

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

RONALD MILOT

L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF  
EN DÉFICIENCE MENTALE

SEPTEMBRE 1980

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RESUME

La présente étude vise à dégager certains critères déterminants susceptibles d'étayer une pédagogie de type ouvert, fondée sur le potentiel et l'individualité de l'inadapté mental, plutôt que sur cette foi totale que nous accordons trop volontiers en la pertinence de nos paramètres collectifs. Elle tend à concevoir un environnement éducatif viable. Pour y parvenir, nous identifions quelques obstacles majeurs, tant d'ordre épistémologique que physique et structural, perturbant le processus cognitif du débile. En développant une conscience plus grande des multiples barrières qui nuisent à notre acte éducatif, ne pourrions-nous être en mesure d'aménager une rencontre plus riche avec le sujet? Nous nous attardons également à éclairer la fonction primordiale de l'intervenant et à indiquer l'importance de l'éducation aux valeurs dans l'apprentissage du déficient. Enfin, nous mettons l'accent sur l'agir de l'enfant.

Afin de bien cerner la problématique et d'apporter quelques propositions de nature résolutive ou éclairante, la démarche va se dessiner comme suit: la première partie (chap. I et II) présente une recension de la littérature relative aux problèmes mentionnés. Elle fait une synthèse des théories préconisées par divers chercheurs, englobant des concepts comme la pédagogie active, la fonction cognitive, la pensée

symbolique et pré-opératoire, l'unité psychomotrice, l'intelligence pratique, le concept d'investigation, la relation objectale, etc.. Par la même occasion, nous essayons de saisir les modalités réactionnelles du jeune, de déceler la signification de son expression.

La seconde partie (chap. I, II, III) définit les grandes lignes d'une politique éducative. Axée sur la psychopédagogie et l'approche thérapeutique, elle précise le rôle et le mode d'intervention de l'éducateur, délimite les secteurs de formation où sera inséré le bénéficiaire et souligne les données fondamentales qui doivent sous-tendre le geste didactique. La conclusion, pour sa part, offre quelques éléments de prospective novatrice basée sur une réelle psychologie du changement, tant sur le plan personnel que professionnel et institutionnel. En effet, elle conteste l'attitude de la société qui s'affirme titulaire unique du savoir-faire. Elle désire inspirer une nouvelle conduite épistémologique centrée sur le devenir et le droit d'être du handicapé intellectuel.

Ronald Elst

Marcel Beaumont.



## REMERCIEMENTS

Pour la pertinence de ses interventions et de l'information fournie, merci à Marcel Beaumont. Merci à Pierre-Justin Déry pour l'immense apport sur le plan de la correction. Merci également à Pierre-Léon Trempe, Madeleine Dwane-Durand et Paul E. Benoît pour leurs judicieuses orientations. Merci enfin à mes collègues de travail clinique.

## TABLE DES MATIERES

RESUME .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iv
TABLE DES MATIERES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
INTRODUCTION .....	ix
PREMIERE PARTIE: Régime fonctionnel de l'enfant	
CHAPITRE I: <u>Pour une approche ouverte</u> .....	18
1.1 Signification de l'enfance .....	18
1.2 Le réel à la mesure de l'individu .....	21
1.3 Une pédagogie réductionniste .....	22
1.4 De l'égocentrisme à l'objectivation .....	25
1.5 La fonction mi-imitative et mi-symbolique ..	28
CHAPITRE II: <u>Connaissance du jeune inadapté</u> .....	30
2.1 L'agir de l'enfant .....	30
2.2 Perspective d'unité psychomotrice .....	32
2.3 L'intelligence pratique .....	35
2.4 Genèse de la relation objectale .....	40
2.5 Une activité structurante pauvre .....	44
DEUXIEME PARTIE: Psychopédagogie et stratégies	
CHAPITRE I: <u>L'éducateur, un guide</u> .....	51
1.1 Barrières épistémologiques .....	51
1.1.1 Entre le libre arbitre et la coercition .....	51
1.1.2 L'éducateur démystifié .....	53
1.1.3 Une réponse à nos propres besoins ..	56
1.1.4 Modèle de construction de la déviance .....	57
1.1.5 Un ghetto qui se resserre .....	58
1.2 Définition d'une politique éducative .....	60
1.2.1 Le rôle psychopédagogique .....	60
1.2.2 La planification clinique .....	62
1.2.2.1 Evaluation du sujet .....	63

1.2.2.2	Détermination des apprentissages .....	64
1.2.2.3	Invention d'outils d'opération et de supervision ....	65
1.2.2.4	Elaboration d'un matériel de planification .....	66
1.2.3	Approche relationnelle humanisante .....	72
CHAPITRE II: Aires d'apprentissage .....		76
2.1	Le plan physique et l'autonomie de base ...	76
2.1.1	Priorités éducatives .....	76
2.1.2	Motricité et contrôle perceptif ....	77
2.1.3	Les composantes psychomotrices .....	81
2.1.4	Le concept d'investigation .....	82
2.1.5	Le moi corporel .....	86
2.1.6	Formation de la catégorie spatio-temporelle .....	92
2.1.7	Cohérence du développement .....	95
2.1.8	Les lieux d'apprentissage .....	96
2.1.8.1	Le centre de jour .....	96
2.1.8.2	L'atelier de travail .....	97
2.1.8.3	La résidence .....	98
2.2	Les rapports de coexistence avec autrui ...	100
2.2.1	Adaptation à la réalité sociale ....	100
2.2.2	La règle adulte et le réalisme moral .....	101
2.2.3	Le processus d'auto-socialisation ..	103
2.2.4	Assises d'une intelligence réflexive .....	105
2.2.5	L'adulte, catalyseur indispensable .	106
2.2.5.1	Fonction expressive et mise en contact .....	109
2.2.5.2	De l'acte éducatif à l'acte psychothérapique .....	111
CHAPITRE III: Fondements du geste didactique .....		116
3.1	Activité spontanée et satisfaction par l'agir .....	116
3.2	Notion d'équilibre .....	118
3.3	Des objets significatifs .....	120
3.4	Le senti par l'expérience directe .....	124
3.5	L'adaptation à la nouveauté .....	126
3.6	Stratégies d'intervention .....	131
3.6.1	Pertinence de l'observation .....	131
3.6.2	Une approche stratégique souple ....	132
3.6.3	Durée de la programmation et mode de supervision .....	134

3.6.4	Les ateliers parallèles .....	135
3.6.5	L'engagement spontané .....	135
3.6.6	Un support constant .....	136
3.6.7	Une évaluation critériée et formative .....	138
CONCLUSION .....		140
APPENDICES .....		160
A.	L'examen psychomoteur .....	160
B.	Le Gunzberg .....	163
C.	Les fonctions de l'ego .....	166
D.	L'échelle de développement M. Harvey .....	168
E.	L'observation participante .....	172
F.	La synthèse de cas .....	174
G.	Les techniques de manipulation .....	175
H.	Evaluation critériée et formative VS évaluation normative et sommative .....	176
I.	Lexique .....	177
BIBLIOGRAPHIE .....		179

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Détermination des objectifs.....	p. 66
Tableau 2: Sommaire du plan d'action.....	p. 67
Tableau 3: Feuille-contrôle.....	p. 68
Tableau 4: Feuille-contrôle mensuelle.....	p. 69

## INTRODUCTION

### Identification du problème

Situer l'enfant au centre du projet éducatif, obéir à son intégrité physique et psychologique, lui proposer un environnement sain et évolutif sur tous les plans, assurer une réponse à ses besoins vitaux, voilà autant de points sur lesquels tous les éducateurs peuvent s'entendre. Pourtant, en déficience mentale plus qu'en tout autre secteur, quantité de facteurs risquent de nous détourner de ce but.

A l'expérience du milieu institutionnel, le processus global d'apprentissage<sup>1</sup> ( tant sur le plan physique qu'intellectuel ou social ) ne semble pas présenter toujours un profil compatible avec les intérêts primordiaux et l'accomplissement personnel du jeune inadapté. A trop d'occasions privilégions-nous sans doute comme critère progressif le respect de la norme sociale au détriment de la personnalité. Axés sur nos dogmatiques préceptes culturels, nous engageons fréquemment le sujet dans une action socialisante à grand renfort de procédés behavioristes, avant même qu'il ne se soit constitué une individualité première. N'est-ce pas là substituer le dressage à un véritable éveil aux valeurs?

---

<sup>1</sup> Sur l'apprentissage, voir chap. IV.

Le dressage, fût-ce en fonction des objectifs les plus élevés ou qu'on estime tels, est le contraire d'une éducation aux valeurs; celle-ci est libération intérieure et promotion de l'autonomie.<sup>1</sup>

Ce conformisme parfois destructeur du caractère original s'accroît souvent à cause de la pauvreté de certains cadres (manque de stimuli environnants, réduction de l'espace vital, surprotection, etc.). A ces barrières organisationnelles et physiques s'ajoutent les limites particulières à notre action éducative. Notre intervention n'est-elle pas maintes fois faussée par ces obstacles épistémologiques qu'élèvent nos préjugés? Quand nous pensons faire disparaître chez l'individu tel acte supposément nuisible à son fonctionnement, ne chassons-nous pas plutôt l'agent de notre propre frustration? Et lorsque nous croyons utiliser l'ignorance intentionnelle comme instrument de traitement, n'accomplissons-nous pas en certaines circonstances une forme de rejet dissimulé?

La présente recherche se veut une prise de conscience accrue de la problématique posée en débilité mentale profonde et moyenne par l'instauration d'un projet éducatif institutionnel adapté à l'élève. Le fonctionnement somato-psychique du jeune constituant ici la clé conductrice, l'opinion va se préoccuper de la dynamique comportementale de ce dernier. Elle tente ainsi de dégager les éléments de base d'une pédagogie active constamment orientée vers le handicapé et hono-

<sup>1</sup> NAUD, A. et L. MORIN  
1978 L'esquive, l'école et les valeurs, p. 33.

rant le concept de corporéité<sup>1</sup>. Ainsi l'ouvrage s'inscrit dans une perspective d'éducation spécialisée dans la mesure où il

table son action sur le sujet total, global, c'est-à-dire sur la liaison intégrative des aspects intellectuels, sociaux et affectifs qui caractérisent en fait tout comportement adapté (et libre); l'erreur serait que sous prétexte de déficits observables dans un profil psychométrique, l'enfant débile soit objet d'un travail de récupération et de rattrapage quasi exclusivement en ces domaines — comme si le déficit était indépendant du fonctionnement total, de la personnalité.<sup>2</sup>

Notons pour terminer que ce travail autorise un judicieux apport expérimental, puisqu'il s'appuie sur une pratique clinique personnelle de trois ans.

#### Objectif et importance de la recherche

L'étude désire améliorer et rendre plus permissive la micro-société du bénéficiaire, en s'attardant à débusquer les barrières dévastatrices de son identité et de son expression. Pour ce faire, elle essaie non seulement de circonscrire les facteurs cruciaux d'une pédagogie active, mais encore de guider l'éducateur vers une nouvelle attitude épistémologique impliquant une volonté de changement en profondeur. Dans ce sens, elle préconise une orientation thérapeu-

<sup>1</sup> Il faut entendre ici l'individu considéré dans sa totalité.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE  
1978 Les enfants dits débiles, p. 83.



tique et pédagogique susceptible de réduire le champ des altérations, distorsions et affections mentales.

### Limites de la recherche

Il ne s'agit en aucune façon d'élaborer ici une nosologie des divers cas de déficience intellectuelle ni même, à l'instar de M. Chiva<sup>1</sup>, de distinguer débile normal et débile pathologique. De même, l'analyse ne se veut nullement à caractère étio-pathogénique. Elle ne cherche pas à déceler la trame spécifique et à cerner la polygénèse des perturbations chez l'enfant. Notre discours ne réside donc pas dans l'édification d'un système explicatif du dysfonctionnement de l'appareil psychique et de ses déviations. Le rapport adopte surtout une optique exploratoire. Se proposant d'amorcer un modèle pédagogique de base, il ne s'efforce pas de donner des recettes stratégiques, de produire un matériel didactique particulier, ou encore d'explicitier des schémas spécifiques d'intervention.

### Cadre conceptuel

Nous portons avant tout une réflexion critique et dirigée vers une investigation théorique. Celle-ci consiste à concevoir un environnement éducatif viable, c'est-à-dire à établir une infra-structure organisationnelle permettant l'é-

---

<sup>1</sup> CHIVA, M.  
1973 Débiles normaux, débiles pathologiques.

panouissement de l'inadapté mental. Dans ce sens l'étude privilégie une approche écologique tenant compte tant de la dynamique fonctionnelle du jeune que des ressources extérieures. Nous retenons les facteurs inhérents à la maturation biologique de l'individu et analysons l'impact de l'espace environnant sur son développement, précisons le rôle de l'éducateur et du groupe de pairs dans le processus évolutif du sujet, observons les implications et résultantes des interactions, etc..

Ainsi croyons-nous retracer les fondements psychopédagogiques qui sous-tendent l'apprentissage de l'inadapté mental, et dégager les éléments constitutifs déterminants (tant positifs que négatifs) de sa problématique éducationnelle. Disséquant la finalité et la structure du milieu de vie institutionnel et dégageant l'effet de celui-ci sur le fonctionnement cognitif infantile, l'ouvrage s'insère donc dans une perspective humaniste de formation. Aussi s'inspire-t-il de l'abord psychopathologique dans le sens où ce dernier cherche à rendre compte chez le jeune de

(...) son mode d'être au monde, d'y agir et d'y réagir dans son unité et son identité propre, de ses conduites en tant qu'elles sont individualisées, de ses dires en tant que sujet de son discours, de son organisation mentale dynamique, singulière, originale et unique — tous termes qui circonscrivent la notion de personne.<sup>1</sup>

#### Questions de recherche

Construire sur des dogmes, fussent-ils à caractère so-

---

<sup>1</sup> LANG, J.L.  
1979 Introduction à la psychopathologie infantile, p.10.

cialisant, n'apparaît-il pas comme un non-sens dans le secteur mouvant et complexe de l'éducation? L'action pédagogique ne devrait-elle au contraire se fonder sur des besoins individuels plutôt que sur des croyances doctrinaires?

Une plus grande ouverture à l'éduqué ne permettrait-elle pas de mieux préciser son mode de relation au monde, offrant ainsi une réponse plus adéquate à ses pulsions vitales? Dans ce sens, l'approche active ne s'avérerait-elle pas la plus apte à engager le handicapé sur la voie de la réalisation?

Connaître le fonctionnement du petit suffit-il à assurer le succès de son apprentissage? Ne serait-il pas souhaitable de définir une réelle politique d'intervention où se trouveraient déterminées les modalités de notre praxis éducative?

### Population

Ce travail s'intéresse à l'éducation des enfants et adolescents déficients mentaux profonds (0 à 2½ ans - stade sensori-moteur) et moyens (2½ à 6 ans - stade pré-opératoire), vivant en milieu institutionnel. Il s'agit de cas relevant de la défectologie et non de la pathologie, puisque chez eux la capacité à s'équilibrer et à unifier les conduites demeure présente. Subsiste donc la possibilité d'une certai-

ne autonomie, quelque soit le niveau de développement des diverses constituantes de l'appareil physico-psychique. Malgré le handicap instrumental, soulignent A. Inizan et R. Tastayre<sup>1</sup>, le processus auto-édifiant se maintient dans l'ensemble fonctionnel et opérant.

Déterminée par le concept piagétien, la notion d'intelligence se traduit au cours de cette analyse par un

(...) état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu.<sup>2</sup>

#### Instruments de collecte des données

L'ouvrage suggère plusieurs grilles d'évaluation afin de noter la dynamique du comportement de l'apprenti et de mesurer l'évolution de son agir. Sur les plans physique et intellectuel, les tests psychomoteurs s'avèrent d'une grande utilité. Nous nous inspirons notamment des modèles élaborés par Picq, Vayer, Bucher et Rossel. Sur le plan social, nous nous référons largement à la définition des fonctions du moi de Redl et Wineman ainsi qu'aux inventaires fournis par le M. Harvey, le Gunzberg, le A.F.I. et le Guide Portage. De même, la grille d'observation participante proposée

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit.,

<sup>2</sup> PIAGET, J.  
1964 La psychologie de l'intelligence, p. 17.

par Bernard Tessier trouve avantage à être employée. La théorie des diverses écoles sur le développement du jeune constitue également un guide appréciable grâce à des auteurs tels les Buhler, Claparède, Erickson, Freud, Gésell, Klein, Montessori, Piaget, Wallon, etc..

Tous ces outils rendront loisible, d'une part, une meilleure appréhension du régime fonctionnel de l'inadapté intellectuel et, d'autre part, une définition plus juste de ses modalités réactionnelles. Au cours de ce texte, il faut entendre par régime fonctionnel l'ensemble des interactions somato-psychiques avec le milieu, échanges façonnant la dynamique intrinsèque du sujet et par lesquelles l'organisme en situation perçoit et structure le réel afin de forger son équilibre global. Une modalité réactionnelle, quant à elle, détermine une simple réaction passagère à un stimulus, visant à provoquer une adaptation momentanée, à rétablir un équilibre sectoriel.

PREMIERE PARTIE

REGIME FONCTIONNEL DE L'ENFANT

## CHAPITRE I

### Pour une approche ouverte

#### 1.1 Signification de l'enfance

Peut-on définir une politique éducative à l'intérieur du cheminement d'apprentissage chez le déficient mental moyen et profond? Pour y parvenir, précisons d'abord ce à quoi réfère le verbe "éduquer":

Parler d'éducation, c'est parler à coup sûr de l'évolution de la conscience (considérée dans le sens large) d'un individu imbriqué dans l'évolution d'une conscience collective - qui se manifeste elle-même par ce qu'on appelle communément une culture. Dans cette optique, le terme "éducation" est donc un mot qui sert à étiqueter un mouvement: ce mouvement qui a pour effet, avec le temps, d'augmenter l'emprise d'un individu - et à une autre échelle, celle d'une société - sur son environnement, tant extérieur qu'intérieur.<sup>1</sup>

Eduquer l'enfant devient ainsi synonyme d'agrandir sa conscience, d'augmenter son régime auto-constituant, de renforcer sa réalité d'être. Cette dynamique vers l'autonomie et la personnalisation ne peut s'actualiser sans une corrélation étroite avec le cadre social. La croissance de l'appren-

---

<sup>1</sup> TREMPER, P.L.

1980

A la recherche d'une vision écologique de l'éducation, p. 12.2 . Document inédit.



ti requiert en effet la présence du terreau collectif. L'éducation emprunte donc les canaux de la socialisation. Piaget, dans l'analyse qu'il fait des méthodes pédagogiques nouvelles, précise cette intrication:

Eduquer, c'est adapter l'enfant au milieu social adulte, c'est-à-dire transformer la constitution psycho-biologique de l'individu en fonction de l'ensemble des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur.<sup>1</sup>

Essayons de voir comment, en général, s'effectue chez le jeune de tous milieux cette équation à la vie sociale. Pour l'école traditionnelle, toute forme de socialisation est assimilée à un long mécanisme de contraintes. On perçoit l'enfant comme un petit homme qu'on doit instruire et diriger en l'identifiant au modèle adulte. L'école nouvelle sait pour sa part dépasser ce stade d'imprimerie des connaissances. Elle distingue, souligne Piaget, deux aspects complémentaires dans le processus socialisant, soient la répression adulte et la coopération enfantine innée.

Considérant l'enfance comme une adaptation progressive au milieu physique et culturel, l'idée d'Arbeitschule ou d'Ecole active ( conçue par Kerckstein ) fait largement confiance à la capacité du sujet de se prendre en charge sur le plan social et éducatif. Elle propose de stimuler sa faculté adaptative en utilisant l'activité mentale innée

---

<sup>1</sup> PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 199.



à son développement intellectuel ainsi que ses tendances virtuelles à se socialiser.<sup>1</sup> Une telle conception pédagogique postule une véritable signification de l'enfance. Elle tient compte de la nature spécifique du jeune en faisant appel aux lois de sa maturation psychobiologique. Au niveau de l'apprentissage, elle découvre une cinématique complexe, fondée sur un procédé d'équilibration impliquant non seulement des rapports actifs entre l'élève et son environnement, mais aussi une interaction constante entre les s'éduquants eux-mêmes. Orientée entièrement vers le sujet, pareille approche vise à lui inculquer les principes de base qui soutiennent sa formation et ses expériences. En lui inspirant une réelle compréhension de sa démarche éducative et en respectant davantage les étapes de son développement, elle favorise une plus grande émergence de son potentiel.

On tirerait profit à instaurer semblable méthode dans tous les secteurs de l'éducation et particulièrement en inadapation mentale, où la fonction cognitive reste pauvre et l'expérience limitée. Une pédagogie active rendrait plus significatifs et mieux intégrés les divers savoirs du débile. Mais avant de préciser cet objectif, ouvrons ici une brève parenthèse, pour esquisser le profil du déroulement même de la connaissance.

---

<sup>1</sup> L'école Jonatnan offre quatre options de base qui prévalent à l'opérationnalisation de ce concept d'éducation active ou permanente: "Choisir l'enfant plutôt que la société, développer le jeune plutôt que de le préparer, se centrer sur

## 1.2 Le réel à la mesure de l'individu

L'enfant construit sa réalité. Dès son entrée en relation au monde, il est sans cesse soumis aux sollicitations du voisinage et y répond par un sentir qui s'articule en un se mouvoir. De cette communication réciproque entre lui et son microcosme vont surgir les premières structures cognitives. Par le jeu combiné de sa perception propre, du bagage de ses acquis et des constituantes extérieures, il élabore une représentation du milieu<sup>1</sup>. Le réel tel que perçu, constitue donc un modèle à la mesure de nos moyens actuels. Il dépend de notre aptitude à percevoir les stimuli nous encerclant et réfère amplement à l'étendue et à la qualité de notre organisation mentale. Pour chacun de nous existe ainsi une création particulière, opérée par la combinaison de nos éléments sensibles.

La fonction cognitive bénéficie constamment de cette relation intime et productrice amorcée entre l'apprenti et son entourage. Englobant les niveaux intellectuel, affectif et sensori-moteur, elle influe grandement sur la procédure

---

l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, choisir, comme guide pédagogique, l'enfant plutôt que le programme"

JONATHAN,

1977 Document d'information, école—recherche Jonathan, p.6.

<sup>1</sup> Ainsi le réel n'est jamais véritablement pénétré. Il est plutôt perçu au travers d'une interaction. Karl Popper dit: "la chose en soi ne peut être connue; tout ce que nous pouvons connaître, ce sont ses apparences qu'il faut considérer comme résultant à la fois de la nature de la chose en soi et de celle de notre appareil perceptif". Cité et traduit par LORENZ, K.

1975 L'envers du miroir, p. 15.

d'adaptation dont elle reste le pivot. En rendant significative la constellation du champ spatio-temporel<sup>1</sup>, elle permet d'établir et de maintenir une conférence à l'intérieur de l'univers représentatif. Ainsi le jeune invente-t-il progressivement son équilibre grâce aux liens symboliques multiples qu'il entretient avec son environnement par un découpage partiellement conscient de ce dernier. La construction d'objets<sup>2</sup> nouveaux va donc s'effectuer en corrélation étroite avec ce degré d'eurythmie.

### 1.3 Une pédagogie réductionniste

Une méthode pédagogique de type traditionnel peut se révéler désastreuse pour le handicapé mental. Celui-ci ne possède pas au niveau du système des acquis, les composantes

<sup>1</sup> Pierre-Léon Trempe considère le champ spatio-temporel ou monde de signification comme "constitué temporellement des souvenirs les plus lointains de l'individu à une extrémité, de ses projections ultimes sur l'avenir à l'autre extrémité, en passant par l'importance variable de l'instant présent; et spatialement par les composantes matérielles que l'individu distingue dans son environnement immédiat (dont lui-même en tant que siège de sa conscience en serait le centre) qui s'étend à son tour presque à l'infini, selon l'ampleur de la conscience de l'individu. Ainsi, à tout moment, "il" (comme totalité psycho-physique consciente et inconsciente) agit en fonction de ce qu' "il" reconnaît dans l' "ici et maintenant", en fonction de ce qu' "il" a hérité et accumulé dans le passé, et également en fonction de ce qu' "il" entrevoit pour l'avenir plus ou moins rapproché". TREMPE, P.L., op.cit., p. 1.10, 1.11.

<sup>2</sup> Par objet, il faut entendre: "une entité conçue par l'individu à partir des indices qu'il perçoit dans ses interactions. D'un autre point de vue, un objet est tout ce sur quoi peut porter son attention. Ainsi un objet ne peut

nécessaires pour déchiffrer adéquatement tous les signes verbaux auxquels renvoie la pédagogie fermée. Amoindri dans sa capacité d'anticipation, d'extrapolation et de rétrospection, il ne parvient pas à assimiler suffisamment les connaissances de type factuel qu'on désire lui inculquer. Ces produits finis, simplement mémorisés, trop souvent se détachent du réseau principal de significations pour s'agglomérer en de véritables structures flottantes<sup>1</sup> auxquelles il ne trouve pas de sens véritable.

---

qu'être partiellement nouveau. Il ne peut être entièrement nouveau pour l'individu, sinon il ne constituerait pas un objet pour ce dernier puisque rien ne serait perçu; il ne peut donc exister d'objet entièrement nouveau aux yeux d'un individu particulier à un moment donné. Par contre, un objet partiellement nouveau peut se présenter à l'esprit d'un individu s'il comporte en plus des indices connus (et reconnus comme allant ensemble par le sujet; ex.: un chien avec une tête, quatre pattes, couvert de poils, etc...), certains indices inattendus (ex.: deux cornes sur la tête d'un chien)". TREMPER, P.L., op.cit., p. 2.3..

- 1 "Lorsqu'une chose est présentée verbalement ou par écrit - donc à l'aide de signes - le sujet, pour y avoir vraiment accès, doit effectuer au moins deux types de décodages(...) l'un sémantique et l'autre épistémologique. Le premier, le décodage sémantique, permet de donner un sens aux signes utilisés de telle sorte que la "chose" décrite puisse "apparaître" - à tout le moins adopter une certaine cohérence - en tant qu'objet à l'esprit du sujet. Par exemple, lorsqu'on lit un passage ou entend parler quelqu'un et qu'on saisit de quoi il est question. Qu'on en vienne ou pas à comprendre relève de l'autre type de décodage. En effet, dans un second temps, lors du décodage épistémologique, le sujet pourra "assimiler" l'objet dans le vrai sens du terme - c'est-à-dire le transformer en sa substance "intellectuelle" - s'il confronte cet objet avec ses acquis antérieurs qui s'y rapportent. S'il y parvient, cette nouvelle acquisition s'intégrera ou même entraînera une nouvelle intégration plus ou moins importante au sein de ses acquis. Si par contre, cette seconde étape ne s'accomplit pas - par manque de temps, par manque de motivation face à cet

Pour un enfant issu d'une classe traditionnelle régulière, il demeure possible de récupérer ou d'intégrer une grande partie de son savoir flottant au fur et à mesure de la diversification et de l'enrichissement de ses expériences personnelles. Une telle éventualité est fort réduite pour le déficient mental moyen et profond. Les mauvaises conditions affectives et mésologiques de certains milieux éducationnels, l'apathie et la stéréotypie, les retards de développement, la difficulté à s'exprimer et à communiquer, forment autant de facteurs qui limitent considérablement l'intensité de son vécu. Il importe donc que son premier contact avec les choses soit aussi clair et significatif que possible. Une formule de didactique ouverte s'avère alors plus appropriée à son évolution. Elle lui permet de se reconnaître davantage dans ses diverses mises en situation. André Inizan signale qu'à l'opposé des méthodes anciennes,

(...) l'éducation active, fondée sur la participation des élèves à l'élaboration des connais-

---

objet ou par le trop grand écart entre ses acquis antérieurs et le nouvel objet (résultant de l'absence de point d'ancrage suffisant ou/et à la présence d'obstacles épistémologiques) - l'objet demeurera tel quel, statique dans la mémoire du sujet.

Cette acquisition dans la mémoire constitue alors ce que nous nommons une structure flottante, en ce sens, qu'il s'agit d'un tout articulé qui n'est pas "rattaché" au corpus des acquis déjà assimilés". (Cité avec la permission de l'auteur ) TREMPER, P.L., op.cit., p. 3.4,3.5.

ces, vise la constitution des outils intellectuels en même temps que les contenus culturels et convient à tous et particulièrement aux lents, aux peu motivés.<sup>1</sup>

Il va de soi que le schéma de fonctionnement diffère sensiblement ici de celui que l'on retrouve dans un milieu ouvert régulier.

#### 1.4 De l'égocentrisme à l'objectivation

Nous ne prétendons nullement ici entraîner le bénéficiaire à comprendre l'ensemble des caractéristiques structurelles de la connaissance. Il ne faut guère espérer non plus installer chez lui les règles discursives de la pensée socialisée. Notre action visera surtout à le faire émerger de son égocentrisme intellectuel et social, à le libérer graduellement de son attitude pré-critique et pré-objective face au savoir. En effet, le débile profond réagit prioritairement à des instincts de base (survie), n'accédant qu'occasionnellement à un début de pensée symbolique. Même sur le plan instinctuel, les pulsions s'avèrent très peu organisées, de sorte que le moi existe à peine à ce niveau. Les besoins internes liés aux sensations s'intègrent difficilement, entravant ainsi le mécanisme de différenciation pulsionnelle et compromettant l'évolution émotive et intellectuelle de l'apprenti<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 205.

<sup>2</sup> Sur le processus de différenciation pulsionnelle, voir ROUSSEAU, J.  
1980 "La référence au senti: ingrédient de la relation d'aide", in Les Cahiers du psychologue québécois, vol.2, no4.

Quant au déficient moyen, son développement se limite au stade de cette pensée pré-conceptuelle dont Piaget déclare qu'elle se caractérise

(...) par une assimilation incomplète - parce que centrée sur l'exemple-type au lieu d'englober tous les éléments de l'ensemble - et par une accommodation également incomplète - parce que limitée à l'évocation imagée de cet individu-type au lieu de s'étendre à tous.<sup>1</sup>

Son raisonnement, de nature transductive, procède donc par analogie. Les pré-concepts s'élaborent principalement à partir du schème d'action, la signification de l'objet se liant chez lui à l'usage et au fonctionnel. Pour rencontrer et intégrer l'environnement, il doit manipuler, investiguer<sup>2</sup> corporellement. force nous est donc de bannir les notions formelles, les procédés mnémoniques et l'emploi du discours. L'adolescent débile, comme le jeune enfant, affirme Roger Tastayre

(...) ne peut qu'opérer s'il veut comprendre et ne peut qu'explorer s'il veut progresser. De là, l'inutilité probable de toute pédagogie formaliste et verbale si elle n'est pas précédée d'une période d'essais tâtonnants réalisés par chaque sujet.<sup>3</sup>

Le verbalisme devra s'accompagner d'un support pratique

<sup>1</sup> PIAGET, J.  
1959 La formation du symbole chez l'enfant, p. 299.

<sup>2</sup> Voir au chapitre II de la seconde partie: Le concept d'investigation.

<sup>3</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 191.

( tactile, visuel ou autres ) sinon, il risque de devenir cette "prolifération de pseudo-notions accrochées à des mots sans signification réelle"<sup>1</sup> dont parle Piaget. Il ne faut toutefois pas renoncer à développer, dans la mesure du possible, l'expression orale chez le handicapé intellectuel. Le langage verbal joue en effet un rôle indispensable dans l'organisation de la pensée initiale, en favorisant une schématisation plus accentuée et une plus grande mobilité de l'abstraction. Par les nombreux signes sonores, déclare Piaget<sup>2</sup>, il permet au sujet de se dégager du perceptible immédiat, de même que du temps et de l'espace proche. En accompagnant et en renforçant l'activité en cours, il assure une plus grande souplesse à la pensée symbolique et généralise le pouvoir d'assimilation.

Malheureusement, cette métamorphose ne peut s'opérer que si la pensée est apte à se laisser modeler. Or, chez le déficient, les structures mentales demeurent plus figuratives qu'opératives. Ce signifiant collectif que recèle le mot<sup>3</sup> ne compose souvent pour lui qu'un simple support in-

---

<sup>1</sup> PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 241.

<sup>2</sup> PIAGET, J.  
1963 "Le langage et les opérations intellectuelles", in J. de Ajuriaguerra et al. Problèmes de psycholinguistique.

<sup>3</sup> Le mot reste évidemment très près de l'image symbolique par son caractère imitatif et sa motilité. Il commence par n'être qu'une simple copie qui parvient progressivement à



dividuel, incommunicable et inadéquat à la notion concernée. Le langage ne fait qu'accompagner l'action. Rarement il se substitue à celle-ci pour établir entre l'enfant et l'objet cette essentielle distance qui assouplirait la pensée et édifierait les combinaisons opératoires.

### 1.5 La fonction mi-imitative et mi-symbolique

L'accession au plan symbolique présente également de grandes difficultés pour l'inadapté, qui ne réussit que péniblement à reconstruire sur le plan intellectuel les schèmes conquis sur le plan sensori-moteur. La représentation mentale semble même absente chez un grand nombre de débiles profonds de niveau développemental primaire. Il s'avère cependant possible d'activer l'apparition de cette dernière par l'emploi de l'indice et du signal. Ceux-ci, bien qu'ils ne relèvent pas à proprement parler de la fonction symbolique<sup>1</sup>, provoquent l'anticipation de l'objet par la stimulation du schème intéressé.

---

rassembler dans sa signification des caractères qui s'organisent à leur tour en concept. Ex.: les termes génériques (fruit, animal, jouet).

<sup>1</sup> La fonction symbolique peut se définir comme l'ensemble des processus qui débutent avec la différenciation entre les signifiants et les signifiés. Le symbole et le signe se classent parmi les principaux signifiants différenciés par rapport au signifié. Ils évoquent mentalement des objets en leur absence même. Le signal et l'indice pour leur part constituent des signifiants indifférenciés et ne font pas encore partie de l'activité représentative.

L'imitation se révèle cependant le principal facteur responsable du passage de l'intelligence pratique à la symbolisation. Piaget<sup>I</sup> stipule que la capacité à imiter se limite tout d'abord à la reproduction de modèles connus (stade piagétien II et III), pour ensuite s'exercer sur des modèles inédits (stade IV). Plus tard, le mimétisme du nouveau se systématisait (stade V), jusqu'à devenir enfin différé, grâce à l'intériorisation des schèmes (stade VI). A ce dernier palier, l'imitation se produit donc en l'absence du type correspondant.

Il importe d'aider le jeune à accéder au niveau symbolique, puisqu'il tient une place prépondérante dans son évolution. En prolongeant l'accommodation de l'activité perceptive et en schématisant l'objet, il peut modifier la pensée et offrir des formes d'équilibre plus complexes et plus stables.

---

<sup>I</sup> PIAGET, J.  
1975 La naissance de l'intelligence chez l'enfant.

## CHAPITRE II

### Connaissance du jeune inadapté

#### 2.1 L'agir de l'enfant

Dans l'ensemble, la réadaptation du déficient demeure soumise aux mêmes données psychologiques qui président à l'éducation des élèves de milieux réguliers. Toutefois, il faut admettre que l'implantation d'une pédagogie active en déficience mentale profonde et moyenne suscite des problèmes d'envergure. Stagnations, fixations, rituel dans certains modes expressifs, manques et perturbations ( tant sur le plan de la constitution physiologique que psychologique ) vont rendre ardue la tâche de l'éducateur. Comment dans un pareil contexte obéir à la centration sur le sujet tout en continuant à assumer notre essentiel rôle de soutien? Notre investissement tiendra en la difficile entreprise de connaître le handicapé, de percevoir son régime émotionnel et fonctionnel. Sur quoi fonde-t-il son univers de signification; quelles connotations attribue-t-il à tel et tel objet; quels sont pour lui les obstacles à l'apprentissage; quels moyens privilégie-t-il pour comprendre? Autant de questions dont il faut se préoccuper si l'on désire doter notre

action éducative d'une conduite qui épouse de plus près la personnalité du bénéficiaire.

Certes, établir une pédagogie relationnelle ne se révèle pas facile. En déficience mentale où la fonction cognitive reste pauvre, ponctuée de sérieuses lacunes au niveau de l'intellect, de l'affectif et du sensori-moteur, les approches se font extrêmement limitées. Pourtant des conseils précieux nous sont offerts par le comportement enfantin lui-même. Puisqu'il s'érige comme une articulation réelle du dynamisme vital, son observation devient une source inépuisable d'informations et s'avère capable d'éclairer notre intervention. Le régime fonctionnel<sup>1</sup> et ses composantes (l'action corporelle et l'attitude qui la soutient) permet non seulement à notre apprenti d'élaborer sa relation avec l'environnement et de construire son identité, mais traduit également en manifestations visibles certains mécanismes inhérents à une telle relation. Il extériorise nombre de conflits internes et de perturbations psychiques, exprime consciemment ou non de multiples besoins fondamentaux. Ainsi, lorsqu'un désir se fait trop pressant pour beaucoup de ceux profondément af-

<sup>1</sup> On peut définir le régime fonctionnel (ou le comportement) comme l'entrée en jeu (de façon coordonnée dans l'espace et dans le temps) des diverses parties mobiles du corps, ce mouvement visant à la réalisation d'un acte déterminé. Toutefois, cette conscience précise d'un but n'est pas toujours présente, notamment dans cette période confuse de la première enfance où les conduites instinctives dominent (0 à 2 ans).

fectés sur le plan mental, est-il possible de noter qu'ils

(...) éclatent en pleurs, ou en crise pour se faire soulager, puis reprennent leur attitude refermée. Bien qu'ils s'assurent de l'attention momentanée de cette façon, leur réaction n'est pas contrôlée ou consciente.

D'autres expriment par des gestes et des contacts physiques leur demande d'attention et demande affective. (Ex.: vont s'asseoir sur l'adulte, ou s'approchent de lui, etc.) Vont prendre des moyens concrets et voulus pour attirer l'attention. (Ex.: vont taper un enfant, ou jeter un objet par terre, ou crier, etc.).<sup>1</sup>

## 2.2 Perspective d'unité psychomotrice

L'observation, la cueillette d'indices pertinents et leur traitement doivent s'effectuer dans une optique d'unification et d'accomplissement psycho-biologique global. Il est nécessaire d'appréhender les agissements de l'éduqué comme l'expression entière de son être. Le docteur Bascou remarque que lors de la petite enfance (0 à 2 ans) motricité et psychisme "sont imbriqués, fondus, ils ne sont que deux aspects indissociables du fonctionnement d'une même organisation"<sup>2</sup>. Il y a donc une authentique corrélation<sup>3</sup> entre les fonctions

<sup>1</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES"  
1980 Programme-cadre du Pavillon Dagenais, p. 51.

<sup>2</sup> BASCOU, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 14.

<sup>3</sup> Cette corrélation va également se retrouver sur le plan anatomique. Heuyer nous en donne ici une confirmation: "Il s'agit bien d'un développement psychomoteur. Il y a plus qu'un simple parallélisme de développement, mais bien une intrication liée à la proximité des cellules corticales motrices et intellectuelles". Heuyer, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 14.

physiques et psychologiques; il nous est dès lors loisible de parler d'un épanouissement psycho-somatique.

Les secteurs de développement moteur, cognitif et affectif, sont tous les trois inter-reliés. Un blocage, un retard ou une régression dans un de ces trois secteurs, ne peut avoir lieu sans influencer le développement général de l'enfant. Il apparaît donc essentiel de les travailler de pair pour maintenir un certain équilibre.<sup>1</sup>

Une démarche psychomotrice s'impose donc, puisqu'elle seule respecte intégralement pareil concept de totalité<sup>2</sup>. Dupré fut le premier à introduire le terme de débilité mentale et à montrer son parallélisme et son association avec la débilité motrice. Il existe dit-il "entre certains troubles mentaux et les troubles moteurs correspondants une étroite union et une ressemblance telles, qu'ils constituent de véritables couples psycho-moteurs"<sup>3</sup>. Picq et Vayer ajoutent que cette concomitance entre les déficits moteurs et psychiques se retrouve chez les inadaptés profonds qui ont manqué leur première enfance. La perturbation est complète et touche autant les fonctions relationnelles qu'intellectuelles et motrices.

<sup>1</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 62.

<sup>2</sup> Picq et Vayer précisent que cette approche "a pour point de départ le développement psycho-biologique de l'enfant. Elle considère celui-ci dans son unité et se propose de reraire les étapes manquées du développement psycho-moteur". PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 18.

<sup>3</sup> DUPRE, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 13.

Malheureusement, trop souvent dans le monde de l'éducation, oubliant semblable corporéité, nous considérons une modalité réactionnelle comme un simple fait isolé. Nous la coupons de ses racines sans chercher à déceler les implications psychologiques qui la justifient. Il faudrait en réalité insérer ce comportement singulier dans la dynamique fonctionnelle intrinsèque, y apercevoir un symptôme prenant possiblement origine dans les profondeurs psychiques de l'être et en étudier les organisations mentales sous-jacentes. L'examen psychomoteur doit donc s'efforcer d'établir si le trouble provient d'une cause physiologique ou trouve son fondement dans une psychopathologie.

L'éducateur peut dans un premier temps s'attacher à découvrir comment s'expriment, à travers le langage du corps, les différents malaises de la psychée. Pour parvenir à détecter la problématique des syndrômes moteurs, il gagnerait à dégager les éléments comportementaux, explorer leurs liens intimes et analyser leur corrélation. A partir de cette cueillette d'indices fondamentaux, il lui reste dans un second temps à définir un programme de restructuration des conduites motrices et du schéma corporel. Afin de mieux saisir toute l'ampleur de ce processus rééducatif, identifions quelques concepts et mécanismes primordiaux motivant la relation au monde chez le jeune, qu'il soit déficient ou non.

### 2.3 L'intelligence pratique

Nous l'avons vu, dès le premier stade de développement, activité physique et mentale sont déjà étroitement apparentées. Ce début de correspondance entre une psychée instinctive et une motricité rudimentaire débouche sur ce qu'on appelle l' "intelligence pratique" ou "sensori-motrice". Il convient de réellement parler ici d'intelligence bien qu'elle soit à son niveau le plus élémentaire. L'appareil musculaire ne réagit aux stimuli intéro et extéroceptifs que par une décharge motrice afin de diminuer la tension<sup>1</sup>. Peu à peu l'attitude va s'orienter vers une véritable psychologie de l'action à partir de laquelle le sujet va créer l'essentiel de sa dimension spatio-temporelle, extrapoler les notions de causalité et d'objet et forger son identité<sup>2</sup>.

Le corps va occuper une place prépondérante dans semblable édification, intervenant tel un véritable agent d'articulation. Analysons son rôle sur l'axe de construction de l'ego et de l'univers. Comme on le sait, l'organisme constitue le premier objet perçu par l'enfant, qui n'a cependant pas encore conscience d'habiter un lieu propre. L'individu

<sup>1</sup> Notons que certains dévils profonds réagissent très peu aux excitations neuro-motrices, ce qui laisse présager de graves lacunes au sein du processus de myélinisation.

<sup>2</sup> Pour l'esprit non-altéré, pareille construction sur le plan de l'action servira de substructure expérimentale à l'intelligence opératoire et formelle. Le déficient profond pour sa part ne dépasse guère le stade de la pensée symbolique.



assume une condition de symbiose avec son environnement, de celle façon que le je et l'extérieur s'englobent dans un vaste synchrétisme<sup>1</sup>:

(...) il y a au début indifférenciation du moi-enfant et de son milieu; c'est-à-dire que le milieu est en quelque sorte investi-vécu totalement par l'enfant - et, ce n'est que très progressivement (et d'une manière non linéaire, mais par ruptures, crises - comme le sont les mutations à un niveau de l'espèce, phylogénétiquement -) dialectiquement, que les deux milieux, moi-milieu et milieu externe se différencient.<sup>2</sup>

De cette union osmotique va naître l'impulsion d'orientation et d'inventaire, première ouverture au monde<sup>3</sup>. Nous touchons alors aux instincts explorateurs, notion relativement mal connue encore du point de vue psycho-neurologique. Marie Bournival, étudiante à l'université du Québec à Trois-Rivières, donne cette définition du concept d'investigation: "Une recherche active, avec soin, dans le même sens, pour trouver des traces apparentes ou pour scruter"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Ce réalisme accru, cette prise de possession immédiate de l'objet va persister parfois très longtemps chez l'inadapté mental profond. Il arrive que celui-ci soit absorbé littéralement par son entourage et se confonde avec lui jusqu'à l'âge adulte.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 53.

<sup>3</sup> Si l'on adopte la terminologie de Germaine Rossel, nous assistons ici au stade topologique. Ce premier moment psychomoteur constitue la phase embryonnaire de l'invention d'une identité corporelle, qui s'accroîtra lors des stades ultérieurs (projectif, projectif-métrique, etc.)

cf. ROSSEL, G.  
1973 Manuel d'Education psychomotrice pour enfant de 5 à 10 ans d'âge mental.

<sup>4</sup> BOURNIVAL, M.  
1980 L'investigation, Dossier, p. 9. Document inédit.

A partir de ses lectures et observations, l'auteur expose une hypothèse inductive qui peut se formuler comme suit. Le premier mouvement serait réflectif et comprendrait les conduites biologiques primaires (faim, soif, etc.). Il formerait un tremplin de recensement où le petit découvrirait ce qui le gouverne. La conscience des conduites biologiques primaires l'inciterait ensuite à provoquer une réponse. Celle-ci composerait le deuxième volet d'inventaire dénommé symétrique et déterminerait la réduction des actions pré-citées (manger, boire etc.). Le troisième palier serait relatif, c'est-à-dire sensible aux stimuli d'immersion auxquels il tendrait à riposter, (jouet, imitation etc.). Ces diverses périodes s'interpréteraient comme des éléments d'investigation, qui mèneraient vers des réactions d'apprentissage et ensuite vers des fonctions d'adaptation<sup>1</sup>.

Le corps, sans cesse soumis aux sollicitations externes, va donc répliquer aux impressions disparates que le milieu produit sur lui par des gestes dirigés vers les choses ambiantes<sup>2</sup>. Il développe non pas une simple aptitude favorisant

---

<sup>1</sup> Marie Bournival indique qu'un tel mécanisme d'enquête a été très peu étudié et que, à part la mise en application en 1975 d'une théorie qui en découle ( voir l'expérience réalisée par Justin Bournival, seconde partie, chapitre II, Le concept d'investigation ), on ne trouve guère plus de quatre psycho-neurologues ( soient D.O. Hebb en 1946, Harry F. Harlow en 1950, Herbert M. Alexander en 1955 et Robert A. Butler en 1955 et 1964 ) qui aient examiné des comportements investigateurs, mais chez des singes.

<sup>2</sup> Nous voici devant la notion de réaction circulaire dont

une adaptation momentanée, mais bien une véritable démarche exploratrice. Des tests effectués sur des singes (Harlow 1950, Butler et Alexander 1955) ont démontré que ces derniers "recherchaient de façon suivie à saisir tout ce qui pouvait leur permettre de manipuler, de voir et d'entendre"<sup>1</sup>. Ce dynamisme vital va se ramifier selon un cycle dilatation/contraction, sorte de projection et de repli sur soi. Ces formes complémentaires instaurent les réparties du moi aux différentes excitations et établissent le mode de coexistence avec le cosmos. Il y a d'abord réflexe d'ouverture dans les manoeuvres de diastole: contemplation, participation, appropriation. Ils signifient le oui, l'acceptation de la situation. Puis vient le réflexe de fermeture dans les manoeuvres de systole: fuite, terreur, indifférence, exprimant le non,

---

parle Piaget. Les résultats obtenus par hasard une première fois, seront de nouveau reproduits fortuitement (réactions circulaires primaires). Puis l'individu va procéder par tâtonnements (réactions circulaires secondaires). Enfin, il parviendra à l'étape des premières expériences (réactions circulaires tertiaires). Déjà la permanence de l'objet se voit assurée. S'imposera ultérieurement le stade d'invention des moyens nouveaux où l'on assistera à un début d'intériorisation des schèmes.

Cf. PIAGET, J.

1975 La naissance de l'intelligence chez l'enfant.

- <sup>1</sup> BOURNIVAL, M. op.cit. p. 13. L'auteur révèle que " Les recherches prirent donc cette tangente et ces chercheurs émirent la théorie que les incitations à l'exploration visuelle, auditive et de manipulation, maintenaient des comportements d'apprentissage, permettaient une discrimination et un discernement de l'apprentissage, développaient la manipulation et soutenaient les performances" (op.cit., p.13). Sur les comportements investigateurs chez les singes, voir ALEXANDER, H.M. et R.A. BUTLER 1955 "Daily patterns of visual exploratory behavior in

le refus de la conjoncture<sup>1</sup>.

Ces deux modèles sous-tendent tout le façonnement du réel par le jeune <sup>2</sup>. De telles structures s'infléchissent sous la poussée de l'assimilation et de l'accomodation. Le sujet dans un premier temps s'offre à l'espace, prospecte, fouille, puis se retire en lui-même pour intégrer ses trouvailles. Schultz et Jacobson définissent ainsi pareille dichotomie: "un cycle allant sans cesse de l'abandon de l'espace, au recueillement, pour s'abandonner à nouveau"<sup>3</sup>. Il y a donc maîtrise d'un continuum spatial personnel, puis recherche d'un continuum étranger, le corps intercedant comme un centre diffuseur. Un cheminement semblable se poursuivra pour l'acquisition des notions d'objet et de temps.

---

monkey" Journal of compendium physiology and psychology.

BUTLER, R.A. et H.F. HARLOW

1957 "Discrimination learning and learning sets to visual incentives" The journal of general psychology.

BUTLER, R.A.

1964 "Investigative behavior" in Harlow and all., vol.2, chap. 13, p. 463-493.

<sup>1</sup> Les multiples interdictions, comme le manque d'expériences positives, suscitent chez beaucoup de handicapés profonds un sentiment de méfiance qui cristallise cette attitude systolique de réclusion en soi, sorte d'inertie psychomotrice.

<sup>2</sup> La connaissance par l'agir corporel va se poursuivre durant toute la vie suivant une cinématique de projection/introjection, formes qui composent selon Szondi, les "radicaux du moi".

<sup>3</sup> JACOBSON et SCHULTZ, cités dans  
BOSSU, H. et C. CHALAGUIER  
1974 L'expression corporelle, p. 100.

## 2.4 Genèse de la relation objectale

Par son agir, l'enfant commence à se distancer du perceptible immédiat. Grâce aux mouvements de son corps, par accommodations sensori-motrices successives, il va sortir peu à peu de la confusion primitive. Le réel devenant de plus en plus extérieur à son activité, il lui est loisible de s'en dissocier graduellement pour agencer son moi. Influençant les choses, les manipulant, il découvre la différence entre elles et lui (stade topologique<sup>1</sup>). Puis se dirigeant vers les choses, il prend conscience de cette cinétique (stade projectif). Se produit alors une sorte de renvoi de la projection dynamique sujet-objet qui va aboutir à un début de différenciation du je et de l'univers. Les choses ne sont pas situées en lui, mais bien au dehors. Parallèlement à cette esquisse d'un moi somatique se systématise donc une première approche du monde à travers l'action.

L'individu délaisse son égocentrisme pour accéder à un ensemble externe cohérent. Mesurant l'acte posé, il compose les catégories du réel: objet, espace, temps. Le nouveau contact s'établit d'abord avec l'objet. En essayant de faire bouger ce qui l'entoure, il parvient à concevoir des éléments solides et permanents<sup>2</sup>. Appuyée sur le groupe des

<sup>1</sup> Cf. ROSSEL, G. op.cit.

<sup>2</sup> Pour Piaget, cette conception forme l'exemple initial du passage de l'égocentrisme primitif et intégral à l'édifi-

déplacements, s'érige la dimension spatio-temporelle. Les divers espaces s'intègrent sous l'impulsion de la marche, tandis que les notions de temporalité vont se définir d'après la mobilité. On remarque chez le débile mental un temps plutôt pratique, basé davantage sur les schèmes d'action (il y aura autant de séries temporelles que de schèmes actifs). Pour les apprentis plus évolués, l'échelle temporelle tend vers l'unité au fur et à mesure des périodes du développement (pré-opératoire, intuitive simple, intuitive articulée etc.).

Par sa vitalité motrice, le sujet s'adapte donc à ce qu'il perçoit. Les motifs d'ouverture et de fermeture s'exercent constamment à la façon d'une vague<sup>1</sup>, enjoignant à chaque flux et reflux la domination de connaissances plus grandes, de structures plus sophistiquées. Le dialogue complémentaire qu'il entretient avec le réel objectif autorise le déficient à accroître sans cesse son réseau de significations. Voilà donc indiqué clairement que le comportement

---

cation d'un cosmos indépendant. Voir à ce sujet:  
 PIAGET, J.  
 1973 La construction du réel chez l'enfant.

<sup>1</sup> La dialectique comportementale trouve son origine dans l'aspect le plus élémentaire du régime fonctionnel: le souffle. Celui-ci institue, avec le geste et le cri, l'un des réflexes archaïques devant les sollicitations du milieu. L'inspiration présente une communion avec ce dernier, tandis que l'expiration en traduit l'exclusion.

s'élève comme pilier central du processus d'équilibration. Dès le premier stade, la vigueur posturale va s'affirmer dans ce sens. Le nourrisson prend des points d'appui dans le monde extérieur afin de varier sa position. Puis les pièces du squelette sont immobilisées dans des positions déterminées, solidaires les unes des autres, afin de donner au corps une attitude d'ensemble. Celle-ci exprime la manière dont l'organisme affronte les stimuli environnants et se dispose à y riposter. En disposant les multiples segments, elle prépare l'action, la soutient dans sa durée et assure l'efficacité de son exécution.

Ce travail détient évidemment un poste stratégique à l'instant de la symbolisation de la pensée. Ce sont en effet les sensations motrices et kinesthésiques qui, associées aux autres données sensorielles, vont ordonner la traversée du corps agi à la représentation. Spécifions que cette étape en est une de différenciation. Le petit dépasse en effet le palier global du syncrétisme pour atteindre celui de l'analyse. Les fonctions se distinguent de plus en plus et la dépendance entre les divers plans (moteur, affectif, intellectuel, biologique) est moins grande que lors des phases précédentes. De plus, les acquisitions motrices de base vont s'effectuer à un rythme rapide<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> R. Zazzo précise que pour l'ensemble des inadaptés, les nombreux secteurs de la croissance psychobiologique s'épanouissent à des vitesses inégales. Il s'agit du concept de l' "hétéro-

L'époque pré-opératoire s'avère également être le berceau des expériences sociales. La formation d'une personnalité et d'un statut social constitue, semble-t-il, l'ultime échelon de la quête d'identité. Ici encore, l'unité psychique-physique est remarquable. E. Guilmain fait mention d'une véritable corrélation entre les composantes du caractère et l'action au sein d'une collectivité. L'auteur explique ce phénomène en se basant sur le type neuro-moteur de chacun:

L'évolution du comportement social et du caractère de l'enfant est conditionnée non seulement par le niveau de son développement neuro-moteur, mais essentiellement, même chez l'enfant de niveau normal, par son type neuro-moteur.<sup>1</sup>

Tout au cours de la maturation, l'attitude physique est en conséquence continuellement présente. Elle rend possible l'intégration et la coordination des structures cognitives, contribuant à un équilibre de plus en plus stable. Le corps focalise donc pleinement la présence au monde. "Expérience interne de toute connaissance, savoir immédiat de soi"<sup>2</sup>, il s'impose selon un authentique principe d'articulation du

---

chronie" laquelle entraînerait un grave retard au niveau de l'organisation spatiale et une légère infériorité en ce qui a trait à l'efficacité psychomotrice. Cf.: ZAZZO, R.

1973 "Réflexions séduisantes sur l'apprentissage professionnel des D.I.", Epanouir, no 84, janvier.

<sup>1</sup> GUILMAIN, E.

1960 "Remarque sur l'éducation psychomotrice", in Les cahiers de l'enfance inadaptée, no 7.

<sup>2</sup> RIOUX, cité par VAYER, P., op.cit., p.23.



régime réactionnel de l'individu. A la façon d'un centre où se greffent pulsions et fonctions du psychisme, il sert de catalyseur, extériorise les données du moi et sous-tend la relation organisme-milieu<sup>1</sup>;

En deçà de toutes ses entreprises, il se trouve dans un état de com-préhension puissancielle, où s'esquisse le comment de toutes ses rencontres avec les choses, les autres et lui-même.<sup>2</sup>

## 2.5 Une activité structurante, pauvre

La période sensori-motrice (0 à 2 ans) délimite alors un temps d'ébauche grossière où apparaît une vague identité et un début de savoir. Bien sûr, l'intelligence pratique fonde le pivot du mécanisme adaptatif. Ainsi que l'indique Piaget, elle s'inscrit comme une "première étape de la connaissance elle-même et la condition nécessaire à toute connaissance réfléchie ultérieure"<sup>3</sup>.

La faiblesse de son activité structurante va confiner ainsi le handicapé mental profond dans une identité floue et une confusion primitive. Les lacunes et troubles graves ren-

---

<sup>1</sup> Le corps en acte n'est pas uniquement une entité physiologique. A l'ancien concept mécanique s'est allié l'aspect psychologique. On peut parler en effet d'un logos du corps, puisque ce dernier signifie vraiment à travers son fonctionnement.

<sup>2</sup> MALDINEY, H., cité par BOSSU, H et C. CHALAGUIER, op.cit. p.10.

<sup>3</sup> PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 238.

contrés au niveau instrumental rendent l'adaptation longue et pénible. On dénote souvent une très inopportune fluidité du langage gestuel qui demeure inconsistant ou bien se fixe dans des stéréotypes sévères (maniérisme, gestes répétitifs). L'agir se voit affecté aussi par plusieurs bouleversements (crises, anxiété, refus etc.), révélant des pathologies du psychisme (blocage, carence, fixation etc.). L'absence ou l'indigence de manipulation va entraver la projection vers l'objet, de sorte que l'ego ne peut se distancer du réel et se charpenter. Selon Picq et Vayer, cette apathie entraîne, outre un manque de sensations tactiles, des omissions non-négligeables sur les plans labyrinthique et kinesthésique. Cette triple carence, associée à une insuraisance de stimuli auditifs et visuels, provoque des retards en ce qui touche l'édification du "je" physique.

Le moi ou schéma corporel<sup>1</sup> occupe une position primor-

---

<sup>1</sup> Il faut entendre, par ce terme, l'image de soi, de son corps. Celle-ci diffère de la conscience de soi (ou schéma intéroceptif) qui est en quelque sorte le centre de la pensée et d'où partent les projections dynamiques (schémas extéroceptifs) à l'origine de la formation des structures cognitives. Grâce à ces projections, le sujet se distance de l'objet et invente son identité. Le moi corporel, en renforçant le plan intéroceptif, accentue cette distanciation, cette décentration par rapport à l'environnement.

Inversement, une bonne perception de soi, une personnalité forte, avantagera certes une acquisition plus rapide et une meilleure organisation du "je" physique. Une valorisation adéquate, la stabilité dans les points de repères affectifs, la possibilité d'identification, coordonnent autant d'éléments qui amènent l'individu à s'accepter et à se reconnaître dans un entourage sécurisant. La conscience de soi et l'image somatique se construisent donc en interrelation intime avec le milieu, le corps intervenant comme instrument de cette liaison.

duale dans l'élaboration du réseau cognitif. Tous les aspects du développement y sont étroitement liés. Chez le débile profond, ce schéma apparaît souvent imprécis et peu cohérent. Combien d'éduqués n'osent pas bouger comme s'ils craignaient la dispersion de leurs membres! Ils parviennent péniblement à situer leur corps sur le plan spatial et à le discriminer des objets qui l'immergent. J'ai connu une petite fille qui éprouvait des difficultés considérables à simplement porter à sa bouche un biscuit; elle avait peine à le distinguer de ses doigts...

Pour Pierre Vayer, tout type de déficience se caractérise par un hiatus entre les degrés de l'invention d'un moi corporel. Dans le cas de ceux qui sont mentalement très inefficients un tel hiatus se produit fréquemment lors du déploiement sensori-moteur, alors que le souvenir des sensations antérieures s'avère extrêmement borné à cause de la mauvaise perception des centres sensoriels. Ces sensations présentent en effet une grande importance pour l'intégrité physique. Le Boulch affirme: " Le schéma corporel est l'organisation des sensations relatives à son propre corps en relation avec les données du monde extérieur" <sup>1</sup>. J. Lhermitte poursuit en disant que l'image somatique se ramifie grâce à l'ensemble des impressions "kinesthésiques, labyrinthiques et surtout visuelles dont la correspondance établit une unité

---

<sup>1</sup> LE BOULCH, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 21.

capable de s'opposer à chaque moment à l'espace qui nous entoure et aux objets dont il est peuplé" <sup>1</sup>. La rareté des maniements de nombres et de surfaces, prive l'inadapté aux stades primaires de la formation de schèmes actifs. Ceci ne va pas sans nuire à sa capacité de réflexion. C'est précisément grâce à la prise de conscience des résultats de tels schèmes que se crée l'intelligence réfléchie.

Outre l'absence de sensations périphériques, la problématique du jeune se voit aggravée encore par l'égoïsme dont il fait preuve dans sa démarche d'acclimatation au milieu. B. Inhelder signale que, pour le handicapé la succession des étapes s'effectue lentement, puisqu'il ne parvient pas sans effort à se détacher du niveau antérieur. Longtemps même après avoir franchi un palier, il en garde l'empreinte particulière du système de raisonnement. Deux régimes cognitifs coexistent ainsi en lui et enclenchent à l'occasion ce que l'on pourrait appeler un procédé de "viscosité génétique": décontenancé, il hésite entre deux formes de pensée et retombe dans les mécanismes de la phase antérieure <sup>2</sup>.

De plus, notre bénéficiaire ne tient pas toujours compte des particularités de l'objet rencontré. Les situations extérieures ne réussissent guère à modifier ses acquis cognitifs, de sorte que l'on ne retrouve pas vraiment chez lui

<sup>1</sup> LHERMITTE, J., cité par PICO, L. et P. VAYER, op.cit., p.33.

<sup>2</sup> INHELDER, B.  
1963 Le diagnostic du raisonnement chez les déviances mentales, p. 270.

cet "équilibre entre une assimilation continue des choses à l'activité propre et l'accommodation de ces schèmes assimilateurs aux objets eux-mêmes"<sup>1</sup>. Combien de perturbés intellectuels ne manifestent-ils pas une appréciation inadéquate des moyens et instruments employés, ignorant parfois même complètement la fonction intrinsèque de l'objet? Il n'est pas rare de voir les plus profondément atteints, fixés au degré exploratoire du nourrisson, jeter par terre "jouets, outils, ustensiles etc.", soumettant tout ce qu'ils touchent à l'unique motif du lancement. D'autres démontrent une meilleure connaissance des choses utilisées, bien que souvent elle demeure encore confuse. Ils se servent d'un bâton de baseball pour s'amuser au golf; enlèvent leur chemise sans la déboutonner, comme s'il s'agissait d'un gilet; ou encore se peignent avec une brosse à dents.

Semblables accrocs dans le processus adaptatif vont se répéter pour le débile moyen encore en période pré-opératoire. Ce dernier n'arrive que très laborieusement à asseoir cette architecture interne que compose la pensée symbolique. Son évocation imagée se limite au perceptible et ses organisations représentatives se fondent davantage sur, pour employer le langage piagétien, des configurations statiques et des assemblages d'action que sur une articulation et une

---

<sup>1</sup> PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 231.

régulation des formes mentales réversibles. De plus, les catégories élaborées ne s'appliquent pas à un ajustement continu aux données de l'expérience. Soulignons qu'une minorité de moyennement affectés découvre la pensée opératoire, et qu'aucun ne parvient au stade formel, de sorte que, comme le fait remarquer B. Inhelder, son raisonnement abrite la fragilité, le faux-équilibre<sup>1</sup>. En outre, force est de stipuler qu'il éprouve de graves problèmes sur le plan collectif. Son individualisme prononcé, sa maladresse à communiquer objectivement, sa faible évaluation de la réalité, en font un être social appauvri.

---

<sup>1</sup> INHELDER, B. op.cit., p. 271.

## DEUXIEME PARTIE

### PSYCHOPEDAGOGIE ET STRATEGIES

## CHAPITRE I

### L'éducateur, un guide

#### 1.1 Barrières épistémologiques

##### 1.1.1 Entre le libre arbitre et la coercition

Comment déterminer notre mission comme intervenant dans une politique de pédagogie ouverte, en déficience mentale profonde? Que faire pour assurer à l'éduqué une démarche autogène, pour l'inviter à découvrir librement son cheminement sans pour cela le priver d'un support vital? Maintenant plus que jamais nous sommes tenus d'assumer pleinement notre essentielle fonction:

L'environnement didactique, les signaux du milieu, s'organisent avec l'enfant dit débile, en se focalisant davantage sur le pédagogue; peut-être par rapport à différents autres milieux éducatifs, la variable "rôle pédagogique" a-t-elle une efficacité, un effet plus important, indispensable même, dans ces milieux de réadaptation, de spécialisation.<sup>1</sup>

L'inhabileté, voire même l'impéritie du bénéficiaire à s'auto-motiver, à s'exprimer et à communiquer exige qu'on

---

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 52.



le soutienne et le guide<sup>1</sup> dans sa quête de réponses à ses besoins. Sans notre aide, il risque de demeurer inhibé, inefficace. De type neuro-moteur mou, il lui advient de passer de longs moments, parfois des journées entières, dans un coin, inactif, inscrit dans un schématisme répétitif constant. D'autres refusent le contact avec l'environnement physique et autrui, ou encore fixent leur attention sur un seul objet.

Dans une dynamique interne aussi désorganisée, de quelle manière engager l'inadapté mental profond dans un processus efficace d'apprentissage? Lui proposer une gamme variée de centres d'intérêt et d'activités ne suffit pas. Prisonnier d'un enchevêtrement de pathologies structurales et développementales qui maintiennent son incomplétude, il est en effet impuissant à délimiter seul son diagramme éducatif et à intégrer sa progression. Semblables conditions ordonnent que sa propre prise en charge cède beaucoup à l'autorité adulte. De même, le moyennement démuné requiert lui aussi un secours constant:

Il est important de retenir que le sujet déficient moyen arrive très rarement à être capable de choix

---

<sup>1</sup> Je n'oublie pas cette phrase qu'a dite un jour un professeur à ma collègue Hélène: "Nous sommes responsables de la vie d'un enfant". De la justesse ou de la non-justesse de notre action va dépendre le devenir du handicapé.

dans une situation nouvelle, c'est-à-dire qu'il n'est guère en mesure de sélectionner les voies<sup>1</sup>. Par contre, lorsqu'un adulte le guide, alors il passe à l'action.<sup>1</sup>

Bref, ici encore l'insuffisance rencontrée au niveau de l'autonomie du jeune oblige l'éducateur à s'octroyer une large part de responsabilités dans l'élaboration du cadre de vie, la sélection et le fonctionnement des sphères d'occupation<sup>2</sup>. Les retardés appellent une direction plus ferme, une stimulation plus régulière. Dans nombre de cas, nous devons spécifier les degrés de formation qui correspondent à ses besoins actuels, pour l'y engager directement. Comment faire dès lors pour que notre intervention ne devienne pas une entrave (dressage), pour qu'elle ne s'impose pas à contre-courant de ses appétences primordiales? Est-il possible de lui offrir un mécanisme de connaissance sans pour autant le manipuler ou le narceler? Quel genre d'approche relationnelle convient-il de privilégier? Une première manoeuvre visant à respecter l'individu consiste à nous débarrasser dans la mesure du possible de nos propres limites.

### 1.1.2 L'éducateur démystifié

Si l'adulte demeure un éclaireur essentiel, il ne peut

<sup>1</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 56.

<sup>2</sup> Du moins dans le milieu institutionnel, car l'indépendance et la réalisation de soi s'accroissent sensiblement hors de ses murs. voir l'expérience de Julien Sournival à terre des Jeunes, seconde partie, chapitre II, Le concept d'investigation.

lui aussi que trouver avantage à être orienté. Notre apprenti va incarner à son tour le conseiller précieux sur lequel il importe d'appuyer sans cesse notre praxis. Nous avons souligné, dans le chapitre précédent, que son agir nous procure de multiples indices ayant trait à son organisation interne. Pourtant, savons-nous observer? Profitons-nous au maximum de cet indicateur opportun qu'est le comportement du déficient? Trop souvent sa conduite est falsifiée, ignorée ou éliminée par les barrières épistémologiques qu'élèvent nos préjugés. "En réalité, la véritable difficulté n'est pas chez l'enfant lui-même, mais bien dans l'état d'esprit de ceux qui ont la charge de le conquérir et de l'éduquer"<sup>1</sup>.

Les divers obstacles issus de la culture et de l'expérience collective biaisent spontanément le sens de notre intervention et altèrent notre acte éducatif. Nous nous formons du débile des images préfabriquées, partiellement inappropriées, qui opèrent une distorsion de sa réalité. Elles conduisent même à des explications erronées de son attitude et provoquent de véritables effets pygmalions. A ces résistances sociales s'en superpose une autre: notre vision personnelle des choses. Notre lien avec l'entourage, ainsi que nos structures cognitives propres<sup>2</sup>, nous incitent à croire

---

<sup>1</sup> FAU, R. et al  
1970 Psychothérapie des déviances mentales, p.188.

<sup>2</sup> Il faut entendre: toutes les composantes de notre réseau de significations (schèmes de pensée, modes d'appréhension et d'organisation du réel, etc.).

qu'il n'existe qu'un seul réel, une seule pensée cohérente: la nôtre. Nous identifions souvent le vécu du sujet à nos propres grilles de référence: "Dans telle situation, je réagis comme cela. Le jeune va donc réagir de la même façon". La rupture est maintenant accomplie, la présomption presque irrévocable.

Au moment précis où nous croyons rejoindre l'inadapté, son monde se heurte à nos limites intellectuelles et émotives, quand il ne se trouve pas totalement assimilé par notre univers. L'éduqué commence-t-il à se morore, à crier, que nous l'isolons aussitôt sous le prétexte d'une élimination antiseptique. Pourtant l'emploi de cette technique de manipulation s'avère-t-elle vraiment justifiée? Ne réagissons-nous pas, en fait, sous l'influence d'une de nos multiples préventions: le handicapé mental est dangereux? En d'autres occasions, ne raisons-nous pas preuve d'une étonnante passivité face à son agitation, à ses pleurs, stipulant que sa conduite n'a aucun sens fondé<sup>1</sup>? N'est-ce pas là se confiner à une confortable certitude et refuser d'entendre ses sollicitations? Et lorsque nous l'empêchons de se livrer à une activité sexuelle, alléguant une éventuelle fatigues, ne lui imposons-nous pas notre code moral personnel?

---

<sup>1</sup> Martne, ma compagne de travail, me soulignait: "Souvent au moment où il faudrait intervenir, nous reignons l'indifférence, car nous craignons une réaction agressive de l'enfant et ne sommes pas disposés à supporter sa crise".

### 1.1.3 Une réponse à nos propres besoins

Nous sommes trop volontiers convaincus que seul l'épanouissement du bénéficiaire polarise notre effort, alors que nous éprouvons plutôt l'influence d'obstacles épistémologiques bien enracinés. Sans le savoir, nous inhibons parfois l'apprenti, aggravons ses tensions, et même dans certains cas accentuons sa désorganisation en perturbant davantage son fragile équilibre. Combien de fois, victime de l'opinion que l'agir du sujet n'est pas significatif, ne proscrivons-nous pas inconsidérément des gestes que nous trouvons inutiles, agaçants, anti-sociaux! Nous méconnaissions qu'ils forment des constituantes de son régime fonctionnel et peuvent contribuer à maintenir son unité.

De quel droit modifier l'attitude de cette petite fille qui d'un air élégant porte la main à la bouche, doigts repliés sur ses lèvres comme si elle se livrait à quelque méditation? Ce petit détail d'apparence anodine n'est-il pas une composante intégrale de sa personnalité, au même titre que l'habitude chez ce professeur, de fumer la pipe ou de caresser sa barbe? Pouvons-nous interdire chez tel autre semblable balancement incessant de l'avant-bras devant le visage, alors que nous percevons mal son implication? D'où origine ce mouvement, comment définir son importance dans la procédure d'équilibration du débile?

#### 1.1.4 Modèle de construction de la déviance

Une question fondamentale se pose ici. De quelle façon naissent les préjugés, ces parti-pris qui envahissent massivement notre action éducative, faussant à notre insu le sens même de nos réactions? Voyons comment se déploie cette constellation d'idées reçues qui font obstacle à la rencontre de l'autre. Edifiés sous la pression de valeurs sociales et individuelles, directement tributaires de notre vécu, liés à nos schèmes d'appréhension et de structuration de la réalité, les préjugés m'apparaissent surgir à priori du concept même de la déficience mentale, un peu comme si elle existait à l'état pur<sup>1</sup> et recevait son essence d'un univers particulier. Quant aux vocables "déficient, débile, idiot, imbécile, profond, dressable", ils se chargent émotivement d'une image insécurisante, voire fortement négative à l'occasion. Il serait souhaitable de transformer certains de ces éléments, issus d'une terminologie à la Esquirol<sup>2</sup>.

Mais est-il possible d'expliquer une vision aussi déformée et amplifiée du handicapé intellectuel? Pour une part, on est amené à retracer son origine dans l'inconsistance même de classifications telles que l'inadaptation, le retard,

<sup>1</sup> R.Zazzo dans un colloque sur la déficience mentale (Paris 1971) disait: "il n'y a pas l'Intelligence, il n'y a pas la Débilité, il y a différentes manières de les définir au moyen de certains instruments, un point c'est tout". Cité par ARGELES, G.

1977 "Questions...sur la débilité en question..." in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée, no 212, janvier, p.18.

<sup>2</sup> Esquirol (1818) fut le premier à employer le terme "idiot".

l'échec, le handicap, etc.. Mais on doit surtout y déceler une conséquence du spectre anti-conformiste que véhicule pareille terminologie, c'est-à-dire la marginalité. En instituant la norme, la société crée en effet le fossé de la déviance, fossé ségrégationniste qui s'élargira sans cesse sous la poussée des innombrables mécanismes sociologiques. L'éduqué devient la proie de l'étiquette. Pour lui s'ouvre alors peut-être le chemin parallèle de l'institution, voie utilisée par la société pour se débarrasser de ce qui lui reste étranger. C'est ainsi que la "ségrégation est affirmée, renforcée même et trouve dans le monde extérieur et l'institution une caution rationnelle et rassurante" <sup>1</sup>.

#### 1.1.5 Un ghetto qui se resserre

L'environnement de l'inadapté mental contribue souvent à ancrer solidement son image négative. Combien de fois, n'arrive-t-il pas que, devant sa volonté d'opposition ou au contraire la fréquence de son apathie, nous soyons tentés de le sous-estimer? Ce rejet du milieu coïncide avec l'image basale dévalorisante que le jeune reçoit de lui-même, et la perception estimative de soi s'en trouve grandement affectée.

Les facteurs exogènes de l'état de sélection implicite et de différenciation dévalorisante vont déclencher des facteurs endogènes, s'engrener sur eux. L'enfant vit sa débilité d'une manière propre à lui; l'état de débilité n'est pas périphérique,

---

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 57.

décentré, par rapport à son régime ordinaire de manières d'être au monde et à soi; c'est-à-dire que la personnalité de l'enfant "dit débile" a intégré d'une manière singulière le fait de catégorisation et de ségrégation que le milieu lui exprime selon des modes variés de langages plus ou moins explicites.<sup>1</sup>

Ainsi l'état d'insécurité de l'apprenti risque-t-il de s'accroître démesurément, l'incitant à démissionner. Certains, souligne Ginette Lépine, "deviennent perturbés dans le sens qu'ils ne s'aiment plus eux-mêmes, parce que leur entourage ne les a pas acceptés tels qu'ils étaient"<sup>2</sup>. Ce sentiment d'angoisse va se retrouver non seulement chez le déficient mais également chez l'intervenant lui-même. De l'écart entre les résultats obtenus et ceux escomptés, entre la conduite qu'on aimerait susciter et celle effectivement provoquée, naît un certain malaise pédagogique. Dès lors on impute souvent le motif de la faute au sujet; puisqu'il n'a pas su devenir le porte-étendard de notre compétence, il est déchu. On l'accuse de manquer de potentiel, on met en évidence son inadaptation, ses limites. D'ailleurs, n'est-ce pas un débile mental! Puis par un cumul d'échecs répétés, on généralise: le handicapé intellectuel s'avoue incapable d'apprendre, son potentiel cognitif se révèle insuffisant. On adopte alors une attitude pathogène qui nuira gravement à l'évolution de l'enfant. L'effet pygmalion est créé.

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 56,57.

<sup>2</sup> LEPINE, G.  
1976 Eduquer avec amour, p. 49.



## 1.2 Définition d'une politique éducative

### 1.2.1 Le rôle psychopédagogique

Entre le thérapeute et le psycho-éducateur oeuvrant au niveau d'un savoir être, va s'insérer le psychopédagogue travaillant en vue du savoir factuel et du savoir faire. Outre l'essentiel modeling au comportement visant à restructurer les attitudes et les conduites perturbées, nous avons en effet à accomplir un effort intense sur le plan de la relation objectale. Sans cesse, au sein de notre praxis éducationnelle, sommes-nous engagés à susciter des mises en situations, à aménager des rencontres entre l'éduqué et son entourage. Toutefois, au delà d'un tel discernement de la réalité immédiate, l'enseignement cherche fondamentalement la personnalisation du bénéficiaire lui-même, l'épanouissement de son potentiel énergétique.

La pédagogie, en deçà de son action de communications et de signaux d'apprentissages sur des objets, est rencontre de sujets; elle est une dynamique situationnelle où le maître dans la manière d'être là et de moduler sa présence déclenche l'activité exploratoire, lève les barrières conditionnant la pseudo-expression.<sup>1</sup>

Se dégage ici la fonction activatrice<sup>2</sup> du psychopéda-

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 135.

<sup>2</sup> Il faut voir dans la psychopédagogie le phénomène tangible de l'acte éducatif au sens où l'entend Roger Tastayre: "Par psychopédagogie, je qualifie l'acte concret; je ne mets pas seulement en rapport deux sciences qu'il faut certes développer et connaître quoiqu'elles ne suffiront jamais à poser l'acte éducatif qui est une praxis et non pas une application". Ibid, p. 10.

gue. Son rôle consiste à diriger l'apprenti sur le chemin de l'expression, de l'action formatrice et auto-constituante. A l'intérieur du groupe, son intervention s'apparente beaucoup à celle d'un animateur. Dans ce sens, il défend lui aussi la conviction que "tout individu ou groupe est capable de créativité et d'autonomie tant dans l'acquisition de connaissances que dans la solution de ses problèmes et son engagement dans une action" <sup>1</sup>. Sa tâche demeure essentiellement identique à celle des autres agents co-opérateurs (social, syndical, culturel, pastoral etc.). Au même titre qu'eux, il stimule son clan, l'encourage, s'efforce de faire émerger son expression. Il a le devoir de croire au potentiel innovateur chez le déficient et de l'actualiser. Il s'emploie donc à "harnacher la créativité (...), à la transformer en énergie utilisable, à la rendre productive" <sup>2</sup>, non seulement dans les limites des apprentissages imposés, mais également dans le cadre du jeu, outil idéal du développement. "Les jeux autant que les apprentissages des techniques et des codes, sont des éléments (depuis la première enfance) dynamiques de la genèse de l'autonomie, de la personnalité" signale Roger Tastayre.

---

<sup>1</sup> DORAY, M.  
1967 "Méthodes et Techniques d'Animation" in Les Cahiers de l'I.C.E.A., p.25, septembre, no 4,5.

<sup>2</sup> Ibid, p. 27.

Il n'est pas indifférent d'entendre l'activité ludique (jeu de fiction, d'exercice, de règle) comme une composante fonctionnelle préparant le terrain aux expériences ultérieures, sans négliger sa fonction libératrice et régulatrice. Les langages diversifiés du jeu permettent en effet d'extérioriser et de transcrire en manifestations acceptables, des données émotionnelles brutes, des conflits latents, des angoisses désorganisantes.

Cathartique, c'est-à-dire libérateur, sédatif, est ce jeu où le sujet exprime la dramatique qui le mène, le conflit qu'il subit, dont il est l'objet, vers une solution d'un optimum tonico-musculaire et vers l'expression et conscience d'un langage, qui le rassure car il a assumé, éliminé, sa tension.<sup>1</sup>

Jeunes engagés dans la rencontre d'un cosmos extérieur, jeunes s'apprenant eux-mêmes, qui réclameront de l'intervenant plus qu'une simple improvisation.

### 1.2.2 La planification clinique

En plus de l'indispensable présence directe auprès des débilés, l'éducateur est tenu d'investir beaucoup dans l'approche clinique. A chaque protégé, il s'avère nécessaire de consacrer un dossier et d'offrir une programmation individuelle<sup>2</sup>, fondée sur ses besoins particuliers, et s'édifiant

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 66.

<sup>2</sup> Cette programmation, en collaboration avec le centre de thérapie ou d'activités physiques et sensorielles, est habituellement établie par le parrain de l'enfant, cha-

comme suit:

#### 1.2.2.1 Evaluation du sujet

Le comportement constituant une source privilégiée d'informations, chaque éduqué est d'abord soumis à une évaluation générale où l'on fait l'inventaire de ses acquisitions de base sans rien négliger. A cet égard, on dispose entre autres, de la grille psycho-motrice ( voir append. A ), du procédé Gunzberg (voir append. B ), de l'analyse des fonctions du moi (voir append. C ), du test M. Harvey (voir append. D ), de l'observation participante (voir append. E ), etc.<sup>1</sup> Ce premier répertoire complété, on procède à l'élaboration d'une synthèse de cas en collaboration avec le personnel des services rééducatifs et thérapeutiques. Une telle synthèse, une fois analysée et approuvée par l'équipe de résidence, rend possible une appréciation complète de l'identité de l'inadapté (voir append. F ).

---

que adulte s'occupant du parrainage de trois d'entre eux. "Cette responsabilité permet d'assurer un suivi psycho-éducatif, autant au niveau des programmes qu'au niveau de l'approche relationnelle à privilégier. Il voit à leur habillement, il est responsable du dossier et du cumul des données. Il doit communiquer régulièrement avec les parents, ou établir avec le travailleur social un plan de sensibilisation pour la famille. L'éducateur doit aussi assurer le lien entre l'école et la résidence. De plus, il doit porter une attention spéciale à la santé du sujet et identifier les malaises au service de santé". CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 71,72.

<sup>1</sup> Il est important de ne pas perdre de vue que ces dossiers

#### 1.2.2.2 Détermination des apprentissages

Lorsque la cueillette d'indices est terminée, on localise le protégé dans un ou plusieurs secteurs de formation. Le processus éducatif se veut ici global et porte sur divers types de développements suscitant les assises d'une indépendance. On y retient le plan physique, où l'on va éprouver des habiletés de vie quotidienne (alimentation, propreté, habillement, psychomotricité, etc.); le plan intellectuel, où l'on va exercer des notions pré-académiques (mémoire, attention, discrimination perceptuelle, association logique, communication, utilisation de la matière etc.); le plan social, où l'on va façonner des attitudes normalisantes (politesse, ponctualité, respect de l'autre etc.), essayer de faire naître une conscience morale et promulguer des informations relatives au monde extérieur.

Remarquons qu'il est irréaliste d'inscrire l'apprenti dans tous les domaines du savoir en une seule fois. Cela imposerait une trop grande responsabilité au personnel éduquant qui ne suffirait plus à la tâche, déjà parfois très lourde.

---

personnels ne reflètent qu'une image approximative de chacun. Face à un client nouveau, il convient toujours de faire l'hypothèse nulle et de référer à notre propre observation. L'hypothèse nulle signifie que l'éducateur "base son activité et son attitude foncière sur la réalité empirique de l'enfant (...) sur le sujet, la personne et non pas sur l'objet efficient d'une certaine production-sélection".  
INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit. p. 60.

Obligation échoit à l'intervenant d'abattre quant à la technique un travail considérable: programmations individuelles et collectives, diagnostics, observations, synthèses, rapports journaliers, participation aux différents comités<sup>1</sup>, rencontres avec les parents<sup>2</sup>, élaboration d'un matériel d'activité, etc.. A l'efficience clinique, s'ajoutent des occupations physiques et administratives: faire les lits, procéder à la toilette des jeunes, effectuer des inventaires, des achats et des réquisitions, entretenir les locaux, effectuer des réparations mineures, etc..

#### 1.2.2.3 Invention d'outils d'opération et de supervision

La progression du handicapé requiert la composition d'étapes spécifiques et l'implantation de diagrammes d'opération et de mesure. Il faut donc déterminer les objectifs à atteindre (voir tableau 1) ainsi qu'un plan d'action initial (voir tableau 2.), qui varient selon le rythme de chaque bénéficiaire. Afin de bien canaliser les efforts vers le but fixé, le détail du projet inclut les personnes affectées à sa mise en application, les ressources utilisées, les périodes

<sup>1</sup> La charge de comité permet à l'adulte de mieux s'évaluer et s'orienter, assurant ainsi une meilleure progression de son travail. Ces échanges, lorsque basés sur un respect mutuel, établissent une continuité au sein de l'équipe.

<sup>2</sup> "Dans un plan d'action élaboré de concertation avec le T.S.P. l'équipe aura à intervenir auprès des parents naturels afin de les sensibiliser aux besoins de leur enfant, d'accroître

des d'exécution, de même que les moyens de contrôle et d'estimation. Celle-ci sert à compiler les résultats, enregistrant ainsi l'évolution du déficient. De façon habituelle, on juge à partir d'une feuille-contrôle (voir tableau 3).

On élabore une fiche contrôle permettant d'évaluer l'efficacité des actions entreprises. A l'aide de cette fiche, l'éducateur responsable du cas fait au besoin les correctifs nécessaires et en informe les autres éducateurs. Un moment précis est prévu pour évaluer les plans d'action et se donner de nouveaux objectifs.<sup>1</sup>

De plus, à la fin de chaque mois, on tracera le profil synoptique du sujet dans tous les domaines (voir tableau 4), permettant ainsi une rétrospective et une prospective plus riches.

#### 1.2.2.4 Elaboration d'un matériel de planification

A ces instruments d'organisation et de jugement de l'apprentissage, vont s'ajouter divers éléments de planification générale de l'agir et du milieu de vie. On y retrouve<sup>2</sup> :

Le code de procédure, comprenant l'horaire type de la journée;

---

ou d'établir un rythme de visites et de sorties; qu'ils assument leur responsabilité parentale en défendant les droits de leur enfant, et en veillant à ce qu'ils aient les services qui leur sont nécessaires" CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 13.

<sup>1</sup> Ibid, p. 71.

<sup>2</sup> Selon le document "Programme-cadre du Pavillon Dagenais" de la CORPORATION "LES DEUX RIVES", p. 69 à 71.

TABLEAU 1

Détermination des objectifs

Objectifs de: Julie

date: 1er avril  
période visée: 3 mois

analyse de la situation	objectifs	critères d'évaluation
<u>Alimentation</u> Julie porte la cuillère du plat à sa bouche, mais elle ne puise pas la nourriture dans l'assiette	que Julie puise la nourriture dans son assiette avec sa cuillère	feuille-contrôle
<u>Habillement</u> Julie ne coopère pas lors de son habillage	que Julie tende bras et jambes quand on l'habille	feuille-contrôle
<u>Communication</u> Julie s'exprime beaucoup par des mimiques. Elle émet aussi des cris, des gazouillements, des sons en "A" et "E" et des suites vocaliques en "BE"	à long terme: lui faire émettre des sons plus variés à court terme: accentuer chez elle la reproduction des sons "A" et "E" par le biais de l'imitation	feuille-contrôle



TABLEAU 2  
Sommaire du plan d'action

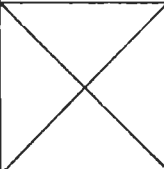
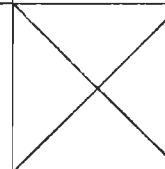
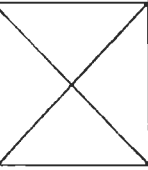
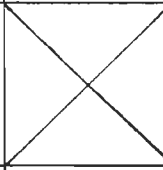
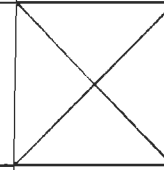
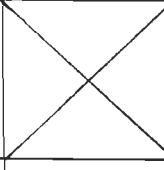
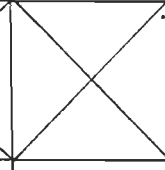
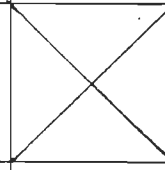
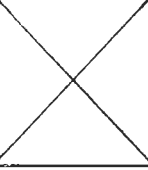
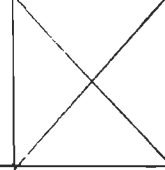
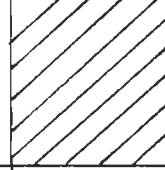
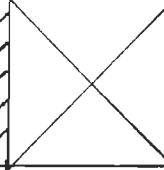
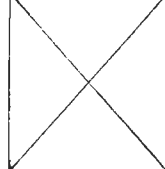
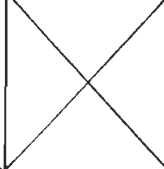
situation actuelle: identique à celle du tableau 1

objectifs: identiques à ceux du tableau 1

ACTIONS	QUAND	QUI	RESSOURCES	CONTROLE ET EVALUATION
<u>Alimentation</u> Porter la main de Julie à son assiette pour qu'elle y puise la nourriture avec sa cuillère	à l'heure des repas ou collations	Educateur en présence	Plat, cuillère et aliments	feuille-contrôle
<u>Habillement</u> Aider l'enfant à tendre ses bras et ses jambes lors de son habillage	à toutes les séances d'habillage et de déshabillage	Educateur en présence	Vêtements	feuille-contrôle
<u>Communication</u> Emettre nous-mêmes les sons "E" et "A" pour inciter l'enfant à les reproduire le plus souvent possible	Toutes les fois que l'occasion s'en présente	Educateur en présence	nous-mêmes	feuille-contrôle

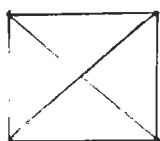
TABLEAU 3  
Feuille-contrôle

Nom: Julie  
 mois: avril  
 Habillement

mer. 1	jeu 2	ven 3	sam 4	dim. 5	lun 6	mar 7
						
mer 8	jeu 9	ven 10	sam 11	dim 12	lun 13	mar 14
						
mer 15	jeu 16	ven 17	sam 18	dim 19	lun 20	mar 21
						
mer 22	jeu 23	ven 24	sam 25	dim 26	lun 27	mar 28
						
					mer 29	jeu 30
						



Julie tend bras et jambes



Julie tend partiellement bras et jambes



Julie refuse de tendre bras et jambes

TABLEAU 4  
Feuille-contrôle mensuelle

H A B I L I T É M E N T	Jour	1 <sup>er</sup>	3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>	17 <sup>e</sup>	20 <sup>e</sup>	22 <sup>e</sup>	24 <sup>e</sup>	27 <sup>e</sup>	29 <sup>e</sup>
	Acquis													
	Partiellement acquis													
	Dépendance													
A L I M E N T A T I O N	Jour	1 <sup>er</sup>	3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>	17 <sup>e</sup>	20 <sup>e</sup>	22 <sup>e</sup>	24 <sup>e</sup>	27 <sup>e</sup>	29 <sup>e</sup>
	Acquis													
	Partiellement acquis													
	Dépendance													
C O M M U N I C A T I O N	Jour	1 <sup>er</sup>	3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>	17 <sup>e</sup>	20 <sup>e</sup>	22 <sup>e</sup>	24 <sup>e</sup>	27 <sup>e</sup>	29 <sup>e</sup>
	Acquis													
	Partiellement acquis													
	Dépendance													

A noter que trois journées par semaine sont sélectionnées, afin de donner un profil mensuel exact. Le tableau demeure donc partiel.

les déplacements des débilés dans les différents services; la grille des activités; la répartition des tâches (telles que couper les ongles, laver les cheveux, refaire les lits, etc.); la mention du jour et de l'heure où doivent s'exécuter les travaux d'entretien de la résidence et du matériel; la référence à des tableaux de procédure encore plus détaillés pour des fonctions précises (ex.: au dîner, le déroulement du repas, les habitudes de chacun, etc.); une information courante sur les particularités du régime fonctionnel de chaque jeune; la procédure à suivre lorsque survient un comportement mal adapté.

Le programming, qui enjoint de prévoir les occupations de la journée; d'organiser nos propres tâches avec plus d'équilibre; de mettre en évidence les priorités; de réquisitionner le matériel nécessaire; de planifier les actions des programmes.

Le code de résidence, dont le but est de donner, aux moyennement démunis au niveau intellectuel la possibilité d'enregistrer et d'intégrer les valeurs sociales et humaines transmises dans un code de groupe dépersonnalisé. Ce recueil présente certains avantages pour les éducateurs, leur offrant plus d'uniformité dans leurs exigences, ainsi que la mise en relief des mêmes principes et des mêmes mérites pour appuyer les règlements et les lois qu'il expose.

Le journal de bord, où l'on compile les faits et les événements importants du vécu quotidien du résident.

Le dossier du bénéficiaire, que l'on retrace dans chacun des services. Assez exhaustif, il contient surtout des rapports d'évaluation, un résumé de l'histoire familiale, des fiches de chronologie d'appel et des formulaires précisant les renseignements généraux sur l'éduqué. Dans certains cas, on y consigne des rapports médicaux, psychologiques ou psychomoteurs selon le besoin.

### 1.2.3 Approche relationnelle humanisante

Aux faits d'observation de nature empirique et aux instruments d'opérationnalisation, il est indispensable d'allier une nouvelle fréquentation humaine et compréhensive. De sa qualité dépendra dans une certaine mesure la validité de l'enseignement. Marie-Etienna Gagnon-Ratté remarque à ce propos:

J'ai constaté que si cette relation est bonne, il se fait un transfert dit "positif" envers l'objet qui, en l'occurrence, peut être une matière académique quelconque et l'intelligence de l'enfant se développe et il apprend, en plus de se transformer de l'intérieur.<sup>1</sup>

Il convient donc d'ausculter les fondements de notre dynamique intra-relationnelle avec l'inadapté. Outre notre savoir cognitif, nous sommes dans l'obligation d'utiliser tout notre potentiel intuitif pour communiquer avec lui et

<sup>1</sup> GAGNON-RATTE, M.E.  
1977 La déficience mentale, maladie qui se soigne et se guérit, p. 12.

établir le lien primordial<sup>1</sup>. Ce premier contact implique un sursis parfois long, hardu, même frustrant et décourageant, nécessitant volonté et patience, mais avant tout acceptation de l'autre et lucidité dans l'affection :

Le bonheur et le bien-être d'un enfant dépendent du degré d'amour et d'approbation qu'il reçoit. Nous devons être de son bord. Etre de son bord c'est lui donner l'amour, pas l'amour exclusif, pas l'amour sentimental, mais l'amour qui consiste à se conduire avec l'enfant de façon qu'il sente qu'on l'aime et qu'on l'accepte.<sup>2</sup>

Il nous incombe de bâtir avec lui un état croissant d'empathie. Encore faut-il prendre conscience des traits qui sous-tendent notre interaction. Comment assumons-nous cette union<sup>3</sup>? S'avère-t-elle anxieuse, destructrice, dominatrice, rejetante, oblatrice? Nous procure-t-elle du bien-être<sup>4</sup>?

On peut affirmer que les enfants dits dévotés sont marqués, au sens réel du terme, socialement, ils ont et font expérience du déplaisir, déplaisir relationnel; et ils cherchent d'autres façons, d'autres canaux afin de trouver du plaisir (compensation, fuite, fixation-dépendance). Dans la mesure

<sup>1</sup> "Il n'existe pas de recette ni de référence théorique qui nous préparent à établir cette relation. C'est en explorant les multiples facettes de la communication sensorielle, musculaire, gestuelle et symbolique que nous arriverons à nous approcher au-delà de leur périphérie et ainsi pourrions-nous atteindre leur monde intérieur presque impénétrable" CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p.55.

<sup>2</sup> NEILL, A.S.  
1970 Libres enfants de Summerhill, p. 114.

<sup>3</sup> Voir à ce sujet le chapitre de Roger Tastayre sur la "Typologie des relations maître-élèves" INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit. p. 99 à 108.

<sup>4</sup> Roger Tastayre indique qu'il doit se produire un véritable

où ce canal de prise de plaisir, par l'action éducative, sera éminemment humain (dépassement du déplaisir) et dans la mesure où le pédagogue présent a atteint lui-même le plaisir de l'oblativité, dans ces mesures dis-je on crée des personnes ou, du moins, on l'ait se créer des personnes.<sup>1</sup>

Cependant, nous avons le devoir de ne pas nous contenter d'un agrément exclusif, issu d'une communion close, hermétique, n'existant que pour elle-même. Au rapport de dépendance, nous sommes engagés à substituer la joie de la réalisation, de production, "c'est-à-dire une prise en charge d'un projet constructif, créatif sur des matériaux et objets"<sup>2</sup>. Cette effusion osmotique de contentement partagé ne pourra s'établir que dans un climat de confiance et d'authenticité où nous manifesterons avec constance cette "considération inconditionnelle" que mentionne Rogers<sup>3</sup>. Toutefois, accepter et sécuriser le déficient, commande que l'éducateur s'accepte lui-même et ne projette pas ses propres pulsions agressives. Il importe de lutter contre notre anxiété.

Quand un enfant attaque, c'est par réaction. Si tu réponds à son agressivité et à sa haine par de l'agressivité, des punitions et de la haine, tu n'arranges rien. Tu manifestes simplement ton angoisse. Faire payer à un jeune ses comportements n'aura pour résultat que de produire en-

---

ble échange bilatéral en ce qui a trait à la satisfaction des besoins. Il ajoute "Il faudra sans doute étudier l'économie de ces échanges car si la relation oblativité apparaît la règle nécessaire (aimer, considérer l'autre pour lui-même), elle est sans doute intenable si le pédagogue n'a pas plaisir à relationner" INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit. p.107.

<sup>1</sup> Ibid, p. 19.

<sup>2</sup> Ibid, p. 106.

<sup>3</sup> ROGERS, C.R.  
1976 Liberté pour apprendre.

core plus d'agressivité, ouverte ou cachée.<sup>1</sup>

Relativement en sécurité en nous, nous serons plus en mesure de connaître l'apprenti, d'approfondir sa dynamique instinctuelle ainsi que ses modalités réactionnelles. Peut-être serons-nous incités à apporter alors une réponse plus adéquate à ce qu'il réclame et dont la nomenclature suivante donne un bon aperçu: besoin de satisfaction primaires (tant sur le plan physique que psychologique), besoin d'une relation personnalisée avec l'adulte, besoin d'identification quant au rôle social, besoin de stimulations, besoin de stabilité, besoin de propriété et d'appartenance, besoin de traitements spécifiques, besoin sexuel, besoin de communication et d'expression, besoin d'adaptation à la micro et macrosphère, etc..

---

<sup>1</sup> LEPINE, G., op.cit., p. 69.



## CHAPITRE II

### Aires d'apprentissage

#### 2.1 Le plan physique et l'autonomie de base

##### 2.1.1 Priorités éducatives

Si l'enfant n'a pas acquis quelques données essentielles au niveau somatique, il ne lui paraît guère loisible d'accomplir une évolution marquée concernant l'intellectuel et le social. N'oublions pas que les différentes conduites perceptivo et neuro-motrices influent directement sur l'initiation à la lecture et à l'écriture. Quant aux assises du calcul (groupements, ensembles, etc.), elles se fondent à partir de l'emprise corporelle sur l'environnement. De même, comment imaginer son insertion dans un programme socialisant, si le protégé ne possède pas une certaine indépendance, et ce dans l'alimentation, la toilette, l'habillement, la coordination dynamique générale, l'organisation spatio-temporelle, etc..

Nous savons que l'aptitude motrice, ou si l'on préfère, l'habileté à accomplir une tâche physique, sous-tend toute l'architecture de cette auto-suffisance. Eduquer le mécanisme psychomoteur s'impose donc comme une tentative capitale, notamment en déficience mentale profonde où la motilité s'é-

bauche à peine. Les mouvements rééducatifs tendent à améliorer le comportement entier et servent de substrat à la préformation, c'est-à-dire à modeler "les capacités qui seront sollicitées dans l'apprentissage" <sup>1</sup>.

### 2.1.2 Motricité et contrôle perceptif

Une remarquable indigence quant à l'effectuation et la régulation motrice caractérise le handicapé mental. Cette impéritie s'aggrave singulièrement lors des activités à caractère cinématique, tels la course, le saut <sup>2</sup> etc.. Spécifions que l'incidence tonique de l'insécurité va apparaître alors fortement. Quitter le confort mitigé de l'immobilisme pour s'engager dans une épreuve dynamique requiert en effet beaucoup plus de contrôle postural. Celui-ci sera sollicité au maximum dans les exercices de coordination générale. Perturbations, blocages, insuffisances corporelles forment donc le bilan négatif de l'agissement pour cette clientèle. Mais convient-il d'imputer exclusivement la faute de cette désorganisation à une carence du régime moteur?

<sup>1</sup> PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 18.

<sup>2</sup> "La proposition de "courir en restant sur place", qui transpose un acte globalement perçu comme déplacement d'un point à un autre, dans les limites d'un espace statique; de même que celle de "sautiller sur un pied", "sur l'autre" et "à pieds joints", font en effet appel à une certaine représentation du corps dans l'espace et mettent en jeu organisation praxique et coordination volontaire"  
BUCHER, H.  
1973 Approche de la personnalité de l'enfant par l'examen psycho-moteur, p. 52, 53.

Des tests effectués par Roger Tastayre sur trois sous-groupes intellectuellement inadaptés, favorisant l'appréciation des compétences psychomotrices basales, autorisent à conclure que

Ce n'est pas le déficit moteur proprement dit qui différencie les sujets pour une plus ou moins grande réussite pratique, mais ce sont l'attitude et la mobilisation durant l'activité, leurs conduites plus ou moins toniques et exploratoires.<sup>1</sup>

De même, ce qui semble parfois provenir d'un défaut moteur peut s'avérer en réalité un problème de perception visuelle et/ou de construction spatiale. Parlant des mêmes démunis, cet auteur indique que "chez eux, l'analyse perceptive et les activités d'ajustements précis, détaillés, ordonnés, en un mot l'activité visuo-motrice, sont opérées d'une manière confuse, globale, approximative"<sup>2</sup>. Ainsi, la défection du système perceptivo-visuel va souvent prévaloir sur l'indigence de la régulation somatique<sup>3</sup>. Cette dissonance entre le potentiel discriminatif et le fonctionnement cinétique va se trouver à l'origine de l'imprécision de l'efficacité gestuelle. L'examen des deux Barrages (Zazzo) appli-

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 181.

<sup>2</sup> Ibid, p. 182.

<sup>3</sup> L'éducation de la perception prend une place importante, notamment la discrimination visuo-motrice, grâce à laquelle l'apprenti tend à s'adapter à un matériel concret: "il s'agit de développer au maximum les activités perceptives par des exercices dans la mesure où justement l'intégration intellectuelle est faible" déclare R. Tastayre, ibid, p.197.

qué par R. Tastayre à un groupe d'adolescents déficients a démontré une modalité de participation plus lente que chez les individus d'intelligence moyenne du même âge chronologique. Toutefois, nonobstant ce retard, le handicapé fait preuve encore d'une sérieuse inefficacité. L'auteur en précise la raison:

Or, ce sont les contrôles qui, chez les débiles, se montrent insuffisants; ou du moins le régime moteur lié à leur développement somatique est, en quelque sorte, trop rapide pour la finesse de discrimination perceptive dont ils sont capables.<sup>1</sup>

Conscient de cette incompétence notre bénéficiaire va tenter fréquemment lors de ses diverses mises en situation, de réduire sa cadence de travail. Cependant, lorsque l'occupation présente un canevas trop complexe, nous avons la latitude d'observer une accentuation du rythme d'accomplissement de la tâche, phénomène que Zazzo a appelé "la survitesse inadaptée" et qui vise manifestement à bâcler l'ouvrage. Nécessité nous échoit donc de ne pas exiger de l'enfant un effort supérieur à son potentiel de production. Certes, on "a trop facilement confondu incapacité à réaliser une tâche dans un temps donné et inaptitude".<sup>2</sup> signale encore R. Tastayre, qui ajoute que lors de l'exécution d'épreuves de performance comme celles de Kohs, "le sujet réussit les constructions mais dans une durée supérieure au temps

<sup>1</sup> Ibid., p. 184.

<sup>2</sup> Ibid., p. 195.

limite" <sup>1</sup>. Il n'en demeure pas moins que le mode d'adaptation psychomoteur du protégé commande que nous opérons une régulation de son action, que ce soit en vue d'un freinage moteur ou d'une incitation. Il importe cependant de doser nos intercessions, car une action trop directe ou trop brusque s'avérera susceptible de déranger son régime émotionnel et fonctionnel, affectant gravement la réalisation en cours. <sup>2</sup>

On a voulu essayer, par un procédé expérimental, de réduire la survitesse inadaptée des uns, ou au contraire stimuler l'activité des autres et augmenter leur rythme de travail; on n'a pas constaté d'amélioration quant à l'exactitude. Il semble même que l'intervention de l'examineur (soit par signal sonore: cas de stimulation soit par signal verbal: freinage demandé) ait un effet perturbant sur l'activité et le rendement. Tous les sujets ont déclaré avoir été "très gênés" par les signaux; en fait on ne favorise pas le niveau de vigilance (attention) dans le sens d'une meilleure adaptation (soit plus de précision soit plus de vitesse), mais on augmente ce niveau dans le sens de l'émotion: - nombreux blocages - activité intermittente - augmentation de la fatigue - réactions agressives. <sup>3</sup>

Voilà qui met bien en lumière la relation indissociable existant entre tonus et émotion. Le réflexe s'imprègne d'émotivité devant le degré de complexité de la besogne mais éga-

<sup>1</sup> Ibid, p. 195.

<sup>2</sup> "Cela ne signifie pas, là encore, que la pédagogie n'ait pas à intervenir pour stimuler ce rythme et rendre finalement plus adaptable professionnellement et socialement l'apprenti. Mais il semble que l'intervention ne doit pas être effectuée lors des phases initiales de l'apprentissage; de plus, qu'elle ait lieu non pas au cours du travail, simultanément aux essais, mais en fin, au début, dans les moments d'intermittences, ou mieux sur la demande du sujet". Ibid, p. 195.

<sup>3</sup> Ibid, p. 185

lement face à l'entremise de l'adulte. Ce qui nous oblige à une approche surtout sécurisante et approbatrice.

### 2.1.3 Les composantes psychomotrices

Notre cheminement rééducatif sera d'abord consacré à l'évaluation des diverses constituantes psychomotrices: schéma corporel, latéralité, orientation spatio-temporelle, coordination dynamique et statique, rythme, relaxation, respiration etc.. Nous aurons ainsi l'opportunité de mettre en relief les multiples inadéquations dans le fonctionnement, qu'elles proviennent de troubles de l'attitude: l'habitude posturale est souvent défectueuse chez le débile (position voûtée, tête penchant vers l'avant, balancement continu du tronc, maniérisme, stéréotypes etc.); ou de troubles de la coordination dynamique générale: imprécisions et maladresses, confusion de la latéralité, déficit dans la structure motrice de base, édification spatiale et temporelle pauvre; ou de troubles dans l'organisation du schéma corporel: le dérèglement et la distorsion sont alors fréquents, provoquant de grandes difficultés à harmoniser sensations internes et stimuli externes<sup>1</sup>; ou de troubles de l'équilibre statique et dynamique: posture chancelante, mouvements peu assurés; ou de troubles du comportement: fuite, inhibition, impulsivité, a-

<sup>1</sup> Pieron définit le schéma corporel comme l'organisation des sensations relatives à notre corps en rapport avec les coordonnées de l'entourage.

gressivité etc.; ou de troubles du tonus: paratonie, apathie, etc.; ou de troubles physiologiques divers: aplatissement des pieds, cyphoses dorsales, scolioses, modifications respiratoires, encéphalopathie, paralysie et hypoplasie, hydrocéphalie, atrophie musculaire, cardiopathie, retard statur pondéral etc..

Plusieurs causes s'inscrivent à l'origine de ces désordres et syndrômes moteurs: insécurité, situation conflictuelle, traumatisme, frustration, insuffisance de stimuli, perturbation des premières relations et des investissements initiaux, etc.. Il est possible que l'analyse établisse si la déconcertation du régime fonctionnel dérive d'un motif purement physiologique ou prend son fondement dans une psychopathologie. Mais comment déterminer avec certitude où se situe la carence? Est-ce au niveau du contrôle moteur, du fond tonique, du schéma corporel ou des praxis? Comment dissocier ce qui appartient au moi corporel ou au tonus, ce qui provient du psychisme ou du physique? Il n'est pas indifférent que l'observation s'appuie avec rigueur sur des indices minutieusement approfondis, qu'elle se centre sur une authentique corporéité.

#### 2.1.4 Le concept d'investigation

Afin d'assister les plus profondément démunis, c'est sur le plan neuro-moteur qu'il faut insister dans notre effort de

restructuration<sup>1</sup>. En effet, leurs schèmes mentaux se révèlent déficitaires, à cause de l'absence ou de la rareté des manipulations. Il semble bien que d'une part la mauvaise organisation de stimuli-déclencheurs ait empêché le jeune handicapé de réaliser certains montages neuro-fonctionnels. D'autre part, ces montages ont pu ne pas se trouver suffisamment renforcés pour parvenir à se constituer en acquis solides et durables. Pareille inhibition motrice s'unit à des indigences physiques marquées, telles la paratonie et la synkinésie<sup>2</sup>. Il importe donc d'engendrer dans le système nerveux central le plus grand nombre d'engrammes possibles en submergeant littéralement l'éduqué d'un flot continu d'agitations sensorielles de toutes natures.

L'excitation des centres nerveux par stimulations neuro-motrices et sensori-motrices provoque à la fois une activité cérébrale, une intégration du monde extérieur, de même qu'une identification des parties du corps ainsi excitées. Des influx nerveux sont ainsi créés et la codification se fait au cerveau sans faire appel à une participation consciente du sujet.<sup>3</sup>

Le rétablissement des conduites investigatrices est

<sup>1</sup> Remarquons que la rééducation psychomotrice institutionnelle est confiée habituellement à un service auxiliaire à la résidence (centre d'activités physiques, motrices et sensorielles).

<sup>2</sup> Picq et Vayer notent que certains problèmes d'apparence neurologique relèvent en fait de l'évolution du schéma corporel et se résolvent par des exercices de perception et de contrôle corporel.

<sup>3</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 62.



maintenant essentiel, rendant loisiule la formation de nouveaux blocs cognitifs. Un environnement riche et diversifié éveillera à tout moment l'intérêt du bénéficiaire et, l'encouragera à prospecter et à inventorier. La brillance des objets et leurs différences de coloris, de même que l'introduction de couleurs novatrices, de formes inédites ou de volumes disparates, vont augmenter le nombre des opérations du toucher et de l'exploration visuelle. De plus, le mouvement des objets, leur degré de nouveauté, une texture inusitée, un son ou un bruit insolite vont influencer positivement les comportements d'investigation<sup>1</sup>. Il nous revient donc d'impliquer davantage le déficient dans chacun des champs de la découverte visuelle (forme, couleur, brillance, mobilité), auditive (sons, bruits) et tactile (volume, texture, poids). Bénéficiant d'un large éventail de situations et de matériaux, le sujet exercera plus pleinement sa motricité fine et globale<sup>2</sup>.

L'enfant naît "explorateur". Sa curiosité naturelle est insatiable. C'est cette curiosité naturelle qui donne à l'enfant une soif d'apprendre et, cela, toute sa vie durant. C'est-elle qui sera le moteur de sa créativité et de l'exercice de ses habiletés les plus complexes et les plus variées.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Voir l'article de Robert Bélanger sur les attitudes de manipulation et d'exploration.

BELANGER, R.

1979 "Le jouet éphémère" in Informa 7200, Hopital Rivière des Prairies, jan.-fév.

<sup>2</sup> La motricité globale comporte toutes les activités à dominance cardio-circulo-respiratoire ou nécessitant l'usage de grosses masses musculaires tandis que la motricité fine signifie toutes activités à dominance manuelle ou nécessitant l'usage de petites masses musculaires.

<sup>3</sup> BELANGER, R.

1979 Vinaigre ou miel, par l'auteur, p. 23.

Il lui faut toutefois, s'il désire accéder à cette efficacité motrice, disposer d'un entourage permissif<sup>1</sup> où il puisse s'adonner librement à une réelle expérimentation<sup>2</sup>. La pratique suivante relatée par Germaine Greer n'est-elle pas significative:

Le dr. Jaroslav Koch à Prague, a réuni des bébés dans un environnement où ils avaient toute liberté d'agir, avec pour résultat qu'ils étaient capables de grimper à une échelle à huit mois.<sup>3</sup>

Est-il possible de rétablir les démarches investigatrices des inadaptés profonds? Prenons en considération une épreuve concluante réalisée par le directeur-animateur de Terre des Jeunes, et impliquant sept débiles sévères plaronnés, âgés de 19 à 29 ans et ayant passé entre 10 et 12 ans en institution.

L'idée de Justin Bournival était de s'enfermer avec eux durant trois mois et de les laisser vivre et apprendre par eux-mêmes. Il comptait sur les besoins les plus élémentaires comme la faim et la soif pour obliger les enfants à sortir de leur torpeur pour agir. Et cela n'a pas tardé (...) Lorsque ses sept "déficients mentaux profonds plaronnés" aident à servir 230 invités, se comportant comme "de vrais petits messieurs",

<sup>1</sup> Nous avons le devoir d'écarter les formules d'éducation punitive. "Ce sont, en effet, ces méthodes qui effraient l'enfant, le rendent timide et éteignent sa curiosité, sa débrouillardise et sa créativité". Ibid, p. 30.

<sup>2</sup> "L'attitude de l'éducateur devra être telle qu'elle ne limite pas l'enfant dans ses besoins d'exploration. Donc, éviter de mettre à la portée des sujets des objets pour lesquels nous serions obligés de mettre des interdictions ayant pour effet de rerouler l'enfant dans ses initiatives". CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 16.

<sup>3</sup> GREER, G.  
1973 La femme eunuque, p. 90.

lorsqu'au temps des sucres ils rapportent en une heure et demie un peu plus de 275 litres de sève, Justin Bournival ne peut s'empêcher de s'écrier: "J'étais fier de les voir aussi dégourdis, aussi enthousiastes, aussi vivants!"<sup>1</sup>

Mais force est d'avouer que le processus s'avère beaucoup plus lent en milieu institutionnel où les nombreux interdits posés par la structure physique et la programmation éducationnelle réduisent considérablement l'initiative du résident.

### 2.1.5 Le moi corporel

De l'agencement du schéma corporel vont dépendre les diverses conduites motrices<sup>2</sup>. Selon P. Schilder, lorsque "nous n'avons de notre propre corps qu'une connaissance incomplète et erronée, toutes les actions qui nécessitent cette connaissance particulière sont également erronées".<sup>3</sup> La représentation du moi physique constitue donc l'amorce à tous mouvements. Chez les démunis, nous le savons, c'est-la charpente même de ce moi qui est fréquemment compromise:

Ce qui frappe, durant l'observation de débilés mentaux c'est le fait de la connaissance active très approximative de leur propre corps et de sa mauvaise représentation. Par connaissance active

<sup>1</sup> TASSO, L.  
1980 "Le droit d'être, même pour les débilés profonds" in La Presse, Montréal, le 18 juin 80, p. D1.

<sup>2</sup> "La maîtrise corporelle est le premier élément de la maîtrise du comportement" précise Leboulch, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p.17.

<sup>3</sup> SCHILDER, P.  
1968 L'Image du corps, p. 67.

et approximative, il faut entendre:

- faible possibilité d'animer les segments d'une manière différenciée (fréquence de débilité motrice liée);
- aide souvent visuelle dans la production de gestes et mouvements (représentation mentale insurisante);
- mobilisation peu précise, avec souvent mouvements parasites; ou mobilisation très globale de tout le corps pour un geste ou un mouvement segmentaire;
- reproduction approximative des mouvements perçus sur autrui (en particulier lors d'une imitation différée);
- connaissance parfois très défectueuse de l'orientation simple droite-gauche sur soi, sur autrui, dans un champ spatial.<sup>1</sup>

Chez nombre de protégés s'effectue une véritable distorsion de l'image du corps. La perception des segments est inadéquate; l'axe somatique demeure flou; les gestes, vraiment très imprécis, se situent mal dans l'espace. On constate également un rétréci du champ visuel, une perte de cohésion ainsi que des blocages accompagnés de violentes manifestations d'angoisse. Cette rupture de l'être va notamment s'exprimer lors des déplacements cinétiques. L'anxiété entraîne des inhibitions, spasmes, essoufflements, refus, requérant de l'éducateur un support affectif accru. Un tel désordre provoque parfois une impression d'éparpillement pouvant conduire jusqu'à l'auto-destruction.

Dans l'ordre logique des exercices rééducatifs, il apparaît éminemment souhaitable de privilégier la conscience

---

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 196.

et la maîtrise du corps comme facteurs pré-requis à l'aptitude locomotive. Voyons comment il nous incombe d'assurer ce cheminement pédagogique. Au stade sensori-moteur, le dysfonctionnement des centres perceptifs de l'apprenti engendre un souvenir confus des stimuli externes, perturbant la croissance du moi physique. Il importe donc de renforcer ses impressions périphériques. Nous avons la tâche d'amener l'éduqué à identifier graduellement des ressemblances et des différences de plus en plus ténues afin de perfectionner son réseau cognitif:

(...) nous devons nous efforcer de recréer les sensations, affiner progressivement les perceptions des différents organes sensoriels, établir des rapports entre les perceptions, des rapports de plus en plus justes, de plus en plus fins, amasser dans les différentes formes de la mémoire: kinesthésiques, tactiles, auditives, visuelles... des sensations, des images de plus en plus différenciées.<sup>1</sup>

Il s'agit en quelque sorte de plonger le jeune au sein d'un bassin de stimulations qui peu à peu le conduiront à sentir et connaître sa mécanique personnelle. Pour compléter cette immersion sensorielle, on lui demandera de dresser un inventaire de son corps, dont il ignore souvent maintes parties. Nous sommes tenus de l'aider à en distinguer les éléments et à comprendre leur rôle: segments de membres; fractions du tronc, de la tête, des mains et des pieds; articula-

---

<sup>1</sup> PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 38.

tions. Il lui revient également d'apprendre à contrôler ses nombreux axes de mobilisation et à s'orienter. Pour y parvenir, il est nécessaire que nous l'engagions sur la voie de la perception de son unité et de sa station dans l'espace. Cette phase lui donnera peut-être la possibilité de construire ou reconstruire son schéma désorganisé. Dans ce sens, on doit tout d'abord le placer dans des situations corporelles variées et, si possible, verbalement commentées:

position debout: sautillemeht sur place, équilibre sur un pied, etc.;

position assise: on modifiera le support (banc, sol, chaise) et la disposition des membres inférieurs (jambes tendues, en tailleur, sur les talons);

position couchée: changement du support (tapis, sol, banc), modification de la posture (dos, ventre, côté), substitution de certains éléments (immobilisme, respiration, rectitude, etc.);

position intermédiaire: accroupi (buste droit, maintien de l'équilibre), à genoux. (en appui sur les mains et les pieds, ou sur une main et deux pieds, deux mains et un genou etc.).

Ces épreuves favorisent l'appropriation de la mobilité pour le déficient, qui intègre alors mieux ses mouvements. Améliorant sa justesse motrice, il bénéficie d'une plus ample disponibilité envers le gestuel. Par la suite, on l'invite à s'enrôler à l'intérieur d'une cinématique totale (marche, saut, course, roulage, quadrupédie, rampement). Rappelons enfin l'indispensable travail devant le miroir:

La connaissance globale, confuse, approximative est un fait patent chez le débile profond, qui

longtemps dessine le bonhomme-têtard; chez le débile profond les exercices devant la glace pour une connaissance du corps sont essentiels à toute action éducative entreprise avec lui.<sup>1</sup>

A l'apprentissage de la conscience et de la domination somatiques doit s'allier celui d'une attitude équilibrée et économique. L'habitude posturale s'étant installée progressivement au cours du développement, la rééducation de son schéma cherchera à s'accomplir à travers les fonctions dynamiques vécues. On tentera d'éliminer les facteurs perturbateurs et d'inciter l'enfant à prendre une nouvelle contenance<sup>2</sup>. Mais il convient de se rappeler que l'effort fourni va faire surgir de façon accentuée l'incidence de l'angoisse corporelle. Celle-ci, on le sait, s'inscrit très souvent comme l'un des principaux symptômes des troubles psychomoteurs. Elle peut investir entièrement le sujet, occasionnant d'intenses blocages et rendant ardue l'adoption de certaines poses.

C'est surtout dans l'agir que cette anxiété se révèle la plus prégnante. Beaucoup d'inadaptés mentaux manifestent un profond malaise devant l'action. Ils hésitent à se servir de leurs sens comme instrument d'investigation pour entrer

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 196.

<sup>2</sup> Picq et Vayer soulignent trois aspects relatifs à ce redressement de la tenue:

- éducation des sensations en vue de créer les éléments d'un schéma d'attitude,
- initiation aux maintiens assis et debout,
- association de la station équilibrée et économique aux tentatives de libération des membres supérieurs.

en contact avec leur environnement. Ils refusent de bouger, économisent leur énergie et se réfugient dans une position défensive. Cette peur de l'acte va s'accroître lorsque la situation menace l'équilibre du port. Ainsi descendre un escalier, sauter sur une trampoline, marcher sur une poutre, se balancer, avancer les yeux fermés, courir, constituent des défis souvent insurmontables.

Il nous échoit d'essayer de réduire l'appréhension du handicapé lorsque des circonstances anxiogènes se présentent. Une technique qui peut s'avérer efficace dans nombre de cas, est celle de l'inhibition réciproque. Issue du conditionnement classique, elle propose d'annuler l'inquiétude pathologique en lui opposant un état physiologique contraire. Ménageant bien-être et détente, elle bannit les pulsions insécurisantes, diminuant ainsi les liens établis entre ces dernières et les stimuli qui en sont la cause. Je me souviens d'une petite fille qui, dès que je l'assoiais sur une balançoire, se crispait comme une tige d'acier de la pointe des orteils aux muscles faciaux. Puis, lorsque je commençais à chanter, à la caresser, à lui parler doucement, elle se détendait jusqu'à ce que toute paratonie disparaisse au niveau du corps. Avec le temps, la balançoire devint pour elle une amie sécurisante. Cet exemple montre bien à quel point la modulation tonique est indiscutablement liée à la marge d'assurance affective du protégé, comme l'indique Hélène Bucher.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> BUCHER, H., op.cit., p.51.



voilà esquissées quelques-unes des routes que gagne à emprunter la réforme du moi physique<sup>1</sup>. Axée sur la mise en confiance et le support émotif, notre action conduira l'apprenti à une meilleure représentation de l'organisme. Cette image tient une place primordiale dans les relations entre son moi et le monde extérieur, s'inscrivant comme un pivot de la construction de sa personnalité<sup>2</sup>. Semblable réorganisation du schéma somatique se poursuivra à travers les conduites motrices de base, plus ou moins troublées chez le démuné parce que plus ou moins instinctives; les conduites neuro-motrices, qui jouent un rôle déterminant dans la qualité des mouvements; les conduites perceptivo-motrices, liées à la mémoire ainsi qu'à la conscience et au continuum espace-temps.

#### 2.1.6 Formation de la catégorie spatio-temporelle

Le concept d'espace s'élabore avec la maturation ner-

<sup>1</sup> Observons un dernier point de la rééducation du schéma physique, soit la maîtrise de la respiration. Le fait de respirer est en effet étroitement relié à la perception du corps et au contrôle de la résolution musculaire générale. Au début, on se limitera à l'enseignement de l'expiration. Le jeune doit-être cependant capable de souffler avec sa bouche avant de pouvoir expirer convenablement par le nez.

<sup>2</sup> "Un élément de base indispensable à la construction de sa personnalité par l'enfant, c'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins spécifique et différenciée qu'il a de son propre corps" dit Wallon, cité par PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 21.

veuse et demeure tributaire du vécu. Solidaires de l'être en motion, les notions de gauche/droite, d'avant/arrière, de bas/haut, résultent d'une expérience somatognostique. Pour de nombreux handicapés profonds, la perception de l'espace s'avère presque nulle. Elle s'améliore cependant chez les déficients moyens où l'on note une conscience du déplacement vers les choses. Il importe que l'éduqué ait la possibilité de circuler sans contrainte dans son milieu. Certes, la simple accumulation des différentes impressions ne parvient toutefois pas à assurer l'édification des rapports spatiaux :

On peut en effet affirmer que si les expériences de la vie courante n'ont pas suffi à un développement normal du sens de l'espace ce n'est pas la multiplication des expériences manquées qui y pourvoiera; — Les troubles et les insuffisances de l'orientation et de l'organisation spatiale sont parfois considérables chez les enfants inadaptés; d'où la nécessité de reprendre l'éducation à son début.<sup>1</sup>

Puisque le sujet centre constamment l'espace à partir de son corps, la classe spatiale commande un bon enracinement en sa symbolisation. Quant à la série temporelle, elle fonde l'autre pilier des attitudes perceptivo-motrices. Une distinction s'impose dès lors entre la rythmique (sens physiologique) et la durée (sens psychologique). Il ne semble pas en effet y avoir de rapports réels "entre la capacité de sentir, de comprendre, de transcrire les relations dans le temps et celle d'exécution d'un mouvement sur un rythme don-

<sup>1</sup> PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p.33.

né"<sup>1</sup>. L'activité harmonique séduisant vite notre bénéficiaire , il y excelle souvent malgré une idée déficitaire de la permanence. Son goût prononcé pour la musique et sa capacité d'imitation de la cadence l'extirpent de l'inertie et, le projetant dans l'instant, le rendent plus présent à lui-même. Grandement avantageuse au niveau moteur, par ailleurs, cette scansion physique supprime les contractures, assouplit les muscles et relâche l'indépendance segmentaire.

C'est surtout l'intégration de la durée qui provoque des problèmes pour les très sévèrement perturbés, essentiellement inscrits dans l'éphémère: "Les seuls points de repère qui les situent dans le temps sont la succession répétitive des événements quotidiens" <sup>2</sup>. Pour certains débiles moyens existe cependant une assez bonne armature temporelle. Considérant les événements alternativement, ils se révèlent également capables "de transport réciproque" <sup>3</sup>. L'éducation psychomotrice se limitera à l'acquisition et au perfectionnement des notions élémentaires. On essaiera de concrétiser, de traduire sur le plan visible les motifs inhérents au concept temps: vitesse, durée, succession (avant/après), alternance, etc.. Pour y parvenir, nous sommes tenus d'associer ces motifs à l'agissement-même, ainsi que de multiplier les

---

<sup>1</sup> Ibid, p. 35.

<sup>2</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 61.

<sup>3</sup> Ibid, p. 62.

sensations périphériques<sup>1</sup>.

### 2.1.7 Conérence du développement

En mettant l'accent sur des schèmes aussi vitaux que l'occupation perceptive, l'aménagement d'un "je" corporel, l'équilibration et la sécurisation, la libération des ceintures, l'assemblage spatio-temporel, la formation psychomotrice débordé généreusement les grilles classiques de la rééducation physique (gymnastique corrective, respiratoire, rythmique, etc.). Elle s'affirme avant tout pédagogique et psychologique, et utilise l'aspect moteur afin de normaliser et d'améliorer le comportement. A cette fin, elle se propose d'émanciper systématiquement et globalement l'appareil somatique comme instrument de l'agir. Picq et Vayer affirment:

Seule la maîtrise du corps tout entier peut supprimer l'anxiété habituelle et le non vouloir, diminuer les syncinésies et les contractions, et apporter, avec un contrôle suffisant, la confiance indispensable à l'éducation de ces formes les plus différenciées de la motricité.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Picq et Vayer distinguent trois stades successifs dans les relations temporelles: une première phase où se fait l'acquisition fondamentale et où se cultivent le sentiment de la vitesse et ceux de la durée, de la continuité et de l'irréversibilité; une seconde phase où s'amorce une prise de conscience des rapports dans le temps et une appréhension de ses différents moments, parallèlement à l'initiation des sens de simultanéité et de succession; un troisième palier où l'apprenti atteint le niveau symbolique, coordonne les divers éléments et se détache progressivement du mouvement et de l'espace pour accéder à la seule abstraction.

<sup>2</sup> PICQ, L. et P. VAYER, op.cit., p. 27.

Polarisé par la conérence du développement, le refaçonnement psychomoteur recherche avant tout l'indépendance et la croissance du moi chez le jeune. En facilitant l'exercice de son intelligence sensori-motrice, il l'incite à devenir l'"artisan de sa propre réhabilitation"<sup>1</sup>. Toutefois, l'intervention de l'adulte demeurant centrale en déficience mentale, l'éducateur a le devoir d'assurer une présence constante, un support régulier, une action structurée. Et ce dans tous les cadres institutionnels, que ce soient les cliniques d'ergothérapie et de physiothérapie, ou les autres formes d'encadrement que nous examinons maintenant.

#### 2.1.8 Les lieux d'apprentissage

##### 2.1.8.1 Le centre de jour

Ce milieu oeuvrant surtout dans le secteur pré-académique, l'éduquant y exploite spécifiquement la dimension fine de la motricité ainsi que la discrimination perceptuelle. Il rend ainsi réalisable une ébauche des notions intellectuelles, prolongement du physiologique. On offre au protégé maintes occasions de participation: peinture digitale, découpage, bricolage, modelage, enfilage de perles, jeux de construction

---

<sup>1</sup> Ibid, p. 18.

et d'encastrement, etc.. On vise à étendre les habiletés manuelles du démuné (déchirer, découper, plier, lacer), à lui faire expérimenter ses différents sens (reconnaître la forme, la couleur, la température, la consistance, etc.). Il convient de distinguer le centre de jour occupationnel du centre de jour préparatoire ou scolaire. Ce dernier a comme objectif de:

Favoriser l'épanouissement optimal du jeune enfant en l'aidant à se développer par des apprentissages à la vie de groupe au plan moteur, cognitif, affectif et social en vue d'acquérir le plus d'autonomie possible dans une éventuelle intégration scolaire.<sup>1</sup>

Outre les centres de jour, l'enseignement sur place et les diverses écoles s'occupant de clientèle en adaptation peuvent répondre à des besoins similaires.

#### 2.1.8.2 L'atelier de travail

Basée sur la reconstruction gestuelle, cette initiation désire créer un rythme et une habitude de travail stables, ainsi que promouvoir une connaissance et un usage adéquats de l'instrument. Ces acquis ouvriront possiblement à la clientèle les portes de l'atelier protégé. On oriente les handicapés moyens vers l'ouvrage de ferme, le jardinage, les

---

<sup>1</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit. , p. 33.

modules de cordonnerie, de menuiserie, de montage à la chaîne, de rivetage, de vannerie, le perfectionnement en art ménager, la fabrication d'objets en plastique, l'ensachage, etc.. Pour les inadaptés profonds, on s'en tient au découpage, modelage, jardin d'enfant, dessin, tricot, etc..

### 2.1.8.3 La résidence

Elle veut aménager un cadre de vie évolutif<sup>1</sup>, véritable transition entre le monde intra-utérin biologique et l'univers social. L'éduqué a pour charge de délaisser progressivement la relative sécurité matricielle pour faire l'expérience de l'autonomie<sup>2</sup>. En ce qui a trait à la programmation éducative (individuelle et collective), elle va non pas se hiérarchiser en une superposition d'exercices, mais bien s'ériger en un authentique champ d'action structurant. L'accent est mis sur l'intégration de schèmes de vie quotidiens (manger, s'habiller, faire sa toilette, etc.) et l'amélioration du régime fonctionnel. On réserve également des périodes récréatives et du temps libre non planifié. La

---

<sup>1</sup> Spécifions que cette tâche est compliquée par la multitude des problèmes médicaux et la diversité des handicaps physiques (sensoriels et moteurs) que l'on rencontre fréquemment chez le perturbé mental. Ces dérangements, unis à des troubles profonds de la personnalité, déclenchent des difficultés de regroupement et rendent complexe la centration sur le bénéficiaire.

<sup>2</sup> "L'ambivalence dépendance-indépendance qui, toujours, caractérise l'individu dans le milieu social, se trouve pré-

cour extérieure paraît dans ce sens un endroit propice. Terrain neutre, elle ne supporte pas l'ensemble des interdits qui frappent la résidence.

Il importe également que l'environnement suscite l'appropriation d'objets et d'un espace vital, ce qui forme l'étape initiale du processus d'intégration. Roger Tastayre indique que "les avoirs jouent un rôle symbolique dans le sentiment d'appartenir soi au milieu" <sup>1</sup>. Une poupée, un fragment de toile, un vêtement, constituent dès lors des compagnons inséparables, exprimant sur un mode fétichiste l'acceptation de l'entourage. Pluri-dimensionnel, celui-ci se répartit en plusieurs surfaces viables parmi lesquelles l'enfant aura le loisir de sélectionner. Le salon, le dortoir, la cuisine acquièrent ainsi dimension de micro-habitats riches et diversifiés qui sollicitent son expression. Lieux à la fois susceptibles de le rassurer et de capter son intérêt! A l'opposé, il ne faut pas inventer un milieu exempt de toute frustration, dépourvu de facteurs anxiogènes, où le sujet s'installerait dans un régime accru d'obéissance. Car l'aliénation se complait autant dans l'utopique sécurité que dans l'angoisse prégnante.

---

parée par le rapport de dépendance graduellement atténué, restreint, depuis l'embryogénèse. A la phase d'une genèse dirigée, programmée, par des codes endogènes génétiques, succède la période d'élevage et d'éducation dont la programmation compose avec les conditions du milieu". INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p.54.

<sup>1</sup> Ibid., p. 75.



## 2.2 Les rapports de coexistence avec autrui

### 2.2.1 Adaptation à la réalité sociale

C'est au sein même de la résidence institutionnelle que vont se développer les habitus normalisants. Notre protégé sait déjà comment se nourrir, s'habiller, se laver, remiser son linge, etc.. Il s'agit maintenant pour lui de poursuivre cette initiation par l'échange collectif<sup>1</sup>. Non seulement il découvre la différence, mais il lui échoit également de l'accepter et de la respecter, ce qui implique beaucoup d'efforts. Rencontrer l'autre s'avère en effet un véritable défi à son égocentrisme: il supporte mal la frustration, reste profondément individualiste et n'évalue guère les interactions. Comment dès lors réussir à s'adapter aux réalités intra et extra-muros?

L'Ecole active nous suggère deux modalités susceptibles d'édifier cette vie communautaire: l'autorité imposée par les grands et la solidarité des petits entre eux. Telle phase d'apprentissage n'espère évidemment pas ici faire accéder le handicapé intellectuel à une réelle pensée de groupe ou lui faire saisir la charpente des relations causales. On tend plutôt, par le biais de la coexistence avec autrui, à lui faire identifier les diverses composantes de son univers: objets matériels, situations, personnes etc.. Il s'agit en quelque sorte d'une phase d'adaptation sommaire à la réalité sociale.

---

<sup>1</sup> Précisons que ce travail touche davantage le débile moyen.

### 2.2.2 La règle adulte et le réalisme moral

L'éducateur exerce une fonction influente auprès de l'apprenti. La tendance de l'enfant à nous imiter, voire à nous mystifier, amène souvent une survalorisation de nos consignes et de nos points de vue. Ces derniers risquent d'être considérés comme absolue, s'inscrivant ainsi à la base d'une genèse du sentiment du devoir. Semblable soumission totalitariste à la loi ne demeure toutefois pas sans danger pour le démuné. Cette confiance intégrale consolide souvent son attitude pré-critique "en remplaçant sans plus la croyance individuelle par une croyance fondée sur l'autorité (...) le bien et le mal sont simplement conçus comme étant ce qui est conforme ou non conforme à la règle adulte"<sup>1</sup>.

Notre rapport avec le jeune, s'il s'établit trop fortement sur un lien de dépendance, risque de le confiner dans une sorte de chosification, de réalisme moral au sens où l'entend Piaget. Le mal, par exemple, reste alors intrinsèque à l'objet de l'interdit et refuse de s'assimiler aux raisons qui le motivent, prenant figure de tabou. Un tel phénomène est accentué souvent par le code de vie de l'unité résidentielle. Ce dernier devient pour le déficient le principal point de référence, le guide de la bonne conduite. Ainsi certains comportements tels bien se tenir à table,

---

<sup>1</sup> PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 262.

bien s'habiller, faire son lit correctement, délaissent parfois leur dimension utilitaire pour s'imprégner d'une connotation éthique. L'éduqué se voit ainsi valorisé s'il satisfait aux différents critères de performance. Il interprète son attitude comme bonne ou mauvaise selon qu'elle se conforme ou non aux attentes, qu'elle respecte ou non la procédure en vigueur.

On assiste à la naissance d'une pseudo-ascèse du devoir pur, reflet évident des conventions. Reposant sur la sujétion à l'étiquette admise, la déontologie institutionnelle s'éloigne à trop d'occasions d'une morale naturelle enracinée dans la compréhension de l'acte posé. Certes, le code de vie tend par certains aspects à se rapprocher d'une loi du bien. Il cherche, par exemple, à montrer le respect des droits, enseignant au handicapé à ne pas frapper l'autre, à ne pas s'approprier ou saccager ses jouets, à tolérer les différences, etc..

Mais ces apprentissages ne font pas toujours l'objet d'une intégration sur le plan cognitif, notre bénéficiaire n'étant que partiellement en mesure d'appréhender la logique de causalité qui sous-tend telle ou telle interdiction. Ainsi, si on lui défend de parler au coucher afin de ne pas déranger le sommeil de ses voisins, il y a de fortes chances qu'il retienne seulement le fait qu'il ne doit pas parler à ce moment précis, se conformant à la lettre à notre demande. Il importe donc qu'à cette rigueur de la servitude nous essayions de substituer au contraire une véritable ambition

du dépassement<sup>1</sup>.

### 2.2.3 Le processus d'auto-socialisation

Si l'on désire vraiment conquies le mentalement perturbé vers une signification des valeurs, vers un agrandissement de la conscience personnelle, il faut lui consentir une praxis réelle des principes de la conduite. Bien sûr, on ne peut guère souhaiter éveiller chez lui un esprit analytique et critique. Nous avons plutôt la latitude de faire éclore un début de maîtrise interne en lui laissant découvrir la conséquence de ses propres actes. Or ceci s'accomplira par un phénomène de réciprocité que définit bien David Wickens: "Le fonctionnement social, au sein d'un groupe d'enfants, se développe à travers la répétition constante des relations de causalité dans le comportement"<sup>2</sup>.

Notre fonction consiste donc à faciliter les situations de coopération avec autrui en réservant d'emblée une place capitale à la vibration collective spontanée de l'inadapté. Par l'échange libre, ce dernier va se sensibiliser davantage à

<sup>1</sup> "Bergson voyait deux sources à l'obligation morale. La première est plus ou moins identifiée à la société elle-même, qui impose des choses à faire ou à éviter afin d'assurer l'ordre social: elle est surtout ressentie comme pression. La seconde est davantage affaire d'attrait; elle est plus proprement aspiration. La première définit le permis et le défendu, la seconde débloque les frontières de la générosité. L'une est pour ainsi dire close; l'autre est ouverte: elle est la morale du dépassement". NAUD, A. et L. MORIN, op.cit. p. 74.

<sup>2</sup> WICKENS, D.  
1976 "La théorie de Piaget: Modèle de système ouvert d'enseignement" in M. SCHWEBEL et J. Raph, Piaget à l'école, p. 175.

l'existence de l'interaction. Ainsi parviendra-t-il à mieux délimiter les particularités de chacun et à cultiver un vrai commerce d'altérité. Prenons l'exemple suivant: Jeannot a le goût de danser. Il décide d'aller chercher Alain, qui est assis et ne veut bouger pour rien au monde. Si Jeannot insiste et tire par le bras Alain, celui-ci entrera dans une colère éloquente qui fera comprendre à Jeannot de ne plus insister. Commencera alors éventuellement à se forger chez lui une discipline intérieure qui l'amènera à préserver la solitude de l'autre.

Imaginons également ce scénario: Fernande frappe Colette. Cette dernière se fâche et réplique. De cette manière, Fernande peut saisir que son geste provoque l'agression de l'autre ou encore l'intervention de l'éducateur. Le procédé discerne davantage la dynamique circonstancielle, car son savoir s'acquiert non pas sous l'influence d'un verbalisme normatif, mais bien par le vécu et l'expérience directe<sup>1</sup>. Par le mécanisme de la coopération enfantine, une censure interne va donc remplacer progressivement la contrainte adulte.

<sup>1</sup> L'expression par le jeu pourra s'avérer dans ce sens un médium pertinent de connaissance de l'autre: "le jeu expressif fera connaître le sujet au groupe dans sa propre dimension, totale, toujours singulière et non pas dans l'aspect partiel (et partial) dont le groupe se plaît à caricaturer le sujet. Par le biais d'une connaissance plus grande et relative à des situations variées des sujets par eux-mêmes le groupe actif expérimentera les reconnaissances de sujet à sujet" INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 134.

#### 2.2.4 Assises d'une intelligence réflexive

Le rapport de coexistence avec autrui offre au débile la possibilité de sortir de son égocentrisme intégral pour s'adapter au monde environnant. Les échanges multiples vont l'extraire de son état d'indifférenciation chaotique dans le clan pour l'entraîner à un début de différenciation et fonder chez lui les prémices d'un contrôle personnel. Son opinion en se heurtant à celle des autres devient plus objective. Cette opposition va stimuler la fonction logique de son intellect pré-conceptuel et faire émerger le goût de démontrer, de convaincre. Ce besoin de justification lorsqu'il apparaît, s'avère bénéfique. Il ébranle la croyance intran-sigeante de l'éduqué en ses propres idées.

Assimilant dans le vécu les conséquences de l'interaction, il lui sera possible de mieux anticiper l'éventualité conjoncturelle. Ainsi il s'attardera davantage aux implications de sa démarche plutôt que d'entrevoir uniquement les résultats désirés de l'action. Bref, l'échange social favorise la métamorphose de l'intelligence vécue à l'intelligence réflexive. Il pousse l'apprenti à s'interroger sur son agir et à délaisser quelque peu sa forme de pensée syn-crétique et intuitive.

L'adaptation s'avérera graduelle, fruit d'une assimilation globale des autres à soi d'abord, pour évoluer peu à

peu vers une plus ample accomodation à autrui<sup>1</sup>. Celle-ci se réalise grâce à la grande suggestibilité et au don d'imitation<sup>2</sup> qui habitent nombre d'intellectuellement démunis.

L'exemple de Josée est très significatif à cet égard. Ins-crite dans une unité évolutive très pauvre, on ne parvint pas à lui faire intégrer l'apprentissage à la propreté.

Lorsqu'elle fut transférée dans une résidence plus émancipée, elle se mit presque immédiatement à déréquer à la salle des toilettes par contagion spontanée des autres. Dans ce sens, il se révélerait sans doute bon de créer des regroupements d'âges variés de sorte que les plus jeunes puissent bénéficier des acquisitions de leurs aînés.

#### 2.2.5 L'adulte, catalyseur indispensable

Quoiqu'essentiel, le procédé autonome de socialisation pose néanmoins une réelle problématique en déficience men-

<sup>1</sup> Notons que l'assimilation et l'accomodation s'équilibrent et deviennent solidaires sous l'influence des facteurs sociaux: "La vie sociale, en développant concurremment la réciprocité des relations et la conscience des implications nécessaires enlève donc à l'assimilation et à l'imitation (accomodation) leurs caractères antagonistes, et les rend mutuellement dépendantes. La vie sociale contribue donc à rendre réversibles les processus mentaux et à déterminer ainsi l'apparition du raisonnement logique", dit Piaget. PIAGET, J. 1971 Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, p.147.

<sup>2</sup> Soulignons l'importance du jeu imitatif qui permet aussi de se distinguer d'autrui, d'accroître la conscience de soi: "Dans cette manifestation ludique de l'expression imitée d'un modèle par un sujet, il y a l'expérience irremplaçable et non pathologique de l'être et de ne pas être, de la présentation autre et soi", INIZAN, A. et R.TASTAYRE, op. cit., p. 65.



tale moyenne et profonde. On note au départ des tendances sociales très faibles chez une majorité de clients. Beaucoup ne sourient pas, possèdent un langage gestuel et oral limité et demeurent avares d'attouchements physiques. De plus, ils empruntent volontiers à la règle du quant-à-soi observée habituellement chez les tout-petits et recherchent rarement la présence d'autrui. Dans leurs données expérimentales<sup>1</sup>, M. Petit et A. Inizan constatent cette absence de comportement de type associatif ou coopératif chez les profondément affectés. On remarque l'inexistence pour eux de jeux fondés sur des normes. Ajoutons que le travail en équipe leur est difficilement accessible, les bases en demeurant peu comprises. Soumis à une évaluation de la réalité également très déficiente, certains brisent leurs jouets, déchirent leurs vêtements, frappent leurs compagnons, se trouvent frustrés ou aïolés à la moindre occasion.

Ainsi se déclarent-ils pratiquement inaptes à former une entreprise communautaire et à atteindre l'auto-gestion. Bref, il paraît irréaliste qu'ils organisent eux-mêmes leur coopérative extérieure, cet "ensemble des relations s'établissant du dehors entre eux"<sup>2</sup> : langage, actions morales, codes, conventions, etc.. L'éducateur est donc tenu de s'attribuer

---

<sup>1</sup> INIZAN, A. et M. PETIT  
La récréation chez les débiles mentaux, C.N.E.F.A.  
 S.E.S. Document inédit.

<sup>2</sup> PIAGET, J.  
 1969 Psychologie et Pédagogie, p. 255.



un rôle important au sein du mécanisme auto-socialisant. Il lui incombe de faire germer cette société intérieure dont parle Durkheim, assemblée liée à la constitution psychobiologique de l'individu. La rééducation travaillera au façonnement de la conduite<sup>1</sup> (psychothérapie)<sup>2</sup> de même qu'à l'intégration des connaissances factuelles (psychopédagogie). Elle cherchera fondamentalement à libérer "les possibilités latentes du sujet, possibilités qui étaient jusque là para-

<sup>1</sup> Cette restructuration du savoir être ne présentera une efficacité vraie que dans la mesure où l'éducateur investira au niveau humain : "En psychothérapie du comportement j'ai la conviction que l'amour ne s'use pas, mais l'amour use tout, avec l'aide du "modeling", issu des thérapies comportementales" déclare Marie-Etienne Gagnon-Ratté, op.cit., p.14. Sur le modelage de l'agissement, voir: MALCUIT, G., L. GRANGER et A. LAROCQUE 1972 Les thérapies comportementales, modifications correctives du comportement et behaviorisme.

<sup>2</sup> Mentionnons que le personnel clinique de la résidence profitera souvent de l'aide d'un centre de thérapie. Celui-ci vise à "créer un milieu de vie psycho-thérapeutique se référant au schème conceptuel de la psycho-thérapie des débilés mentaux". Il a pour fonction de:

- se joindre à l'équipe pour observer le sujet ou les interactions éduqués-éducateurs.
- Mettre sur pied et appliquer en collaboration avec l'équipe un plan de traitement pour pallier aux troubles de comportement.
- Transmettre à l'intérieur de ces plans de traitement, des concepts théoriques en rapport avec la psychothérapie pour maintenir un climat thérapeutique permanent.
- Mettre sur pied des moyens de contrôle.
- Superviser l'application des plans de traitements tant par un vécu en résidence que la lecture de rapports ou rencontres avec l'équipe.
- Fournir la documentation pertinente pour améliorer le plan de traitement.
- Assurer un suivi tant que le besoin s'en fait sentir.
- Sur recommandation, référer le cas à un service spécifique si nécessaire".

CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 40, 41.

lysées dans certains secteurs de son comportement" <sup>1</sup>. Notre tâche est d'initier à l'interrelation les perturbés, afin qu'ils atteignent une première connaissance d'autrui et un embryon d'esprit collectif.

#### 2.2.5.1 Fonction expressive et mise en contact

Parce qu'il est impératif d'accroître chez notre bénéficiaire le goût et la capacité de s'exprimer, il nous revient de l'inciter à extérioriser son état émotionnel et infra-subjectif.

L'une, l'impression est de l'ordre du subjectif et incommunicable nécessairement; l'autre est seule une manifestation, réalité intersubjective pouvant permettre un accord entre plusieurs sujets, c'est-à-dire communication.<sup>2</sup>

Il faut s'attarder à forger pour l'enfant des outils d'information et de mise en contact, c'est-à-dire des formes idiomatiques significatives.

En effet, dans la mesure où on accepte que le développement de tout être vivant soit fonction des interactions qu'il entretient avec son environnement tant extérieur qu'intérieur, il convient alors d'accepter que l'épanouissement d'un individu soit lié à la qualité et à l'importance de la communication qu'il peut entretenir avec son entourage. Or cette communication repose essentiellement sur la

<sup>1</sup> MAUCO, G. et coll.  
1967 "But et fonctionnement d'un centre psychopédagogique" in L'inadaptation scolaire et ses remèdes, p. 7.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 124.

maîtrise de langages.<sup>1</sup>

Il ne sera pas aisé d'harmoniser les multiples modalités langagières de la collectivité résidentielle. Echanger ne nécessite-t-il pas en effet l'apprentissage d'un code commun, identique? Comment dès lors aménager une zone d'entendement parmi semblable amalgame de patterns comportementaux particuliers, désorganisés, d'états expressifs figés, étranges, absents? Peut-être en nous efforçant d'aplanir les différents dialectes relationnels<sup>2</sup>, d' "adapter un mode de communication standardisé qui fait appel aux gestes, images, sons qui correspondent aux capacités réceptives et expressives du nandicapé" <sup>3</sup>.

Dans la mesure du possible, on tendra à ériger une correspondance verbale, dont l'action formatrice occupe une place déterminante dans la mécanique de coordination communautaire<sup>4</sup>. Le dialogue socialise davantage la pensée et la dispose au renseignement. Mais puisque l'apport oral est

<sup>1</sup> TREMPE, P.L., op.cit. p. 12.40.

<sup>2</sup> "Dans cette perspective, il faut comprendre l'éducation comme l'acte d'une transformation de moyens d'expression singuliers, bruts, émotionnels en moyens d'expressions socialisés, normalisés", stipule Roger Tastayre. INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 121.

<sup>3</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 17.

<sup>4</sup> Le résultat structurant du discours "dépasse les cadres du langage lui-même et prolonge, sur le terrain de la coordination des actions sociales, le processus équilibrateur déjà à l'oeuvre dans le domaine de la coordination des ac-

fréquemment inexistant, notamment chez les profondément démunis, nous orienterons notre effort vers d'autres catégories que la locution: gestuelle, tactile, sonore, etc.. Car l'agir dût-il emprunter des canaux peu orthodoxes, l'éduqué garde avant tout le droit d'affranchir ses pulsions instinctuelles, tant de désir ou d'amour que de violence.

L'opposition, l'agressivité, la destruction même sont à comprendre comme des langages relationnels et le pédagogue sait bien les interpréter, les réguler, transférer ces modes de communication dans d'autres registres: le négativisme actif reste un levier possible de mise en relation éducative.

Ce qui est peu ou pas résolvable par le pédagogue c'est l'absence ou l'insuffisance de réactivité extériorisée de l'enfant dit débile; c'est le fait des troubles de la personnalité qui font que ce sujet ou bien réagit "à côté" ou d'une manière étrange, incohérente, ou bien reste figé et parfois insensible, anémotif, comme si la réactivité du sujet était "traitée" pour elle-même et en lui-même dans des langages cryptiques non décodables dans le milieu éducatif.<sup>1</sup>

Au protégé de s'exprimer, à nous d'orchestrer cette communication afin qu'elle soit acceptable, qu'elle s'allie avec une sensibilisation à autrui.

- 2.2.5.2 De  
           l'acte éducatif  
           à  
           l'acte psychothérapique

Extirper les jeunes de leur hédonisme primitif et créer

---

tions en général" dit Piaget.

PIAGET, J.

1963 "Le langage et les opérations intellectuelles" in  
       J. de Ajuriaguerra et all. Problèmes de psycholinguistique, p. 60.

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 108, 109.

au sein du clan : une atmosphère de respect mutuel exige une implication et un support très grand de l'éducateur. Il lui revient de restructurer les conduites, d'activer ou de désactiver des attitudes sociales en valorisant ou dénigrant les oeuvres du bénéficiaire. Pour désigner ceux-ci, il est indispensable d'utiliser une terminologie invariable et de montrer une réaction toujours constante devant leurs effets de façon à mettre en évidence les analogies de causalité dans le comportement. Dans le but de maintenir notre médiation entre les apprentis, nous serons bien avisés de préconiser l'emploi de méthodes directes, tel le renforcement positif ou négatif, ou de techniques de manipulation<sup>1</sup> comme l'injection d'affection, la décontamination par l'humour, le regroupement, la restructuration, etc.. Nous jouissons ainsi d'un atout précieux pour normaliser leur cohabitation et assurer une dynamique collective saine.

Notre intervention doit cependant se plier à "l'événement précis et non pas à une règle absolue qui n'aurait pour effet, en définitive, que de charger le surmoi, soustrayant ainsi la responsabilité du sujet face à ses actes"<sup>2</sup>. Plus

<sup>1</sup> Ces instruments thérapeutiques mis au point par Fritz Redl, non seulement neutralisent l'agir, mais l'exploitent positivement. Ils impliquent cependant une liaison antiseptique avec le client. De plus, ils ne constituent en rien des recettes et ont l'obligation de s'incorporer intégralement à notre praxis éducative. (voir append. G)

REDL, F. et D. WINEMAN

1964 L'enfant agressif, Tome I, II.

<sup>2</sup> TREMPE, P.L., op.cit., p. 7.16.

tôt qu'ordonner: "Ne frappe pas Annie", pourquoi ne pas suggérer: "Si tu frappes Annie, tu vas lui faire mal et elle va pleurer". De même, en faisant concevoir au déficient les motifs pour lesquels nous le réprimandons, nous évitons qu'il interprète notre contenance comme un ressentiment personnel ou un manque d'amour: "Tu n'auras pas d'autre poisson, parce que tu as jeté ton assiette par terre". Il n'est pas indifférent également d'éviter de dramatiser les circonstances vécues par le débile. Elles pourraient entraîner un sentiment de culpabilité trop intense et le déséquilibrer totalement<sup>1</sup>. C'est pourquoi les interactions gagnent à se situer dans un cadre rassurant.

Nous élevons rarement la voix, ni ne nous mettons en colère. La présence des deux autres adultes nous sécurise beaucoup. Nous ne punissons jamais ni ne menaçons. Ainsi, tous les problèmes disparaissent plus vite et les enfants attachent moins d'importance à des situations dramatiques. Les enfants "tannants" ont même cessé de nous jouer des tours puisque nous trouvons les tours très drôles.<sup>2</sup>

A cette approche de type curatif, nous trouverons avantage à ajouter une démarche personnalisée. Elle fait partager par le perturbé notre réalité à nous, notre façon de voir: "Je ne veux plus jouer parce que je suis fatigué". Pareille considération de soi-même me semble un facteur indispensable

<sup>1</sup> Cette désorganisation est assez commune chez certains inadaptés à cause de la faiblesse du signal d'alerte qui empêcherait de commettre un geste répréhensible. Le moi n'avertit pas lorsqu'il a l'intention de profaner un interdit.

<sup>2</sup> LEPINE, G., op.cit., p.58.



à un lien éducatif judicieux.

A l'instar d'une socialisation des personnes, le pédagogue est conduit à effectuer une socialisation du contenu. Dans cette optique, le jeu forme un apport important sur le plan collectif, se présentant comme excellent agent de civisme. Lorsqu'il recèle une éthique (chaise musicale, cachette, etc.), il facilite la transition d'une pensée égocentrique à une pensée corporative. L'acceptation de la loi générale rend en effet possible cette distanciation de soi. A l'inverse, il convient de plier l'activité communautaire à certains accommodements ludiques: faire le ménage en s'amusant, bricoler en chantant, etc.. Jouer devient ainsi une manière d'être à l'intérieur d'un contexte d'apprentissage significatif pour l'éduqué. Outre le contenu du jeu, nous avons le loisir de socialiser la plupart des conditions assumées par le jeune. On bricole en échangeant ses outils, on participe tous ensemble à la décoration du salon pour une fête, on pique-nique en se partageant la nourriture, etc..

Ainsi nous attardons-nous à observer deux tendances se dessiner au sein d'une pédagogie active pour handicapés mentaux. Premièrement une ligne incitative, où l'éducateur prépare le bénéficiaire à communiquer, met en branle son potentiel auto-normalisant et uniformise sa dynamique multi-relationnelle. Et deuxièmement, une implication non-directive qui laisse à l'apprenti la latitude de faire surgir de lui-

même la société intérieure qui l'habite. Engageant librement ses rapports avec autrui, il devient ainsi, pour une part, le déterminant actif de sa propre solidarité.



## CHAPITRE III

### Fondements du geste didactique

Doter notre programmation de sphères d'occupation multiples ne suffit pas à déterminer une évolution constante chez le déficient. Le projet éducatif a le devoir de s'établir sur une réelle philosophie qui englobe les besoins premiers du démuné. L'implantation de stratégies éclairées commande le recours à plusieurs données cruciales qui consolident le geste didactique. Exposons quelques-uns de ces éléments essentiels sur lesquels l'éducateur soucieux instaure son intervention.

#### 3.1 Activité spontanée et satisfaction par l'agir

Le débile intellectuel porte lui aussi le sens de l'enfance. Son action, pour être rentable, repose d'emblée sur cette règle de l'intérêt dont Claparède disait qu'elle compose le "pivot unique autour duquel doit tourner tout le système" <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> CLAPAREDE, E. L'éducation fonctionnelle, cité par Piaget.  
PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 222.

En la seule passion véritable réside en effet la volonté de connaître. Le handicapé investit dans un agir vraiment structurant lorsque des mobiles autonomes l'inspirent. Voilà donc l'acte spontané mis au centre du projet éducatif, et obéissant aux lois de l'intelligence infantile. L'école ouverte tend à un plus grand agrément et une plus grande implication de l'éduqué. Son savoir gagnant à s'édifier sur un authentique désir d'apprendre plutôt que sur la contrainte extérieure, le programme a l'obligation de se révéler le plus attractif possible pour l'affecté, et même de devenir source de bonheur.

Il faut que cette réalité donne du plaisir au sujet, ou plus exactement qu'il découvre que dans cette réalité il y a accès pour lui personnellement, en tant que cet individu qu'il est et dont il a une image plus ou moins dévalorisée, accès à une affirmation, à une reconnaissance.<sup>1</sup>

Une conception du bien-être va ainsi animer le milieu de vie. Elle ne signifie nullement la récompense du jeune par le pédagogue, mais bien par sa propre participation et sa productivité, initiant une démarche autogène et la conscience de se réaliser<sup>2</sup>. Il nous revient de modifier ou de

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 16.

<sup>2</sup> "Donc, une pédagogie du plaisir est celle où l'on ne va pas gratifier l'enfant, mais où l'on va permettre à l'enfant sa libre expression, ses essais et erreurs.(...) Une pédagogie du plaisir serait celle, précisément, où le maître se garderait de vouloir faire plaisir, c'est-à-dire de vouloir amener une gratification; car la gratification implique son opposée la frustration. De plus c'est la décou-

rendre positifs ses facteurs de motivation afin de canaliser son appétence vers des éléments formateurs de la personnalité. Nécessité nous échoit d'opérer un transfert des objets de contentement de façon à conduire le bénéficiaire vers des occupations de plus en plus axées sur l'humain<sup>1</sup>.

### 3.2 Notion d'équilibre

Moteur du développement de la psychée au coeur du cheminement adaptatif, l'intérêt guide l'apprenti dans cette recherche continue qui aboutira à la construction de son univers représentatif. Il se présente donc comme l'énergie intime qui alimente la dialectique constante entre l'organisme et son entourage, tenant une place primordiale au centre des schèmes d'assimilation et d'accomodation. Analysons maintenant ce processus d'équilibration.

Nous avons vu que l'eurythmie s'établit peu à peu grâce au découpage partiellement conscient que le protégé opère sur son environnement. Elle participe d'une quantité prodigieuse de facettes disparates issues tant de l'intimité psychique que du champ spatial et temporel externe. Une armatu-

---

verte de sa propre valeur, la prise de conscience de sa capacité de dépassement, de grandissement (...) qui constituent l'effet éducatif, positif". Locus citate.

<sup>1</sup> Ce travail est loin d'être facile et la recherche en ce domaine débute à peine. Roger Tastayre déclare: "Je pense qu'on en est à un âge sauvage, c'est-à-dire que l'on traite les problèmes d'une manière très globale et générale; mais l'on ne sait pas, justement sur les plans individuels,

re aussi instable, se rompant à tout moment, oblige sans cesse l'individu à la reconstruire. Or cette perpétuelle réorganisation profite à la conscience. Elle favorise l'émergence de liens symboliques inédits, enrichissant le bagage des acquis et augmentant de la sorte l'harmonie d'ensemble. En retour, cette refonte du réseau rend possible des liens plus solides avec les choses éventuelles.

Posons ici le postulat suivant: l'apprentissage naît de déséquilibres successifs. Claparède ne dit-il pas: "C'est la rupture de l'équilibre qui est le moteur de toute l'activité"<sup>1</sup>. Selon l'adéquation ou l'inadéquation de sa solution à la problématique posée. l'être intègre ou non l'élément nouveau. Pour expliciter ce principe, de même que pour bien circonscrire la nature complexe de la mécanique psychologique qui sous-tend tout accès à un savoir quelconque, voici un bref résumé du modèle théorique de la connaissance tel que conçu par le professeur Pierre-Léon Trempe: La Boucle SPACT<sup>2</sup>.

Lorsque nous maintenons une relation cohérente avec notre sphère de significations, nous nous situons dans ce qu'on pourrait appeler un équilibre relatif. Si un objet allogè-

---

intervenir, je dirai pour permettre ce transfert des motivations. Ce passage d'un objet-activité à un autre objet-activité comme source de plaisir" Ibid, p. 18.

<sup>1</sup> CLAPAREDE, E.  
1964 L'éducation fonctionnelle, p. 51.

<sup>2</sup> TREMPE, P.L., op.cit., p. 2.1 à 2.31.

ne pénètre alors notre champ d'interaction, cet état se perturbe, entraînant habituellement une saisie de problème (SP) accompagnée de réactions diverses: curiosité, fuite, émerveillement, etc.. Nous répondons à une telle rupture en faisant appel à notre bagage cognitif existant. Pareille réplique se traduit par une anticipation (A) et constitue un premier effort pour rétablir une harmonie provisoire. Puis nous vérifions en deux temps cette riposte. D'abord, nous compilons dans le milieu ambiant des indices susceptibles de valider l'anticipation déjà générée. Après cette cueillette de données (C), nous appliquons à l'inférence un traitement (T) qui nous aide à contrôler sa véracité. Si elle se trouve confirmée, nous retrouvons notre équilibre; sinon il nous est loisible d'initier une autre boucle SPACT.

### 3.3 Des objets significatifs

Puisque la formation requiert au préalable une saisie de problème, nous sommes tenus de présenter au déficient un microcosme fertile en stimulations de toutes sortes. Plus il se trouve confronté à des phénomènes insolites, plus il a de chances d'accroître son économie mentale. Agencer et découper l'espace se présente alors comme l'une des fonctions premières de l'éducateur. Tenant d'abord compte de la capacité du débile à apprendre, il le placera en présence de matériaux susceptibles de s'intégrer à un tel réseau. Il faut donc éviter un certain activisme pédagogique basé sur l'uto-

pique principe que n'importe qui peut apprendre n'importe quoi. Pierre-Léon Trempe affirme judicieusement:

Il nous apparaît donc préférable, en général, de ne choisir que des "questions" à la mesure de ce que nous sommes actuellement. Nous ne sommes pas en effet en mesure, à tout moment de notre évolution, d'aborder facilement n'importe quel sujet.<sup>1</sup>

Si le démuni mental ne possède pas les renseignements nécessaires pour s'adapter à la chose rencontrée, celle-ci, au lieu de s'incorporer au réseau principal, se résorbera dans une structure flottante ou ne sera tout simplement pas assimilée<sup>2</sup>. Seules des composantes éloquentes s'inscriront dans sa grille d'appropriation. Au sein de la relation éduquant-éduqué, transparait ici la distance culturelle de l'objet. Chacun d'entre nous construisant son réel à la solde de ses moyens actuels, amalgame les facettes sensibles du monde phénoménal pour conserver une homogénéité à son univers de représentation. Les choses s'attachent à notre vécu et reflètent des significations qui nous sont propres, tributaires de notre culture particulière, de nos valeurs familiales et sociales<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ibid, p. 9.29 .

<sup>2</sup> Aussi, stipule Pierre-Léon Trempe, "l'intervenant devrait-il s'attarder à éveiller le plus d'acquis possibles chez le sujet afin qu'il puisse établir le maximum de liens, d'ancrages, avec la "chose" considérée". Ibid, p. 3.7 .

<sup>3</sup> Par exemple cette chaise devant moi ne véhicule pas les mêmes sémantismes pour moi et mon voisin. "Il ne s'agit pas uniquement d'une chaise au sens aristotélicien; un être

Or, sur le plan éducatif, cet assemblage complexe et diffus rend laborieuse la communication, gênant parfois foncièrement notre intervention. Le dialogue ne s'actualise qu'à travers cette plage commune au centre du halo objectal<sup>1</sup>. Mais à quel point subsiste-t-il une zone d'entendement entre le pédagogue et le handicapé? Le lieu partagé s'estompe ici rapidement à cause de la pauvreté et de la disparité des matériaux sensibles au sein du continuum symbolique de l'affecté. Ne communiant pas aux mêmes constituants physiques et culturels (milieu, valeurs, habitudes), sa manière de penser, d'agir, de percevoir, bref tout son cadre conceptuel diffère sensiblement du nôtre. Le Beau, le vrai, le Bien n'auront pas pour lui la même connotation. Entre l'enfant déchiré, à la recherche d'une identité, et l'adulte intellectualisé se creuse un abîme de dissonance.

La discordance culturelle élève certes un imposant obs-

---

rationnel comportant telles caractéristiques essentielles et ayant telle finalité. C'est cette chaise au sein de mon monde. Il s'agit d'un noeud de relations dans mon monde; c'est cette chaise, au milieu de ce bureau mal éclairé, aux murs salis par le temps, auxquels sont accrochés ces dessins". Ibid, p. 6.11.

- 1 (...) on peut concevoir un objet comme un noeud (la partie consciente et en partie formée de la plage commune à un groupe plus ou moins important de personnes; plages résultant en grande partie des échanges interpersonnels) au centre d'un halo constitué d'éléments plus ou moins liés au noeud. Ce dernier, le halo, est constitué de sensations, d'émotions, de souvenirs, de perceptions proprioceptives et extéroceptives, d'éléments secondaires de l'environnement qui se sont manifestés simultanément à la considération du noeud, etc..." Ibid, p. 6.18, 6.19.



tacle épistémologique à la formation du jeune. Facteur de distorsion, elle s'insinue notamment dans cette liaison exogène que crée pour lui notre discours. En effet, l'inadapté profond parvient difficilement à établir cette correspondance conventionnelle entre les mots et la réalité qu'ils évoquent. Puisqu'il ne réussit guère à pourvoir de sémantisme l'expression verbale, les choses se trouvent littéralement évacuées de son champ perceptif. A cette insuffisance du décodage épistémologique (assimilation de l'objet par l'intellect) et du décodage sémantique (assimilation de l'objet par le langage) vient se greffer l'insuffisance du décodage relationnel (assimilation de l'objet par transmission non-verbale). Roger Tastayre précise ce phénomène de l'infra-communication:

La relation est vécue par le sujet avec décodage impressionnel de l'intention de l'autre, de sa personne et de ses dispositions. La signification de ses attitudes, en deçà du fait de la symbolique commune et des messages exprimés en termes codés, est scrutée, recherchée, lue à travers le langage incident.<sup>1</sup>

Se reconnaître dans ses apprentissages formule donc pour le bénéficiaire la condition nécessaire pour que ceux-ci apparaissent significatifs et s'intègrent. Selon Dewey, l'intérêt authentique "apparaît lorsque le moi s'identifie avec une idée ou un objet, lorsqu'il trouve en eux un moyen d'expression et qu'ils deviennent un aliment nécessaire à

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 93.



son activité" <sup>1</sup>. A mes débuts en éducation, je travaillais auprès d'une clientèle profondément perturbée sur le plan intellectuel. Je m'efforçais pourtant d'offrir des exercices extrêmement sophistiqués. Devant des jeux perceptuels et manuels aussi élaborés, les apprentis détournaient la tête, préférant s'amuser avec leurs bouts de carton. Je me crus confronté à l'échec, incapable de les intéresser et de les faire évoluer.

Puis peu à peu je compris que je construisais mon programme en fonction de mes attentes et non en réponse à leurs besoins. J'avais confondu complexité et efficacité. A ce moment, promulguer la simplicité m'aurait semblé humiliant et dévalorisant, preuve évidente d'un manque d'imagination. J'ai réalisé depuis qu'une action pédagogique sobre, ajustée au protégé, commande parfois beaucoup d'initiative et de créativité. Pour les rejoindre, je me suis appliqué à vivre au rythme de mes jeunes amis, à jouer avec leur morceau de tissu, à imiter leurs gazouillements et leurs mimiques, établissant ainsi un lien incomparable qui a servi d'amorce à mes interventions.

### 3.4 Le senti par l'expérience directe

L'individu apprenant plus par l'action que par la pensée lors des stades inférieurs, un matériel concret se révèle

---

<sup>1</sup> DEWEY, cité par  
PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, p. 232.

plus indiqué que les livres ou le langage. Une telle philosophie s'applique parfaitement aux débilés mentaux chez qui domine l'intelligence sensori-motrice et pré-opératoire. Peu d'entre eux apprennent par procuration. L'élocution découpe de façon aléatoire le réel, le classe en catégories prédéterminées et partielles dont le sens échappe souvent au déficient. Coupé de son contact physique avec les choses, son savoir se réduit à une recette mémorisée, un produit abstrait. C'est pourquoi nous sommes engagés à substituer à l'emploi abusif du discours une démarche plus autogène où le handicapé trouve l'opportunité de vivre et d'expérimenter<sup>1</sup>. Encore faut-il que celui-ci puisse s'immerger complètement dans son expérience, qu'elle présente un caractère de totalité. Car il réclame

(... avant tout, la compréhension globale, l'utilité, la finalité pratique de ce qu'il peut fabriquer. La pédagogie du faux-concret est celle qui fait exercer l'enfant dans des opérations parcelaires et fragmentaires sans donner accès à la signification d'ensemble de ce qu'il réalise.<sup>2</sup>

L'approche directe, parce qu'elle lui permet d'unir so-

---

<sup>1</sup> En ce qui concerne les sciences écologiques par exemple, il est préférable de conduire le déficient dans un habitat naturel afin qu'il jouisse de la présence vivante de la flore et de la faune. Car montrer une panoplie d'animaux inconnus sur diapositives se révèle inapte à une connaissance vraiment fonctionnelle.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 191.

lidement ses découvertes à son vécu, n'apparaît-elle pas comme une condition sine qua non de son évolution? Elle autorise cette essentielle référence au senti, centre nerveux de la connaissance qu'elle structure de manière plus ou moins consciente. Le senti délimite ce lieu intime, cette présence à soi dans l'acte de cognition. Etablissant un contact incisif avec les événements, l'éduqué renforce les différents points de repère de sa dimension symbolique. Il inaugure alors un échange symbiotique par lequel il combine sur un mode particulier les éléments tangibles amassés au cours du trajet. Cette réserve implicite restant disponible, à nous de la rendre effective<sup>1</sup>.

### 3.5 L'adaptation à la nouveauté

L'interaction endogène<sup>2</sup>, puisqu'elle laisse à l'être

<sup>1</sup> Pierre-Léon Trempe énonce à propos du senti: "pourquoi ne pas l'utiliser pour apprendre ou plus précisément, pour apprendre explicitement (puisque implicitement, sans le savoir consciemment, nous saurions déjà beaucoup de choses, qui n'auraient qu'à émerger) non seulement à dessiner en perspective, mais encore la sociologie (puisque nous vivons depuis notre tendre enfance dans un tissu social), ou la mathématique (puisque nous avons toujours vécu dans un monde de relations, de comparaisons, dans un monde que nous avons quantifié sous plusieurs aspects), ou les sciences naturelles (puisque nous vivons continuellement au milieu de phénomènes naturels et nous nous comportons continuellement, souvent pour le moins, en accord avec des "lois naturelles" ".  
TREMPE, P.L. , op.cit., p. 9.16, 9.17.

<sup>2</sup> "Dans le cas de l'interaction exogène, le sujet serait soumis "passivement" à des interventions extérieures (ex.: objectifs d'une intervention pédagogique déterminés exclusi-

le loisir d'aménager lui-même dans la mesure du pouvoir ses jonctions avec les entités de son choix, facilite son accès à l'immense réseau intuitif.

Ce qui nous apparaît possible, c'est que ce qui viendra d'être "appris" (dans le sens de récupéré par la conscience) sera affecté d'un tel sentiment d'évidence qu'il ne semblera pas nécessaire de "recourir à la mémoire" (avoir cette impression de fouiller dans sa mémoire) pour avoir dorénavant accès à cette information: une consultation rapide du senti sera souvent alors suffisante.<sup>1</sup>

Mais gardons à l'esprit que certains concepts (tels ceux relatifs à des conventions sociales et arbitraires) ne peuvent être inculqués au contraire qu'à partir de contributions exogènes. Ainsi le code de vie résidentiel, les principes moraux du bien et du mal, etc., nécessitent une inter-

---

vement par un professeur), cheminement préétabli et imposé (ex.: programme linéaire séquentiel selon un horaire strict), supports didactiques prédéterminés (...). Ce type d'interaction est planifié dans le but explicite de favoriser l'acquisition de savoirs très précis et en principe bien articulés logiquement et néglige les acquis afférents, c'est-à-dire les acquis susceptibles de se réaliser en cours de route, mais qui ne sont pas prévus au départ. Il néglige le "hidden curriculum" ou "message caché" que véhiculent habituellement les interventions pédagogiques, et ce, en général, à l'insu des deux interlocuteurs, tant l'intervenant que le sujet.

.....  
 Dans le cas de l'interaction endogène, le sujet interagirait spontanément, c'est-à-dire selon sa propre gouverne, dans le cadre d'une activité. Ainsi, plus ou moins consciemment, il structurerait lui-même sa démarche au fur et à mesure qu'elle progresse, en fixerait lui-même les buts tant au début qu'au cours de sa démarche". Ibid, p. 7.4, 7.5.

<sup>1</sup> Ibid, p. 9.36.

cession extérieure pour s'intégrer. De plus, évidence s'impose que le bénéficiaire ne décèle pas tout par le biais de son seul inventaire. Son initiative déficitaire réclame que nous remanions son environnement; ses tendances égocentriques nous enjoignent de confronter constamment ses découvertes avec les faits tangibles; sa quête du senti elle-même appelle le support régulier de l'adulte.

Notre rôle en est un d'interface, de miroir. Devant l'inédit, nous référons le jeune à ce qu'il connaît déjà, formellement ou non. Par exemple, s'il ignore ce qu'est un poulain, nous procédons par analogies: "tu vois le petit cheval, il dort, marche et mange comme toi". On pourra même imiter le geste accolé à chacun de ces termes, si ce dernier est significatif pour lui. Inciter le protégé à traduire ce qu'il ressent face à la nouveauté<sup>1</sup> ne reste certes pas sans importance.

Les processus d'éducation trouvent là leurs significations véritables, celle de décentration, celle de passage, de dynamique entre impression et expression; l'enfant "inadapté" présente des difficultés dans ce cheminement nécessaire, soit que le milieu (les micro-milieus) ne favorise pas ces essais d'effectuation, soit que ses capacités d'apprentissage soient limitées au point de ne pas pouvoir acquérir les langages propres au traitement de ses impressions.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> "Ce qui devrait être visé, c'est qu'il en vienne à intuitionner, sentir globalement et émotionnellement, viscéralement, ce que pourrait être (à ses yeux) "la solution".  
TREMPE, P.L., op.cit., p. 9.34.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 124.

Encore porté par une intuition rudimentaire et sans discernement, ce premier savoir demeure extrêmement confus. Il nous incombe de clarifier et articuler la pensée, la dépouiller de ses éléments inutiles, la rendre plus riche de l'essentiel. Il s'agit d'aider le déficient à inventer des modalités langagières qui traduiront ses "repêchages"<sup>1</sup>. Pédagogie de la parole et du geste, mime, autant de moyens qui, le renvoyant à lui-même, élucident sa sensation originelle et assurent une maîtrise plus grande de son régime émotionnel. Roger Tastayre résume l'enjeu de toute cette pédagogie :

Restituer à l'enfant dit débile sa dynamique expressive pour lui permettre d'affiner son mode vécu, impressionnel - affiner dans le sens de mieux le différencier, d'en prendre conscience, c'est-à-dire et ceci est fondamental de le distancier et de le maîtriser. L'expression qui extériorise l'impressionnel ou l'intentionnel les transforme certes, mais en retour l'acquis de moyens d'expression installe chez les sujets un ordre, une connaissance dans ce vécu qui n'est plus subi mais dominé, maîtrisé car représenté, compris; on retrouve ici la dialectique du sujet et de l'objet qui se réalisent, se forment, en se différenciant génétiquement par des rapports actifs d'opposition, de résistance, de complémentarité enfin!<sup>2</sup>

Ne négligeons pas non plus la phase de l'objectivation du nouveau schème. Il est primordial que le handicapé mental con-

<sup>1</sup> "L'expression fait accéder l'impression à la prise de conscience, transcendant la prégnance de l'affectif; on a souvent relevé, précisément chez l'enfant dit débile, les traits de suggestibilité, d'impressionnabilité, d'hyperdépendance, l'ancrage dans une inertie - sa facilité, enfin, d'installation dans des conduites passives, adynamiques". Ibid, p. 124, 125.

<sup>2</sup> Ibid, p. 125.

fronte la connaissance neuve avec d'autres points de vue afin de la nuancer, la relativiser et la solidifier.

Emettons un second postulat en ce qui concerne le cheminement cognitif. La somme et la qualité des structures mentales ne suffisent pas à solutionner le déséquilibre. L'individu est dans l'obligation, en outre, de trouver la motivation et la sécurité intérieure suffisante pour formuler avec netteté une réponse à sa saisie de problème.

Dans un modèle épigénique, il est important de bien mesurer les déris et offrir le support nécessaire à l'enfant pour qu'en période de déséquilibre, il chemine vers la rééquilibration sans créer d'angoisse et d'insécurité que le sujet ne pourra assumer.<sup>1</sup>

Comment le démuní aux prises avec une conjoncture inusitée, va-t-il réagir? Je me souviens de l'émoi considérable qu'avait provoqué, à l'intérieur d'un groupe de résidents, la présentation d'un aspirateur électrique. Certains riaient aux éclats sous l'effet de la succion ou de la poussée d'air et voulaient à tout prix s'approprier ce nouvel objet, tandis que d'autres, épouvantés, s'éloignaient vivement<sup>2</sup>. Référé-

<sup>1</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 21.

<sup>2</sup> Un objet générant trop d'anxiété risque donc d'éliminer tout comportement d'apprentissage à son égard. Robert Butler signale dans son étude sur les primates, qu'un animal ou un phénomène insolite au sein de l'environnement risque d'éveiller la peur et que celle-ci résorbe entièrement et de façon quasi-définitive les conduites exploratoires. Voir BUTLER, R.A.  
1964 "The reaction of Rhesus monkeys to fear-provoking stimuli" in The journal of genetic psychology, vol. 104, p.321-330.

rer au senti, se placer dans une réelle position d'entendement face à la chose, implique que cette dernière offre un attrait rassurant . Nous revient la tâche de proposer entre l'éduqué et son entourage, une médiation agréable susceptible d'engendrer ce phénomène d'excitation par lequel, engagé en pleine découverte, il a le loisir de la faire partager au moment même où il la vit. Ainsi le conduit-on vers la hardiesse expérimentale et la perception réaliste<sup>1</sup>.

### 3.6 Stratégies d'intervention

#### 3.6.1 Pertinence de l'observation

La pauvreté de la communication, l'incomplétude de l'action, l'indifférence et l'incapacité à s'organiser efficacement, font de l'observation, ici plus qu'en tout autre milieu, un facteur prioritaire. Souvent ce n'est qu'à partir d'indices ténus, de petits détails anodins de l'agir, que nous parvenons à déceler les canaux directeurs du régime

---

<sup>1</sup> L'ouverture à la nouveauté affirme Rogers, "c'est l'opposé de l'attitude de défense psychologique, où pour protéger l'organisation du "soi" on empêche certaines expériences de venir à la conscience, si ce n'est de façon déformée. Chez une personne ouverte à l'expérience, chaque stimulus est librement transmis par le système nerveux sans aucune déformation. Que l'origine du stimulus se trouve dans l'entourage, dans l'impact de la forme, de la couleur ou du son sur les nerfs sensitifs, ou qu'on la trouve dans les viscères, ou comme trace de souvenir dans le système nerveux central, ce stimulus est accessible à la conscience".  
ROGERS, C.R.  
1968 Le développement de la personne, p. 248.



fonctionnel de l'apprenti.

### 3.6.2 Une approche stratégique souple

Y-a-t-il rien de plus incertain que l'application d'une programmation en déficience mentale? Nous arrivons un matin avec une liste variée de centres d'intérêt: jeux de ballon, peinture à l'eau, gymnase, encastrement, etc.. La journée s'annonce prometteuse quand soudain tout s'écroule: elle sera exceptionnellement dure. Antoine, un des bénéficiaires, fait une crise dès le lever, crise qui peut durer quelque six heures. Voilà le programme quotidien sérieusement perturbé. Si nous sommes deux éducateurs en présence, l'un de nous assume la responsabilité du groupe pendant que l'autre se retire avec le jeune.

Nous voici en charge d'une dizaine de turbulents qu'il nous faut motiver et occuper. Pas question ici d'entreprendre quoi que ce soit requerrant une aide individuelle: notre attention est sans cesse accaparée par Gaston qui veut absolument aller voir ce qu'il advient d'Antoine (ce qui se révélerait désastreux, car il n'est pas rare que l'effet de contagion affecte le comportement des autres) et par Eve qui cherche la moindre occasion pour faire une fugue. Subsistent les activités collectives à caractère simple telles la musique, la danse, la télévision, qui se prêtent à une meilleure surveillance d'ensemble.

Si, par chance, Antoine se calme vers dix heures, chacun des deux intervenants réussit à trouver alternativement un moment de relâche bienvenu. Mais il n'est pas impensable qu'Antoine juge cette situation idéale pour récidiver et quitter subrepticement la résidence. Nous voulons aussitôt partir à sa poursuite, mais au même moment Gaston entre en crise au salon. Comme son comportement est dangereux pour les autres, nous lui accordons la priorité, tandis qu'Antoine se perd dans les corridors en quête d'on ne sait quel méfait.

Pendant que nous isolons Gaston dans l'escalier adjacent au salon, Eve en profite pour s'esquiver. Au préalable, elle n'oublie pas de nous enfermer au verrou dans la pièce. Si le collègue de l'unité voisine entend nos cris, tout s'arrange, sinon nous sommes obligés d'attendre le retour de notre partenaire. Peut-être parviendrons-nous alors à récupérer Antoine qui s'est réfugié dans l'ascenseur en l'immobilisant entre deux étages, et Eve qui s'est cachée dans les toilettes pour y semer le désordre.

Entretemps, impuissants à éluder la routine, nous avons à répondre aux appels téléphoniques, à remplacer les fusibles qui viennent de sauter, à interrompre les chamailleries continues, à recevoir la visite impromptue de parents, etc... Il convient donc que la souplesse caractérise notre approche stratégique. Nous sommes engagés, dans ce sens, à tenir compte des incompatibilités de caractère. Un jeu en dyade, par

exemple, évitera de réunir deux sujets qui éprouvent une agressivité mutuelle. Il importe également de prévoir des résultats mitigés, voire même un échec, du déroulement de nos sphères d'occupation. D'où l'intérêt de planifier des formules de rechange et d'allier des stratégies spontanées aux techniques d'intervention intégrées.

### 3.6.3 Durée de la programmation et mode de supervision

La capacité d'attention extrêmement friable du démuné rend impératif que nous lui proposons des périodes d'engagement très courtes. Elles n'auront guère intérêt à dépasser 15 ou 20 minutes (pour le débile profond; pour le moyen, un prolongement reste loisible) dépendamment du degré de concentration exigé et de celui disponible. De plus, la majorité des inadaptés réclame fréquemment une présence directe individualisée pour fonctionner adéquatement, ceci dû à la différence des niveaux et du rythme d'apprentissage. Semblable manque d'autonomie rend laborieuse la coordination des moyens d'action. Apporter une attention particulière, motiver chacun tour à tour, devient vite très accaparant. Si un tel procédé de supervision est réalisable dans les centres de jour et les locaux de l'enseignement sur place (où le ratio est d'environ 1/6), il s'avère presque inapplicable dans les résidences (où, à certains moments, le rapport éduquant-éduqué atteint 1/12). Nous sommes alors autorisés à faire appel à ce que nous pourrions nommer "les activités

parallèles".

#### 3.6.4 Les ateliers parallèles

Pendant que nous travaillons auprès d'un groupe restreint de résidents, d'autres vaqueront de façon indépendante à des aventures de leur choix. Pareille pédagogie ordonne que nous nous débarassions du préjugé consistant à croire que l'agir du bénéficiaire n'est pas significatif. Tout comme le jeune non affecté intellectuellement, son action a un sens, que la fonction s'accomplisse pour elle-même (tel le ludisme: course, glissade, etc.) ou étayée par le schème d'exploration. Nous avons aussi la latitude de suggérer à un petit clan des voies dirigées demandant peu de surveillance, pendant que nous abattons avec un autre peloton des besognes plus complexes. Il suffira alors d'intervertir l'ordre des ateliers.

#### 3.6.5 L'engagement spontané

Nous sommes ici tenus de percevoir le sentiment immédiat (feeling) des perturbés. Voici une anecdote révélatrice du bien-fondé de l'occupation improvisée. Avec un autre éducateur, Réjean, je me surprends un jour à entamer une tyrolienne, au grand plaisir et à l'excitation quasi-générale des protégés. De gammes en échos, nous nous retrouvons tous ensemble, défilant dans les couloirs de l'institut, l'harmonica ouvrant cette marche enthousiaste. Je crois que c'est

l'un des instants les plus électrisants vécu parmi eux. Rarement me suis-je senti autant impliqué.

Ouvrons maintenant une brève parenthèse touchant l'attrait qu'exerce la musique sur les déficients mentaux. Elle compose un véritable passe-partout à la participation, dynamisant la libre expression. Je connais peu de sujets insensibles à son contact. Roger Tastayre indique dans quelle mesure elle contribue à améliorer la perception de l'inadapté:

La musique est milieu et l'écoute musicale permet l'accès à ce monde d'êtres insoupçonnés, d'êtres qualitatifs (êtres de qualité, dit E. Souriau), réclamant un acte perceptif plus discriminatif, plus sensible que lors de nos perceptions-actions de notre régime ordinaire de vie. Apprentissage de l'attention dans la mobilisation à observer rapports et qualités sans cesse changeants de l'oeuvre qui "court", qui anime l'espace temporel.

Ceci est particulièrement important, précisé-ment chez l'enfant dit débile dont souvent le régime ordinaire de perception-action s'avère global et instable; le double apport en pouvant être une acuité perceptive plus grande dans le domaine auditif et une expérience-apprentissage de la disposition à l'expectation, à la fixation perceptive.<sup>1</sup>

### 3.6.6 Un support constant

Une présence affective indéfectible, valorisant généreusement le handicapé, l'accompagnera au cours de son périple social. Ainsi éviterons-nous peut-être le piège de la désinvolture, que mettent en lumière Elisabeth Gullion et

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 153.

Gérald Patterson: "L'ennui c'est que la plupart d'entre nous avons tendance à prendre un comportement désirable pour acquis plutôt que de nous souvenir qu'il faut le renforcer"<sup>1</sup>. Il nous échoit de motiver continuellement l'éduqué, de l'aider à se fixer des buts et de le soutenir dans ses réalisations. Cette présence stimulante s'érige comme un pivot de sa dynamique évolutive. Sans notre concours, il ne parvient pas à se construire une identité stable. On peut même observer que lorsqu'il vit une longue période de latence dans le développement de sa personnalité, il paraît enclin à la régression s'il n'est pas incité à de nouvelles expériences. Il manifeste alors une crainte de mettre en péril ce qui est acquis, une peur de l'indépendance, de la liberté et de la séparation<sup>2</sup>.

L'encouragement va différer sensiblement selon la catégorie de bénéficiaires à laquelle s'adresse l'activité. Pour une grande partie de la population moyennement affectée au niveau intellectuel, l'assistance réside dans la récompense/punition. Sur un tiers d'entre eux agit surtout le prestige de l'éducateur. Une partie moindre recherche la conformité au groupe. Quelques-uns tendent au résultat, au produit direct du travail. Et certains enfin l'accomplissent pour le gain monétaire<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> GULLION, E. et G. PATTERSON  
1972 Comment vivre avec les enfants, p. 9.

<sup>2</sup> Cf. CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 57.

<sup>3</sup> Locus citate

Quant à la clientèle profondément perturbée, elle démontre une baisse sensible du taux de collaboration (tendance schizoïde, refus du contact physique, indifférence, etc.), nous obligeant à créer des centres d'intérêt procurant une satisfaction immédiate. L'apport de friandise peut se révéler un facteur excitant, non pas comme conditionnement par l'utilisation d'un système de jetons, mais plutôt présentation d'un objet significatif: la nourriture.

On trouve avantage à miser sur une autre stratégie éducative efficace dans bien des cas, l'exemple. Nombre de protégés faisant montre d'un appréciable instinct de pastiche, reproduisent notre action ou celle de leurs pairs. Je me rappelle un exercice par lequel je voulais montrer à mes apprentis à différencier le goût des victuailles. Pour ce faire, j'avais réquisitionné un foulard et disposé dans les assiettes des aliments variés: guimauves, oranges, pommes, biscuits, etc.. Le premier participant, Antoine, offre une résistance farouche au bandeau, bien qu'il accepte volontiers de manger. Ma camarade, Cécile, imagine alors ce stratagème: pour rassurer Antoine, elle commence le jeu avec un autre volontaire en expliquant que ce n'est pas dangereux. Bientôt Antoine, inspiré par son sens imitatif et sans doute son appétit, consent lui aussi à coopérer suivant la règle.

### 3.6.7. Une évaluation critériée et formative

Il est impératif que le contrôle soit continu et porte

sur l'aspect global de la conduite. En plus d'une simple connaissance factuelle, il mesure un savoir être et un savoir faire. Hors de question, donc, de prescrire des canons d'estimation normatifs et sommatifs<sup>1</sup>. Nous ne sommes pas autorisés à catégoriser sèchement l'acceptable et l'inacceptable. Fondée sur une procédure de planification par objectifs individuels de comportement, prévaut l'appréciation critériée et formative. Pas de compétition, pas d'échec. Le déficient n'a d'autres normes que son propre rythme d'évolution. "L'enfant ne bougeait pas du tout, maintenant il se traîne, bravo!" me confiait pertinemment Denise, ma compagne de travail. Tout progrès, tout effort, même léger, mérite d'être amplement valorisé. Un de mes collègues, Michel, me soulignait à propos de l'amélioration enregistrée par un sujet: "Ce n'est pas ton succès, c'est celui du jeune!" . Plutôt que de mettre l'accent sur notre pédagogie, plaçons d'abord en évidence sa réalisation personnelle.

---

<sup>1</sup> L'évaluation normative se base sur un système de comparaison. Elle classe, sélectionne et discrimine les étudiants forts et les étudiants faibles. L'évaluation sommative, pour sa part, vise davantage à certification des acquis qu'à une réelle formation. Elle se situe presque toujours à la fin du programme d'enseignement. Quant à l'évaluation critériée, elle sert à déterminer si les objectifs personnels ont été atteints et si l'élève est apte à l'apprentissage suivant. C'est la performance de l'individu qui compte et non celle du groupe. Enfin, l'évaluation formative constitue en elle-même une routine éducative. Si la cible n'est pas touchée, on prescrit de nouvelles activités qui permettent de l'atteindre. Cette grille-synthèse est élaborée à partir du document de France Fontaine: "L'enseignement par objectifs".

(Voir append. H)



## CONCLUSION

### Vers une nouvelle attitude épistémologique

#### Une perspective globale de changement

L'avènement de l'école active a généré toute une ère de changement. Educateurs, administrateurs, agents sociaux, ont compris l'urgence de centraliser l'acte pédagogique sur l'individu apprenant. Nous avons intérêt à amplifier cette amorce de renouveau, à la généraliser à l'ensemble de la collectivité. Comment espérer une intégration communautaire de l'inadapté intellectuel alors que la société rejette encore en bloc ce phénomène déviant et générateur d'anxiété? Qui accepte de l'employer, voire même de le voisiner, alors que la plupart des gens fuient à son approche? Les autorités d'une des plus grandes villes du Québec n'ont-elles pas, voilà quelques années, exercé des pressions afin d'expulser de certains quartiers résidentiels des citoyens ayant souffert de troubles mentaux? Même dans le milieu hospitalier, supposément plus éveillé au phénomène de la rééducation, filtre souvent beaucoup de réticence à soigner les mentalement démunis.

Ainsi nous incombe-t-il d'intervenir auprès de tout le système arin de promouvoir leurs droits et leur réalité<sup>1</sup>.

Ce sont les différences qui, acceptées, amènent à une positivité des personnalizations; qu'importe au débile d'être dit débile s'il a découvert son propre être et qu'il est reconnu en tant que sujet - s'il devient libre.<sup>2</sup>

Fait heureux, le gouvernement a commencé à s'intéresser à ce problème de façon spécifique. Une campagne publicitaire de sensibilisation générale au handicapé (sensoriel, moteur, mental) a été entreprise auprès du public. Souhaitons qu'une telle politique éducative se ramifie à plusieurs niveaux.

Modification du  
centre rééducatif

A l'action concertée en regard des structures collectives, nous joindrons une recherche consciencieuse de réorganisation et d'amélioration du milieu de vie même de l'éduqué. Lutter contre le gigantisme et le sectarisme institutionnels marque le premier pas décisif. Il importe de stimuler la coopération entre les membres de l'équipe clinique; d'instaurer la réciprocité dans l'ordre hiérarchique de communica-

<sup>1</sup> Lire à ce propos l'ouvrage de Jean Lafontaine, Le droit d'être, L'Aurore/Univers.

<sup>2</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 63.

tion (malheureusement trop souvent à sens unique); de perfectionner les procédés de regroupement de la clientèle (trop souvent se retrouvent dans une même unité des personnes affligées sur les plans physique, mental, caractériel, etc.); de personnaliser l'environnement (on a le devoir de tenter d'arracher le protégé à l'emprise de l'établissement de séjour).

En effet, l'omniprésence de la vie de groupe aliène fréquemment la personnalité du bénéficiaire. Il est obligé de se plier à des horaires réguliers, respecter les procédures de routine, cohabiter avec les autres membres de la communauté et partager avec eux ses moindres temps libres<sup>1</sup>. Bref, il s'incruste dans sa microsphère, obéissant à des prescriptions parfois rigides et déformantes. On en arrive ainsi à créer des besoins de type structurant: bains, repas, collations, levers, couchers à heures fixes, confinement dans des locaux précis, etc.. Cet enlissement dans des habitudes confère au profil journalier du jeune un schéma stéréotypé, ajoutant à l'artifice et à l'aléatoire déjà véhiculés par nombre de pseudo-valeurs bien pensantes. Tout ceci limite davantage

---

<sup>1</sup> Vivre à 12 dans un dortoir et un salon n'a pas le même impact que posséder sa chambre à soi. L'intimité se révèle alors presque inexistante. Il serait bon de créer un climat de plus grande individualisation, par exemple en déterminant des "endroits stables pour leurs activités de base (place à table, lit, case). - En encourageant les possessions, c'est-à-dire leur donner le plus possible l'occasion de s'en prémunir, leur apprendre à les conserver en bon état, les motiver à en apprendre l'utilisation,

l'expression de l'apprenti<sup>1</sup>.

Le processus de normalisation trouverait avantage à être assoupli, mais également étendu. On ne saurait prétendre à une véritable réinsertion du déficient alors que la quasi-totalité de son éducation se réalise en vase clos<sup>2</sup>, rares sorties, accès difficile aux secteurs génériques - transport, cinéma, restaurant -. Il n'est pas indifférent d'élaborer "un programme d'activités socialisantes pour présenter à l'individu une image concrète de la réalité sociale, afin de l'initier à une utilisation des services communautaires"<sup>3</sup>. Nous convenons de la prérogative préalable d'éliminer le plus possible ses comportements asociaux. Voilà autant d'actions concrètes et efficaces à imposer à ces sociétés en réduction que représentent les centres pédagogiques. Entérinées par les cadres gestionnaires, ces quelques considérations nous engageraient peut-être à bâtir un monde plus accueillant et plus significatif pour le protégé.

---

le rangement, etc. - Par des vêtements et accessoires hygiéniques personnalisés. - En leur assignant des armoires pour le rangement d'effets personnels".

CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 12.

<sup>1</sup> "C'est dans la mesure où l'enfant s'émancipe de cette influence abusive, réelle ou imaginaire, qu'il trouve son autonomie et peut épanouir sa personnalité".  
MAUCO, G., op.cit., p. 7.

<sup>2</sup> Soulignons toutefois que l'institut médico-professionnel a déjà entrepris une judicieuse ouverture vers l'extérieur par sa coopération avec divers organismes publics et privés tels les C.S.S., les C.L.S.C., les C.H., les C.R.S.S.S., les diverses associations (parrainage civique, pastoral, etc).

<sup>3</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 26.

Un tel renouveau, pour se concrétiser, attend une plus grande implication de l'éducateur à l'intérieur du mécanisme de gestion. Vivant avec l'inadapté, il reste plus apte à définir ses besoins. C'est pourquoi tout le contexte de la réadaptation profiterait de sa participation à plus de décisions, de restructurations, de changements majeurs. Malheureusement, des tentatives honnêtes en ce sens avortent régulièrement. L'administration se fait hermétique aux sollicitations du personnel clinique. Celui-ci de son côté manque peut-être d'un certain réalisme, projetant encore largement ses négociations sur le lieu du fantasme et négligeant sa réelle force commune. N'incarnons-nous pas en maintes occasions, des tout-petits intimidés par le pouvoir décisionnel en lequel nous retrouverions, inconsciemment, une réplique de l'autorité parentale? Une démarche de socio-psychanalyse pourrait s'avérer utile<sup>1</sup>.

Les politiques et objectifs généraux de l'institut gagneraient également à être révisés. Ils ne reflètent pas toujours cette centration indispensable sur le sujet<sup>2</sup>. Certes,

<sup>1</sup> Sur la sociopsychanalyse, voir les ouvrages de Gérard Mendel: La révolte contre le père et pour Décoloniser l'enfant.

<sup>2</sup> Notons toutefois que certaines institutions ont accompli dans ce but des progrès prometteurs. La Corporation "LES DEUX RIVES" projette de "recevoir des enfants qui en raison d'une déficience mentale, doivent bénéficier de services d'accueil, d'observation, d'évaluation de besoins afin de leur assurer un programme de réadaptation en vue d'un fonctionnement harmonieux" (op.cit., p. 5). L'un de ses centres, le pavillon Dagenais de Ste-Marthe du Cap, postu-

on prend en considération, lors de la planification, ses capacités et son rythme d'apprentissage. Mais se préoccupe-t-on assez de ce que le résultat de la formation en cours corresponde à ses attentes immédiates? Ainsi, dans une perspective de socialisation, on consulte les acquis et pré-requis de l'éduqué, quant à l'alimentation, l'habillement, la communication, etc.. Toutefois, n'omettons-nous pas de vérifier si ses pulsions basales s'accrochent bien des modèles culturels de l'adulte (programmes, desseins, instruments d'opération et de mesure, etc.)?

L'enfant dit débile n'est-il pas quelquefois, celui qui a subi l'inadéquation des conditions du milieu éducatif aux nécessités, parfois urgentes (phases sensibles, critiques), de son développement, de l'action-appropriation de moyens?<sup>1</sup>

Notre praxis se concentre trop volontiers sur des exigences normatives, reléguant au second rang l'identité et l'agir du handicapé. Les bonnes manières, la propreté, l'autonomie, forment entre autres le credo de l'idéal pédagogique. Pour y arriver, nous sommes disposés à un grand nombre de renforts par techniques de conditionnement. Pareille appro-

---

le dans le code de résidence de certaines de ses unités, de: "Procurer à l'enfant un climat de sécurité lui permettant un épanouissement physique, mental et affectif; respecter son rythme d'évolution; lui rendre accessible l'environnement et le confort physique nécessaire à son bien-être; lui proposer un mode de vie stable et un échantillon d'activités évolutives de type résidentiel touchant les aspects social, récréatif et éducatif".

<sup>1</sup> INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 54.

che behaviorale ne risque-t-elle pas d'opérer parfois une destruction systématique? Que penser de ce garçon qui, secoué par une crise d'hystérie se mord jusqu'au sang parce qu'on l'amène contre son gré en autobus; ou encore de cet autre qui, amputé d'une partie de son identité, s'alimente avec une perfection d'automate, poursuivant inlassablement le même geste stéréotypé même quand le plat est vide? Il paraît évident qu'à l'occasion, nous nous réfugions dans la tâche apaisante et bien rodée du technicien occupé à cultiver des aptitudes mesurables<sup>1</sup>:

Dans certains services, l'éducateur est mal informé de ses responsabilités. Souvent même, peu conscient de l'importance de son implication émotive et de son rôle professionnel, il devient un pourvoyeur dénué d'initiative et d'imagination. Il ne fait qu'appliquer les modèles de fonctionnement et suivre les directives en autant qu'elles soient très précises.<sup>2</sup>

N'est-ce pas là nous démettre de notre essentielle responsabilité d'éclaireur, au détriment de l'apprenti? Nous avons pourtant le devoir de nous "intéresser activement, inlassablement et efficacement au progrès de la conscience des valeurs et de l'équilibre humain intégral du jeune, en même

<sup>1</sup> Une attitude tenant compte du concept d'hétérochronie élaboré par Zazzo aiderait à contrecarrer cette tendance, puisque, "dans une perspective humaniste de formation des individus, il [ce concept] pourrait inspirer des investissements pédagogiques susceptibles d'assurer des actions compensatrices en vue d'harmoniser chaque profil, au lieu d'exploiter la quasi-normalité de certains secteurs, comme dans l'actuelle perspective techniciste de rentabilité immédiate". INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 23.

<sup>2</sup> CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p.80.

temps sans doute qu'à celui d'habiletés particulières" <sup>1</sup>. Au modelage de l'agir, nous sommes tenus de substituer la promotion de l'être. Respecter les étapes du développement enjoint que nous favorisions d'abord le stade de satisfaction des désirs premiers, accordant priorité à l'acceptation et à l'amour:

Le sentiment est le fondement de toute relation. Les enfants sont simplement des personnes. Pour avoir un rapport avec eux, il n'est pas nécessaire de se conformer à des règles particulières. Il n'est pas besoin de les discipliner, de leur faire la morale ou de les punir. Il suffit de leur parler, de les écouter, de les tenir dans les bras, d'être bon et libre, spontané et indulgent, et surtout de les laisser vivre.<sup>2</sup>

Quand de la complexité des échanges organisme-environnement, aura émergé un moi primaire et que le régime émotionnel sera parvenu à une relative stabilité, alors seulement songerons-nous à façonner le comportement afin de l'assujettir à l'étiquette. Certaines expériences à caractère socialisant s'avèrent difficilement réalisables si le bénéficiaire n'a pas déjà une bonne maturité affective et une tendance suffisante à la communication. Ainsi l'accession à la propreté (contrôle des sphincters) commande une confiance mutuelle entre le perturbé et le pédagogue, laquelle rend loisible l'injection de tendresse compensant le renoncement au plaisir fécal instinctuel.

<sup>1</sup> NAUD, A. et L. MORIN, op.cit., p. 16.

<sup>2</sup> JANOV, A.  
1977 L'amour et l'enfant, p. 220.



## Une éducation aux valeurs.

Faire évoluer le déficient? Oui, mais dans quel sens? Si nous ne voulons pas que nos outils cliniques deviennent omniprésents et s'érigent en fins plutôt qu'en moyens, il nous revient d'insérer le thème moral de l'initiation à la vie au centre de la programmation. Notre intervention se dote-t-elle d'une ligne directrice? Quelle unité fondamentale l'inspire? Karl Jaspers décrit le phénomène alarmant d'une ère d'enseignement souvent fragmentée:

L'inquiétude contemporaine à l'égard de l'éducation se manifeste dans l'intensité des efforts pédagogiques que l'on déploie en ordre dispersé - faute d'une idée unificatrice, - dans l'immense littérature qu'on publie chaque année sur la question, dans les perfectionnements que l'on apporte sans cesse à l'art didactique. Le dévouement personnel de certains éducateurs est peut-être plus grand qu'à aucune autre époque de l'histoire; et cependant, manquant de l'appui d'une totalité, il reste pratiquement impuissant.<sup>1</sup>

Il est impératif qu'une conception existentielle du dépassement régit tout le milieu institutionnel. Ecartons l'aberration pédagogique qui invite l'éduquant à "mettre soigneusement entre parenthèses ses propres convictions et à procéder comme s'il n'y avait pas un certain nombre de valeurs qui s'imposent à lui et à son action éducative"<sup>2</sup>. Les

<sup>1</sup> JASPERS, K.  
1951 La situation spirituelle de notre époque, p. 124.

<sup>2</sup> NAUD, A. et L. MORIN, op.cit., p. 34.

notions de normalisation et d'intégration n'autorisent qu'une étape momentanée sur le sentier de la croissance personnelle du sujet<sup>1</sup>, aboutissement suprême de la fonction pédagogique. Cette dernière affirme ainsi une remarquable contribution au devenir total du démuni. Paul E. Benoit résume éloquemment pareille aspiration: "Pour devenir éduqué, il faut augmenter ses connaissances, parfaire sa façon d'agir personnelle et sociale"<sup>2</sup>. Transmettre des qualités morales ou esthétiques ordonne de sélectionner celles qu'on aimerait promouvoir<sup>3</sup>.

Aussi, au moment où se répandent chez nous l'idée et le vœu d'un projet éducatif articulé, importe-t-il qu'on se rende compte que l'idée même d'un projet se trouve dépouillée de toute réalité vérifiable tant qu'on ne réussit pas à se dire, fût-ce imparfaitement, les valeurs qu'on veut préconiser.<sup>4</sup>

C'est aux collèges d'enseignement et aux centres universitaires eux-mêmes qu'il échoit d'éveiller l'intervenant "à la tâche irrécusable de dévoiler, de reconnaître et, fina-

<sup>1</sup> Ses appétits de croissance du moi, quoique discrets, "n'en sont pourtant pas moins vitaux et essentiels à la dignité et au bonheur de l'homme. Parce qu'on néglige beaucoup trop de les considérer, la réflexion morale tourne court et le développement du sens des autres reste rudimentaire. L'homme ne vit pas que de pain". Ibid, p. 84.

<sup>2</sup> BENOIT, E.P.  
Une aventure en théorie de l'éducation spéciale, p.7.  
Document inédit.

<sup>3</sup> "Que privilégier en définitive, la société ou l'individu: la culture d'une société doit-elle être imposée à l'individu ou l'individu doit-il construire sa propre culture? (...) Il doit nécessairement y avoir une responsabilité partagée entre les deux partis; la culture ne peut s'imposer unilatéralement sans tenir compte des individus, pas plus que le développement individuel ne peut se faire en vase clos" TREMPE, P.L., op.cit., p. 11.21, 11.22.

<sup>4</sup> NAUD, A. et L. MORIN, op.cit., p. 15.

lement, de "nommer" les valeurs"<sup>1</sup>. Toutefois, nonobstant notre bonne volonté, un doute subsiste souvent: l'inadapté a-t-il le pouvoir de reconnaître et d'incarner de tels principes<sup>2</sup>? Pourquoi, lui accordant notre confiance, ne pas lui en donner toutes les opportunités? Car nous mésestimons sa faculté d'intégration. H. Bissonnier, dans son étude sur la pédagogie catéchistique du handicapé mental, indique que celui-ci grâce à son intuition, manifeste une certaine représentation de la dimension religieuse<sup>3</sup>. S'il n'est pas question pour lui d'une compétence à rationaliser un symbole, ni a fortiori d'en comprendre la genèse, du moins parvient-il à l'accueillir affectivement, à en percevoir la réalité et à en subir l'effet.

Une formation spirituelle demeure donc réalisable au sens du recueillement, de l'émerveillement et du respect<sup>4</sup>. L'exemple est appelé à tenir une place prépondérante ici. En

---

<sup>1</sup> Ibid, p. 54.

<sup>2</sup> "Toute valeur n'a d'existence que par l'acte par lequel nous la reconnaissons. C'est par cette reconnaissance, en effet, que les valeurs sont comme intériorisées et deviennent ces réalités immanentes à la personne (...). D'ailleurs, on ne reconnaît véritablement les valeurs et on ne les fait siennes que si l'on est conscient de la manière dont il faut les incarner dans le présent, dans la collectivité dont on fait partie, dans sa vocation propre comme personne". Ibid, p. 33.

<sup>3</sup> BISSENNIER, H.  
1959 Pédagogie catéchétique des enfants arriérés.

<sup>4</sup> Puisque la tradition judéo-chrétienne fait partie de notre culture nord-américaine, on a le loisir d'y fonder la dimension religieuse du bénéficiaire. La liturgie qu'on y trouve facilite l'imprégnation étique.

effet, selon Claude Kohler, "l'adolescent débile mental est beaucoup plus sensible à l'action qu'aux paroles, à la morale en actes qu'aux considérations moralisantes"<sup>1</sup>. Puisque c'est à travers le vécu quotidien que nous communiquons les lois promulguées, de notre mérite particulier va dépendre la vigueur de nos échanges et de notre enseignement.

### Volonté d'authenticité

Il apparaît vital qu'une attitude épistémologique audacieuse, visant à procurer au protégé une relation authentique basée sur une réelle disponibilité, se voit secondée par un renforcement de notre propre personnalité. Nous n'avons pas vraiment deux identités, une professionnelle et une personnelle. Notre être entier assure la communion avec le jeune.

Ce que nous faisons passe par ce que nous sommes.  
Ce que nous témoignons est d'abord ce que nous vivons. Nos limites sont, dans une certaine mesure, celles qui empêchent l'enfant d'évoluer.<sup>2</sup>

Nos manières de vivre, de nous exprimer, de conceptualiser, peuvent déterminer autant d'entraves à la libre expression de l'apprenti. Nous sommes tenus de dépasser notre

<sup>1</sup> KOHLER, C.  
1967 Jeunes déficients mentaux, p. 278.

<sup>2</sup> LEMAY, M.  
1971 "Les psycho-éducateurs du Québec sont-ils dépassés" in La Revue Canadienne de Psycho-Education, vol.6, no 2, p. 25.

rôle clinique pour nous impliquer réellement sur le plan humain. Atteindre l'autre engage d'abord à se rejoindre soi-même. Peut-on répondre à ses appétences si les nôtres ne sont pas comblées (au moins en partie), si notre praxis s'embourbe dans un magma durable d'obstacles cognitifs? Comment émonder la pensée de ce bagage hétéroclite de présomptions qui altèrent notre efficacité?

"Il est plus facile de briser un atome qu'un préjugé" <sup>1</sup> énonçait Einstein. De telles certitudes non fondées, ne l'oublions pas, n'affleurent guère à la conscience. Nous portons sans relâche la charge de restaurer et consolider notre équilibre, briser nos barrières, forger des modes d'ajustement originaux<sup>2</sup>. Synchronisant nos rouages d'adaptation, nous parviendrons peut-être à mieux saisir et influencer le parcours évolutif du perturbé. Si nous assumons sereinement nos insuccès et nos erreurs, nous instaurons chez lui une pondération émotionnelle plus grande et perfectionnons son mécanisme de résistance à la frustration.

De plus, cet éveil à soi garantit un vivre ensemble plus

<sup>1</sup> Einstein, cité par  
MARIS, J.  
1973 "Le respect" in Les Caniers de l'Enfance Inadaptée,  
no 186, novembre, p. 1.

<sup>2</sup> Les éducateurs ont intérêt à se doter d'un "mode de supervision leur permettant: de libérer leurs tensions, de s'objectiver face à leur approche et de remettre en question certaines de leurs interventions". CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 21.

riche et continu, de même que l'acquisition de cette assurance intérieure indispensable à une relation saine. Disponibilité de tous les instants et abandon au sujet présentent l'opportunité de susciter son consentement à l'adulte<sup>1</sup>, avec qui il admet enfin de se fondre<sup>2</sup>.

De constantes interactions positives favoriseront les modèles d'identification et créeront chez l'enfant le sentiment de signifier quelque chose à quelqu'un de significatif, donc de devenir quelqu'un.<sup>3</sup>

L'expression,  
chemin de l'accomplissement

Bien que l'orientation clinique se maintienne comme l'un des piliers de notre acte éducatif, nécessité nous échoit surtout de tendre à l'empathie. Ainsi semble-t-il opportun d'accorder une importance mitigée aux résultats des diverses évaluations d'inefficacité mentale: inventaire de

<sup>1</sup> "Quand un enfant se sent traité positivement, il s'accepte lui-même et accepte l'adulte" dit Neill. NEILL, A.S., op.cit., p. 691.

<sup>2</sup> Se projeter vers autrui, même si cela compose un l'acteur de dépendance, n'en marque pas moins un pas décisif vers la maturation du moi: "l'identification même puérile n'est pas illusoire, elle est fondamentalement structurante, unificatrice" souligne Roger Tastayre. INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 65.

<sup>3</sup> PELLETIER, C.  
1972 "L'institution qui se veut rééducative nécessite trois conditions" in La Revue Canadienne de Psycho-Education, automne, vol.7, no3, p. 28.

l'intelligence, examen psychomoteur, analyse du progrès social, appréciation de la dynamique interne par la psychothérapie, etc.. Ces grilles ne cherchent généralement qu'à jauger les moyens d'action physique et psychologique de l'inadapté sur le monde (inspection de ses facultés d'attention, de discrimination, d'association, de communication, etc.) On estime en quelque sorte son degré d'ouverture à l'environnement.

Pas étonnant dès lors que le handicapé, dont l'expression du comportement emprunte davantage la forme systolique (fuite, rejet, inhibition), ne résiste pas à la consultation et accumule de piètres résultats. Il faut avouer de plus que certains contrôles constituent souvent une concrétisation, voire une justification de la hiérarchie des valeurs collectives et peuvent se transformer de ce fait en de véritables outils d'exclusion. On quantifie l'intellect, on ausculte la créativité, on scrute le développement social et si, par malheur, la courbe évolutive s'avère trop basse, ou si l'échec survient trop souvent, le démuné devient éligible au statut de déviant.

Il importe d'éviter de poser un diagnostic définitif à partir de la performance ponctuelle de l'éduqué; abordons plutôt cette efficience sous son aspect progressif<sup>1</sup>. Essa-

<sup>1</sup> "Pour la majorité d'entre eux, certes, la courbe de progression reste celle que nos méthodes prédictives peuvent



yons de considérer les renseignements psychométriques comme résultant d'une expertise momentanée, dans un temps et un contexte particuliers<sup>1</sup>. Il est prioritaire que nous axions notre jugement sur le potentiel et le devenir, mais surtout que nous transcendions les données statistiques<sup>2</sup> pour essayer de saisir l'individualité, même élémentaire, du bénéficiaire. H. Baruk dit: "La mesure exclusive de l'efficience et des moyens d'action est incomplète en ce qui concerne la valeur de la personnalité"<sup>3</sup>. Il nous revient somme toute de

---

faire affirmer avec des probabilités importantes, si l'on sait tenir compte du rôle de l'apprentissage et de la correction des troubles temporo-spatiaux, et c'est bien alors que l'on peut évoquer ce "bon débile homogène" exempt de surprises et, par contre-coup, de révision plus ou moins déchirante du diagnostic formulé par le psychologue clinicien.

Mais un nombre non négligeable va évoluer dans un sens tellement positif qu'il sortira des limites admises par les Administrations de Contrôle(!) et se trouvera hors de l'aire fatidique comprise entre 50 et 70 à 75". KOHLER, C., op.cit., p. 226,227.

- <sup>1</sup> Il n'est nullement question ici de détracter la méthode des tests. Ce n'est pas l'instrument d'investigation qui est en cause, mais bien notre façon à nous, praticiens, psychologues, chercheurs, de le concevoir et de l'interpréter, notre tentation d'y accoler une réalité congénitale et statique. Roger Tastayre exprime: "Ne faisons pas l'injure de reprocher à la psychométrie de conférer au Q.I. la valeur codée d'une réalité inscrite dans le corps de chacun". INIZAN, A. et R. TASTAYRE, op.cit., p. 28.
- <sup>2</sup> Notre propos n'est nullement de rejeter toute épreuve psychométrique pour ne préconiser que l'unique approche intuitive du jeune. Nous risquerions ainsi de tomber dans le subjectivisme totalitaire, assimilant l'apprenti à l'adultocentrisme de notre perception.
- <sup>3</sup> BARUK, H.  
1958 "Les facteurs de la personnalité chez l'enfant arriéré" in Les Cahiers de l'Enfance, no 43, février, p. 16.



promouvoir cette sensibilité, cette "conscience du coeur"<sup>1</sup> indispensable à l'épanouissement du je. La propension à la productivité intellectuelle, affective et physique n'est-elle pas aussi présente chez le déficient? Pourquoi n'inclinerait-il pas lui aussi à sa pleine réalisation? Pierre-Léon Trempe déclare:

Tout être vivant tend à maintenir et à améliorer son équilibre dans un environnement. Dans le cas de l'être humain en particulier, si on accepte les thèses des Theilhard de Chardin, Maslow, Rogers, Piaget, Jung, etc., non seulement l'homme sain tendrait-il à maintenir son équilibre actuel mais il tendrait également à le dépasser pour atteindre un niveau d'équilibre supérieur, susceptible d'engendrer une harmonie accrue de l'individu à l'égard de son monde(...)"<sup>2</sup>

Si nous désirons que le protégé s'actualise et accède à son identité, ne serait-ce que partiellement, autorisons son agir<sup>3</sup>. Que peuvent ces gens confinés à un milieu apauvri et dépeuplé? Une telle réduction à un vase clos donne parfois naissance à d'authentiques réactions compulsives. Certains font des crises terribles si on les mène simplement à l'extérieur du salon pour quelques minutes. Accordons-leur la latitude de manipuler à satiété et de prospecter spontanément l'espace qui les entoure.

<sup>1</sup> Scipion Pinel, cité par BARUK, H., op.cit., p.15.

<sup>2</sup> TREMPE, P.L., op.cit., p. 1.6 .

<sup>3</sup> C'est ce que recommande une de mes compagnes d'étude, Louise Héroux, après avoir expérimenté les méthodes nouvelles en pédagogie: "Laissez les enfants libres de faire leurs pro-

Toutefois, pareille autonomie<sup>1</sup> dans l'exploration ne satisfait pas à une évolution appréciable. Celle-ci revendique une implication optimale dans le microcosme. Participation, production, possibilité d'initiative forment autant de clés de l'indépendance. Invitons le résident à prendre part à plusieurs activités où il trouvera loisir de créer, de s'exprimer, de se sentir utile, bref de toucher à sa réalité d'enfant-faber, pour employer le terme de Roger Tastayre. En réalisant l'objet, le sujet se crée lui-même. Prendre conscience d'un produit achevé par soi, c'est affirmer sa propre existence, sa propre valeur.

Malheureusement, par sous-estimation ou suivant des considérations purement fonctionnelles (précision, gain de temps, etc.) nous préférons souvent agir nous-mêmes, frustrant ainsi le démuné d'une proportion importante de son ex-

---

pres découvertes, de penser par eux-mêmes et d'apprendre à se connaître et à connaître le monde".

<sup>1</sup> La libre découverte suscite les interactions de type endogène, et de là une plus grande prise en charge par l'éduqué. "Par ailleurs, si c'était surtout des interactions exogènes qui étaient privilégiées, il nous semble possible qu'à la longue, le sujet en vienne à se sentir disloqué, évacué de ses connaissances, qu'il en vienne à se sentir impuissant face à l'univers de la culture, absent dans cette culture (ce qu'il sait venant surtout de l'extérieur). Par contre, si c'était plutôt des interactions endogènes qui étaient privilégiées, il nous apparaît moins probable que cela se produise. En effet, bien que ses connaissances puissent être dans certains cas plus "réduites" en étendue, il apparaît plus probable qu'à la longue, le sujet fasse davantage confiance à ses propres capacités pour connaître, pour juger, pour solutionner des problèmes, et conséquemment qu'il se sente davantage "branché" à lui à l'égard de son apprentissage (développement). TREMPE, P.L., op.cit., p. 7.7, 7.8.

périence. Combien de fois servons-nous la collation nous-mêmes, décorons-nous les salles, oeuvrons-nous sans demander son aide<sup>1</sup>. Cette privation le perturbe sérieusement:

Les jeunes ont choisi une forme ou une autre de comportement pathologique pour échapper à un monde qui les empêchait de vivre. On leur interdisait de quitter des contextes qui les blessaient et ils ne pouvaient opter que pour l'agressivité, l'auto-destruction, la passivité ou le repliement sur soi.<sup>2</sup>

Agissons en sorte que le bénéficiaire se sente davantage chez lui, en aménageant un environnement plus permissif<sup>3</sup>, qui stimule l'échange et la libre action même au prix d'une certaine inefficacité. Bien sûr on tolérera le gâchis. Son travail révélera des imperfections, il sera précédé de gaucheries et d'essais infructueux. Nous serons tentés de nous substituer à lui, de le presser pour qu'il accélère son rythme, d'intervenir concrètement ou de donner des conseils. Autant que possible, laissons-le se débrouiller tout seul et

<sup>1</sup> Reld signale à ce propos: "plusieurs sujets sont moulés ou meurent à leur identité propre, ou tombent dans le conformisme à cause de la peur qu'ont certains analystes ou certains éducateurs de l'agir des enfants". Cité par GIROUARD, P.  
1972 "L'expression et l'enfant, son agir et son corps", in La Revue Canadienne de Psycho-Education, vol. 7, no3, p. 18.

<sup>2</sup> LEPINE, G., op.cit., p. 64.

<sup>3</sup> "L'enfant dit inadapté, qui se révolte ou qui se replie, révèle un besoin de protection contre le milieu. C'est donc une insécurité profonde à l'égard de son entourage qui est à l'origine de ses réactions caractérielles et affectives troublées. C'est pourquoi il faut agir non seulement sur

se réaliser<sup>1</sup>.

Il nous incombe avant tout de lui accorder notre confiance. Je me remémore une expérience fort révélatrice en ce sens. Au travail avec ma collègue Cécile, des circonstances particulières nous avaient entraînés à discuter du degré de maîtrise des consignes simples de l'une de nos apprenties. Nous étions persuadés qu'elle ne comprendrait pas la requête suivante: "Apporte un mouchoir, Hélène!" Quelle ne fut notre surprise, quand nous la vîmes revenir de la salle des toilettes avec une pleine boîte de papiers-mouchoirs...

Ce petit exemple nous incite à croire en cette virtualité d'éveil des débiles, à rechercher inlassablement un point sensible, un détonnateur qui le provoquera<sup>2</sup>.

---

l'enfant mais aussi sur le milieu éducatif, familial, scolaire ou social". MAUCO, G., op.cit., p. 7.

<sup>1</sup> Voir CORPORATION "LES DEUX RIVES", op.cit., p. 27.

<sup>2</sup> Gardons en mémoire ce témoignage: "Comment oublier le visage paisible et confiant de Monique Demers, de Montréal, qui déclare franchement être une handicapée mentale. Car du même souffle, elle ajoute: "Je suis capable de travailler et je me marierai un jour... On peut vivre comme tout le monde.

On ne peut rester indifférent, non plus, en entendant ce jeune boulanger qui a passé 16 ans dans une institution, affirmer: "J'ai prouvé que je pouvais faire quelque chose" ". TASSO, L.,

1980 "C'est à mon tour" Le handicapé mental réclame sa place au soleil" in La Presse, Montréal, le 18 juin 80, p.D1.

## APPENDICE A

L'examen psychomoteur

Parmi les différents types d'évaluation en ce domaine, l'inventaire suivant élaboré par Pierre Vayer apparaît le plus indiqué en regard de la déficience mentale. L'exploitation en est aisée, se résumant en deux parties. La première couvre la petite enfance (2 à 6 ans) et dure de 12 à 15 minutes. La seconde pour sa part s'attache à la période de 6 à 11 ans et varie de 35 à 55 minutes. L'auteur a classé les exercices dans l'ordre habituel de réussite chez les débiles, soit des épreuves motrices de base à celles perceptivo-motrices. Examinons-en la composition et le déroulement.<sup>1</sup>

## L'étude de la première enfance

Vayer s'inspire ici des travaux de Brunet et Lézine et emprunte également à diverses grilles: Ozerefski, Guilmain, Binet, Simon, Terman et Merrill.

1. Coordination oculo-manuelle  
construire une tour ou un pont en utilisant des cubes,  
enfiler une aiguille,  
faire un noeud simple.
2. Coordination dynamique  
monter sur un banc et en descendre,  
effectuer divers sauts sans obstacles.
3. Contrôle postural  
capacité d'immobilisme et d'équilibration uni et bi-pédalles, yeux ouverts.
4. Maîtrise du corps propre  
exploration du schéma corporel ( Berges-Lézine),  
imitation de gestes simples, mains-bras.

<sup>1</sup> Ce test est relativement de courte durée comparé à ceux proposés par Bucher, Soubiran et Mazo, lesquels requièrent de 50 à 70 minutes.

5. Organisation perceptive  
éléments extraits des analyses de Terman, Merrill, Binet et Simon.
6. Langage  
auscultation de la capacité de mémorisation,  
assurance de la prononciation.  
(emprunté à Terman, Merrill, Binet et Simon)

#### La consultation de 6 à 11 ans

1. Coordination occulo-manuelle  
à travers des items adaptés aux différents âges, on recherche l'adresse, la rapidité, la précision, le délié, l'observation des praxis (Ozeretski et Guilmain).
2. Coordination dynamique générale  
marche, saut, sautillers bi et uni-pédaux  
(Ozeretski et Guilmain).
3. Coordination statique  
axée sur l'équilibre uni et bi-pédale, yeux ouverts ou fermés (Ozeretski et Guilmain).
4. Rapidité  
pointillage d'après Mira Stambak. Traits à exécuter sur un quadrillage avec médians d'âge (57 traits à 6 ans, 115 à 11 ans).
5. Elaboration de l'espace  
Série d'épreuves de la batterie de Piaget-Head, décrite par Galifret-Granjon.  
reconnaissance droite/gauche sur soi et autrui,  
exécution ou imitation de mouvements,  
position relative de 3 objets.
6. Edification spatio-temporelle  
d'après les structures rythmiques de Mira Stambak. 20 données de plus en plus complexes.
7. Observation de la dominance latérale  
exercices empruntés aux Harris tests of lateral dominance.
8. Syncinésie-paratonie  
exécution, reproduction, relâchement.
9. Tenue respiratoire  
utilisation du "Respirator de Plent". Constatation de la durée d'expiration.

10. Capacité d'adaptation au rythme  
intégration et reproduction d'un tempo (métronomie, geste,  
frapper).

On aura la latitude suite à ces deux examens, de dresser  
le profil psychomoteur de l'enfant<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ce test a été adapté par Jean Loude.  
LOUDE, J.  
1976 "Les moyens d'investigation, Le bilan psycho-moteur"  
in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée, novembre, no 210.

## APPENDICE B

Le Gunzberg

Il s'agit ici d'un inventaire minutieux des progrès du développement social chez l'enfant. On retrouvera quatre secteurs principaux:

## I. AUTONOMIE

## a) Alimentation

- . Suce la nourriture convenablement
- . Montre qu'il reconnaît la nourriture
- . Plisse les lèvres pour avoir de la nourriture
- . Etc.

## b) Mobilité

- . Tient la tête en équilibre
- . Tient assis moyennant un léger support
- . Tient assis, le dos assez droit et sans support, durant de courts moments
- . Etc.

## c) Toilette

- . Fait dans le pot ( ou la chaise percée ) quand on l'y assoit
- . En général va régulièrement à la selle
- . Est relativement réglé quant à ses besoins diurnes et attend un temps raisonnable avant qu'on ne s'occupe de lui
- . Etc.

## d) Habillement

- . Coopère passivement quand on l'habille
- . Tend bras et jambes quand on l'habille
- . Participe à son habillage
- . Etc.



## II. COMMUNICATION

## a) De

- . Bruit de gorge, cris
- . Gazouillis
- . Sons mmmmm ou sssss
- . Etc.

## b) Vers

- . Ecoute la musique
- . Cherche des yeux la source sonore
- . Tourne la tête en direction du son
- . Etc.

## c) Langage

- . Obéit à des ordres simples
- . Comprend des ordres contenant: sur, dans, derrière, sous, au-dessus, devant, au-dessous
- . Raconte des faits d'une manière cohérente
- . Etc.

## d) Différences

- . Est capable de préciser le sexe ( par ex.: homme, femme, garçon, fille )
- . Est capable de trier les couleurs par assortiment
- . Etablit une différence entre: court et long, grand et petit, épais et mince
- . Etc.

## e) Notion de nombre

- . Est capable d'établir une différence correcte entre un objet et beaucoup d'objets
- . Comprend la différence entre deux et beaucoup d'objets
- . Est capable de compter mécaniquement dix objets
- . Etc.

## f) Travail papier-crayon

- . Tient un crayon et est capable d'imiter des traits verticaux et des ronds
- . Est capable de copier des cercles
- . Dessine un "bonhomme" primitif avec une tête et des jambes

### III. SOCIALISATION

#### a) Primaire

- . Son expression montre la prise de conscience
- . Etend la main, sourit et vocalise
- . Se tortille et réagit aux gens
- . Etc.

#### b) Jeux

- . Joue en compagnie des autres, mais ne coopère pas encore avec d'autres
- . Attend son tour, est capable de "partager" quelquefois
- . Joue en coopération avec d'autres
- . Etc.

#### c) Activités à la maison-institution

- . Va chercher et apporte quelque chose sur demande
- . Aide aux tâches ménagères (par ex.: débarrasser la table, balayer, etc...)
- . Va faire des courses faciles en dehors de la maison ou unité de vie
- . Etc.

### IV. OCCUPATION

#### a) Dextérité ( mouvements fins des doigts )

- . Garde un court moment des objets dans la main
- . Capable de saisir des mains les objets qu'on lui présente
- . Passe les objets d'une main à l'autre
- . Etc.

#### b) Agilité

- . Tâche d'atteindre les objets des mains, mais dépasse son but
- . Manipule les objets
- . Tâche d'atteindre les objets en se penchant en avant
- . Etc.

## APPENDICE C

Les fonctions de l'ego

1. Capacité de supporter la frustration
  - a) satisfaction immédiate
  - b) perte de la maîtrise des émotions
2. Capacité de contrôle de l'insécurité de l'anxiété et de la peur
  - a) fuite totale, évasion
  - b) agressivité féroce et diffuse
3. Capacité de résister à la tentation
  - a) tentation de la situation
  - b) séduction de l'instrument
  - c) contagion de l'exemple
4. Résistance à l'excitation et à l'intoxication collective
  - a) déclenchement subit
  - b) déclenchement par le groupe
5. Pouvoir de sublimation
  - a) capacité de tirer profit
6. Le soin donné à la propriété
  - a) personnel
  - b) à l'usage de la maison
  - c) d'un autre jeune
  - d) d'un éducateur
7. Adaptation à la nouveauté
  - a) tout est familier
  - b) possession agressive
  - c) bouffonnerie ridicule
  - d) évasion
8. Capacité de contrôler les souvenirs du passé en les distinguant du présent.

9. Capacité de résister à la désorganisation en éprouvant un sentiment de culpabilité.
10. Capacité de percevoir le rôle joué dans la production d'un effet.
11. Substitution du contrôle interne au contrôle externe.
12. Capacité de recevoir de l'affection ou de la générosité
  - a) refus de tout
  - b) haine, insulte, agression
  - c) demandes illimitées
  - d) évasion
13. Capacité de se souvenir des satisfactions passées
  - a) elles poussent à l'action
14. Réalisme en face du règlement et de la routine.
15. Appréciation du temps
  - a) voit le temps de façon subjective
  - b) ne voit pas l'avenir
  - c) retard, refus
16. Evaluation correcte de la réalité sociale
  - a) comprend les autres
  - b) code du groupe ( tacite )
  - c) mœurs collectives ( normes générales )
17. Apprentissage par l'expérience
  - a) souvenirs traumatiques, automatisme
  - b) oubli de l'expérience passée
18. Capacité de profiter de l'expérience d'autrui.
19. Réaction à l'échec, succès et erreurs
  - a) refus de participer ( peur de l'échec )
  - b) devient insupportable après un succès
  - c) devient agressif après une erreur
20. Capacité d'affronter la compétition.
21. Intégrité du moi sous la pression du groupe
  - a) s'accepte tel qu'il est
  - b) tente d'exploiter les autres
  - c) capacité de ne pas descendre en dessous de son niveau
22. Appréciation adéquate des moyens ou des instruments utilisés.

## APPENDICE D

L'échelle de développement M. Harvey

Cette grille vise à déterminer l'âge global moyen du développement de l'éduqué. La liste des items se répartit comme suit:

Motricité

1. Coup de pied vigoureux	2
2. Contrôle de la tête	2
3. Peut rouler sur lui-même	2
4. Se déplace sur le plancher	2
5. Se tient debout avec aide	2
6. Peut rester assis sur une chaise	2
7. Se tient debout seul	2
8. Marche seul	2
9. Grimpe les escaliers à quatre pattes <u>ou</u> Peut marcher à reculons	2
10. Peut courir, un peu	2
11. Etc..	2

total:

Autonomie

1. Ouvre la bouche à la vue de la nourriture	2
2. Avale des aliments en purée	2
3. Boit dans une tasse avec aide	2
4. Ne bave pas	2
5. Peut enlever son bonnet ou sa tuque	2
6. Manifeste son inconfort lorsqu'il est mouillé ou souillé	2
7. Boit dans une tasse sans aide	2
8. Aide à l'habillement	2
9. Contrôle ses matières fécales	2
10. Mange seul avec une cuillère	2
11. Etc..	

total:

## Graphisme

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 1. Mouvement horizontal des yeux  | 2 |
| 2. Mouvement vertical des yeux    | 2 |
| 3. Explore l'environnement        | 2 |
| 4. Cherche l'objet tombé à terre  | 2 |
| 5. Pince avec le pouce et l'index | 2 |
| 6. Peut pointer avec son index    | 2 |
| 7. Préférence pour une main       | 2 |
| 8. Tour de deux blocs             | 2 |
| 9. Tour de trois blocs            | 2 |
| 10. Tour de quatre blocs          | 2 |
| 11. Etc..                         |   |

Total:

## Langage

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. Vocalisations                 | 2 |
| 2. Gazouille, roucoule           | 2 |
| 3. Rit aux éclats                | 2 |
| 4. Syllabes isolées              | 2 |
| 5. Crie pour attirer l'attention | 2 |
| 6. Vocabulaire d'un mot          | 2 |
| 7. Babillage, jargon             | 2 |
| 8. Chante                        | 2 |
| 9. Vocabulaire de quatre mots    | 2 |
| 10. Parties du corps             | 2 |
| 11. Etc..                        |   |

total:

## Connaissances

- |   |   |
|---|---|
| 1. Apaisé par la voix de l'adulte   | 2 |
| 2. Réagit au mouchoir placé sur son visage                                    | 2 |
| 3. Manipule un cube ou un jouet   | 2 |
| 4. Réagit au miroir   | 2 |
| 5. Comprend la défense  | 2 |
| 6. Fait le geste d'au revoir et sait applaudir ou Secoue négativement la tête | 2 |
| 7. Réagit à son nom   | 2 |
| 8. Défait le mouchoir et trouve le jouet                                      | 2 |
| 9. Essaie de tourner la poignée de la porte                                   | 2 |
| 10. S'intéresse à regarder un livre d'images                                  | 2 |
| 11. Etc..   |   |

total:

## Instructions

But : L'Échelle de développement, qui liste par ordre croissant de difficulté des comportements observables chez des enfants de 0 à 8 ans selon cinq catégories évolutives, aboutit à déceler un âge de développement global et à tracer un profil de développement à cinq facettes. Il est très facile ainsi de comparer un sujet à lui-même par des évaluations successives, de le comparer à d'autres sujets, d'établir des moyennes de développement de sous-groupes, groupes ou services. En divisant l'âge global moyen obtenu par l'âge chronologique, il est possible d'en arriver à un indice fort pratique sur la vitesse de croisière du sujet. Pour juger de d'autres emplois réalisables, voir le manuel, en particulier la partie intitulée "Modes d'emploi". Cette échelle peut être utilisée avec de jeunes enfants ainsi qu'avec des déficients mentaux modérés, sévères et profonds de tout âge car, à leur maximum habituel de développement, les meilleurs parmi ceux-ci obtiennent 8 ans de développement. Elle se veut un instrument de mesure simple, aisément manipulable pour aider parents et éducateurs à objectiver davantage leurs jugements et réactions pédagogiques.

Cotation : (la cotation suit cinq étapes essentielles)

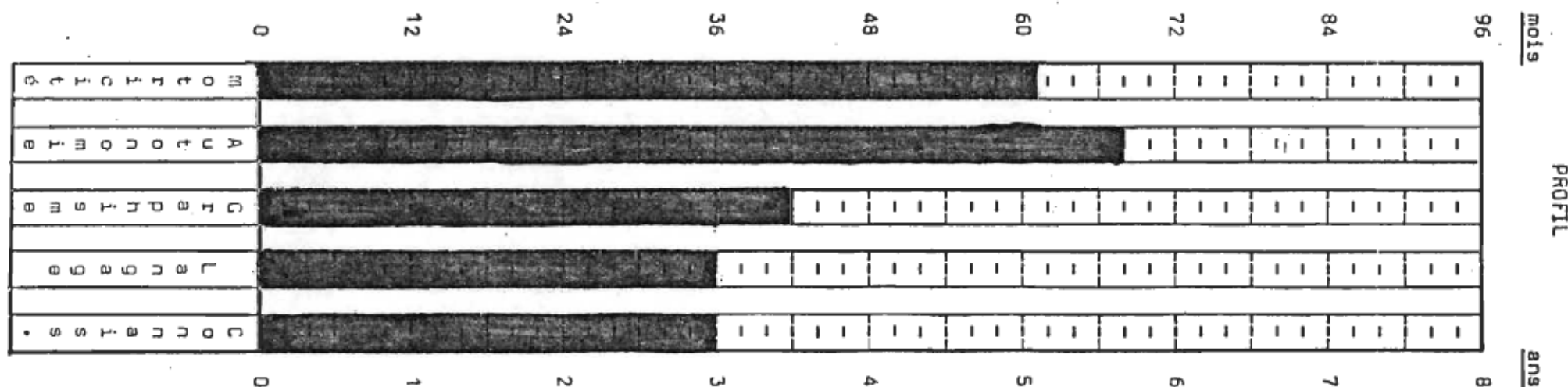
1. Item réussi, ou acquis avec évidence, encrer le chiffre (2 ou 3) qui se trouve à la croisée de la ligne correspondante au numéro de l'item et de la colonne correspondante au secteur en jeu (Exemple: ③); item échoué, barrer le chiffre qui se trouve... (Exemple: X).
2. Additionner les chiffres encrclés de chaque colonne et inscrire le total.
3. Reporter le total de chaque colonne dans le profil du sujet; noircir chaque colonne jusqu'à ce niveau.
4. Calculer l'âge moyen de développement en totalisant les sommes des cinq colonnes puis en divisant ce grand total par 5.
5. Sous remarques spéciales, noter les particularités du sujet comme les handicaps sensoriels ou les troubles majeurs du comportement.

# ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

## FORME II

M. Harvey

Nom de l'évalué : ANTOINE Date de naissance : \_\_\_\_\_  
 Nom de l'évaluateur : X Date de passation : \_\_\_\_\_  
 Centre ou école : Y Groupe : \_\_\_\_\_



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

$$\frac{61}{(\text{motr.})} + \frac{81}{(\text{auto.})} + \frac{42}{(\text{grap.})} + \frac{36}{(\text{lang.})} + \frac{36}{(\text{conn.})} = \frac{256}{5} = 51.2 \text{ mois } 4 \text{ ans } 3 \text{ mois}$$

Remarques spéciales sur l'évalué: Antoine présente des troubles de comportement lors de la période d'adaptation.



## APPENDICE E

L'observation participante

Bernard Tessier nous propose une auscultation directe qui implique activement l'observateur. Les objectifs poursuivis se regroupent en deux volets:

- 1- Vérifier de façon systématique l'adaptation journalière de l'enfant afin de suivre de façon objective l'évolution de son comportement;
- 2- Former continuellement l'éducateur à une juste vision du jeune avec lequel il vit.<sup>1</sup>

L'auteur nous suggère également deux niveaux d'analyse. Nous ne retiendrons que le premier pour l'objet de notre étude. Plus précisément, il s'agit de saisir la réaction adaptative immédiate et superficielle du handicapé face à un déséquilibre résultant de l'inclusion d'un nouvel élément au sein de son champ relationnel. Pour bien délimiter ce niveau, il importe d'établir sa structure fonctionnelle, c'est-à-dire d'organiser une forme pré-déterminée d'exploration en rapport avec ce niveau particulier. Bernard Tessier offre le schéma suivant:

1. Champ relationnel

"l'ensemble des relations entre l'observé et les éléments personnels, situationnels et temporels pouvant jouer un rôle causal dans la relation observée" (Observation participante, p. 36.);

2. Réalité-défi

"c'est l'élément du champ relationnel jouant ultimement le rôle de déclencheur immédiat de la réaction observée" (op.cit., p. 43.);

3. Réaction

"c'est la solution de l'observé aux sentiments provoqués immédiatement par la réalité-défi et éveillés par l'ensemble du champ relationnel" (op.cit., p. 45);

<sup>1</sup> L'expérience sous-jacente à ce travail fut effectuée à Boscoville ainsi qu'au centre de formation des éducateurs spécialisés de l'université de Montréal.

4. Action de l'éducateur

"Par action de l'éducateur, nous entendons ce que l'éducateur fait ou ne fait pas en relation avec la réaction observée" (op.cit., p. 50);

5. Résultat immédiat

"Ce que l'observé a fait immédiatement et à partir de l'action de l'éducateur" (op.cit., p. 51);

6. Résultat à longue portée

"A la suite des résultats immédiats, tout un ensemble d'événements terminent ordinairement la séquence observée. Si l'observateur ne juge pas nécessaire de les relever dans un nouveau fait d'observation, il peut les résumer ici, sous la forme d'une conclusion" (op.cit., p. 52).

## APPENDICE F

La synthèse de cas

## I. DIAGNOSTIQUE

- . handicap (s) de l'enfant
- . médication
- . contention
- . aspect psycho-pathologique ( auto-mutilation, encoprésie, hystérie, hors de la réalité)

## II. SECTEURS D'APPRENTISSAGE

- . autonomie ( alimentation, mobilité, toilette, habillement )
- . communication ( de, vers, langage)
- . socialisation ( primaire, jeu, contrôle face aux objets )
- . occupation ( dextérité, agilité )
- . services fréquentés ( centre de jour, école, enseignement sur place, clinique de réhabilitation, orthophonie, pré-atelier, piscine, gymnase, etc. )
- . niveau de la capacité d'apprentissage ( compréhension, imitation, répétition, conditionnement )

## III. ACTIVITES DE ROUTINE

- . lever
- . repas
- . transition
- . bain
- . coucher

## IV. TRAITS PARTICULIERS

## APPENDICE G

Les techniques de manipulation

1. L'ignorance intentionnelle ( attention portée au sujet);
2. Intervention par un signe quelconque;
3. Proximité et contrôle par le toucher (lorsqu'il y a désorganisation);
4. Participation émotive de l'adulte et intérêt manifeste dans ce que fait le jeune (lors des activités);
5. Injection d'affection;
6. Décontamination de la tension par l'humour;
7. Aide opportune;
8. L'interprétation comme intervention;
9. Le regroupement;
10. La restructuration;
11. L'appel direct (12 sortes);
12. Restriction de l'espace;
13. Elimination de l'enfant par rapport à une situation donnée;
14. Contrainte physique;
15. Permissions et interdictions formelles;
16. Promesses et récompenses;
17. Punitons et menaces.

Cf. REDL, F. et D. WINEMAN  
1964 L'enfant agressif, Tome I,II.

## APPENDICE H

Evaluation critériée et formative

VS

évaluation normative et sommative

## 6. L'évaluation critériée

L'enseignement par objectifs entraîne assez souvent une évaluation *critériée*, c'est-à-dire, dans ce cas-ci, en termes d'atteinte d'objectifs. On ne compare pas l'étudiant aux autres de sa classe mais on détermine s'il a atteint tel objectif, s'il est apte pour l'apprentissage suivant. Par exemple, dans un cours de natation, l'obtention de l'insigne du niveau juvénile n'est pas liée à la performance du groupe mais à la performance de l'individu par rapport à des critères.



## 6. L'évaluation normative

L'évaluation est plus souvent *normative*, c'est-à-dire qu'elle compare un étudiant aux autres étudiants, elle le situe dans sa classe. Cette classification sert à sélectionner, à discriminer les étudiants forts des étudiants faibles. Dans certains cas, on détermine à l'avance un certain pourcentage d'échecs par classe; ainsi, un étudiant a plus ou moins de chances de réussir son cours selon le groupe auquel il appartient.



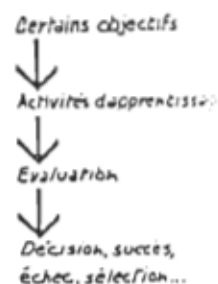
## 7. L'évaluation formative

Lorsque l'enseignement est individualisé, l'évaluation tend souvent à respecter le *rythme* propre à chaque étudiant. De plus, l'évaluation est assez fréquemment *formative* en ce sens qu'elle est elle-même une activité d'apprentissage, qu'elle donne un feedback rapide et fréquent informant l'étudiant si tel objectif est atteint ou non, et dans ce cas, il y a explications et/ou prescription de nouvelles activités d'apprentissage pour réussir à atteindre cet objectif. Ce type d'évaluation qui permet un retour en arrière vise à ce que plus d'étudiants puissent atteindre les objectifs.



## 7. L'évaluation sommative

Les séances d'évaluation sont habituellement *communes à tous*, c'est-à-dire que tous les étudiants répondent en même temps au même questionnaire. L'évaluation se situe, la plupart du temps, à la fin d'un apprentissage; qu'elle soit fréquente (évaluation «continue») ou non, elle ne permet pas un retour en arrière. Ce type d'évaluation, qui vise plus à la certification qu'à une aide à l'apprentissage est dite *sommative* et elle correspond assez souvent à un feedback plus ou moins rapide et plus ou moins complet.



VOIR FONTAINE, F.

1977 "L'enseignement par objectifs" in Pédagogiques, vol.2,  
no.4, p.17-18.

## APPENDICE I

Lexique<sup>1</sup>

Accommodation: Capacité d'un sujet à réajuster ou modifier les structures mentales en place à la suite d'expériences nouvelles.

Apprentissage de base: Il faut entendre ici un processus éducatif global portant sur plusieurs niveaux de développement et visant à susciter les assises d'une autonomie générale sur les plans physique, intellectuel et social.

Assimilation: Capacité d'un sujet d'intégrer l'objet nouveau aux schèmes cognitifs pré-établis, de le faire correspondre à l'activité propre.

Corporéité: Individu considéré dans sa totalité.

Epistémologique: Qui concerne le processus d'acquisition des connaissances. Selon l'épistémologie, le savoir constitue un ensemble structuré s'élaborant par le biais d'une évolution lente qui recèle ses propres lois.

Fonction symbolique: Ensemble des processus débutant avec la différenciation entre les signifiants et les signifiés. Le symbole et le signe se classent parmi les principaux signifiants différenciés par rapport au signifié. Ils évoquent mentalement des objets en leur absence même. Le signal et l'indice pour leur part instituent des signifiants indifférenciés et ne font pas encore partie de l'activité représentative.

Inadapté mental: individu présentant des lacunes et retards au niveau du développement des diverses constituantes de l'appareil physico-psychique. Malgré le handicap instrumental, la capacité à s'équilibrer et à unifier les conduites demeure cependant présente. La déficience mentale relève donc de la défectologie et non de la pathologie puisque dans l'ensemble, le processus auto-édifiant se maintient fonctionnel et opérant.

<sup>1</sup> Les définitions constituent des synthèses personnelles.

Intelligence pratique: Attitude sensori-motrice visant à orienter l'individu vers une véritable psychologie de l'action à partir de laquelle le sujet va créer l'essentiel de sa dimension spatio-temporelle, extrapoler les notions de causalité et d'objet et forger son identité.

Interaction endogène: L'enfant sélectionne lui-même ses objets d'apprentissage et utilise ses propres outils d'exploration.

Interaction exogène: L'éducateur découpe lui-même le milieu éducatif et insère l'enfant dans des apprentissages prédéterminés.

Investigation: Impulsion d'orientation et d'exploration par laquelle le sujet amorce sa première ouverture au monde.

Modalité réactionnelle: Réaction passagère à un stimulus et visant à provoquer une adaptation momentanée, à rétablir un équilibre sectoriel.

Pédagogie active: Approche éducative centrée sur l'enfant lui-même et privilégiant son autonomie et sa personnalisation. On vise à augmenter le régime auto-constituant du jeune en agrandissant son champ de conscience et en renforçant sa réalité d'être.

Processus cognitif: Processus par lequel les perceptions, sensations, émotions se lient ensemble afin de constituer l'organisation mentale dynamique. Les structures cognitives représentent les composantes de notre réseau de significations (schèmes de pensée, mode d'appréhension et d'agencement du réel, etc..).

Psychopédagogie: Praxis de l'éducateur visant à développer principalement chez l'enfant un savoir factuel et un savoir faire. L'apprentissage s'effectue surtout au niveau de la relation objectale.

Psychothérapie: Praxis de l'éducateur orientée surtout vers le développement d'un savoir être chez l'enfant. Ici le sujet devient son propre objet d'apprentissage. Le psychopédagogue tente par un modeling du comportement, à restructurer les attitudes et conduites perturbées.

Régime fonctionnel: Ensemble des interactions somato-psychiques avec le milieu, échanges façonnant la dynamique intrinsèque du sujet et par lesquelles l'organisme en situation perçoit et structure le réel afin de forger son équilibre global.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALEXANDER, H.M. et R.A. BUTLER  
 1955 "Daily patterns of visual exploratory behavior in monkey" in Journal of compendium physiology and psychology, vol. 48, p. 247-249.
- ARGELES, G.  
 1977 "Questions... sur la débilité en question..." in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée, no 212, janvier, p.14-19.
- BARUK, M.  
 1958 "Les facteurs de la personnalité chez l'enfant arriéré", in Les Cahiers de l'Enfance, no 43, février, p.14-19.
- BELANGER, R.  
 1979 Vinaigre ou miel, par l'auteur.
- BELANGER, R.  
 1979 "Le jouet éphémère", Informa 7200, Hôpital Rivière des Prairies, jan.-fév.
- BENOIT, E.P.  
Une aventure en théorie de l'éducation spéciale. Document inédit.
- BERTRAND, Y.  
 1979 Les modèles éducationnels, Service pédagogique, Université de Montréal.
- BISSONNIER, H.  
 1959 Pédagogie catéchétique des enfants arriérés, Paris, Fleurus.
- BOSSU, H. et C. CHALAGUIER  
 1974 L'expression corporelle, Editions du Centurion.
- BOURNIVAL, M.  
 1980 L'investigation, Dossier. Document inédit.
- BUCHER, H.  
 1973 Approche de la personnalité de l'enfant par l'examen psycho-moteur, Paris, Masson.
- BUTLER, R.A. et H.F. HARLOW  
 1957 "Discrimination learning and learning sets to visual incentives", in The journal of general psychology, vol. 57, p. 257-264.



- BUTLER, R.A.  
1964 "Investigative behavior" in Harlow and al, vol.2, chap.13, p. 463-493.
- BUTLER, R.A.  
1964 "The reaction of Rhesus monkeys to fear-provoking stimuli" in The journal of genetic psychology, vol.104, p. 321-330.
- CHIVA, M.  
1973 Débiles normaux, débiles pathologiques, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- CLAPAREDE, E.  
1964 L'éducation fonctionnelle, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- CORPORATION "LES DEUX RIVES"  
1980 Programme-cadre du Pavillon Dagenais.
- DORAY, M.  
1967 "Méthodes et techniques d'animation" in Les Cahiers de l'I.C.E.A., septembre, no 4,5, p. 25-37.
- FAU, R. et al  
1966 Psychothérapie des débiles mentaux (2e éd. rev.), Paris, P.U.F. (1970).
- GAGNON-RATTE, M.E.  
1977 La déficience mentale, maladie qui se soigne et se se guérit, Editions Paulines & H.D.E.
- GIROUARD, P.  
1972 "L'expression et l'enfant, son agir et son corps" in La Revue Canadienne de Psycho-Education, vol.7, no 3.
- GREER, G.  
1973 La femme eunuque, Paris, Editions J'ai lu.
- GUILMAIN, E.  
1960 "Remarque sur l'éducation psychomotrice" in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée, no 7.
- GULLION, E. et G. PATTERSON  
1972 Comment vivre avec les enfants, Montréal, Education nouvelle.
- INHELDER, B.  
1963 Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

- INIZAN, A. et M. PETIT  
La récréation chez les débiles mentaux, C.N.E.F.A.S.  
 E.S. Document inédit.
- INIZAN, A. et R. TASTAYRE  
 1978 Les enfants dit débiles, Paris, Editions ESF.
- JANOV, A.  
 1977 L'amour et l'enfant, Paris, F.Maspero.
- JASPERS, K.  
 1951 La situation spirituelle de notre époque, Paris, Des-  
 clée de Brouwer.
- JONATHAN  
 1977 Document d'information, école-recherche Jonathan.
- KOHLER, C.  
 1967 Jeunes déficients mentaux, Bruxelles, Charles Dessart.
- LAFONTAINE, J.  
 1980 Le droit d'être, L'Aurore/Univers.
- LANG, J.L.  
 1979 Introduction à la psychopathologie infantile, Paris,  
 Dunod.
- LEMAY, M.  
 1971 "Les psycho-éducateurs du Québec sont-ils dépassés?"  
 in La Revue Canadienne de Psycho-Education, vol. 6,  
 no 2, décembre, p. 22-25.
- LEPINE, G.  
 1976 Eduquer avec amour, Montréal, A. St-Martin.
- LORENZ, K.  
 1975 L'envers du miroir, Paris, Flammarion.
- LOUDE, J.  
 1976 "Les moyens d'investigation, le bilan psycho-moteur"  
 in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée, novembre, no 210.
- MALCUIT, G., L. GRANGER et A. LAROCQUE  
 1972 Les thérapies comportementales, modifications correctives  
 du comportement et behaviorisme, Québec, Presse de  
 l'Université Laval.
- MARIS, J.  
 1973 "Le respect" in Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée,  
 no 186, novembre, p. 1-2.

- MAUCO, G. et al  
1959 "But et fonctionnement d'un centre psychopédagogique"  
in L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes,  
Cahiers de Pédagogie Moderne, Paris, Armand Colin (1967).
- MENDEL, G.  
1968 La révolte contre le père, Paris, Payot (1977).
- MENDEL, G.  
1971 Pour décoloniser l'enfant, Paris, Payot.
- NAUD, A. et L. MORIN  
1978 L'esquive, l'école et les valeurs, Gouvernement du  
Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- NEILL, A.S.  
1970 Libres enfants de Summerhill, Paris, F. Maspero.
- PELLETIER, C.  
1972 "L'institution qui se veut rééducative nécessite trois  
conditions" in La Revue Canadienne de Psycho-Education,  
vol. 7, no 3.
- PIAGET, J.  
1924 Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neucha-  
tel, Delachaux et Niestlé, (1971).
- PIAGET, J.  
1945 La formation du symbole chez l'enfant, Paris, Delachaux  
et Niestlé, (1959).
- PIAGET, J.  
1947 La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin,  
(1964).
- PIAGET, J.  
1963 "Le langage et les opérations intellectuelles" in J.  
de Ajuriaguerra et al, Problèmes de psycho-linguisti-  
que. Symposium de l'Association de psychologie scien-  
tifique de langue française, Paris, P.U.F.
- PIAGET, J.  
1967 La construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel, De-  
lachaux et Niestlé, (1973).
- PIAGET, J.  
1968 La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris,  
Delachaux et Niestlé, (1975).
- PIAGET, J.  
1969 Psychologie et Pédagogie, Paris, Denoël/Gonthier.

- PICQ, L. et P. VAYER  
1968 Education psycho-motrice et arriération mentale, Paris, Editions Doin, (1970).
- REDL, F. et D. WINEMAN  
1964 L'enfant agressif, Tome I,II, Paris, Fleurus.
- ROGERS, C.R.  
1966 Le développement de la personne, Paris, Dunod, (1968).
- ROGERS, C.R.  
1976 Liberté pour apprendre, Paris, Dunod.
- ROSSEL, G.  
1967 Manuel d'éducation psychomotrice pour enfant de 5 à 10 ans d'âge mental, Paris, Masson (1975).
- ROUSSEAU, J.  
1980 "La référence au senti: ingrédient de la relation d'aide" in Les Cahiers du psychologue québécois, vol. 2, no 4, p. 25-27.
- SCHILDER, P.  
1950 L'image du corps, Gallimard, (1968).
- TASSO, L.  
1980 "Le droit d'être, même pour les débiles profonds" in La Presse, Montréal, le 18 juin, p. D1.
- TASSO, L.  
1980 " "C'est à mon tour" Le handicapé mental réclame sa place au soleil" in La Presse, Montréal, le 18 juin, p. D1.
- TESSIER, B.  
L'observation participante. Document inédit.
- TREMPE, P.L.  
1980 A la recherche d'une vision écologique de l'éducation, pour un essai de didactique générale, U.Q.T.R. Document inédit.
- VAYER, P.  
1971 Le dialogue corporel, Edition Doin.
- WICKENS, D.  
1976 "La théorie de Piaget: Modèle de système ouvert d'enseignement" in M. SCHWEBEL et J. RAPH, Piaget à l'école, chap. 8, p. 161-178, Paris, Denoël/Gonthier.
- ZAZZO, R.  
1973 "Réflexions seditieuses sur l'apprentissage professionnel des D.I." in Epanouir, no 84, janvier.