

## Lecture et handicap

### ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Marie-Odile ADER

On ne conçoit plus la déficience intellectuelle de la même manière et cette évolution a eu des répercussions sur les pratiques pédagogiques dans l'Éducation Spécialisée. Pour Marie-Odile ADER, Inspectrice Départementale de l'Éducation Nationale chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaire, les difficultés, si elles ont changé de nature, n'en demeurent pas moins pour les enseignants. La lecture en est un exemple révélateur. Que proposer pour créer - ou recréer - cette appétence dont elle fait état, en sachant par ailleurs *"qu'il est seulement possible d'aider l'enfant dans cette conquête"*.

Les pratiques pédagogiques usitées dans l'éducation spécialisée (IMP, IMPro, classes de perfectionnement, de SES, milieux psychiatriques) sont dépendantes de l'histoire des sciences humaines. L'appréhension de l'écrit en est un exemple.

Dans les années 1960, les enfants et adolescents admis dans ces classes particulières étaient reconnus comme déficients intellectuels. La débilité était décrite "manque inné", irréversible et stable et permettait d'expliquer aisément la défaillance des processus d'apprentissage (ZAZZO).

La pédagogie, qui se fondait sur cette conception cherchait à développer des compétences d'ordre intellectuel certes, mais surtout des qualités manuelles ou relationnelles. L'acquisition de certains savoir-faire utilitaires était envisagée : lecture et mécanismes opératoires entraient dans ce champ.

À cette époque, maîtriser le code écrit ne signifiait pas toujours ou exclusivement accéder au sens du texte. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ces classes ne différaient de celles admises dans le cycle ordinaire que par une individualisation relative des apprentissages (adaptation au rythme - souvent lent - de l'enfant, prise en compte de ses intérêts dans le choix des situations langagières proposées, introduction de quelques écrits sociaux prélevés dans l'environnement de l'enfant). L'absence de résultats entraînait la recherche successive de nouvelles "méthodes" ou "approches" que celles expérimentées. Un souci d'efficacité soutendait cette quête d'informations.

On peut encore observer, dans ces classes, différentes approches de l'écrit qui cherchent à "se compléter" sans toujours être cohérentes et qui demeurent "scolaires". Elles ne procèdent pas d'une réflexion s'appuyant sur des apports théoriques mais d'une volonté de réunir tous les moyens susceptibles d'aider aux apprentissages...

Dans la dernière décennie, certains psychiatres et psychologues (GIBELLO-MISES) ont analysé de manière différente la déficience mentale. À la notion de manque, ils opposent l'idée de trouble cognitif, à celle d'irréversibilité celle d'évolution. L'enfant n'a pu déployer toutes ses potentialités ou certaines d'entre elles, car il est perturbé dans son développement psycho-affectif.

L'inhibition intellectuelle s'est constituée par rapport à une pathologie de la personnalité ; souvent énigmatique, il devient plus utile d'en comprendre le mécanisme ou le sens plutôt que de la mesurer. Le pédagogue ne peut plus continuer à démultiplier les pratiques réparatrices ou compensatrices sans s'interroger non seulement sur l'acte d'apprendre mais aussi sur **ce qu'il représente** pour chacun des enfants accueillis.

La question ne touche plus seulement la technique pédagogique ou l'instrument cognitif mais concerne le désir d'apprendre de l'enfant ou l'absence de ce désir. Cette appétence ou inappétence pour le savoir est extrêmement difficile à appréhender pour l'enseignant. Certains psychologues présents dans les établissements émettent des hypothèses quant aux rejets que manifestent les enfants à rencontre de l'objet culturel. L'entrée dans le code écrit semble difficile pour un enfant qui ne s'est pas constitué comme un sujet. Pour le devenir, l'enfant doit d'abord avoir entendu « le désir » que ses parents ont à son égard et en second temps doit pouvoir éprouver le sien. Il devient alors capable d'accepter ou de refuser de répondre au désir de l'adulte. Les enfants qui vivent des relations très fusionnelles à l'égard de la mère sur le mode émotionnel entrent difficilement dans le monde du langage oral et de surcroît dans le code écrit; code qui est imposé de l'extérieur.

L'enfant jeune ou même l'adolescent qui ne se sent pas autorisé par ses parents à accéder à la culture ne parvient pas à lire ; désir souvent inconscient de l'un ou l'autre des parents qui ne peut supporter de se voir dépassé par celui qu'il a généré. Il semble que ce qu'on **dit** à l'enfant de son avenir, de ses potentialités en positif comme en négatif s'inscrive dans sa conscience et détermine certaines de ses attitudes face au savoir.

L'écrit est bien constitué de mots... Le texte ne peut retenir l'attention de l'enfant que si les mots ne sont pas ressentis comme persécuteurs. Il importe que l'enfant ait connu une expérience positive et riche de la communication verbale avec ses proches. Avoir éprouvé du plaisir à jouer avec les mots dans différents registres (domaine usuel, domaine imaginaire) apparaît indispensable pour avoir envie d'aborder le message écrit. Le jeune enfant n'apprend que par plaisir (ou pour faire plaisir à l'adulte).

L'enfant atteint de psychose qui n'a pas accès à la fonction symbolique (capacité à établir des liens entre ce qu'il perçoit, capacité de représenter ce qu'il appréhende) reste étranger à la signification possible de la trace écrite.

La liste des obstacles pourrait s'allonger mais je maîtrise mal ces données d'ordre psychologique qui paraissent néanmoins fondamentales.

Par ailleurs, lorsqu'un jour l'adolescent manifeste qu'il se débrouille de manière limitée avec l'écrit (lieux de stage - expérience de la vie quotidienne), il est difficile de décrire de manière scientifique ce qui s'est passé, ni même d'analyser les stratégies de lecture utilisées.

La maîtrise parfaite de l'écrit (perception du sens, réflexion sur la langue) peut s'observer chez certains enfants qui ont une appréhension très intellectualisée du monde et qui ont par ailleurs d'énormes difficultés à établir des relations avec le monde des objets, relations passant par le corps ou avec le monde des humains (exemple : enfant de quatre ans, lisant et comprenant ce qui est écrit, jouant avec les lettres pour recomposer des mots ou avec le texte, mais incapable de ranger dans une boîte des crayons qui en sont échappés).

Les adultes enseignant dans les classes spécialisées s'interrogent. Que proposer à l'enfant ou à l'adolescent de 12-15-18 ans qui est souvent conscient de ne pas savoir lire et qui ne peut analyser qu'en termes de culpabilité ses apprentissages et échecs passés; enfant ou adolescent qui ne témoigne d'aucun désir réel de lire, qui dénie parfois la nécessité d'acquérir cette compétence ou qui souhaite "apprendre à lire" mais ne semble pouvoir le réaliser (quels que soient l'approche de l'écrit retenue ou les supports choisis).

Les enseignants éprouvent aussi divers sentiments : impuissance à susciter ce désir d'apprendre, inquiétude quant à leur propre identité professionnelle, car l'instituteur est bien celui qui a pour

mission de conduire les enfants vers le savoir.

Les enseignants sont partagés entre leur propre désir de vouloir voir les enfants apprendre et donc de leur proposer des situations conduisant à lire, à raisonner... et la prise en compte des impossibilités à accéder au savoir écrit.

Ils sont conscients du risque qu'il y a à enfermer l'enfant dans leur propre désir mais aussi celui qu'il y aurait à abandonner tout espoir d'apprendre. Il semblerait qu'ils optent - de manière pragmatique - pour maintenir dans le lieu scolaire une tension minimale entre l'enfant et le monde de l'écrit.

Les interrogations demeurent et les certitudes restent faibles. J'ai la conviction que l'approche de l'écrit est liée étroitement à **une dynamique personnelle**, qui concerne chaque sujet inscrit dans une dynamique familiale, et puisant dans le champ des sciences humaines ; et qu'il est seulement possible d'accompagner l'enfant dans cette conquête. La pédagogie connaît des limites qu'elle peut reculer en poursuivant ses recherches et à la lumière des autres sciences humaines.

Marie-Odile ADER