Jean Horvais
N° étudiant : 2025620

Master 2 recherche

QU'APPREND-ON EN IMPRO ?

Mémoire présenté à l'Université Lumière - Lyon2 :

INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION

Sous la direction de
Monsieur le Professeur Charles Gardou

Septembre 2006

1 UN PARCOURS JALONNE DE QUESTIONS 3

1.1 L'ECOLE CONTRE L'EXCLUSION 3
1.2 UN PREMIER PAS DANS L'EDUCATION SPECIALISEE 5
1.3 RETROUVER LE GOUT D'APPRENDRE POUR LES ELEVES ET POUR SOI: LA CLASSE-RELAIS 13
1.4 RETOUR A L'IME : UN PROJET PERSONNEL 18

2 AU SEIN D'UN INSTITUT MEDICO-EDUCATIF, UN IMPRO 21

2.1 DEFINITION DES ETABLISSEMENTS 21
2.1.1 LE PUBLIC ACCUEILLI DANS LES DIFFERENTS TYPES D'IMPRO 25
2.1.2 CARACTERISER LES ELEVES 32
2.1.3 POSTULAT D'EDUCABILITE, NOTION D'ATTENTE : MOTS-CLES DE L'ACTION PEDAGOGIQUES EN IMPRO 42
2.1.3.1 Postulat éthique pour aujourd'hui …..... 42
2.1.3.2 … Produit d'une longue histoire..... 49

3 LES TERMES DU QUESTIONNEMENT ; BASE DE LA RECHERCHE 74

3.1 QU'APPREND-ON EN IMPRO ? 74
3.2 VERS L'OUTILLAGE METHODOLOGIQUE DU PRATICIEN-CHERCHEUR 75
3.2.1 ENGAGEMENT ET DISTANCIATION 75
3.2.2 LA DISTANCIATION : DES FAITS AU PHENOMENE 77
3.2.3 DE L'IMPRO COMME TERRAIN A SA SITUATION DANS UN CHAMP 78
3.2.4 INSCRIPTION DE L'ANALYSE DANS LE CADRE THEORIQUE « SAVOIR ET CURRICULUM » 79
3.2.4.1 Anthropologie des savoirs 79
3.2.4.2 Sociologie du curriculum 82

4 PREMIERS PAS… 84

1 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 franchissement 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 y compris 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 montrer comment j'en suis arrivé à enseigner depuis quelques temps en établissement spécialisé. A travers le récit de quelques étapes et anecdotes, j'essaierai de dire quelles ont été mes questions, voire mes réticences.

1.1 L'école contre l'exclusion

Jeune instituteur dans une école du quartier déshérité de la Goutte d'Or (Paris XVIIIème), 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 capitule[1] 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. 25 nationalités sont représentées. L'urgence est à l'action. Il faut trouver vite des réponses aux problèmes quotidiens, « pédagogie urgentiste ». Je fais 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 toujours le long fleuve tranquille de la

[1] Une capitulation est essentiellement une opération d'explication et parfois toutes les explications sont bonnes pour renoncer… voir Péguy

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 perfectionnement[2] ». 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'affichage provocateur 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 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 justement. 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 de fonte

[2] les classes de perfectionnement : texte de 1909

central 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 et leur directrice discutent. 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 ce poste a eu le temps, ne fut-ce qu'un instant, de me venir à la conscience, cette saillie l'avait de toutes façons fauchée en plein vol.

Ces petites anecdotes choisies au milieu d'autres indiquent assez 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.

1.2 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 décloisonnement 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, soulignant que ces postes sont souvent dévolus à de jeunes collègues sortant de l'IUFM, 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.S[3]. qui les prolongent, les CLIS[4] 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 travaille dans l'IME dont je viens de découvrir l'existence dans la ville voisine, il travaille 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, considérant en cela ma propre ignorance comme une quasi preuve. Par cette amie éducatrice, je me fais approximativement une idée de ce que sont ces 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 de la proposition de l'Inspection Académique, il n'y a évidemment 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

[3] Section d'Enseignement Spécialisé
[4] Classes d'intégration scolaire

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.

Alors, à force, en cherchant loin dans ma mémoire, m'est revenue une image brumeuse d'enfance. Je devais avoir 6-7 ans, j'étais en vacances chez mes grands-parents, gardiens et jardiniers d'une grosse 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 de longtemps je n'ai cherché à en savoir plus. Peur infantile inconsciente et archaïque d'une contagion du malheur ?[5] Les contraintes de l'epistémè[6] sont-elles si prégnantes dès le plus jeune âge ?

---

[5] cf. H-J Stiker ?

[6] cf. M.Foucault

Ce souvenir revenu à la surface de la mémoire 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 a fait progressivement sa place vive dans ma mémoire à partir du moment où j'ai choisi de demander ce poste en IME.

Cette année en IME fut pour moi riche de 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 disposant d'une habilitation pour accueillir 70 enfants de 6 à 20 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 leur aptitudes. Chaque groupe est sous la responsabilité d'un éducateur référent des enfants. Cependant, les éducateurs travaillent souvent en binôme pour la conduite des activités.

Pour les plus de 15 ans dont on présume qu'ils en ont les capacités, une section dite « IMPro » (Institut Médico-Professionnel) accueille une douzaine de jeunes pour les préparer à une vie professionnelle. La grande majorité d'entre eux ira au Centre d'Aide par le Travail (CAT[7]) 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 CAAPSAIS[8] qui a dû changer de département. Elle a mis en place des actions pédagogiques concernant les enfants et les jeunes chez qui ont été repérées des compétences de base en lecture, écriture et mathématiques. Ils sont issus de deux groupes : les « 12-14 ans » et l'IMPro. Elle les accueille par petits groupes de 2 à 4 élèves pour des séquences d'environ ¾ d'heure dont l'objectif est de renforcer et

[7] La nouvelle appellation officielle de ces établissements est ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail)

[8] 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"

développer ces compétences. En outre, elle intervient aux côtés des deux éducateurs[9] 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 scolaire[10] » 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 aux 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 jeunes de l'IMPro sont accueillis le matin et repartent en taxi le soir de la « maison mère » mais travaillent dans un bâtiment appelé « la structure[11] » distant de 10 minutes de marche à pied. Cela renforce la difficulté de satisfaire autant que faire se peut de nombreuses demandes venant des différents acteurs.

---

[9] ceux-ci sont aussi les éducateurs référents des jeunes de ce groupe et à ce titre donc les seuls éducateurs intervenant auprès d'eux.

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

[11] 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 m^2) 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.

J'ai l'impression qu'on me demande tout à la fois de « prendre en charge[12] » le plus souvent et longtemps possible :

- les jeunes qui ont déjà un « fort bagage scolaire » (comparé à celui des autres) pour les faire progresser encore
- les jeunes qui sont « demandeurs d'apprentissages scolaires »
- les jeunes dont les parents sont « demandeurs » (catégorie qui ne se superpose pas forcément à la précédente)
- les jeunes chez qui tel ou tel intervenant pressent des dispositions propres à bénéficier d'un « temps scolaire »
- et aussi d'intervenir en binôme avec différents éducateurs au sein des activités éducatives et d'initiation professionnelle.

Difficulté ensuite de positionnement : Les différents professionnels dévoilent petit à petit des visions très diverses de ce 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 jeunes – 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 jeune 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 jeunes et/ou de leurs familles.

[12] Autre expression récurrente (voir note ci-dessus)

Le médecin psychiatre et la psychologue sont très réservées 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 elles, tout à fait hors de propos d'envisager qu'ils effectuent des apprentissages relevant de l'école. L'une ou l'autre – leurs points de vue paraissant toujours convergents – laisse même entendre à l'occasion que « la prise en charge scolaire » doit être menée de façon essentiellement ludique et éducative, l'objectif principal étant de 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[13] affiche une grande satisfaction d'avoir obtenu le poste de l'Education Nationale. Cependant, elle reste dans une prudente réserve quant à la façon d'intégrer le travail de l'instituteur dans le fonctionnement de l'établissement. Elle fait confiance aux acteurs en leur laissant le temps de se connaître et de se positionner. Sur cette question, elle ne met la pression sur personne, ce qui est plutôt confortable.

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 jeunes, quelque bonne volonté que chacun y mette, on sent toujours une certaine tension. C'est pour moi l'impression de soustraire des jeunes aux éducateurs pour leur faire classe durant des intervalles de temps difficiles à « caser ».

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 jeunes pour l'ensemble de

[13] 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) Education : Ecoles, division de l'éducation spécialisée ; Santé et Famille : action sociale

la journée. Seules les prises en charge rééducatives de certains venaient 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 au risque du décousu. Il y a ce petit groupe de trois jeunes 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, trisomique, 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 annone sans comprendre dès qu'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… Ceci dans le prolongement de mon intervention en atelier menuiserie. En collaboration avec les éducateurs, j'interviens aussi en atelier cuisine : mesures de quantité, gestion du porte-monnaie des courses, écriture des fiches recettes réalisées… Il y a aussi un temps consacré avec le groupe de l'IMPro au journal, au « quoi de neuf[14] ? », à la préparation à l'autonomie dans les déplacements pour les jeunes 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.

[14] 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…

Cette année à l'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.

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

Une fin de mois de juin, nouvelle rencontre : je fais connaissance par l'intermédiaire d'un ami commun avec le coordonnateur de la classe relais[15] des collèges environnants. Il vient d'installer dans des locaux autonomes cette nouvelle structure dans la région[16]. Il est en recherche urgente pour la rentrée d'un enseignant afin de compléter une équipe qui en compte déjà deux (professeurs de français et d'histoire-géographie) ainsi que deux éducateurs (l'un de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, l'autre d'un Service de Prévention Spécialisée), une aide-éducatrice et une assistante sociale. Il a déjà prospecté toutes les salles des profs des collèges du secteur. Peine perdue. Et puis, 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.

---

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

[16] 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.

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 en termes formatifs. Au plan pédagogique, pour tenter de mieux comprendre ce qu'il advient aux élèves issus des écoles primaires qui éprouvent de grandes difficultés au collège au grand dépit des instituteurs qui pensaient les y avoir convenablement préparés. Pour voir s'il est possible de remédier à ces difficultés par une pratique pédagogique qui fait place à l'initiative et à l'inventivité de l'enseignant. Au 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. Au plan social, pour expérimenter l'efficacité d'un travail partenarial entre les acteurs de ce champ (je les connais bien en tant que responsable d'une association qui les fédère afin de travailler en réseau) puisqu'il est de notoriété publique que le décrochage scolaire est nettement corrélé en particulier à la précarité sociale ; le secteur est classé en REP[17].

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.

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

[17] REP : Réseau d'Education Prioritaire

occupe le jeune ; on se demande comment contribuer à l'occasion de ce temps en classe relais à restaurer le lien familial autour du jeune. Connaissant le langage de la tribu « éducation nationale », il faut chercher aussi comment restaurer le lien 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 : 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. Comme une inspiration alimente le muscle en oxygène pour y réagir avec le glucose et produire l'énergie nécessaire au mouvement. Comme une inspiration d'artisan avant de reprendre en main l'outil et poursuivre l'œuvre.

A ce jour, de nombreuses études et évaluations sur ces dispositifs 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 furent confiés, je

puis témoigner de ce que tous ont su mettre à profit la proposition qu'il 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 qui ont eu lieu aussi bien au niveau de l'équipe qu'à celui des enseignants des collèges dont les élèves étaient issus qu'à celui des corps d'inspection sur les contenus à enseigner aux élèves en classe relais.

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 officiel et s'arquebouter de manière fixiste 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 à moins 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, j'allais écrire « excommunié ». 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 fixiste 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 fait un défi de 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 en lui affirmant 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 cette proposition : à travers les apprentissages que l'on ambitionne de faire réaliser à un élève, se dévoile la représentation que l'on a de la façon qu'il a et aura d'être humain.

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 3 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 ne le peuvent (presque) pas.

1.4 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 connus. La directrice et le médecin psychiatre étaient parties en retraite ainsi que quelques éducateurs. La section IMPro étaient maintenant composée de deux groupes d'une douzaine de jeunes encadrés chacun par deux éducateurs (un homme et une femme). Cette section avaient 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 fut convenu dès la rentrée que les instituteurs interviendraient l'un à l'IME, l'autre à l'IMPro. Bien que nous regrettions que cette organisation soit défavorable à notre travail en équipe, nous y consentons pour des raisons pratiques assez évidentes. Ma collègue préfère travailler avec les plus jeunes. Les jeunes de l'IMPro me semblent plus proche 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'instit de l'IMPro ». L'accueil de ceux qui me connaissent est sympathique et semble rassurer ceux qui s'inquiètent de voir l'éducation nationale doubler ses effectifs ! Je m'apprête à entrer 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 non seulement d'organisation mais à travers eux de 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 à mon inspecteur, il répond que ma référence en la matière doit être 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 synthèse[18] concernant tel ou tel jeune, il est normal que la réponse s'inscrive dans le cadre de son projet d'accueil individualisé[19]. De ce fait, les variantes sont importantes d'un jeune 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 du jeune. 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 doit être en mesure de définir pour ce qui le concerne les objectifs d'apprentissages qu'il doit viser pour le jeune. Même si la référence aux Instructions Officielles ne s'oppose pas forcément au projet défini en

[18] 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.

[19] 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.

réunion de synthèse, l'harmonisation de deux objets aussi hétérogène s'avère souvent intellectuellement acrobatique. D'autant qu'on ne vient de décrire là les choses qu'à gros traits, pour tenter de dire à partir de l'expérience professionnel à quel type de difficultés j'ai eu rapidement l'impression d'être confronté.

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 l'on vise à faire acquérir par chaque jeune confié à l'IMPro ? Comment harmoniser au sein d'un projet cohérent les attentes des différents partenaires, à commencer par le jeune et 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 évidemment toujours d'actualité au quotidien, nous voilà rapidement passés (trop 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.

Au passage, il faut ajouter que 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 de février 2005[20], 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*. »
La répartition des responsabilités en matière d'éducation de ces enfants et jeunes 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) 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.

2 Au sein d'un Institut Médico-Educatif, un IMPro

2.1 Définition des établissements

La description précédente était avant tout celle d'un parcours personnel et du questionnement qui a mûri tout au long. L'étape à laquelle j'en suis et sur laquelle mon étude va se centrer concerne les jeunes en situation de handicap accueillis en IMPro. Il importe donc de caractériser avec le maximum de précision qui sont ces enfants.

[20] Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (11 février 2005)