

individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. »¹¹⁹, 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.* »¹²⁰ 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, tous 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 ».

3 Les termes du questionnement ; base de la recherche

3.1 Qu'apprend-on en IMPro ?

A ce point de l'exposé, les questions rencontrées dans le cours de la pratique professionnelle ont reçu un double éclairage : par leur mise en situation dans le contexte large des structures et acteurs de l'éducation des jeunes porteurs de déficience mentale et par une exploration de la notion d'attente en éducation rapportée au cas précis de ces jeunes. Ces questions peuvent à présent être condensées dans les formules suivantes :

¹¹⁹ *ibid.* p 111

¹²⁰ Vygotsky, Lev, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1998, p 353

Que cherche-t-on prioritairement à développer comme apprentissages chez les jeunes en IMPro ? Comment s'effectuent ces choix ? Quels sont les arguments en présence dans des débats parfois contradictoires ?

Plus précisément :

Quelles attentes l'entourage familial et professionnel des jeunes en IMPro – les responsables à quelque titre que ce soit de leur éducation – exprime-t-il ? En fonction de quels déterminants : convictions personnelles, culture professionnelle, expérience ? Quelle figure du jeune en situation de handicap et de l'adulte qu'il deviendra cela dessine-t-il ?

Y a-t-il des éléments organisateurs, en particulier au plan axiologique, permettant de comprendre la variété des réponses ainsi qu'on peut l'observer dans la pratique ?

3.2 Vers l'outillage méthodologique du praticien-chercheur

3.2.1 Engagement et distanciation

Au confluent de la pratique et de l'effort pour s'en distancier afin de mieux l'analyser, lorsqu'on adopte une position de praticien-chercheur, il faut prendre conscience du risque et des moyens de l'affronter. Ces moyens sont ceux qu'assurent en particulier les choix méthodologiques lucides et pertinents. Aux fins d'aller vers la constitution de cette boîte à outils qui sera bientôt nécessaire, je mettrai en regard le présent projet de recherche avec les réflexions et conseils de Luc Albarello¹²¹.

Ce dernier propose d'affronter l'inconfort de la position de praticien-chercheur par une réflexion sur « l'engagement et la distanciation », deux concepts qu'il emprunte à Norbert Elias. Pour Elias, l'évolution de l'humanité est compréhensible à travers ces deux concepts complémentaires. L'engagement caractérise le pôle du subjectif, de l'irrationnel, du non-distancié, de l'imaginaire de l'activité humaine. La distanciation caractérise le pôle de l'objectif, du rationnel, du pensé, du maîtrisé. C'est par l'effort de distanciation que l'humanité tend à la compréhension et la maîtrise des forces de la nature. Au contraire, elle éprouve de grandes difficultés dans la gestion des relations humaines et des relations interétatiques. Ramenant le propos à la dimension qui est celle de la recherche en sciences humaines, Albarello pose l'hypothèse que le double

¹²¹ ALBARELLO, Luc, *Devenir praticien-chercheur ; comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, éd. De Boeck, 2004

concept d'engagement-distanciation est adéquat pour appréhender la situation du praticien-chercheur. En effet, au titre de praticien, il est plongé dans l'engagement et au titre de chercheur, il doit produire un effort permanent de distanciation. Est-ce à dire pour autant qu'il doit se transformer en chimère ? Albarello ne le pense pas et défend sa position : « *On peut ainsi considérer comme règle générale que tout processus de recherche mené par un praticien se situe sur l'axe « engagement-distanciation » ; il est important que le chercheur soit conscient de cette situation car il est toujours plus ou moins distant de son objet. La question est de savoir si les deux positions évoquées peuvent coexister dans le chef d'une même personne, d'un même acteur. Notre réponse est à coup sûr affirmative (...) La simultanéité des positions n'implique pas leur confusion et le défi consiste précisément à créer un espace de réflexion où se mêlent et s'articulent internalisme et externalisme. Il faut faire en permanence un effort d'équilibrage entre les deux pôles décrits ci-dessus.*¹²² » La difficulté inhérente à la situation étant bien circonscrite, elle devra rester présente à l'esprit durant toute la recherche. Pour ce qui me concerne, je suis un instituteur, à ce titre professionnellement missionné par mon institution, l'Education Nationale, pour transmettre des savoirs à des jeunes au sein d'un IMPro. Je suis en permanence confronté à la question des choix que je dois faire en termes de contenus et de méthode pour permettre aux élèves de réaliser des acquisitions qui leur soient profitables. Je suis en permanence immergé dans un débat autour de ces choix dans une équipe pluridisciplinaire d'établissement et qui plus est, questionné à ce sujet par les jeunes et leurs familles. Et de tout cela résulte la production d'une action collective quotidienne d'éducation qui synthétise autant qu'elle le peut les accords et divergences issus de ce débat auquel je ne peux faire autrement que prendre part, ne serait-ce que par ma propre action. C'est là le cœur (ou le chœur) des dysharmonies que je perçois et qui m'ont amené à engager cette recherche. C'est là aussi que réside le danger que cette recherche ne soit engloutie dans le débat, qu'elle n'y soit par moi-même instrumentalisée faute de savoir suffisamment se distancier. « *Toutefois, indique Albarello, cette situation d'engagement, d'implication, cette participation à l'action pour employer un autre terme, est précisément ce qui peut être à l'origine de la richesse, de la force et de l'originalité de nombreuses recherches menées par les praticiens-*

¹²² ibid p 17

*chercheurs : car c'est bien leur insertion dans un terrain social, par l'intermédiaire de leur activité professionnelle ou par le biais d'un engagement social, culturel, syndical ou de toute autre nature, qui leur fait prendre conscience des véritables enjeux présents dans ce terrain, qui leur fait écouter le pouls des institutions et également, ce qui est essentiel dans la construction même d'un objet de recherche, qui leur fait percevoir des zones d'ombre, des effets pervers, des aspects symboliques dignes d'intérêt bien que souvent cachés au premier regard. (...) Toutefois, cela ne peut se réaliser qu'à la condition expresse que le praticien-chercheur adopte une attitude épistémologique spécifique.*¹²³ » C'est cette attitude que l'auteur va s'efforcer de décrire ensuite.

Sa construction passe par des compétences spécifiques et ... des vertus. Compétence en tant que « *capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre le problème.* » et vertu au sens philosophique, en tant que manière d'être telle qu'André Comte-Sponville a pu les présenter dans son « *Petit traité des grandes vertus* ».

3.2.2 La distanciation : des faits au phénomène

La première démarche de distanciation proposée consiste à faire émerger un phénomène qui sera au centre de la recherche. Une distinction est posée entre le *fait*, concret, perceptible, immédiat et le *phénomène* qui est un produit conçu par l'activité mentale prenant en compte une série de faits observés. « *Choisir son phénomène, objet ultérieur d'étude consiste à privilégier un point de vue sur une réalité et par conséquent implique de la part du chercheur de privilégier une option éthique. Cette opération doit pouvoir s'opérer en toute liberté intellectuelle mais il est clair qu'elle intègre les valeurs qui sont propres au chercheur ainsi que sa sensibilité personnelle dans le domaine social voire politique ou idéologique.*¹²⁴ »

Ainsi, le phénomène que nous nous proposons d'étudier pourrait être à ce stade formulé ainsi : il s'agit du phénomène d'élaboration et de mise en œuvre d'un projet concernant les apprentissages destinés aux jeunes en IMPro tel que chaque acteur le construit, se le représente, le justifie et le met en actes au sein d'un collectif d'acteurs. Les valeurs sous-jacentes au questionnement sur un tel phénomène ont été explicitées

¹²³ ibid p 21

¹²⁴ ibid p 39

dans les parties précédentes. Elles sont inhérentes à mon engagement d'acteur définitivement convaincu de la capacité de ses élèves à effectuer des apprentissages et du sens que ce projet commun peut avoir non seulement pour leur propre bénéfice mais aussi pour sa dimension de construction d'une humanité enrichie du meilleur de chacun.

3.2.3 De l'IMPro comme terrain à sa situation dans un champ

Le terrain de cette recherche a été décrit dans la première partie de ce mémoire. C'est celui d'un IMPro singulier, celui dans lequel je travaille. De ce simple fait, je puis dire que d'une certaine manière c'est un terrain que je connais bien y compris dans la complexité et la singularité de ses acteurs particuliers. Mais le phénomène à étudier s'exprime dans les autres établissements du même type en dépit de leurs singularités. Le sens du mot « terrain » s'élargit du même coup mais reste quasi géographique. De plus, tels qu'ils ont été décrits dans la partie qui leur a été consacrée, ces établissements, leur organisation administrative, législative, leurs missions, les personnels qui y travaillent... constituent en partie le champ de cette recherche. S'y ajoutent les référents théoriques, descriptions de population, éléments historiques... présentés eux aussi. Cette construction – et délimitation – du champ demandera à être enrichie et confortée par différentes études thématiques parmi lesquelles : l'explicitation des notions auxquelles la recherche fera vraisemblablement référence (vocabulaire de l'enseignement et de la formation : connaissances, savoirs, compétences, aptitudes...), la description affinée des métiers et des identités professionnelles des acteurs... car *« réfléchir en termes de champ d'étude, c'est précisément réaliser ce travail de « chaînage », identifier et nommer les acteurs et les actants qui le constituent et le fondent et, par conséquent identifier aussi ceux qui ne s'y trouvent pas ; opérer ce travail de délimitation constitue les premiers pas du processus de distanciation et contribue au passage intellectuel depuis une interpellation concrète du terrain social jusqu'à ces niveaux plus abstraits de phénomène et de champ.¹²⁵ »*

¹²⁵ ibid p 43

3.2.4 Inscription de l'analyse dans le cadre théorique « savoir et curriculum »

3.2.4.1 Anthropologie des savoirs

L'ensemble du questionnement qui fonde cette recherche provient d'un étonnement initial, d'un scrupule, une hésitation devant ce qui « va de soi ». Tout cela a « transpiré » du vécu quotidien, insensiblement d'abord car je ne m'y attendais évidemment pas a priori. Puis, par lente accréation, cela s'est cristallisé. Si j'en faisais aujourd'hui l'archéologie, j'y trouverais des réflexions échangées entre collègues dans le feu de l'action, des expressions, des réactions de jeunes et de parents, des propos plus construits tenus en réunion institutionnelles, des actes posés par tel ou tel et leur interprétation... Il y a en quelque sorte des matériaux, des dépôts alluviaux. Dès que l'on cherche à les « faire parler », à interroger leur(s) signification(s), il faut d'abord les sauvegarder en effectuant les premiers tris et classements dans sa propre mémoire, les référer les uns aux autres en dépit de leur diversité. La démarche de recherche, étape de maturité du questionnement, oblige à quitter le premier confort de ces observations initiales qui s'enrichissent du simple phénomène de sérendipité. Elle fait appel à des matériaux recueillis systématiquement selon une stratégie établie à l'avance même si elle doit se garder une possibilité d'ouverture à l'imprévisible qui fait la richesse de la vie. En ce qui concerne la présente recherche, les matériaux à étudier auront des formes et origines diverses : discours des acteurs (direct parfois mais le plus souvent recueilli par entretiens semi-directifs, entretiens d'explicitation¹²⁶), questionnaires, documents de travail des équipes (comptes rendus de synthèse, emploi du temps des jeunes, écritures de projets...), l'observation des médiations et moyens pédagogiques mis en œuvre, les réalisations résultant des apprentissages proposés...

Mais le recueil de données si inventif et complet soit-il risque fort de rester une masse inerte et muette si on ne l'inscrit pas dans un cadre théorique de référence qui en permet l'analyse par un dialogue avec ceux dont la pensée a déjà navigué sous les mêmes latitudes. Albarello met en garde son lecteur à ce sujet : « *L'expérience nous conduit d'ailleurs à cette conclusion apparemment curieuse selon laquelle on règle*

¹²⁶ cf : Vermersch, P. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF. 1994.

Cette technique semble en particulier appropriée pour recueillir des données auprès des jeunes eux-mêmes au sujet de ce qu'ils apprennent, de la manière dont ils apprennent...

*correctement les aspects méthodologiques d'une recherche qu'à la condition d'en maîtriser correctement les dimensions théoriques.*¹²⁷» Revenant ensuite aux enjeux épistémologiques de cette assertion, il précise : « *Le cadre théorique peut être défini comme un courant de pensée scientifiquement établi, progressivement construit à travers de nombreuses observations et recherches, consolidé par de nombreux chercheurs à travers le monde et reconnu comme valable par la communauté scientifique. Cela ne signifie pas que ces cadres de théoriques soient définitifs, immuables, sacrés. Cette conception serait même l'inverse de la pensée scientifique qui a précisément pour but de toujours remettre en cause, c'est-à-dire de falsifier ce qui a été précédemment établi.*¹²⁸»

Même s'il ne s'agit encore en l'état que de pistes à suivre pour en approfondir l'exploration, les cadres de réflexion de l'anthropologie des savoirs et de l'éducation d'une part et de la sociologie du curriculum d'autre part semblent s'imposer.

Après avoir montré la pluralité des acceptions du terme « anthropologie », pour situer l'approche anthropologique et en indiquer l'intérêt, Jacques Lévine et Michel Develay proposent une formulation adéquate au domaine de l'éducation : « *C'est avec l'espoir de dépasser cet émiettement que nous avons ouvert le dictionnaire historique de la langue française. Nous avons eu la bonne surprise de trouver un terme fédérateur que nous n'espérions plus : celui de **fécondation**. Il nous est dit en effet que **anthropo** est formé de **andr** (**andro**, désignant l'homme en tant que guerrier) ; de **theros**, sperme – expliquant ainsi le **th**, absent du radical **andr-** ; et de **opos**, voir.*

*C'est précisément en nous appuyant sur le **theros** de l'étymologie que nous considérerons désormais l'anthropologie comme la science s'intéressant aux conditions qui ont permis, qui permettent et qui permettront à l'homme de féconder (de créer) de l'humain. L'anthropologie, donc, comme l'étude de ce que l'homme aménage pour favoriser son propre destin d'humain.*¹²⁹» L'analyse étymologique est précieuse non seulement dans le domaine de l'éducation en général, mais peut-être plus fortement encore si on la rapporte au domaine du handicap. En effet, si le handicap vient faire souffrir le lien parental du côté de la parentalité biologique – « La naissance d'un

¹²⁷ Albarello ; ibid p 56

¹²⁸ ibid p 56

¹²⁹ Levine Jacques, Develay Michel, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris, éd. ESF, 2003. p 10.

enfant porteur d'un handicap remet en cause un bonheur essentiel à la vie d'une famille : celui de donner la vie.¹³⁰» - on peut aussi considérer qu'il vient ébranler les autres dimensions humaines de la transmission, y compris donc ce qui concerne la transmission des savoirs. Même si on ne peut ignorer qu'il s'agit pour ce faire d'une « parentalité sociale » moins douloureusement affectée parce qu'essentiellement professionnelle et ayant fait un choix d'exercer de tels métiers, elle est néanmoins confrontée aux questions sous-jacentes à cette transmission. Très trivialement, le questionnement pourrait s'exprimer ainsi, bien protégé de guillemets : « Comment vouloir assumer sans faillir la mission d'affilier l' « autre » à « notre société », l' « autre » désigné, étiqueté, stigmatisé parfois comme « handicapé » en lui donnant accès aux savoirs communément humains, en l'aidant à construire ses savoirs comme un homme doit le faire ? » Cette affiliation en quoi consiste l'éducation nécessite de reconnaître celui à qui on la destine comme digne a priori d'affiliation, comme digne d'être inscrit dans cette filiation symbolique dont l'éducateur est en quelque sorte le représentant parental. Cela implique qu'il y ait chez ce dernier une conviction éthique lui faisant refuser toute rupture dans la communauté humaine tant au plan générationnel que social. Précisant leur projet d'une « Anthropologie des savoirs scolaires » Lévine et Develay écrivent : « *Elle assigne donc à l'élève un statut social plus vaste que celui qui lui est dévolu actuellement puisqu'elle voit en lui, tout à la fois, un héritier, un continuateur et un contributeur de la marche du monde. (...) L'enjeu et l'intentionnalité d'une école soucieuse d'anthropologie, désireuse de se donner une valeur anthropologique, deviennent, dans cette optique, l'art de bien faire grandir l'enfant en se gardant de séparer le faire grandir de l'enfant du faire grandir de l'espèce.* ¹³¹» Au long de notre recherche, nous pourrions nous demander dans quelle mesure cet art de bien faire grandir l'enfant porteur de handicap est mis en œuvre et compatible avec l'art de faire grandir l'espèce que Lévine et Develay appellent de leurs vœux. Propos asymptotiques à l'utopie ?

¹³⁰ Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse, éd. Eres. 2005.

¹³¹ Levine Jacques, Develay Michel, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris, éd. ESF, 2003. P

3.2.4.2 Sociologie du curriculum

Projetant d'éclairer ce qui concerne l'ensemble des savoirs – au sens le plus large du terme – que l'on cherche à faire acquérir aux jeunes accueillis en IMPro, c'est en particulier de l'articulation entre ce qui est visé, annoncé, et ce qui est réalisé qu'il sera question. Il faudra aller de la commande institutionnelle aux attentes individuelles, de ce qui est « pensé » à ce qui est « réalisé ».

Par exemple, nous relevions plus haut la réponse classiquement faite par un inspecteur à un instituteur s'interrogeant ce qu'il doit programmer comme apprentissages adaptés pour ses élèves atteints de déficience mentale : sa référence devait être les « programmes de l'école élémentaire » à adapter au niveau réel des élèves. Il n'est pas question de discuter la justesse et la légitimité de cette assertion mais il faut la situer par rapport aux autres instances qui peuvent prescrire et guider les choix des éducateurs et pédagogues. Puis il s'agit de mettre l'ensemble en regard avec les pratiques et si possible la réalité de ce qui est acquis par les jeunes.

Pour opérer une classification de ces différents niveaux, nous pouvons nous référer à une grille de lecture de la situation telle qu'elle est exposée par Philippe Perrenoud dans la « sociologie du curriculum ». Il distingue le curriculum formel, le curriculum réel et le curriculum caché. Pour donner un aperçu de ce dont il s'agit, nous nous appuyons sur un texte de synthèse : « Curriculum : le formel, le caché, le réel »¹³².

Des trois types de curriculum, celui qui a valeur de concept sociologique est le curriculum caché. Le formel n'étant que l'exposé explicite des contenus d'un parcours éducatif, le caché « *fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle prétend annoncer.*¹³³ »

Entre les deux se glisse le curriculum réel permettant de distinguer trois niveaux dans toute relation éducative visant à instruire et/ou à former :

- ✓ *Celui de la « programmation » d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le niveau du curriculum rêvé, prescrit ou formel*
- ✓ *Celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; c'est le niveau du curriculum réel ou réalisé*
- ✓ *Celui des apprentissages qui en résultent*

¹³² Perrenoud Philippe, in Houssaye Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, éd. ESF, 1993, pp 61-76 *Curriculum : le formel, le réel, le caché*

¹³³ *ibid* p 61

En ce qui concerne l'IMPro, cela permet d'emblée de distinguer le curriculum formel comme un niveau faiblement cadré par des textes de programmation issus des institutions. A la différence de ce qui se passe dans le monde scolaire par exemple, le curriculum formel à l'IMPro s'élabore pour une large part dans le cadre de la négociation entre les acteurs de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement. Il est souvent exprimé de façon assez floue lorsqu'il s'agit de définir le curriculum de l'ensemble des jeunes, il est un peu affiné et explicité dans sa déclinaison inscrite dans les projets individualisés. Dans le développement que Perrenoud fait sur le curriculum formel¹³⁴, une indication peut aider à expliquer l'observation de ce qui est propre à l'IMPro : ce curriculum est d'autant plus nécessaire dans l'immensité du système scolaire ; il est « *un monde de textes et de représentations* » sensément référé à des niveaux scolaires théoriquement homogènes et ayant pour objectif des formations aux contenus homogènes. L'individualisation nécessaire en IMPro ne permet pas cela. Mais alors, le questionnement initial revient sous la forme de : « Y a-t-il un curriculum formel en IMPro ? Comment s'élabore-t-il ? Quels acteurs, avec quelle légitimité, quelles compétences, quelles intentions... ? »

Classiquement, on aurait envie de demander ensuite en se tournant vers les destinataires des contenus de ce curriculum formel : qu'en ont-ils réellement retenu ? quel curriculum réel leur a-t-on permis d'accomplir ? Pour cela, il faudrait s'engager dans une démarche de type évaluative, de mesure des écarts entre l'intention et la réalisation. Perrenoud met en garde contre cette fausse évidence ; elle est limitative de ce qui peut être observé d'une part parce que : « *en définitive, pour chaque élève, le curriculum prescrit se réalise de façon originale, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacun vit des expériences particulières.* » et d'autre part car : « *en partant du curriculum prescrit, on s'enferme dans une logique qui définit le curriculum réalisé à partir d'une intention d'instruire, en tenant compte des failles, des contradictions, des manques et des marges d'autonomie dans sa mise en œuvre.*¹³⁵ »

¹³⁴ qu'il appelle aussi « curriculum prescrit »

¹³⁵ *ibid* p 65

Sans lâcher la proie pour l'ombre, il propose alors « *une approche anthropologique plus large qui part des expériences formatrices, sans postuler d'emblée une quelconque forme de scolarisation, ni même d'intention éducative.* ¹³⁶ »

Cette proposition convient bien à la situation de l'IMPro dans la mesure où précisément, ce qui y fait défaut est l'expression et la référence univoque de l'ensemble des acteurs à un curriculum prescrit alors qu'en revanche, il est certain que les jeunes effectuent des apprentissages nombreux et variés durant cette période de leur éducation et formation. Ces apprentissages sont-ils pour autant le fruit du hasard ? Ne résultent-ils d'aucune intention ? Evidemment non. « *Même dans les sociétés sans école, la structuration de l'expérience des enfants n'est pas entièrement le fait de régularités inconscientes. Les adultes visent à garantir ou du moins à favoriser certains apprentissages plutôt que d'autres. Identifié au niveau de l'apprenant comme une suite cohérente d'expériences formatrices dans un domaine délimité, un curriculum réel suscite immédiatement une question : dans quelle mesure a-t-il été délibérément mis en place en fonction d'un projet éducatif, d'une intention d'instruire ?*¹³⁷ » C'est précisément la description cette « suite cohérente d'expériences formatrices » rapportée au projet éducatif, à cette intention d'instruire tels que chacun se les représente qui doit faire l'objet de notre recherche. C'est là-dessus que nous voulons observer et interroger les acteurs.

4 Premiers pas...

Tout au long de cette année, en contrepoint à la réflexion qui m'a conduit à écrire ces lignes, j'ai commencé à recueillir des informations sous forme d'entretiens¹³⁸ avec quelques professionnels de l'établissement dans lequel je travaille. Cela m'a permis de commencer à « rôder » la conduite des entretiens à mener en nombre ultérieurement. Des difficultés se présentent en particulier dans l'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. Dans mon propre travail, il faudra stabiliser les termes de caractéristiques du champ de la formation professionnelle puisqu'il s'agit d'IMPro : compétence, capacité, aptitude, savoir, savoir faire, connaissance...

¹³⁶ ibid p 65

¹³⁷ ibid p 67

¹³⁸ voir exemple de grille en annexe

D'ores et déjà, la lecture des transcription des premiers enregistrements montre que l'analyse du matériau recueilli nécessitera 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 peuvent par exemple être présentés selon des positions relatives sur des axes structurants tels que socialité – liberté, héritage – créativité, langue – parole... Ils sont aussi 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 aussi y avoir sa place.

L'ensemble s'annonce donc comme une cartographie raisonnée aux multiples calques.

A partir des entretiens et des premiers contours qu'ils dessineront dans la carte des apprentissages prioritairement mis en œuvre en IMPro, on peut prévoir que des questionnaires de type « échelle d'attitude » permettront en complément d'éclairer des zones d'ombres, d'indiquer la place et la valeur qu'attribuent les acteurs à des apprentissages qu'ils n'évoquent pas spontanément, soit parce qu'ils n'existent pas en effet, soit parce qu'ils appartiennent au « curriculum caché » par exemple.

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 essentiels 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 jeunes ?
- d. « pour – quoi » ces apprentissages, qu'est-ce qui est visé concernant l'avenir des jeunes ?

Pour ces deux entretiens, j'ai utilisé une grille de questionnement incomplète, moins structurée, plus « légère » que celle présentée en annexe du simple fait qu'ils ont été réalisés à un stade moins avancé de l'ensemble de ce travail. De ce fait, 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 présentées succinctement ci-dessous en tableaux de synthèse respectant l'ordre du discours des enquêtés :

QU'EST-CE QU'ON APPREND ?	COMMENT ?	POURQUOI ?	POUR – QUOI ?
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 « désengluer » 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 parmi lesquelles il faudra à nouveau sans doute faire des choix.

En référence au tableau de lecture utilisée ci-dessus, construite postérieurement aux entretiens, il conviendrait d'approfondir le questionnement pour permettre à l'enquête

de s'exprimer quant au « pourquoi » et au « pour quoi » de son action. C'est en particulier dans cette dernière colonne que figureront les éléments dessinant les jeunes 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), ayant conscience de sa dignité de sujet humain, autonome dans la prise en charge de soi (hygiène alimentaire, souci esthétique, déplacements...), capable de tenir sa place et de jouer un rôle dans la vie sociale, 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. Une telle posture se vérifiera-t-elle, et sous quelle forme chez d'autres interlocuteurs ?

Simultanément, les deux témoins font un portrait des jeunes 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 éventuellement conduits au gré des désirs de l'adulte.

C'est dans cet intervalle qui vient d'être décrit qu'il faudra 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 jeunes, selon quelles modalités cela se réalise-t-il ? Pour mettre au jour ces éléments, le questionnement pourrait partir de d'un constat établi sur la base de questions du type : « quel(s) progrès, quel(s) apprentissages a-t-il(elle) réalisé 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 le jeune ?... » Un tel questionnement incite à travailler au moins en partie en demandant à chaque enquêté de s'appuyer sur l'évocation de parcours d'un ou plusieurs individus singuliers. Les deux entretiens déjà réalisés plaident aussi pour cette approche car les deux interlocuteurs ont spontanément émaillé leur discours d'exemples de jeunes 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 jeune des groupes dont ils ont la charge.

Ensuite, tu dis : « ces enfants, ils sont quelque part, et en Rhône-Alpes, ils sont dans 6 IMPro. Tu es obligé de caractériser le cadre quand tu as caractérisé la population. Moi, tu sais, je fais comme ça : quand j'écris, je m'imagine les yeux fermés et quelqu'un me tient par la main et me parle. Il me dit : « tu vas parler des déficients intellectuels et comportementaux, mais où ils sont ? », je te dis où ils sont... et par rapport à ça, tu poses la question : ces gens-là, se pose la question des gens qui les entourent. Ils sont entourés. Il y a un cadre, et ils sont entourés par des gens. Alors qui sont-ils ? Il y a des parents, des psychologues ... et ces gens-là portent un certain regard sur eux et également, à partir de ce regard, ils ont une manière de considérer ce qu'ils devraient apprendre, ce qu'ils devraient faire, ce qu'ils devraient savoir, quelles devraient être leurs compétences, et c'est à cela que je m'intéresse. Et j'ai envie de dire que là, pratiquement, tu as posé la question centrale.

Alors, tu t'imagines toujours ton lecteur que tu tiens par la main, alors, la question se pose « oui, je suis bien d'accord avec vous monsieur, il y a une population, il y a un cadre, il y a des personnes qui les entourent, vous dites que chacun a son regard, d'accord, mais où est le mal ? Je veux bien vous croire mais pas sur parole, alors qu'est-ce que vous allez faire ? »

Tu dis au lecteur voilà la méthodologie et là tu expliques ta méthodologie. « Donc, je vais aller vers eux, je vais faire des entretiens semi-dirigés, pourquoi ? » Tu expliques comment tu vas procéder, comment tu vas le traiter, et qu'est-ce que tu vas leur demander à ces gens, comment tu vas les interroger ? il faut faire la grille du

questionnaire et tu dis « voilà comment je le traiterai » et tu dis : « les concepts qui vont être au cœur de tout ça, c'est les savoirs, vous l'avez compris, c'est le problème de la situation de handicap, c'est aussi le problème des savoirs, c'est aussi le problème des compétences, c'est aussi le problème de projet pour ces enfants... » et tu vois, tu arrives avec les concepts fondateurs. Et puis tu dis : « arrivé au bout du master, je ne peux pas tout dire faute de quoi la thèse serait déjà finie, je voudrais conclure ce master en rapportant et analysant un des premiers entretiens pour témoigner de la méthode que je viens d'exposer ». et tu peux très bien terminer là-dessus. Et après, tu fais une sorte de partie conclusive que tu pourrais intituler « fenêtre sur la thèse, horizon de la thèse » partant de là, voilà ce que la thèse poursuivra. Ça fait je sais pas... 100, 120 pages, 150 pages, tu fais ce que tu veux. La loi dit que ce n'est pas archivé, l'idée, c'est que tu montres à un jury qu'il y a de la réserve sous le pied pour faire une thèse. Et tu comprends bien que tu as cheminé depuis le début et qu'il y a là la matière d'une thèse.

ALAIN. *Propos sur l'éducation*. coll. Quadrige. éd. PUF. 1986.

ALBARELLO Luc. *Devenir praticien-chercheur ; comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles. éd. De Boeck. 2004.

BACHELARD Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. éd. Librairie philosophique Vrin. 1965.

BONJOUR Pierre, LAPEYRE Michèle. *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ? Du discours à la méthode, le Sémaphore*. Toulouse. éd. Eres. 2004.

BONJOUR Pierre, LAPEYRE Michèle. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*. Toulouse. éd. Eres. 2000.

BARISNIKOV Koviljka, PETITPIERRE Geneviève. (sous la dir.) *Défectologie et déficience mentale : Vygotsky*. Paris. Neuchâtel. éd. Delachaux et Niestlé. 1994.

BROUARD Cécile. (sous la direction) « *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 et les Inadaptations (CTNERHI), le Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) et la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) février 2004

CARRÉ Philippe, CASPAR Pierre. (sous la direction) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod.2004.

CHAMPEAUX Jean-Paul. *Apprendre avec les autres lorsqu'on est un adolescent porteur de trisomie 21*. Nouvelle Revue de l' AIS. N° 29. 1^{er} trimestre 2005.

DIDEROT Denis. *Œuvres Complètes*. Paris. Gallimard. 1951.

DIEDERICH Nicole. *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires des personnes handicapées mentales*. Paris. éd. La Découverte. 2004.

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

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

GABERAN Philippe. *La relation éducative*. Toulouse. éd. Eres. 2003.

GARDOU Charles. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse. éd. Eres. 2005.

GARDOU Charles. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse. éd. Eres.1999.

GATEAUX-MENNECIER Jacqueline. *Discours médico-psychologique et distanciation sociale.* (art.) in La Nouvelle revue de l' AIS. n°31. 3ème trimestre 2005.

GATEAUX-MENNECIER Jacqueline. *Bourneville et l'enfance aliénée.* Paris. éd. du Centurion. 1989.

GOFFMAN Erving. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps.* Paris. éd. De Minuit. 1975.

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

HOUSSAYE Jean (sous la dir.) *Questions pédagogiques ; Encyclopédie historique.* Paris. éd. Hachette. 1999.

IMBERT Francis. *L'impossible métier de pédagogue.* Paris. éd. ESF. 2000.

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

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

LANGOUET G. (sous la dir.) *L'enfance handicapée en France.* Hachette Livres. Paris. 1999.

LAPLANTINE François. *L'anthropologie.* Paris. éd. Payot. 1995.

LEVINE Jacques, DEVELAY Michel. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires.* Paris. éd. ESF. 2003.

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

MORIN Edgar. *La méthode, 5. L'humanité de l'homme.* Paris. éd. Du Seuil. 2001.

MORIN Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris. éd. Du Seuil. 2000.

MORVAN Jean-Sébastien. *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation.* Paris. éd. PUF/CTNERHI. 1997.

MORMICHE P., BOISSONNAT V. *Handicap et inégalités sociales : les premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance »* (art.) in La Nouvelle Revue de l' AIS n°31 3ème trimestre 2005

PELICIER Yves, THUILLIER Guy. *Edouard Séguin (1812-1880) « l'instituteur des idiots »* Paris. éd. Economica. 1980.

PERRENOUD Philippe. *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. in HOUSSAYE Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris. éd. ESF. 1993.

RAWLS John. *Théorie de la justice*. Paris. éd. Seuil. 1987.

REBOUL Olivier. *La philosophie de l'éducation*. PUF. Paris. 2001.

RICOEUR Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris. éd. Du Seuil. 1990.

ROSENTHAL R., JACOBSON L. *Pygmalion à l'école*. Paris. éd. Casterman. 1971.

SCHNEUWLY. B., BRONCKART J.-P., (sous la direction de) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. 1985.

SERRES Michel. *Le Tiers-Instruit*. Paris. éd. F.Bourin. 1991.

SIMON Marie-Agnès. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*. Toulouse. éd. ERES. 1999.

SOËTARD Michel. *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. éd. ESF. Paris. 2001.

STICKER Henri-Jacques. *Corps infirmes et sociétés*. Paris. éd. Dunod. 1997.

VERMERSCH Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Paris. éd. ESF. 1994.

VIAL Monique. *Les anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris. éd. Armand Colin. 1990.

VYGOTSKY Lev. *Pensée et langage*. Paris. éd. La Dispute. 1998.