendue obligatoire dans les établissements médico-sociaux par la loi n° 2002-2 du 02/01/2002 parue au JO n° 2 du 03/01/2002.

³⁴⁹ <http://eduscol.education.fr/pid23380-cid48589/cooperative-scolaire.html>

nationale. » Une éducatrice³⁵⁰ responsable de la gestion de la coopérative de son établissement en explique le fonctionnement. « Il y a une réunion de coopérative un samedi par mois durant laquelle tous les jeunes donnent leur avis sur les projets qui sont à envisager, proposés, ou qui sont soumis, expose-t-elle. C'est soit pour une fête, une activité dans un groupe, ou des choses comme ça. » Plus loin, elle en rappelle le sens, insistant sur la recherche d'une participation des adolescents, car c'est « une réunion participative des jeunes principalement ». A travers l'activité de la coopérative, c'est aussi la dimension économique du travail qui est mise en évidence. Des travaux d'ateliers orientés vers la production y trouvent un surcroît de sens par la rencontre avec l'intérêt qu'y trouve un client et la reconnaissance qu'en reçoivent les jeunes producteurs. Dans l'établissement, « ils tournent à travers plusieurs ateliers, précise l'interlocutrice déjà citée. Que ce soit l'imprimerie qui fait des petits travaux pour des clients, des petites cartes de visites, des choses comme ça... à la cuisine ce sera la vente de produits traiteurs ou de restaurant, au jardin c'est la vente des fleurs. » Le simple fait d'avoir contribué par son propre travail à l'achat d'un bien commun, un équipement de loisir par exemple, engage à prendre soin de celui-ci et à prendre sa place dans l'organisation sociale qui en assure la gestion et le bon usage. Ainsi, « il y a une prise de conscience, un respect du matériel. C'est pour ça qu'il y a des responsables du matériel qui sont nommés, rapporte l'éducatrice. Chaque jeune s'inscrit dans une mission, poursuit-elle. Responsable du bar ou responsable des jeux, il doit prendre sa mission au sérieux parce qu'après il doit répondre de la détérioration des choses. C'est pour ça qu'il y a une implication un peu directe des jeunes. On ne leur donne pas tout sans participation de leur part. » Dans cet établissement, il y a donc un bar géré sur un mode coopératif. Les adolescents se relaient volontairement pour y assurer le service. Une monnaie interne permet d'effectuer des paiements sans risques sous la supervision des professionnels.

L'autre instance investie avec un objectif d'éducation à la citoyenneté est le Conseil de la Vie Sociale. A la différence de la coopérative qui est un outil optionnel choisi et proposé par les professionnels pour les vertus éducatives qu'ils lui reconnaissent, la mise en place d'un CVS est une obligation légale pour les établissements. En son sein, « le nombre des représentants des personnes accueillies, d'une part, et de leur famille ou de leurs représentants légaux, d'autre part, doit être supérieur à la moitié du nombre total des membres du conseil.³⁵¹ » Les personnes âgées de plus de 11 ans étant éligibles comme membres du conseil, cela permet d'y faire siéger les adolescents accueillis en IMPro et non pas seulement des représentants des

³⁵⁰ Educatrice Spécialisée (entretien 16). p. 13.

³⁵¹ Décret n°2005-1367 du 2 novembre 2005 - art. 19 (V).

familles. Lorsque cette disposition est prise au sérieux, elle peut devenir un enjeu éducatif nécessitant une démarche pédagogique adaptée afin d'assurer une participation des jeunes élus qui ne soit pas seulement de la figuration³⁵². « J'ai été aussi embauchée ici pour m'occuper de la citoyenneté qui est un pôle important du projet d'établissement, affirme ainsi une éducatrice³⁵³ avant de détailler son action. » En début d'année, elle aide les jeunes élus encore en mandat pour l'organisation des élections, scrutin des adolescents et scrutin des adultes. Puis, au cours de l'année, elle réunit les jeunes représentants au CVS tous les quinze jours afin de « travailler avec eux leur rôle au sein de l'institution³⁵⁴. » Elle accompagne leur travail pour « la récolte des idées des jeunes, » pour déterminer « comment les lister, comment les regrouper pour en parler à la réunion du CVS. » La réunion proprement dite est très impressionnante pour les jeunes délégués, d'autant plus pour celui ou celle qui est chargé de la présidence du Conseil ainsi que l'a fixé le règlement intérieur du CVS de cet établissement. « Je suis présente avec eux à la réunion du CVS et je les aiguille pendant ce temps-là, parce que c'est un moment très formel qu'ils appréhendent beaucoup en général, donc je ne suis pas du tout déléguée du personnel dans cette réunion, je suis juste là pour les jeunes, » rapporte cette éducatrice³⁵⁵. L'implication et le travail demandés aux jeunes élus peuvent aller bien au-delà de la présence en tant que porte-parole des adolescents au sein du CVS. Ainsi, avec l'aide de l'éducatrice, la jeune présidente « déclare la session ouverte. C'est elle qui va présenter les choses, qui va dire par exemple que tel jeune va faire ça, que tel jeune va présenter ça et qu'après la parole sera passée aux parents³⁵⁶. » La phase de préparation d'une réunion peut être l'occasion de proposer des apprentissages fonctionnels utiles pour la vie sociale ainsi que de renforcer des habiletés généralement acquises par la scolarisation. « Les parents nous envoient leur ordre du jour, et c'est la jeune présidente qui a téléphoné à la déléguée des parents. J'étais là pour l'aider, pour écrire ce que la dame lui disait, pour aller vite, précise notre interlocutrice³⁵⁷. Ou alors je récupérais le mail, mais on le lisait tous ensemble pour bien comprendre. » Ensuite, « les délégués vont taper l'ordre du jour, ils vont taper chaque partie de ce qu'ils doivent dire, des questions qu'ils ont à poser, ou alors les désirs des jeunes. Tout ça va être réparti, chaque délégué va parler. » Ce travail est porté par

³⁵² L'appui technique d'un adulte qui se consacre à cette tâche peut s'avérer très utile. Un enseignant de l'éducation nationale peut l'assurer d'autant mieux du fait de sa position de neutralité puisqu'il n'est pas salarié de l'établissement et à ce titre n'appartient pas au corps électoral.

³⁵³ Éducatrice Spécialisée (entretien 20). p. 1.

³⁵⁴ Éducatrice Spécialisée (entretien 20). p. 1.

³⁵⁵ Éducatrice Spécialisée (entretien 20). p. 2.

³⁵⁶ Éducatrice Spécialisée (entretien 20). p. 6.

³⁵⁷ Éducatrice Spécialisée (entretien 20). p. 7.

une forte conviction de cette professionnelle³⁵⁸ pour qui il est primordial de « mettre la parole des jeunes délégués au premier plan afin qu'ils se sentent investis et importants aux yeux de tous. C'est vraiment le rôle du CVS de les valoriser et de leur permettre de s'impliquer dans la vie sociale de l'IMPro, insiste-t-elle. C'est vraiment une valorisation et une prise de conscience de leurs droits et devoirs. Pour moi c'est ça la citoyenneté, ce que je peux leur apporter ici en fonction de leurs capacités. » Son intervention ne s'arrête pas au soutien des élus, elle explique qu'elle cherche à faire participer tous les adolescents à cette instance d'expression, à faire en sorte qu'ils se sentent tous concernés. A cette fin, ils ont une réunion par semaine au cours de laquelle s'élabore progressivement ce que les délégués auront pour mission de transmettre lors du prochain CVS trimestriel. Au cours de cette réunion, les délégués rendent compte de leur mandat et présentent à leurs électeurs le compte rendu du conseil. Puis, la lecture des petits papiers déposés au long des jours dans une boîte à idées alimente la discussion et l'élaboration des projets. Tous les éducateurs peuvent être sollicités pour une aide à l'écriture des idées. « Mon projet, mon but, insiste avec conviction notre témoin, c'est que tous les jeunes se sentent concernés, pas seulement les élus. »

En poursuivant l'exposé de son travail pour faire advenir de jeunes citoyens, cette professionnelle aborde une dimension peu évoquée ailleurs, celle de l'action individuelle ou collective de ces adolescents au profit de la société. Elle montre comment ils peuvent à travers des actions éducatives en particulier artistiques se révéler utiles, agréables, reconnus dans l'environnement social. En relation et en accord avec les services culturels de la ville, des groupes d'adolescents réalisent des installations artistiques dans des lieux publics fréquentés en procédant par exemple à l'enjolivement du mobilier urbain sur une place. Pour notre interlocutrice, il y a un enjeu de démonstration visant à obtenir la reconnaissance de la dignité de ces jeunes artistes. Qu'ils puissent se dire et dire : « On est capable de décorer votre vie, on est capable d'améliorer votre vie ! ». Pour finir, elle évoque la situation non seulement en termes éducatifs mais en adoptant le point de vue de la société et revient sur ce qui lui apparaît comme enjeu essentiel au-delà des murs de l'établissement. « On contribue à faire changer les mentalités c'est ça qui m'importe, insiste-t-elle³⁵⁹. C'est-à-dire qu'il faut leur apprendre à devenir citoyen, à partir d'eux et de leurs capacités, mais il faut aussi expliquer à la société que ces jeunes sont des citoyens, qu'ils ont des droits et des devoirs comme tout le monde. Il faut faire reconnaître qu'ils ont des capacités, qu'ils sont présents, qu'ils sont là ! Et si la société ne les voit pas, notre rôle d'éducateurs c'est de les montrer, de les mettre en

³⁵⁸ Educatrice Spécialisée (entretien 20). p. 8.

³⁵⁹ Educatrice Spécialisée (entretien 20). p. 10.

évidence ! Et plus on les montrera, plus les gens constateront l'évidence de leur présence. La société finira par admettre qu'on ne peut pas les cacher indéfiniment et qu'elle doit les accepter en son sein. »

La préoccupation écologique est un autre terrain d'initiatives investi. La prise de conscience actuelle d'une responsabilité des sociétés humaines dans la dégradation de l'équilibre écologique nécessaire au maintien de la vie sur terre amène à préparer par l'éducation les jeunes générations à agir avec lucidité et détermination pour la préservation de la planète. Sur ce thème, des éducateurs considèrent que les adolescents qu'ils ont la charge d'éduquer en IMPro peuvent agir dans le souci du bien commun. Partant d'actions concrètes qui les concernent, une éducatrice montre comment elle cherche à les faire accéder à la connaissance des enjeux et des mécanismes de base de l'écologie. Elle explique que tout a commencé par un repérage de ce qui dans les activités humaines les plus banales et quotidiennes de tout un chacun cause des dommages à la nature. Ce qui a pu amener à la notion de pollution, telle que chacun la produit. Elargissant leur regard, elle a pu, par une documentation appropriée, leur en montrer les dimensions planétaires et multifactorielles. Simultanément, elle les invitait à faire des choix personnels de modification de certains comportements. Cependant, l'action individuelle pour utile qu'elle soit ne lui semblant pas suffisante, elle a voulu les engager dans une action collective, construite et socialement valorisée. Elle emmena son groupe d'élèves visiter la déchetterie du secteur. A partir des photos prises lors de cette visite, elle fit observer comment les objets étaient répartis dans différentes bennes selon le matériau essentiel qui les constitue. Cette opération de classification repose sur l'examen d'une qualité des objets qui n'apparaît pas forcément au premier regard. Elle exige une réflexion pour aller au-delà des apparences formelles premières que sont en général la forme et la couleur. Un jeu de société créé pour l'occasion permit de s'exercer. « On a commencé par un jeu, explique l'éducatrice³⁶⁰. J'ai fait des pochettes représentant chacune un type de poubelles, un peu comme un loto. Il y avait toutes les photos de déchets éparpillées. Chaque joueur à son tour prenait une photo en disant de quelle matière il s'agissait et la glissait dans la pochette représentant la bonne poubelle. » Vint ensuite l'épreuve du réel avec toutes les poubelles de l'établissement. « On a vidé toutes les poubelles, là dehors, montre-t-elle. On a tout vidé et on a mis des gants. Puis, j'ai demandé aux jeunes de prendre chaque déchet, d'identifier la matière dont il s'agissait pour pouvoir indiquer que telle matière ça va dans telle poubelle et

³⁶⁰ Educatrice Spécialisée (entretien 29). p. 13.

donc y mettre le déchet³⁶¹. » Pour entraîner tout l'établissement dans cette démarche, les adolescents réalisèrent des panneaux illustrés permettant d'identifier les lieux de dépôts convenables pour chaque catégorie de déchets. Le projet s'est élargi ensuite aux déchets verts pour réaliser du compostage afin d'aider à la prise de conscience des phénomènes cycliques constitutifs du vivant. L'éducatrice utilisa la même démarche. « On est allé visiter le centre de compostage de D***, explique-t-elle, c'est les déchets verts. Ils ont vu la transformation des branches, des déchets. Là-bas, il y a un tas par mois, donc on voit la décomposition par mois jusqu'à la fin, terreau et mise en sac³⁶². » Le but sera atteint lorsque le compost réalisé avec les déchets verts des espaces verts et de la cuisine de l'établissement servira de substrat à des plantations réalisées en atelier de jardinage, ce qui a déjà été représenté graphiquement sur une grande affiche montrant le cycle biologique. Notre interlocutrice avait aussi pour projets de proposer du recyclage de papier et d'explorer le domaine de la création artistique à partir de matériaux de récupération.

Enfin, des projets éducatifs peuvent donner l'occasion aux adolescents de découvrir leur propre capacité à être utiles à d'autres, à entrer dans une relation qui leur permette d'exprimer leur sens de la solidarité, de la générosité. Une illustration en est apportée par l'action conduite par une éducatrice avec l'association « Un but pour Sébastien »³⁶³. Cela a commencé par une participation à la collecte de bouchons de plastique à recycler organisée par une association pour financer l'achat de fauteuils roulants. « Mais les jeunes n'y comprenaient rien, explique l'éducatrice qui était chargée de poursuivre une action engagée avant son embauche. On apportait les sacs de bouchons au local de l'association, on ne voyait que des personnes valides, il n'y avait pas de fauteuil roulant. Je disais aux jeunes : « c'est pour qu'on puisse acheter un fauteuil roulant », mais ce n'était pas très parlant pour eux ! »³⁶⁴ Soucieuse d'inscrire les adolescents de l'IMPro dans une vraie relation avec les bénéficiaires de leur action, elle prit contact avec une association menant le même type de projet au bénéfice d'un garçon du même âge qu'eux, gravement handicapé à la suite d'un accident. Ainsi, plusieurs fois dans l'année, elle peut emmener un groupe d'adolescents dans la ferme où habite celui qu'ils aident pour partager une journée en toute amitié. « Ce qui est important et intéressant c'est que ces jeunes savent pour qui ils font le travail, ils connaissent Sébastien, ils ont un lien, une relation avec lui qui s'établit parce que ça fait trois ans qu'on fait ça,

³⁶¹ Educatrice Spécialisée (entretien 29). p. 13.

³⁶² Educatrice Spécialisée (entretien 29). p. 13.

³⁶³ <http://www.unbutpourseb.asso.fr/index.php?lng=fr>

³⁶⁴ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

précise-t-elle. On rencontre les parents, les grands-parents et Sébastien. Ils savent pour qui ils font le travail.»³⁶⁵ Dans cette expérience, les adolescents reçoivent une reconnaissance de la part de l'entourage du garçon qu'ils aident. « Les personnes qui les accueillent éprouvent vraiment un intérêt pour eux, demandent des nouvelles de ceux qui sont venus lors des visites précédentes »³⁶⁶. L'éducatrice insiste sur la qualité de la relation qui s'établit entre les adolescents, les visiteurs et celui qu'ils visitent. Ce dernier ne s'exprime que par des clignements d'yeux. Mais, avec lui, « il se passe des choses aussi. Quoi ? Moi, je ne peux pas l'expliquer comme ça parce que c'est du ressenti, c'est des sensations, des vibrations...»³⁶⁷ souligne-t-elle avec pudeur et émotion en laissant son propos en suspens. L'objectif éducatif est là, au cœur de cette expérience, car « ces jeunes dont je m'occupe, on les aide tout le temps. Nous, les éducateurs, on les aide, les parents les aident, et ils ne se rendent pas compte que eux aussi ils peuvent aider des gens, justifie-t-elle. »³⁶⁸ Par cette action, s'opère une prise de conscience, « ils savent que eux aussi, ils peuvent aider et que certaines personnes en ont besoin, comme Sébastien. »³⁶⁹

Même si ces pratiques allant de l'apprentissage de l'engagement dans l'action civique à l'exercice de la solidarité et de l'altruisme sont peu fréquentes, elles possèdent la précieuse vertu de montrer qu'il est possible de considérer les adolescents en IMPro comme des personnes qui ont certes des besoins spécifiques dans l'action pédagogique et éducative qui leur est destinée mais qu'ils peuvent aussi, comme tout un chacun, épanouir des qualités humaines issues de leur désir d'être socialement reconnus comme utiles. Il ne s'agit pas de faire de l'angélisme mais simplement de ne pas méconnaître la bonté comme dimension constitutive de « l'être homme » qui a comme toutes les facultés besoin d'être développée, soutenue par l'éducation.

Au-delà de l'initiation professionnelle, les équipes éducatives proposent, nous venons de le voir, une grande variété d'apprentissages cherchant à couvrir toutes les dimensions de la vie de la personne. Il s'agit, au mieux de ses capacités, de l'amener à la meilleure maîtrise de son existence, depuis la sphère de l'intime et du soi comme corps dont il faut prendre soin jusqu'à la sphère sociale où se déploient les facultés d'entrer en relation avec autrui, d'exister comme

³⁶⁵ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

³⁶⁶ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

³⁶⁷ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

³⁶⁸ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

³⁶⁹ Monitrice Educatrice (entretien 31). p. 15.

sujet social inscrit et agissant dans des groupes d'appartenance ainsi que d'agir pour le bien commun en tant que citoyen. Nous avons ainsi un panorama qui reflète les vastes ambitions éducatives que nous avons trouvées chez des penseurs aux visées aussi amples que celles de Comenius. Cependant, si l'exploitation de notre enquête permet de décrire la variété et la richesse d'un tel paysage, il ne saurait être question de le présenter comme un archétype unifiant toutes les pratiques. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'établissement correspondant trait pour trait à une sorte d'idéal-type résultant de l'ensemble de notre collecte. Pour autant, dans tous les établissements visités, aucune de ces dimensions n'est totalement absente.

10. Tensions , lignes de force

Suite à l'analyse des apprentissages proposés aux adolescents élèves en IMPro, nous allons examiner ce qui structure les différences observables d'un établissement à l'autre à travers les propos des témoins. Ces différences n'apparaissent pas en dichotomies nettes dans lesquelles une position exclurait strictement son opposée. Elles se présentent bien plus comme des polarités entre lesquelles tout l'espace est disponible pour un fin dégradé de prises de positions. Une variation n'est pas seulement repérable d'un établissement à l'autre, mais d'un interlocuteur à l'autre, voire au sein même d'un unique discours. Chaque pôle lorsqu'il est fermement défini par un témoin appelle dans le propos un rebond qui cherche à s'en éloigner pour ne pas marquer une position trop accentuée. Certaines de ces tensions structurent les grandes orientations de l'action au niveau de l'établissement, d'autres jouent un rôle plus modeste et ne sont perceptibles que dans les pratiques éducatives et pédagogiques. Il est notable qu'elles se manifestent surtout lorsqu'il est question de l'avenir des adolescents au regard du travail. Voici quelques unes des plus significatives.

10.1. Le ludique et le sérieux

Un premier antagonisme apparaît nettement, en particulier dans le discours au sujet des ateliers d'initiation professionnelle. Il est d'ordre pédagogique. Il pourrait se résumer à une opposition entre « ludique » et « sérieux ». Elle s'exprime entre la nécessité de former les apprenants à une attitude de sérieux dans le travail et la nécessité d'entraîner leur adhésion en leur permettant de trouver du plaisir dans les travaux proposés. « Le plus important c'est de leur apprendre à prendre du plaisir en faisant les choses », résume un instituteur³⁷⁰ tandis qu'un éducateur technique³⁷¹ affirme qu'« on est là pour leur donner des habitudes de travail, pour leur inculquer ou leur apprendre certains gestes de base de la vie professionnelle, avec un grand P, c'est-à-dire : j'écoute une consigne, je l'applique. » Tel interlocuteur insistera plutôt sur la première nécessité, tel autre sur la seconde, même si tous deux pourraient convenir qu'elles ne s'excluent pas forcément. Telle paraît cette synthèse en balancement réalisée par ce professionnel³⁷² qui affirme que « souvent, les jeunes ont du plaisir à faire les

³⁷⁰ Professeur des Ecoles Spécialisé (entretien 33). p. 9.

³⁷¹ Educateur Technique Spécialisé (entretien 17). p. 2.

³⁷² Educateur Technique Spécialisé (entretien 22). p. 1.

choses, mais n'ont pas le côté travail, pourtant il faut qu'il y ait un côté ludique... ». Ainsi, c'est plutôt un ordre de priorité, une subordination de l'un à l'autre qui s'exprime.

10.2. L'adolescent en IMPro, l'adulte en ESAT : au risque d'une sélection

Invoquant le tournant de l'âge de sortie de l'établissement, un éducateur³⁷³ indique une piste pour comprendre en fonction de quoi cette apparente opposition s'ordonne à l'échelle d'un établissement. « Notre IMPRO est basé sur l'épanouissement, sur ce qui peut intéresser les jeunes, c'est-à-dire la dimension culturelle, la danse, les choses très ludiques et malgré tout à vingt ans, il faut les orienter. On doit trouver le juste milieu pour qu'il y ait autant de ludique et d'artistique que d'initiation professionnelle. » En considérant l'adolescent dans son âge présent, la tendance est à valoriser la nécessité de faire place à la recherche du plaisir et à l'insouciance présumées de la jeunesse car « il faut aussi que le jeune prenne plaisir à ce qu'il fait pour pouvoir progresser », souligne une éducatrice³⁷⁴. Au contraire, dès lors que l'interlocuteur envisage le futur adulte, c'est le sérieux, le devoir qui prévalent. Ces notions sont sous-tendues par la perspective du travail en ESAT, perspective considérée alors comme objectif essentiel de l'action éducative et formative. Les ESAT sont présentés comme représentants tutélaires implicites du monde du travail, porteurs d'exigences normatives et productives dont la perspective vient juguler l'aspiration au plaisir des professionnels et des adolescents en IMPro. Indiquant que quatre-vingt-dix pour cent des jeunes adultes sortant de son établissement iront travailler en ESAT, une éducatrice³⁷⁵ rappelle qu'en dépit d'un renoncement à la visée certificative, « notre optique, c'est plutôt d'arriver à faire acquérir des gestes techniques qui pourront servir en ESAT. » Momentanément, elle les réduit même à des micro compétences, qu'« on retrouve dans les trois ateliers comme visser et dévisser par exemple. » Notons que certains professionnels, éducateurs techniques en particulier, forment le projet de se rapprocher de leur collègues moniteurs d'atelier des ESAT voisins pour établir des référentiels de compétences communs. Cependant, aucune démarche aboutie en ce sens ne nous a été présentée. En outre, l'ambition de formation conforme aux attentes supposées des ESAT est limitée par le fait qu'en dépit de la qualité de la préparation des adolescents aux compétences techniques, leur comportement général en milieu de travail adulte est considéré

³⁷³ Educateur Spécialisé (entretien 19). p. 1.

³⁷⁴ Educatrice Spécialisée (entretien 4). p. 6.

³⁷⁵ Educatrice Spécialisée (entretien 9). p. 2.

comme peu prévisible. Ainsi, en atelier à l'IMPro, certains qu'« on ne sent pas du tout concernés, qui font très peu de choses, donnent l'impression qu'ils ont très peu de capacités et se montrent très peu performants, arrivent à l'ESAT dans un monde complètement différent, explique un psychologue³⁷⁶. Là, on leur indique que le travail est le prix à payer pour entrer dans le monde des adultes. Ils repèrent que ce prix, ça vaut le coup et ils reviennent enchantés de leur stage au cours duquel ils ont fait un travail peut-être un peu lent mais néanmoins très satisfaisant. » Ceci met en évidence que ces adolescents, placés en situation d'anticiper sur leur avenir d'adulte, savent montrer par leur comportement quel est leur désir, leur choix.

Pour déterminer les caractéristiques de leur action, les professionnels prennent en compte l'orientation probable des adolescents. Il semble admis par les adultes, parents compris, que l'orientation éminemment souhaitable soit celle du travail en ESAT. L'accès au travail en milieu ordinaire est si peu fréquent en sortie d'IMPro qu'il n'est pratiquement jamais évoqué. L'orientation en Centre d'Accueil de Jour (CAJ), c'est-à-dire dans une structure qui n'a pas pour vocation de proposer du travail aux personnes accueillies, est toujours citée en deuxième lieu. C'est là qu'ira une personne qui ne se sera pas montrée apte au travail en ESAT. Pour que cela ne paraisse pas un échec alourdissant encore la stigmatisation propre au handicap, que les parents en particulier peuvent péniblement ressentir, le discours sur cette orientation secondaire valorise sa dimension épanouissante. « Une bonne partie de la population que nous accueillons va pouvoir aller travailler en ESAT, confirme un chef de service³⁷⁷. Mais, ajoutet-il, pour une moindre partie, soit le travail n'a pas de sens pour la personne, soit la personne ne parvient pas à répondre aux exigences d'un ESAT aujourd'hui. Elle va alors être orientée vers un Centre d'Accueil de Jour ». Or, pour se trouver bien dans ces centres, les personnes doivent être portées par la créativité, l'envie de trouver du plaisir à la variété des activités qui leur sont proposées. C'est une préoccupation qui ne peut être négligée dans le temps de préparation à l'IMPro d'autant moins qu'« on s'interdit de faire de la sélection a priori, précise un psychologue³⁷⁸. » Ici encore, la situation de stage permet à l'adolescent de manifester ce qu'il désire.

³⁷⁶ Psychologue (entretien 14). p. 9.

³⁷⁷ Chef de Service Educatif (entretien 11). p. 2.

³⁷⁸ Psychologue (entretien 14). p. 9.

10.3. Étendre ou approfondir les domaines de compétences. Comblent les lacunes ou s'appuyer sur le potentiel.

On vient de le noter, les professionnels expriment souvent la sensation d'une commande pressante pour amener le plus grand nombre d'adolescents possible vers le travail en ESAT. De plus, ils se montrent conscients de plusieurs contraintes susceptibles de limiter leurs ambitions pour former leurs élèves. Ainsi, ils ont évidemment présent à l'esprit la limitation dans les capacités d'apprentissage de leurs élèves et ils prennent aussi en compte la contrainte du temps qu'on peut consacrer à chacun pour chaque apprentissage. Tout cela pourrait mettre les professionnels qui forment ces adolescents face à deux options : soit privilégier la maîtrise optimale d'un répertoire limité de savoir-faire, soit privilégier l'étendue et la variété des situations et des savoir-faire mis en jeu. Dans le premier cas, ils exposeraient leurs élèves – et s'exposeraient eux-mêmes – à la lassitude produite par des apprentissages basés sur la répétition obstinée, dans le second, ils courraient le risque d'un émiettement, d'un survol des apprentissages, préjudiciable parce qu'il ne permet pas d'accéder à une bonne maîtrise. La question ne se pose d'ailleurs pas qu'en ce qui concerne les apprentissages préparatoires à l'activité professionnelle. Dans la mesure où il n'est pas envisageable d'imposer à tous les élèves et dans tous les domaines, une progression identique rigoureusement programmée et ordonnée des apprentissages, les éducateurs et les enseignants s'appuient surtout sur l'observation des réactions des adolescents pour déterminer sur quoi insister et sur quoi passer au moins provisoirement afin de ne pas les lasser. Dans ce souci, un chef de service éducatif évoque par exemple l'organisation d'un temps d'apprentissage spécifiquement dédiés aux savoir-faire pratiques de l'habillement comme le boutonnage, le laçage... Il insiste sur le fait que ce sont les adolescents qui déterminent par eux-mêmes ce qu'ils veulent apprendre lors de ces brèves séances quotidiennes. En effet, selon lui, convoquer un adolescent pour un de ces apprentissages considéré communément comme très basique pourrait avoir un caractère vexatoire contre-productif. Cela l'amène à conclure que « ce sont les activités qui doivent s'adapter aux jeunes et non les jeunes qui doivent s'acclimater et s'adapter aux activités³⁷⁹. » Finalement, une solution au dilemme est proposée par une position pragmatique sous-jacente dans bien des propos recueillis. L'interlocuteur précédemment cité la résume en soulignant que l'adolescent est accueilli tel qu'il est, qu'une attention est portée à son potentiel qui est

³⁷⁹ Chef de Service Educatif (entretien 10). p. 2.

« un peu comme un éventail dont on va explorer toutes les pistes. »³⁸⁰ Si certaines pistes présentent des difficultés, on considère que l'adolescent n'est pas encore mûr pour cela, qu'il faut attendre, qu'il le sera peut-être plus tard et qu'alors on y reviendra. En revanche, ce pour quoi l'adolescent montrait d'emblée le plus de disposition aura été « exploré à fond » selon sa propre expression.

C'est au regard du thème de ce paragraphe que l'enseignement scolaire se manifeste dans une certaine singularité qui le différencie des autres actions d'éducation et de formation. C'est ce que nous allons tenter de cerner maintenant.

10.4. Une scolarisation qui doit elle aussi s'adapter

Il n'est pas dans notre projet de réserver un traitement spécifique à la question des apprentissages scolaires dans les IMPro. Nous avons voulu au maximum l'intégrer dans l'ensemble des actions réalisées pour instruire, éduquer et former les adolescents élèves de ces établissements. Les enseignants que nous avons interrogé ont eux-mêmes signalé combien ils vivaient au quotidien leur appartenance à une équipe pluri disciplinaire poursuivant un projet cohérent. Les cultures professionnelles d'origine des deux corps – celui des éducateurs et celui des enseignants – ne se présentent pas sous l'angle de la rivalité. Tout au contraire, les acteurs interrogés ont largement souligné la complémentarité de leurs interventions et ont décrit de nombreuses formes de collaboration. Cependant, la description spécifique de ces temps appelés « temps scolaires », des attentes et des représentations qui lui sont attachées, revêtent quelques particularités et tensions notables.

En effet, agissant sous la tutelle de l'Education Nationale, les enseignants doivent se référer aux prescriptions de celle-ci. A la différence de leurs collègues éducateurs, ils se trouvent donc dans la situation particulière d'avoir à bâtir leur intervention en intégrant des normes venues de l'extérieur de l'IMPro, des injonctions dont la légitimité ne repose pas que sur un accord interne élaboré au sien de l'équipe pluri professionnelle. Ils doivent tenir compte des programmes scolaires et en particulier du « socle commun de connaissances et de compétences »³⁸¹. Cela peut amener dans un premier mouvement à rapporter les connaissances et compétences acquises par les adolescents en IMPro à l'échelle normative de la scolarité ordinaire. Ces élèves apparaissent alors sous l'angle défavorable d'un écart à la

³⁸⁰ Chef de Service Educatif (entretien 10). p. 8.

³⁸¹ Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. (voir : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>)

norme révélateur de leur déficience au regard des exigences intellectuelles formelles de l'Ecole. Une insistance minutieuse et obstinée sur les acquisitions prescrites en cherchant à les faire réaliser dans l'ordre croissant indiqué par les Instructions Officielles en référence aux niveaux scolaires susciterait inévitablement le découragement. Il est inconcevable que des adolescents, sous prétexte de leur manque d'effcience, soient condamnés à ânonner sempiternellement les mêmes notions de niveau classe maternelle qui les figeraient dans le piétinement.

Les professionnels – pas seulement les enseignants – le savent aussi, il y a une forte attente des parents au sujet de ces apprentissages dits scolaires. Même si cette attente est considérée comme légitime, elle est décrite comme souvent excessive au regard des capacités présumées des adolescents. Les professionnels n'en blâment pas les parents. Ils mettent l'excès de cette attente sur le compte de la souffrance des parents de voir leur enfant marqué par la déficience. La manifestation d'un écart à la norme scolaire s'accroît avec l'avancée en âge de l'enfant. Elle parvient souvent à l'acmé pendant l'adolescence et s'apaise ensuite permettant à ce dernier d'exprimer son propre désir d'apprendre.

Conscients de ces deux sources de prescriptions – leur administration et les familles – les enseignants tentent au quotidien de trouver une voie entre le prescrit et le possible. Ils sont ainsi ramenés, tout comme leurs collègues éducateurs, à une pratique adaptée au réel mais non dépourvue d'ambitions. Ils constatent qu'une pédagogie qui se réduirait à des « micro-apprentissages » au prétexte qu'il faudrait « mouliner fin » pour instruire des intelligences déficientes est en général contre-productive et décourageante pour l'élève comme pour l'enseignant. Au contraire, les pratiques présentées comme positives sont du côté des apprentissages intégrés à des projets d'action motivants, des projets riches de sens et tenant compte des centres d'intérêt des adolescents. Un même projet est alors porteurs d'objectifs multiples et de niveaux d'accès divers. Il est par conséquent profitable à des élèves aux profils cognitifs différents, réunis pour agir ensemble et apprendre ensemble, chacun à son allure et selon ses désirs. Dans ces situations scolaires aussi, les enseignants décrivent une exploration soigneuse de « l'éventail des pistes » pour chaque élève, selon l'expression rencontrée au paragraphe précédent. Ces pratiques s'apparentent le plus souvent à la pédagogie du projet inspirée par des pédagogues tels que John Dewey, Ovide Decroly, Roger Cousinet et Célestin Freinet. On y trouve des projets internes à la classe tels que le journal scolaire, les recherches documentaires et exposés thématiques, les approches culturelles associant visites et activités de réinvestissement... On y trouve aussi des projets liés à la vie sociale générale de

l'établissement comme la gestion de la coopérative, la réalisation des écrits sociaux utiles à la vie collective... On y trouve enfin des projets liés aux ateliers d'apprentissage techniques et professionnels. Pour ces deux derniers types de projets, enseignants et éducateurs s'associent souvent. Ainsi, un atelier de menuiserie peut faire apparaître des besoins d'apprentissages notionnels concernant la géométrie, la mesure, un atelier de cuisine peut ouvrir sur des apprentissages liés aux « sciences et vie de la terre », un atelier de couture peut déboucher sur la culture, l'histoire... Les secteurs d'activités professionnels, le monde de l'entreprise sont aussi des lieux dont les élèves peuvent explorer par des visites et des rencontres la dimension culturelle avec leur enseignant.

Ainsi, n'assurant qu'une petite partie du temps de formation des élèves, les enseignants intègrent fortement leur action à celle de l'ensemble des autres professionnels de l'établissement. Ils sont sensibles eux aussi à l'expression du désir des adolescents parce qu'ils perçoivent combien cela est nécessaire pour s'assurer de l'ouverture de leur esprit aux apprentissages. Ils se soucient particulièrement d'apporter une dimension culturelle à l'éducation, de proposer aux élèves un accès à la compréhension et à l'usage des signes et des symboles. Ils oeuvrent ainsi pour développer autant que faire se peut les capacités d'abstraction de leurs élèves.

10.5. La gratuité et la rémunération dans les ateliers professionnels

Après ce détour par la classe dont on vient de voir comment, en dépit de sa position singulière, elle vient en appui aux autres situations d'apprentissage, revenons maintenant aux ateliers d'initiation professionnelle. A leur sujet, les interlocuteurs peuvent témoigner d'options opposées au sujet de la gratuité et de la rémunération. Elles structurent les caractéristiques du rapport au travail. On en trouve l'expression dans les projets proposés en ateliers et en activités. Ainsi, certaines propositions seront tournées vers des réalisations « pour soi », à emporter à la maison, à offrir à ses proches. S'y ajoutent les activités procurant aux participants un plaisir immédiat, un profit direct, dans une consommation immédiate. Ce premier groupe n'exclut pas la recherche d'une réussite, voire d'une perfection. On y rangera à titre d'exemple l'activité photo déjà évoquée précédemment. A l'issue de l'apprentissage lié

à la procédure de réalisation, « il y a un exemplaire qui revient à l'intéressé, gratuitement, et il peut le montrer chez lui, explique son promoteur³⁸². »

A cette finalité tournée vers la production pour soi ou pour le cercle des familiers, fait contrepoint la finalité d'une production destinée à la réalisation d'une commande y compris dans une visée lucrative. Cette voie peut aller jusqu'à l'anticipation de la situation de production d'un ESAT par la réalisation de petits travaux analogues en sous-traitance ou en vente directe. Il arrive même qu'un IMPro coopère avec un ESAT pour réaliser une petite partie du travail confié à ce dernier en une sous-traitance de deuxième degré. Dans ce cas, ce qui est recherché, c'est la régularité, l'indistinct et le standardisé de la production. On s'achemine vers une logique industrielle, même si la notion de rendement n'est pas très présente. La production de l'un n'a pas à se distinguer de celle de l'autre. Un opérateur peut en remplacer un autre sans conséquence sur la qualité. Ce qui compte, c'est la valeur d'échange marchand de ce qui est produit.

Ainsi, dans cette opposition, on voit émerger la question du rapport au travail, posée en ce qui concerne des personnes dont, selon un terrible néologisme, l'« employabilité » n'est pas assurée, c'est-à-dire la rentabilité de leur mise au travail aux normes actuelles. Ce balancement entre les finalités de l'activité renvoie finalement à cette question nodale. En projetant ces adolescents dans leur avenir d'adultes, on ne peut échapper à la question de leur activité future et de la place qu'y aura le travail. Que feront-ils de leur vie ? Seront-ils, à l'instar des autres membres du corps social, des individus qui tiendront leur intégration et la reconnaissance de leur dignité à la valeur de leur travail ? Selon que l'on présume que leur production aura ou non intrinsèquement une valeur, on peut être tenté de les orienter vers une situation de travailleur ou au contraire de les tenir pour exempts de cette obligation et placés dans un statut à part. Prenant en considération la faiblesse de leur rendement économique et productif comparé à celui du travailleur ordinaire, l'appareil législatif actuel³⁸³ prévoit de compenser ce « manque à gagner ». Quoi qu'il en soit, chacun de ces adolescents apporte à ces questions sa propre réponse, singulière, en tentant d'exprimer son désir à cet égard. Encore faut-il que l'expression de ce désir soit entendue et comprise alors qu'il trouve parfois

³⁸² Educateur Technique Spécialisé (entretien 3). p. 5.

³⁸³ D'une part, la loi du 10 juillet 1987 oblige tout employeur du secteur privé et tout établissement public à caractère industriel et commercial occupant 20 salariés ou plus, à employer, dans une proportion de 6 % de son effectif salarié, des travailleurs handicapés. D'autre part, la loi du 11 février 2005 précise que les employeurs peuvent remplir leur obligation d'emploi de plusieurs façons : l'emploi direct, la sous-traitance ou la prestation de services avec le milieu protégé.

des modes d'expression assez déroutants apparaissant sous forme d'échec ou de dérobade dans les situations de stage par exemple.

10.6. Vers la *vita activa*

Pour examiner les enjeux des tensions que nous venons d'évoquer, nous allons les rapporter à la place qu'occupe le travail dans l'ensemble des activités humaines. Ainsi, nous nous plaçons dans la perspective d'une entrée prochaine des adolescents dont nous parlons dans le monde des adultes. A cet égard, il semble en effet que c'est, selon une expression empruntée à Hannah Arendt³⁸⁴, la place respective des différentes modalités de la *vita activa* qui est en question. Cette notion va nous servir d'appui dans l'examen de la situation. Rappelons les termes essentiels de l'analyse de la philosophe. Cette dernière « propose le terme de *vita activa* pour désigner trois activités humaines fondamentales : le travail, l'œuvre et l'action³⁸⁵ ».

Le travail réalisé par l'homme vu comme *animal laborans*, répond aux nécessités vitales et biologiques du maintien de son existence, il est d'ordre naturel. Le métabolisme exige que d'un seul mouvement, l'homme produise et consomme. Le travail de l'homme assure ainsi la survie de l'individu et, au-delà de lui, celle de l'espèce au travers du cycle vie-mort, natalité-mortalité. Faisant référence à Marx, la philosophe indique que « tout ce que produit le travail est fait pour être absorbé presque immédiatement dans le processus vital, et cette consommation, régénérant le processus vital, produit – ou plutôt reproduit – une nouvelle force de travail nécessaire à l'entretien du corps³⁸⁶ ».

L'œuvre, pour sa part, transforme la matière et réalise une production qui excède la vie individuelle de l'homme, faisant de lui un *homo faber*. Elle n'est pas marquée par le cycle biologique de la consommation. Elle construit un monde artificiel, non naturel, qui marque l'appartenance-au-monde dans une utilité et une durabilité qui dépassent l'individu et sa propre filiation.

Quant à l'action, elle est « la seule activité qui mette directement en rapport les hommes, sans l'intermédiaire des objets ni de la matière, correspondant à la condition humaine de la pluralité, au fait que ce sont des hommes et non pas l'homme, qui vivent sur terre et habitent

³⁸⁴ ARENDT, Hannah. 1958 (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy, coll. Pocket Agora.

³⁸⁵ *ibid.* p. 41.

³⁸⁶ *ibid.* p. 147.

le monde³⁸⁷. » Elle est l'activité politique par excellence, inventant, fondant et maintenant les institutions. Elle « crée la condition du souvenir, c'est-à-dire l'Histoire³⁸⁸».

Ainsi ces trois activités sur lesquelles repose la *vita activa* sont intimement liées à la condition humaine de vie, de mort, de natalité, de mortalité, dans laquelle chaque individu est plongé en alter ego de ses contemporains, héritier de ses ascendants et chargé d'accueil des nouveaux venus auxquels il finira par céder la place. La vie de tout homme est organisée selon une répartition de la part respective de ces trois modalités de la *vita activa* en fonction de sa condition sociale, de l'époque à laquelle il vit et sans doute aussi de sa volonté propre. Chaque époque ou civilisation attribue une valeur plus ou moins grande à l'une ou l'autre des modalités considérée comme la plus désirable. L'Antiquité tenait pour méprisable le travail qui obligeait serfs et paysans à arracher leur pitance à la glèbe pour s'en nourrir et nourrir leurs maîtres. La Cité grecque valorisait la situation du citoyen libre des contraintes du travail qui pouvait se consacrer à la politique, c'est à dire, à l'action selon Hannah Arendt. Plus tard, à l'époque Moderne, la bourgeoisie mit à l'honneur l'œuvre en laquelle pouvait se réaliser l'accumulation nécessaire au capitalisme naissant. Il y eut un nouveau changement de cap à partir de la Révolution Industrielle qui « a remplacé l'artisanat par le travail ; il en résulte que les objets du monde moderne sont devenus des produits du travail dont le sort naturel est d'être consommés, au lieu d'être des produits de l'œuvre, destinés à servir³⁸⁹ ».

Observons ce qu'il en est de l'avenir des adolescents en IMPro au regard de cette triade – travail, œuvre, action. Nous tenterons de comprendre ce qui structure les choix plus ou moins consciemment effectués par les acteurs chargés de leur éducation.

En considérant ces adolescents, ainsi que le réclame en principe notre civilisation pour chacun de ses membres, comme des individus destinés au travail, *animal laborans*, on est conduit à attendre d'eux qu'ils produisent de quoi satisfaire leurs nécessités vitales. Or, en dépit de leur indéniable capacité au travail, et quoiqu'on y consacre les meilleurs moyens d'appui, force est de constater qu'ils n'atteignent pas l'efficience par laquelle « le travail nourrit son homme ». Du reste, la législation en a pris acte en donnant mission aux ESAT de proposer des situations de travail pour des personnes ayant une capacité de gain ou de travail inférieure à un tiers de celle d'une personne valide³⁹⁰. Cette seule donnée devrait conduire inéluctablement et par

³⁸⁷ *ibid.* p. 41.

³⁸⁸ *ibid.* p. 43.

³⁸⁹ *ibid.* p. 174.

³⁹⁰ Voir <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F1654.xhtml> (Références : Code de l'action sociale et des familles : Articles à consulter : L243-4 à L243-7, L311-4, L344-2 à L344-5 ; Code de l'action sociale et des

anticipation au renoncement. Pour de futurs travailleurs si peu productifs, qui pourrait persévérer à organiser des apprentissages en atelier en revendiquant qu'on s'y prépare à un travail ? Et pourtant, il n'en est rien. Nous avons entendu dans nos entretiens des professionnels tenant bon leurs ambitions éducatives et formatives. Cela nous engage à considérer que cette réalité à bien des égards entachée de frustrations voire de risques de renoncements est paradoxalement ce qui soutient le désir et l'engagement des professionnels pour conduire les adolescents vers la réalisation d'œuvre et d'action. Leur conscience des limites de la valeur du travail de leurs élèves n'est-elle pas finalement le ressort qui loin de les décourager, peut leur faire chercher d'autres valeurs dans l'épanouissement de l'individu à travers l'œuvre au sens qu'Hannah Arendt donne à ce terme. Il faut maintenant voir comment cela peut s'opérer.

Dans les descriptions d'actions pédagogiques que nous avons recueillies, les professionnels expriment très fréquemment leur souci de proposer des projets de réalisations dans lesquels chaque élève peut investir sa part de créativité, le fruit de son imagination, aboutissant ainsi à une œuvre dont la trace matérielle persistera. Dès lors que ce qu'il a produit a du sens pour l'adolescent, qu'il a été encouragé à y inscrire le meilleur de lui-même, son goût, ses savoirs faire, nous sommes face à une œuvre en ce qu'elle échappe à la consommation immédiate. En sorte que la faiblesse des facultés à accomplir du travail, ordinairement considérée comme un obstacle, peut se retourner en force et porter à s'exhausser au niveau de l'œuvre. Ainsi se trouve manifestée dans ce singulier lieu de production à vocation éducative qu'est l'IMPro, cette modalité de la *vita activa* propre à l'*homo faber* dont Hannah Arendt déplorait la disparition dans notre civilisation. En d'autres termes et pour le décrire simplement, on cherche à y mettre les adolescents en situation d'apprendre à produire et de leur faire vraiment réaliser des objets dont la valeur ne doit rien au marché. Ce faisant, une réalisation prend sa valeur directement du sens qu'on lui donne, de son utilité, de sa pérennité, de son unicité, de l'effort consenti par celui qui l'a fabriquée. Pour tout dire, elle est à proprement parler irremplaçable.

Mais plus encore, cette piste peut nous conduire au-delà de l'*homo faber* dont les réalisations doivent autant que possible être utiles. Quand bien même, les œuvres des élèves ne parviennent pas à être reconnues comme telles, leur éducation se fait un devoir de les conduire à la modalité de l'action. En effet, nous avons relevé et exposé des activités conduites par certains professionnels visant l'éducation des adolescents à la participation à la

familles : articles R243-1 à R243-13 ; Code de l'action sociale et des familles : article D311-0-1 ; Code de la sécurité sociale : article D821-10)

vie sociale et au bien commun. Ce sont là des modalités de la *vita activa* caractéristiques de l'action, laquelle, en dehors de la matérialité du monde, repose sur l'initiative et la parole échangée en dialogue avec autrui.

Ainsi, pour ces adolescents bientôt adultes, d'une position défavorable au regard du travail, un dégageant s'opère tout d'abord vers un palier qui est celui de l'œuvre, laquelle peut à son tour céder le pas à l'apprentissage de l'action. L'atout décisif de cette dernière est de n'avoir pas à s'embarrasser d'être rentable ou utile. Elle est en effet une réalité autrement plus importante car « cette apparence, bien différente de la simple existence corporelle, repose sur l'initiative dont aucun être humain ne peut s'abstenir s'il veut rester humain. Ce n'est le cas pour aucune autre activité de la *vita activa*. Les hommes peuvent fort bien vivre sans travailler, ils peuvent forcer autrui à travailler pour eux et ils peuvent fort bien décider de profiter et de jouir du monde sans y ajouter un seul objet utile ; la vie d'un exploitateur ou d'un esclavagiste, la vie d'un parasite sont peut-être injustes, elles sont certainement humaines. Mais une vie sans parole et sans action (...) est littéralement morte au monde ; ce n'est plus une vie humaine parce qu'elle n'est plus vécue parmi les hommes³⁹¹».

Pour autant, nous ne pouvons affirmer qu'une éducation pour les élèves d'IMPro pourrait – devrait – se concentrer exclusivement sur l'action au sens donné par Hannah Arendt. Ce serait organiser une hiérarchie de l'ensemble des apprentissages décrits où seuls ceux de la sociabilité auraient de la valeur et rabaisseraient les autres à être au mieux d'aimables passe-temps. Au contraire, nous proposons maintenant de faire le chemin en sens inverse. Partant de ces apprentissages du « verbe et de l'acte (par lesquels) nous nous insérons dans le monde humain³⁹² », nous sommes portés à considérer qu'ils sont les plus importants qu'on puisse chercher à faire acquérir aux élèves et que c'est à eux que les apprentissages liés à la production d'œuvre et à la production du travail sont assujettis. Insistons sur ce point. Il n'y a pas assomption du travail à l'œuvre puis à l'action comme on gravirait des degrés en tenant les précédents pour négligeables. Mais c'est de l'attention portée à l'éducation de la parole et de l'acte dans la sociabilité que les autres apprentissages tiennent leur valeur, y compris dans une perspective de production non rentable. Et débordant largement le cadre des IMPro, cette voie indiquée à travers leurs propos par des professionnels de ces établissements, nous semble venir de ce que certains d'entre eux ont su se rendre attentifs au désir de leurs élèves. Ils ont sans doute su entendre l'aspiration de ces derniers à donner du sens à ce qu'ils faisaient, aussi

³⁹¹ *ibid.* p. 233.

³⁹² *ibid.* p. 233.

modestes soient leurs capacités de réalisations productives. Ils ont su reconnaître et prendre en compte l'humain désir de chaque élève de révéler par la parole et l'acte son individualité unique. Pourtant, prévient Hannah Arendt, « que l'homme ne puisse rien accomplir de plus grand que sa propre apparence, sa propre actualisation, c'est une conviction qui ne va certainement pas de soi³⁹³. » Elle a contre elle *homo faber* et *animal laborans*. Le premier soutient que les produits d'un homme peuvent lui être supérieurs, embellir le monde et le rendre mieux utilisable. Le second a la ferme croyance que la vie est le bien suprême et qu'il est de son unique devoir de la prolonger. Tous deux, « à proprement parler apolitiques, ils inclinent à traiter la parole et l'action d'occupations oiseuses, de bavardages, d'agitations stériles³⁹⁴ ». Toutefois, *homo faber* et *animal laborans* devraient prendre conscience que c'est bien la parole et l'acte qui les arrachent à l'isolement et à la solitude dans le monde des objets pour les présenter comme homme dans le monde social des hommes. C'est donc une ambition éducative majeure que d'accorder le plus grand soin à l'apprentissage de la parole et de l'action.

En continuant à suivre le propos d'Hannah Arendt, nous voudrions proposer de pousser jusqu'à ses plus fortes conséquences pour les élèves dont nous parlons, aussi surprenantes et contre intuitives soient-elles. En effet, en abordant au détour d'un chapitre ce qu'il en est de la figure singulière du génie dans notre société, la philosophe ouvre une perspective inattendue mais fort suggestive. Elle fait observer que l'époque moderne est très attachée à distinguer des génies jusqu'à friser l'idolâtrie. On attend du génie qu'il réalise des œuvres, de grandes œuvres d'art certes, mais des œuvres qui absorbent les « éléments d'individualité et d'unicité qui ne trouvent leur expression immédiate que dans l'action et la parole³⁹⁵ ». Le génie qu'honore notre époque se trouve réduit à l'œuvre, certes exceptionnelle qu'il a su produire et qui porte toutes les marques de son individualité. Ainsi, « le phénomène du génie créateur est apparu comme la justification suprême de l'*homo faber* convaincu que les œuvres peuvent être essentiellement supérieures à leur auteur³⁹⁶ ». Mais la soumission à cet ordre des choses se retourne en piège pour le génie dont l'œuvre est alors sensée dépasser, transcender, sa valeur personnelle. Il doit s'effacer derrière l'éclat de son œuvre. Or, indique Hannah Arendt, on ne peut rien changer à « ce fait élémentaire : l'essence de *qui* est quelqu'un ne peut

³⁹³ *ibid.* p. 269.

³⁹⁴ *ibid.* p. 269.

³⁹⁵ *ibid.* p. 272.

³⁹⁶ *ibid.* p. 272.

pas être réifié par ce quelque'un³⁹⁷ ». L'idolâtrie du génie est une dégradation de la personne humaine. Or, « seuls, les esprits vulgaires s'abaisseront à tirer orgueil de ce qu'ils ont fait ; par cet abaissement, ils deviendront esclaves et prisonniers de leurs propres facultés³⁹⁸ ». Tout créateur auquel on reconnaît du talent serait porté à désespérer aux prises avec de telles pensées venant contrecarrer les si douces promesses de l'adoration populaire. Heureusement, « ce qui sauve les très grands talents, c'est que les personnes qui en portent le fardeau demeurent supérieures à ce qu'elles font, du moins tant que la source créatrice reste vivante car cette source jaillit de *qui* ils sont, (...) elle est indépendante de ce qu'ils accomplissent ». ³⁹⁹

Ce détour par le bref exposé d'Hannah Arendt au sujet du génie peut paraître incongru et fort éloigné de la situation des élèves d'IMPro. Pourtant, afin de mieux comprendre comment s'ordonne le travail, l'œuvre et l'action dans leur *vita activa*, on peut considérer contre l'époque et contre *homo faber* qu'il en est d'eux comme des génies : leur valeur individuelle surpasse infiniment ce qui s'exprime dans leur production. Et ce n'est qu'en appui sur cette conviction qu'il est possible de préserver leur dignité à l'abri des jugements de valeur auxquels la faiblesse de leur travail et de leur œuvre les exposeraient. Un tel regard sur eux porterait peut-être notre époque à remettre son échelle de valeurs à l'endroit, reconnaissant à tout homme toute la dignité qui lui revient quelles que soient ses allures de vie. Le soin apporté par certains des professionnels que nous avons rencontrés à faire s'exprimer à travers même les activités les plus modestes, la « source créatrice » vivant en chaque adolescent nous semble préfigurer cette ambition. Reconnaissons que cette affirmation nous porte aux limites épistémologiques de ce que l'on peut écrire dans un travail de recherche tel que celui-ci. Les traces dans le matériau d'entretiens recueillis sont ténues et discrètes. Elles n'affleurent dans certains discours que sous des traits extrêmement modestes et pudiques – le plus souvent non verbaux – mais elles y sont la marque des plus hautes valeurs spirituelles.

³⁹⁷ *ibid.* p. 272.

³⁹⁸ *ibid.* p. 273.

³⁹⁹ *ibid.* p. 273.

Conclusion :

Qu'avons-nous appris ? Une recherche pour quoi faire ?

A ce point de notre parcours, il importe de rassembler les éléments essentiels répondant à notre problématique de départ. Nous cherchions à mettre en évidence ce qui structure l'ensemble des apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels accueillis dans les IMPro dans la mesure où ces établissements ont la particularité de construire en interne, sur la base d'un accord entre des professionnels aux cultures hétérogènes, les curricula destinés à leurs élèves. Nous voulions savoir si, en dépit de la grande variabilité possible des situations, ces curricula étaient finalement concourants, s'ils reposaient sur un ensemble cohérent de contenus, d'activités, de méthodes pédagogiques et de finalités et si, en définitive, ils poursuivaient des buts communs inspirés d'une théorie de l'éducation unifiante. Du fait de ces conditions de fonctionnement des établissements, notre hypothèse de départ proposait de vérifier ce qu'il en était de l'exposition à deux risques possibles, cruciaux à nos yeux : celui d'une médiocre prise en compte d'une part des désirs des adolescents et d'autre part de leurs capacités d'abstraction. On pouvait craindre dans cette hypothèse qu'une survalorisation des apprentissages dits « pratiques » ne provoque un effet de nivellement préjudiciable à leur développement. Notre attention s'est portée sur le désir et sur l'abstraction car il nous semblait que chacune pour sa part, ces deux notions sont essentielles à prendre en compte dans tout projet d'éducation, d'instruction, de formation. Concernant le désir, la tradition philosophique y voit une dimension de l'existence qui en entretient la persévération et lui désigne ce sur quoi porter son intérêt, à moins de quoi elle s'étiole. C'est pourquoi, il n'y a pas d'apprentissage sans désir d'apprendre. Concernant l'abstraction, elle est la fonction mentale par laquelle un individu donne du sens au monde qui l'entoure, l'organise et finalement y trouve sa propre place en se posant comme sujet.

Ce qu'il en est du désir

Parce qu'ils n'entrent pas dans la norme scolaire, les adolescents accueillis en IMPro sont communément présentés comme des êtres marqués par le manque, la déficience. De ce fait, ils

sont désignés comme porteurs de « besoins éducatifs particuliers ». Cela risque de les réduire à ne faire l'objet que de traitements de rééducation, de réadaptation aux vertus hypothétiquement réparatrices. Or, nous l'avons montré, pédagogues, psychanalystes et philosophes attestent que leur humanité même exige qu'il soit tenu compte du désir qui les anime.

En ce sens, la volonté de prendre en compte le désir des adolescents est nettement exprimée par les professionnels que nous avons interrogés. L'expression même de ce désir est constamment recherchée au quotidien, à travers les activités proposées. Elle est considérée comme un des signes majeurs de la pertinence d'une démarche pédagogique. Pour autant, elle n'est pas toujours aisément repérable par les pédagogues. Chez leurs élèves, elle n'emprunte pas forcément les chemins d'une verbalisation affirmative sans ambiguïté. Elle doit souvent être débusquée dans les comportements sous une forme négative indiquant un refus : dérobades, échecs surprenants, silences gênés... Seules la patience et l'écoute attentive dans une relation bienveillante établie dans la confiance permettent à l'éducateur de recevoir la confiance d'une expression affirmative de désir. Le désir des adolescents dont nous parlons ne s'exprime pas bruyamment. Il a la timidité de ceux qui ne se sentent pas toujours assurés d'avoir voix au chapitre.

En outre, si l'on s'éloigne du quotidien du groupe éducatif, de l'atelier ou de la classe, il apparaît qu'au plan institutionnel, organisationnel, social, leur désir se voit offrir peu d'occasions de s'exprimer par des choix à long terme, peu de choix par exemple en matière d'orientation pour la vie d'adulte. A la différence de ce que connaissent les autres adolescents, les élèves en IMPro n'ont guère de choix de carrière, ils n'ont guère de choix de mode de vie. Leur prévisible dépendance détermine un petit nombre d'options possibles parmi lesquelles ils ne décident pas seuls. Ainsi, pour commencer, leur admission dans un IMPro est subordonnée à une notification de la Commission des droits pour l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de leur département qui ne fait qu'une ou deux propositions. Un ou deux établissements sont indiqués dont l'un peut-être s'ouvrira à eux dans un délai de quelques semaines à quelques mois selon les places qui se libèrent. Dans ces conditions, il n'est pas question de faire la fine bouche et, quoi qu'il en soit, l'offre de formation n'est guère différente d'un établissement à l'autre ; nous avons amplement montré qu'on n'y prépare pas à des métiers au sens traditionnel. Il n'y a donc pas de voies de formation comme celles proposées aux adolescents scolarisés en milieu ordinaire.

Au sein même des établissements, leur petite taille et leur petit effectif ne permettent pas non plus de faire une offre de parcours particulièrement variée et riche. Tous les adolescents participent peu ou prou aux mêmes activités et aux mêmes ateliers. En dehors des aptitudes et du goût que chacun manifeste face à ce qui lui est proposé, peu de choses peuvent différencier le parcours d'un élève de celui d'un autre. Du fait même d'avoir été conçue à l'écart de l'offre générale, l'organisation du service d'éducation de ces adolescents est empêchée de déployer des propositions variées vis-à-vis desquelles les élèves pourraient faire des choix et exprimer des désirs.

De surcroît, maintenue elle aussi à l'écart, leur vie sociale et professionnelle future n'offre guère de perspectives propres à motiver des anticipations susceptibles d'éveiller le désir de maîtrise dans l'orientation de sa propre vie. C'est souvent en fin de parcours en IMPro, dans la vingtième année, que les choses se décident pour eux, essentiellement en fonction des opportunités locales.

Ces conditions extérieures aux établissements, socialement construites par une société prompte à exclure, ont un retentissement néfaste pour la prise en compte du désir des adolescents dans leurs choix de vie. Par contraste, elles soulignent l'importance de l'engagement des équipes professionnelles au sein des IMPro pour écouter et répondre au mieux au désir des adolescents accueillis. Lorsqu'il est bien présent entre adolescents et adultes, ce dialogue des âmes dans le quotidien paraît alors comme une étonnante et belle richesse dont il faut convenir qu'on ne la trouve guère dans le monde scolaire ordinaire.

Ce qu'il en est de l'abstraction

Sur la notion d'abstraction, nous avons voulu souligner en nous appuyant sur le travail de Jerome S. Bruner et Britt-Mari Barth que, contre le sens commun, elle avait une dimension dynamique. La capacité d'abstraction est une capacité d'élaboration. Elle fait passer de la perception sensible à la catégorisation et à la conceptualisation par la réalisation d'opérations mentales successives.

Or, le sens commun attribue à l'intelligence la faculté de concevoir des choses abstraites et, ce faisant, de les détenir comme un savoir sous forme statique. Cette conception est souvent incorporée à une pédagogie transmissive dans laquelle l'enseignement consiste à délivrer une information déjà élaborée sous forme abstraite à des élèves qui sont sensés la faire leur par une simple opération d'enregistrement. Court-circuitant tout ce qui dans l'apprentissage demande la mobilisation du sujet pour des opérations mentales passant par des stades

progressifs d'appropriation, elle manque souvent son but. Parce qu'on ne leur en donne ni le temps ni les moyens, les élèves ne parviennent pas à concevoir solidement des concepts qui leur soient utiles et opérationnels pour se forger une représentation fonctionnelle du monde. Tenant à cette vision statique déjà peu efficace en général, ceux qui la transposeraient naïvement à des élèves moins habiles intellectuellement s'exposeraient à de sérieuses déconvenues et pourraient hâtivement conclure que ces derniers sont définitivement inaptes à l'abstraction. Or, si la conception statique et transmissive se montre peu efficace en milieu scolaire ordinaire, il n'est pas étonnant qu'elle soit nulle et non avenue pour des élèves marqués par une déficience intellectuelle. De là, ces derniers ont parfois été considérés comme définitivement inaptes à l'abstraction et cantonnés aux apprentissages dits « pratiques » pour lesquels la main pourrait croit-on agir sans le guidage de la pensée. Ce renoncement indigne sur le plan éthique a aussi contre lui de se condamner à n'être jamais efficace, sauf à prouver qu'en privant des êtres d'instruction, on parvient à les maintenir dans l'ignorance, ce qui constitue une funeste tautologie !

Des professionnels que nous avons interrogés attestent qu'une autre vision des choses est possible, une vision dynamique. Suivant, intuitivement le plus souvent, les observations de Jerome S. Bruner reprises par Britt-Mari Barth, ils partent en effet d'une proposition de mise en action des élèves sur le monde sensible. Il s'agit bien au départ d'agir, de construire, de réaliser un projet sollicitant le stade éactif. C'est au cours de la réalisation de ce projet que vont être introduites des représentations iconiques, des élaborations langagières symboliques (narrations, classements...) suscitées et accompagnées patiemment afin de s'assurer qu'elles ont du sens pour les élèves. Ainsi, les élèves passent de ce qu'ils font à ce qu'ils peuvent penser de ce qu'ils font puis aux savoirs sur ce qu'ils font. Ils construisent à leur rythme des classes d'objets, des classes d'actions, des anticipations sur des transpositions possibles. Ils pratiquent l'abstraction pour produire les objets de pensée dont leur esprit a besoin. Chacun le fait selon ses capacités, selon ses besoins, selon ses désirs. Ce qui en résultera pour chacun est quantitativement imprévisible. Seul le réinvestissement dans un projet ultérieur permet parfois d'en prendre un peu la mesure. Chez les professionnels qui nous ont dévoilé cette facette de leur pédagogie, celle-ci prend des formes diverses. Les médiations, les démarches qu'ils emploient sont variées. Pour autant, ils témoignent de leur confiance dans la capacité des adolescents d'accéder à l'abstraction et en font un objectif de travail. Dire que tous les professionnels le font avec la même intensité, la même conscience, la même détermination serait exagéré. Cette ambition s'accommode évidemment mal d'une vision déféctologique des adolescents parfois présente dans les propos. Néanmoins, en dépit des variations possibles de

sensibilité d'un individu à l'autre, il est notable que le travail en équipe, marque de culture professionnelle forte en IMPro, soutient la conviction du postulat d'éducabilité nécessaire pour accompagner ses élèves sur les chemins de l'abstraction.

En définitive, il pourrait apparaître à un observateur peu attentif que les activités supports d'apprentissages proposés aux adolescents en IMPro sont quasi exclusivement « pratiques » et négligent l'apprentissage de l'abstraction. Il apparaît que cette vision est erronée. L'appui sur la pratique, sur l'action concrète ne privent pas nécessairement de l'accès à l'abstraction. Tout au contraire, c'est la voie qui y conduit. Pour autant, il serait certainement très utile de travailler à une formalisation de ces démarches pédagogiques menant à l'abstraction, en sorte qu'elles constituent un patrimoine commun reconnu, source d'inspiration pour l'ensemble des acteurs de l'éducation en IMpro.

Caractéristiques générales de l'éducation et des apprentissages en IMPro

Les IMPro sont des établissements peu dépendants de prescriptions ou d'instructions venant de l'extérieur et propres à garantir une unité des objectifs et des pratiques. Pour autant, les professionnels que nous avons rencontrés, agissant dans huit établissements différents, présentent de larges convergences dans les descriptions de leurs pratiques éducatives et des raisons qu'ils en donnent. Cela forme un modèle construit par la réflexion de chaque acteur mettant au service de l'ensemble ses compétences, ses qualités et ses goûts propres, un modèle qui s'appuie sur des valeurs, des intentions éducatives et un sens de la mission largement partagés. L'établissement assure l'élaboration de la cohérence à travers les fréquentes réunions institutionnelles caractéristiques du milieu professionnel de l'éducation spécialisée. Le projet éducatif qui en résulte concerne trois dimensions essentielles de la vie d'un individu : l'individu face à lui-même et dans sa relation à autrui, sujet moral ; l'individu en société, sujet citoyen ; l'individu au travail, sujet économique. En l'absence de visée qualificative ou certificative qui délimiterait des objectifs précis et limités d'acquisitions, l'ambition d'éducation et de formation est globale. Elle porte intérêt à une multitude d'apprentissages sans les ordonner à une importance hiérarchiquement déterminée a priori. On y estime par exemple d'autant de prix qu'un adolescent parvienne à se vêtir convenablement, qu'il sache entrer en relation avec les autres et s'en faire comprendre, qu'il puisse réaliser des gestes professionnels ou qu'il exprime son point de vue en société. Au total, on aurait envie de parler d'une ambition d'éducation intégrale. Cependant, elle ne

produit pas partout et pour tous les adolescents les mêmes fruits. Elle doit s'adapter à chacun car elle s'adresse à des personnes aux allures d'apprentissage diverses, aux capacités et centres d'intérêt divers. Et c'est là qu'intervient une autre importante caractéristique de ce modèle éducatif : sa nécessaire adaptation permanente aux facultés des individus auxquels elle s'adresse, en dehors de références normatives contraignantes. Cette adaptation se réalise par l'écoute et l'observation attentives des adolescents. Elle alimente une réflexion partagée des acteurs sur les objectifs et moyens adéquats pour permettre aux élèves de progresser dans leurs acquisitions. Cette réflexion est parfois soumise à des oscillations entre lesquelles chaque professionnel doit arbitrer pour sa propre action tout en tenant compte du projet commun de l'équipe éducative. Citons une de ces oscillations caractéristiques à titre d'exemple. C'est celle qui provient du repérage chez un individu d'une carence qu'on cherchera avec persévérance à combler s'opposant à la détermination de le faire progresser dans un domaine où il manifeste déjà des aptitudes. Les choix qui résultent de ce dilemme influencent la part respective qu'on consacrerà à l'action rééducative et à l'action dédiée à de nouveaux apprentissages.

Au final, s'il fallait rapprocher l'éducation et les apprentissages proposés aux adolescents en IMPro d'un modèle unifiant, nous dirions que celui de Comenius en constitue l'horizon. Nous ne l'y avons bien sûr pas trouvé à l'état pur, comme une théorie unifiante sur laquelle s'appuieraient explicitement les acteurs, mais chaque témoignage en portait des traces significatives tant dans l'expression des intentions, que dans celle des modalités pédagogiques. Quelques grands principes proposés par Comenius sont particulièrement présents : l'action éducative s'y développe pour attester la dignité humaine et non en raison de l'utilité sociale présumée de ceux auxquels elle s'adresse ; l'école est selon la très belle expression de Comenius un « atelier d'humanité » dans lequel l'homme devient vraiment homme ; le plaisir, et non la contrainte, soutient l'engagement de l'élève dans l'activité laquelle consiste à connaître les choses et les gestes pour réaliser un travail ; on étudie pour la vie et pas seulement pour l'école. Il est frappant de constater combien cette ambition d'une éducation intégrale peut d'une part être exprimée comme une force structurante de l'action des professionnels et d'autre part être battue en brèche dès lors qu'on doit prendre en considération la réalité de l'avenir promis aux adolescents lorsqu'ils seront adultes. L'horizon semble alors dramatiquement se rétrécir. Ce qui avait paru comme un potentiel, une richesse de l'individu, risque fort d'être arasé pour s'adapter à une activité de travailleur parfois peu exaltante et gratifiante. Paradoxalement, les individus qui ne se seront pas montrés aptes face aux exigences du travail auront plus fréquemment accès à des établissements pour adultes

comme les Accueils de jour promouvant la créativité et l'épanouissement personnel et culturel. Notre société apparaît à cet égard soucieuse de l'individu lorsqu'il est enfant et adolescent – ce qu'on ne saurait lui reprocher – mais ne poursuit pas son effort, son investissement avec la même détermination lorsqu'il est devenu adulte. Ainsi, la marginalité dans laquelle est maintenue la population d'adultes issue des IMPro vient contredire l'effort consenti pour leur éducation. Ecrivant cela, nous arrivons aux frontières de notre recherche mais il nous semble toutefois que l'éducation des adolescents en IMPro telle que nous l'avons décrite n'a de sens que si elle ouvre sur une société inclusive.

Un patrimoine pour l'Ecole inclusive

Parti avec beaucoup d'interrogations concernant les apprentissages proposés aux élèves accueillis en IMPro, nous cherchions ce qui structurerait en profondeur un modèle éducatif que nous percevions a priori comme empreint de contradictions et quelque peu instable. Nous avons découvert chemin faisant à travers notre recherche et notre pratique professionnelle un ensemble porteur d'une forte ambition éducative. Préoccupé en tant qu'instituteur de questions principalement scolaires, nous avons rencontré des professionnels, en particulier éducateurs et éducateurs techniques, ayant aussi vocation à mettre en œuvre toutes sortes de situations d'apprentissages. Les interrogeant et travaillant à leurs côtés, nous avons tenté de rendre compte de la valeur d'un projet éducatif prenant appui sur une approche pluri-professionnelle et partenariale.

Certes, le modèle n'est pas totalement homogène – ni parfait sans doute, ce que personne ne revendique – mais il est d'une grande richesse. Il prend en considération toutes les dimensions de la jeune vie humaine qu'on se propose d'éduquer, et ce non seulement à partir des besoins mais aussi en prenant compte l'expression des désirs des sujets. Privés d'une visée qualificative et certificative qui fixerait des normes et des curricula, les professionnels s'emploient à développer toutes les facultés possibles des adolescents en s'appuyant sur un repérage minutieux du potentiel de ces derniers. Le travail de concertation en équipe pluri-professionnelle assure au sein de chaque établissement la cohérence de l'ensemble.

A l'heure où notre société affirme vouloir s'orienter vers des pratiques inclusives en tous domaines, à commencer par celui de l'Ecole, il sera fort utile dans ce projet de prendre en considération le patrimoine de savoir faire disponible dans les établissements médico-éducatifs tels que les IMPro. En dépit de ses imperfections, ce patrimoine pourrait apporter au projet d'un service public d'éducation accueillant tous les élèves des pratiques permettant

d'assurer le bien-être de tous. Dans l'immédiat, les IMPro se présentent comme des isolats résultant d'une histoire qui a mis à part le petit nombre de leurs élèves considérés comme inadéquats à la norme scolaire. Un projet d'Ecole inclusive digne de ce nom ne peut se risquer à organiser purement et simplement la disparition de ces établissements. Il s'enrichirait au contraire d'offrir à tous les élèves, et particulièrement aux plus vulnérables, les pratiques éducatives et pédagogiques bienveillantes et bénéfiques jusqu'alors réservées aux élèves des IMPro. En outre, ces derniers pourraient alors retrouver dans l'Ecole de tous les principes d'éducation intégrale dont ils bénéficient actuellement dans leurs établissements spécialisés. Le cadre de notre recherche n'autorise pas à développer plus avant sur la forme institutionnelle et organisationnelle qu'il conviendrait de donner à une Ecole ainsi renouvelée. Qu'il nous soit seulement permis de noter que les éclaircissements que nous avons tirés de ce travail ont renforcé notre conviction personnelle qu'une éducation inclusive est possible et souhaitable. A cette fin, l'explicitation et la diffusion des principes et pratiques éducatives et pédagogiques en usage dans les établissements médico-éducatifs seraient une source d'inspiration profitable à tous.

BIBLIOGRAPHIE

ALAIN.1932 (1986) *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF, coll. Quadrige.

ARENDDT, Hannah. 1958 (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy, coll. Pocket Agora.

AVANZINI, Guy. 1969. *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*. Paris, Librairie philosophique J.Vrin.

BARDIN, Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.

BARISNIKOV, Koviļjka, PETITPIERRE, Geneviève. 1994. *Défectologie et déficience mentale : Vygotsky*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BERAUD-CAQUELIN, Hélène ; DERIVRY-PLARD, Martine. 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel). Paris, Hachette Livres.

BINET, Alfred ; SIMON, Théodore. 1978 (1ère éd.1907). *Les enfants anormaux. Guide d'admission pour les classes de perfectionnement*. Toulouse, Privat.

BLANC, Alain ; STIKER, Henri-Jacques. 1998. *L'insertion des personnes handicapées en France. Bilan et avenir d'un demi-siècle d'expérience*. Paris, Desclée de Brouwer.

BLOCH-LAINE, François. 1967. *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*. Paris, La Documentation Française.

BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE, Michèle. 2004. *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ? Du discours à la méthode, le sémaphore*. Toulouse, Erès.

BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE, Michèle. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques. Des intentions aux actes*. Toulouse, Erès.

BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE, Michèle. 1994. *Handicaps et vie scolaire (L'intégration différenciée)*. Lyon, Chronique Sociale, col. Pédagogie/Formation. Préfaces d'André Catteaux et de Charles Gardou.

BONNEFOND, Georges. 2006. *De l'institution à l'insertion professionnelle : le difficile parcours des jeunes déficients intellectuels*. Toulouse, Erès.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.

- BARTH, Britt-Mari. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz.
- BOIMARE, Serge. 2004. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod.
- BOURDOUCLE, Raymond. 1991. *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue française de pédagogie, n° 94.
- BRAGANTI Thierry ; MATHIEU-FRITZ Alexandre. 2004. *Éducateur technique spécialisé : Formation, diplôme, carrière*. Paris, Ed. ASH, coll. Filière éducative.
- BROUARD, Cécile. (sous la dir.) février 2004 « *Le handicap en chiffres* » publié à la demande du Secrétariat d'état aux personnes handicapées par le Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps
- BRUNER. Jerome, Seymour. 1996. *L'éducation, entrée dans la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- BRUNER, Jerome, Seymour. 1966, (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- CANGUILHEM, Georges. 1991, 1ère édition, 1966. *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.
- CAPUL, Maurice ; LEMAY, Michel. 1996. *De l'éducation spécialisée*. Toulouse, Erès.
- CASPAR, Philippe. 1994. *Le peuple des silencieux. Une histoire du handicap et de la déficience mentale*. Paris, Fleurus.
- CERI. 2000. *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*, Paris, OCDE.
- CERI. 1998. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- CERI. 1995. *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris, OCDE.
- CHAMPY, Florent. 2011. *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris, PUF.
- CHAPIREAU, François. 1992. *Les concepts de la Classification internationale des handicaps*, in *Handicaps et inadaptations*. Les Cahiers du CTNERHI, n° 57
- CHAPIREAU, François ; CONSTANT, Jacques ; DURAND, Bernard. 1997. *Le handicap mental chez l'enfant : une synthèse neuve pour comprendre, agir et décider*. Paris, ESF.
- CHAPIREAU, François. 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel.) Paris, Hachette Livres.

- CHATENOUD, Arnaud ; CORBILLON, Michel. 2001. *Après l'EMPro : le devenir des jeunes adultes*. Nouvelle revue de l'AIS 16, 10/2001, p.131-140
- CHAUVIÈRE, Michel ; PLAISANCE, Eric. 2000. *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*. Paris, PUF.
- CIFALI, Mireille ; MOLL, Jeanne. 1985. *Pédagogie et psychanalyse*. Paris, Dunod.
- COULET, Jean-Claude. 1999. *Eduquer l'intelligence*. Paris, Dunod.
- COUSERGUE, Catherine. 1999. *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés*. Paris, Dunod.
- CUILLERET, Monique. 2000. *Trisomie 21 : aides et conseils*. Paris, Masson.
- DE ANNA, Lucia. 2000. «Généalogie de l'intégration scolaire en Italie », in CHAUVIÈRE, Michel ; PLAISANCE, Eric. *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, PUF.
- DELLA-COURTIADÉ, Claude. 1988. *Elever un enfant handicapé : de la naissance aux premiers acquis scolaires*. Tome 1, Paris, ESF.
- DELLA-COURTIADÉ, Claude. 1993. *Elever un enfant handicapé : de l'adolescence à l'âge adulte*. Tome 2, Paris, ESF.
- DELVILLE, Jacqueline ; MERCIER, Michel. 1997. *Sexualité, vie affective et déficience mentale*. Bruxelles, De Boeck.
- DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. 1972. *L'anti-Œdipe*. Paris, Editions de Minuit.
- DEVEAUX, Evelyne. 1978. *La déficience intellectuelle : étude à partir d'un institut médico professionnel pour débiles moyens*. Thèse de médecine. Grenoble, Université Jacques Fourier.
- DIDEROT, Denis. 1972. « *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient. Additions à la Lettre sur les aveugles* », *Pensées philosophiques*. Paris, Garnier-Flammarion.
- DIEDERICH, Nicole. 2004. *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes handicapées mentales*. Paris, La Découverte.
- DORIGUZZI, Pascal. 1994. *L'histoire politique du handicap. De l'infirme au travailleur handicapé*. Paris, L'Harmattan.

- DUBAR, Claude ; TRIPIER, Pierre. 1998. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- DUBREUIL, Bertrand. 2005. *Processus d'inégalité sociale et déficience intellectuelle (art.)* in La Nouvelle Revue de l' AIS n°31, 3^{ème} trimestre.
- DUBREUIL, Bertrand. 2008. « *L'éducation spécialisée n'est pas un long fleuve tranquille* » CREA Région Centre. Journée Régionale des IME consacrée à « L'impact des nouveaux modes de scolarisation des enfants et adolescents handicapés dans les Etablissements Médico-sociaux ».
- DURKHEIM, Emile. 1922. (1992) *Education et sociologie*. Paris, P.U.F.
- EBERSOLD, Serge. 1992. *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirmes*. Paris, PUF/CTNERHI.
- EHRENBERG, Alain. 1999. *La Fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris, Odile Jacob.
- ERNST, Sophie. 1995. *Un admirable échec : Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage*. Paris, Revue Les Temps Modernes, n° 582, mai-juin.
- FOUGEYROLLAS, Patrick. 1993. *Les applications du concept de handicap (désavantage) de la CIH et de sa nomenclature*. Etude-Rapport, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- FREUD, Sigmund. 1900. (1977). *Le rêve et son interprétation*. Paris, Gallimard.
- FREUD, Sigmund. 1961. *Introduction à la psychanalyse*. Paris, Payot.
- FUSTER, Philippe ; JEANNE, Philippe. 2001. *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris, Bordas.
- FUSTER, Philippe ; JEANNE, Philippe. 2000. *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris, Bordas.
- FUSTER, Philippe ; JEANNE, Philippe. 1999. *Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés*. Paris, Armand Colin-Bordas.
- FUSTIER, Paul. 1993. *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon, PUL.
- GABERAN, Philippe. 1998. *De l'engagement éducatif*. Toulouse, Erès, Collection « Connaissances de l'éducation ».
- GABERAN, Philippe. 2003. *La relation éducative*. Toulouse, Erès.

- GABERAN, Philippe ; PERRARD, Patrick. 2004. *Moniteur éducateur, un professionnel du quotidien*, Toulouse, Erès.
- GALLAND, Antoine ; GALLAND, Janine. 1993. *L'enfant handicapé mental*. Paris, Nathan.
- GALLU, Xavier. 2007. *Les pratiques d'hygiène corporelle dans un institut médico-professionnel : contribution à une anthropologie de l'action éducative spécialisée / Xavier Gallu ; Thèse sous la direction de Pierre Clanché et Alain Marchive*. Université de Bordeaux 2.
- GARDOU, Charles. 2010. *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2005. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2003. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2004. *Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visages, 4*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2003. *Frères et sœurs de personnes handicapés. Le handicap en visages, 3*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2003. *Parents d'enfant handicapé. Le handicap en visages, 2*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 2003. *Naître ou devenir handicapé. Le handicap en visages, 1*. Toulouse, Erès.
- GARDOU, Charles. 1991. *Handicaps, handicapés : le regard interrogé*. Toulouse, Erès.
- GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 1989. *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris, Centurion.
- GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 1990. *La débilité légère, une construction idéologique*. Paris, CNRS.
- GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 1999. in *L'enfance handicapée en France* (sous la direction de LANGOUET, Gabriel.) Paris, Hachette Livres.
- GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. 2005. *Discours médico-psychologique et distanciation sociale*. Nouvelle revue de l'AIS n°31, 3ème trimestre.
- GIAMI, Alain ; HUMBERT-VIVERET, Chantal ; LAVAL, Dominique. 2001. *L'Ange et la Bête. Représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parents et les éducateurs*. Paris, Editions du CTNERHI.

- GIBELLO, Bernard. 1994. *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris, Bayard.
- GINESTE, Thierry. 1993. *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris, Hachette.
- GOBRY, Pascal. 2002. *L'enquête interdite. Handicapés : le scandale humain et financier*. Paris, Le Cherche-Midi.
- GOFFMAN, Erving. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, Editions de Minuit.
- GOMEZ, Jean-François. 2001. *Déficiences mentales : le devenir adulte. La personne en quête de sens*. Toulouse, Erès.
- GOSSOT, Bernard ; MOLLO, Claude ; NAVES, Pierre ; GAUZERE, Mireille ; TROUVE, Claire. 1999. *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*. IGEN/IGAS, n° 99-002.
- GRUBAR, Jean-Claude ; IONESCU, Serban ; MAGEROTTE, Ghislain ; SALBREUX, Roger. *L'intervention en déficience mentale. Théories et pratiques*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- HAMONET, Claude ; MAGALHAES, Teresa. 2001. *Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Manuel pratique : proposition d'identification quantifiée internationale des éléments constitutifs des handicaps*. Paris, Editions Eska.
- HERROU, Cécile ; KORFF-SAUSSE, Simone. 1999. *Intégration collective de jeunes enfants handicapés. Semblables et différents*. Toulouse, Erès.
- HOUSSAYE, Jean. 1994. (sous la dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin.
- KORPES, Jean-Louis. 1988. « *Handicap mental. Notes d'histoire* ». Cahiers de l'EESP, Lausanne, n°3.
- IMBERT, Francis. 2000. *L'impossible métier de pédagogue*. Paris, ESF.
- ITARD, Jean. 2002. *Mémoire (1801) et rapport (1806) sur Victor de l'Aveyron*. in MALSON, Lucien. *Les enfants sauvages* Paris, éd. 10/18.
- ITARD, Jean. 1994. *Victor de l'Aveyron*. Paris, Allia.
- KANT, Emmanuel. 1992. *Fondements de la métaphysique des moeurs (1785)*. Paris, Edition de Poche.

KERLAN, Alain. 2003. *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Paris, ESF.

KERROUMI, Bachir. 1995. *Les personnes handicapées et le marché du travail*. Paris, Editions d'Organisation.

KROTKY, Etienne. 1996. *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*. Paris, Publications de la Sorbonne.

KUHN, Thomas. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.

LAFAY, Henri. 1986. *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*. Paris, La Documentation Française.

LAMBERT, Jean-Luc. 1991. *Le personnel éducatif face au handicap mental. Approche psychopédagogique*. Fribourg, Delval.

LAMBERT, Jean-Luc. 1989. *Handicap mental et société (Un défi à l'éducation)*. Cousset (Fribourg), Éditions DelVal.

LAMBERT, Jean-Luc. 1981. *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles, Mardaga.

LANGOUET, Gabriel. (sous dir. de). 1999. *L'enfance handicapée en France*. Paris, Hachette.

LANTIER, Nicole ; VERILLON, Alette ; AUBLE, Jean-Pierre ; BELMONT, Brigitte ; WAYSAND, Edith. 1994. *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris, INRP/L'Harmattan.

LE BOTERF, Guy. 1995. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'organisations.

LÉCHAUX, P. 2003. *L'insertion professionnelle des jeunes handicapés : points de repères et hypothèses pour l'avenir*. Cahiers de l'ADAPT, 4-12.

LEON, Antoine ; ROCHE, Pierre. 2003. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris. P.U.F.

MAEREL, M-J. 2007. *Un IMPro conjugue avec succès action éducative et stratégie commerciale*. Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 2517, 41-42.

MANCIAUX, Michel ; TERRENOIRE, Gwenn. 2004. *Les personnes handicapées mentales*. Paris, Fleurus/Unapei.

MARC, Pierre. 1989. *La différence à fleur de peau*. Fribourg, Editions Delval.

- MARC, Pierre. 1991. *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Bern, Peter Lang.
- MASLOW, Abraham. 2004. *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*. Paris, Eyrolles.
- MERCIER, Michel. 1997. *Ethique et handicap mental*. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- MICHELAT, Guy. 1975. *Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie*. Revue française de sociologie. XVI.
- MICHELET, André ; WOODILL, Gary. 1993. *Le handicap dit mental. Le fait social, le diagnostic, le traitement*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- MISES, Roger ; QUEMADA, Nicole. 1994. *Classification des handicaps en pathologie mentale de l'enfant et de l'adolescent : incapacités, désavantages et retentissement sur la qualité de vie familiale*». L'Information psychiatrique, volume 70, n° 5.
- MISES, Roger . 1975. *L'enfant déficient mental*. Paris, PUF.
- MISES, Roger ; PERRON, René ; SALBREUX, Roger. 1994. *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*. Paris, ESF.
- MORIN, Edgar. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.
- MORMICHE, Pierre ; BOISSONNAT, Vincent. 2005. *Handicap et inégalités sociales : les premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance »*. Nouvelle Revue de l' AIS n°31 3^{ème} trimestre.
- MORVAN, Jean-Sébastien. 2010. *L'énigme du handicap (Traces, trames, trajectoires)*. Toulouse, Érès, col. Connaissances de la diversité. Préface de Charles Gardou.
- MORVAN, Jean-Sébastien. 1988. *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations*. Paris, Les cahiers du CTNERHI.
- MORVAN, Jean-Sébastien. 1997. *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation*. Paris, PUF/CTNERHI.
- MORVAN, Jean-Sébastien ; PAICHELER, Henri. 1990. *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*. Paris, PUF/CTNERHI.

MUCCHIELLI-BOURCIER, Arlette. 1986. *Educateur ou thérapeute. Une conception nouvelle des rééducations*. Paris, ESF.

MUEL-DREYFUS, Francine. 1983. *Le métier d'éducateur*. Paris, Editions de Minuit.

NEGRE, Pierre. 1999. *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris, L'Harmattan.

OCDE. 2004. *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris, OCDE.

OCDE. 1995. *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris, OCDE.

OCDE. 1994. *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques*. Paris, OCDE.

OCDE. 1999. *L'intégration scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris, OCDE.

OMS. 2001. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. OMS.

OMS. 1980. *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*. OMS.

PELICIER, Yves ; THUILLIER, Guy. 1980. *Edouard Séguin (1812-1880) « L'instituteur des idiots »*. Paris, Economica.

PENY, Bernard. 2005. « *Citoyenneté, personnes en situation de handicap et pratiques d'accompagnement : de nouvelles perspectives ?* », Actes du 9^{ème} congrès International de l'Association Internationale de Recherche sur le Handicap Mental, « *Nommer nos défis, partager nos savoirs, ouvrir nos perspectives d'action. Recherche, formation et pratique en déficience intellectuelle* », Rimouski, Canada, 17-20 août 2004, Editions IRHM, Québec.

PERRENOUD, Philippe. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.

PHILIP, André. 2003. *Au-delà du collège : les possibilités de formation professionnelle pour les élèves d'UPI*. La nouvelle revue de l' AIS, 21, 49-57

PLAISANCE, Eric. 1999. « *Quelle intégration ?* ». Nouvelle revue de l' AIS, n°8.

PLAISANCE, Eric. 1988. « *Éducation spéciale* ». L'Année sociologique, 38.

PLAISANCE, Eric ; GARDOU, Charles. 2001. « *Situations de handicap et institution scolaire* ». Revue Française de Pédagogie Mars-avril 2001, Paris, INRP.

PLAISANCE, Eric ; CHAUVIERE, Michel. 2000. *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*. Paris, PUF.

PLAISANCE, Eric. 2009. *Autrement capables - Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris, Autrement.

POIZAT, Denis. 2004. *Education et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse, Erès.

POSTIC, Marcel. 1979. *La relation éducative*. Paris, PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

QUIVY, Raymond ; VAN CAMPENHOUDT, Luc. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.

RAVAUD, Jean-François ; STIKER, Henri-Jacques. 2000. « *Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap* », Handicap-Revue de sciences humaines et sociales. Paris, CTNERHI, 2 parties, n°86 et n°87.

RAWLS, John. 1987. *Théorie de la justice*. Paris, Seuil.

REBOUL, Olivier. 2001. *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF.

REBOUL, Olivier. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF.

RICOEUR, Paul. 1992. *Communication au colloque "Le psychiatre devant la souffrance" de l'Association Française de Psychiatrie. Brest les 25 et 26 janvier 1992*. Publié dans Psychiatrie française, numéro spécial, juin 1992; et dans la revue Autrement, "Souffrances", n° 142, février 1994.

ROCA, Jacqueline. 1992. *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1901 à 1975*. Paris, CTNERHI/ PUF.

ROSENTHAL, Robert A. ; JACOBSON, Lenore. 1971. *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1762 (1969). *Emile ou De l'éducation* Livre 1. Paris, Gallimard Folio Essais.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1761 (1964). *la Nouvelle Héloïse*. Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade.

ROUZEL, Joseph. 2004. *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris, Dunod.

- ROUZEL, Joseph. 1998. *L'acte éducatif. Clinique de l'éducation spécialisée*. Toulouse, Erès.
- SALBREUX, Roger ; GASCON, Hubert ; IONESCU, Serban ; GABAÏ, Philippe. 2003. *Déficience intellectuelle et épuisement professionnel*. Association Internationale de recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales.
- SCHNEUWLY, Bernard ; BRONCKART, Jean-Paul. (sous la direction de). 1985. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Delachaux et Niestlé.
- SEGUIN, Edouard. 1846. *Traitement moral, éducation et éducation des idiots et autres enfants arriérés*. Paris, J.B. Baillière.
- SERRES, Michel. 1991. *Le Tiers-Instruit*. Paris, F.Bourin.
- SIMON, Marie-Agnès. 1999. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée. Analyse clinique de la relation d'enseignement. La position enseignante des instituteurs spécialisés en institut médico-professionnel*. Toulouse, Erès.
- SOËTARD, Michel. *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris, ESF.
- SPERISEN, Jacques. 1979. *Regard épistémologique sur le concept de déficience mentale*. Fribourg, Université de Fribourg.
- TASSÉ, Marc J. ; MORIN, Diane. (Sous la direction de). 2003. *La déficience intellectuelle*. Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.
- SPINOZA, Baruch. 1677 (1954) *Éthique*. trad. Roger Caillois. Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade.
- STIKER, Henri-Jacques. 1982. *Corps infirmes et sociétés*. Paris, Aubier Montaigne. (Nouvelle édition, Paris, Dunod, 1997.)
- STIKER, Henri-Jacques. 2000. *Pour le débat démocratique : la question du handicap*. Paris, Editions du CTNERHI.
- TOMKIEWICZ, Stanislas. 1989. *Le handicap mental et l'intégration des handicapés*. Les Cahiers de Beaumont, n° 45.
- TRIOMPHE, Annie. 1982. *Aspects économiques des établissements médico-sociaux*. Paris, CTNERHI.
- VAGINAY, Denis. 2005. *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Toulouse, Erès, col. Trames.

VANOVERMEIR, Solveig ; BERTRAND, Dominique. 2004. *Les établissements et services médico-sociaux pour enfants et adolescents handicapés activité, clientèle et personnel au 31 décembre 2001*. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques DREES SÉRIE STATISTIQUES DOCUMENT DE TRAVAIL n° 71.

VASSE, Denis. 1969. *Le temps du désir*. Paris, Seuil.

VEYNE, Paul (sous la direction). 1985. *Histoire de la vie privée. Tome 1. De l'Empire romain à l'an mil*. Paris. Seuil.

VIAL, Monique. HUGON, Marie-Anne. 2000. *La Commission Bourgeois (1904-1905)*. Paris, Editions du CTNERHI.

VIAL, Monique. 1993. *Un fonds pour l'histoire de l'éducation spécialisée. Inventaire des archives de l'enfance « anormale » conservées au Musée National de l'Education*. Paris, Editions de l'INRP.

VIAL, Monique. 1990. *Les anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris, Armand Colin.

VIAL, Monique. 1999. *Penser et agir l'intégration*. in GARDOU, Charles. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse, Erès.

VYGOTSKY, Lev. 1998. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

WALTER, Barbara. 2001. *Le droit de l'enfant à être éduqué*. Paris, L'Harmattan.

WALTER, Janine. 1979. *Réflexions sur la débilité mentale et les indications d'admission en Institut médico-pédagogique et médico-professionnel*. Thèse Université de Rouen.

WOODILL, Gary ; DAVIDSON, Ian. 1989. « *Le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel* ». Handicaps et inadaptations, Cahiers du CTNERHI, n°47-48.

ZRIBI, Gérard. 1998. *L'avenir du travail protégé (Centres d'aide par le travail et intégration)*. Rennes, Éditions ENSP.

Annexes

Nous proposons en annexe des documents qui peuvent éclairer le lecteur sur l'état d'esprit dans lequel nous avons conduit notre recherche et sur la manière dont nous l'avons présentée à l'état de projet à nos interlocuteurs (annexes 1 et 2).

Comme nous l'indiquions en introduction, ce travail a été mené en parallèle avec notre activité professionnelle d'instituteur en IMPro. Elle en est inséparable dans la mesure où les questions qu'elle cherche à élucider sont pour nous cruciales au quotidien. Aussi, nous souhaitons présenter quelques comptes-rendus de nos propres activités pédagogiques (annexes 3, 4, 5 et 6). Ce sont des séances au cours desquelles nous avons cherché à éprouver concrètement ce que nous mettions en évidence dans la recherche au sujet de la capacité de nos élèves à accéder à l'abstraction et à la conceptualisation. Ces comptes-rendus sont publiés tels quels, avec d'autres sur nos sites : <http://laborimprobus.canalblog.com/> et <http://laborimprobus2.canalblog.com/> afin d'être accessibles à tous, élèves, familles et visiteurs.

L'annexe 7 est une des tableaux de travail que nous avons créés pour trier et analyser les entretiens.

L'annexe 8, rassemblée dans le volume 2, est constituée de l'ensemble des transcriptions des entretiens.

Nous présentons donc les documents suivants :

- Annexe 1 : le courrier adressé aux directeurs des IMPro pour leur demander de nous permettre de rencontrer les professionnels de leur établissement.
- Annexe 2 : le courrier adressé, suite à une réponse favorable du directeur, aux professionnels de l'établissement afin de leur indiquer ce qu'on attend d'eux s'il acceptent un entretien.
- Annexe 3, 4, 5 et 6 : des comptes-rendus de séquences pédagogiques.
- Annexe 7 : un tableau de tri des contenus des entretiens. (voir volume 2)
- Annexe 8 : transcription des entretiens. (voir volume 2)

Annexe 1 : courrier aux directions d'établissement

Jean Horvais

à Madame la Directrice, Monsieur le Directeur

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance l'aide suivante :

Je souhaiterais organiser dans le courant de l'année scolaire une série d'entretiens avec quatre (ou cinq) professionnels volontaires de votre établissement.

Pour des raisons matérielles, il serait souhaitable que ces quatre entretiens d'environ une heure chacun aient lieu dans la même journée.

Ces entretiens sont destinés à la construction de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation que je réalise sous la direction de M. le Professeur Charles Gardou (Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation – Université Lumière Lyon2). Ils porteront sur le thème des apprentissages des adolescents accueillis en IMPro (SIPFPro). Le projet consiste à caractériser l'action de formation de nos établissements à partir du récit de l'expérience des acteurs de terrain (enseignants et éducateurs) sur leur propre pratique.

Dans l'espoir d'un accueil favorable de votre part, pour vous apporter plus de précisions et convenir des modalités pratiques d'organisation, je me permettrai de vous téléphoner d'ici une ou deux semaines.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

Annexe 2 : courrier aux professionnels

A QUOI PARTICIPENT CEUX QUI ACCEPTENT DE M'APPORTER LEUR AIDE ?

Ces entretiens sont destinés à la construction de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation que je réalise sous la direction de M. le Professeur Charles Gardou (Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation – Université Lumière Lyon2). Ils porteront sur le thème des apprentissages des adolescents accueillis en IMPro (SIPFPro). Le projet consiste à caractériser l'action de formation de nos établissements⁴⁰⁰ à partir du récit de l'expérience des acteurs de terrain (enseignants et éducateurs) sur leur propre pratique.

Plus précisément, cette recherche vise à identifier et produire une présentation raisonnée des nombreux apprentissages proposés aux jeunes accueillis en IMPro (apprentissage notionnels, instrumentaux, sociaux, professionnels, culturels...). En effet, cette variété d'apprentissages destinés à des jeunes que leur déficience exclut des formations qualifiantes et des certifications officielles ne figure nulle part d'une manière ordonnée et accessible. La pensée commune l'estime sans doute assez mince et ne lui reconnaît que bien peu d'ambition. Or, elle fait l'objet d'une élaboration complexe hautement professionnelle en équipe pluridisciplinaire. Elle est sans cesse renouvelée pour l'adapter à la singularité de chaque jeune auquel elle est destinée. Ce faisant, elle reste malheureusement confinée au sein des équipes.

Au fond, puisque ce n'est inscrit dans aucun référentiel, la question centrale de cette recherche est simple : « qu'apprend-on en IMPro ? » L'ensemble des réponses possibles à cette question tient sa richesse de la variété des pratiques des professionnels et de la variété des projets institutionnels. C'est cette richesse qu'il s'agit de présenter d'une manière si possible ordonnée pour la rendre compréhensible au lecteur final.

Les entretiens d'une durée d'une heure environ porteront sur la pratique et les choix qui la structurent. Selon une méthodologie semi-directive, l'interviewé sera invité à s'exprimer sur son expérience concrète. Est-il besoin de préciser que le traitement qualitatif des données s'effectuera dans le strict respect des exigences déontologiques de confidentialité inhérentes à toute recherche en sciences humaines ? que toute pratique même apparemment la plus modeste, celle qu'on a tendance à oublier de signaler parce qu'on la considère comme « allant de soi » a son intérêt et sa place dans ce projet de « cartographie » de ce qu'on apprend en IMPro.

Enfin, cette recherche a une visée praxéologique ; elle a l'ambition – certes modeste – d'être utile, de servir en retour ceux qui l'auront alimentée en leur renvoyant l'évidente richesse de leur œuvre professionnelle d'éducation où d'autres à leur suite pourront aller puiser.

Que chaque contributeur en soit d'avance remercié.

Jean Horvais

⁴⁰⁰ Je suis moi-même instituteur en IMPro dans la région Rhône-Alpes

Annexe 3 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, la catégorisation.

1. Qu'est-ce que c'est ?

Cet atelier propose des activités diverses ayant pour point commun de mettre en jeu des activités mentales de résolution de problèmes, de classement, de sériation, de relation de cause à effet, d'ordre ... et de le faire sous la forme d'un échange verbal d'explicitations entre les participants. En effet, les situations proposées appellent toujours un échange de points de vue, supportent souvent plusieurs réponses possibles et non contradictoires ainsi qu'on va le voir dans l'exemple ci-dessous. Le support de l'activité peut être constitué d'objets à manipuler, d'images projetées, de mots... Ce qui compte, c'est de pouvoir justifier sa proposition, de faire comprendre son point de vue aux autres en montrant qu'il repose sur un raisonnement logique partageable ainsi que de comprendre le point de vue des autres en le soumettant à la même critique logique (critique au sens de l'exercice de la faculté de juger). Nous cherchons à expérimenter et prendre plaisir dans l'exercice de la faculté de penser dont chacun dispose et qui se révèle et prend sens dans une construction sociale. C'est sérieux mais éclats de rire garantis !

2. Ça se passe comment par exemple ?

Le lecteur découvrira ci-dessous le récit d'une séance d'après mes souvenirs frais d'animateur de celle-ci. Ma mémoire ne me permettant pas de relater exhaustivement les prises de paroles en les attribuant rigoureusement à chacun des participants, j'ai choisi de leur attribuer un pseudonyme et des paroles telles qu'à peu près l'un ou l'autre a pu les prononcer. Ce faisant, il a fallu simplifier, condenser, et pour tout dire, malheureusement, je m'en aperçois à la relecture, ôter de la chair savoureuse que recèle ce genre de séance. Zénon, Euclide et Aristote ne sont pas tel ou tel participant, ce sont des masques interchangeables. S***, C*** et M*** les ont portés tour à tour au gré de leurs prises de paroles. N***, stagiaire, a assisté à cette séance, je ne l'ai donc pas rêvée... !

Aujourd'hui, à l'écran 5 mots sont écrits et projetés : chaise, table, fauteuil, cheval, bureau.

— Comment pourrions-nous classer, ranger, organiser ces choses-là ?

— On pourrait mettre ces mots en ordre alphabétique propose Zénon. Ça ferait : bureau, chaise, cheval, fauteuil, table.

— On pourrait aussi compter leurs syllabes ajoute Aristote Le résultat est moins net : trois mots ont 2 syllabes nettement distinctes : fauteuil, cheval, bureau. Chaise et table sont considérés comme n'en comportant qu'une.

— Et si je les range comme cela, qu'en pensez-vous ?

Table

Chaise Bureau Cheval

Fauteuil

— ... bizarre, murmure Euclide...

— et si j'ajoute cela, que signifient ces nombres ?

Table 5

Chaise 6 Bureau 6 Cheval 6

Fauteuil 8

— ... Ah, s'exclame Euclide, c'est le nombre de leurs lettres !

— Eh oui ! Bon maintenant, on ne va plus penser aux mots, mais à ce qu'ils veulent dire, à la chose qu'ils désignent. Ferme les yeux ! tu vois une chaise ? tu vois une table ? tu vois un bureau, tu vois un cheval, tu vois un fauteuil... Est-ce qu'on pourrait les ranger en faisant deux groupes ?

— ...

— on pourrait penser à ce que l'on fait avec, à quoi ça sert ...

— Ben une chaise, on s'assoit dessus avance Aristote...

— Ah oui, et dans un fauteuil aussi ajoute Zénon. Euclide intervient : — Mais la table, normalement, on s'assoit pas dessus...

— Et le bureau non plus précise Aristote. Ça fait donc un autre paquet...

— Et le cheval, qu'est-ce qu'on en fait alors ?

— Ben, le cheval, ça va pas... ah ben si... on s'assoit dessus !

— Donc ça fait deux groupes : les choses SUR lesquelles on s'assoit et les choses DEVANT lesquelles on s'assoit. Et si on voulait enlever une chose parce qu'elle ne va pas avec les autres, que proposeriez-vous ?

— Moi j'enlèverais fauteuil annonce Aristote.

— Tu peux expliquer pourquoi ?

— Oui, parce que fauteuil, ça a des roues, ça roule !

— Ben non ! s'opposent en cœur Zénon et Euclide.

— Si, rétorque Aristote, moi, quand on a fermé les yeux pour voir les objets, à fauteuil, j'ai vu un fauteuil roulant, un fauteuil pour une personne handicapée !

— Dans ce cas, concèdent les deux autres un peu perplexes, d'accord...

Mais Zénon reprend :

— Moi, j'enlèverais cheval parce que c'est un animal !

Accord unanime.

— Pourriez-vous trouver une raison pour laquelle ces 5 choses vont ensemble ?

... diverses hypothèses sont émises, sitôt écartées parce qu'elle ne permettent pas d'inclure tous les objets...

— Pour vous aider, je vais les présenter comme ceci : Chaise 4 Fauteuil 4 Table 4 Bureau 4 Cheval 4

Impossible de dire pourquoi ce 4, nos trois chercheurs sont dans l'embarras, ils se remettent à chercher dans la structure littérale des mots, sans succès...

— Je vais aussi faire une autre liste : Lampadaire 1 Vélo 2 Poule 2 ...et à la première liste, j'ajoute : Mouton 4

... réflexion... ???... perplexité...

— Un mouton, un cheval, ça a 4 quoi ?

— Ah, ça a quatre pattes répondent en cœur les trois chercheurs.

— Et une chaise aussi ajoute Zénon...

— Et le bureau, le fauteuil et la table aussi se réjouit Aristote.

— De toutes façons, les animaux, ça a 4 pattes renchérit Euclide.

— En es-tu si sûr ?

- Mais non, regarde, intervient Zénon, dans la deuxième liste, il y a une poule, c'est un animal et ça a 2 pattes !
 - Il y a d'autres animaux qui ont 2 pattes ?
 - Le canard, dit Aristote.
 - L'aigle, ajoute Euclide.
 - Le moineau !
 - La poule, l'aigle, le canard, le moineau sont des ...
 - Des oiseaux ! s'écrient les trois logiciens. Tous les oiseaux ont 2 pattes précisent-ils.
 - Y a-t-il des animaux qui n'ont ni 2 ni 4 pattes ?
 - Oui, le mille-pattes annonce Zénon.
 - C'est vrai, même si en fait, ils n'en ont pas tant que ça !
 - Et le serpent, lui, il n'en a aucune surenchérit Euclide.
 - Bon alors, les animaux ont des nombres variés de pattes : de 0 à mille ! (rires) Pourriez-vous continuer la liste de ceux qui en ont 4 ?
- Surviennent : lapin, chien, chat, girafe, sanglier... Kangourou pose problème : a-t-il deux ou 4 pattes ? Il faut chercher une photo sur Internet pour constater qu'il a 2 pattes... par terre pour sauter... mais qu'il en a bien 2 autres « en haut » !
- Dans la première liste, celle des animaux à 2 pattes, on a trouvé les « oiseaux ». Dans cette nouvelle liste, on trouve des animaux qu'on appelle « mammifères », c'est à dire « porteurs de mamelles » (les femelles tout au moins) pour nourrir leurs petits. Mais ça nous entraînerait bien loin pour aujourd'hui, vers la zoologie... nous allons en rester là !

Annexe 4 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, le vivant.

Aujourd'hui, dans la classe de l'IMPro, il y a sur la table une vingtaine d'images. Les participants ne le savent pas encore mais ces images ont été prises deux par deux dans différentes rubriques d'un jeu de cartes pédagogiques appelé Catégo. Ainsi, il y a deux insectes, deux animaux marins, deux objets de la maison, deux vêtements, deux sports... Docemur Docendo demande de trouver seulement du regard « un animal qui vit dans la mer »... un temps... puis il ajoute, « il a une carapace ». Le regard de Pythagore se trouble un instant... « alors, le poisson que je regardais... ça va pas ! »

- Oui, mais la crevette, ça va ! s'écrie Parménide. Il faut donc dans cette première phase de travail trouver ce qui appartient à une catégorie, puis à l'aide d'un autre indice, choisir la seule chose qui convienne.

Quand le principe est acquis et que chacun des 6 participants a pu montrer qu'il maîtrisait ce type de recherche, on passe à autre chose. « Faisons un paquet de tout ce qu'on peut trouver dans une maison... propose Docemur. Arrivent : la cuisinière, la télévision. Un instant après, Héraclite annonce fièrement que le maillot de bain, si on n'est pas à la piscine, il est rangé dans la maison.

- Ah, bon ! eh ben, si c'est ça, le poisson, on peut le trouver dans la maison aussi. Quand on l'a acheté, on le met dans le frigo ! renchérit Diogène. Avec un petit sourire, Melissos attrape la carte de la mouche et annonce : « la mouche aussi, on peut la trouver dans une maison! » Hésitation, sourires de connivences : tout le monde acquiesce. Finalement, il y a bien peu de choses qu'on ne pourrait mettre dans la maison, à part le phoque... et encore !

Nos logiciens triomphent lorsqu'ils parviennent à bousculer la représentation qu'ils avaient a priori d'une catégorie. C'est comme une barrière qu'ils tentent de renverser. Seule exigence : il faut justifier son affirmation et qu'elle soit acceptable pour les autres. Cela provoque donc des séquences argumentatives. Ils sont amenés à préciser des conditions dans lesquelles une affirmation peut être tenue pour juste. Par exemple, la crevette ne peut être présente dans la maison que si on admet qu'on en parle en tant qu'aliment.

« Maintenant, mettons ensemble ce qui est vivant... que chacun dise ce qu'il choisit de mettre dans cette catégorie.»

- Moi, je mets l'aigle, propose Parménide

Pas d'objection autour de la table.

- Moi, je mets la fourmi, indique Melissos qui aime les insectes

- Bah, c'est dégoûtant et puis c'est des choses qu'on écrase, c'est pas vivant ! interjette

Diogène. Puis se reprenant car les autres commençaient à protester : Si, si, c'est vrai, oui, c'est vivant !

La mouche ne tarde pas à les rejoindre, puis le moineau, le phoque, le poisson... Alors qu'on allait se trouver à court d'idée, Pythagore tente timidement : « la télé » Silence... perplexité... personne ne proteste.

Docemur interroge : « tu peux dire pourquoi la télé ? »

- Ben ... ça bouge !

- Ah oui, ça bouge, renchérissement quelques convaincus.

Pourtant, ça ne va pas de soi pour d'autres, mais comment dire ?

- En pensant à la télé, vous pourriez peut-être trouver d'autres choses qui bougent et on verra si on trouve que c'est vivant...

- Les voitures, propose Parménide.

Pythagore prend alors conscience des limites de sa proposition et dit : Oui, mais c'est comme pour la télé, ça bouge parce qu'on la fait bouger, c'est quelqu'un qui commande.

- Alors, est-ce que tout ce qui bouge est vivant ?

- Ben non ! disent-ils, tous d'accord.

- Qu'est-ce qui est vivant alors ?

Se cramponnant à l'idée de mouvement : « c'est ce qui bouge tout seul ! »

Le groupe semble un peu en panne sur ce pseudo-concept quand Melissos, avisant la carte de la mouche déclare : « Ou, ben les mouches, c'est pas toujours vivant, souvent, on les voit mortes... »

Alors... tous les regards se tournent vers Melissos se demandant où il veut en venir... Il poursuit : « Tout ce qui est vivant, c'est ce qui meurt ! »

Coup de tonnerre dans les têtes ! Perplexité devant l'audace d'une telle affirmation. Il faut vérifier. On cite quelques exemples de ce qui meurt : chat, lapin, souris n'ont pas de mal à confirmer l'assertion. Ils sont bien reconnus pour vivants et on sait qu'ils meurent, on en a déjà vu. Cheval par exemple est moins sûr, ainsi qu'éléphant... mais après réflexion, si. Ça meurt.

Docemur propose d'autres choses à examiner : un arbre (oui, ils ont déjà vu des arbres morts) des fleurs (oui, ça fane et ça meurt) Cela étant vérifié, il peut demander de préciser : alors, qu'est-ce qui est vivant ? Ils ajustent une formulation : les animaux et les plantes. Le reste, c'est des objets non vivants.

Voilà des concepts plus solides, mais Docemur voudrait pousser l'affaire plus loin. « Mais si ce qui est vivant, ça meurt, alors, ça veut dire que si j'ai un chat, il va mourir (ils acquiescent) Et si tu as un chat, il va mourir aussi (ils opinent) Et tous les chats vont mourir... (oui, oui...) alors, un jour, il n'y aura plus de chats ?! » On se demande si certains n'ont pas été momentanément tristes à cette pensée, comme si c'était inéluctable. Heureusement, Parménide intervient : « Mais, non, les chats vont pas disparaître parce qu'il y a des bébés chats ! »

- Mais alors, les lapins, c'est pareil, y'en a qui meurent et d'autres qui naissent ?

- Oui !

- Et les fourmis aussi ?

- Euh... oui !

- Et les arbres ?

- Ben ... oui !

- Alors qu'est-ce que vous pouvez dire de plus sur ce qui est vivant : ça meurt, et aussi...

- Ça naît ! annonce Parménide triomphalement.

- Bon, ce qui est vivant, ça naît et ça meurt. Et entre sa naissance et sa mort, qu'est-ce que ça fait ?

- Ça vit ... ça grandit !

- Et nous alors, là dedans, est-ce qu'on est vivant aussi ?

- Ben oui... et un jour on va mourir ajoute Melissos qui avait eu le premier cette idée.

- C'est vrai mais on a donc toute la vie pour grandir, progresser, apprendre... et ça, il n'y a que les vivants qui peuvent le faire !

Sourires radieux : un sommet a été gravi ! C'est la fin de la séance. Voyant les visages émus de leur découverte, Docemur dit : « je vous propose de garder cette idée et d'y penser pendant

cette journée parce que je crois qu'elle vous fait plaisir... » Pythagore se lève et on l'entend murmurer à plusieurs reprises : « Bon alors, ce qui est vivant, c'est ce qui naît, euh... qui grandit et puis... qui meurt ! »

Annexe 5 : une séquence pédagogique illustrant logique et abstraction, le temps, la durée.

Je voudrais évoquer une séance de travail en portant l'attention sur les efforts que doivent consentir mes élèves pour résoudre les problèmes que je propose à leur sagacité. La forme du texte sera différente des précédents présentés sur ce blog, qui privilégiaient l'évocation du dialogue. Plus austère, le récit ci-dessous cherche à pointer avec le plus de précision possible les opérations mentales qui balisent le parcours que les élèves ont dû accomplir avec mon appui pour parvenir à résoudre une seule question. En fait, ce parcours est celui que tout un chacun doit faire dans ce genre de situation, mais la plupart des personnes le réalisent sans aide et sans avoir conscience des ressources mentales qu'elles mobilisent.

Pour autant, je n'utilise pas de démarche instrumentée par la psychologie cognitive – je n'y ai pas de compétences – ce qui m'intéresse, c'est de décrire les chemins parfois inattendus que doit prendre le pédagogue pour accompagner des élèves en suivant aussi finement que possible les contours de leur « zone de développement proximale » selon la définition de Vygotsky : "c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés" . Autrement dit, le développement actuel marque ce qu'un individu maîtrise déjà seul, le type et le niveau de fonctionnement cognitif qu'il est capable de mettre en œuvre de façon autonome pour résoudre un problème. La zone proximale marque ce qui peut constituer la prochaine étape de son développement actuel pour peu qu'une interaction sociale (avec un adulte ou des pairs) soit initiée. »

Cela signifie que je postule avec fermeté que mes élèves ont en commun avec tous les autres élèves de disposer d'une zone de développement proximal qui ne demande qu'à être découverte et sollicitée. En ce qui les concerne, ce qui est peut-être particulier, c'est qu'on ne peut faire l'économie de cet effort alors que par ignorance le plus souvent, voire par négligence, on s'en dispense avec les autres élèves en croyant grossièrement qu'ils n'en ont pas besoin. Ce faisant, on ignore que parfois, ces derniers lâchent prise et se découragent de l'école pour cette simple raison. On appelle cela « échec scolaire » et on le fourre dans le grand sac noir des mauvaises raisons de ne pas avoir réussi à instruire.

Peut-être faut-il aussi en préambule dissiper tout malentendu : si quelqu'un, dans une séance comme celle-là peut parfois se trouver en difficulté, c'est le pédagogue. Il lui arrive de douter, de ne pas savoir quelle proposition faire, d'hésiter entre deux ou plusieurs voies possibles, d'aller dans une impasse momentanée à cause d'une erreur d'interprétation de ce qui se passe... mais qu'on aille pas dire, que nous avons affaire à « des élèves en difficulté » ! Si tel était le cas, c'est au pédagogue seul qu'incombe la faute – vénielle le plus souvent – de les y avoir mis. Faute, car « mettre en difficulté » est une faute pédagogique ; ce que n'est pas « mettre devant une difficulté », qui revient à proposer ce que tout chercheur rencontre et qui lui permet d'avancer : l'obstacle épistémologique. Redisons-le : la bonne humeur qui règne dans ces séances, le désir de poursuivre et les progrès accomplis sont les indicateurs nécessaires et suffisants pour se garantir contre le risque de « mettre en difficulté » et d'avoir la tentation malheureuse de s'en dédouaner en posant sur les élèves l'infamant oracle : « ils sont en

difficulté ». Il ne peut y avoir d'élève en difficulté que dans une école normative, une école où on réduit l'élève aux performances personnelles qu'il manifeste rapportées à une échelle métrique dont la finalité la plus claire est d'opérer des classements, des assignations à des classes-objets. On dit alors de ceux qui sont dans la partie gauche de la courbe de Gauss qu'ils sont « en difficulté ». On devrait plutôt avoir la franchise de dire que dans la plupart des cas, on les a mis en souffrance, ou qu'au moins la souffrance scolaire s'est ajoutée à d'autres souffrances personnelles. En tâchant d'éviter autant que faire se peut ces situations fâcheuses, on autorise des élèves à effectuer les apprentissages possibles pour eux. Les limitations des habiletés intellectuelles que manifestent les élèves en IME, limitations au demeurant extrêmement variées et variables d'un individu à l'autre et pour un même individu, ne doivent pas empêcher de faire sur leurs capacités d'apprentissage le pari de Pascal. Je parie qu'il n'y a pas pour eux de plafond de verre, je postule qu'il n'y a pas a priori à déterminer par avance une limite infranchissable à leurs apprentissages. Ce en quoi consistent leurs limitations n'est pas une butée, c'est une autre manière sans doute plus lente, plus sinueuse, plus mystérieuse de progresser. Ils suscitent de notre part la mise en œuvre de ce qu'on pourrait appeler une « pédagogie clinique » à l'affût du moindre indice d'une progression possible en un quelconque recoin de la vaste contrée des savoirs et habiletés. Ainsi, je veux conserver et partager avec eux la dynamique donnée par une ambition qui ne renonce pas sans se laisser emprisonner dans le défaitisme d'un diagnostic pessimiste.

Mais venons-en aux faits :

Le marchand de légumes

janvier	février	mars	avril	mai	juin
juillet	août	septembre	octobre	novembre	décembre








Au marché de Liffré, tu trouves des navets au mois de septembre, des champignons le mois suivant.



Les haricots verts sont vendus trois mois avant les champignons.



Les épinards sont vendus trois mois avant les haricots verts.

Les concombres sont vendus deux mois après les épinards.

Les poireaux sont vendus le premier mois de l'année.

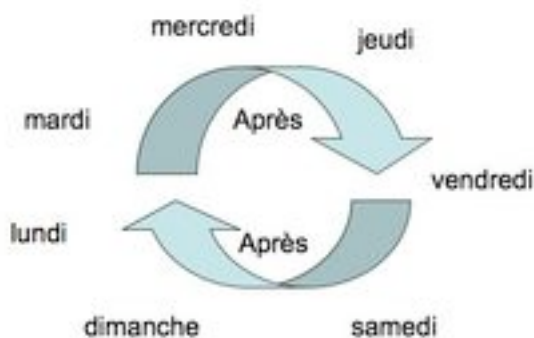
Nous nous engageons dans cet exercice. Je lis les consignes à voix haute, une à une. La première ne pose pas de problème, la seconde, après un instant de réflexion, non plus. En revanche sur la

troisième, c'est le blocage total. Les propositions de réponses sont manifestement hasardeuses, bien que tous les trois se mettent à compter selon des procédures assez incompréhensibles sur leurs doigts. (incompréhensibles pour moi bien sûr, qui ne peut capter les trois procédures à la fois). Je propose de vérifier la connaissance de la récitation ordonnée des noms des mois du calendrier. Ça marche. Mais la réponse à la troisième consigne reste inaccessible. Je pense alors que c'est la présentation du calendrier en deux lignes qui pose problème. Je crée une liste en ligne dans un fichier PowerPoint.

Janvier – février – mars – avril – mai – juin – juillet – août – septembre – octobre – novembre – décembre.

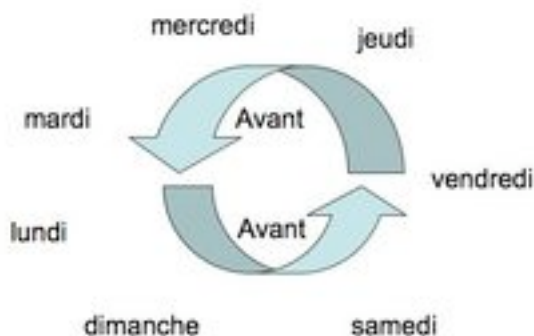
Mais cela ne permet pas non plus de répondre à la question. Je pose alors des questions qui réduisent « la distance » entre les mois, pensant que la difficulté vient du fait d'avoir à compter 3 mois. Sans succès. J'en viens à proposer des questions où il faut trouver le mois suivant immédiatement tel mois proposé. Là, ça marche. Je me risquais à proposer des écarts de

deux, trois mois, toujours dans le sens de « après ». Ça marche mais il faut de l'entraide, et rien ne semble bien sûr. En tous cas, il ne fait pas aller au-delà de trois. Et puis surtout, pas moyen de savoir quel est le mois qui suit le mois de décembre. Pour cela, je mets en cause la présentation en liste linéaire mais j'en viens aussi à penser à travers quelques embryons de leurs réflexions que les mois que l'exercice présente comme des unités de temps discrètes, sont peut-être considérés par les élèves comme des durées. A ce titre, ils présenteraient une difficulté à être comptés comme des unités. Je leur propose un détour par le travail sur les jours. Quelques questions orales m'assurent qu'ils connaissent bien la liste des jours, les notions de « lendemain de » et de « veille de » ou au moins « jour d'avant », « jour d'après ». Première difficulté : quel est le lendemain de dimanche ? Il faudra en passer par l'évocation du vécu concret, « qu'est-ce qu'on fait après le week-end ? » pour trouver la réponse. Mais dès que je cherche à augmenter l'écart, ça devient difficile, voire impossible s'il faut aller « à reculons ». Je leur projette alors à une présentation circulaire, en cadran.

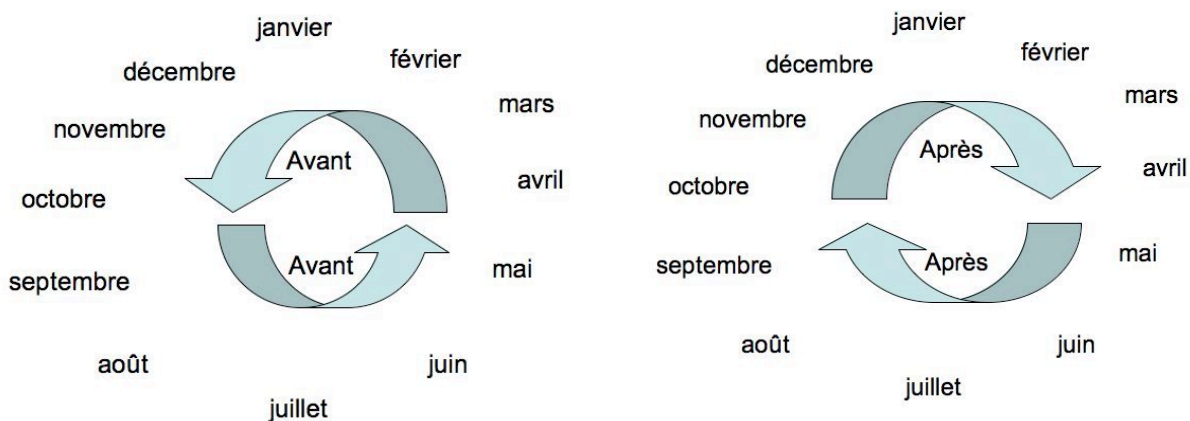


Ça les aide à comprendre qu'il n'y a pas de rupture entre dimanche et lundi. C'est l'autre représentation du temps, la représentation cyclique dont ils prennent ou reprennent conscience. C'est la représentation indispensable à mobiliser pour résoudre les types de problèmes posés. Il reste néanmoins des obstacles comme par exemple le comptage de case en case. Lorsqu'on cherche le troisième jour après mardi, faut-il dire « un » sur mardi ou sur le mot

suivant ? Nous repassons par l'examen du lendemain, qui est 1 jour après. Pour en déduire ce que sera « deux jours après » etc... Il n'est pas non plus sûr qu'on « tourne » toujours dans le même et bon sens sur le cadran. La mise en place de flèches apporte une aide. Nous ne sommes à parvenus à nous détacher de la projection, tout juste, passer de « montrer en touchant » à « compter avec les yeux, de sa place » puis « faire vérifier par quelqu'un en montrant ». L'étape suivante a consisté à chercher « X jours avant ». Pour cela, il a fallu réfléchir au sens de rotation, s'accorder dessus et le dessiner. Alors, il a été possible de répondre à des questions du type « quel est le jour, trois jours avant jeudi ? »



Un des élèves me glisse délicatement à l'oreille : « maintenant, ça c'est facile pour moi ! » Je lui demande de prendre patience afin de s'assurer que les deux autres maîtrisent cette étape. Quelques minutes après, cela semble être le cas, je propose de repasser au calendrier. Pour aller progressivement, je présente un calendrier en cadran.



Ce qui semblait bien assuré pour les jours de la semaine et aisément transposable dans un calendrier mensuel présenté de la même manière s'avère être une nouvelle et importante difficulté nécessitant une nouvelle étape de travail. Ce que j'avais entrevu de la différence entre la ponctualité des jours et la durée des mois constitue-t-il l'obstacle épistémologique en cause ? Le nombre d'objets (de 7, passer à 12) est-il en cause ? Toujours est-il qu'en proposant d'en revenir à l'usage d'un comptage « sur les doigts » que certains avaient mis en œuvre sans succès en début de séance, les résultats ne sont guère meilleurs. En particulier peut-être parce que les mois sont des objets mots ordonnés certes mais sans origine autre que celle de la convention sociale qui affecte le numéro 1 à janvier, en tous cas pas des nombres, et en l'espèce, les questions posées proposent d'autres origines que janvier au comptage. Pour le dire simplement, on ne peut pas dire et rendre compréhensible directement une opération du genre « mai + 4 = septembre ». La technique communément employée par la plupart d'entre nous pour résoudre le problème « nous sommes en mai, en quel mois serons-nous, 4 mois plus tard ? » consiste à se montrer 4 doigts et à compter en touchant successivement chacun d'eux : « juin, juillet, août, septembre ». Cette opération banale dissimule bien des difficultés : Tout d'abord, il faut retenir les 3 informations principales du problème posé (mois origine, nombre de mois d'écart, sens de l'écart). Ensuite, il faut passer dans le registre numérique, en adoptant le même sens de progression, pour se montrer une constellation de 4 doigts (à condition même de savoir ces constellations, ce qui n'est pas toujours le cas de nos élèves). Puis, gardant les traces digitales du registre numérique, il faut passer dans celui des noms de mois et se remémorer celui qui a été proposé comme origine. En prononçant son nom, il ne faut rien faire avec les doigts puisque dans le registre numérique, il « vaut » la position zéro. Alors, on

commence à réciter les noms des mois qui suivent en respectant la correspondance bi-univoque avec chaque doigt levé du premier jusqu'au dernier. Enfin, comme dans toute énumération, la réponse est dans le mot prononcé en touchant le dernier doigt levé.

Annexe 6 : atelier logique et gestuel, ça roule !

Le projet technologique "ça roule" réalisé dans le cadre de l'atelier SaFLoGes (SAvoir Faire Logiques et GESTuels) avait pour objectif de faire apparaître les différents paramètres conditionnant l'allure de roulement d'un véhicule lâché sur une pente. Influence de l'inclinaison de la piste d'élan, de la longueur de la prise d'élan et d'autres paramètres propres au roulement du mobile tels que les frottements.

Première étape :

Les élèves ont apporté à notre demande des "petites voitures". Nous installons une piste et réalisons les premiers "essais libres". Seule contrainte : il faut que l'engin lâché de l'extrémité haute de la piste d'élan reste sur la piste et ne sorte pas au bout de la piste de roulement.

Premières réflexions empiriques sur ce qu'il convient de modifier dans le dispositif afin que les engins n'aillent pas trop loin. - ça dépend des voitures; elles ne roulent pas toutes de la même façon. - si on incline moins la piste d'élan, elles vont moins loin. - en mettant un peu d'huile dans roulements des voitures restées trop longtemps au fond des coffres à jouets de nos élèves devenus adolescents, on améliore un peu le résultat. - On distingue et on écarte les voitures qui glissent pour ne conserver que celles qui roulent. (Tiens, ce n'est donc pas la même chose comme type de déplacement !)



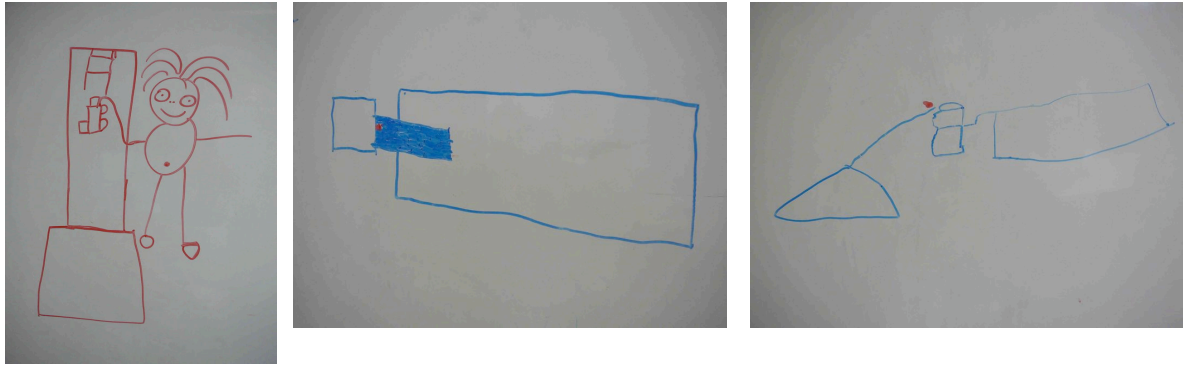
Deuxième étape :

Nous mettons à leur disposition du Légo. Par équipes de deux "ingénieurs", ils doivent fabriquer un engin roulant "le mieux possible", choisissant librement le nombre et le genre de roues à

utiliser, la taille du véhicule... Ils constatent alors que certaines roues ou trains de roues sont meilleurs que les autres. Nous leur proposons alors de faire une sélection.

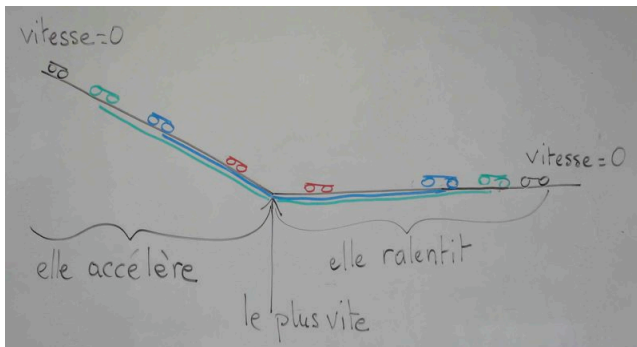
Troisième étape :

Trois véhicules de type chariot sont sélectionnés pour la suite de ce projet. Les "mieux roulant". Nous proposons aux élèves de faire un relevé des performances de chacun. Après une prise d'élan de 2 mètres, quelle distance parcourent-ils sur la piste de roulement ? Et si nous réduisons la prise d'élan en partant de plus bas sur le plan incliné, que se passerait-il ? Deux hypothèses sont formulées : Pour les uns, le point d'arrêt sur la planche de roulement sera d'autant éloigné. On comprend qu'ils prévoient une translation du tracé de la course. Pour les autres, le point d'arrêt sera plus près du point de passage au plan horizontal. On comprend qu'ils prévoient un raccourcissement proportionnel à la diminution de la prise d'élan. Ils soumettent ces hypothèses à l'épreuve des faits. Des repères visuels posés sur les planches permettent d'établir la bonne réponse. Pour ceux qui accèdent à la compréhension des quantités par les nombres, un tableau de relevé des mesures suivi d'un rapide tracé de courbe atteste la vérification de la deuxième hypothèse.



Quatrième étape :

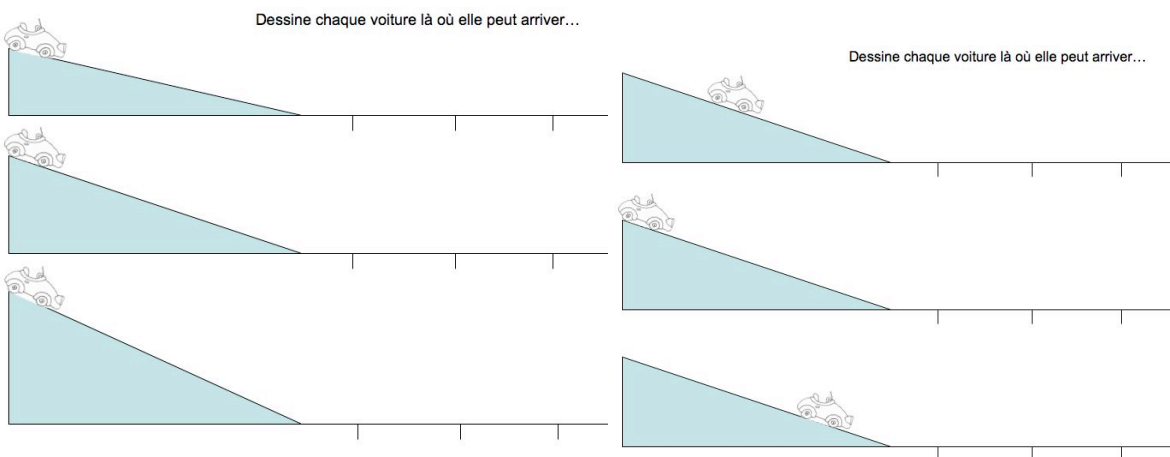
Passage à la représentation et à la conceptualisation Une première étape passe par le dessin au tableau et la confrontation entre les différentes représentations. Lorsqu'un dessinateur a fini son dessin, c'est un autre élève qui en fait la description, essayant de retrouver ce que son camarade a cherché à représenter. Nous animons ensuite un débat entre les élèves pour améliorer ensemble la représentation et tenter de lui donner une signification adéquate aux yeux de tous.



Cinquième étape :

Se confronter à une représentation standardisée permettant de nommer les choses et les phénomènes, d'aller vers les concepts communément employés. Les élèves seront amenés à utiliser les expressions de vitesse, de vitesse nulle, de vitesse maximale, d'accélération, d'arrêt, de ralentissement, d'inclinaison,

d'horizontal... Puis ils réalisent des travaux personnels de représentation sur feuille en collant des étiquettes sur les documents suivants.



Dessine chaque voiture où elle est partie...

Complète en écrivant à leur place les mots suivants :
plus, moins, loin

Plus la piste d'élan est inclinée, la voiture va

Plus la voiture est lâchée haut sur la piste d'élan, la voiture va

Moins la piste d'élan est inclinée, la voiture va

Plus la voiture est lâchée bas sur la piste d'élan, la voiture va

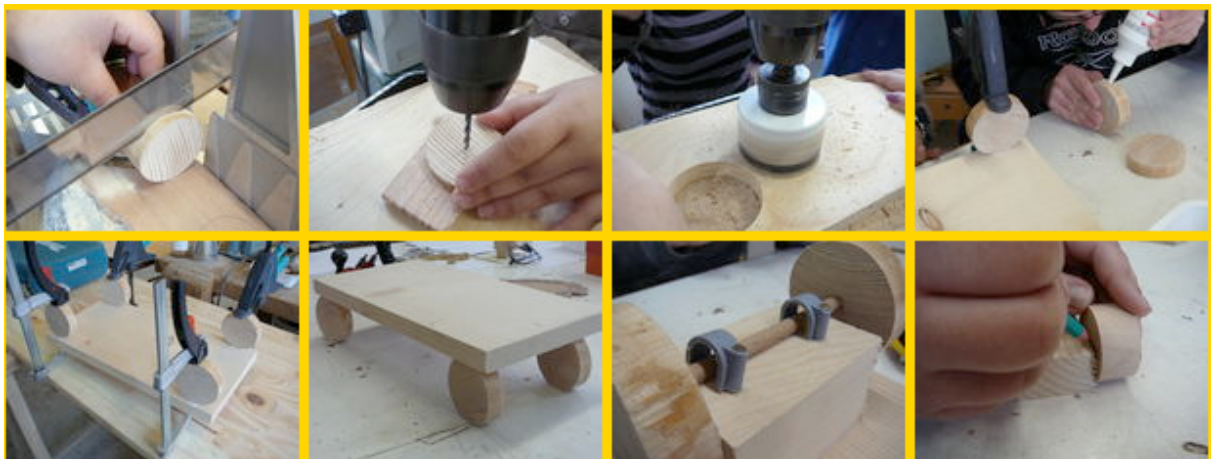
Sixième étape :

Résoudre des problèmes de logique liés au roulement. Sur la planche de roulement, un trait est tracé en travers, c'est la cible. L'exercice consiste à trouver de quel endroit sur la piste d'élan il faut faire partir la voiture afin qu'elle s'arrête sur le trait. Si on la lâche de trop haut, elle va trop loin, de trop bas, elle s'arrête trop tôt. Les expérimentateurs y vont de leurs tâtonnements : faut-il remonter, descendre ? Pour faciliter le repérage on place des punaises sur la piste d'élan aux points de départ essayés. On fait apparaître par ce dispositif des problèmes du type : si la voiture est allée trop loin en partant du point bleu, c'est que c'est trop haut. Au deuxième essai, on part de plus bas en mettant un repère rouge, mais cette fois, la voiture s'arrête avant le trait cible... que faut-il faire à l'essai suivant ? En choisissant un point entre les deux, la voiture s'arrête entre les deux précédents points d'arrêt... mais si ce n'est pas encore sur la cible, que faire ? Ainsi, on en vient à aborder sans passage par la numération, la notion d'encadrement, tout simplement entre diverses positions du trop ou du pas assez.

Septième étape :

Retour à l'atelier de menuiserie. Le défi consiste à présent à fabriquer, par équipe de deux, avec le matériel disponible dans l'atelier, un chariot en bois sur la base d'un châssis fourni, une planche de 22 x 200 x 400 mm. Deux options techniques différentes sont choisies par les différentes équipes : fabriquer un essieu à assujettir ensuite sur le châssis ou fixer une roue sur un moyeu à fixer ensuite lui-même sur le châssis obtenant ainsi des roues indépendantes. La fabrication des roues elles-mêmes relève d'un choix entre les découper à la scie-cloche dans une planche et les tirer d'un cylindre de bois en coupant des "rondelles". Cette dernière méthode pose ensuite le problème du centrage de l'axe qui est résolu empiriquement par l'à peu-près. Ce qui amène à constater que ces roues donnent des chariots un peu "boîteux" mais que cela n'empêche pas de rouler !!! Il a aussi fallu affronter les problèmes de frottement et découvrir à cette occasion les vertus du "jeu" en mécanique ainsi que les astuces qui permettent de diminuer les frottements comme l'utilisation de rondelles intercalaires. Disposant des quatre roues et du châssis une équipe crut avoir très rapidement résolu le problème en posant directement le châssis sur les roues placées dessous verticalement aux quatre coins. Cela avait aux yeux de ces deux élèves tout à fait l'allure de ce qui était demandé. Lorsqu'il leur fut

demandé de faire rouler leur chariot... patatras !!! Ils constatèrent un peu déçus sans doute que ce qui, immobile, ressemblait à un chariot, n'en était pas un quand on l'animait. Il fallait créer une liaison entre les pièces pour les garder solidaires pendant le déplacement. Force nous fut de constater que cette notion n'est pas "innée". Cela relève d'une construction mentale et du franchissement d'un obstacle. Et bien sûr l'obstacle fut franchi après une étape intermédiaire où les deux ingénieurs entreprirent de coller les roues sous le châssis. Une fois encore, ils crurent être au but : leur réalisation avait toutes les apparences d'un chariot. Mais quand il fallu le mettre en mouvement... ils ne purent que le faire glisser et (re)découvrir ainsi qu'il fallait pour qu'un engin roule, ses roues tournent. Ils finirent par triompher de la difficulté en réalisant des essieux qui fixèrent sous le châssis et alors, tout alla comme sur des roulettes !!!



Annexe 7 : un tableau de tri des contenus des entretiens. (voir volume 2)

Annexe 8 : transcription des entretiens. (voir volume 2)

TABLE DES SIGLES

ADAPEI	Association Départementale d'Aide Pour l'Enfance Inadaptée
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
ANPE	Agence nationale pour l'emploi (Pôle emploi depuis 2008)
APA	activités physiques adaptées
ARS	Agence régionale de santé (2009)
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CAEI	certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (1963) remplaçant le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (1909)
CAFET	Certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique
CAJ	Centre d'accueil de jour
CAMSP	Les Centres d'action médico-sociale précoce
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2004)
CAPSAIS	certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (1987)
CAT	Centre d'aide par le Travail (devenu ESAT en 2005)
CDAPH	Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (loi 2005)
CDES	Commission départementale de l'Education Spécialisée (avant 2005 ; voir CDAPH)
CESF	Conseillère en Economie Sociale et Familiale
CFTMEA	Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
CHPMEA	Classification des handicaps en pathologie mentale de l'enfant et de l'adolescent
CIF	La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
CIH	Classification Internationale du Handicap
CIM	Classification Internationale des maladies
CLIS	Classe d'intégration scolaire (devenue Classe d'inclusion scolaire en 2009)
CMPP	Centre Médico-Psycho-Pédagogique
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (jusqu'en 2005 voir CDAPH)
CVS	Conseil de la Vie Sociale (2002)
DDASS	Direction départementale des Affaires sanitaires et sociales (ARS depuis 2009)
DREES	Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques
EME	Etablissement médico-éducatif
EPS-APS	Education physique et sportive - activités physiques et sportives
ESAT	Etablissement et Service d'Aide par le Travail (2005)
ESS	Equipe de Suivi de la Scolarisation
ETS	Educateur Technique Spécialisé
FINESS	Fichier national des établissements sanitaires et sociaux
IME	Institut Médico-Educatif
IMP	Institut Médico-Pédagogique

IMPro	Institut Médico-Professionnel
ITEP	Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (anciennement IR Instituts de Rééducation)
ITS-IRTS	Institut (régional) du travail social (centres de formation)
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées (loi 2005)
MECS	Maison d'Enfants à Caractère Social
MJC	Maison des Jeunes et de la Culture
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PAM	Pour Aider à la Mobilité, l'offre de transport spécialisé et adapté pour les personnes handicapées à Paris
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
REP	Réseau d'Education Prioritaire (1997)
SEGPA	Sections d'enseignement général et professionnel adapté (depuis 1996 ; auparavant Sections d'Enseignement Spécialisé, SES)
SES	Section d'Enseignement Spécialisé (1965-1996)
SESSAD	Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile
SIPFPRO	Section d'Initiation à une Première Formation Professionnelle
UFOLEP	Union Française des Oeuvres Laïques d'Education Physique
ULIS	Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (2010)
UNSS	Union Nationale du Sport Scolaire
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration (devenu ULIS en 2010)
USEP	Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré
VAE	validation des acquis de l'expérience

Titre : Qu'apprend-on en IMPro ?

Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ?

Résumé : Cette recherche vise à déterminer et présenter ce qui structure l'ensemble des apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels accueillis dans les IMPro. En effet, les établissements médico-sociaux ont la particularité de construire en interne, sur la base d'un accord entre des professionnels aux cultures hétérogènes, les curricula destinés à leurs élèves. Par l'analyse du discours des professionnels, elle propose une présentation raisonnée des choix qu'ils opèrent, des pratiques qu'ils mettent en œuvre et des visées qui sont les leurs. Il s'agit de montrer dans quelle mesure les curricula sont concourants, reposent sur un ensemble cohérent de contenus, d'activités, de méthodes pédagogiques et de finalités et, en définitive, poursuivent des buts communs inspirés d'une théorie unifiante de l'éducation. Du fait des conditions de fonctionnement des établissements, il s'agit aussi de vérifier ce qu'il en est de l'exposition à deux risques possibles et cruciaux qui pourraient aboutir au nivellement : celui d'une médiocre prise en compte d'une part des désirs des adolescents et d'autre part de leurs capacités d'abstraction. Au final, ce travail expose les caractéristiques d'un patrimoine éducatif et pédagogique peu connu car il concerne peu d'élèves. Or, les qualités propres de ce patrimoine sont indispensables au projet d'une Ecole inclusive bénéfique à tous les élèves.

Mots clés : Education spécialisée – enseignement spécialisé – déficience intellectuelle – formation des adolescents en situation de handicap – institut médico-éducatif – institut médico-professionnel – désir d'apprendre – apprentissages pratiques – capacités d'abstraction

Title : What do they teach at IMpro?: Assessing the curricula, pedagogic tools, and impact of the education of special-needs students at IMpro.

Abstract: This research aims at studying the main components of the curricula that special-needs students receive at IMpro. Through a meticulous analysis of the lectures and speeches given by IMpro's professionals, we would detect, present, and explore the curricula, the pedagogic tools used, and the ultimate impact that these latter have on special-needs students that enroll at IMpro. It appears as if the peculiarity of socio-medical institutions at IMpro revolves around the fact that curricula are inspired by the various inputs of the culturally-diverse professionals at IMpro. Moreover, at IMpro not only do curricula seem to be coherently constructed and the pedagogic tools used complementary, but also the mission statement is shrouded in a holistic philosophy of education. However, the innovative approaches used at IMpro are not immune to two major risks that are inherent to the administration of an educational institution such as IMpro: the failure to take into account the feedback from special-needs students and the capacity of these latter to wander off. In the end, this research exposes the characteristics of a little-known educational approach that is nonetheless replete with a wealth of pedagogical and educational tools which are necessary for a well-rounded education of special-needs students.

Key terms: Specialized education, specialized teaching, Intellectually-challenged (special-needs students), Educating special-needs students, medical and educational institute, medical and professional institute, desire to learn, hands-on education, capacity to be wander off (capacity not to stay focused).