

richesse. Il n'est pas besoin pour entreprendre de les instruire de tout connaître d'eux – pas plus que des autres élèves d'ailleurs – aux différents plans d'analyse des sciences qui se penchent à leur chevet, ainsi que le souligne Alain : « *Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en formant le chanteur que je saurai s'il est musicien.* »⁵⁶

2.1.3 Postulat d'éducabilité, notion d'attente : mots-clés de l'action pédagogiques en IMPro

2.1.3.1 Postulat éthique pour aujourd'hui ...

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

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

En faisant sien ce postulat, l'éducateur se trouve assigné à une responsabilité éthique où il joue son engagement. Il gage, il parie, il porte en lui l'espérance liée à une promesse : celle d'un dévoilement possible des potentialités de celui qu'il éduque. Il sait et veut que ce dévoilement ne s'effectue que dans le désir et la liberté conquis par son pupille.

⁵⁶ ibid p 45

Cependant, il ne faut en cela pas faire d'angélisme. La tentation de l'exercice du pouvoir guette celui qui prétend éduquer ; il risque de se faire démiurge. Contre cette tentation du pouvoir qui agit en forçant l'obéissance, le pédagogue doit mettre en œuvre l'autorité ; c'est elle qui autorise, qui permet au sujet d'éteindre la nécessité de l'action éducative en ayant conquis la liberté de s'autoriser lui-même.

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

Traditionnellement, la question des fins en éducation donne à considérer l'alternative suivante : « pour la société » ou « pour l'enfant ». L'idée qu'il faut éduquer l'enfant « pour la société » revendique son réalisme. Elle se propose d'intégrer l'enfant dans la société en lui inculquant les valeurs nécessaires à la pérennité de la vie sociale, en lui transmettant les compétences utiles pour y tenir sa place d'acteur, de producteur, de citoyen... « *En bref, la force de cette thèse est de montrer qu'en adaptant l'enfant et l'intégrant à la société, on œuvre aussi pour son bien.* »⁵⁷ indique le philosophe Olivier Reboul. Introduisant la thèse inverse, l'auteur poursuit : « *Les partisans de la nature répondront que cette doctrine, par son refus de reconnaître toute valeur transcendante, doit s'appuyer sur des normes prétendues « scientifiques », comme le « normal », l'« adaptation », la « socialisation », l'« équilibre », et aboutit ainsi à un conformisme total. (...) le comble, c'est qu'une telle éducation est nuisible à la société elle-même, puisqu'elle contribue à la figer, à aveugler tout ce qu'elle comporte d'ouverture. (...) Bref, en voulant faire de l'individu un moyen de la société, on oublie sa dignité propre et, qui plus est, on en fait un bien pauvre moyen.* »⁵⁸

⁵⁷ Reboul, Olivier, *la philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 2001, p 23

⁵⁸ *ibid.* p 24

Suivons encore un peu le développement d'Olivier Rebol qui tente de dépasser ce qu'il nomme « fausse alternative » en proposant un troisième terme qui est *l'humanité*. « *On l'éduque (l'enfant) pour en faire un homme , c'est à dire un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines. (...) ... la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire et de l'endoctrinement.* »⁵⁹

Concernant des élèves d'IMPro⁶⁰, ce débat, quelque forme qu'il prenne – dans un cadre professionnel formel aussi bien qu'au for intérieur de l'enseignant – est récurrent. Au risque de forcer le trait et en précisant qu'il ne s'agit que de formes d'idéal-type⁶¹, voici comment peuvent se caractériser les positions.

Ici, on insiste sur l'apprentissage de comportements sociaux convenables, sur l'acquisition de compétences utiles en milieu de travail : respect des règles d'hygiène et de sécurité, endurance au poste de travail, maîtrise de gestes simples mais efficaces... Cette posture entraîne vers une pédagogie comportementaliste⁶², un entraînement par lequel on cherche la conformation de l'individu aux exigences d'une vie sociale lisse et d'une productivité si mince soit-elle sans souci que cela ait un sens pour lui. Il est à noter que cette approche tend à faire démarrer ces apprentissages dits « utiles » voire « utilitaires » le plus précocement possible. Considérant qu'ils reposent sur l'habitué, la répétition dans un apprentissage long, on y sacrifie volontiers du temps dans les années précédant même l'entrée en groupe IMPro. Cela concerne particulièrement les jeunes relativement les moins atteints par le retard mental.

A l'inverse, là, on insiste beaucoup sur le bien-être de l'enfant, du jeune. Toutes les activités qui peuvent contribuer à le détendre, à lui faire oublier ce qu'on perçoit comme

⁵⁹ *ibid.* p 25

⁶⁰ Dorénavant, « IMPro » désignera sauf indication contraire les établissements au sein desquels s'effectuera notre étude (voir p 31)

⁶¹ au sens weberien

⁶² Le béhaviorisme ou comportementalisme explique l'apprentissage comme une modification du comportement observable ou non, modification résultant de la conséquence d'une réponse à des stimuli, extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne), sur l'organisme. En gros, le béhaviorisme peut être décrit comme une approche qui se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement.

In Tavis, Carol ; Wade, Carole. *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives*, Saint-Laurent, Erpi, 1999, p. 182

(voir encyclopédie en ligne Wikipedia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Comportementalisme#_note-0 consultée en août 2006)

un malheur qui l'accable sont mises en œuvre. Ce sont loisirs, sorties, activités « créatives » libres ... qui l'emportent. Ce qui compte « c'est qu'ils soient bien, qu'ils y trouvent du plaisir » entend-on souvent. Ce sont les jeunes relativement les plus atteints par le retard mental qui sont ici concernés.

Notons au passage que « le scolaire » - selon l'expression consacrée dans ces établissements - ne trouve sa place dans aucune de ces deux manières de penser. A la première, il paraît être du temps perdu pour un résultat hypothétique et peu utile en définitive ; à la deuxième, il paraît être une occasion de souffrance bien cruelle à infliger à des jeunes que la vie - et l'école parfois auparavant - n'ont pas épargnés.

La position de l'enseignant dans le débat peut utilement se référer à la tierce position exprimée par Olivier Reboul : « *L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.* »⁶³

Cette présentation des deux postures est délibérément caricaturale pour mieux les caractériser. La réalité est évidemment plus nuancée. Personne ne soutiendrait l'une des thèses à l'état pur et quoi qu'il en soit des différentes sensibilités, l'action collective s'appuie sur une négociation permanente. Elle aboutit à des pratiques complexes faites d'ajustements fins mais pas toujours exemptes de contradictions. En relisant des séries de compte-rendu de réunions de synthèses, on observe ces oscillations dans un même parcours de jeune, comme si à certaines périodes on avait placé des espoirs dans sa capacité à devenir un bon travailleur, puis, ces espoirs ayant été déçus ou qu'on se soit rendu compte que la place de l'apprentissage comportementaliste ait été trop importante, une correction est faite avec retour à des activités visant au bien-être. Et vice versa.

C'est dire à quel point le débat sur les fins de l'éducation s'aiguise pour les jeunes en IMPro lorsque leur progression dans les apprentissages n'est pas réglée (ou ne peut l'être) par la commande extrinsèque de la société fixant par le truchement de l'institution scolaire les grandes lignes des curricula. La marge de manœuvre ainsi offerte aux acteurs de terrain les met devant des responsabilités et des choix, objets de négociations aux enjeux parfois difficiles à expliciter et à justifier.

⁶³ ibid. p 25

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

Pour autant avertit Michel Soëtard, éducabilité et handicap⁶⁴ ne font pas a priori bon ménage. Au contraire de Pestalozzi sur lequel nous reviendrons plus loin, Rousseau s'est donné de la facilité dans son Emile. L'enfant est d'une bonne nature, les circonstances sont les plus favorables qui soient à l'action du pédagogue. On est même désappointé de lire sous la plume du grand philosophe de Lumières : « *Celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire (maladif) change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade. Il perd à soigner une vie inutile le temps qu'il destinait à en augmenter le prix.* »⁶⁵ Une terrible expression est lâchée : « une vie inutile » Sunt pondus inutilae terrae⁶⁶ ; nouveau hiatus dans le monde de l'éducation et retour sur la question des fins : si on choisit de n'éduquer que « pour la société » alors en effet à quoi bon éduquer des « inutiles au monde ». Encore Rousseau ignorait-il l' « horreur économique » de notre époque.

Avec Rousseau, nous venons de le voir, l'éducabilité « se déploie dans un monde de circonstances bien ... préparé.

Mais qu'en est-il lorsque de la réalité fait irruption, de façon complètement inattendue, un non brutal au développement harmonieux de la nature de l'enfant ? » Et Soëtard de poursuivre en présentant la tragique situation de Pestalozzi⁶⁷ tel que ce dernier la

⁶⁴ Soëtard, Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, ESF, Paris 2001 p 50-52

⁶⁵ Emile ou De l'éducation Livre 1

⁶⁶ en 1566, un édit de Charles IX qualifie les vagabonds de « sunt pondus inutilae terrae » : « ils sont le poids inutile de la terre ».

⁶⁷ Johan Heinrich Pestalozzi (12 janvier 1746 - 17 février 1827) est un pédagogue suisse à la base de la pédagogie moderne.

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

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

Son principe éducatif est:

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

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

Revenant vers sa propre démarche, il évoque toute une époque où son projet d'éduquer ne faisait qu'un avec le mouvement naturel qui le portait vers l'autre : « C'était ma nature, écrit-il... Il me fallait croire,/ il me fallait aimer,/ il me fallait laisser gouverner Dieu... » On saisit l'enthousiasme du père qui porte l'enfant selon son désir, avec la complicité d'une nature bienveillante. Mais voilà que cette nature va brutalement dire non au désir du père, et placer entre lui et son projet d'éduquer comme 'une éternelle résistance, un éternel obstacle'. » De cette souffrance surgira pourtant pour ce père éducateur une paradoxale délivrance que Michel Soëtard explique ainsi : « Le non que le handicap oppose au plein épanouissement de la nature est le signe que la nature dispose d'un droit de résistance à la plus généreuse des idées que je puis avoir à son propos. Cela signifie, d'une manière plus large, qu'entre le pédagogue et l'enfant se creuse un fossé qui sera la marque de la 'mauvaise nature' face à un principe d'éducabilité qui, bien sûr, reste de mise. La souffrance que Pestalozzi éprouve dans le cas de Jakob lui est une 'délivrance' car elle le libère au fond du lien ombilical qui le rattachait à la 'bonne nature' ; elle lui fait apparaître Jakob comme l'autre lui-même, comme celui qui a droit à un accomplissement de son humanité à l'intérieur de sa nature : 'Cher enfant, finira par écrire Pestalozzi en 1796, le monde est ce que tu veux.' (...) La réponse pédagogique se construira sur la force que

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

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

l'enfant handicapé déploiera, contre le renoncement même de la nature, en vue de construire une humanité qui soit une œuvre de lui-même. »⁶⁸ Cette leçon, déployant jusqu'à ses ultimes conséquences le postulat d'éducabilité, lui conférant une dimension universelle, le libérant de l'obligation de « mêmété » de l'éduqué avec son éducateur restera inscrite en filigrane dans la suite de notre développement. Car si le postulat et les principes de l'action sont maintenant assez établis, il reste à considérer, comme en aval de cette position ce qu'il en est d'un point de vue pratique pour le pédagogue.

« *En attendant que la médecine guérisse les idiots, j'ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l'éducation.* » disait Edouard Seguin⁶⁹. Cette formule aux accents provocateurs d'un des grands pédagogues du 19^{ème} siècle souligne deux aspects importants de la pratique pédagogique : il y est question de l'avenir des enfants, d'un avenir qui commence aujourd'hui, sans délais ni tergiversations, dans l'impatience d'en découdre, et il y est question d'une « entreprise » dont l'étymologie résonne des termes d' « attaque, séduction, conquête... ». Le premier aspect est soutenu par le postulat d'éducabilité tel qu'exploré ci-dessus, dont il souligne simplement le jaillissement permanent, hic et nunc, sans conditions. Le second – entreprendre, entreprise – ouvre à la dimension pratique avec beaucoup de vigueur, dans un projet qui n'attend pas les certitudes d'un étayage théorique et programmatique. Séguin témoigne là d'une volonté de partir à l'assaut animé par un objectif ou plutôt même, une ambition. Il inventera les moyens de son entreprise en la réalisant. Il est frappant de constater que tous les grands pédagogues que l'on cite souvent en parlant de l'éducation spéciale ont agi en s'appuyant sur des ressources intérieures telles que l'éthique, la conviction, la référence à des valeurs fortes, l'intuition... mais sans l'appui d'un programme qui se serait imposé à eux comme une ressource extérieure, ou du moins élaborée avant l'engagement dans l'entreprise. Bien sûr, rendant compte de leur action, de ses tours et détours, ils ont chacun plus ou moins théorisé les éléments importants, des points de repère pour l'action, comme une sorte de capital produit par leur entreprise.

Ceux qui ont écrit, enseignent, transmettent de précieux repères à qui veut s'engager à leur suite. Chacun, à sa manière, a levé un coin du voile sur ses convictions, ses réussites, ses échecs...

⁶⁸ Ibid. p 52

⁶⁹ cité par Gardou, Charles (en collaboration avec Develay, Michel) in *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*, Erès, Toulouse, 2005, p 168

2.1.3.2 ... Produit d'une longue histoire

Dans les cadres de pensée du Moyen-Âge, de la Renaissance et de l'Âge Classique, seul l'élan charitable et parfois aussi le souci d'une paix sociale avec une catégorie de pauvres vus comme potentiellement dangereux poussent quelques rares précurseurs à se préoccuper de l'éducation des enfants touchés par la pauvreté et toutes les sortes d'infirmités sans classification bien nette. Il faut attendre le siècle des Lumières pour que s'ouvre la voie de l'éducation des « infirmes sensoriels ». Diderot publie en 1749 sa « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient ». S'il se contente de rapporter les capacités surprenantes et les propos pleins de sagesse de l'aveugle du Puiseaux et s'il n'est lui-même pour rien dans les apprentissages réalisés par Saunderson, mathématicien aveugle de naissance, la publicité qu'il donne aux exploits calculatoires de ce dernier accrédite l'idée que la cécité ne conduit pas fatalement à rester définitivement ignorant, à condition de se donner des moyens adaptés pour permettre les apprentissages. Diderot paya d'un séjour de réclusion à Vincennes la publication de ce révolutionnaire propos ! Allant chercher chez Virgile sa citation introductive, il donne ainsi le ton de son ouvrage : « Possunt, nec posse videntur »⁷⁰, indiquant ainsi ce qu'il en est pour lui de la nécessaire conviction d'avoir des « attentes » en éducation. Dans le débat de son siècle sur le rôle des sens dans l'acquisition des connaissances, Diderot apporte une observation quasi clinique qui ébranle les affirmations de Condillac dans son *Essai sur les origines des connaissances humaines*. Ce dernier reformulera sa théorie dans le *Traité des sensations* où il entreprend « de considérer séparément nos sens, de distinguer avec précision les idées que nous devons à chacun d'eux, et d'observer avec quels progrès ils s'instruisent, et comment ils se prêtent des secours mutuels ». Condillac imagine une statue d'abord « bornée au sens de l'odorat », acquérant progressivement l'ouïe et le goût; puis il ajoute le toucher qui apporte ceci de déterminant qu'avec lui nos sens cessent d'être de simples « modifications » de nous-mêmes : une statue qui n'aurait que l'odorat serait l'odeur de ce qu'elle sent, au lieu qu'« un homme borné au toucher découvre son corps et apprend qu'il y a quelque

⁷⁰ "Ils peuvent et ne croient pas pouvoir" Virgile : l'Enéide, livre V, vers 231.

chose hors de lui ». C'est donc le toucher, et non la vue, « qui apprend aux autres sens à juger des objets extérieurs ».

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

Mais si Diderot s'intéresse aux possibilités d'apprentissage des aveugles cela reste de l'ordre de l'observation a posteriori liée au débat philosophique sur la connaissance par les sens et il présente une collection d'exemples individuels pour lesquels en dépit de l'infirmité le contexte familial et social n'aura pas été trop défavorable.

Les aveugles et sourds-muets du peuple sont à cette époque le plus souvent réduits à la mendicité ou à l'exercice de quelque « petit métier ».

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

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

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

L'un de ses élèves, Louis Braille, s'inspirant des écritures secrètes employées dans l'armée élaborera le génial alphabet formé de points en relief qui porte son nom⁷¹.

⁷¹ D'autres tentatives d'écriture en relief avaient été faites, en particulier depuis l'invention de l'imprimerie. Leur principe reste analogique, basé sur l'alphabet latin. Au XVIIème siècle, le jésuite italien François Lana Terzi (1631-1687) imagine divers systèmes d'écriture codée pour aveugles. Il conçoit notamment un procédé d'impression en relief sur du papier épais ainsi qu'un "système permettant aux aveugles d'écrire couramment en traçant seulement des lignes et en faisant des points" (1670).

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

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



Système de François Lana

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

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

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

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

Jean-Marc Itard (1774 – 1838) fut un pionnier qui sut se saisir d'une occasion rarissime d'expérience clinique d'éducation avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. En pleine époque de passion philosophique sur la question de la « nature humaine » supposée bonne par certains (Rousseau) et de son inévitable corruption par la vie sociale, le jeune médecin à l'Institut des sourds-muets se voit confier l'étrange pensionnaire qui fera sa notoriété. L'enfant, âgé d'une douzaine d'années, a été capturé dans l'Aveyron quelques semaines plus tôt, il a selon toute apparence toujours vécu dans les bois. Transféré à la capitale au sein de l'Institut des sourds –muets dirigé par l'Abbé Sicard, il est exposé à la curiosité populaire éphémère, très « parisienne » et mondaine avant que les meilleurs esprits du temps ne concluent à son incurable idiotisme. Pinel, considéré comme le père de la psychiatrie moderne, médecin des aliénés de Bicêtre, l'homme qui a libéré ces derniers des chaînes auxquelles ils étaient soumis en guise de thérapie, Pinel lui-même ne croit guère au succès possible de l'entreprise d'Itard. Dans son rapport de 1801, l'éducateur de Victor rapporte cette opinion défavorable du grand médecin qui exhause ses propres réussites : « *Rapportant ensuite plusieurs histoires, recueillies à Bicêtre, d'enfants irrévocablement atteints d'idiotisme, le citoyen Pinel*

établit entre l'état de ces malheureux et celui que présentait l'enfant qui nous occupe, les rapprochements les plus rigoureux, qui donnaient nécessairement pour résultat une identité complète et parfaite entre ces jeunes idiots et le Sauvage de l'Aveyron. Cette identité menait nécessairement à conclure qu'atteint d'une maladie jusqu'à présent regardée comme incurable, il n'était susceptible d'aucune espèce de sociabilité et d'instruction. Ce fut aussi la conclusion qu'en tira le citoyen Pinel et qu'il accompagna néanmoins de ce doute philosophique répandu dans tous ses écrits, et que met dans ses présages celui qui sait apprécier la science du pronostic et n'y voir qu'un calcul plus ou moins incertain de probabilités et de conjectures.⁷² »

Itard porte un autre regard sur Victor : *« Je ne partageai point cette opinion défavorable ; et malgré la vérité du tableau et la justesse des rapprochements, j'osai concevoir quelques espérances. Je les fondai moi-même sur la double considération de la cause et de la curabilité de cet idiotisme apparent. »* Plus loin il ajoute : *« En effet, sous le rapport du peu de temps qu'il était parmi les hommes, le Sauvage de l'Aveyron était bien moins un adolescent imbécile qu'un enfant de dix ou douze mois, et un enfant qui aurait contre lui ces habitudes antisociales, une opiniâtre inattention, des organes peu flexibles, et une sensibilité accidentellement émoussée.⁷³»*

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

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

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

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

TROISIÈME VUE : Étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux,

⁷² ITARD, Jean, Mémoire (1801) et rapport (1806) sur Victor de l'Aveyron, In MALSON, Lucien *Les enfants sauvages* Paris, éd. 10/18 p 135

⁷³ *ibid* p 139

et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

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

CINQUIÈME VUE : Exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction. ⁷⁴»

On y reconnaît aussi l'influence philosophique de Condillac et de son « Traité des sensations ».

Itard avouera lui-même n'avoir qu'assez peu réussi dans son entreprise éducative en particulier en ce qui concerne l'acquisition du langage par Victor.

Pour autant, son expérience et les rapports circonstanciés qu'il en fit ont par la suite été qualifiés d'« admirable échec ⁷⁵» tant ils ont inspiré la réflexion et l'action psychopédagogique. Il reste celui qui a refusé la fatalité d'un diagnostic médical négativement prédictif, celui qui a osé espérer en portant des attentes sur un être dont tous voyaient « raisonnablement » un avenir semblable à son présent. On retiendra principalement des forces et faiblesses de son oeuvre : la nécessité de permettre à l'élève de donner du sens aux apprentissages en les référant à son désir et non pas seulement à un supposé besoin ; la plus grande attention et adaptation aux capacités, connaissances et goûts de l'élève qui n'est jamais réductible à un « vase » préalablement vide, à remplir ; le danger d'une inscription préalable de l'action pédagogique dans un cadre théorique trop rigide ; le risque de la tentation démiurgique à laquelle Itard a souvent succombé.

Cependant, avec Itard, un pas important est fait vers l'éducation de l'enfant porteur de déficience. Il apporte la preuve qu'à un état symptomatique donné un développement des apprentissages est possible lorsqu'il est porté par des attentes fortement déterminées et néanmoins adaptées de la part du pédagogue.

Mais l'expérience d'Itard ne rejoint pas encore complètement celle de l'éducation des enfants en situation de handicap atteints de retard mental au sens large tel qu'on le rencontre dans les établissements spécialisés de type IMPro. En effet, Itard attribue le retard de développement de Victor à sa longue vie sauvage dès la prime enfance. Il

⁷⁴ *ibid* p 139-140

⁷⁵ ERNST Sophie, « Un admirable échec : Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage », *Les Temps Modernes*, n° 582, mai-juin 1995, Paris, pp. 151-182.

récuse le diagnostic de Pinel qui se fonde sur la similitude des symptômes avec les autres pensionnaires de Bicêtre pour déclarer Victor inéducable car congénitalement atteint. Même si leurs positions sont plus nuancées, on peut considérer pour simplifier que le médecin – pédagogue Itard en tient plutôt pour une déficience acquises par les circonstances défavorables de la vie tandis que le psychiatre Pinel en tient plutôt pour une situation innée qui aurait été cause de l’abandon de l’enfant par ses parents.

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

Il a ouvert la voie en premier lieu à celui qui fut un temps son élève en médecine : Edouard Séguin (1812 – 1880).

Voici comment les deux hommes se rencontrèrent : « *en 1837, Itard est consulté sur le cas d’un jeune idiot, par Guersant, médecin de l’hôpital des Incurables. Il lui répond qu’il n’est pas en état d’assumer personnellement le traitement mais peut le diriger. Guersant évoque le nom de Séguin. Itard, qui avait été le condisciple du père Jacques-Onésime, approuve ce choix. La rencontre se fait et les deux hommes s’entendent fort bien. Itard était déjà au plus mal. Il souffrait beaucoup et ses entrevues avec Séguin étaient entrecoupées de crises douloureuses, mais l’intelligence demeurait intacte et jusqu’à sa mort en 1838, Itard guida son jeune émule.*⁷⁶»

Lorsqu’il rendit compte de ses travaux et de ses premiers succès, Séguin acquitta sa dette envers Itard pour aussitôt marquer qu’il en prenait le contre-pied : « *ma méthode n’est pas la méthode d’Itard, il s’en faut du tout au tout...* » note-t-il dans son traité sur le *Traitement moral, Hygiène et éducation des idiots (1846)*.⁷⁷

⁷⁶ PELICIER, Yves ; THUILLIER, Guy *Edouard Séguin (1812-1880) « l’instituteur des idiots »* PARIS, Ed. Economica, 1980. p 12

⁷⁷ Cet ouvrage est reproduit dans le livre de PELICIER ET THUILLIER, c’est donc de ce dernier que nous utiliserons la pagination.

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

Ainsi, l'opposition est nette avec Esquirol, successeur de Pinel à la Salepêtrière, qui établit une classification et description des maladies mentales (1838) isolant des autres affections mentales, en particulier la démence, ce qu'il nomme « idiotie ». Pour Esquirol, le tableau clinique de l'idiotie se présente ainsi : « *L'idiotie est cet état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait acquis les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placés dans les mêmes conditions que lui...* » Vient ensuite l'aveu d'impuissance de la médecine : « *Ils sont incurables ; on ne conçoit pas la possibilité de les guérir. Rien ne saurait leur donner, même pour quelques instants, plus d'intelligence.* »⁷⁸ Impuissance de la médecine, discipline reine des sciences de l'époque, impuissance conséquente et évidente de l'éducation, artisanat approximatif aux yeux du psychiatre : « *Ainsi les idiots sont à peine ébauchés, les sensations presque nulles, l'entendement nul. L'intelligence ne peut, chez l'idiot, se produire au dehors, puisque ses instruments sont défectueux. Les sensations ne peuvent se rectifier les unes par les autres, l'éducation ne saurait suppléer à tant de désavantages.* »⁷⁹ Esquirol préconise pour tout traitement : « *Les idiots ne demandent que des soins domestiques très attentifs et très assidus.* »⁸⁰

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

⁷⁸ Ibid. p 45

⁷⁹ Ibid p 46

⁸⁰ Ibid p 47

années, Séguin eut l'impression qu'il n'était pas compris et que sa démarche n'était pas perçue au niveau auquel il la situait. »⁸¹

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

Avec les « idiots », l'utilité même de leur hypothétique éducation est en question ; on a vu au mieux Esquirol proposer avec compassion qu'on leur donne des soins domestiques. Tout juste leur éventuelle dangerosité lorsqu'ils sont confondus avec les déments et parfois même les délinquants déclenche-t-elle un intérêt mêlant bien souvent des préoccupations philanthropique et sécuritaire. Un débat s'anime sur le fait de savoir s'il convenait ou non de les séparer des autres aliénés en les plaçant, si ce n'est dans des établissements spécialement dédiés, au moins dans un service séparé au sein des hospices. Tout le monde s'accorde à décrire une altération significative de tous les sens, aucun n'est suffisamment valide pour compenser la faiblesse d'un autre. Jacqueline Gâteaux-Mennecier relève néanmoins quelques noms d'aliénistes favorables à l'entreprise éducative des « idiots ». Il s'agit de Belhomme qui affirme qu' « *il est possible d'améliorer les idiots, en les soumettant, dès l'enfance, à une éducation à la fois intellectuelle et médicale proportionnée à leur degré de capacité, degré apprécié préalablement.* »⁸² Il s'agit de Voisin, auprès de qui travaille Séguin à Bicêtre, pour qui « *Si l'éducation et l'instruction ne créent pas les facultés, il convient de « développer ce qui existe »* »⁸³. Voisin souligne le fondement philosophique de sa conviction : « *L'homme, comme homme, c'est à dire comme être intellectuel et moral, est tout*

⁸¹ Ibid p 48

⁸² GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, éd. du Centurion, 1989. p 88

⁸³ ibid p 89

*entier dans la main de l'homme. Comme animal, il est le produit de la nature. Comme être intellectuel et moral, il est le produit de la culture. »*⁸⁴. Elle cite enfin Delasiauve, maître de Bourneville qui affirme qu'il faut « *utiliser en lui (l'idiot) ce qui existe, les germes qu'il peut posséder comme discernement et moralité.* »⁸⁵

Le moins qu'on puisse dire à la lumière de l'inventaire minutieux de J. Gâteaux-Mennecier, c'est que la cause de l'éducation des « idiots » est loin d'être populaire à l'époque où Séguin s'engage dans l'entreprise⁸⁶ au bénéfice d'une population et non plus seulement d'un individu choisi.

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

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

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

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

Quel livre on ferait (et ce serait un beau livre) sur ce sujet qui n'a encore inspiré que le dégoût et des vœux stériles. Mais, dira-t-on, l'idiotie est un mal incurable ; Esquirol l'a dit, et ceux qui semblent en douter n'ont jamais apporté une preuve à l'appui de leurs doutes ? Je partage cette opinion, et je sais que les médecins qui se respectent, ne se

⁸⁴ *ibid* p 90 (citation tirée par l'auteur de VOISIN, F., De l'idiotie chez les enfants et des autres particularités d'intelligence ou de caractère qui nécessite chez eux une instruction et une éducation spéciale. De leur responsabilité morale, Paris, J.-B. Baillière, 1843)

⁸⁵ *ibid* p 90

⁸⁶ selon le terme même de Séguin, voir *supra*.

vantent pas de le guérir ; aussi, qui parle encore thérapeutique à propos d'idiotie ? Or, règle générale, quand un problème est insoluble d'une façon, il y a beaucoup à parier qu'on parviendra à la résoudre en sens inverse ; et, par exemple, si on se fut obstiné à guérir les sourds-muets et les aveugles-nés, nous n'aurions pas aujourd'hui les deux écoles qui font le plus d'honneur à la moralité de notre pays. En attendant que la médecine rende la vue et l'ouïe, l'enseignement supplée à ces deux sens.

En attendant que la médecine guérisse les idiots, j'ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l'éducation. »⁸⁷

Quelques lignes plus loin, Séguin énonce les principes de son action. On y décèle nettement les différences avec les principes d'Itard, par l'attention portée à la personnalité de chaque enfant, la souplesse requise pour des ajustements permanents. Il n'y a donc pas de recette : *« Pour entreprendre l'éducation d'un enfant idiot, ou simplement arriéré, il faut posséder une méthode qui tienne compte des anomalies physiologiques et psychologiques, une méthode qui pour chaque enfant, parte du connu et du possible, si bas qu'il soit dans l'échelle des fonctions, pour l'amener graduellement et sans lacune au connu et au possible de tout le monde. Il faut une méthode qui ne laisse rien au hasard et à la routine, il faut enfin une méthode positive. »⁸⁸*

Avec l'arrivée en 1879 de Désiré Magloire Bourneville (1840 – 1909) à la direction de l'asile de Bicêtre, les idéaux et l'action de Séguin connurent un déploiement remarquable qui sonne enfin comme la reconnaissance par un héritier. Bourneville s'appuie sur les mêmes convictions, le même fondement éthique concernant l'éducabilité des idiots. Au point de vue de la méthode pédagogique, il reconnaît sa dette à Séguin et contribuera ainsi à la reconnaissance due à ce dernier dans son propre pays. Mais Bourneville introduit le débat médico-pédagogique au cœur du débat de société, au cœur de la politique. La question de l'éducabilité des enfants dont il a la charge à Bicêtre est ainsi liée à tous les combats de cet infatigable réformateur, pionnier dans bien des domaines en matière de politiques de santé publique. Il mène un combat permanent contre les responsables de l'Assistance publique qu'il s'efforce de persuader de la nécessité de créer une section spéciale au sein de Bicêtre destinée à

⁸⁷ PELICIER, Yves ; THUILLIER, Guy *Edouard Séguin (1812-1880) « l'instituteur des idiots »* PARIS, Ed. Economica, 1980. p 54

⁸⁸ *ibid* p 55 (souligné par nous)

accueillir les enfants et à leur donner en plus des soins que nécessite leur état, une éducation adaptée qui leur permette de progresser quelle que soit l'ampleur de leurs déficiences. « *Fruit d'une lutte incessante, d'efforts déployés pendant plus de cinq ans, le Quartier spécial des enfants idiots de Bicêtre, service modèle, verra affluer des visiteurs de toutes nationalités qui appliqueront dans leur pays ces tentatives pédagogiques en faveur des anormaux. (...) Il forme la quatrième section des aliénés de Bicêtre, dite section des enfants. L'asile n'est plus un abri, il devient un asile-école, lieu de traitement et d'éducation. Ce n'est plus un simple local à usage éducatif perdu dans les sections d'adultes aliénés, mais une structure intra-muros spécialement destinée aux enfants idiots, distincte pour la première fois de l'aliénation mentale, mais aussi de la pathologie adulte.* »⁸⁹ face à ses nombreux détracteurs il lui faut argumenter en faisant feu de tout bois. Lui reproche-t-on – et c'est fréquent – le coût de son projet, il rétorque : « *Ce que le société et l'Etat économisent sur la première éducation de ces enfants abandonnés à eux-mêmes, est plus tard dépensé dix fois en frais de police, de justice, de prison etc...* »⁹⁰ De plus, il met en place des ateliers d'apprentissage dont il a la fertilité de montrer qu'ils sont d'un certain rapport par les amortissements de dépenses qu'ils permettent ainsi que par quelques ventes de produits à l'extérieur. Cependant, il se méfie de trop s'appuyer sur ce type d'argumentaire susceptible de faire courir une rumeur d'exploitation. Mais surtout, en tant que médecin, c'est sur les résultats mêmes de son entreprise sur les enfants qu'il se doit de présenter des résultats probants. Il produit pour cela un nombre considérable de notices sur la situation initiale et l'évolution de chacun de ses pensionnaires. Il y met en évidence des progrès significatifs quel que soit le degré d'atteinte du sujet. Certains même parviennent à une insertion sociale et professionnelle plus qu'honorable eu égard à leurs difficultés de départ.

Maintenir à flots l'établissement n'était déjà pas chose facile pour toutes les raisons idéologiques, financières et ... pédagogiques qu'on vient de résumer mais il vint un moment où le dispositif arriva à saturation de ses possibilités d'accueil. Bourneville, constatant qu'il était impossible de promouvoir la création de nouveaux « asiles-écoles » tenta de faire face en avançant un nouveau projet : celui de créer des classes

⁸⁹ ibid p 125

⁹⁰ ibid p 133 (citation)

spéciales annexées aux écoles ordinaires. Ce fut un « choc idéologique »⁹¹ avec les instances de l'Instruction Publique représentées dans le débat par Alfred Binet et Théodore Simon, les fondateurs de la psychométrie, et finalement un échec pour Bourneville puisque les classes de perfectionnement créées par la loi de 1909 ne répondaient absolument pas à son vœu. Ce malheureux épisode qui repoussera d'un demi-siècle la prise en charge médico-pédagogique des enfants « arriérés d'asile » avec la création des IMP organisée par la loi de 1956, a permis à Bourneville d'exposer des arguments précieux pour ceux qui s'inscriront dans ses pas. Ils éclairent à ce titre la notion pédagogique d'attente et le postulat d'éducabilité. Voici son témoignage : « *Nombreux sont les enfants qui, d'idiots profonds sont devenus de simples arriérés, capables même d'exercer une profession. Dès lors qu'on peut obtenir, avec les plus malades de tels résultats, la société a l'impérieux devoir de faire les sacrifices nécessaires, et pour eux, quoi qu'en disent les psychologues qui n'ont aucune pratique, et pour les enfants moins malades, imbéciles ou arriérés.* »⁹² On peut y ajouter celui de J. Morin, médecin qui note dans un rapport de 1904 : « *Il n'y a rien de magique et, à côté de résultats étonnants, bien des cas qui restent stationnaires, mais le sentiment est que la lutte est possible, que la lutte est utile, que la lutte est un devoir dans tous les cas d'arriération de l'intelligence, et quel que soit le degré d'arriération intellectuelle et physique, s'impose au cœur, à la conscience, à l'intérêt professionnel du praticien.* »⁹³

Mais il faut laisser le dernier mot de ce paragraphe à Bourneville pour qu'il dévoile l'enracinement philosophique et politique de son engagement car ainsi il donne à comprendre – tout scientifique et médecin qu'il soit, avec ce que cela suppose de rationalité – que toute entreprise éducative doit avant tout sa légitimité à son inscription dans un terreau de valeurs humanistes universelles : « *Tout ce que, personnellement, nous avons fait ou essayé de faire, nous a été inspiré par les idées de la Révolution française sur l'organisation de l'assistance : assister, soutenir, aider les malheureux : vieillards, malades, infirmes du corps et de l'esprit, orphelins, citoyens*

⁹¹ ibid p 235 , titre du chapitre 9

⁹² ibid p 245 (citation ; souligné par nous)

⁹³ ibid p 245 (compte-rendu de 1904 sur les asiles de La Force en Dordogne)

sans travail ; remplir cette tâche avec l'esprit d'humanité le plus large, tel est le devoir de la République. Restons dans la nature, soyons humains. »⁹⁴

Il aura fallu un siècle – d'Itard à Bourneville – pour qu'émerge un courant crédible et reconnu en faveur de l'éducation des enfants porteurs de déficience mentale, il en faudra un autre – de Bourneville à la loi du 11 février 2005⁹⁵ – pour faire admettre comme nouvelle norme sociale concernant l'éducation de ces enfants, leur droit à une scolarisation. Encore ce raccourci ne reflète-t-il pas l'ampleur des résistances individuelles et collectives, les dévoiements toujours possibles des bonnes intentions par l'insuffisance d'allocation de moyens et la difficulté de former des pédagogues compétents pour l'entreprise tant la tâche suppose un appui sur des convictions et sur un savoir-faire essentiellement expérientiel. Sur ce dernier point, on l'a vu, quoi qu'en dise celui qui témoigne de sa pratique en tenant la plume, son action est schématiquement organisée selon une boucle réursive : conviction – inspiration méthodique – action – évaluation – théorisation. L'entrée dans cette boucle s'effectue par la conviction. Conviction de l'éducabilité, conviction qu'il n'est pas définitivement absurde de porter des attentes envers des enfants aux fonctions mentales altérées. Il y a dans cette émergence une sorte de « big-bang » de l'histoire de l'éducation spécialisée. En deçà, il y aurait une enquête passionnante à mener sur les sources de cette conviction qu'on n'a qu'entraperçues dans notre exposé : quelles influences intellectuelles, philosophiques, spirituelles, idéologiques ... ont conduits les pédagogues évoqués à engager une action si souvent à contre-courant de l'opinion commune même réputée éclairée de leur époque ? D'autres grandes figures (Decroly, Montessori...) et des plus méconnues apporteraient chacune l'éclairage de la singularité de leur parcours. Jean Houssaye tente de définir cette sorte d'humain qu'on appelle « pédagogue » : « *Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie – pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente, se renouvelle.* »⁹⁶

L'auteur précise l'origine de cette dialectique propre au « chaudron de la fabrication

⁹⁴ ibid p 248-249

⁹⁵ Loi n°2005-102, du 11 février 2005 Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

⁹⁶ HOUSSAYE, Jean, (sous la dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, éd. Armand Colin 1994 p 11

pédagogique » selon son expression : « ...l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'enracinement⁹⁷. Celui-ci relève de plusieurs ordres qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. » et d'en donner de nombreux exemples. Mais cet enracinement ne fait pas tout car il serait bientôt limité à engendrer une conformité peu inventive. « Mu par le désir d'agir appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va concevoir des ruptures.⁹⁸ » et Houssaye en donne des illustrations. Puis poussant plus loin, il avertit le pédagogue débutant et insouciant de ce qui l'attend, l'accent est douloureux : « L'action, l'enracinement, les ruptures, donc, mais aussi ceci : la médiocrité. Certes, elle est indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La pratique déborde toujours la théorie, de même qu'il existe toujours d'autres moyens théoriques pour exprimer le non-dit de l'action. Mais la médiocrité se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne. Humain, oui ; trop humain, le pédagogue ! Quel est donc celui qui ne l'a pas vécu dans sa chair ? »⁹⁹ Ainsi, le pédagogue, s'il veut être capable de persévérer dans son entreprise doit, selon Houssaye, affronter et intégrer l'échec comme une nécessité car il est le lien indissoluble porteur de la dialectique entre théorie et pratique. « Un tel échec est multiforme, il renvoie aux mouvements entre la théorie et la pratique, entre la réalité et l'idéal, entre le présent et l'avenir, entre le système et l'attitude, entre l'instruction et l'éducation, entre les techniques et les fins, entre la domestication et l'affranchissement, entre l'analyse simplificatrice et les ruptures de la complexité, entre l'adaptation à un système et la modification même de ce système, entre la perspective théorique et ce que l'on fait quotidiennement. Pour le pédagogue, l'échec, défini ainsi, est dynamique (jusqu'à un certain point bien entendu !). »¹⁰⁰ Nous voilà prévenus !

La notion d'attente telle que nous venons de la voir dans l'histoire, a connu une exploration systématique dans les dernières décennies. Était-elle un fruit de l'imagination de pédagogues illuminés ou pouvait-on isoler cet agent catalyseur au fond d'une cornue, afin d'en faire une panacée ? Ce ne fut pas au sein de la pédagogie spécialisée que s'effectua cette étude mais au sein de l'enseignement « ordinaire »

⁹⁷ souligné par l'auteur p 14

⁹⁸ souligné par l'auteur p 15

⁹⁹ ibid p 15 (souligné par nous)

¹⁰⁰ ibid p 16

confronté à l'inégalité de réussite des élèves, tout particulièrement à la difficulté voire à l'échec de certains. On peut supposer que l'exemple des pédagogues montrant leur opiniâtreté, leurs attentes pour instruire les enfants porteurs de déficiences a pu contribuer à faire émerger ce thème comme question de recherche.

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

L'expérience princeps qui s'impose en ce domaine est celle conduite et rapportée par Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson dans « Pygmalion à l'école ».¹⁰¹

De nombreux ouvrages s'y réfèrent dans la littérature pédagogique contemporaine, l'exemple est abondamment cité en formation des maîtres au risque de quelques simplifications hasardeuses et de diffusion d'une pensée magique.

Rosenthal et Jacobson ne s'étendent pas sur les raisons du titre de leur ouvrage consacré à la relation aussi scientifique que possible de leur expérience. Au lecteur de garder présent à l'esprit le mythe de Pygmalion présenté par Ovide dans « Les Métamorphoses ». Selon Ovide, Pygmalion, roi de Chypre, est amoureux de la statue qu'il vient de réaliser ; elle incarne si bien pour lui l'idéal féminin qu'il l'épouse lorsque Vénus donne vie à sa Galatée. Ainsi, le maître, par la puissance de son désir de réussite pour son élève parviendrait-il à lui faire accomplir des progrès tels qu'on les puisse comparer à ceux de Galatée prenant vie sous l'effet du désir amoureux de Pygmalion.

Mais l'ouvrage des deux chercheurs américains ne file pas longtemps la métaphore poétique. Il s'ouvre par de nombreux exemples illustrant la « réalisation automatique des prophéties » c'est à dire les effets sur le comportement d'une personne (et même d'un animal) de l'attente que d'autres ont de celui-ci. On passe ainsi d'exemples puisés dans la vie quotidienne, la vie des entreprises, à d'autres tirés de l'activité médicale parmi lesquels une place est faite à l'effet placebo, puis à ceux tirés des sciences du comportement et des sciences cognitives. Arrivant ainsi à la pédagogie, les auteurs rapportent leur expérience de « Oak School » « *dont le but spécifique est de vérifier la validité de l'hypothèse suivante : Dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands* »¹⁰²

¹⁰¹ ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, Paris, éd. Casterman, 1971.

¹⁰² Ibid p 101

Le programme de l'expérience était le suivant : après une phase de pré-tests des élèves de cette école en milieu social plutôt défavorisé, les dix-huit classes de l'école représentant six niveaux scolaires de l'enseignement primaire furent réparties en trois sections dites rapide, moyenne et lente. On donna à chaque maître une liste comportant un à neuf noms des élèves de sa classe dont on leur dit qu'ils représentaient les 20% des meilleurs éléments de l'école et qu'il pouvait être intéressant pour eux de le savoir. On précisa qu'ils ne devaient en parler ni aux élèves ni aux parents. *« Ces 20% d'élèves « spéciaux » qui constituaient l'échantillonnage avaient été choisis au hasard sur une liste numérotée. Entre les enfants soi-disant capables de progresser intellectuellement et ceux du groupe-témoin, il n'y avait de différence que dans l'esprit du maître. »*¹⁰³

Au terme de l'année scolaire, les expérimentateurs mirent en évidence une augmentation des performances scolaires des élèves « spéciaux » en faisant passer à tous les élèves des « re-tests » de Q.I., cela vérifiait la validité de leur hypothèse. On pourrait d'une façon simpliste porter la bonne nouvelle aux pédagogues : « Plus vous vous persuadez du potentiel de progression de certains de vos élèves, plus ceux-ci feront des progrès ! » Rosenthal et Jacobson présentent leurs résultats avec bien plus de prudence et apportent des précisions. Méthodologiques tout d'abord, concernant la fiabilité de leurs tests de Q.I. puisque c'est l'instrument de mesure utilisés pour mettre en évidence le phénomène supputé. Interprétatives ensuite : les enfants du groupe témoin n'avaient-ils pas été lésés du fait du surcroît d'attention portés par les maîtres aux enfants « prédestinés », ce qui poserait un problème en termes de justice si l'on prétendait étendre ce type de pratique. Les auteurs affirment qu'il n'en est rien. Ils constatent même que *« plus important était le gain des enfants soi-disant prédestinés, plus celui de leurs camarades de classe non prédestinés l'était également aussi »*¹⁰⁴ et qu'en outre, dans les classes comportant le moins d'enfants « prédestinés » chacun fait un peu mieux que là où ils étaient plus nombreux. En résumé, ils rassurent le lecteur : non seulement « l'effet Pygmalion » existe mais agissant efficacement sur les élèves désignés, il ne lèse pas les autres élèves. Quant à savoir comment il agit, ce qui se passe dans la « boîte noire » de la relation que le maître établit avec son élève, on est

¹⁰³ ibid p 114

¹⁰⁴ ibid p 221

laissé face aux supputations : plus nombreuses interactions verbales ? c'est pourtant le Q.I. de raisonnement logique qui progresse et non le Q.I verbal justement. Les auteurs avancent une hypothèse puisée dans l'expérimentation animale : « *les expérimentateurs qui jugeaient leurs animaux plus intelligents, les observaient avec plus d'attention.* »¹⁰⁵ De là, ils concluent : « *Dans l'expérience de Oak School, les enfants du groupe expérimental furent signalés à l'attention des maîtres et il paraît raisonnable de penser que ceux-ci surveillèrent donc plus étroitement le comportement de ces enfants. Une réponse correcte de la part de ces enfants a donc pu être plus rapidement renforcée par les maîtres puisqu'ils les surveillaient d'autant plus près et s'attendaient à voir les réponses correctes renforcées. Un renforcement plus rapide peut conduire à un meilleur apprentissage. En plus de cette rapidité accrue du renforcement, l'espoir des maîtres concernant une performance supérieure a pu conduire à un accroissement de la justesse de ce renforcement.* »¹⁰⁶ Attention, rapidité et justesse du renforcement, voilà ce qui caractériserait le bon pédagogue lorsqu'on lui confie de bons élèves, c'est à dire des élèves envers qui il lui semble qu'il est rationnel qu'il ait des attentes. La question reste entière de savoir comment faire émerger ces attentes autrement que par l'artifice d'une expérimentation recelant une part de manipulation des individus, et surtout comment universaliser ces attentes afin qu'elles bénéficient à tous les élèves au-delà du petit cercle de ceux dans lesquels le pédagogue se reconnaît facilement parce qu'ils lui renvoient sa propre image de bon élève.

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

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

¹⁰⁵ ibid p 227

¹⁰⁶ ibid p 227

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

Mais revenons encore à Pygmalion à travers la lecture critique que propose Pierre Marc dans son ouvrage « *Autour de la notion pédagogique d'attente* »¹⁰⁷. L'auteur relève d'abord que pour séduisante que soit la conclusion de Rosenthal et Jacobson, elle renvoie au mythe en faisant du maître le sculpteur façonnant ses élèves – statues, cela dans la situation expérimentale où fut testée une hypothèse positive. Mais poursuit-il : « *Qui ne voit, alors, discrètement poindre le mythe de l'enfant – machine ? Pantin auquel la variable provoquée donne (parfois) vie, l'écolier se trouve n'être plus que le quêteur d'un regard positif du maître, que ce patient qui, tout au long de sa scolarité et en l'absence de ce regard dont il est impuissant à solliciter la genèse, risque de ne pas quitter son enlèvement, cette mort symbolique dans laquelle le maintient un regard négatif.* »¹⁰⁸ En outre, cette situation chimiquement pure dans laquelle le pédagogue est le seul acteur de la relation est une abstraction que la pratique dément par le seul fait que « *l'écolier, de son côté, parce qu'il est humain et porteur d'un désir, parce qu'il n'est pas un roc, est aussi caractérisé par ses attentes à l'égard de son maître.* » Même

¹⁰⁷ MARC, Pierre, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Bern, éd. Peter Lang, 1991.

¹⁰⁸ Ibid p 17

si : « *Asymétrie statutaire oblige, on voit peu se manifester les changements qui, chez un enseignant, seraient consécutifs aux attentes dont il est l'objet de la part de ses élèves.* »¹⁰⁹

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

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

Au plan de l'éthique, ces enseignants à qui l'on a fait jouer ce mauvais rôle en les manipulant seraient sortis grandis de l'épreuve en invalidant l'hypothèse de départ des expérimentateurs par une détermination sans faille à faire réussir les élèves non

¹⁰⁹ ibid p 25

prédestinés. Il y a fort à parier que les bénéfiques auraient été encore plus grands pour tous. Hors cette situation d'expérimentation sur laquelle plane l'ombre d'un doute déontologique, c'est bien ainsi qu'agissent les médiocres maîtres qui rassurés par les savoirs qu'ils présument – sans discernement – prédictifs, de la psychométrie, de l'évaluation sommative, des bulletins scolaires antérieurs... ne font que voler au secours de la victoire ou tirer sur une ambulance en assurant le succès des « bons élèves » et l'échec des « mauvais ».

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

Puisque c'est au plan de l'éthique que l'analyse vient d'être conduite, c'est auprès des philosophes de l'éthique que l'on cherchera les pistes de réflexion et de réponse. Le problème posé est en définitive un problème de justice. Il consiste pour un pédagogue à décider comment il convient de répartir avec justice les ressources d'instruction qu'il est en mesure de dispenser à ses élèves. Les contenus d'enseignement et d'activités ne posent pas beaucoup de problèmes de répartition dans la classe ; à moins de se placer délibérément dans l'injustice, le maître propose tout à tous. Les choses se compliquent en ce qui concerne la distribution quantitative et qualitative de son attention et des renforcements propres à son métier. Dans sa « Théorie de la justice »¹¹⁰, John Rawls récuse l'idée somme toute simpliste d'une théorie de la justice comme simple équité selon la formule de l'utilitarisme classique qui subordonne le juste au bien dans une optique téléologique. D'entrée de jeu, il prévient : « *Au contraire, je soutiendrai que les personnes placées dans la situation initiale¹¹¹ choisiraient deux principes assez différents. Le premier exige l'égalité dans l'attribution des droits et des devoirs de base. Le second, lui, pose que des inégalités socio-économiques, prenons par exemple des inégalités de richesse et d'autorité sont justes si et seulement si elles produisent en compensation des avantages pour chacun et, en particulier, pour les membres les plus désavantagés de la société. (...) puisque le bien-être de chacun dépend d'un système*

¹¹⁰ RAWLS, John, *Théorie de la justice*, Paris, éd. Seuil, 1987

¹¹¹ c'est à dire fictivement au commencement d'une société, au moment initial de décider des règles de fonctionnement.

de coopération¹¹² sans lequel nul ne saurait avoir une existence satisfaisante, la répartition des avantages doit être telle qu'elle puisse entraîner la coopération volontaire de chaque participant, y compris les moins favorisés. (...) C'est à ces principes que nous sommes conduits dès que nous décidons de rechercher une conception de la justice qui empêche d'utiliser les hasards des dons naturels et les contingences sociales comme des atouts dans la poursuite des avantages politiques et sociaux. »¹¹³

Si nous acceptons de reconnaître une certaine analogie entre la classe et la société en général, de considérer à tout le moins provisoirement la classe comme figurant une petite et particulière société, nous pouvons continuer à suivre le raisonnement de Rawls et y chercher des bénéfices pour notre réflexion pédagogique. En effet, Rawls, s'appuyant sur Kant¹¹⁴, introduit le postulat du « voile d'ignorance » afin de déployer le reste de son raisonnement. Il suppose en cela une situation initiale et fictionnelle du jeu qui se déploiera entre les partenaires afin de leur permettre de fixer les principes de justice qui s'appliqueront dans leur société. A ce point initial qu'on pourrait récuser comme imaginaire mais que Rawls décrit aussi comme une position pouvant être délibérément prise par qui cherche à penser la justice, il est nécessaire de poser l'ignorance de certaines données pour ouvrir le champ à un raisonnement complet sur la justice répondant aux exigences des principes énoncés ci-dessus. Pour saisir ce dont il s'agit, citons-le encore : « *C'est pourquoi je pose que les partenaires sont situés derrière un voile d'ignorance. Ils ne savent pas comment les différentes possibilités affecteront leur propre cas particulier et ils sont obligés de juger les principes sur la base de considérations générales.*

Je pose ensuite que les partenaires ignorent certains types de faits particuliers. Tout d'abord, personne ne connaît sa place dans la société, sa position de classe ou son statut social ; personne ne connaît non plus ce qui lui échoit dans la répartition des atouts naturels et des capacités, c'est-à-dire son intelligence et sa force, et ainsi de suite. »¹¹⁵

¹¹² O combien la classe devrait toujours l'être...

¹¹³ ibid p 40 (souligné par nous)

¹¹⁴ « Ainsi, lorsqu'il (Kant) nous dit de mettre à l'épreuve notre maxime en nous demandant ce qu'elle produirait si elle était une loi universelle de la nature, il doit supposer que nous ne connaissons pas notre place à l'intérieur de ce système imaginaire de la nature. » ibid p 224 note 11

¹¹⁵ ibid p 169

Rawls poursuit l'énumération de ces domaines d'ignorance. Il ne reste plus aux supposés partenaires que des connaissances générales parmi lesquelles évidemment pour mener à bien leur réflexion et leur choix : « *On suppose que les partenaires connaissent tous les faits généraux qui affectent le choix des principes de justice.* »¹¹⁶

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

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

Nous pouvons à présent revenir sur le terrain de la pédagogie spécialisée qui se différencie peut-être de la pédagogie non spécialisée par le fait particulier que les enfants porteurs de déficiences doivent tous être investis d'attentes par le pédagogue qui ne fait pas deux classes d'élèves : les éducatibles et les inéducatibles, les perfectibles et ceux qui ne le seraient définitivement pas.

¹¹⁶ ibid p 169

Néanmoins, il se trouve qu'aujourd'hui, personne ne peut dire « pour éduquer et instruire les jeunes en IMPro, il faut en passer par telle méthode, tel programme... » cela n'est pas sans poser de problème en matière de formation des enseignants. Ce qui va permettre de piloter l'action, c'est le partenariat avec l'enfant, le jeune, dans ce qu'il donne à comprendre de lui-même.

Lev Vygotsky¹¹⁷ a élaboré un concept fort utile pour caractériser les attentes que le pédagogue peut et doit avoir vis à vis de chaque élève pris dans sa singularité. Cette théorisation appuyée sur de nombreuses expériences, nommée « zone proximale de développement », permet en quelque sorte de « cartographier » les attentes que l'enseignant peut raisonnablement avoir vis à vis de son élève à un instant donné. Il donne à l'attente en tant qu'horizon, une actualisation provisoire à redéfinir à chaque nouvelle étape sur la base de ce que l'élève donne à comprendre à un maître attentif. Voici brièvement résumé ce dont il s'agit. Pour exposer ce qu'il entend par « zone proximale de développement », Vygotsky conteste la pensée commune sur le lien entre apprentissage et développement. Pour lui, l'apprentissage doit précéder le développement tel que ce dernier peut être mesuré par des tests psychologiques indiquant ce dont un enfant est actuellement capable sans aide. Car à s'en tenir au niveau de développement atteint constaté, l'enseignement risque de n'être guère productif. Au contraire, « *le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* »¹¹⁸ car Vygotsky décrit un autre niveau de développement qui est ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne peut pas faire seul. L'espace entre ces deux niveaux définit la « zone proximale de développement » où l'enseignant, le groupe de pairs même, va intervenir pour permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de développement supérieur. En effet, « *Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois, comme activité*

¹¹⁷ Lev Semionovitch Vygotski (17 novembre (5 novembre, ancien calendrier russe), 1896 - 11 juin, 1934), est un psychologue soviétique connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

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

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

¹¹⁸ SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P., (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985, p 110

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