

<u>1. INTRODUCTION – PRESENTATIONS (RECIPROQUES !)</u>	1
<u>2. LE RETARD MENTAL : COMMENT ET POURQUOI LUI TORDRE LE COU ?</u>	2
<u>3. L'INTELLIGENCE : BEAUTE ET VARIETE DES PAYSAGES</u>	3
<u>4. RESTER DANS L'HUMAIN ; JAMAIS TROP HUMAIN</u>	4
<u>5. DES ELEVES EN DIFFICULTE ? DIFFICILE A DIRE !</u>	4
<u>6. EN QUOI SONT-ILS DIFFERENTS, ALORS ?</u>	5
<u>7. QUE DEVIENT LE MAITRE ?</u>	6
<u>EST-IL TOUJOURS LE MAITRE QU'IL CROYAIT ETRE ?</u>	6
<u>8. DESAPPRENDRE CE QU'ON CROYAIT SAVOIR :</u>	7
<u>LA PEDAGOGIE AUSSI A SA CLINIQUE</u>	7
<u>9. AU CŒUR DES CONTRADICTIONS : QU'APPREND-ON ? COMMENT APPREND-ON ?</u>	8
<u>10. ABSTRAIT VS CONCRET ... COMMENT EN SORTIR ?</u>	9
<u>11. ACCES A LA CULTURE, A LA CONNAISSANCE DU MONDE, A LA COMMUNICATION ET A LA RELATION AVEC AUTRUI</u>	10
<u>12. QUE RESTE-T-IL DU PEDAGO QUAND IL NE RESTE (PRESQUE) PLUS RIEN ?</u>	11
<u>13. AVEC LES PARENTS : DENI OU DEFI ?</u>	11
<u>14. VERS DES PRATIQUES... DES EXEMPLES SANS PRETENTION D'ETRE EXEMPLAIRES.</u>	14

1. Introduction – présentations (réciproques !)

Jean Horvais

Instituteur ... professeur des écoles spécialisé !

Membre du collectif Reliance fondé par Charles Gardou, mon directeur de thèse à l'Université Lyon2

J'ai lancé et j'anime l'association HandicapS en Pays Beaujolais dont l'objectif est de « sensibiliser, informer, former ».

Jean Horvais « Le retard mental » IUFM de Lyon UF-ASH le 19 juin 2009

Contact : jean.horvais(a)ac-lyon.fr

Je contribue autant que je peux à la vie du réseau des instits ASH du nord du département.

J'enseigne depuis quelques années à l'IME les Grillons à Villefranche sur saone.
Auparavant, j'ai été pendant 4 ans coordonnateur de la classe relais de Villefranche.

Questions introductives :

En faisant un petit tour de table qui me permettra de mieux savoir à qui je m'adresse, chacun pourrait peut-être évoquer brièvement une situation que lui évoque cette notion de retard mental. Qu'est-ce qui la caractérise ? Comment cela influence l'action pédagogique.

Pour ce propos que je vais vous tenir, je m'appuierai donc : premièrement sur mon expérience. Rien n'y peut servir de leçon mais celle des autres m'est toujours si précieuse que j'aurais mauvaise grâce à refuser de partager la mienne. Deuxièmement sur ma recherche parce qu'elle m'a amené à visiter pas mal d'IME et à rencontrer pour les interviewer bon nombre de professionnels de ces établissements puis à réfléchir à ce qu'ils m'ont confié pour en dégager le sens dans un domaine où l'éducation, acte central marqueur d'humanité, est souvent confrontée à ses limites . Et enfin, troisièmement, relation sur mes convictions. J'assume le risque de les exposer tout simplement parce que les deux premiers points n'auraient aucun sens pour moi sans ce troisième. C'est la dette que j'ai envers mes élèves, eux qui m'ont tant appris.

2. Le retard mental : comment et pourquoi lui tordre le cou ?

Désolé de commencer avec tant de dureté mais j'ai d'abord envie de tordre le cou à cette expression. Je n'ai aucune légitimité ni compétence à le faire d'un point de vue théorique, du point de vue d'une des sciences médicales – neurologie, psychiatrie par exemple – qui déploient tant d'efforts pour décrire ce dont il s'agit en attendant d'avoir les moyens d'y remédier. Même du point de vue épistémologique, quelles que soient mes préventions en particulier éthiques, je ne m'en donnerais pas le droit.

J'ai envie de tordre le cou à cette expression pour des raisons pratiques, donc pour des raisons pédagogiques voire même philosophiques.

D'un point de vue pratique, donc pédagogique, un savoir théorique sur lequel la pratique ne peut fonder aucune certitude opératoire systématisable quels que soient les sujets concernés est de peu d'utilité.

Le « retard mental » est un concept, il ne se rencontre pas comme un objet, une chose. Il n'a pas de forme chimiquement pure. C'est une notion ; elle est l'objet de représentations qui organisent en catégories ce qui dans le réel est d'une infinie diversité. Le retard mental serait la face sombre, négative et complémentaire du « à l'heure mental », du « ponctuel mental » voire du « en avance mental ». Il est visible dans la pointe de sifflet gauche de la courbe de Gauss du recensement des performances intellectuelles d'une population au sein de laquelle on présuppose que la majorité, c'est la norme. D'un point de vue quantitatif, mathématique et normatif, ça a l'air solide. Si en plus, on peut en indiquer les sources au plan étiologique, le sérieux en sort renforcé.

Le problème du pédagogue, de l'éducateur, de tout un chacun lorsqu'il est mis – ou qu'il se met – en situation de relation avec le porteur du « retard mental », c'est qu'il n'a pas affaire à un point de la courbe de Gauss, à un échantillon représentatif de la population décrite comme caractérisée par le retard mental, il n'a pas affaire à un matricule du bataillon des traîne-

savates de l'arrière garde de l'intelligence. Il a affaire à un être humain dont seule importe la connaissance personnelle la plus authentique possible. Il s'agit, comme vis à vis de tout être humain, d'y voir l'autre dans son irréductible complexité et de se tenir face à lui, porteur d'une responsabilité impossible à céder (référence à Lévinas). Dans cette situation, ce vis à vis, ce face à face, il n'y a personne d'autre qui sache mieux ce qu'il faudrait faire à ma place, tout simplement parce que ma place ne peut être la place de personne d'autre à cet instant. Et que même la science ne peut prétendre savoir et m'indiquer ce qu'il faut faire par ses injonctions, tout juste est-elle l'auxiliaire de ma nécessaire réflexion.

Or, dans ce face à face, dans ces face à face, quelle expérience fait-on, et qui en ce sens est commune à toutes les expériences de rencontres ? tout simplement ceci : les facultés mentales, intellectuelles d'autrui, la façon dont il les manifeste au service de la relation établie entre lui et moi sont infiniment variées, d'allures absolument et irréductiblement singulières. Si je consens provisoirement à me ranger à l'opinion commune qui voit dans ce qu'elle appelle le retard mental un ensemble de défaillances, d'affaiblissements des fonctions mentales par rapport à une norme, voyant cela comme des carences, des manques, je pourrais consentir à dire que deux individus issus de cette population sont marqués par le retard mental, que par cette qualité commune à tous les deux, une opération mentale de ma part peut les rapprocher dans mon esprit mais cela n'aura pas plus de valeur pour soutenir mon action que de dire que deux potagers sont perclus de taupinières et d'avoir l'ambition de les traiter sans avoir repéré précisément dans chacun d'eux où se trouvent les monticules.

3. L'intelligence : beauté et variété des paysages

Je vous propose donc d'imaginer l'intelligence, les intelligences comme des paysages infiniment variés et riches de leurs singularités. Telle est un bocage, telle une côte rocheuse, telle une reculée Jurassienne, telle un ballon d'Alsace ou un massif alpin... Ici, des forêts sombres et profondes, là des glaciers éblouissants, ici un éboulis, là une grotte, un torrent... en faisant ces évocations, j'ai indiqué des catégories de paysages... pensez-vous un instant que les images mentales, les représentations qui nous sont venues à l'esprit en les écoutant aient quelque ressemblance que ce soit les unes avec les autres... pensez-vous même qu'il ait pu s'en former deux semblables, même si nous étions passés sur les mêmes chemins ? Eh bien voilà, je crois que c'est comme cela que l'on rencontre l'intelligence d'autrui, comme un paysage singulier, toujours différent et surprenant, fut-il rangé dans la catégorie « retard mental » « déficience intellectuelle » et autres expressions de la même farine. Si une intelligence se trouve défiée et mise en difficulté face à ces élèves, c'est bien la nôtre, ordinairement intelligente, face à la leur extraordinairement intelligente.

Petite remarque épistémologique tout de même, en passant : « l'intelligence, c'est ce que mesure mon test » disait Alfred Binet. On ne trouve donc à travers les tests de QI, si élaborés soient-ils, que la trace de ce qu'on y a mis au départ. Or, qui d'entre nous n'a pas remarqué au contact de ces élèves extraordinaires qu'ils disposaient sur certains points précis d'aptitudes intellectuelles hors du commun. L'un anticipe si bien sur une situation dont il pressent qu'elle va lui être difficile qu'il parvient à se perdre juste avant, dans un magasin qu'on lui croyait familier. Un autre a entamé une manoeuvre de séduction fort habile auprès d'un adulte de l'équipe qui le met à l'abri d'une réprimande qu'il prévoit de recevoir d'un autre membre de l'équipe pour un fait antérieur de plusieurs heures. Un autre encore que l'on croit depuis longtemps habile et travailleur se montre totalement inefficace lors de son stage en ESAT marquant par là un refus qu'il n'avait jusqu'alors pas réussi à verbaliser. Bref, dans le domaine des relations, des anticipations sur les situations pour n'évoquer que cela, on voit parfois des manifestations de brillante intelligence.

Jean Horvais « Le retard mental » IUFM de Lyon UF-ASH le 19 juin 2009
Contact : jean.horvais(a)ac-lyon.fr

4. Rester dans l'humain ; jamais trop humain

Un dernier point dans ce préambule pour être tout à fait honnête et me situer.

Face à ces personnes, nos élèves parfois, atteintes de retard mental (toujours selon l'expression commune que je ne vais maintenant plus tarder à faire disparaître de mon discours puisque je lui aurai tordu – provisoirement sans doute – le cou) face à ces personnes, il nous vient à chacun peut-être une question plus ou moins distincte et explicite mais qui risque presque à notre insu de nous tarauder l'esprit à bas bruit si l'on y prend pas garde ; cette question la voici, tout crûment : comment s'assurer que l'on a bien affaire à une personne humaine, pleinement humaine, c'est à dire dont je m'assure de toujours bien la considérer comme telle alors qu'elle manifeste un écart parfois très important à la norme ? Précisons. Cette question ne se pose évidemment pas au sujet de l'essence de la personne car tout raisonnement même pré-philosophique, s'il n'est pas monstrueux, ne pourra que conclure positivement à son humanité. Elle se pose pour soi, dans sa pratique et dans l'usure et le découragement qui peuvent l'envahir. Elle se reformule ainsi : à partir de quel degré de « retard mental » vais-je baisser les bras et considérer qu'une action éducative – à ce titre proprement humaine – n'est plus possible, prenant ainsi le risque du rejet de l'autre dans ce que je pourrais tenir pour infra humain ? Si vous me rejoignez dans cette question, je vais me permettre de vous indiquer ce qui me sert personnellement de garde-fou.

Je m'appuie sur la pensée de Bergson. Sur son explication des rapports entre « Matière et mémoire » dans son ouvrage qui porte ce titre. En voici un court résumé pris sur wikipédia :

« Il (ce livre) constitue une analyse du problème classique de l'union de l'âme et du corps. Le sous-titre est "Essai sur la relation du corps à l'esprit". Dans ce cadre, l'analyse de la mémoire est un moyen pour trancher ce problème de l'âme et du corps. Ce livre est écrit en réaction au livre Maladies de la mémoire de Théodule Ribot, paru en 1881. Ce dernier soutient que la science du cerveau prouve que le souvenir est logé dans une partie du système nerveux. Le souvenir serait localisé dans le cerveau, il serait donc matériel. Bergson s'oppose à cette réduction de l'esprit à la matière. Il considère que la mémoire est profondément spirituelle. Le cerveau se contente d'orienter la mémoire vers l'action présente. Le cerveau insère des souvenirs dans le présent en vue de l'action. Le cerveau a une fonction pratique. Le corps est le centre de l'action. Les lésions du cerveau n'abîment pas le souvenir, ni la mémoire. Ces lésions perturbent la fonction pratique du cerveau. Les souvenirs ne peuvent pas être incarnés. Ils existent toujours mais ils sont impuissants. En effet, le cerveau ne remplit plus sa fonction, on ne peut donc pas utiliser ces souvenirs. »

Ainsi, je me souviens toujours que ce qui est étrange, extraordinaire, vulnérable, ou altéré en termes déféctologiques, chez mes élèves, c'est l'organe cérébral et les fonctions dont il a la charge mais en aucun cas la dimension mémorielle, imaginaire et pour tout dire spirituelle de l'individu qui est atteinte. C'est à travers ces fonctions altérées que malgré tout, nous tentons de nous rencontrer en partageant souvenirs, connaissances, rêves, imaginaire, projets etc...

5. Des élèves en difficulté ? difficile à dire !

Il y a une autre expression que je récusé, c'est celle d'élèves « en difficulté ».

Qu'ont-ils fait de mal pour qu'ils soient puni et mis en difficulté? Qui a décidé qu'ils devraient souffrir pour apprendre quand la conquête des savoirs devrait être un désir et un plaisir ? On ne les désigne selon cette expression que parce que là encore on a en tête une référence normative.

Ils sont simplement comme tous les élèves, ils ont besoin pour apprendre qu'un maître les place dans des situations leur proposant une difficulté à vaincre. ça oui ! un obstacle tout simplement pour honorer la présomption de leur capacité à le franchir, un obstacle qu'on va les aider à franchir pour qu'ils grandissent et se sentent grandir de l'avoir franchi. ça oui ! C'est tout le contraire du renoncement en quoi consiste l'explication par la capitulation. "Ce sont des élèves en difficulté" sous-entendant : "Avec des élèves comme ça, on ne peut pas faire grand'chose", voire même rien, que de mimer l'école et de s'estimer bien bon d'y avoir consenti !"

Je me souviens de Rémi. Nous étions en plein atelier mathématique avec son groupe. 8 élèves, l'éducatrice et moi autour de la table. Il y a des cubes, des jetons, des cartes sur lesquels des nombres sont écrits en chiffres, des feuilles de couleur... et un problème à résoudre. Quelque chose du genre : une constellation de jetons est organisée par les élèves sur la base du tirage d'une carte-nombre. Un instant, les élèves ferment les yeux. Je cache une partie de la constellation avec une feuille. Qu'est-ce qu'on peut dire ? Jetons visibles, jetons cachés... ? Rémi veut répondre. On lui donne la parole. Sa réponse est erronée ; les autres le lui montrent en justifiant leur propre réponse. On recommence. Même scénario. Rémi propose une réponse erronée. Comme d'habitude, je le questionne sans rien dévoiler du résultat exact. Découragé, impatienté, Rémi me regarde et s'exclame : « Je comprends rien c'est parce que je suis pas assez intelligent ! » Désolé de me sentir incapable de comprendre son raisonnement et ce qui l'amène à produire une erreur, je ne peux que lui répondre : « Mais non Rémi, en ce moment, c'est moi qui ne me sens pas intelligent ! J'arrive pas à comprendre pourquoi tu te trompes ! Est-ce que tu es d'accord pour me réexpliquer comment tu fais ? » Il n'a pas eu le coeur de me refuser de l'aide ! et nous avons fini par réussir... ensemble ! Je vous raconte ce genre de petite anecdote pour souligner que dans la situation, il y avait pour Rémi de la difficulté, qu'il a été sur le point de se sentir « en difficulté » parce qu'il était sur le point de se sentir seul et d'avoir à métaboliser son erreur en faute, en culpabilité lisible dans le regard d'autrui. Or, s'il a proposé une réponse, ce n'était pas sans effort de réflexion, sans avoir préalablement mobilisé son intelligence. Il avait fait sa part d'effort en toute honnêteté. Il n'avait donc pas à se sentir coupable.

Je m'efforce donc de n'avoir jamais affaire à des élèves « en difficulté » parce que si tel était le cas, je me reprocherais de les y avoir mis.

6. En quoi sont-ils différents, alors ?

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

Ils savent que venir en classe ne sert pas à cela. Lorsqu'ils en expriment le désir, il semble que pour eux, venir en classe, ce soit approcher un mystère. C'est comme pèleriner avec ses pairs vers le mystère des lettres ou des nombres par exemple. Ils semblent souvent vouloir fréquenter une énigme, en éprouver la résistance, la qualité, le plaisir qu'elle peut procurer lorsqu'on l'affronte. Ils en prennent, je crois, la dimension anthropologique. Alors, je les accompagne pour les aider à soulever un coin du voile. Je les regarde avancer. J'essaie de prévenir les difficultés en écartant du chemin les pierres trop aigues, en proposant un détour, en encourageant, en partageant leur joie de progresser tant soit peu.

Alors, si je ne peux voir mes élèves ni comme « en retard mental » ni comme « en difficulté » et que pourtant, il est convenu – et j'en conviens – de les considérer comme « en situation de handicap » et que pour couronner le tout, il est inenvisageable de mener auprès d'eux une action de réadaptation, de remédiation, de re-conformation à la normalité pour abolir c'est à dire nier ce en quoi constitue leur extraordinaire condition ... que faire ? comment le faire ? Si ce n'est pas de leur côté que les choses vont changer par disparition miraculeuse de ce qui constitue leur handicap, c'est à dire, répétons-le, leur inadaptation à la norme socio-scolaire... qu'est-ce qui va devoir changer ?

7. Que devient le maître ?

Est-il toujours le maître qu'il croyait être ?

Il avait pris l'habitude de travailler sur une intelligence qui coule de source, une intelligence qui suit docilement la pente des canaux qu'on lui propose, une intelligence qui jaillit là où on a ouvert une vanne, un robinet. C'est une intelligence domestiquée comme on rend un fleuve navigable. Le débit est variable ainsi que la fluidité, la limpidité, mais on la voit couler, on devine où la gravité va l'entraîner. Elle a son lit à ciel ouvert. Ici, le maître est hydraulicien. Mais là, l'intelligence se dissimule, prend des voies souterraines, des détours plus secrets. A la surface, on ne la voit guère dans le paysage. Elle sourd, elle affleure même parfois mais aussitôt après se glisse dans une fissure où elle semble disparaître. Là, le maître doit se faire sourcier. Là, les calculs, les projections sont souvent vains. Il faut sentir la vibration de la baguette de coudrier et admettre par là même qu'on peut souvent passer à côté, que la nappe est peut-être là, juste sous nos pieds et qu'il faut creuser sans tarder en assumant le risque de le faire en vain.

Cela souligne assez le fait que la pédagogie est un art. C'est un art libéral, *Ars Liberalis*. Un art ne progresse pas. Seul celui qui le pratique peut éventuellement progresser. L'art ne veut avoir aucun commerce avec le progrès. Il ne veut pas aller vers l'industrie, laquelle cherche à économiser les moyens et à augmenter la quantité produite dans une logique d'accumulation. L'art s'approfondit, il va contre la facilité. L'homme de l'art s'intéresse à l'œuvre qu'il est en train de produire, à sa perfection, hic et nunc, il ne l'aborde pas comme une pièce interchangeable dans une série. Quand un de mes élèves me fait partager sa satisfaction d'avoir conquis un peu, rien qu'un petit peu d'autonomie dans sa capacité à lire par exemple. S'il a su attendre jusqu'à 18 ou 19 ans pour réaliser cette conquête et garder son désir intact jusque-là, puis-je regarder sa réussite autrement que comme un événement unique, non reproductible avec aucun autre selon un procès préétabli ? Aucun individu dans l'histoire des hommes n'aura passé par ce par quoi il est passé, aucun n'y repassera jamais. Dans les broussailles où il a progressé, sa trace s'est effacée. Tout juste si quelques autres passeront

dans des traces voisines et ensemble ils laisseront au mieux un layon à peine visible du promeneur distrait. Mon métier consiste à tenter non de reproduire mais de proposer à d'autres de les aider à trouver leur unique chemin pour progresser. Je ne dispose d'aucun moule pour cela.

8. Désapprendre ce qu'on croyait savoir :

la pédagogie aussi a sa clinique

C'est un poste dans lequel il faut désapprendre ce qu'on croyait savoir, et même à certains égards, changer de métier, accepter de perdre les attributs les plus courants de la forme scolaire pour ne conserver que le coeur de métier dans un contexte de rencontre entre cultures professionnelles, un contexte pluridisciplinaire. En classe, si même classe il y a, aucun scénario pédagogique n'est prévisible.

Chaque séance est une rencontre.

On sait de quoi on part, quelle situation de départ on propose, quelle activité... on sait même évidemment en vue de quoi on la propose mais ces élèves extraordinaires résistent aux stratégies de l'école industrielle, de l'école où prévaut le souci de l'adéquation à la norme.

Je serais bien incapable d'écrire l'une de ces fameuses fiches de préparation de leçon qu'apprécient certains de nos supérieurs. En revanche, je peux faire le récit aussi minutieux que possible des chemins par lesquels notre leçon a passé : les propositions, hypothèses, vérifications, retours en arrière, intuitions... sinuosités étonnantes et inventives de la chaîne des opérations mentales.

Je crois que mes élèves m'invitent à pratiquer une sorte de pédagogie clinique. ("la démarche clinique vise plutôt, à partir de l'expérience, à alimenter la construction de savoirs nouveaux ou l'intégration et la mobilisation réflexives de savoirs acquis" (Perrenoud, 2001).) ("Dans les métiers de l'humain, on fait des paris, travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique. Dans l'incertitude, on prend cependant une décision, de celle qui noue et dénoue. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme. Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'oeil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité." Mireille Cifali <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html>)

Le maître doit devenir opportuniste, se saisir de toutes les occasions possibles pour donner à apprendre et à comprendre : la vie quotidienne, l'atelier, un temps en classe, une sortie... tout doit nourrir les apprentissages sous toutes leurs formes : seul, en groupe, avec ou sans outils spécifiques.

Les programmes scolaires sont un paysage sur lequel s'inscrit notre vagabondage. Il est impossible de les parcourir selon l'ordre prévu au risque de piétiner sur un apprentissage momentanément impossible et de se priver d'en réaliser un autre. Seule l'ambition partagée de progresser nous guide. Car l'ambition, il ne faut jamais y renoncer. Pour qu'un jeune demande à apprendre à lire à 17 ans, la seule chose qu'il faut avoir su faire avant, c'est de ne l'avoir

jamais découragé et de n'avoir jamais cessé de guetter l'occasion ! cela demande d'avoir parfois su s'abstenir pour garder intact ce capital qui fructifiera un jour.

Je dois aussi penser à ce que mes élèves deviendront dans quelques petites années: de jeunes adultes dans la vie professionnelle et dans la vie sociale. Ainsi, l'accès à la culture, à l'émotion artistique, l'attention à l'actualité du monde qui les entoure... ce sont autant de thèmes qui leur donneront l'occasion d'entrer en relation avec autrui, de parler de ce qui les intéresse et qu'ils connaissent. Les rendre capable de communiquer, de s'informer en utilisant les outils de l'informatique.

9. Au cœur des contradictions : qu'apprend-on ? comment apprend-on ?

Que convient-il de leur apprendre ? quelles priorités se donner quand on sait qu'on n'a pas le temps de tout faire puisque l'établissement dispose de deux postes d'enseignants pour 74 élèves potentiels, ce qui fait un ration de 1 pour 37.

Voici un extrait de la lettre que j'ai jointe en commentaire à l'enquête 32 sur la scolarisation des élèves en SH :

« La réalité de l'établissement - et il n'est pas le seul dans ce cas - c'est que des arbitrages internes doivent être rendus dans l'attribution du temps de scolarisation aux enfants. La faiblesse des moyens humains ne permettant pas de scolariser valablement tous les enfants, on est cruellement réduit à choisir parmi eux ceux qui vont en bénéficier et de contingerer rigoureusement leur temps de scolarisation. C'est de cela que devrait rendre compte l'enquête pour être un instrument de pilotage propre à améliorer la situation. Or, c'est tout le contraire qui en ressort pour un lecteur non averti.

Nos élèves ont des capacités d'apprendre et de progresser bien supérieures à ce qu'on imagine communément. Mais pour les mettre en oeuvre, ils ont besoin de plus de temps que les élèves valides. De ce fait, nous mêmes, leurs enseignants, avons besoin de plus de temps pour débusquer leurs possibilités de développement et inventer avec eux les moyens propres à les faire progresser. Cette co-construction minutieuse et largement imprévisible n'est riche que du temps et de la patience qu'on lui consacre. Elle n'a que faire du rendement. De plus, s'il est assez facilement admis que ces enfants ont besoin d'une pédagogie adaptée à leur plus lente progression au cours des séquences pédagogiques, aux prises en charge requises par leur état de santé et aux autres apprentissages éducatifs et professionnels non moins nécessaires, il est en revanche manifeste qu'on n'en veut tenir aucun compte pour ce qui concerne la durée possible de scolarisation à leur allouer au cours de la vie. Ainsi, il est fréquent de les voir s'éveiller au désir d'apprendre à lire vers 16 - 18 ans. Si l'on s'engage avec eux dans ce défi, une question vient immédiatement à l'esprit : qui les accompagnera le temps nécessaire pour y parvenir si cela doit dépasser leur temps d'accueil dans l'établissement ? Y aura-t-il des enseignants au service de ce public dans les ESAT, les Accueils de Jour comme il y en a pour les détenus dans les prisons? »

Lorsque la section IMPro s'est ouverte dans l'établissement, en 1990, (ce qui permet de constater que l'IME n'a disposé d'aucun enseignant de 1957 à 1990 !), la commande était la

suivante : l'ouverture de cette section va amener un certain nombre d'élèves ayant bénéficié d'une scolarisation antérieure ; il va falloir les aider à entretenir leurs acquis voire à les développer. Dans le projet, le reste de la population de l'établissement n'était pas concerné par la scolarisation. En fait, les collègues qui se sont succédés dans ce premier poste durant les premières années ont petit à petit étendu leur intervention au bénéfice d'autres enfants de l'établissement, jusqu'à un risque de dilution de l'intervention qui pouvait être préjudiciable. Cependant, il y avait aussi à gagner la confiance de l'IME et de son personnel éducatif et rééducatif qui affichait selon les individus une attitude ambivalente à l'égard des enseignants. Ces derniers étaient parfois perçus comme porteurs d'une action complémentaire, voire accessoire mais bénéfique, soit comme porteurs d'un danger de mise en souffrance d'enfants que leur handicap accablait déjà suffisamment. C'était au choix, la cerise sur le gâteau, la mouche du coche ou le loup dans la bergerie !

Il a fallu plus de dix ans pour voir l'ouverture d'un deuxième poste, cette fois dédié à la scolarisation au maximum de leurs possibilités, de tous les enfants... dont on présumait qu'ils pouvaient en bénéficier sans souffrir !

J'ai depuis mon arrivée affirmé que les jeunes de l'IMPro sont tous concernés par mon action. Cela s'effectue selon des modalités diverses que je m'efforcerais de préciser.

Il n'en reste pas moins que cette question d'une souffrance infligée, occasionnée par la mise en situation d'apprentissage reste prégnante pour beaucoup nos collègues éducateurs. Mauvais souvenirs d'école dont on pourrait sourire pour certains sans doute... mais plus justement mise en garde qu'ils nous font sur la fragilité psychique, narcissique de bon nombre d'élèves. Alors, notre rôle est d'expliquer, d'explicitier aux élèves, aux professionnels, aux familles que « Oui, fondamentalement, apprendre demande à l'élève d'accepter de prendre une part de risque, d'avoir le courage de reconnaître même provisoirement une part d'ignorance, que cela est la condition nécessaire pour savoir quel obstacle on aura à franchir et en quoi il faut tenter de vaincre son appréhension par l'espoir mis dans la satisfaction attendue. » Le pédagogue est incontestablement celui qui accompagne l'élève dans cette prise de risque, ne la lui cachant pas, mais lui donnant confiance contre ses propres démons de renoncement. Notre rôle d'enseignant est de faire cela et de dire que l'on fait cela. Ça se gagne petit à petit dans les esprits de tous.

Il y a aussi la question des contenus : que faut-il tenter d'apprendre, à qui, comment ?

10. Abstrait VS Concret ... comment en sortir ?

Traditionnellement, pour ces enfants perçus comme peu habiles intellectuellement, on préconise un enseignement concret, pratique dans lequel les notions, les concepts, les opérations mentales logiques sont peu sollicitées. On entend dire : pour peu qu'ils sachent un petit peu lire, un petit peu compter, un petit peu lire l'heure, un petit peu lire un calendrier, un petit peu compter les sous de leur porte-monnaie, voilà l'essentiel pour eux qui iront au mieux travailler en ESAT. Les ayant ainsi réduits, on réussit finalement bien à faire ce qu'on avait prédit qu'ils feraient ! Décidant de méconnaître a priori leurs désirs et leurs capacités, on les conforme à l'idée générale et confortable d'un retard mental uniforme qui aurait rabeté en eux l'intelligence « normale ». N'y a-t-il pas là parfois une stratégie de renforcement de la carence ? le transfert dans leur univers des stratégies sélectives de l'école industrielle ? A celui qui a le moins, on enlève même ce qu'il a !

Je crois pour ma part que c'est au contraire à la recherche minutieuse des ancrages possibles en leur intellect qu'il faut consacrer notre énergie pour en faire les points de départ du maximum d'apprentissages visant au développement de leurs habiletés mentales. Les sensibiliser, les stimuler en toutes occasions pour réaliser les opérations mentales dont ils sont capables et les développer : établissement de relations causales, organisation du temps, analogies, classifications, proportions...

Or, tout cela peut se faire à partir des activités pratiques en atelier, en groupe éducatif et en classe. C'est simplement la visée qu'il ne faut pas perdre et se demander dans toute situation : quelle est la notion, l'opération mentale qui est en cause et comment vais-je faire pour amener l'élève à en prendre conscience pour la maîtriser au-delà de l'action en cours ? Ils ont quelque chose à mesurer en atelier menuiserie. Comment faire pour les aider à conceptualiser la notion d'origine sans faire un simple dressage fonctionnel avec le mètre à ruban ? Comment retrouveront-ils cela en atelier cuisine, dans un jeu... ?

Ah oui, cela appelle à travailler souvent en duo avec les éducateurs techniques au sein même de l'atelier. Quitte à reprendre l'affaire avec une construction pédagogique plus élaborée en classe quelques temps après.

11. Accès à la culture, à la connaissance du monde, à la communication et à la relation avec autrui

En se concentrant exclusivement sur les savoir-faire pratiques, on les cantonne dans un petit monde de gens de peu, qui peuvent peu et n'ont qu'à se concentrer sur ce qu'ils peuvent ! La très belle réussite et reconnaissance que l'on vise en en faisant d'efficaces travailleurs d'ESAT a tendance à réduire leur éducation à cela. Comme si il y avait des paliers et que s'extraire de la triste condition d'une dépendance improductive en Accueil de jour devait suffire à estimer la mission accomplie attendu qu'ils n'accéderont pas à la noble condition prolétaire et encore moins à celle fort enviable de boutiquier ou d'employé aux écritures voire de chef de quelque chose. On sous-entend donc qu'il faut en arriver à un certain niveau dans la hiérarchie sociale de l'humanité digne parce que travailleuse et productive pour avoir le droit de goûter aux fruits délicieux de la culture, pour avoir le droit d'exprimer son imaginaire, pour avoir le droit de communiquer ses rêves, ses projets et ses idées et se nourrir de ceux des autres. Il y a quelques années, quand j'ai proposé d'emmener quelques élèves pour chanter à la chorale du collège voisin, les résistances n'ont pas été ou peu du côté du collège... elles sont venues de l'équipe éducative de l'IME. Crainte de voir leurs chers pupilles dévorés tout crus par le « milieu » (« milieu ordinaire »), inintérêt présumé évident de leur part pour ce type d'activité... Aujourd'hui, je suis au regret de devoir choisir parmi tous ceux qui en font la demande, les heureux élus de l'année. Et quand j'ai annoncé que cette année, on apprendrait des chansons de la Renaissance avec paroles en français mais aussi en anglais et en catalan ! Et qu'en plus cela donnerait lieu à un spectacle à l'auditorium de la ville ! Qu'allais-je donc les emmener dans cette maudite galère d'un spectacle sur les Fourberies de Scapin auquel ils ne comprendraient évidemment rien ! Sauf que leur enthousiasme a rapidement fait taire les appréhensions et que les roueries de Scapin les ont régales.

Et puis, s'ils font de la couture en atelier, on doit pouvoir leur faire sentir que cette activité n'est pas propre au petit monde de l'IMPro. Que le tissage et la couture sont des activités universelles de la culture, des cultures humaines. Alors, on ira visiter une usine de tissage,

l'exposition d'un grand couturier, on dessinera des modèles pour rêver, on tissera du papier pour comprendre comment s'entrecroisent chaîne et trame...

Je donne cet exemple parmi d'autres puisqu'on peut faire la même démarche concernant le travail du bois, la cuisine, la mécanique...

Enfin, parmi les domaines dans lesquels il me semble qu'on doit chercher à leur permettre d'accéder au maximum d'autonomie, celui de la prise d'informations, de la communication doit être privilégié : connaître le monde, les lieux, les cultures, chercher un renseignement, une information, suivre l'actualité, en discuter avec d'autres, partager ses goûts, donner de ses nouvelles... et pour cela savoir utiliser au mieux les instruments technologiques contemporains.

12. Que reste-t-il du pédago quand il ne reste (presque) plus rien ?

Dans toutes ces activités qui doivent rester propres au pédagogue, qui sont de sa responsabilité, non pas au sens où il en aurait l'exclusivité car d'autres dans l'équipe pluridisciplinaire y contribuent, mais au sens où il doit garantir qu'elles aient lieu, où cela doit être son obsession au risque de perdre son identité professionnelle, dans ces activités, je l'ai dit, c'est la forme scolaire qui tend à s'effacer. Tout ce qui donne l'apparence traditionnelle de l'école : son organisation, ses curricula, ses outils pédagogiques, ses outils habituels de l'élève, son rythme, ses rites, ses modes d'évaluation... tout cela a tendance à perdre de la netteté. Pour ne pas se perdre, il faut donc se demander : qu'est-ce qui reste du maître quand tout ce qui le rendait reconnaissable dans l'usage qu'il faisait des attributs de la forme scolaire a semble-t-il disparu ? Aux côtés de tous les autres intervenants de l'IME, il lui reste seulement, mais c'est cela qui est l'essentiel : son obsession singulière de proposer à chaque élève, à tout instant si possible, quelque chose à apprendre. Faire feu de tout bois. Se demander en permanence si quoi que ce soit que l'on vit avec eux, dans quelque contexte que ce soit, ne pourrait être l'occasion de les instruire et chercher par ce que j'appelais plus haut « pédagogie clinique » sur quelle manifestation d'intérêt et d'habileté de l'élève, il va pouvoir s'appuyer et l'aider à progresser. Alors, à cette aune, toute médiation peut devenir utile, légitime quelle qu'elle soit.

13. Avec les parents : déni ou défi ?

C'est une observation fréquente et un vécu banal dans la vie professionnelle d'un enseignant : les relations avec les parents des élèves ne sont pas toujours faciles. Faut-il s'en alarmer, vouloir à tout prix y remédier ? pas sûr... tant que la parole circule, que les hypothèses s'échafaudent et se défont, tant que ça bouge, tant que les positions des uns et des autres ne s'enkystent pas, rien de grave. Et c'est peut-être même un avantage pour l'enfant d'avoir autour de lui des adultes qui chacun dans leur légitimité interrogent le parcours éducatif que la vie, qu'on le veuille ou non, bien ou mal, se charge d'accomplir dans un bricolage incessant.

Il convient donc de renoncer à la chimère d'un accord irénique permanent. Pour l'enseignant en tous cas, c'est une condition nécessaire et préalable pour mener à bien sa mission.

Lorsque le handicap s'en mêle, tous les partenaires sont déstabilisés et le dialogue risque de devenir plus difficile. Pourtant, ce que je vais exposer maintenant repose sur le postulat qu'il n'y a pas de solution de continuité entre la situation de l'élève porteur de handicap et l'élève

valide. Les phénomènes éducatifs concernant le premier sont simplement plus aigus et plus révélateurs des tensions inhérentes à l'action éducative que chez le second.

Une expression fait florès chez les professionnels : « le déni des parents », parfois à des niveaux de difficulté scolaires infimes, mais surtout quand il semble au locuteur que l'on se doive de parler de situation de handicap. « Ils sont dans le déni ! » affirme péremptoirement le professionnel qui ne parvient pas à convaincre une famille du bien-fondé de son analyse ou de ses propositions en particulier d'orientation. Ce faisant, c'est surtout son dépit qu'il exprime pour tenter de soulager son sentiment d'impuissance. C'est une tentative d'explication psychologisante visant à normaliser un obstacle qui semble incontournable. Mettre une étiquette sur le phénomène, c'est le domestiquer, le maîtriser par l'assignation à une catégorie connue, un lieu commun du langage professionnel. L'objet est ainsi refroidi. Cette différence perçue entre deux approches n'est plus une source de tension féconde au sens quasi électrique du terme, une différence de potentiel générant un courant, une circulation. On se trouve dans l'explication – capitulation, posture typique du renoncement, dénoncée par Charles Péguy.

Cette impasse ne satisfait que la morne quiétude d'enseignants qui s'estiment chargés de la tâche d'enseigner par une simple opération de transvasement des savoirs. Ils écartent ainsi un désagrément, effacent un obstacle en feignant de croire qu'une fois celui-ci nommé, dénoncé, ils sont a priori dédouanés de leur éventuel échec. Ils veulent s'en tenir à l'illusion d'un enseignement conçu comme une transmission, opération chimiquement pure, abstraction débarrassée de toutes les scories qu'impliquent l'action et les relations en milieu humain. Sa conséquence est la rupture entre les adultes, la mise en péril de l'enfant sommé de choisir entre deux loyautés, l'amertume en est le seul prix partagé.

Cette première catégorie est peu nombreuse espérons-le, et décrite ci-dessus au titre d'archétype.

En second lieu, il y a ceux qui se débattent, qui bataillent avec cet objet incongru, insaisissable, surgissant sous de nouveaux masques à chaque nouvelle situation. Multiples avatars de ce qu'il est convenu d'appeler « déni » une fois démasqué. On y va alors d'explications compréhensives en commisération déplorative. Les oripeaux d'une psychologie et d'une sociologie de bazar sont convoqués. La souffrance supposée mais indéfinissable des parents risque de dégénérer en justification du renoncement à l'ambition. Il semble que l'on tire à hue et à dia sans succès.

Pourtant, dans cette figure de collaboration entravée entre parents et enseignants, ce n'est pas la bonne volonté qui manque de part et d'autre. On peut même avoir dépassé le stade primitif de l'accusation mortifère de mauvaise intention dissimulée de l'autre. Subsiste une sorte de paroi de verre apparemment infranchissable.

Cela tient à une posture épistémologique erronée porteuse de conséquences éthiques et d'incidences pratiques fâcheuses.

C'est l'aspect épistémologique du problème, considéré comme clé de compréhension que nous allons maintenant examiner.

La rencontre parent – enseignant est une rencontre qui s'effectue au croisement d'une trajectoire pour ceux-là et d'un plan pour celui-ci. C'est assez exactement la figure géométrique de l'intersection d'une ligne et d'un plan qui permet de représenter le mieux ce point de rencontre.

Au parent la ligne de l'histoire de l'enfant, objet de toutes les attentions, fil sinueux, surprenant, dont chaque détour est pieusement engrangé, souvenir d'un chemin parcouru. A l'enseignant le plan, c'est à dire une représentation par expérience et formation, du paysage éducatif et de ses institutions.

Dans la vie professionnelle de l'enseignant, l'enfant et sa famille surgissent à un moment donné, dans un lieu donné au sein d'un paysage familier à celui dont c'est le métier de l'arpenter.

Dans l'histoire de vie d'un enfant et de sa famille, se produit une succession de rencontres avec différents plans d'un paysage éducatif difficilement déchiffrable et aux formes souvent mouvantes. Non professionnel de l'éducation, le parent est l'amateur passionné d'une éducation, celle de son enfant. C'est l'histoire singulière et unique de cet être cher qu'il accompagne qui forme un unique fil piquant à un moment donné, en un endroit précis le tissu, la complexe texture du champ éducatif. Le parent est un spécialiste incontestable de la connaissance empirique de l'histoire de son enfant. Qui plus est, il est porteur d'un projet pour ce dernier qui va bien au-delà de la traversée d'une institution éducative, que celle-ci soit une classe, un cycle scolaire, un établissement, une action éducative de durée variable mais finie. A la différence du professionnel, le parent sait qu'il n'en aura jamais fini avec l'éducation de son enfant car toute action étant même éteinte et passée, il lui restera à en faire au fond de sa conscience, dans sa propre histoire de vie, une histoire acceptable. Le parent sait qu'il sera toujours hanté par ce regret de n'avoir pas toujours su faire ce qu'il fallait, comme il fallait. Il sait qu'il sera le premier à se le reprocher. Au total, le parent agit au sein d'un fil d'histoire, selon la diachronie. Il passe à travers le temps sur une unique trajectoire sans ubiquité possible. Il ne sait rien d'autre mais il sait jusqu'à la douleur tout ce qui concerne son enfant.

Au contraire, l'enseignant accueille l'enfant au milieu d'autres enfants. Conscientieux, il accorde à tous la même attention, le même intérêt. Il accueille l'enfant au milieu d'un système institutionnel qu'on peut se figurer comme un immense paysage formé de lieux, d'habitudes, de traditions, de valeurs, de missions ... toutes choses qui à un moment donné peuvent paraître figées en leur état, au moins, ordonnées. L'enseignant, imprégné, connaisseur de tout cela, membre de la tribu, pense et agit dans la synchronie. Il réfléchit dans une logique de place à un instant donné : cet enfant qui a surgi dans son domaine de travail, dans sa classe, est-il à la bonne place dans le paysage, occupe-t-il bien sa place ? Et d'un regard circulaire, l'enseignant cherche une place qui serait meilleure pour l'enfant. Soit là où il gênerait moins, soit là où il serait moins gêné. L'enseignant compare l'enfant, l'enfant unique du parent à une classe d'enfants, à une collection d'enfants, à un ensemble d'enfants ; il compare avec équité ce qui pour le parent est incomparable. Par souci d'efficacité dans l'utilisation des ressources, l'enseignant fait des regroupements, des catégories en fonction de ce qui lui ont appris son expérience, sa formation. Plus il est connaisseur de son paysage professionnel plus il pense avoir de chance de trouver la bonne position, la bonne proposition et de la faire mieux entendre parce qu'il peut arguer de sa compétence appuyée sur son expérience. Or, à son grand dam, cette logique-là ne fonctionne pas.

C'est qu'il y a alors un effort, une action professionnelle à accomplir, que l'exigence déontologique et la recherche d'efficacité requièrent absolument. Il s'agit de se mettre en recherche, à l'écoute active de ce que les parents de l'enfant expriment de leur manière d'accompagner et d'envisager l'éducation de ce dernier. Ecoute empathique. Oubli de soi, suspension de ses propres certitudes. Voilà les conditions pour accéder à un minimum de compréhension des sinuosités du fil diachronique du discours parental. Au plan épistémologique, c'est l'approche ethnographique qui semble la plus proche de ce qui est requis. Ecoute instrumentée par le seul consentement à lâcher provisoirement ses propres repères. Ne pas jouer au psychologue, au médecin, au travailleur social, encore moins au guide spirituel... Il s'agit seulement de se ménager un accès à la compréhension de la pensée éducative de l'autre, à la manière dont il la construit, à la forme qu'elle a prise dans la singularité de sa vie.

Pourquoi faire cet effort qui n'est inscrit dans aucun référentiel professionnel ? Sans doute parce que la responsabilité professionnelle va jusqu'à devoir répondre de cela, non seulement au plan de l'efficacité mais au plan de l'éthique. Il y a au sens de Lévinas une dissymétrie du rapport parent – enseignant dans laquelle ce dernier détient bon gré mal gré la responsabilité

incessible d'avoir à se soucier de ce qui va arriver tout le temps où l'enfant est son élève. A ce titre, toute construction de parcours éducatif doit partir de là où en est le parent, de la compréhension la plus fine possible de ce qu'il porte pour son enfant. De ce point de compréhension, et de ce point-là seulement l'enseignant – et lui seul y est déontologiquement obligé – peut proposer d'avancer sur un chemin de dialogue. Ce chemin n'a pas à être réduit à la complaisance pour autant. La franchise et l'expression d'éventuels désaccords peuvent y trouver leur place ne serait-ce que parce qu'ils sont alors proposés en connaissance, reconnaissance du fil décrit plus haut et de la place où il surgit dans la texture éducative. Ainsi, le « déni » des parents n'est qu'un démon de la nuit que le jour dissipe et fait paraître pour ce qu'il est : un objet de travail professionnel qu'il convient de renommer en « défi » et de relever autant qu'il est possible.

14. Vers des pratiques... des exemples sans prétention d'être exemplaires.

Voir <http://laborimprobus.canalblog.com/> et les blogs liés.