

FONDATION DE VERDEIL

Eléments de pédagogie spécialisée

par Jean-Marie Veya

Août 2010



Table des matières

	Avant-propos	3
1.	Revenir à l'enfant.....	5
2.	Ecopédagogie.....	10
3.	L'insistance didactique.....	15
4.	La complexité est une chance pour la pédagogie spécialisée	17
5.	Pédagogie de l'après-coup	19
6.	Parents et lieux-tiers	21
7.	Lieu-tiers et « travail d'équipe »	23
8.	Pédagogie spéciale ou pédagogie spécialisée ?	26
9.	Pédagogie spécialisée : à définir... ou en devenir ?	28
	Enjeux.....	30
	Comment s'y prend-on ?	31
	Nos principes d'action.....	34



Avant-propos

Ce texte pressé, autant dans son tour que dans son propos, est écrit sous le vent des circonstances. Dès 2011, la pédagogie spécialisée, dans le canton de Vaud, devrait se doter d'une nouvelle organisation. C'est la conséquence de la nouvelle répartition des tâches entre la confédération et les cantons (RPT).

En février 2010, nous connaissions les premiers résultats de plusieurs groupes de travail, issus de la procédure consultative de mise en œuvre de la RPT. Organisation, finances, procédure d'évaluation et collaboration entre les domaines médical et pédagogique, telles étaient les thématiques traitées. A ce premier dossier, s'ajoute, en novembre 2009, la mise en consultation d'un avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire. Vous n'y trouverez pas de chapitre consacré à la pédagogie spécialisée, en tant que telle. Par contre le chapitre IX, évoque la pédagogie différenciée. Vous lirez plus attentivement les différents articles ; il est question, ici et là, de « mesures renforcées, au sens de l'Accord sur la pédagogie spécialisée ». Vous trouverez quelques mentions de « professionnels au bénéfice d'une formation spécialisée » et des « enseignants spécialisés ». Vous aurez plus de peine à comprendre, dans ce dispositif, le rôle des coopérations établies avec les institutions de pédagogie spécialisée, de la position de celle-ci dans le dispositif d'enseignement public. Sinon pour signifier notre dépendance, en tant « qu'institution spécialisée » à l'égard d'un « organe chargé de l'attribution de ces mesures ».

Cet avant-projet de la loi sur l'enseignement obligatoire n'a apparemment pas dépassé le stade de la consultation. Un projet de loi spécifique sur la pédagogie spécialisée est annoncé pour l'été 2010. C'est une bonne nouvelle. Du coup, la rédaction de ces « éléments de pédagogie spécialisée » paraissait moins pressée. Mais les questions de fonds demeurent. Un seul exemple : la notion d'inclusion.

Vous débâtez depuis des années des vertus supposées de l'intégration sociale, de l'intégration scolaire ? Trop tard ! Dorénavant, ce sera l'inclusion. *« Les mesures inclusives sont celles qui favorisent la proximité de tous les élèves, par opposition aux mesures séparatives représentées par les classes, les filières ou les écoles »*



particulières »¹ Vous ne comprenez pas cette subite apparition de l'inclusion ? Moi non plus. Ni cette proximité avec la pédagogie différenciée ? Là, je sors la blague à tabac. Pause réflexion. Dans un débat de politique scolaire, il est concevable de se « battre » pour des mots, pour des définitions, pour des prétendus concepts. Il serait de bon ton, pour « défendre » la pédagogie spécialisée, de préciser en quoi elle serait inclusive, intégrative et naturellement normative.

A partir des représentations usuelles de nos métiers, nous argumentons souvent par « opposition » ; c'est le jeu des contraires. Normalité et handicap ; pédagogie ordinaire et pédagogie spécialisée ; solution séparative et solution intégrative. C'est simpliste mais c'est ainsi que les conversations ronronnent. Or, lorsque les praticiens sont confrontés à la « réalité », les frontières entre normalité et handicap ne relèvent pas d'une logique binaire. Ou encore. La distinction proposée, en matière de scolarisation, entre « mesures séparatives et mesures intégratives » souligne les préjugés d'une pédagogie officielle (dominante) à l'égard de la pédagogie spécialisée (minoritaire). Enfin, substituer, dans un projet de loi pédagogie différenciée à pédagogie compensatoire est plus qu'une remise à jour d'un terme devenu obsolète par volonté législative. Opposer implicitement pédagogie différenciée et pédagogie spécialisée n'est pas anodin. C'est plus qu'un débat de langage pour initiés. D'où mon questionnement. Quel est le défi posé par cette apparition de la pédagogie différenciée ? La pédagogie spécialisée est-elle une appellation réservée aux « écoles particulières » ? Comment s'articulent, dans les situations concrètes, les prestations de pédagogie spécialisée et les prestations de pédagogie différenciée ? Les unes seraient-elles subordonnées aux autres, par les pouvoirs mystérieux de Directions d'Ecoles Obligatoires ? Serait-ce le mot de « pédagogie spécialisée » qui serait incongru, gênant ; dépassé peut-être ? Comment les parents, et à plus forte raison les enfants, vont-ils décoder et comprendre tout ce fatras de mots, d'intentions et de pouvoirs ? A moins que l'Ecole vaudoise soit différenciée de fait, comme les lords anglais, même illettrés, savaient lire de droit.

¹ AVANT-PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE – Consultation publique du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010, Chap. IX, Pédagogie différenciée, p. 34



Alors, après plusieurs pincées de bon tabac fumé à la danoise, voici ce que je conclus.

Plutôt que d'imaginer une ligne de défense de la pédagogie spécialisée, par bataille de langages, autant préciser ce que nous voulons, nous, les gens de la pédagogie spécialisée, dans la vie « pour de vrai », avec des parents et des enfants dont nous connaissons les noms, les visages et les voix.

Plutôt que de craindre ce que nos partenaires pourraient nous imposer, proposons ce que nos partenaires auraient plaisir à partager avec nous.

Plutôt que de ressasser ce que fut notre passé, décrivons ce qui nourrit notre confiance en l'avenir. Affirmer notre volonté de devenir des lieux de compétence reconnus.

1. Revenir à l'enfant

Les débats sur la RPT, en lois et réformes, nous éloignent de l'essentiel, nous écartent de ce qui constitue la pédagogie spécialisée. Il est nécessaire de revenir à l'enfant, sans cesse. Pas celui, hypothétique, des « besoins spéciaux ». Non. L'enfant, concret.

Les pratiques de pédagogie spécialisée concernent des enfants. Elles concernent aussi des adolescents. Et parfois des élèves. C'est un lieu commun, une fausse évidence : c'est surtout un sujet d'agacement. Reformulons.

La pédagogie spécialisée s'occupe d'enfants, avant tout, pour une question d'âge et de durée de la scolarisation. L'éducation précoce spécialisée s'occupe de jeunes enfants ; le Service éducatif itinérant considère l'entrée à l'École comme une étape importante; mais son action ne se résume pas à la préparation à la vie scolaire. Les structures de Transition Ecole Métier s'adressent à des adolescents qui ne sont plus des élèves. Considérer des



jeunes en tant qu'adolescents, et non seulement en tant que personnes en situation de handicap, est plus qu'un changement de point de vue.

La pédagogie spécialisée s'adresse à des enfants par priorité ou par nécessité. Inutile de discourir sur la supposée « bonne » pédagogie, sur les vertus présumées de solutions scolaires intégratives si l'enfant, en tant qu'être « total » est nié. Elève est un statut social, un habit que l'enfant endosse quelques heures par jour. Alors que l'enfance habite une vie entière, pour chacun d'entre nous. Un élève, même considéré comme une personne, doit se plier à des règles, à des usages qui ne sont pas ceux de la vie quotidienne, de la « vraie vie ». L'inverse est également vrai : certains enfants trouvent dans l'école un moyen d'échapper à leurs conditions de vie difficile, un refuge, dans les rituels scolaires, dans leur identité d'élève. Il ne s'agit donc pas d'opposer stupidement la pédagogie ordinaire (qui s'occuperait seulement d'élèves) à la pédagogie spécialisée (qui s'occuperait seulement d'enfants), mais de considérer l'articulation entre ces deux statuts.

Enfant est un mot qui désigne l'ensemble d'un être complexe ; élève est un attribut, parmi d'autres. La pédagogie spécialisée a aussi ses élèves : mais si ce rôle attendu entrave l'enfant dans son développement, si les usages collectifs nuisent à sa capacité d'être traité « comme tout le monde », il est nécessaire, littéralement, de revenir à l'enfant.

Revenir à l'enfant ne consiste pas à l'envahir. Par « bonne intention », ou par séduction, avatar des procédés de motivation. Placer l'enfant au centre de nos préoccupations n'est pas mon propos. Car ce serait le disposer sur une cible. Revenir à l'enfant consiste parfois à lui fichier la paix. La pédagogie spécialisée bénéficie de l'art médical par l'un de ses préceptes antiques : ne pas nuire à l'enfant, au moins. Cette définition par la négative est parfois entendue comme une offense. L'acte éducatif suppose, par principe, une retenue. C'est l'une des premières formes de courtoisie à autrui. La pédagogie spécialisée envisage une relation au savoir, la transmission du savoir : mais ses praticiens ne sont pas certains que le métier d'élève se confonde avec celui d'apprenant, plus vaste et



plus surprenant. L'ignorance, l'oubli, le refus d'autrui, peuvent être des positions de survie. Ou l'expression d'une originalité. Il existe plusieurs manières d'apprendre. Avec ou sans l'Ecole.

Vous me direz que ces réflexions concernent, finalement, tout enfant. Quel qu'il soit. Et que l'enjeu de la pédagogie spécialisée est de s'adresser à des enfants en situation de handicap, ou en grandes difficultés dans leurs apprentissages. C'est une réalité, en effet : c'est même pour cette raison que la fondation dispose de budgets, attribués par l'Etat, pour s'occuper de « ces » enfants. Dont il est préférable de dire qu'ils sont des enfants « comme les autres », sous prétexte d'éviter une stigmatisation. C'est là un des dilemmes de tout professionnel confronté aux situations de handicap : confirmer des motifs d'inquiétude ou d'étonnement, et comment le dire ? Le pédagogue, s'il pense à « l'enfant d'abord », n'est pas habilité à poser un diagnostic. Par contre, son rôle est d'accepter **la singularité** d'un enfant comme un message, souvent énigmatique. Admettre la singularité, en tant que fait, est une fausse évidence, en pédagogie. « Chaque enfant est différent. Différencions l'enseignement, chaque enfant sera donc pris en compte. Car tout le monde est différent. » Cette position est concevable lorsqu'il s'agit d'une situation dite d'échec scolaire, ou de difficultés liées à des circonstances passagères.

Or, il est des singularités, au sens d'étrangetés qui « résistent » à une pédagogie différenciée. Certaines singularités dérangent, déconcertent, au point que tout enseignement paraît vain, ou impossible à tenter. Il existe des êtres singuliers que personne ne souhaite vraiment enseigner...ni même côtoyer. Le fait que des enseignants, malgré des difficultés évidentes, « s'intéressent » à des enfants singuliers est un mystère. Je ne parle pas ici de la capacité à témoigner de la tolérance et de la compréhension, dans la rencontre avec un être « différent », mais bien de le rencontrer, de partager un temps de vie avec lui, d'établir un lien social.

La notion de singularité a donc deux faces. La première, la plus exposée au soleil, est celle que reflète un consensus appuyé : **l'être en devenir est**



unique. Est singulier ce qui n'existe qu'à un exemplaire ; est singulier, aussi, un être imprévisible, par nature. L'enfant n'est pas réductible à une norme, aux effets d'une fatalité biologique ou circonstancielle. C'est pourquoi, par exemple, les pédagogies qui s'imposent au nom d'un « type » de handicap n'obtiennent que des résultats de surface. Cependant, la pédagogie spécialisée ne saurait se confondre avec l'enseignement individualisé, qui n'est qu'une modalité de travail parmi d'autres. Etre enfant unique n'est pas synonyme d'isolement. Il n'est pas possible de grandir, au singulier, sans l'apport de conjugaisons plurielles, sur le chemin de l'apprendre.

La deuxième face de la singularité et celle de **l'étrangeté**. La singularité en forme de jugement sur la différence, qui peut provoquer chez autrui aussi bien le surinvestissement émotionnel (qui est une forme de rejet) que le déni de la situation de handicap. Le corps marqué par la souffrance physique ou psychique peut provoquer un sentiment de peur ou d'angoisse, face à son propre sentiment d'intégrité. Face à sa propre singularité, à ses propres fragilités. Cette étrangeté attire autant qu'elle suscite de la distance ou de l'évitement. Nous, professionnels de la pédagogie spécialisée, ne sommes pas particulièrement conformés, émotionnellement, pour travailler dans ces situations. En particulier avec des enfants qui nous récusent, qui nous « agressent ». Le pari de la pédagogie spécialisée n'est pas de « supporter », avec douceur et patience. Ce serait confondre manière et ambition. Le pari est de proposer un art de la rencontre, de l'accueil, du partage. Non pas seul, en tant que personne, mais avec le concours d'une communauté de savoir. Une communauté qui, elle, a pour but de fabriquer des occasions de s'exprimer, de se réunir autour d'objets de savoir. C'est ainsi que la singularité, médiatisée par la culture, la recherche du savoir, est moins aliénante. Je suis circonspect devant ces enseignants qui pensent réparer, sauver, compenser, rééduquer, insérer, au nom d'une mission ou de l'amour universel. Ces enfants singuliers, devenus adultes tout aussi particuliers, disent, à qui peut les entendre, qu'ils n'ont pas besoin de compassion, mais de reconnaissance de ce qu'ils sont, de ce qu'ils veulent.



Autrement dit, le « retour à l'enfant » suppose une conception de la pédagogie qui intègre la notion de « sujet ». Et, s'il est question de « sujet », au sens d'être peuplé de pensées et de penchants, il sera aussi nécessaire de réfléchir à l'enfant « objet » de nos sollicitudes pédagogiques. Questionnement qui, immanquablement, s'adressera à celui qui s'y attend parfois le moins. Le maître en tant que sujet.

« Le professionnel est convoqué comme sujet, son psychisme entre en jeu avec son histoire inconsciente : aucun intérêt à faire comme si cela n'était pas. La rencontre est donc intersubjective, avec toutes ses tensions ; la violence y est possible ainsi que la mobilisation des pulsions destructrices. Elle est faite d'imaginaire. »²

Une pédagogie spécialisée ne peut exister sans rencontre avec l'enfant dissimulé dans l'élève ; le maître ne peut pas oublier l'enfant qui est en lui. De plus, dans une relation intersubjective, entre professionnel et enfant, la société attend autre chose que de la connivence, ou de la compréhension mutuelle. Ce n'est pas en prétextant que nos méthodes, nos plans d'interventions sont « centrés » sur l'enfant, que nous respecterons notre mandat. L'entreprise qui consiste à éduquer autrui, en tant que gagne-pain, nous dépasse en tant que sujet.

Il y a l'enfant, il y a le maître, il y a les objets de savoirs. Ce serait ainsi que se résumerait le « triangle pédagogique », tel qu'il est proposé dans les textes vaudois, avec des flèches dans tous les sens. Je pense, pour ma part, qu'il y a quelque chose autour de ce supposé triangle. C'est bien de revenir à l'enfant. Si l'on y revient, c'est bien que nous sommes partis de quelque part. Il est nécessaire de situer l'enfant à partir de points dans le temps et dans l'espace.

² Mireille Cifali, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, p. 253



2. Ecopédagogie

Ce terme d'*écopédagogie* résulte de mes réflexions, lors de la mise en œuvre de l'unité d'accueil temporaire à Aigle et des classes prévues pour des enfants dits « polyhandicapés ». Il est devenu banal de relever aujourd'hui, qu'un enfant ne se réduit pas à un ensemble de troubles ou d'entraves fonctionnelles.

En ce sens, la notion de « situation de handicap », cette dernière résultant d'un « construit social » est une prise de conscience essentielle à l'évolution de la pédagogie spécialisée. Cette approche environnementale, « écologique », du handicap n'a pas véritablement déployé les effets attendus dans les pratiques pédagogiques. C'est un renversement de perspective pour de nombreux professionnels : c'est pourquoi il est nécessaire de revoir nos gammes d'arguments, avec ses touches blanches... et noires.

Ne pas considérer la personne en tant que « handicapée », au sens d'un attribut individuel, est une reconnaissance de sa complexité, de son « intégralité ». Pour le professionnel, la prise en compte des « situations de handicap » est une invitation à modifier ses usages des signes d'une pathologie ou de supposés syndromes. Je parle bien ici des pédagogues, et non des médecins ou des thérapeutes : un diagnostic médical, un résultat de test psychologique sont des indicateurs utiles pour des parents, pour une équipe pluridisciplinaire. Par contre, tout savoir des origines et des caractéristiques supposées d'un syndrome ne constitue pas un préalable indispensable au pédagogue spécial. A la question « qu'est-ce qu'il a, cet enfant ? » je préfère des questions en forme d'être, d'action, et de devenir, dans des situations concrètes de vie.

Si la situation de handicap résulte d'une construction sociale, donc d'attitudes, de décisions et d'attentes des « autres », ce qui a été artificiellement construit peut-être déconstruit. Les actes éducatifs, les regards, les paroles qui ont « produit » des situations de handicap, peuvent être modifiés. Il appartiendrait donc à la pédagogie spécialisée de quitter des positions de rééducation de troubles, de centration sur les malheurs supposés de l'apprenant, pour



construire des conditions favorables à son développement, à partir de la prise en compte des compétences et du potentiel de l'enfant, de sa famille et de ses proches.

Renée Delafontaine a montré cette voie depuis des décennies : « *La pédagogie spécialisée a pour objectif de créer l'environnement le plus favorable et les stimulations les plus adéquates pour que chaque individu puisse développer ses qualités personnelles et s'inscrire au sein de la communauté*³ ».

L'essentiel est dit, du moins dans un premier temps. Cette importance attribuée aux « qualités personnelles de chaque individu », à l'« environnement le plus favorable » marque nettement la rupture avec le modèle centré sur la pédagogie « par handicap », dont l'élève est la cible et non le protagoniste.

Par contre, toutes les interprétations seront possibles par rapport au terme « environnement ». Pour les uns, le meilleur environnement possible sera la classe d'enseignement ordinaire, dans le quartier de l'enfant, considéré comme son milieu « naturel ». C'est la position d'une majorité de citoyens, de pédagogues et de parents, qui souscrivent parfois sans le savoir, au modèle « en cascade ». Le milieu idéal est celui de l'Ecole ordinaire ; puis viennent les mesures ambulatoires, et enfin la « classe spéciale » est le dernier palier de la cascade, quand toutes les autres solutions ont été tentées.

Pour ma part, ce « modèle en cascade » n'a de modèle que sa prétention. La problématique du lieu de scolarisation bon ou mauvais, selon son degré de « spécialisation » ou de « séparation », est un enjeu idéologique ou financier. En effet, situer la classe spéciale comme solution de dernier recours est une double erreur. Si les classes spéciales sont productrices de handicap, l'erreur serait de les conserver. Si l'élève en situation de handicap doit faire la preuve de l'échec en classe régulière pour « échouer » en pédagogie spécialisée,

³ Phrase, de source inconnue, affichée dans le bureau de Michel Zollinger, Responsable SEI de la Fondation



autant renverser la perspective. A l'école régulière de convaincre de sa pertinence, de sorte que les parents et l'enfant disposent d'un choix.

La pédagogie spécialisée, de mon point de vue, doit se positionner sereinement : quel est « l'environnement » le plus favorable au développement « naturel » d'un enfant en situation de handicap ? Ce questionnement étant posé (il n'a rien de renversant, la pédagogie est un art domestique), il s'agira de s'interroger sur ces notions de « milieu », d' « environnement », de « biosphère » en lien avec une approche de « l'écopédagogie », sans traitement ni pesticide.

Le problème, lorsque nous évoquons « l'environnement » en pédagogie, est de traverser un brouillard sémantique. Est-ce l'environnement « naturel » au sens ancien de « milieu » ? Que fait-on du « contexte social », du « système familial » ? Des exercices « contextualisés » de la pédagogie cognitive. Pour simplifier le propos, nous admettons que le terme « environnement » désigne un ensemble de phénomènes naturels et artificiels, (dont les phénomènes culturels), par lesquels l'être humain tente de se distinguer de soi et de ce qui paraît l'entourer, pour mieux fuir ou s'approcher des autres. Un « milieu » est une part de l'environnement, dont la particularité est de laisser penser qu'il se peut décrire par des frontières, par des faveurs ou des misères.

Ainsi, le rôle de l'environnement, dans la croissance ou l'évolution d'un enfant en situation de handicap est comparable, en termes d'adaptation, aux autres êtres vivants de l'écosystème. Par contre, l'homme, en tant que mammifère prématuré, est particulièrement exposé aux préceptes et usages éducatifs, au langage articulé. Il n'existe pas d'être humain « sans langage », contrairement à ce qu'affirme l'opinion commune. L'homme est même capable de donner plus d'importances aux mots qu'aux conditions objectives de son environnement. L'humain est « parlé » par autrui, avant même sa naissance. Le langage est constitutif d'un milieu, dans l'espace et le temps : une histoire familiale est plus qu'une liste de souvenirs, un bain de langage est plus qu'une image.



Pour débrouiller l'écheveau de ces environnements, je me suis tourné vers les écrits d'Edgard Morin. (Lire... ou méditer, les six volumes de La méthode). Morin, en d'autres siècles, aurait été brûlé sur une place publique quand il affirme que « Le cosmos nous a créés à son image ». Son questionnement renverse les perspectives classiques de l'homme et de son environnement. Nous ne sommes pas « retranchés » de l'univers : selon Morin, l'espèce humaine procède d'un « *double enracinement dans le cosmos physique et dans la sphère vivante. Nous sommes à la fois dans la nature et hors d'elle* »⁴

Pour cet auteur fécond et inventif, l'humain, à partir de son organisation chimique, génétique, biologique, cognitive, est capable d'inventer, de créer des formes de vie nouvelles, dans les mondes psychiques, spirituels, artistiques. Entre ordre et désordre. Ainsi, le « monde des idées », la « noosphère » est un élément de la complexité du vivant. La pédagogie, en tant qu'agir culturel, est un élément de cette noosphère, elle-même en interaction avec la biosphère.

La problématique de « l'environnement » ne se résume pas à la fabrication ou à la sélection du lieu (classe spéciale ou classe ordinaire ?) supposé favorable à l'enfant en situation de handicap. Ce serait poursuivre, sous une autre forme, la distinction établie entre normal et pathologique. Un environnement n'est pas un ensemble de paramètres, un donné. Un environnement résulte d'une dynamique, de processus vivants d'organisation, en interaction avec l'égosphère de l'enfant, lui-même en processus de croissance. C'est le processus d'hominisation, dont les origines sont millénaires (le prolongement du temps de l'enfance, donc de sa plasticité cérébrale, physique, psychique, l'acquisition de la marche du bipède, la libération des mains, l'acquisition de langage articulé) et à chaque fois réactualisé par chaque individu, au sein de chaque culture.

Plus concrètement, la dimension écopédagogique de la pédagogie spécialisée pourrait être considérée sous les angles suivants:

⁴ Edgard Morin, La Méthode, Paris, Seuil, Tome 8, p.198



- Les apprentissages d'un individu, quel que soit son niveau d'organisation bio-psycho-physique, sont constitutifs d'une trajectoire de vie, avec ses phases de croissance, de stagnation, de redéploiement. Cette trajectoire de vie s'inscrit dans le temps, dans l'espace, et surtout, se modifie au gré des rencontres, des circonstances, et des lieux. L'école, en tant qu'environnement normé, n'est qu'un cas de figure parmi beaucoup d'autres.
- L'éducabilité de tout humain est un droit, voire une croyance. Dans une approche écopédagogique, la question est de savoir comment la personne trouve sa place dans le monde, et dans quelle part de ce monde.
- Il n'existe pas de handicapé « de naissance » : il existe des circonstances particulières de venue au monde, parfois avant la conception d'un être (logosphère !). Le degré d'ouverture ou de fermeture de son devenir est naturellement aléatoire, imprévisible ; les intentions ou réalisations éducatives de l'entourage sont naturellement contradictoires, cahotiques, harmonieuses. C'est un des principes de l'organisation et de l'évolution du vivant.
- La pédagogie spécialisée vaudoise, en tant qu'art de faire, depuis la fin des années 1940, s'est préoccupée des enfants pour qui la scolarisation n'était alors pas envisageable. Apparaissent alors des « environnements » alternatifs à la salle d'asile psychiatrique ; le travail dans la famille, la maison plutôt que le bâtiment scolaire, l'appartement plutôt que la classe (la racine grecque *oikos* signifie « maison ») comme lieu d'expérience et d'apprentissage. A mon sens, c'est là que se situe le point alpha de la pédagogie spécialisée actuelle. La pédagogie spécialisée peut-être itinérante ou résidentielle ; qu'importe le lieu. Les procédés les plus spécifiques sont issus de la rencontre et du travail avec les enfants en situation de polyhandicap, ou qui souffrent de troubles envahissants du développement. Parce que les interactions entre l'enfant et ses environnements concrets sont « pensés » avant les relations didactiques



plus classiques du rapport enseignant-enseigné. Cette primauté accordée à l'éducation quotidienne, dans un « environnement stimulant » entraîne forcément des positions limites, des contradictions, des illusions. Une approche écopédagogique suppose une dimension critique de son agir, avec la conviction que le repérage et la mise en discussion des contradictions, des absurdités est source d'enrichissement.

3. L'insistance didactique

Un des points de contradiction de la pédagogie spécialisée, en tant qu'art appliqué, est la place qu'elle réserve à « la » didactique. Certains praticiens pensent que la didactique est « scolaire » par définition, qu'elle concernerait l'enseignement de « branches », de « matières » des savoirs reconnus et légitimés par l'instruction obligatoire. Donc, moins l'enseignement spécial serait didactique, et plus il aurait des chances d'intéresser des élèves peu favorisés par les muses du savoir.

Je pense que nous confondons le pédantisme, ce que Freinet appelait la scolastique, et une caractéristique des espèces vivantes « évoluées » : l'aptitude à transmettre des connaissances et des compétences à sa progéniture. La lionne apprend à chasser à ses lionceaux. Il est donc essentiel de repenser les liens didactiques hors et dans le champ scolaire, pour comprendre les alternatives que la pédagogie spécialisée peut proposer.

C'est la raison pour laquelle je vous propose de considérer, pour y mieux penser, la thématique de *l'insistance didactique*. (Expliquer un itinéraire à un voyageur est un échange didactique sans lendemain ; enseigner la géographie urbaine suppose une insistance).

L'insistance didactique est propre au métier d'influence sociale qu'est l'enseignement. La pédagogie agit par action directe, d'humain à humain, avec le concours, plus ou moins développé d'un « environnement » ou de supports médiatiques. Il est aussi concevable d'imaginer un enseignement sans la



présence physique du pédagogue, l'apprenant agissant au gré de ses intérêts, de ses découvertes, des rencontres avec ses pairs. Ce serait le degré zéro de l'insistance didactique. Autrement dit, comment l'individu, immergé dans un environnement adéquat, parviendrait-il à apprendre sans s'en apercevoir, par sa participation à un groupe social réuni pour un but commun ? Cette question a toute les apparences de l'utopie : c'est pourtant le Graal que poursuivaient les artisans de la pédagogie active des méthodes dites naturelles. Alors que toute pédagogie commence là où l'artifice didactique pointe le bout de son nez, même lorsqu'elle se proclame « non directive ». Une vision « écopédagogique » de l'insistance didactique a deux avantages : d'une part, elle permet de considérer les différentes *sphères* dans lesquelles évolue l'apprenant, que celles-ci soient liées à l'école... ou non. D'autre part, si l'on admet un degré zéro d'insistance didactique (ce qui serait l'a-méthode de Deligny) il est alors possible de décrire les différents niveaux de procédés et de didactisation progressive du milieu de l'apprenant, en particulier par le biais des simulations didactiques. D'un point de vue systémique, les liens à établir entre les notions de « l'insistance didactique » et de « l'environnement » mettent en évidence le fait que l'environnement n'est pas seulement un ensemble de conditions « physiques » (sphère biologique, dimensions concrètes de l'écosphère) mais un ensemble d'éléments perçus, imaginaires, qui relèvent de la « psychosphère » propre à chaque être. Pour simplifier, disons que dans un même lieu/espace (sur le plan temporel) deux êtres ne se situent pas, psychologiquement, cognitivement, dans le même environnement.

Je pense que la pédagogie spécialisée a tout intérêt, dans l'avenir, à examiner l'insistance didactique comme un phénomène à décrire, à étudier, à en mesurer les effets. Non pas pour dénoncer les écarts entre les intentions des adultes et les réactions des élèves, mais pour les constater, scientifiquement. Je plaide pour une étude, par des méthodes anthropologiques, des arts de faire suscités par le lien didactique. De sorte que nous, praticiens, puissions jauger de la validité de nos insistances.



4. La complexité est une chance pour la pédagogie spécialisée

L'opinion commune réduit la pédagogie spécialisée à une question de patience et d'empathie. Ou, plus négativement, à des qualités morales : comment est-ce qu'ils « supportent » tant de difficultés, de résistance des enfants, de souffrance ? Ce serait un métier pénible. Je pense que c'est un métier de bon aloi, qui exige, simplement, d'admettre la complexité des tâches quotidiennes pour les mieux penser, et développer la facettes de son art.

Dans cette logique, ce sont les enfants qui présentent la plus haute complexité, les enfants en situation de polyhandicap, les enfants souffrant de troubles envahissants du développement qui contribuent aux questionnements les plus féconds du développement de l'art spécial. La haute complexité est le point d'origine de notre pédagogie.

En ce sens, un enfant en situation de polyhandicap est d'une complexité plus grande que celle d'un enfant qui éprouve des difficultés à supporter les normes du langage écrit. Je n'introduis pas une hiérarchie entre la valeur des êtres, ni dans la difficulté pédagogique de considérer les « troubles de langage » en regard des particularités d'enfants en situation de handicap. Ce serait une confusion entre deux adjectifs français : compliqué et complexe. Les manifestations du vivant sont complexes dès l'instant où l'on admet que nous considérons des processus, et non des états. Que ces processus du vivant supposent plusieurs points de vue, plusieurs lectures, dont chaque individu possède la clé. Face à ces manifestations du vivant, chacun a le choix d'observer, de tenter de comprendre, ou de fermer les yeux, de simplifier, de nier... y compris en décrétant que « c'est trop compliqué ! ». Il suffit de considérer le repas d'un enfant en fauteuil, pour qui chaque cuillère de purée arrivée à bon port est saluée d'un éclair de joie dans le regard de l'enfant (et de l'éducateur), pour comprendre que c'est compliqué, en termes de temps, d'énergie, de dépense physique et psychique. Et, fort heureusement, cette situation de repas est complexe, en termes d'adaptation, de recherche d'équilibre, entre les phases de joie, de replis sur soi, de volonté manifestée



(rejet de nourriture, pour « tester » l'éducateur), d'échanges d'information, d'intelligence. C'est pourquoi considérer l'enfant en situation de polyhandicap en tant que sujet vivant global, total, signifie un pari optimiste sur l'avenir. Il ne s'agit pas de nier les expressions de souffrance, de désarroi, mais de ne pas oublier les temps de joie, de réussite, qui nourrissent chacun d'espoir et de « sens à vivre », dans la vie concrète. L'orientation de la pédagogie spéciale n'est donc pas dictée par un modèle régressif, allant du normal au pathologique. De même que nous refusons le modèle scolaire en cascade, descendant mécaniquement de la classe régulière à la classe spéciale, puis très spéciale.... Nous savons, depuis cinquante ans, que ces enfants bénéficient d'un enseignement spécial, d'une éducation précoce. Je prétends, aujourd'hui, que ces enfants sont à la base de la pédagogie spécialisée, que tout enseignant spécialisé devrait savoir travailler avec eux, avec leur concours. Ce sont eux qui nous apprennent notre métier. Là, du chemin est encore à faire. Ces enfants à haute complexité nous enseignent que le **processus d'hominisation** (développement du corps et de « l'esprit » dans la sphère bio-organique) peut être un processus singulier, original, atypique, par lequel l'être se constitue dans sa dignité, quels que soient les aléas génétiques, bio-physiques. Ce processus recoupe celui de **l'humanisation**, qui est le développement de l'être au sens culturel, social, processus sur lequel se fonde, notamment, l'école ordinaire. La pédagogie spécialisée trouve ses fondements à la **croisée des chemins** entre le développement de l'hominisation, et celui de l'humanisation.



5. Pédagogie de l'après-coup

La pédagogie spécialisée tient compte de l'écosphère de l'enfant, de ses conditions de vie quotidienne : elle ne se limite pas au présent. Intégrer la notion du développement, du devenir de l'être, suppose que les projets pédagogiques soient en mesure d'anticiper, de tracer des perspectives d'avenir.

Cette situation est paradoxale. D'une part, nos dialogues avec les parents montrent l'importance de tenir compte des réalités de « l'ici et maintenant », de respecter les capacités d'évolution de l'enfant, avec les lenteurs, les régressions, les rituels qui donnent l'impression que tout changement est porteur de perturbations, de déséquilibre. D'autre part, nous connaissons les risques de la prédétermination des potentiels ou des difficultés de l'enfant, basée sur des interprétations de diagnostics. Les avis recueillis sur internet sont parfois redoutables.

Pourtant, lorsqu'une équipe est dans l'impasse, quand, avec les parents, l'on s'interroge sur les obstacles vécus en direct, la résolution du conflit prend forme, le plus souvent, face aux perspectives d'un devenir. Les praticiens, pas plus que les parents, ne « savent » de quoi sera constitué l'avenir de l'enfant. Justifier des contraintes, des sanctions, du dressage au nom du « bien de l'enfant », au nom de ce que l'on croit être « son bien pour lui, plus tard » n'est pas une solution. Le pédagogue spécialisé admet-il ces paradoxes, la nature aléatoire de ses options, de ses propositions ? Sans confondre absence de certitudes et fatalisme.

C'est pourquoi cette forme de pédagogie demande du temps pour la préparation des séquences de travail, et du temps, encore, en fin de journée, avec les collègues, pour digérer, se réjouir, partager les moments de doute, dissiper les impressions de chaos. Puis, modifier, réorganiser les activités, communiquer avec les partenaires, les parents...et repartir pour de nouvelles



rencontres avec les enfants : c'est une **pédagogie de l'après-coup**. C'est là une différence notable avec la pédagogie régulière, qui fonctionne sur d'autres modes d'anticipation (les objectifs opérationnels, le programme, les résultats des épreuves...).

Ce temps réservé à l'évocation, au souvenir de ce qui a été réalisé, favorise, me semble-t-il, la constitution de « l'histoire du sujet », c'est-à-dire la possibilité de l'être à disposer d'une mémoire de ce qui fut important dans le passé, pour mieux envisager son avenir. Pour disposer d'une mémoire, il est nécessaire de disposer de traces, de témoins, de compagnons de route avec lesquels s'évoquent le vécu d'un jour, d'une semaine, les projets en cours. C'est pourquoi, toujours dans la perspective du devenir, nous faisons confiance aux ressources de l'enfant. Non pas pour lui faire porter le fardeau et la responsabilité de ce qui lui advient ; mais pour lui signifier régulièrement, au travers de ce qu'il réalise dans le quotidien, par ses moyens d'expression instrumentaux, artistiques, par son vouloir, qu'il a sa « place au monde ». Réciproquement, l'apprenant a la possibilité d'exprimer ce qu'il recherche et ce qui l'habite, dans une relation d'échange et de partage avec les siens... et les autres. Ce qui suppose des droits, sûrement, et des devoirs, tout autant. Ce n'est pas un billet de spectacle, qui s'achète par peine ou par monnaie.

Dans nos codes langagiers, cet usage de la parole et du pouvoir s'appelle « l'autodétermination ». L'autodétermination ça se prend et s'apprend. (Dans l'écosphère du vivant, c'est de l'auto-organisation). L'autodétermination n'existe pas, en soi, « parce qu'elle » figure dans la charte de l'Ecole. Par contre, s'interroger sur les liens entre l'organisation de travail, les horaires des transports, les conventions collectives et les potentiels concrets d'autodétermination des usagers, dans l'agencement de leur journée... voilà qui permet, dans l'après-coup, de « faire retour » sur ce principe, de lui donner de l'épaisseur par l'expérience, par la confrontation collective à la réalité. C'est à chaque fois une autre histoire. Et, parfois, la possibilité de percevoir des carrefours de vie, d'y marquer ses choix, ou d'accepter les contraintes du sort... jusqu'à une prochaine croisée de chemins.



6. Parents et lieux-tiers

La pédagogie spécialisée a aussi son histoire, ses légendes dorées, ses « pionniers ». Je ne développerai pas ici des considérations dites « historiques », sinon pour rappeler aux gens de Verdeil ce qui peut paraître aujourd'hui surprenant à certains : des groupes de parents, des mouvements associatifs, des travailleurs sociaux ont milité, dans les années 1950, pour la création de centres éducatifs de jours, pour des services éducatifs itinérants, pour une orientation professionnelle des jeunes. Les « pionniers » - qui sont le plus souvent des femmes – sont ces pédagogues atypiques que personne ne prend au sérieux dans leurs débuts, et qui, grâce à leurs idées et au soutien des familles, parviennent à développer une pédagogie, puis des structures financées par des fonds publics. Les pionniers sont très utiles dans les discours « historiques » actuels : ils sont remerciés à titre posthume. Les institutions sont reléguées à l'histoire. Et place au futur, avec ou sans nous !

A l'avenir, notre capacité à collaborer avec les parents, en particulier avec ceux qui se forment à des méthodes pédagogiques, sera déterminante. La pédagogie spécialisée n'est pas réservée à des clercs. La pédagogie spécialisée, et tout particulièrement l'éducation précoce spécialisée, envisagent des lieux de complémentarité, de substitution ou d'alternance aux environnements premiers que sont la microsphère familiale. Ce réseau primaire, est comme sa dénomination l'indique, « premier » pour l'enfant. Lieu d'origine, inaliénable, pour toute personne. Cette permanence du lien parental (lien « réel » et « imaginaire ») est constitutive, notamment, de la possibilité, pour l'enfant, de construire son « corps propre », ses identités, ses appartenances. Ce qui oriente les conditions de son accès à une parole, au désir, à une volonté d'émancipation en tant que sujet.

Et grandir, accéder au langage, c'est quitter la dualité première (les bras de maman) pour accepter de l'ailleurs, de l'étrange, de l'autre. L'éducation précoce spécialisée dans le cadre familial offre l'opportunité de la personne « tierce »,



elle-même légitimée par un « lieu-tiers », ici Verdeil, par son encadrement, son équipe SEI. Cette position externe, intermédiaire entre les personnes et les instances d'Etat, est, pour nous, une des conditions de l'efficacité de notre travail pédagogique.

Cette notion de lieu-tiers sera déterminante pour justifier notre action dans des établissements de la pédagogie régulière, qui, pour des raisons pilotes, tentent le pari de l'autarcie. Etre dans une position de tiers, suppose le dépassement d'une dualité (« je ne peux plus te voir, élève***, même en photo ») pour penser ou proposer « autre chose » venu d'ailleurs ! Le tiers, c'est la voie possible pour l'altérité, pour rechercher des diagonales nouvelles dans des positions trop carrées, trop fermées, dans les familles, dans les classes, dans les ateliers.

De deux personnes qui se contredisent, il faut bien que l'une dise faux et l'autre vrai : il n'y a pas de troisième possible ; on le dit, le Tiers est exclu ; ou mieux encore : il n'y a pas de milieu. Vraiment ? (...) la langue française le définit (le milieu) comme un point ou un fil presque absent (...), et pourtant, tout à coup, comme la totalité du volume où nous vivons : notre environnement. Nouveau renversement : du mi-lieu, petite localité exclue, non concernée, prête à s'évanouir, au milieu, comme univers autour de nous.⁵

⁵ In Michel Serres Le Tiers-Instruit, Paris, Gallimard/Folio essais, 1992, pp. 78-79.



7. Lieu-tiers et « travail d'équipe »

La capacité d'un praticien à se situer en tant que « tiers » suppose l'existence d'une troisième personne, un « il » ; une appartenance à un lieu-tiers. Ce lieu est identifiable c'est « l'équipe » ou, de manière plus floue un « réseau ».

Quand le travail avec un élève « difficile » est trop ardu, quand une famille pose des dilemmes embrouillés, quand l'ensemble de la classe est déstabilisé, il est tentant d'ajouter « une personne de plus ». Ou de rassembler les nombreux intervenants, de métiers et de formation forcément différents, pour une « réunion de réseau », ou un « colloque d'équipe ». Où est la pédagogie spécialisée dans ces approches collectives ? Quel est son champ de travail et de réflexion ? Comment s'opèrent les points de jonction entre les démarches éducatives, thérapeutiques et d'enseignement, qui caractérisent, sur les documents officiels, les prestations de pédagogie spécialisée ?

Ce questionnement est d'autant plus légitime que la plupart des praticiens de la pédagogie spécialisée sont en recherche de leur identité professionnelle. Sont-ils des éducateurs, des enseignants particuliers, des thérapeutes, des médiateurs ? Ce questionnement a des dimensions corporatistes : il s'agit de situer des niveaux de formation, des salaires, des droits aux vacances, des zones de pouvoir.

Ce type de débat est subsidiaire, même s'il nourrit, actuellement, l'essentiel des réflexions des associations professionnelles, et plus particulièrement celles de l'Association vaudoise des maîtres de l'enseignement spécialisé (AVMES).

Je vous invite à poser différemment la problématique : en quoi des enfants, en situation de handicap sont-ils mieux considérés, mieux entourés, si les professionnels sont conscients de leur identité de métier, de leur appartenance institutionnelle ?



La question est donc de savoir comment, dans un cadre institutionnel résidentiel l'exercice de trois types de métier (éducation, thérapie, enseignement) est susceptible de coopération.

- Il faut définir ce qui réunit, fédère, les divers intervenants, dans chaque équipe. A Verdeil, en se déclarant prestataire de pédagogie spécialisée, nous marquons nos intentions formatives. Nos lieux sont orientés par un agir commun : favoriser l'accès aux connaissances, aux compétences, pour chaque enfant, dans une dizaine de domaines, dont le premier est celui des compétences sociales. Ce qui réunit les adultes, les professionnels, c'est la diversité des cheminements de l'apprendre. Est-ce une vision trop idéale ? Alors autant en débattre, et redéfinir collectivement les engagements, les projets. Tout en gardant un œil sur la mission de la structure, laquelle est toujours interrogée par la notion de type de handicap. Grand débat ! Il divise les équipes lorsque la question est fermée (Cet enfant a-t-il sa place chez nous ?). Le débat rassemble quand le questionnement est ouvert : de quelles ressources devons-nous disposer pour travailler avec cet enfant ? Quelles sont les ressources de l'enfant, ses goûts, ses désirs ? Comment nous organiser, répartir le travail entre les divers métiers, les intervenants externes ?
- Cette répartition des rôles, des tâches, des intentions devrait être connue des parents, des enfants, des autres intervenants. Non pas par des discours, mais par des plans d'activités, des projets pédago-thérapeutiques écrits, des bilans, des évaluations, quels que soient les professionnels concernés. A chacun son métier, mais tous contribuent à la vie communautaire. Le pédagogue spécialisé est au même niveau de responsabilité que le thérapeute, mais sans le flou de la « co-thérapie ». Les enfants devinent que les règles sociales ne sont pas les mêmes dans l'espace thérapeutique ou dans la Migros, pour faire des courses. Mais ils comprennent aussi que les adultes, dans les espaces collectifs de l'Ecole, appliquent les mêmes usages de vie communautaire.



- La pédagogie spécialisée, telle que nous la concevons à Verdeil, suppose donc des professionnels capables d'agir ou de réfléchir collectivement. C'est un choix institutionnel. Le métier pourrait fort bien être exercé par un professionnel indépendant, en qualité de psycho-pédagogue ou d'orthopédagogue. Nous avons d'autres options. Les praticiens des services ambulatoires (Service éducatif itinérant, du Soutien pédagogique spécialisé, de l'Unité pédago-thérapeutique itinérante) demeurent dans les champs éducatifs et pédagogiques tant que leurs interventions sont décidées et discutées au sein d'équipes, sur le plan régional, pour évoquer des situations concrètes, avec un responsable de structure capable de fédérer les manières de faire, les options pédagogiques. Ces régulations des actes professionnels, ces temps de formation ou de supervision sont évidemment constitutifs d'une culture de métier. Ces temps et ces espaces constituent le « lieu-tiers », l'appartenance nécessaire à l'existence de ce dernier, comme dans les structures résidentielles. Un lieu-tiers d'autant plus indispensable que l'art du pédagogue spécialisé a deux particularités, en regard de l'enseignement ordinaire. C'est un métier de conjonction, et, paradoxalement, de distance. Métier de conjonction au sens où le pédagogue n'est pas dans « sa » classe, mais partage son champ d'action potentielle avec de nombreux intervenants, avec les parents. Métier de distance, au sens où cette capacité d'agir « à côté d'autrui », sinon avec d'autres, exige que l'on ne s'attribue point les mérites des réussites de l'enfant. Que l'enfant n'est pas « son » élève, au sens possessif du terme, sur le modèle du maître et de ses disciples.



8. Pédagogie spéciale ou pédagogie spécialisée ?

Le « Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant » établi sous la responsabilité de Robert Lafon, en 1979, parle encore de « pédagogie spéciale ». *Science de l'éducation des inadaptés (des cas d'espèce), et dans un sens plus restreint, de l'instruction des inadaptés. La pédagogie spéciale est avant tout une science, parce qu'elle est basée sur des données précises : les causes de l'inadaptation...*

La distinction entre « spécialisé et « spécial » est ténue, mais je pense qu'elle peut avoir son importance dans la représentation de l'évolution de ce domaine, en tant que métier, et, surtout, en tant que science.

Chronologiquement, la pédagogie spéciale a « existé » avant d'être nommée comme telle. Préoccupation, dès le XVIIème siècle, de philosophes, de médecins, de lettrés, de charlatans, parfois, des esprits curieux s'interrogent sur l'activité de l'âme, en l'absence de langage, du corps comme machine, ou encore sur la manière de faire parler des sourds, que l'on pensait muets. C'étaient donc, le plus souvent, des pédagogues par accident ou par opportunité. Au milieu du XIXème, dans notre canton, il est question d'un instituteur « spécial », ici et là. L'adjectif spécial signifie que cette activité est inclassable dans la liste des établissements scolaires, ou encore, qu'il s'agit d'une activité « technique ». Dès ses origines (imprécises, forcément) ce métier (en est-il un ?) est défini par des instances extérieures aux praticiens concernés.

Le terme de pédagogie « curative » dans les années 1940 est resté propre à l'Institut du même nom à Fribourg, ainsi qu'à la formation en sociothérapie, d'orientation anthroposophique.

Le terme « d'enseignement spécialisé », puis « d'enseignant spécialisé » apparaîtra au début des années 1970, selon une terminologie de l'OMS, lors de



la mise en œuvre du « service de l'enseignement spécialisé » par Christian Ogay. Ainsi, de spécial, le métier devient « spécialisé ». Ce qui provoque quelques émois chez les « maîtres de classes de développement » dans les classes de l'instruction publique, et chez les éducateurs, qui se voyaient sommés de se pencher sur la didactique pour justifier leur présence dans une « classe spéciale ». Des « éducateurs-enseignants » de la fondation René Delafontaine maintenaient leurs préventions face au « scolaire » ; et des maîtres de classes de développement nous demandaient en quoi nous étions spécialisés ? « En handicap », disaient certains. C'est un peu court.

Actuellement, le terme de « pédagogie spécialisée » est un terme générique, dans la terminologie de la CDIP. Il désigne des prestations aussi diverses que celles de l'éducation précoce ou les mesures pédago-thérapeutiques. Les « enseignants spécialisés », qui se distinguent, dans la terminologie vaudoise, des « maîtres spéciaux », sont ici « maîtres d'appui », là, SPS (Soutien pédagogique spécialisé), ou RP (Renfort pédagogique).

Face à ce florilège d'appellations, qui agitent les anciens crus pour les revêtir d'étiquettes nouvelles, je me préoccuperais davantage des vigneron. Ces enseignants pratiquent un art spécial, au sens que cette pédagogie est plus proche de l'artisanat, du « sur mesure » que de la grande distribution. Pédagogie spéciale, aussi, parce qu'elle envisage une alternative à la pédagogie du jour, à la pédagogie dominante. Parce qu'elle est « autre » : certains élèves redécouvrent le plaisir d'apprendre par ces contre-pied.

Puis ces enseignants sont « spécialisés » : au sens où leur expérience, leur formation, leur talent parfois, permet d'apprécier leur expertise, leur capacité à transmettre leur savoir. Comme dans tous les métiers du monde. La formation en pédagogie spécialisée prévoit de décerner un titre de « master of art ». Je me réjouis d'en comprendre la signification française.



9. Pédagogie spécialisée : à définir... ou en devenir ?

La pédagogie spécialisée peut se définir par ce qu'elle est, ou par ce qu'elle serait. Selon la « terminologie uniforme » de la CDIP (2007) : « *La pédagogie spécialisée constitue autant une discipline scientifique que l'application pratique de celle-ci et collabore avec d'autres disciplines, d'autres professions, ainsi qu'avec les personnes concernées. Elle s'efforce de faire en sorte que les personnes de tout âge ayant des besoins éducatifs particuliers, de quelque type et degré que ce soit, bénéficient d'une formation adaptées aux besoins individuels et centrées sur ceux-ci, dispensées par du personnel spécialisé disposant d'une formation adéquate. Les objectifs de cette formation visent, pour les personnes concernées, le développement optimal de leur personnalité, de leur autonomie, de leur intégration sociale et de leur participation à la société* ».

Voilà une définition. Uniforme. Une définition qui, lors de sa mise en consultation, en 2007, n'a pas provoqué de débats importants. Comme si c'était une évidence. Donc, simplifions-nous la tâche: c'est une définition, elle est connectée à d'autres définitions, tels que « les besoins éducatifs particuliers ». Ce qui permet de déterminer des lois, des règles administratives et financières, des traductions en anglais, des statistiques, des comparaisons entre cantons et nations. Mais dire n'est pas faire...

Car la pédagogie spécialisée, par exemple, est fort aléatoire, en ce qu'elle « vise » et ce qu'elle permet de réaliser « pour les personnes concernées ». Il existe une différence certaine entre ce que cette pédagogie spécialisée « constitue » et ce que ses praticiens expriment sur leur vouloir... et leur pouvoir.



C'est pourquoi, sans taquiner plus longuement la terminologie uniforme, je me propose de résumer ces *Eléments de pédagogie spécialisée* par un questionnement en trois temps, toujours en regard de notre contexte, à la fondation de Verdeil :

- **Quels sont les principaux enjeux de notre pédagogie, quel que soit le service ?**
- **Comment s'y prend-on ?**
- **Quels sont nos principes d'action ?**

Vous comprendrez que mon intention n'est pas de proposer « la » définition de la pédagogie spécialisée. Se définir consiste, parfois, à sortir de la finitude.



Enjeux

Le principal enjeu est de situer la pédagogie spécialisée en tant qu'art appliqué d'une relation avec un enfant, un adolescent, dans ses environnements, dans sa culture. Un enfant pour qui l'accès à l'expression, aux connaissances, aux compétences suppose une attention exercée, la plus pertinente possible. Comment comprendre un enfant, comment se faire comprendre de lui, « autour » des objets de savoir et de pouvoir, dans un contexte de vie sociale, voilà ce qui est « en jeu » dans cet art.

Un autre enjeu consiste à quitter, pour le pédagogue, une position d'investigateur (quel est « ton » trouble, « ton » symptôme ?) pour celle d'un découvreur de « ressources » en soi, en l'autre, dans l'environnement, réel ou imaginaire, sur le cheminement de l'apprendre. Un cheminement partagé, avec ses contraintes et ses plaisirs. Pour quels objectifs ? Il y a ceux que la société énonce pour d'autres (développement optimal de la personnalité, autonomie, intégration sociale, etc.). Ceux que se fixent des personnes particulièrement armées pour la vie. Et les vouloir, les envies, les intentions, les initiatives qui sont le propre de chaque individu. Les besoins, même déclarés spéciaux et éducatif, ne sont pas à confondre avec les expressions du désir.

Le dernier enjeu que je souhaite évoquer est celui de la dimension scientifique de la pédagogie spécialisée. Cette pédagogie ne peut être « scientifique », puisque c'est un art appliqué. Nous avons vu que c'était un art de jonction, un art de carrefour. Sa dimension scientifique serait médicale, biogénétique. Ce sont là des collaborations, ou des sujétions. Tant que la pédagogie spécialisée en tant que science, ne sera pas mieux définie. Une science dont l'objet serait l'étude, dans un contexte ouvert ou didactisé, des interactions entre un enfant en développement particulier, et son environnement. Une étude dont le terrain serait les espaces de vie de l'enfant, en incluant la notion de durée.



Comment s'y prend-on ?

A considérer les pratiques, la pédagogie spécialisée se caractérise par l'écart entre le vouloir de l'enseignant et la réalité des pratiques, par l'écart entre les attentes de l'enseignant et les réactions des élèves. Ce décalage est passionnant. Il est une opportunité magnifique. Il justifie, à lui seul, le recours à des méthodes dites de pédagogie active, qui considèrent l'enfant comme un protagoniste, dans la « mise en scène » de l'enseignement ou dans la réalité des séquences d'apprentissage.

Cet écart, et la singularité de chaque enfant, supposent que le praticien soit en mesure d'envisager une didactique descriptive, alors que la pédagogie ordinaire, même différenciée, est d'orientation prescriptive. Cette aptitude à décrire des situations et des liens didactiques suppose des modalités d'observation directe, inspirée par l'enquête anthropologique de terrain. Les connaissances, par l'observateur-praticien de la typologie des procédés didactiques, et leurs artifices permet d'organiser, de fabriquer, au sens artisanal du terme, des projets et des séquences didactiques. Cette description tient compte des intérêts et des initiatives des apprenants, autant que des initiatives prises par les praticiens.

La prise en compte des pratiques des apprenants, face à la relation au savoir, sont une autre facette de la pédagogie spécialisée. Les tactiques d'opposition, d'évitement, de détournement des consignes, ne correspondent pas aux « modèles » d'élèves préétablis par l'enseignant. C'est là tout l'intérêt du métier, de l'art spécial. Ces écarts, ces distorsions entre le vouloir et le pouvoir (supposé) de l'adulte, et ceux de l'enfant, constituent les indices permettant d'identifier les ressources d'apprenant, ses compétences, ses capacités d'initiative. (Ainsi, par exemple, s'opposer au vouloir du maître est une compétence sociale.).

L'être humain, en tant qu'espèce, a la faculté d'acquérir des connaissances et des compétences par des liens didactiques informels, par des expériences individuelles, médiatisés par le capital culturel et social de son groupe d'appartenance. Réduire l'écart entre intentions externes au sujet et activités propres du sujet suppose que le recours à un environnement facilitant **les initiatives de l'apprenant**.



Les impasses de procédés dits non directifs (« dis-moi ce que tu veux faire aujourd'hui ») amènent, finalement, à rendre l'enfant responsable de ses difficultés ou de ses échecs. Si la vie est source d'expériences et d'apprentissages, la vie quotidienne est également régie par des contraintes. Les séquences d'éducation précoce ou d'enseignement (pour les services externes) et les plans de semaine (pour les classes spéciales) articulent les espaces et temps à disposition de l'initiative de l'élève et ceux relevant de l'initiative de l'adulte, en référence aux règles et usages de notre société. Les temps de prise d'initiative de l'adulte, le plus souvent en référence aux attitudes et aux savoirs légitimés par les autorités scolaires, sont clairement décrits et signifiés aux apprenants.

J'évoquais plus haut une typologie des procédés didactiques, qui sont la face visible, observable, documentée des « pratiques pédagogiques », terme fort vague. Je ne prétends pas que ces pratiques se limitent à des procédés ; je pense que c'est une façon de décrire des manières de faire et de penser.

Pour le praticien, être attentif à ses procédés est déterminant pour la compréhension des mises en scène didactiques, ou pour la prise en compte des apprentissages dit « spontanés » des enfants, qui disposent aussi de leurs procédés ! Il s'agit également, pour le praticien, de varier l'agencement ou la combinatoire du registre des procédés, de même que l'ingénieur horloger innove à partir des « complications » connues à ce jour. Enfin, un procédé n'est pas une « méthode » : c'est une façon de « lire » les pratiques effectives, en lien ou non avec des « méthodes ». Parmi les types de procédés les plus courants en pédagogie spécialisée, vous trouverez, à titre d'échantillons, ces quelques exemples :

- Les procédés de contournement : ce sont principalement des codes de communication, des prothèses langagières, qui sont sensé « contourner » la situation de handicap.
- Les procédés d'influence sociale : soit l'ensemble de postures, paroles, gestes, destinés à « traduire » les exigences ou les propositions en vue d'obtenir l'attention des apprenants, de solliciter leur « volonté », dans une



interaction a but didactique. Ce que les praticiens désignent sous les vocables « motiver, faire la discipline, cadrer, encourager, médiatiser, etc. ».

- Les procédés destinés à valoriser le potentiel sensori-moteur de l'enfant. Le point d'insistance didactique sur le « corps » de l'apprenant est constitutif de l'art spécial. Ils se combinent avec les procédés de contournement. Voir, dans les développements récents, les activités proposées aux enfants en situation de polyhandicap, notamment par Cédric Blanc ⁶
- Les procédés s'adressant au fonctionnement mental, cognitif de l'apprenant, autre grand classique, depuis les pièces à encastrier du XVIIIème jusqu'aux modèles inspirés par les contextualisations métacognitives.
- Les procédés de modification de l'environnement, c'est-à-dire, dans le domaine didactique, la prise en compte du contexte des mises en scène favorisant l'accès au savoir, ainsi que les lieux, au sens physique, social, culturel. En ce sens, la proposition d'une classe régulière ou d'une classe spéciale, pour des intentions didactiques, relève de ce type de procédés. Dans ces procédés j'inclus également des simulations didactiques, présentées sous forme de jeux.
- Les procédés de ritualisation qui sont à l'interface entre des codes culturels, ou des vestiges d'activités culturelles (que reste-t-il de la danse, du chant, du théâtre comme rites d'initiation ?) et les rituels propres à l'espace scolaire.

⁶ Brunet François – Blanc Cédric – Margot Anne-Catherine
Activités motrices et sensorielles, Joinville-le-Pont, Ed. Actio 2009



Nos principes d'action

Parvenu au terme de ces « Eléments de pédagogie spécialisée », j'aborde la part la plus essentielle, mais aussi la plus fragile, de ce qui paraît inspirer nos actes. Je ne parle pas ici des motivations personnelles, qui constituent à chaque fois une histoire en soi, mais des « principes d'action ».

Par principe, j'entends des usages ou règles d'action, propres à tout métier, et qui font référence soit à des valeurs implicites, soit à des a priori. Ces principes sont donc essentiels, car ils fondent notre capacité à agir ; ils sont fragiles, car ils ont leur part de préjugés, leurs effets de croyance.

Face à un dilemme éducatif et pédagogique, l'art spécial tente de considérer l'enfant, en tant que « sujet vivant » avant son statut d'élève, avant des intérêts d'adultes : **l'enfant d'abord.**

La complexité des trajectoires de vie de chaque enfant suppose une approche **de la singularité** rassurante, accueillante de la part des professionnels. La pédagogie spécialisée ne sait pas toujours où elle va, mais elle n'a pas peur du noir.

L'environnement familial est lieu premier; les ressources et les compétences des professionnels de la pédagogie spécialisée prennent du sens, dans la trajectoire de vie de l'enfant, dans la mesure où les ressources et les compétences, de l'enfant, de la famille sont reconnues et partagées.

La pédagogie spécialisée élabore ses procédés à partir des situations de handicap les plus énigmatiques, pour **remonter le courant des étapes de l'homination.**

L'art spécial est **indéterminé** : le praticien accepte le flou ou le vague des diagnostics, des tests ou des opinions sur les potentialités d'un enfant. Au moins, ne pas nuire. Et suivre les veines de la vie.



La pédagogie spécialisée est art de **conjonction** : l'artisan travaille dans une équipe, selon des principes d'une communauté d'action et de savoir... en lien avec d'autres.

La pédagogie spécialisée pratique la méthode de **l'après-coup** : les praticiens préparent, anticipent les séquences d'activités... Mais l'essentiel des réflexions, des changements, des nouvelles propositions sont élaborées dans l'après-coup, si possible en groupe. Espoir du matin, colloque du soir.

Ne serait-ce que pour user du **contre-pied** face aux routines, aux répétitions. Quant les procédés se nourrissent d'eux-mêmes, il est temps d'inventer.

Avec liberté.

Jean-Marie Veya

août 2010

