

---

# **Pour une pédagogie inclusive**

La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec  
des incapacités de développement

---

Thèse de doctorat présentée devant la Faculté des Lettres  
de l'Université de Fribourg (Suisse) par

**Michele Mainardi**

pour l'obtention du grade de Docteur

Approuvée par la Faculté des Lettres  
Sur proposition de M et Mmes les Professeur-e-s  
Jean-Luc Lambert (1er rapporteur),  
Roberta Caldin (2ème rapporteur)  
Bernadette Charlier (3ème rapporteur)

Fribourg, le 2 juin 2010

Le Doyen, Professeur Thomas Austenfeld

Centre universitaire de Pédagogie curative  
Université de Fribourg (Suisse)  
Fribourg, 2010  
No 15



## Sommaire

<b>Préambule</b>	<b>5</b>
Quelques éléments de contexte	7
Plan et structure de l'ouvrage	13
<b>Partie I - L'éducation spécialisée et inclusive</b>	<b>15</b>
L'éducation	17
L'éducation pour personnes en situation de handicap	21
L'éducation spécialisée	23
L'éducation inclusive	26
L'éducation et la pédagogie « spéciale »	43
<b>Partie II – La relation éducative : définition de concepts</b>	<b>47</b>
Penser le soutien au développement	49
Le « handicap » et les modèles interprétatifs	81
La « situation de handicap » et le « handicap de situation »	89
L'accessibilisation en éducation	97
Le handicap de situation et le modèle bioécologique	119
Les contextes de l'accessibilisation et la notion d'autodétermination	121
<b>Partie III – La pédagogie de l'accessibilisation: cadres de référence et illustrations</b>	<b>127</b>
Cadre éthique de la relation éducative	129
Les finalités de la pédagogie de l'accessibilisation	133
Objectifs de la pédagogie de l'accessibilisation	135
Cadre conceptuel et principes	137
L'accessibilisation et les dimensions opérationnelles	155
Les instruments de l'accessibilisation	163
Illustrations de l'application des instruments	183
<i>I - L'évaluation par la mise en situation et la médiation de l'action</i>	185
<i>II - La médiation en faveur de l'expérience d'action</i>	204
<i>III - L'analyse de problèmes en collaboration</i>	224
Illustrations de démarches	230
<i>Section I : l'approche du rôle d'agent autonome et autorégulé (l'individualisation de l'accessibilité)</i>	232
<i>Section II : l'approche de la considération et de l'autoréalisation (la singularisation et l'inclusion)</i>	247
<b>Partie IV – La pédagogie de l'accessibilisation: synthèse et conclusions</b>	<b>301</b>
La pédagogie de l'accessibilisation	303
Spécialisée et inclusive: deux approches indissociables?	315
<b>Références bibliographiques</b>	<b>319</b>
<b>Curriculum vitae</b>	<b>335</b>





## Préambule

---

- « *Voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant* »<sup>1</sup> -  
*Antonio Machado (1912)*

Cette thèse est le résultat d'un ensemble de réflexions et de réalisations portant sur l'éducation en général et l'éducation spécialisée et inclusive en particulier. Il s'agit d'une synthèse de réflexions et démarches qui se sont structurées à partir du début des années quatre-vingt suite à nos études en pédagogie curative et à nos intérêts envers l'éducation et l'accompagnement de personnes en situation de handicap caractérisée, sur le plan individuel, par des incapacités de développement plus ou moins marquées.

Le présent travail doit être considéré comme un essai de capitalisation de l'attention portée durant ces années sur l'interaction réciproque entre la personne en *situation de handicap* et la situation en tant que telle et en particulier sur les facteurs personnels et les facteurs environnementaux en jeu dans la détermination et/ou le dépassement des *handicaps de situation*<sup>2</sup> observables à l'intérieur de contextes censé exercer une influence significative sur l'occasion d'expérience et sur le développement individuel de personnes avec des incapacités de développement.

Nos propos visent à une clarification et une systématisation des éléments pivots d'une approche pédagogique particulièrement sensible (1) aux conditions expérientielles et de vie de personnes en situation de handicap (2) aux déterminants de ces conditions et (3) à l'expérience autonome et autodéterminée de personnes en situation de handicap à l'intérieur et à l'extérieur de niches éducatives spécifiques.

Sur cette base, nous proposons une *pédagogie de l'accessibilisation*. Cette pédagogie identifie dans la possibilité d'action (directe ou vicariante), de détermination directe et d'exploration des effets perçus et attribués à cette même action sur l'environnement (univers physique et sociale), sa finalité première. Il s'agit d'une pédagogie ayant pour ambition d'influencer de façon significative l'accessibilité des contextes et des situations ainsi que l'exercice spontané de la part de la personne, sans contrainte et requête extérieures, de son propre pouvoir d'action et d'autodétermination à l'intérieur et sur l'environnement. Cette pédagogie a pour instrument une médiation à visée proactive et contextuellement inclusive. Elle ne renonce pas aux responsabilités que toute médiation éducative

---

<sup>1</sup> - « (...) *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. (...) » - Proverbios y cantares XXIX.

<sup>2</sup> « Situation de handicap » et « handicap de situation » ce sont des termes que nous explicitons et discutons par la suite.

ou d'accompagnement comporte lors du rapport dialogique<sup>3</sup> et réciproquement déterminé que les acteurs et les situations entretiennent entre eux dans un contexte, avec le contexte et sur ce même contexte. Elle prône toutefois la légitimité de la personne en situation de handicap, sans exception, à intervenir de manière significative et volontaire « dans » et « sur » ce contexte en identifiant en cela un élément clef du développement individuel et de la qualité de vie subjective.

L'exercice de son propre pouvoir d'intervention sur les milieux et les phénomènes est une condition nécessaire et indispensable au développement de la personne et à l'exploitation du droit à l'autodétermination et à la considération. En d'autres termes, la possibilité d'exercer un contrôle significatif et singulier sur des facteurs déterminant les faits et les situations de la vie et la possibilité de contribuer directement aux processus de considération et d'inclusion au sein de la communauté et de la société d'appartenance dépend en grand partie des occasions d'expérience, passées, présentes et futures, de chacun d'entre nous.

Au début de cet ouvrage, nous tenons à remercier

toutes les personnes qui de près où de loin ont contribué à préciser nos réflexions et nos démarches et à mener à terme cette thèse,

*Jean-Luc Lambert* pour son élan activateur, sa confiance et son support,  
*Marie-Paule Della Croce* pour les soins dédiés à la révision du texte en langue française,

*Bruna*, mon épouse, pour sa précieuse présence,  
*Nevio* et *Tino*, nos fils, pour leur patience et leur soutien.

---

<sup>3</sup> Le terme « dialogique », tel que nous le proposons, est à attribuer au philosophe russe Michail Bachtin (1895-1975) et à son modèle de la communication dialogique. La communication dialogique est particulièrement attentive à l'interlocuteur (Bachtin parlait de destinataire) et au contexte. La considération portée à l'interlocuteur et au contexte détermine le rapport, le style et la qualité de l'échange communicatif entre les interlocuteurs. Un rapport dialogique s'installe à l'intérieur de situations relationnelles où les interlocuteurs ont un rôle précis et reconnu, lorsqu'il y a écoute et considération réciproque, et lorsque l'interaction n'est pas une simple séquence d'échanges indépendante des acteurs en présence.

## **Quelques éléments de contexte**

Pour encadrer l'ensemble des facteurs à la base de l'orientation prise par nos travaux, nous présentons brièvement quelques éléments de contexte qui ont influencé, alimenté et déterminé nos réflexions, nos orientations et nos réalisations.

Le contexte socio-économique et culturel de référence, au début de nos travaux, est celui du Canton du Tessin, région suisse, italophone, au sud des Alpes (environs 350.000 habitants). L'éducation formalisée s'appuie sur des lois fédérales mais chaque état-canton bénéficie à ce sujet d'un haut degré d'autonomie. Une loi fédérale sur l'assurance invalidité depuis 1960 assure des droits et des ressources aux personnes « invalides » ; depuis 1964, cette loi oriente l'éducation spéciale et l'enseignement spécialisé. Sur le plan local, cette loi s'accompagne de prises de position précises. Pour le Tessin, depuis 1979, une « *Loi cantonale sur l'Intégration Sociale e Professionnelle de la Personne Handicapée* », (LISPI), explicite la politique de référence en matière d'invalidité. Cette loi, qui entre temps n'a subi que des révisions mineures, à l'article 11 alinéa 1, déclare:

*-« dans le choix des mesures (NDR: éducative et d'accompagnement) il faut donner la priorité à celles qui davantage favorisent l'intégration de la personne dans la société; en règle générale on ne peut opter pour des mesures d'institutionnalisation qu'après avoir expérimenté sans issue positive d'autres mesures ou lorsque d'autres solutions peuvent être exclues »-.*

Le message du Gouvernement cantonal qui accompagne cette loi (Message du 25 mai 1979<sup>4</sup>) argumente cette prise de position et affirme:

*-« les conceptions les plus modernes identifient dans des carences d'ordre social, avant même que dans la personne handicapée elle-même, les obstacles à son intégration, et en conséquence elles indiquent en tant que solution optimale du problème plutôt que des interventions radicales qui accentueraient l'émargination et l'isolement, la création de services et structures aptes à combler les lacunes physiques et comportementales qui plus que d'autres sont un obstacle à son intégration. La collocation à l'intérieur d'une structure protégée doit être adopté uniquement lorsque d'autres solutions sont réellement impensables et en tout cas elle est à considérer comme potentiellement transitoire »-*

Malgré l'idée implicite d'un modèle individuel associable à la nécessité de « *combler des lacunes* », on trouve en toutes lettres, inscrite dans ce message, la considération de l'existence d'un processus social d'exclusion-intégration ce qui, à l'époque, était une véritable révolution conceptuelle au niveau institutionnel<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Notre traduction de l'originel en langue italienne.

<sup>5</sup> Il suffit en effet de se référer à l'oeuvre de Franco Basaglia, chef de file du mouvement de désinstitutionnalisation italien, pour se rappeler de ce qui se produisait au même dans une réalité

Peu avant l'émanation de cette loi, l'Office cantonal de l'éducation spécialisée (institué en 1964) collabore efficacement avec la principale association cantonale des parents d'enfants en *situation de handicap*<sup>6</sup> et assure une étroite synergie avec les Offices de l'école enfantine, primaire et secondaire, pour réaliser l'intégration et l'assimilation du plus grand nombre possible d'enfants dans l'école obligatoire et régulière.

Il s'occupe également de la mise en place d'un service orthopédagogique itinérant cantonal (1971), composé d'un personnel spécialisé en intervention précoce et du passage sous la responsabilité du Canton de l'enseignement spécialisé (1975), ressources jusqu'alors laissées à la bienveillance et à la disponibilité des communes. Indépendamment de cela, dès ses débuts, l'enseignement spécialisé, dans cette région de la Suisse, se réalise surtout au sein d'établissements scolaires réguliers.

On assiste aussi en 1974 à l'unification des différentes filières d'études secondaires (obligatoires) dans une seule école moyenne unique cantonale et, aux débuts des années quatre-vingt, à la réalisation de services d'appui pédagogique à l'intérieur de l'école régulière (enfantine, primaire et secondaire).

Ces services, dont l'enseignement spécialisé, peuvent bénéficier progressivement de personnel toujours plus qualifié suite aux études supérieures menées par un nombre important de personnes qui, en général après avoir obtenu le brevet d'enseignant, ont parfait leur formation en psychologie, en pédagogie spécialisée ou en sciences de l'éducation. La variété des parcours de formation des différents acteurs scolaires, les données de la recherche, le moment historique, associés aux intentions du ministère cantonal de l'éducation ( qui vers la fin des années '60 avait dans ses projets une grande et performante institution pour s'occuper des personnes « invalides »), donnent lieu à un mouvement social en faveur de l'intégration des personnes en situation de handicap. Ce mouvement identifie dans l'association des parents et des amis d'enfant à besoins éducatifs spéciaux (Atgabbes) le porte-parole et l'interlocuteur du gouvernement cantonal (Sala et Motta, 2003). Par son intermédiaire, il parvient à influencer les choix de la politique cantonale (scolaire d'abord, professionnelle et sociale par la suite) pour tout ce qui concerne les problématiques associées aux *personnes avec des incapacités de développement*<sup>7</sup>.

---

très proche du Tessin sur le plan géographique et culturel (la loi "Basaglia"(Legge 180) date de 1978).

<sup>6</sup> Associazione ticinese di genitori e amici di bambini bisognosi di educazione speciale / Association régionale de parents et d'amis d'enfants à besoins éducatifs spéciaux (Atgabbes), dont l'un des promoteurs et des membres fondateurs, Mauro Martinoni, a été le chef de l'Office de l'éducation spécialisée de 1975 à 1994.

<sup>7</sup> Nous retenons le concept de « **personne avec des incapacités de développement** », issu de la littérature anglo-saxonne. À notre avis, il est préférable à d'autres par le fait qu'il explicite un aspect de la personne, sans en nier d'autres, tout en le situant par rapport à un mécanisme dynamique à l'intérieur duquel le développement de capacités est implicite et, si on se réfère au

La discussion sur l'éducation spécialisée, dans cette région de la Suisse, dès lors est assez stable. Elle a intéressé et elle intéresse environ 1,5% à 2% de la population d'âge scolaire, tandis que la moyenne nationale sur la même période varie entre 6 et 7% pour des moyennes cantonales variables sur les années et en fonction des cantons, entre 1,5% et 11 % (Mainardi, 1997, 2005, 2007).

L'institution scolaire, de l'administration au corps enseignant, reste culturellement sensible à la différence. Toutefois, les cadres interprétatifs de la *situation scolaire* de l'individu, tout comme ceux de la *situation de handicap* restent fortement tributaires de la reconnaissance du droit individuel à des mesures éducatives adéquates et donc, par l'effet de cette assurance de droit, fondamentalement ancré sur des modèles d'expertise ou de type diagnostique.

En 1977, nous faisons nos premiers pas dans le monde de l'éducation professionnelle, c'est la rencontre avec des personnes et avec leurs modèles qui nous a encouragé à poursuivre pratiquement et à croire dans la nécessité et dans la possibilité d'une opérationnalisation des buts d'émancipation visés et déclarés pour les personnes en situation de handicap. Tout d'abord, Jean Destrooper a orienté nos premières réflexions sur les situations d'interactions en éducation spécialisée. Quelques années auparavant, avec Maigre (Maigre et Destrooper, 1975) et Vayer (Destrooper et Vayer, 1976), il proposait une conceptualisation de l'inadaptation selon laquelle elle serait le résultat de processus de communication et d'échange. Ensuite Luigia Camaioni, déjà collaboratrice de Jerome Bruner, une référence dans le domaine des relations précoces mère-enfant et de l'étude de la médiation du développement et pour qui (Camaioni, 1980), le *comment* on apprend (optique évolutive) est certainement plus important du *quand* on apprend telle ou telle autre compétence (optique normative).

Jean-Luc Lambert (Lambert, 1978) nous a tout d'abord présenté l'évolution de la terminologie et la relation directe avec les modèles qui la sous-tendent. Déjà en 1981, il nous parle de *handicapés six heures par jour* pour indiquer l'impact des contingences sur le vécu personnel d'enfants en situation d'handicap suite à des conditions environnementales. En 1986, il écrit « *handicap mental et société : un défi pour l'éducation* ».

Grâce à Camaioni, nous avons eu l'opportunité d'approfondir les travaux de Bruner, aidé en cela par sa disponibilité à nous accueillir chez elle à Rome, mais aussi par le fait que des maisons d'éditions italiennes, déjà au début des années septante et en avance sur d'autres régions linguistiques, publient une série d'ouvrages de cet auteur (Bruner, Olver, Greenfield, 1972 ; Bruner, 1973, 1976 ; Bruner et Garton, 1981). En même temps, on assiste également à la traduction en italien d'une partie importante des écrits des neuropsychologues soviétiques (Luria, 1976, 1978 ; Vigotskij, 1980) ce qui nous permet de profiter aussi d'un apport, en particulier celui de Vigotskij, extrêmement cohérent avec les

---

paradigme de l'influence réciproque, potentiellement vicariant par rapport à ces mêmes incapacités.

recherches et les conclusions de Bruner et de Camaioni. À cela il faut rajouter les cours suivis avec Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart qui nous poussent à approfondir nos réflexions sur le sujet (Mainardi, 1982a). En 1985 ils publient « *Vygotsky aujourd'hui* » - première publication en langue française autour de travaux de cet auteur. Bronckart introduit le livre avec le chapitre « *Vygostky, une œuvre en devenir* ». En 1984 avec Lambert, nous publions le livre « *Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte* ». Il s'inspire des travaux de Bandura, mais il exploite surtout le cadre évolutif et conceptuel propre à Vygotsky, à Bruner et à Camaioni. Il s'agit d'un texte centré sur le développement des personnes en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs spécifiques, sur la relation éducative et, en particulier, sur la médiation sociale des processus d'apprentissage de la part d'un médiateur adulte<sup>8</sup>.

D'autres personnes, d'autres expériences professionnelles et des lectures ont influencé et orienté nos actions dans le domaine de l'éducation en général et de l'éducation spécialisée et inclusive en particulier. Pour ce qui est de l'école et de l'éducation en général nous citons Ivo Monighetti (1994), Jean-Pierre Pourtois et Philippe Meirieu (Mainardi et Tomasini, 2000), Riziero Zucchi (2000) pour la « pédagogie des parents », Enrico Montobbio (2000) en Italie pour la condition adulte de la personne avec une déficience ou une incapacité mentale, ... et la liste n'est que commencée ; mais c'est d'abord pour accompagner une jeune enseignante, volontaire de l'Atgabbes, Bruna, qui des années plus tard est devenue mon épouse et mère de Nevio et Tino, que nous avons approché le monde des *handicapés*.

C'est surtout grâce à l'apport de *personnes en situation de handicap* (Stefano, Silvia, Remo, Tommaso, Diego, Antonella, Alessia, Tiziana ...) que nous avons appris, en tant que professionnel, ami et/ou familial, à (ré)voir la personne au-delà de la situation de handicap, du déficit, des thérapies « rééducatives », des pratiques compensatoires, ... Ces personnes nous ont conduit à nous intéresser à l'éducation, à l'évolution des apprentissages et au concours direct de la personne elle-même, « *en situation de handicap ou pas* », dans son développement et à l'intérieur des processus d'apprentissage et de décision.

C'est également avec des parents et des familiers et grâce à des professionnels passionnés, compétents, réellement à l'écoute de la personne, originels et créatifs, que nous avons élargi et enrichi notre perception des situations de handicap, du système éducatif et socio-sanitaire, des résistances culturelles, des soutiens et des ressources, des actions et des efforts demandés par les *handicaps de situation* vécus par l'individu et la *situation de handicap* ressentie par lui et/ou ses proches. Nous citons René Derighetti, Monica Lupi, Daniela et Giangiacomo Carbonetti (1996, 2004), Cosimo, Antonella, Marisa, Gianna, Giancarlo et Yvonne ... et Mauro Martinoni dont les phrases suivantes en résumé assez bien la pensée et l'esprit :

-« (...) *le farfalle di solito non si allevano. Se si vuole vederle volare in giardino*

---

<sup>8</sup> Premier texte publié en langue française qui fait appel à la théorie de Vygotsky dans le domaine de l'éducation spécialisée ; des fragments de ce livre sont repris dans le présent ouvrage.

*bisogna piantare fiori, cioè creare le condizioni favorevoli. Non si può "integrare" una persona disable in modo diretto, magari con un atto amministrativo: bisogna creare le condizioni affinché il disable, i suoi compagni, il controllore del bus, la commessa del negozio si sentano parte di una stessa solidarietà »- (Martinoni, 2002).*

Ces personnes et leurs efforts ont contribué et concourent avec d'autres à déterminer un climat politique et culturel au même temps connu et nouveau, à donner voix à déclaration de plus en plus généralisée et écoutée des enjeux des situations de handicap et des droits, ainsi que des devoirs, des personnes concernées.

Dépasser le réductionnisme de l'identification de la personne à son déficit et finalement atteindre le niveau des droits et des devoirs sociaux, non pas par assimilation (problématique individuelle), mais par inclusion (problématique sociale), exige de dépasser l'implicite - ce qui c'est vérifier avec la proposition en 2008<sup>9</sup> d'une convention - pour assurer l'expression du caractère inclusif de l'universalité de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) pour toute personne handicapée.

Le mouvement d'émancipation, d'interrogation, et d'analyse critique face à des positions scientifiques, praxéologiques ou culturelles apparemment acquises, ou suffisamment justifiées et « pratiquées » pour être jugées comme telles, est une condition de vitalité et dynamisme d'une culture. Il permet de confronter sur les plan praxéologiques et scientifiques, politiques et théoriques, les rapports entre les *évidences* et les *croyances* quant à la place de la personne *différente* à l'intérieur d'une société.

Les actes pédagogiques, privés ou professionnels, et l'éducation sont directement tributaires de déterminants sociaux et des transformations auxquelles ils contribuent.

---

<sup>9</sup> En mai 2008, une Convention des Nations Unies sur les Droits des Personnes Handicapées est proposée pour « *promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par toutes les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque* » (article.1).





## **Plan et structure de l'ouvrage**

Cette thèse propose une composition originale et structurée de réflexions et d'expériences réalisées pendant plus de 25 ans de travail dans le domaine de l'éducation. Ces données sont complétées par des éléments d'approfondissement, de mise à jour, et de synthèse. La plupart de ces réflexions et de ces travaux a été réalisée à l'intérieur de cadres professionnels différents, par des responsabilités et des rôles personnels divers assumés auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes. Ces différentes positions ont certes complexifié la tâche, mais le parcours professionnel et personnel effectué nous a offert l'opportunité de réfléchir à partir de données et considérations issues des contextes, des situations, des rôles et des fonctions avec lesquels nous avons été confronté à la fois en tant que chercheur, éducateur, cadre dirigeant, formateur, conseiller, familial, ... , c'est-à-dire à des niveaux différents du système à l'intérieur duquel l'action éducative et d'accompagnement (réflexion et médiation) a son essence et ses ressources.

Le résultat est une traversée de ces expériences enrichie par des éléments d'encadrement et de connexion, des mises à jour de la terminologie et de certaines conclusions ou considérations. Cette démarche n'a pas pour but le respect de l'ordre chronologique de réalisation des travaux, mais plutôt le respect de l'ordre de construction et de présentation d'éléments et d'illustrations d'une thèse qui progressivement interroge et justifie l'intérêt, le sens et la validité d'une définition opératoire d'une pédagogie de l'accessibilisation.

Notre thèse porte particulièrement sur:

*(1) les implications conceptuelles qui découlent de l'adoption du paradigme de l'influence réciproque quant à la compréhension des situations de handicap concernant en particulier des personnes avec des incapacités de développement;*

*(2) l'apport de la notion de déterminisme réciproque à la réflexion sur la relation éducative dans les domaines de la pédagogie spécialisée et inclusive;*

*(3) la valorisation de l'expérience autonome, personnelle et individuelle, d'interaction avec l'univers physique et social chez les personnes ayant un déficit cognitif important ;*

*(4) l'étude de la médiation de l'expérience individuelle par la prise en compte de l'influence et la contrôlabilité des contingences du système écologique de la personne (du micro système au macro système) .*

Le fil rouge de notre démarche est certainement le *paradigme de l'influence*

*récioproque*, et cela aussi bien dans l'étude et la compréhension du développement, des apprentissages et de la variabilité comportementale (Bandura, 1980, p.181), que lors de la transposition de modèles et de connaissances dans les domaines plus opératifs de l'éducation et de l'accompagnement des personnes en situation de handicap.

Les travaux issus de nos publications sont proposés dans leur version originale (française, italienne, allemande). Des adaptations interviennent exclusivement, pour une question d'unification de la langue ou, selon le cas, pour des questions d'uniformisation des présentations ou en raison de mises à jour terminologiques dues à l'évolution des signifiants dans le domaine. Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé à titre épïcène, renvoyant à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.

## **Partie I - L'éducation spécialisée et inclusive**

---

### **1. L'éducation**

Une relation nécessaire et provisoire

Une relation qui vise l'autodétermination

### **2. L'éducation pour personnes en situation de handicap**

### **3. L'éducation spécialisée**

L'identification d'abord

### **4. L'éducation inclusive**

La pédagogie spéciale et l'inclusion

### **5. L'éducation et la pédagogie « spéciale »**



## **L'éducation**

Les cadres de référence s'expriment normalement dans des formes et des termes qui devraient permettre une détermination univoque de sens et une lecture qui soit le plus possible évocatrice de l'image. Un certain nombre de termes courants dans le domaine des sciences humaines sont souvent utilisés de manière indifférenciée ou différente en fonction certainement de la compétence spécifique de celui qui les utilise, mais aussi de l'évolution de ces concepts dans le temps, de dérives ou d'assimilations possibles, des différenciations nécessaires selon les contextes, les options et les cadres de référence. La signification qui leur est attribuée est fonction de la compétence ou de la spécificité de chaque locuteur, mais aussi d'autres contingences liées à des questions d'ordre historique, scientifique, politique et culturel. L'action de ces facteurs et la présence d'attributions diverses de signification à de mêmes termes, et inversement le recours à des synonymes, ou prétendus tels, pour signifier une seule et même image de sens, imposent une certaine prudence et demandent à rendre accessibles les différenciations nécessaires.

Afin d'explicitier le sens et la compréhension de ces concepts dans notre thèse, nous ressentons la nécessité de fournir au lecteur quelques compléments quant à la définition et à l'acception à donner aux termes *éducation*, *pédagogie*, *autodétermination*, ainsi qu'à d'autres notions utilisées dans les modèles et les réalisations que nous allons développer.

### **Une relation nécessaire et provisoire**

- « *L'éducation ne doit pas se faire seulement en contemplant ni même en accompagnant; elle doit "faire avec" les enfants tels qu'ils sont, ne pas rechercher à reproduire des modèles abstraits aussi séduisants soient-ils, mais prendre acte des contradictions inévitables auxquelles on est confronté quand on éduque et qui sont la marque de notre finitude. (...) il faut, en revanche, travailler avec tout ce qui est là, regarder en face les contraintes et s'efforcer qu'en dépit d'elles, grâce à elles parfois, et dans une relation éducative toujours tendue, -chaque homme se fasse oeuvre de lui-même-* » - (Meirieu, 2000, p.97).

« *Se faire oeuvre de soi-même* ». Ces mots repris à Pestalozzi (1746-1827), tout comme ceux de Montessori (1870-1952) pour qui la relation éducative est essentiellement un « *aide moi à faire tout seul* » (Montessori, 1960, p.152), nous rappellent que, aujourd'hui comme hier, l'éducation est une « *relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » (Meirieu, 2000, p.85), c'est-à-dire, un processus interpersonnel particulier, une exigence provisoire mais nécessaire.

L'éducation est avant tout une question de propos (*d'intentions* et de *destinées*) et de situations interactives (*processus*) d'émancipation dont, pour en déclarer une fois pour toute le caractère universel, nous proposons d'expliciter l'implicite de la définition donnée par Meirieu (*idem*) de la manière suivante : l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet *et cela de façon indépendante de la situation des individus, de leur condition et/ou de leur singularité.*

L'éducation est donc un *processus* interpersonnel *orienté* qui a son *but* principal et sa *destinée* dans l'émancipation *adéquate et ciblée*. Il s'agit d'un *processus* visant à *enclencher, à assurer, à soutenir et à orienter* qui s'applique sans réserve à tout individu.

## **Une relation qui vise l'émergence d'un sujet**

*-« C'est dans le processus du déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l'auto direction. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement non plus qu'elle les établit comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre. »- (Bandura, 1980, p.8).*

Dans une telle perspective, le processus d'autodétermination est le résultat d'influences réciproques: *« au-delà des requêtes cognitives, perceptives et/ou motrices spécifiques, le processus d'épanouissement de la personne dépend de l'influence de processus interpersonnels responsables de l'adaptation sociale. Le contexte de vie, généralement dans le respect des compétences personnelles, dicte des requêtes, définit des limites et détermine des occasions d'expériences, tandis que le processus d'adaptation individuelle amène progressivement la personne à conserver, modifier ou inhiber ses comportements dans la recherche d'un équilibre "optimal" entre les requêtes et les offres du milieu, d'une part, et ses propres exigences et possibilités d'autre part. Ressources, requêtes et attentes du milieu peuvent inhiber, modifier ou promouvoir fortement nos exigences et nos capacités » - (Mainardi, 1988, p.221).*

L'autodétermination véhicule en soi le concept de libre-arbitre, mais il s'agit d'un arbitrage conditionné par l'influence réciproque. C'est exclusivement dans un rapport d'émancipation et de dépendance interpersonnelle et environnementale que l'on peut réellement concevoir l'autodétermination : - *«On confond souvent l'autodétermination et le contrôle complet sur ses propres choix et décisions. L'autodétermination ne signifie pas le contrôle absolu, mais bien le fait d'être l'agent causal des choix et des décisions qui ont un impact dans la vie personnelle. (...) Une personne qui s'autodétermine peut avoir un enseignant ou*

*une éducatrice qui l'assiste dans les activités quotidiennes ou qui lui lit une lettre.* » -(Lambert, 2002, p. 79).

Si selon Skinner la liberté est une illusion (elle consisterait dans la faculté d'agir sans l'effet des stimuli de l'environnement), pour Bandura (1997), dans la relativité qui la caractérise, la liberté n'est pas à considérer négativement comme étant l'absence d'influences sociales ou de contraintes contingentes mais plutôt comme -« *l'exercice de l'influence personnelle pour provoquer des résultats souhaités (...) C'est parce que l'influence personnelle opère de façon déterministe sur l'action qu'un certain degré de liberté est possible* »- (Bandura, 1997, p. 7<sup>10</sup>).

La liberté est - « *l'habilité individuelle d'affecter soi mêmes et l'environnement par ses propres actions (...) Construire un sens d'efficacité personnelle à travers des expériences de maîtrise ce n'est pas une question de programmation de comportement pré confectionnés. Il s'agit d'acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs de création et d'exécution des plans d'action effectifs pour gérer les circonstances constamment muables de la vie* » (Bandura, idem, p. 80<sup>11</sup>).

« *La liberté individuelle peut être limitée de beaucoup de façons. Les déficits comportementaux restreignent le choix possible et limitent les possibilités qu'on a d'agir selon ses préférences. La liberté peut donc être nourrie en favorisant la compétence. De plus, les auto restrictions résultant des peurs déplacées et d'une autocensure excessive restreignent l'éventail des activités ouvertes aux individus. A ce point de vue, on augmente la liberté individuelle en éliminant les restrictions qui ne sont pas fonctionnelles* » (Bandura, 1980, p.183).

On pourrait ajouter que la compétence elle aussi peut être nourrie, et par là la liberté, en réduisant les résistances de l'environnement à se laisser assimiler à travers l'action ou à permettre que l'individu puisse bénéficier de l'action directe ou significativement vicariante en termes d'apprentissage, sur l'environnement. Cela signifie rendre *l'action accessible, l'environnement sensible et amical* (friendly context) et *l'individu confiant*.

L'autodétermination entraîne l'acquisition de responsabilités causales et de l'indépendance. Comme nous verrons plus loin avec Wehmeyer (1998), elle n'est toutefois pas directement assimilable ou réductible à l'un ou l'autre de ces deux concepts. D'une part, la responsabilité individuelle évoquée va bien au-delà de l'autodétermination, ne serait-ce que pour l'aspect juridique, de l'autre, l'indépendance ne comporte pas nécessairement l'intentionnalité propre à l'exercice intentionnel de la faculté d'autodétermination. Toute une série d'actions autonomes et indépendantes sont davantage de l'ordre de l'automatisme, fruit d'habitudes, d'enseignements ou de modelages, que du libre-arbitre.

---

<sup>10</sup> Notre traduction du texte originel en anglais.

<sup>11</sup> Idem.

L'exercice et le développement de l'autodétermination intéressent directement la découverte de la responsabilité phénoménologique, la causalité, et toute personne, même si juridiquement identifiée comme ayant une « *capacité réduite de comprendre et de vouloir* », a le droit à cette découverte et à influencer volontairement des faits de sa propre vie. Cette découverte et le développement de cette faculté, sont normalement l'objet des attentions de l'éducation. Nous sommes toutefois de l'avis que chez les personnes ayant des incapacités de développement caractérisées par la présence d'une déficience intellectuelle, les opportunités d'expérimenter et découvrir son propre pouvoir d'actions sur l'environnement ne doivent absolument pas être sous estimées ou négligées par la réflexion sur l'acte éducatif spécialisé et inclusif. La situation de handicap concerne également l'occasion d'autodétermination et le développement de cette faculté.



## **L'éducation pour personnes en situation de handicap**

En 1984, avec Lambert, nous introduisons notre ouvrage sur la relation éducative avec une brève incursion sur l'origine de l'éducation spécialisée moderne et sur l'évolution des paradigmes et des pratiques de l'éducation adressée aux personnes avec des incapacités de développement . Cent quarante-cinq années nous séparaient alors de la naissance en France, en 1839, de la première école dédiée à l'éducation de personnes avec une incapacité mentale. La structure était due à l'oeuvre de Edouard Séguin (1812-1880) dont l'exil en 1849 vers les Etats-Unis d'Amérique fut à l'origine, des deux côtés de l'Atlantique, d'un important mouvement de sensibilisation envers l'éducation spécialisée.

Nous reprenons volontiers ce sujet pour préciser la signification que nous attribuons aujourd'hui aux termes d'éducation spécialisée et de pédagogie spéciale à l'intérieur de l'univers général de l'éducation.

L'idée-postulat de *l'éducabilité de tout le monde* et l'importance attribuée à la médiation sociale dans le développement et l'affirmation personnelle de chacun dans le rapport avec son propre univers sont inscrites dans les sociétés contemporaines sensibles à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. L'éducation *formalisée* (l'école) est un instrument de chacune d'entre elles et l'éducation *spécialisée* se profile et se développe à l'intérieur de ce contexte de droit.

Traditionnellement, l'éducation spécialisée, dans l'acception la plus large du terme, et donc pas seulement celle que l'on assimile à l'enseignement spécialisé, s'est proposée comme une *protection* de la personne en situation de handicap lors de ses interactions avec le monde et en même temps, dans un but émancipatoire, à promouvoir l'acquisition d'instruments *adéquats* d'interactions avec ce même monde.

Ces préoccupations ont donné lieu au droit à une éducation spéciale pour toute personne reconnue *ayant droit* à une éducation adéquate et on a subordonné cela à des facteurs de droit reconnus (un droit conditionné) et à des critères d'identification. L'offre d'éducation spécialisée s'est alors développée avec plus de force et d'adeptes.

Face à des personnes en situation de handicap qui présentent une déficience intellectuelle, la plupart des propositions, éducatives et sociales, d'accompagnement s'est développée avec l'idée ou le présupposé que les attentions spécialisées, et par là les personnes en situation de handicap, auraient eu un bénéfice certain - sur le plan de la protection et de la promotion - à être séparées des cadres usuels de l'éducation. Ce « postulat » reposait probablement sous le principe que des conditions semblables n'assurent pas nécessairement des opportunités identiques, sans trop considérer, c'est notre opinion, que des conditions différentes de la norme, en fonction des priorités

choisies, n'assurent pas nécessairement des occasions pareilles pour tous non plus.

À titre d'exemple, nous faisons appel à l'éducation formalisée la plus classique : l'école.

En général, elle a fait de la répartition du travail, de l'organisation par profils, son principe d'efficacité. L'évolution de l'éducation vers une éducation inclusive pose entre autres choses le problème du *comment faire accepter* à ses représentants que la répartition du travail, selon un principe d'homogénéité fondé sur un ou plusieurs critères de regroupement, n'est qu'un réducteur de complexité arbitraire. Il porte à l'élève des avantages douteux par rapport à ceux potentiellement présents à l'intérieur de situations plus riches et cela grâce au fait même de la réduction de l'hétérogénéité des acteurs concernés (Doudin et Ramel, 2009).

Toutes ces thèses, pour aller au-delà du statut d'idéologie, de croyance, ou de défense corporative, ne peuvent en aucun cas faire abstraction du contexte social dans lequel elle sont évoquées. L'évidence des faits sociaux est influencée par les valeurs, les référents culturels, les croyances et les traditions. Plus particulièrement en éducation, ces thèses ont à faire avec des systèmes de variables liés aux référents institutionnels présents sur un territoire et aux enjeux, vrais ou présumés, des transformations que ces mêmes thèses comportent sur chacune d'entre-elles et pour chacun des acteurs qui les constituent (Doudin, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberg, 2009).

## L'éducation spécialisée

L'éducation vise le plus haut degré d'émancipation d'une personne au sein d'une société et elle est opérationnelle pour accompagner et protéger tout individu tout au long de ce parcours.

L'éducation « spécialisée » a généralement respecté ce mandat et a proposé des solutions opérationnelles, se situant sur un axe de continuité allant de la ségrégation - séparation (lieux spéciaux pour une éducation spécialisée) - à l'intégration. En même temps, elle a proposé des mesures spéciales d'accompagnement se positionnant sur un axe de continuité allant de la protection *spéciale*, voire l'hyper protection, à l'abandon-émancipation par rapport aux mesures spéciales (Mainardi, 1995a), quand ce n'est pas à l'abandon tout court : le ghetto.

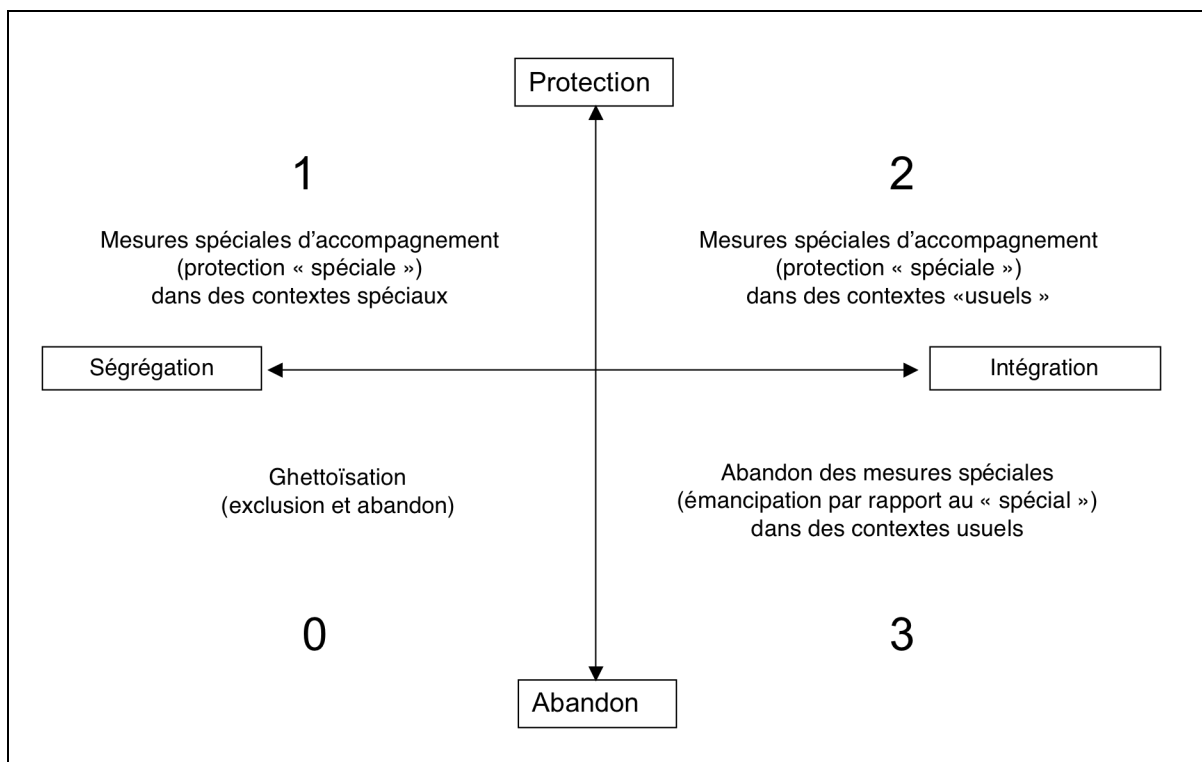


Figure 1- Les options éducatives (Mainardi, 1995a p.37, version adaptée).

Le résultat du positionnement sur ces deux axes des choix institutionnels (figure 1) situe l'éducation spécialisée à un endroit correspondant à l'option qui en découle.

Ces options se différencient par le choix des lieux et la présence de mesures spéciales. Toutes les actions spéciales traditionnelles, c'est-à-dire où le droit à l'attention spéciale passe d'abord par la discrimination, dans le sens étymologique du terme, de l'ayant droit, se situent quelque part sur l'un ou l'autre des secteurs

de ces quatre options de réponse d'une même préoccupation (à l'exception de l'option « 0 », qui n'en est pas une). De là, la ségrégation/séparation quasi « nécessaire » d'un côté et la quête de l'intégration de l'autre.

Le maintien dans le contexte régulier n'est pas la règle. Remonter le courant de la ségrégation et accroître l'intégration est « paradoxalement » l'un des buts principaux et des premières préoccupations faisant suite à une option ségrégative.

## L'identification d'abord

Pour bénéficier du droit à un accompagnement adapté, c'est le cas des modèles assuranciers, on doit d'abord avoir été identifié et reconnu comme un « *ayant droit* », mais si la culture institutionnelle est celle de la répartition des tâches, il est probable que l'identification comporte la séparation.

L'ayant droit à des mesures éducatives spéciales est, selon les cadres institutionnels de références et la répartition des responsabilités et des tâches (Mainardi, 2007), une entité variable, quantitativement et qualitativement. Cela est vrai en particulier durant l'âge d'obligation scolaire.

Depuis la fin des années septante, ces deux types d'automatismes, le recours à la *séparation des tâches* (et par là des lieux de l'éducation) et l'équation selon laquelle la *difficulté est un fait qui dérive presque exclusivement des caractéristiques de l'individu*, ne cessent de provoquer des réactions.

Leur prégnance au niveau culturel et pédagogique est forte et elle touche aux représentations de la situation de handicap, aux modèles de référence pour le développement, les apprentissages et des facteurs considérés à la base de la variabilité comportementale. Elle concerne, avec d'autres facteurs de connaissance ou d'ignorance, *l'interface sociale aux réalisations pour et avec les personnes en situation de handicap* (Mainardi, 1988c).

Suite à certaines de ces représentations, reprises en détail par la suite, et au refus ou l'ignorance de l'existence d'autres variables situationnelles pouvant être prises en ligne de compte à l'intérieur de contextes d'échange *standardisés*, on peut assister à des assimilations faciles et trompeuses de la situation de handicap, à une vision déficitaire globale de la personne, à la maladie ou à la débilisation.

L'éducation est parfois assimilée à la rééducation, l'attribution de la responsabilité centrale de l'accompagnement évolutif passe au corps médical et/ou paramédicale, l'éducation devient compensatoire.

Où mènent ces assimilations et ces représentations ? Il ne suffit pas de marcher « *pas après pas* », selon une prescription, d'accumuler une série de comportements adaptatifs, de réponses fonctionnelles, pour « *se développer* ». Cela n'est pas inutile en soi, au contraire, en termes d'adaptation, l'apprentissage de comportements et de réponses est même très fonctionnel par rapport à la situation de handicap et aux phénomènes d'influences réciproques qui caractérisent les interactions personne - contextes et créent des conditions

favorables à l'interaction. Cependant, privée de sa portée émancipatrice et de sa réciprocité, ce qui se produit c'est une adaptation (hétéro déterminée) qui, tout en créant des conditions de vie en pleine considération de la déficience ou de l'incapacité de la personne et/ou des contextes, subordonne le développement de la personne aux préoccupations du contexte.

- <sup>12</sup>« (...) la capacité et/ou l'opportunité de développer des nouvelles compétences peut signifier la possibilité d'élargir l'éventail des choix individuels parmi les offres du milieu ainsi que la possibilité de modifier sa propre condition sociale ou professionnelle lorsque les attentes individuelles et les compétences personnelles le justifient.

*Si ce processus d'adaptation et d'émancipation individuelle vis-à-vis des contingences socio-professionnelles peut être jugé difficile mais accessible à toute personne normalement douée, il est un fait que cela devient très complexe et délicat lorsque la personne considérée présente une insuffisance intellectuelle. Compétences intellectuelles limitées ne signifient en tout cas pas une incapacité absolue de développer des nouvelles compétences ou d'adapter ses propres compétences à des situations nouvelles, cependant, pour que ceci puisse se produire il faut trouver des conditions favorables. Plusieurs, encore aujourd'hui, considèrent la personne handicapée mentale une personne incapable de développer des nouvelles connaissances, des nouveaux intérêts, des nouvelles compétences. Cette façon de percevoir la réalité de l'handicap mental adulte doit être abandonnée, faute de quoi, on ne pourras jamais créer des conditions aptes à rendre possible ou à soutenir le processus d'émancipation de la personne mentalement handicapée. Sans sous estimer l'importance du travail effectué au niveau professionnel et éducatif à l'intérieur des structures protégées pour améliorer la qualité de vie des personnes mentalement handicapées, et également les différentes activités de loisir organisées pour celles-ci, un apport complémentaire important pour la formation individuelle est celui d'offrir à la personne mentalement handicapée des possibilités d'expérimenter ses propres compétences face à des situations, des personnes et des exigences nouvelles sous l'impulsion d'un intérêt personnel spécifique. »-*

Pour conclure, il est important de rappeler que l'expérience passée établit des habitudes comportementales et que ces habitudes peuvent soit faciliter, soit retarder l'apprentissage de nouvelles compétences (Bandura, 1980). L'éducation spécialisée doit prêter une attention particulière aux habitudes et à leurs effets sur les personnes et les situations.

---

<sup>12</sup> Mainardi, 1988c, pp. 219-220. Note: **les textes repris dans l'ouvrage sont reproduits tels quels ils étaient à l'origine**; la terminologie spécifique à l'éducation spécialisée et à ses focus d'attention, par exemple la terminologie utilisée pour la dénomination de la personne en situation de handicap, est celle de l'époque; sa discussion est renvoyée aux chapitres correspondants de la thèse.

## **L'éducation inclusive**

En 1846, Séguin publiait son ouvrage *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, considéré comme le premier traité s'adressant aux besoins des enfants ayant un retard intellectuel.

Séguin est très critique face aux conditions de vie institutionnelles de personnes qu'on appelait alors des *idiots*<sup>13</sup> et il attribue aux médecins de l'époque, qui étaient les principaux responsables des soins à leur égard, le grave tort de ne pas s'apercevoir de leur éducatibilité, de leurs différences individuelles et des effets que des conditions institutionnelles dégradantes ont sur eux. Des conditions qui avaient *modelé leur physionomie et leurs comportements*, une réalité que Séguin (1970<sup>14</sup>, p.71-72, cité par Canevaro,1988) considère à la fois comme le *moule et l'expression* de leur condition.

La pédagogie *spéciale*, au cours de son histoire et suivant des formes et des orientations plus ou moins copartagées par les professionnels, a assumé le rôle de *garant des attentions spéciales* et de *l'accompagnement* de ceux qui *mettaient en crises* les instances éducatives normales à l'intérieur d'une société.

Un front sensible s'est créé, parfois distinct des autres instances, qui a voulu défendre et affronter la spécificité de certains problèmes liés à la médiation éducative, scolaire, sociale, lorsqu'elle s'adressait à des personnes *hors du commun, exceptionnelles, idiots*. Ce courant a contribué de façon significative à l'évolution de la pédagogie spéciale et générale et il est devenu aujourd'hui toujours plus attentif au concept socialement fondant *d'éducation inclusive*.

La différence des réalisations associées à ces attentions est visible par exemple à l'intérieur des interprétations institutionnelles et professionnelles de l'éducation scolaire et de la pédagogie spéciale et auxquelles, en général, l'éducation inclusive est conceptuellement confrontée. La superposition bien que partielle de plusieurs concepts tels que enseignement spécialisé, pédagogies spécialisées, éducation spécialisée, peut amener à -« *un vero e proprio riduzionismo del campo d'indagine e un'alterata (perché parziale) ottica con la quale leggere la complessità dei problemi speciali.*»- (Caldin, 2001). Il faut également prêter attention au risque toujours présent dans les spécialisations de rechercher une dimension du spécial qui puisse confirmer et satisfaire le *porteur de soins* dans son horizon professionnel, dans une vision de la situation de handicap et de sa profession, plutôt que le *bénéficiaire des soins*, la personne avec des incapacités de développement.

La pédagogie spéciale, à l'intérieur d'un projet intégré, doit abandonner le quasi-automatisme traditionnel de la répartition spatio-temporelle des tâches pour donner

---

<sup>13</sup> Du grecque: "idios"- particulier, séparé, hors du commun, singulier.

<sup>14</sup> Réédition, datée 1970, de l'oeuvre originelle de 1846.

lieu à un apport pédagogique de *ressources* pour l'école et les personnes, de service à la communauté qui puisse assurer la présence du *spécial* chez le *normal*. Il ne s'agit pas d'assurer des professions mais d'assurer la présence des acquis de la spécialisation dans une éducation inclusive: développer le *spécial* dans le *normal* sans pour autant perdre en spécificité suite à cette intégration et sans jamais oublier que -« *non esiste una coincidenza delle attenzioni speciali con i luoghi separati e segregati*»- (Caldin, idem).

L'accès et la différenciation des lieux de l'éducation ont caractérisé l'évolution des attentions de l'éducation envers les personnes en situation de handicap et en général l'approche éducative de la diversité (Verma, Bagley et Mohan, 2007).

Sander (2003) identifie quatre régimes principaux de développement de l'éducation des mineurs en correspondance avec les lieux: (a) l'exclusion des personnes en situation de handicap du circuit de l'éducation, (b) la ségrégation, (c) l'intégration et (d) l'inclusion.

- a) Lorsque l'éducation est un luxe, un grand nombre de personnes en sont exclues ; un *mur* sépare ceux qui peuvent bénéficier de l'éducation et les autres y compris les personnes en situation de handicap.
- b) Ce « mur » s'écroule lorsque tout le monde a accès à l'éducation, mais certaines personnes sont discriminées à cause de leur diversité et sont ainsi orientées vers des contextes séparés. Cette répartition des personnes sur des bases d'une « *homologation normative* » comporte également une différenciation plus ou moins grande des lieux et des attentions de l'éducation.
- c) La phase successive, celle de l'intégration, reconsidère cette répartition et elle admet un certain compromis, plus ou moins grand et plus ou moins soutenu politiquement et professionnellement, du principe des groupes homogènes et de la répartition du travail. Fondamentalement, ce compromis est du domaine du possible et non pas du droit.
- d) La phase suivante - la dernière de la séquence temporelle - est celle de l'inclusion. L'éducation s'adresse à tous sans exception et sans proclamer la nécessité d'une répartition du travail et de groupements effectuée sur la base de n'importe quel critère (habilité, genre, ethnicité, race, première langue, classe sociale, orientation sexuel, religion, etc.).

Ravaud et Stiker (2000a, 2000b), dans le même ordre d'idées, proposent une typologie des différentes formes d'inclusion-exclusion des personnes avec une déficience ou une incapacité. Il y a d'une part, des formes d'exclusion radicales de la société (l'élimination) et de l'autre, des formes d'exclusion se produisant à l'intérieur de la société (l'abandon, la ségrégation, l'assistance, la marginalisation).

Assujettissement, indifférence, ou déni, voilà le sort des personnes singulières au cours de l'histoire selon ces deux auteurs. Les risques d'une reproduction des trois façons de traiter les personnes singulières sont toujours présents. - « *L'activisme minoritaire prend parfois les allures du différencialisme exacerbé,*

(...). À l'inverse un certain discours sur l'abolition des différences et la revendication d'être comme les autres peut relever d'un modèle assimilationniste qui n'est pas qu'euphorique. Il existe également une façon d'insister sur le modèle social du handicap qui n'est pas sans inconvénients.

*Le modèle social est devenu la manière de référencer une pensée qui s'applique à penser le handicap du côté des barrières sociales, de tous ordres, qui le constituent, en faisant abstraction de sa dimension corporelle et individuelle. (...) Prendre la question du handicap par la déficience serait regarder à l'envers et attribuer à l'individu des difficultés qui, à y bien réfléchir, ne tiennent qu'à l'aménagement in actu de la société environnante.* »- (Ravaud et Stiker, 2000b, p.13).

Ces auteurs posent la question de ce qui pourrait être une véritable inclusion à l'intérieur d'une démocratie de participation et ils proposent une réponse dans - « *la conjugaison de la citoyenneté individuelle avec une politique de soutien aux minorités et aux identités singulières* »- (Ravaud et Stiker, 2000b, p.12).

L'inclusion passerait par l'affirmation d'une certaine identité particulière (reconnaissance de la singularité) à l'intérieur d'un espace social « *vraiment commun et d'accès commun* » capable de compenser « *les faiblesses de certains en mettant à leur disposition ce qu'il leur faut pour être, comme ils sont, dans l'espace commun* » (Ravaud et Stiker, p.13).

À nouveau, l'inclusion ne signifie pas que les *éducateurs (enseignants) spécialisés* ne sont plus nécessaires, probablement il le sont davantage, mais que leurs actions soient subordonnées à cette finalité. Pour en revenir avec l'exemple de l'école, il s'agit pour eux de travailler en tant que ressources spécialisées avec les éducateurs (enseignants) réguliers et de se *despécialiser* pour devenir des ressources compétentes dans les domaines spécifique à l'école régulière.

## **La pédagogie spéciale et l'inclusion**

<sup>-15</sup>« (...) un défi n'a pas cessé d'intéresser l'une (l'école régulière) et l'autre (la pédagogie spécialisée ou spéciale/orthopédagogie) dans la recherche d'un rapport d'équilibre entre poussées théoriques et idéologiques de nature différente (différentiation, égalité des chances, intégration, etc.) et offres ou solutions institutionnelles spécifiquement adressées à des groupes ou des "catégories" d'élèves dits "différemment doués", "déficients", "handicapés", (plus récemment) "enfants en situation de handicap", "différemment habiles".

*Un défi entre une volonté éthiquement légitimée et politiquement déclarée du droit à l'éducation pour tous et une préoccupation de poursuivre le mieux possible la finalité de la scolarisation de chacun par une meilleure spécialisation sectorielle des professionnels: répartitions des tâches entre structures différentes ou différentes formes de prise en charge à l'intérieur d'une seule et même structure? Deux options possibles : mêmes finalités et mêmes préoccupations de "bien*

---

<sup>15</sup> Mainardi et Gremaud 2007, p137-144 (extraits).



*faire”, mais des réponses diverses et toujours délicates à juger. À l’intérieur de ce processus de quête d’équilibre entre intentions et réalisations, entre traditions et innovations, entre désirs et possibilités concrètes, il est indéniable que le dialogue entre l’école régulière et la pédagogie spécialisée ait concouru et ait à concourir de façon significative à limiter et atténuer les situations de crises expérientielles ou éthiques, dans lesquelles l’école ordinaire a pu se trouver, se trouve ou pourra se trouver face à ces questions. Face à des réponses qui sont à la fois des “solutions” à double ressort : d’un côté, l’élève avec ses caractéristiques et ses difficultés et de l’autre, l’institution ordinaire avec ses caractéristiques et ses ressources. Mais à quoi répond cette quête d’équilibre? À une difficulté de l’élève face à l’école ? À une difficulté de l’institution face à l’élève ? Aux deux en même temps? A quoi répondent les réponses à court, moyen et long terme (l’aujourd’hui de l’enfant et de l’institution - les bénéfices ou les pertes de demain pour les deux)? Pour l’école régulière, que devrait être l’orthopédagogie? Une pédagogie de niche? Une pédagogie de frontière? Une pédagogie compensatoire qui sache proposer des expériences scolaires, éducatives, personnelles qui vont se substituer ou s’ajouter à celles de l’école régulière lorsque celle-ci se trouve à devoir faire face à des élèves qui posent problèmes à l’école ou qui sont eux-mêmes en situation de difficulté (en “situation de handicap”) face aux exigences et aux requêtes scolaires ? Ou bien une orthopédagogie intégrée au coeur même du curriculum régulier pour soutenir le principe d’une école “de” et “pour” tous, depuis l’intérieur et non pas comme prothèse de l’école régulière ? Est-ce cela que l’école régulière attend de l’orthopédagogie ? Est-ce ce à quoi aspire l’orthopédagogie? (...)*

*(...) Les processus mis en place pour faciliter le maintien des enfants à besoins spécifiques à l’intérieur de réseaux sociaux les plus normaux possibles, doivent être supportés par des principes et des convictions partagées par les différents agents éducatifs et scolaires: c’est-à-dire, principes et convictions qui soient à la base de la reconnaissance de l’importance que le droit à accéder à une intégration physique, sociale, fonctionnelle, personnelle et sociétale, aussi normale que possible (et aussi tôt que possible), soit reconnu pour tout individu. Ce droit constitue le principe fondateur auquel se référer à toutes les étapes de ce processus.*

*Si l’intégration est un processus interpersonnel et réciproque, lors de l’analyse opérationnelle de ce processus en vue d’une fluidification de son fonctionnement intégrativo-inclusif, il est indispensable d’étudier dialectiquement les dynamiques interpersonnelles activées et mises en oeuvre par les acteurs sociaux qui constituent l’environnement de maintien ou d’accueil de l’enfant à besoins spécifiques. Les conditions d’inclusion ou de refus ne sont pas données une fois pour toute, elles ne sont ni stables à l’intérieur du contexte, ni généralisables à tout contexte. Elles sont le fruit de processus interpersonnels uniques et particuliers, de concours de perceptions et représentations individuelles ou collectives, de négociations plus ou moins explicites, plus ou moins conscientes*

*que l'orthopédagogue commence à connaître et à systématiser, mais que tout enseignant averti devrait connaître et maîtriser (Mainardi, 1995a). L'intégration est à envisager comme un élément constitutif et évolutif d'un processus de normalisation, c'est-à-dire devenir le moins possible dépendant de réponses spéciales (personnes, contextes, milieux) tout en ayant des besoins spécifiques. Ainsi, en ce qui concerne l'intégration des enfants à besoins spécifiques, la réussite relève de l'art de faire converger deux axes : la spécialisation de la prise en charge éducative et la valorisation des rôles sociaux. (...)*

*(...) Il s'agit de mettre en place les conditions de l'individualisation, de privilégier les conditions de différenciation pédagogique et didactique pouvant favoriser la valorisation de tout enfant à l'intérieur du circuit ordinaire, avec des parcours adaptés à chacun. En d'autres termes, la question n'est pas de savoir si l'enseignement spécialisé a ou non sa raison d'être, mais bien de transformer l'école régulière pour qu'elle devienne un lieu de formation ouvert à tous les élèves (Lambert, 2002). (...))»-*

## **École régulière et pédagogie spéciale**

Le rapport entre l'école régulière et la pédagogie spéciale est un rapport local et contingent. Voici, à titre d'illustration de la problématique et de support à la réflexion, quelques considérations issues de données en rapport avec la réalité scolaire suisse telle qu'elle apparaissait en 2004 (Office fédérale de statistique).

- <sup>16</sup>« *Per poter affrontare il tema del rapporto fra "scuola regolare" e "pedagogia speciale e specializzata", bisogna innanzitutto precisare cosa s'intende per "scuola regolare" in Svizzera e questo non tanto sul piano dei diritti e degli obblighi, ma essenzialmente sul piano della realtà istituzionale.*

*Per illustrarne le linee essenziali basterebbe ricordare che il sistema formativo svizzero compete fundamentalmente ad ognuno dei 26 Cantoni della Confederazione. L'ampia autonomia locale, per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, ha favorito lo sviluppo e il mantenimento di una molteplicità di sistemi formativi. Nel secondario I, ad esempio, si possono riscontrare uno, due, tre o quattro tipi diversi d'offerta e la durata complessiva delle lezioni durante i nove anni di scuola dell'obbligo, oscilla tra 7'100 e 8'900 ore per allievo a dipendenza del cantone di riferimento (Ufficio Federale di Statistica, 2004a).*

*Parlare di un modello di scuola regolare svizzero e del rapporto dello stesso con la pedagogia speciale e specializzata è quindi veramente difficile. Le realtà locali condividono principi e finalità generali e confederali ma rimandano a storie, tradizioni, percorsi istituzionali e scelte di politica scolastica particolari e specifici che si rispecchiano nelle singole realtà istituzionali e nei servizi educativi, scolastici e parascolastici. Proposte molto diversificate d'educazione speciale caratterizzano di regola l'accompagnamento scolastico di bambini e adolescenti*

---

<sup>16</sup> Mainardi, 2005, p.127-140.

*che presentano difficoltà nel soddisfare le esigenze della scuola regolare o che ne mettono in difficoltà il sistema stesso.*

### *La pedagogia speciale e specializzata: principali forme di presenza sul territorio*

*A dipendenza dei Cantoni le forme d'accompagnamento e/o di scolarità speciale possono prodursi più o meno in collaborazione o in prossimità della scuola regolare. Per "problematiche analoghe", per casistica ed età, si possono ugualmente osservare proposte che vanno dall'istituto scolastico speciale autonomo all'operatore specializzato inserito nelle classi regolari. Si possono avere per esempio classi per allievi con uno specifico deficit sensoriale, così come situazioni di singoli allievi sostenuti in classi regolari, ecc...*

*Come per la scuola regolare, anche l'educazione speciale sottostà alla responsabilità cantonale e di regola comprende o può comprendere sul piano nazionale:*

- scuole speciali sovvenzionate fin qui dall'assicurazione invalidità (scuole per bambini e adolescenti con un deficit mentale, scuole per bambini e adolescenti affetti da un deficit fisico, da disturbi del comportamento, da un deficit dell'udito, della vista, della parola o del linguaggio o da malattie croniche);*
- classi speciali (classi di preparazione o d'introduzione alla scolarità obbligatoria, classi ad effettivo ridotto, ...);*
- servizi d'aiuto, di consulenza e terapeutici ambulatoriali (servizi responsabili di misure d'appoggio e terapeutiche particolari quali l'accompagnamento pedagogico specializzato, l'insegnamento in appoggio, l'aiuto ai compiti, la logopedia, la psicomotricità, l'ergoterapia ...);*
- servizi d'intervento precoce.*

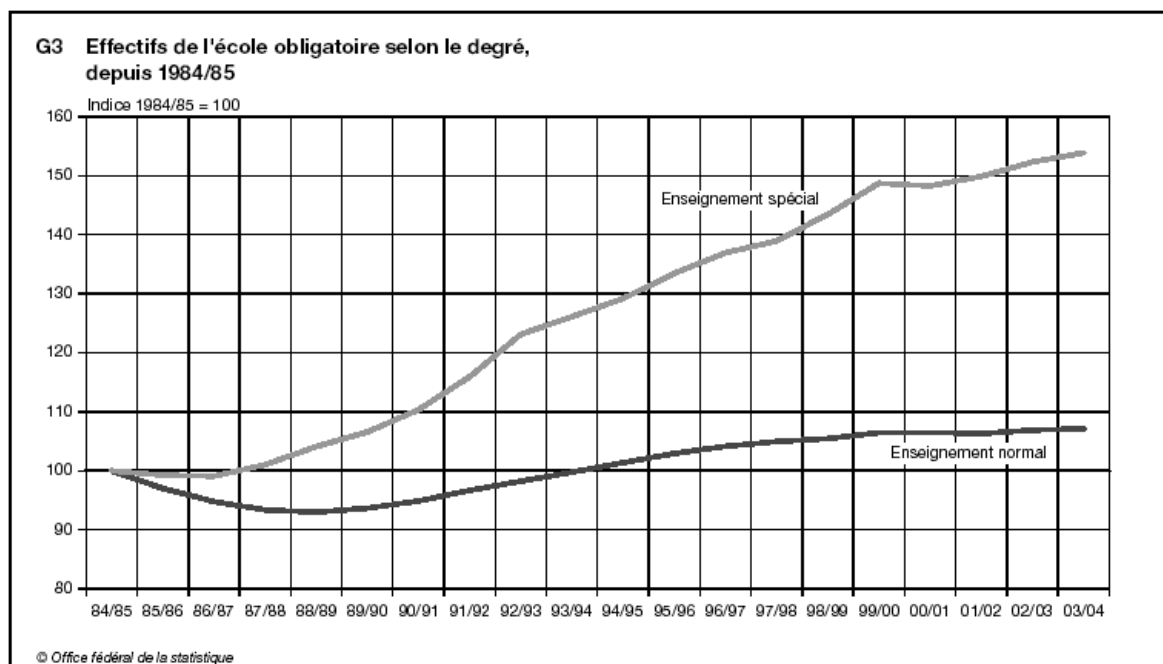
### *Aumento degli allievi al beneficio di un programma d'educazione speciale*

*Nel corso degli anni la proporzione d'allievi che hanno potuto beneficiare dell'offerta di un programma d'insegnamento speciale è costantemente aumentata mentre la popolazione di riferimento si è progressivamente modificata (tipo di popolazione, tipo di bisogni, tipo d'intervento richiesto); lo stesso dicasi per le misure di sostegno ambulatoriale.*

*Pur essendo una piccola proporzione rispetto alla totalità dei bambini e degli adolescenti in età d'obbligo scolastico, gli allievi delle classi con un insegnamento speciale sono nettamente aumentati dagli inizi degli anni 80 ad oggi. Fra il 1984 e il 2003 si è passati da 32'780 a 50'430 con un tasso costante del 62% di maschi; percentualmente, sul piano nazionale si è passati dal 4.3% per l'anno 1980/81 al 6.2% del 2003/04 (aumento pari quasi al 50%) (Besse Caiazza, Eberle & Kronenberg, 2005; Ufficio Federale di Statistica, 2004a).*

*Come spiegare questa evoluzione? Riconoscimento delle virtù e delle capacità dell'educazione speciale o difficoltà della scuola regolare a confrontarsi con la*

*crescente eterogeneità delle classi scolastiche? Aumento a dismisura degli allievi con bisogni speciali?*



Effettivi della scuola dell'obbligo secondo il grado dal 1984/85 (Ufficio federale di statistica, UFS, 2004a)

*Se è facile constatare come la scuola regolare faccia ricorso allo specialista o alla struttura educativa alternativa e speciale quando accade (ricorso alla scuola speciale quale reazione) o s'ipotizza (ricorso alla scuola speciale quale prevenzione) una situazione di crisi all'interno del sistema d'esperienze educative che caratterizza l'offerta scolastica "normale", è meno facile capire perché la richiesta, percentualmente, aumenta costantemente. Aumentano le crisi o i fattori di crisi del sistema d'esperienze educative di cui la scuola è responsabile?*

*L'entità del rapporto: la regolare variabilità intercantonale del ricorso a programmi d'educazione speciale*

*Se ci atteniamo ai dati disponibili, possiamo certamente constatare come l'accordo implicito di ripartizione del lavoro in seno ai settori "regolare" e "speciale" della scuola sia piuttosto regolare sul piano cantonale e molto diverso sul piano nazionale da cantone a cantone<sup>17</sup>. Indipendentemente dalle fluttuazioni intercorse*

<sup>17</sup> La nostra riflessione attorno al rapporto fra scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata non ha alcuna pretesa valutativa rispetto alle singole realtà locali ma vuole solamente prendere spunto dai dati che emergono da esse per interrogare/investigare/leggere tale rapporto. Questo perché le statistiche tendono a riflettere spicchi di realtà senza ridare in nessun caso tutte le variabili ad essa correlati, così dati percentuali riferiti a servizi analoghi si offrono a considerazioni di varia natura in quanto tali ma non sempre queste analisi possono beneficiare della conoscenza di tutto il quadro di variabili che sta a monte del risultato espresso dai soli dati.

*negli ultimi dieci anni, è evidente che le probabilità di seguire un programma d'educazione speciale sul territorio svizzero sono molto diverse e, fatte salve poche eccezioni, piuttosto stabili e prevedibili in seno al singolo cantone. Se si considera solamente il dato delle classi speciali, si può constatare che anche tale offerta è molto irregolare e diversamente ripartita sul piano nazionale (cfr. tabelle seguenti).*

AG	ZG	SO	SH	SG	GL	TG	UR	LU	BE	ZH	BS	SZ		
6.3	8.9	7	8.9	7.1	5.2	5.3	4	5.8	4.1	5.4	11.7	4.2		
GR	NW	VD	BL	NE	OW	JU	AP		GE	FR	VS	TI		CH
3.6	4.8	7.7	6.3	5.1	5.5	2.6	3.1		4.1	4	3.3	1.8		5.7

Percentuale d'allievi al beneficio di un programma di educazione speciale per Cantone nel **1993/1994** rispetto al numero d'allievi in età

dell'obbligo scolastico. Sull'insieme del territorio svizzero la variazione rispetto alla media svizzera nel 1993 era di -4.2 punti percentuali a +6% ossia **10.2%** di fluttuazione percentuale (UFS, 2004b).

AG	ZG	SO	SH	SG	GL	TG	UR	LU	BE	ZH	BS	SZ		
8.2	8.3	9.0	8.5	7.9	6.1	7.0	4.4	6	6	6.6	9.4	4.6		
GR	NW	VD	BL	NE	OW	JU	AI	AR	GE	FR	VS	TI		CH
4.1	3.5	7.0	8.8	4.3	4.5	3.7	2.1	4.1	4.5	3.8	2.2	2.1		6.2

Percentuale d'allievi al beneficio di un programma di educazione speciale per Cantone nel **2003/2004** rispetto al

numero d'allievi in età dell'obbligo scolastico. In CH il totale degli allievi in età dell'obbligo era nel 2003/2004 di 813'448 unità; gli allievi al beneficio di un programma d'insegnamento speciale erano in quell'anno 50'431 (6.2 %) (UFS, 2004b).

AG	ZG	SO	SH	SG	GL	TG	UR	LU	BE	ZH	BS	SZ		
+1.9	-0.6	+2	-0.4	+0.8	+0.9	+1.7	+0.4	+0.2	+1.9	+1.2	-2.3	+0.4		
GR	NW	VD	BL	NE	OW	JU	AI	AR	GE	FR	VS	TI		CH
+0.5	-1.3	-0.7	+2.5	-0.8	-1	+1.1	0	0	+0.4	-0.2	-1.1	+0.3		+0.5

Scarto percentuale fra i dati del **1993/94** e del **2003/2004** per Cantone degli allievi al beneficio di un programma d'educazione speciale (UFS, 2004b).

*Taluni cantoni fanno largo uso di un programma di educazione speciale, altri non le considerano o le propongono in minore misura preferendo altre formule. È il caso del Ticino che non ha più classi speciali dagli anni settanta ma preferisce una presenza massiccia del sostegno pedagogico in seno alla scuola regolare (UFS, 2004 c).*

*Sul piano nazionale i dati lasciano inoltre emergere altri aspetti "particolari" della scolarità speciale. La ripartizione degli allievi svizzeri e stranieri nelle classi speciali è molto diversa da un cantone all'altro. Si possono trovare fino ad otto volte più stranieri che svizzeri in talune classi speciali.*

*La parte d'allievi di nazionalità straniera era del 23% nel grado primario nel 2003 (18% nel 1984), e di 21% nel secondario I (15% nel 1984). Nelle classi con un programma d'insegnamento speciale questo tasso si situa attorno al 45% ed è stabile da 10 anni.*

*La proporzione della popolazione straniera nei singoli cantoni non ha alcun'influenza sul tasso di presenza nelle scuole speciali. Le differenze osservate fra i cantoni non si spiegano neppure con l'esistenza di classi d'introduzione riservate agli allievi di lingua straniera: solo 1.4% degli allievi stranieri sono inseriti in tali classi su scala svizzera (UFS, 2004c). Localmente quindi il rapporto "scuola regolare e ricorso all'insegnamento specializzato" è particolare e specifico e tende a seguire precise tendenze da più anni.*

*Sul piano intercantonale le differenze osservabili lascerebbero intendere che il legame fra l'educazione speciale e la scuola regolare non si fonda su criteri di necessità assoluti o largamente condivisi sul piano nazionale ma piuttosto su chiavi di riparto della responsabilità educativa e formativa definite all'interno del sistema cantonale stesso e per certi versi in forma autoreferenziale. Non facendo capo esclusivamente a criteri ampiamente riconosciuti e condivisi dal settore rispetto alla necessità o meno di una scolarità speciale per questo o quel tipo d'allievo, la singola realtà scolastica ha sviluppato risposte istituzionali locali che trovano senso nel rapporto interno "scuola-allievo". Laddove la scuola regolare pone la soglia, ossia ammette i suoi limiti (condizioni di lavoro e responsabilità di programma) nel potersi chinare sui bisogni di tale o talaltro allievo o, a specchio, esalta i bisogni particolari del singolo ragazzo (bisogni educativi specifici) e la specificità delle proprie responsabilità formative e educative, ecco emergere l'educazione speciale in un rapporto locale, particolare e specifico con l'offerta scolastica regolare.*

*La Svizzera, specie nel mondo della scuola, risulta essere una terra ricca d'esperienze locali particolari ma è una ricchezza esclusivamente potenziale in assenza di un confronto fra modelli e soprattutto fra le pratiche e i loro effetti nelle differenti proposte locali. Nessuno ha il modello o le pratiche "passepartout", i vari contesti locali hanno proprie specificità, ma conoscere gli effetti, le problematiche, le strategie, ecc. d'esperienze che hanno ormai ovunque più decenni di storia non può che arricchirci reciprocamente, fosse anche esclusivamente per il fatto che per fare questo assumiamo un atteggiamento di curiosità e ascolto verso altre risposte a problematiche comuni.*

### *La ripartizione dei compiti*

*Postulando il principio della buona fede, tutti indipendentemente da quanto realizzato, dichiariamo di operare nell'interesse dell'allievo e credo che ne siamo tutti realmente e profondamente convinti. Sul piano locale si assiste però ad una ripartizione dei compiti molto diversa fra la scuola regolare e l'educazione speciale.*

*Per rapporto alle possibili e auspicabili misure scolastiche da promuovere, in nome del diritto alla scolarità di tutti senza eccezione alcuna ed in particolar modo in base al principio che stesse condizioni non garantiscono a tutti indistintamente stesse opportunità educative e d'apprendimento, ognuno sostiene, propone e incoraggia soluzioni e condizioni che meglio gli sembrano soddisfare le proprie attese quanto alle risposte da dare ai bisogni di singoli allievi e alle condizioni d'insegnamento e apprendimento da garantire all'interno delle classi regolari e non.*

*La tendenza sul piano nazionale sembrerebbe proporre un contenimento dell'eterogeneità dei profili nelle classi regolari per il tramite di una domanda d'intervento implicitamente o esplicitamente demandata a singole strutture e istituzioni specializzate (che altrettanto implicitamente o esplicitamente la raccolgono) invece di affrontare chiaramente e dall'interno della scuola e nelle classi il problema della necessaria e dovuta differenziazione di ritmi e curricoli individuali.*

*Se vi è certamente accordo sulla volontà di dare a tutti le stesse opportunità di ricevere un'educazione scolastica di qualità, meno concordanza è invece presente rispetto alle condizioni formative da adottare. Se una stessa struttura di formazione non ritiene possibile o auspicabile soddisfare le esigenze dell'insieme della popolazione scolastica, mantenendo il più basso possibile il tasso di ricorso a programmi d'educazione speciale, (di fatto, stesse condizioni non significano necessariamente stesse opportunità per ogni singolo allievo), o non lo reputa corretto, è evidente che una o più strutture parallele devono essere sviluppate per soddisfare e garantire le intenzioni della società. L'idea sostanziale è in ogni caso quella di un'educazione differenziata. La differenza sostanziale fra i modelli consiste nei luoghi della differenziazione (interna o esterna alla scuola regolare, interna o esterna alla classe di scuola regolare) e nella costruzione o meno, in forma stabile o transitoria, di gruppi di "categoria" ulteriori rispetto a quelli dettati esclusivamente dall'età dell'obbligo.*

### Rapporti e sviluppi

*Come abbiamo già avuto modo di rilevare altrove (Mainardi, 1995a), l'intenzione di favorire l'integrazione sociale di qualsiasi bambino o ragazzo in seno alla società e non da ultimo anche all'interno del normale circuito di scolarizzazione, poggia su una riflessione generale rispetto al tema dell'integrazione, sui principi che ne sono alla base e sui suoi effetti a corto, medio e lungo termine.*

*Frutto di un'ideologia forte e di precise scelte politiche, nei fatti la scuola di tutti e per tutti è ed è stata progressivamente e costantemente confrontata con il mondo del reale, fatto d'individui e di contesti, d'interessi e d'aspettative, di certezze, di mezzi, risorse e condizioni, di tradizioni e aspirazioni molto diverse fra loro.*

*Il più alto grado d'integrazione sociale all'età adulta è una delle finalità dichiarate e perseguite dalla scuola svizzera, finalità ampiamente condivisa, ma l'integrazione in seno alla scuola stessa, quindi quale opzione per perseguire la*

*finalità sopra indicata, risulta essere un mezzo diversamente accolto nelle differenti realtà cantonali.*

*La promozione diretta da parte della scuola di tale finalità integrativa può essere mirata a corto, medio e/o lungo termine. Taluni cantoni più di altri sembrerebbero preferire un'integrazione marcata fin dal corto termine, ossia mettendosi nelle condizioni fin da subito di mantenere un gran numero d'allievi nel circuito regolare. Altri sembrerebbero adottare delle varianti alla scolarità regolare per favorire un processo integrativo a medio o lungo termine.*

*Senza entrare nel merito di questo dibattito, altri lo hanno fatto e lo stanno facendo in modo egregio, ci preme ricordare almeno un principio operativo importante: l'integrazione è un processo interpersonale e reciproco (sovente anche un processo interistituzionale) e in quanto tale poggia indiscutibilmente su variabili contestuali locali delle quali è indispensabile tenere conto al momento in cui s'intende incidere sul tasso d'allievi al beneficio di un programma d'educazione speciale fuori dal circuito della scuola regolare.*

*Una politica d'integrazione "forzata" che non consideri tali fattori arrischia fortemente di confrontarsi nei fatti con la presenza nelle classi regolari d'allievi a rischio d'abbandono (allievi mantenuti per decreto nelle classi regolari ma non accolti e considerati in forma responsabile e competente nelle loro necessità: senso d'incompetenza del docente o d'inadeguatezza del contesto) o di iperprotezione (allievi accolti in tutte le loro manifestazioni comportamentali, perché "particolari", senza porre delle condizioni a tale accoglienza).*

*L'integrazione, nelle sue basi locali, poggia anche su condizioni istituzionali e strutturali e soprattutto nella reciprocità d'intenti (coerenza e coesione nelle esigenze).*

*Il rapporto fra scuola regolare e pedagogia speciale si gioca anche sul "credo" implicito, oltre che dichiarato, quanto agli effetti di una maggiore o minore integrazione degli allievi e delle risorse educative. La scuola regolare, il singolo rappresentante, crede nel valore dell'eterogeneità degli allievi in seno alle classi regolari? A quali condizioni?*

*L'educazione specializzata, il singolo rappresentante, crede nel valore dell'integrazione in classi regolari d'allievi con bisogni educativi specifici? A quali condizioni?*

*I dati percentuali riscontrabili sul piano svizzero potrebbero forse essere considerati come altrettanti indicatori di superficie del livello di necessità e/o di disponibilità della scuola regolare a ridiscutere al suo interno il proprio rapporto con il principio dell'integrazione e le sue applicazioni operative.*

### *Dell'ordinaria eccezionalità di taluni aspetti assunti dall'insegnamento specializzato*

*In un paese industrializzato si possono contare fra 1.5% e 2% della popolazione in età scolastica di ragazzi con un deficit medio grave (sia esso sensoriale, fisico, mentale o un handicap plurimo); salendo al 4% tale cifra ingloberà anche i ragazzi*



*con difficoltà d'apprendimento, disturbi del linguaggio e disturbi importanti del comportamento; percentuali maggiori non si giustificano sulla base di diagnosi ma piuttosto su crisi del sistema educativo e scolastico di fronte a problematiche emergenti, nuove ma non necessariamente eccezionali (Bless, 2004).*

*Se le percentuali degli allievi orientati verso un programma d'insegnamento speciale sono eccessivamente elevate significa che caratteristiche personali che rientrano nella norma d'eterogeneità di un gruppo di pari ad un dato momento storico di una società o di una comunità sono considerate, dal docente "regolare" o dall'istituzione scolastica in genere, indicatori di rischio d'insuccesso scolastico o fattori che possono ridurre la capacità della scuola regolare di assolvere il proprio impegno educativo e formativo.*

*L'intero sistema d'esperienze educative e scolastiche n'è interessato, e l'attivazione d'interventi speciali è una delle possibilità più facilmente evocabili. Un effetto "perverso" può celarsi nel ricorso eccessivo a programmi speciali: -"il fare capo a misure d'alleggerimento della scuola ordinaria riduce a medio termine la capacità della scuola pubblica di risolvere problemi pedagogici difficili"- (Bless, 2004). Questo è ancor più delicato quando tali problemi si manifestano con sempre maggiore frequenza e intensità nella realtà della scuola regolare e potrebbero quasi essere definiti di "ordinaria eccezionalità".*

*A giudicare dai riscontri quantitativi, appare verosimile l'osservazione secondo cui le misure specializzate presenti nell'ambito della scuola pubblica riempiono un'importante funzione di regolazione delle condizioni di lavoro nella scuola regolare (Bless, 2004).*

*Bisogna chiedersi a questo punto quando questo ricorso allo specialista dell'eccezione (l'operatore specializzato) sia una legittima necessità e quando invece esso non sia necessariamente giustificato o giustificabile, perlomeno sul medio-lungo termine, da caratteristiche personali di cui il singolo allievo è portatore. In taluni casi può essere lecito chiedersi se il ricorso all'educazione speciale non sia piuttosto una risposta a punte di disagio della scuola regolare nei confronti di problematiche nuove, emergenti e crescenti, difficili o inusuali, rispetto al consueto, all'ipotetica norma o a quella ritenuta tale senza che necessariamente lo sia (crescente eterogeneità della popolazione scolastica sul piano delle competenze, delle differenze socioculturali e dell'integrazione di norme e comportamenti socialmente attesi).*

### Pedagogia speciale e scuola regolare

*La pedagogia speciale si è imposta laddove la pedagogia "normale" ha sfidato i suoi presunti limiti. Pur mantenendo le finalità della seconda, la pedagogia speciale ha dovuto avvicinarsi in modo estremo all'individualità del singolo per coglierne le peculiarità di là dal deficit che lo rendeva un soggetto "anomalo" per la scuola e difficile per la pedagogia ricorrente. L'atto educativo, senza alterarne le finalità, doveva essere ripensato su misura per l'individuo diversamente abile*

*con il quale il professionista della pedagogia speciale era di volta in volta confrontato.*

*Questo percorso di confronto ha portato ad un affinamento costante dell'azione educativa nel caso particolare e allo sviluppo di pedagogie molto orientate verso persone in cui si sono diagnosticate categorie particolari di deficit, di disturbi e/o difficoltà, ed in particolare verso situazioni d'interazione delle stesse con i diversi ambienti di vita. Tale affinamento implica sia interventi pedagogici con la persona sia approcci strutturali all'ambiente, favorendo così in parecchi casi lo sviluppo di una diversabilità efficace e sostenibile.*

*I progressi e gli sviluppi di queste pedagogie specializzate costituiscono sicuramente un importante contributo all'offerta educativa ed emancipativa delle persone diversamente dotate e al contempo contribuiscono ad incrementare le prospettive d'azione della pedagogia come tale.*

*La pedagogia speciale, con le sue specializzazioni interne (le pedagogie specializzate), dimostra a nostro avviso le possibilità delle applicazioni della pedagogia e delle sue finalità nel caso particolare e senza esclusione di casi. In altri termini potremmo dire che la pedagogia speciale è la pedagogia del caso particolare senza esclusione di casi.*

*Moor (1974) affermava che la pedagogia specializzata non è che una pedagogia approfondita che permette di condurre a buon fine i compiti educativi in circostanze particolari.*

*Sulla stessa lunghezza d'onda si esprime Lemoine (1979, citato in Fuster e Jeanne, 2001, p.150, e ripreso in Chatelanat e Pelgrims, 2003, p.17): la pedagogia specializzata non sarebbe nient'altro che la pedagogia, quella che si prende carico del bambino "così com'è"<sup>18</sup>. Lemoine centra l'attenzione sul bambino, la pedagogia speciale si occupa del bambino così com'è e fa bene, non potrebbe fare altro.*

*Ma cosa significa sul piano operativo "prendersi carico del bambino così com'è"? Su chi e su cosa agisce la pedagogia speciale in questo caso?*

*Feuerstein intitola un suo libro "non accettarmi come sono". Lo fa con un fondo provocatorio ma la sua affermazione fa riflettere e sembra voler dire: non rassegnarti davanti alle difficoltà del diversamente dotato ma fa in modo che egli possa "superarsi" o superare le proprie e/o le altrui attese e i pregiudizi. Lemoine come Feuerstein sembrano impostare il loro lavoro quasi esclusivamente sulle risorse del soggetto stesso cercando di arricchirne le potenzialità. Moor parla invece di circostanze particolari, il nostro "caso particolare", dove è un sistema d'interazioni ad essere chiamato in causa. Siamo personalmente molto sensibili alla forza sociale, istituzionale e operativa di questa seconda lettura della pedagogia speciale, considerando il caso particolare (la circostanza speciale) il prodotto di tutte le variabili del sistema che possono concorrere nel mettere in crisi il normale decorso delle esperienze educative ed emancipative e il buon adattamento (funzionamento integrato e partecipante) del singolo (bambino o*

---

<sup>18</sup> Non ci addentriamo oltre in questa riflessione sulle possibili accezioni del termine invitando alla lettura delle interessanti riflessioni proposte da Chatelanat & Pelgrims (2003).

*adulto) in seno al sistema considerato. Un deficit, o una condizione di diversità, non è handicappante in sé, potrebbero persino essere un vantaggio, ma lo diventa in funzione delle offerte, delle risposte e delle richieste dell'ambiente e del contesto. Ad esempio, il grado di svantaggio conseguente ad un deficit, ossia l'handicap effettivo, è la risultante dell'interazione dell'individuo con un contesto in un determinato ambiente: ossia la circostanza. I poli dell'attenzione di chi ha la pretesa di "condurre a buon fine i compiti educativi" in circostanze speciali (non normali o consuete) sono almeno due: gli individui nei confronti dei quali si hanno determinate responsabilità educative e le circostanze entro le quali queste responsabilità devono essere assunte e assolte.*

### *Integrazione di misure di normale specializzazione nelle strutture scolastiche regolari*

*La pedagogia speciale ha progressivamente ampliato il focus d'indagine ed è passata dallo studio delle condizioni di difficoltà proprie all'individuo "handicappato" e alla sua educazione, allo studio delle condizioni-offerte d'opportunità esperienziali e educative avvicinando in modo marcato le preoccupazioni degli altri campi delle scienze dell'educazione e interrogando il senso stesso del qualificativo "speciale" (Chatelanat & Pelgrims, 2003).*

*Se da un lato l'attenzione a soggetti "speciali" ha marcato una potenziale rottura specialistica con le scienze dell'educazione, l'altro polo d'indagine ne ha certamente marcato la continuità: oltre ad avere appreso a conoscere in modo molto fine le peculiarità d'ogni singola persona, la pedagogia speciale ha infatti progressivamente ma profondamente sviluppato la capacità di cogliere e analizzare anche le circostanze particolari in quanto sistemi complessi da non sottovalutare nell'analisi delle possibilità di condurre a buon fine i compiti educativi Chatelanat & Pelgrims (2003).*

*Ma ogni situazione scolastica è complessa e particolare. Tutta una serie di variabili concorre o può concorrere a renderla più o meno consueta, prevedibile, gestibile.*

*Sulla scorta dei lavori di Doudin (1977) e Charlot (1997) ricordiamo almeno 5 gruppi di variabili:*

- le variabili extrascolastiche (socio economiche e culturali) che caratterizzano la rete sociale primaria del singolo allievo;*
- le variabili che caratterizzano la relazione scuola famiglia;*
- le variabili interne alla scuola;*
- le variabili legate alle caratteristiche individuali dell'allievo;*
- le variabili legate alla concezione degli operatori scolastici sulla natura, sugli effetti e sulla "controllabilità" delle variabili precedenti.*

*Se per le prime quattro variabili gli studi non mancano, meno frequente è invece l'analisi della concezione della natura di queste variabili da parte degli operatori scolastici (docenti e amministrazione scolastica) e dei ricercatori. Nel caso della*

*pedagogia speciale vi è certamente una componente culturale professionale che agisce su quest'ultima variabile in modo da rendere l'operatore estremamente favorevole e disponibile all'accoglienza della diversità e al confronto con circostanze speciali.*

*In tal senso la pedagogia del caso particolare senza esclusione di casi si rifà a qualsiasi circostanza educativa particolare<sup>19</sup>, proprio come nella proposta di Moor, e nelle circostanze particolari mira all'offerta d'opportunità normali di crescita e d'emancipazione molto attente ad evitare la creazione artificiale di nuove circostanze discriminanti, quali quelle così profondamente e chiaramente illustrate da Alexandre Jollien (2003) in "l'elogio della debolezza" (...) » -*

## **Préparer l'inclusion**

*- <sup>20</sup>« Une part importante de cette préparation à "la disponibilité à l'intégration" réside dans la formation de base. La formation professionnelle des enseignants ne peut négliger, ni l'existence de caractéristiques individuelles significativement différentes chez les élèves qui composent les classes ordinaires, ni les contingences pratiques de l'organisation institutionnelle. Par conséquent, les éléments utiles à la compréhension des différences interindividuelles et à la gestion de situations de classes hétérogènes sont à intégrer dans les plans d'études. De plus, des propositions de formation continue devraient permettre d'actualiser les connaissances des enseignants, de manière à s'assurer de leur coopération. Cependant, l'apport théorique, aussi bon qu'il soit, prépare seulement le terrain de l'intégration, mais il ne peut en aucun cas remplacer l'expérience émotionnelle vécue auprès d'enfants dits à besoins spécifiques. Citons au passage l'expérience régulièrement menée à la Haute école pédagogique de la Suisse italienne, qui consiste à proposer à tout enseignant(e) à l'intérieur de sa formation de base, un stage de courte durée auprès d'enfants à besoins spécifiques suivant une scolarité spéciale. Cette expérience se révèle être une offre extrêmement appréciée par les étudiant(e)s et fortement formatrice: "que de peur pour rien" écrivait « Denise » qui comme bien d'autres jeunes étudiant(e)s n'avait jamais eu l'occasion dans sa vie de se trouver réellement face à des personnes à besoins spécifiques (ou du moins, c'est ce qu'elle croyait). De fait, elle, comme bien d'autres, était confrontée à ses peurs face à un concept, une représentation du handicap et du "handicapé". La relation directe lui a permis d'aller au-delà du "handicap" et de voir l'enfant. Elle avait peur du handicap et non pas des enfants qu'elle a ainsi découverts cachés derrière une étiquette et une porte de classe "spéciale" dont elle n'avait jamais franchi le seuil. Dès lors, ce fut plus facile pour Denise d'envisager des parcours d'intégration et d'inclusion pour de tels élèves et de collaborer à cet effet.*

---

<sup>19</sup> Il caso particolare menzionato nella definizione data della pedagogia speciale va riferito al caso come circostanza e non come caso clinico-medico.

<sup>20</sup> Mainardi et Gremaud, op.cit, p. 144-145.

*En dernier lieu, nous ne pouvons passer sous silence la nécessité de mettre sur pied des programmes de sensibilisation et d'information de la population en général, car si les parents des enfants à besoins spécifiques réclament cette opportunité d'intégration et sont partie prenante pour des expériences nouvelles dans ce sens, les parents moins concernés peuvent être réticents, craignant que leur propre enfant ou son bagage scolaire puisse souffrir d'une telle proximité, alors que sous tous les points de vue, ces expériences constituent un bénéfice général pour la classe.*

*L'intégration physique, sociale, fonctionnelle, personnelle et sociétale aussi normale que possible, propose un défi que les instituts de formation ont à relever non seulement auprès des administrations scolaires, des formateurs, des étudiants, de l'opinion publique et des politiciens, mais en premier lieu, sur le plan de la formation pédagogique de base des différents agents scolaires.» -*

En 1985, les promoteurs du principe de normalisation écrivaient : -« *Probably the most common misinterpretation of the normalisation principle is the mistaken belief that it means mentally handicapped people must be expected to, indeed be forced to, act 'normal', to conform in all respects to society's statistical norms for all dimensions of behaviour... normalisation does not mean normalcy; it does not mean that people should be normalised... normalisation means the acceptance of a person with their handicap within normal society* »- (Perrin et Nirje, 1985). Cette affirmation clarifie et situe à nos yeux le concept de « *spéciale dans la normalité* » qui imprègne l'idée même de l'éducation inclusive. Le principe de l'inclusion fait de la présence de différences la normalité.

Les nécessités de *protection* et de *promotion* de l'individu au sein d'une société ne débutent pas et ne s'estompent guère avec la durée de la scolarité. Elles prennent des formes et des orientations probablement moins univoques et prédéterminées en fonction des intérêts, des circonstances, des conditions de chacun, des rapports interpersonnels et des ressources disponibles. On parlera tantôt d'éducation, de formation des adultes, tantôt d'accompagnement mais, comme nous le verrons plus loin, les attentions du domaine de l'éducation, ou en tout cas les attentions en rapport étroit avec les finalités de l'éducation, gardent tout leur intérêt et toute leur importance pour l'individu en situation de handicap et pour la société.

Le concept d'*inclusion* fait appel à la participation à la société en relation avec différentes caractéristiques de personnes ou des groupes (genre, pays ou régions d'origine -urbaine ou rurale-, background sociale,... situation de handicap ou besoins éducatifs spéciaux) et les phénomènes interpersonnels et sociaux qui peuvent caractériser cette participation. En accord avec la proposition de Deleuze (1997) pour qui il faut regarder à la différence comme à une singularité positive et unificatrice, c'est-à-dire quelque chose qui au lieu de marquer une différence entre individus semblables fait appel à l'identité des personnes et de la vie, nous concevons les traits de diversité comme des facteurs d'enrichissement et de

créativité.

Il en est de même à l'intérieur des situations éducatives et des contextes, dans la mesure où ces traits sont affirmés comme droit, reconnus et connus, et non pas uniquement tolérés, ou superficiellement considérés, dans leur spécificité.

Il s'agit de thèmes typiquement du ressort de la sociologie et des politiques des Droits de l'Homme qui sont actuellement l'objet de considération au niveau des politiques de l'éducation et des facteurs culturels émergents (Stichweh, 2007). Leurs significations et leurs poids sur le plan social et opératoire sont loin d'être négligeables (Gardou 2005). Nous partageons pleinement les préoccupations et l'orientation de ces travaux et le principe d'une éducation inclusive en tant que telle et, dans le cadre de cet ouvrage, nous allons interroger l'éducation et les situations éducatives et proposer des réflexions et des illustrations en rapport avec une éducation qui se veut en même temps spécialisée et inclusive.

Pour garder présent à l'esprit cette double orientation de nos préoccupations, notre cadre de références est celui d'une *éducation spécialisée et inclusive* où le terme *spécialisée* reste *nécessaire*, bien que provisoire, jusqu'à l'assimilation et à l'accommodation effective des attentions et des acquis de l'éducation spécialisée à l'intérieur des pratiques d'une éducation « *de facto* » inclusive.

## **L'éducation et la pédagogie « spéciale »**

La mise en relation de l'éducation et de la pédagogie entre elles fait appel à la réflexion sur l'acte éducatif, à la mise en relation entre les intentions, les actions, les processus et les effets de l'éducation.

Pour Bruner (1973, p.97), la pédagogie est la « *psychologie du développement assisté* » : l'étude de problématiques liées au *comment assister les individus dans leur développement*.

Pour Meirieu (2000, p.97), la pédagogie a une composante très proche de l'art et de l'artisanat: *-(...)“ce qui caractérise la pédagogie c'est précisément le difficile et précaire travail, en situation et en théorie tout à la fois (Houssaye, 1994), sur le couple anticipation-contextualisation. Difficile, précaire et, surtout, toujours singulier. Voilà bien la difficulté essentielle de la pédagogie : en tant que réflexion sur des actes éducatifs spécifiques, elle ne peut nullement prétendre à une forme d'universalisation qui s'appuierait sur la validation scientifique ou même la rigueur argumentative. (...) En philosophie, je peux tenir un discours rigoureux sur la liberté, l'éducation et la rationalité, l'éducation et la laïcité, l'éducation et la citoyenneté ; mais c'est un discours qui ne mettra jamais en jeu des enfants concrets dans des situations historiques particulières face à un éducateur qui a, lui aussi, sa propre histoire.”* –

On comprend alors l'effort de Pourtois et Desmet (1997) pour démontrer que la pédagogie a un intérêt particulier à être conçue davantage comme étant un produit partiel et ponctuel de la réflexion sur l'acte éducatif, historiquement et culturellement déterminée. Selon ces auteurs, il vaudrait mieux de parler de *pédagogies*, plutôt que de *pédagogie*. Les pédagogies ont des principes fondateurs universels communs, mais elles peuvent être différenciées les unes des autres par l'orientation des choix d'actions à l'intérieur d'un dessin éducatif spécifique et particulièrement sensible à certaines dimensions de l'interaction individu-environnement plutôt qu'à d'autres : les choix effectués en fonction d'*émergences* contextuelles particulières et dans le but d'obtenir les résultats souhaités sur le court, moyen ou long terme.

Pour opérationnaliser la réflexion sur la pédagogie, il est utile de poser le problème de la traduction du “*comment assister les individus dans leur développement*” au moment du passage à la praxis pédagogique. Pour cette raison, nous proposons d'affronter les actions de la pédagogie spéciale et en particulier dans ce cas de la pédagogie de l'accessibilisation par les arguments du *penser le développement assisté* (figure 2).

Nous prenons en considération un concept du développement qui fait en même temps référence à la personne et aux relations réciproques qu'elle entretient avec l'environnement au cours de son parcours de vie sur le court, moyen ou long terme. Le concept de pédagogie et de pédagogie spéciale auquel nous nous

référons, dans l'argumentation aussi bien que dans sa théorisation et son expression opérationnelle, renvoie à chaque fois à un corpus particulier et spécifique, une *praxis pédagogique*, la boucle du développement assisté (figure 2), qui nécessite d'être explicitée ou déclarée dans ce qu'elle a de spécifique et particulier en rapport à *un sujet (X) ou à un groupe de sujets (Gx)*, à *des aspects et processus du développement d'habilités et compétences d'adaptation/émancipation face à des situations de vie,...* (D), *des nécessités (N)*, *des contextes (C)*, *des situations d'action et d'interaction (A)*, *un réseau social (R)*, *des souhaits, des finalités, des buts et des issues (les effets observés ou perçus, Eo, et les effets attendus/souhaités, Ea)*, *une société d'appartenance (S)* et à *des échéances temporelles (le court terme, T1, le moyen terme, T2 et le long terme, T3)*.

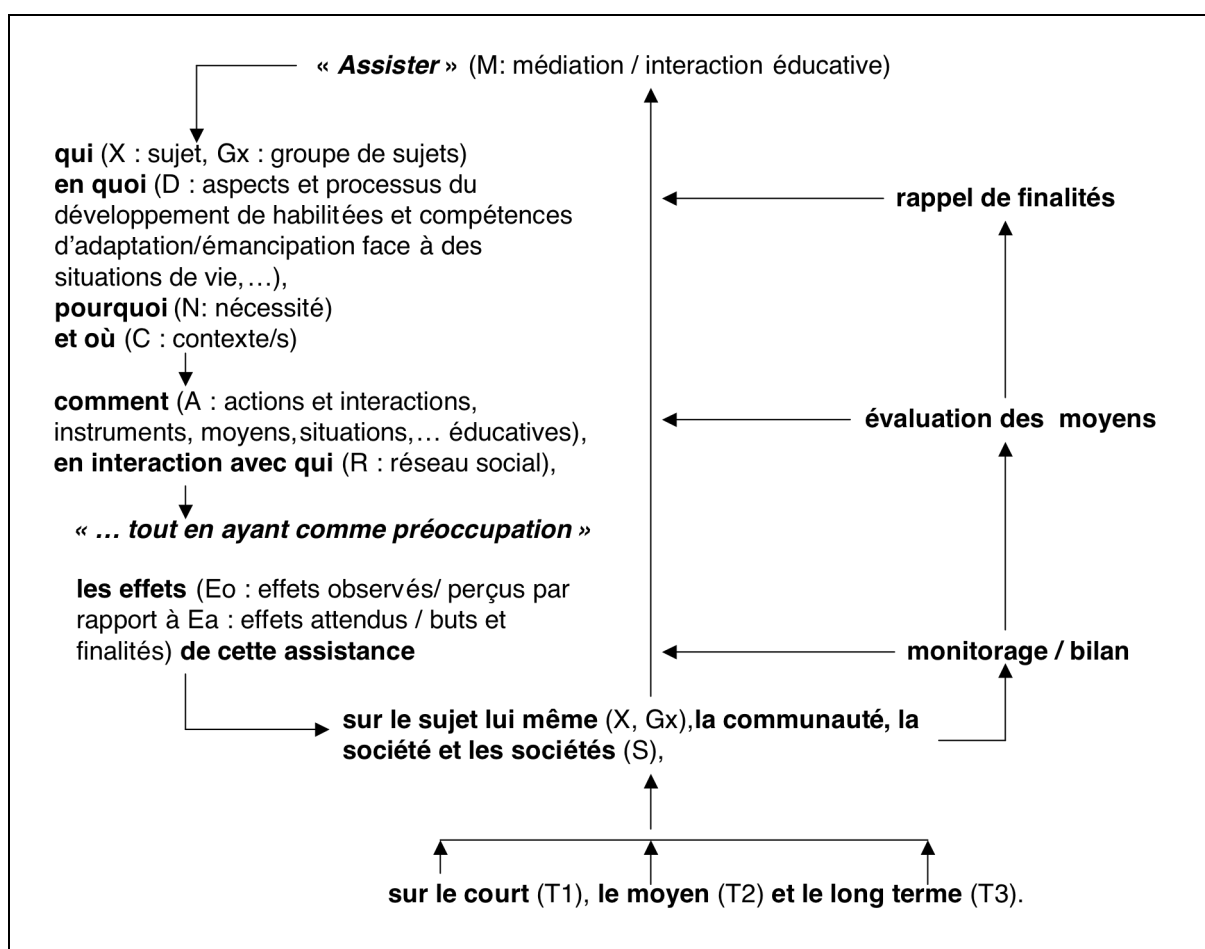


Figure 2 - La boucle du *développement assisté*.

La validité et la constance de principes fondateurs communs, la vision de l'homme et de valeurs éthiques et déontologiques, sont données pour acquises et implicites.

Les choix intentionnels qui intéressent le *comment on assiste*, le *comment on accompagne*, la personne dans cette relation *dissymétrique orientée*, c'est-à-dire le choix des actions, des temps, des formes et des rythmes des interactions, des



situations éducatives, de leur aménagement, doivent être le fruit d'une « *projectualité en action* ». Ce néologisme marque à la fois le projet, son implantation et le résultat escompté. C'est un aller et retour entre des finalités générales, des intentions et des évidences, mais aussi entre les évidences et les intentions. Dans ce sens, il n'y a pas un point de départ unique de la boucle du *développement assisté*, mais plutôt des points d'encrage privilégiés dans l'évaluation des rapports existants entre les finalités déclarées, les effets attendus, les résultats et les moyens adoptés.

La définition de paramètres d'observation et d'analyse copartagés des soins et des préoccupations portées à ces rapports (processus et produits) ne semble pas être un objet prioritaire des réflexions pédagogiques chez les praticiens (Mainardi, 2004 ; Mainardi, 2008). En outre, lorsque cette analyse est présente, elle ne conduit pas nécessairement et automatiquement à un consensus chez les différents acteurs du système éducatif en présence (Mainardi, 2004; Mainardi et Solcà, 2004a, 2004b). Ce constat nous permet d'aborder la partie suivante de cette thèse en développant les concepts et les référents du développement assisté.



## **Partie II – La relation éducative : définition de concepts**

---

### **1. Penser le soutien au développement**

Le développement de l'individu: les courants de pensée retenus

La variabilité comportementale

Le soutien au développement en éducation spécialisée et inclusive

### **2. Le « handicap » et les modèles interprétatifs**

Les modèles interprétatifs du « handicap » et le paradigme de l'influence réciproque

### **3. La « situation de handicap » et le « handicap de situation »**

Les contextes de l'accessibilisation et l'autodétermination

### **4. L'accessibilisation en éducation**

Le paradigme écologique et la personne avec des incapacités de développement

### **5. Le handicap de situation et le modèle bioécologique**

### **6. Les contextes de l'accessibilisation et la notion d'autodétermination**

### **7. Références**



## **Penser le soutien au développement**

Les déficits, mais surtout les incapacités qui se présentent ou interviennent au cours du développement, font appel à différents groupes de conditions, situations et expériences qui se configurent ou débute déjà très tôt chez un individu et qui d'une manière ou d'une autre intéressent et influencent son développement durant toute la vie : le « développement » et la « situation de handicap », c'est-à-dire, deux phénomènes dynamiques caractérisés par des processus et des produits déterminants pour l'évolution et la qualité de vie de la personne avec des incapacités de développement.

Il y a plusieurs théories permettant d'expliquer les facteurs responsables de ces processus ou de la qualité de quelques-uns des enjeux principaux. Les êtres humains ont une série de compétences précoces, mais les situations dans lesquelles ils se trouvent à un moment précis de leur vie, tout comme l'émergence d'autres comportements et habiletés, sont les résultats d'un ensemble de facteurs et de concours de circonstances. L'idée que l'éducateur s'en est faite, ou s'en fait, n'est pas sans effets sur la relation qu'il va instaurer et organiser avec son interlocuteur.

*Penser le soutien au développement pour les personnes avec des incapacités de développement à l'intérieur d'une relation dissymétrique nécessaire et provisoire porte à s'interroger sur l'interaction qui est propre à ces processus, c'est-à-dire à une relation dissymétrique survenant dans le cadre de situations « normalement hors norme » : des situations de handicap.*

## **Le développement de l'individu: les courants de pensée considérés**

*-<sup>21</sup>« (...) Notre approche de la relation éducative est influencée par trois courants, à première vue éloignés les uns des autres, qui apparaissent répondre en partie à nos préoccupations. Il est certain que l'impact de chaque courant sur notre démarche diffère selon le niveau de développement de l'enfant handicapé envisagé et varie en fonction des implications éducatives susceptibles d'être mises en place dans la pratique.*

*Le premier de ces courants nous est fourni par l'oeuvre de Wallon, qui constitue, à nos yeux, une des références essentielles pour la psychologie de l'enfant. Il n'est pas dans notre intention de présenter, en quelques lignes, la pensée de Wallon, le lecteur devant se référer notamment aux ouvrages de l'auteur (1949; 1969), au livre de Zazzo (1975), et à l'exposé introductif de Hurtig (1981), mais de tracer les grandes lignes de l'oeuvre qui nous paraissent concerner directement notre propos.*

---

<sup>21</sup> Mainardi et Lambert (1984) p. 36- 38.

*Pour Wallon, l'enfant, être nécessairement, biologiquement social, est dès sa naissance engagé dans un réseau relationnel. Les sources de la relation entre l'enfant et le monde se situent dans les actes moteurs, dans l'engagement du corps.*

*Les notions de mouvements et de postures occupent une place centrale dans la conception de Wallon. Ils sont l'expression des émotions et la source de la dialectique développementale entre l'identité de soi et l'identité d'autrui.*

*Schématiquement, deux notions nous apparaissent fondamentales. La première concerne l'importance centrale accordée par Wallon au corps et, de manière générale, à l'unité fonctionnelle de la personne humaine, où psychisme et motricité représentent l'expression des rapports de l'être et du milieu.*

*L'auteur distingue trois formes de mouvements : des réactions posturales dépendantes des forces extérieures qui conduisent à la maîtrise des positions du corps dans l'espace, des mouvements actifs (locomotion et préhension) et des réactions posturales incluant les déplacements des segments corporels les uns aux autres et exprimant les attitudes et les mimiques. Le premier mode de communication de l'enfant avec son milieu est constitué par les postures qui, exprimant toutes les nuances émotionnelles, suscitent de la part de l'entourage la satisfaction des besoins qu'elles révèlent. Cette communication émotionnelle, dans laquelle la posture devient une attitude, est acquise vers l'âge de six mois. L'enfant passe ensuite à un stade d'exploration active de l'environnement et de soi-même, grâce au développement de la sensibilité extéroceptive et de la coordination d'activités isolées. C'est à partir des comportements d'alternance – l'enfant est acteur, puis objet, d'un même geste - que s'acquiert la réciprocité des actions avec l'entourage.*

*La seconde notion rencontrée chez Wallon, et servant une partie de notre propos, a trait au rôle de l'activité dans la construction de la vie mentale, plus précisément dans l'accès à la représentation. L'évocation, c'est-à-dire la représentation, est nécessairement motrice ou gestuelle, avant d'être mentale. Et, sur ce point, il existe un accord entre la pensée de Wallon et celle de Piaget, l'activité symbolique commence par une activité motrice. Galifret-Granjon (1981, p. 43) décrit comme suit l'enchaînement des phénomènes: accommodation posturale immédiate à l'objet le plus bénéfique, avec une appropriation de toute la posture, telle qu'aucun autre objet ne saurait la susciter; puis prolongement de cette accommodation posturale après la disparition de l'objet, si celui-ci est encore désiré; enfin, accommodation posturale précédant la venue de l'objet désiré. Pour qu'il y ait anticipation, l'enfant doit pouvoir établir un rapport entre l'objet et son bien-être et reconnaître les signaux et les indices qui précèdent la venue de l'objet. C'est là, selon nous, un des points essentiels à retenir, pour aborder les mécanismes de la relation éducative chez les enfants handicapés mentaux. (...)* »-

<sup>22</sup> « (...) Le second courant, auquel nous nous sommes référés, est celui développé notamment par Bandura (1980), et que l'on peut qualifier de "behaviorisme cognitif". Tout en conservant la rigueur de l'analyse méthodologique propre aux behavioristes, Bandura se refuse à limiter l'approche explicative du comportement humain à la seule étude des influences extérieures, c'est-à-dire à l'apprentissage et à la modification des comportements par l'expérience directe. Il propose une théorie de l'apprentissage social qui tient compte des relations entre les comportements observables -le domaine d'études traditionnel des behavioristes- et les significations, les processus symboliques et le savoir social, qui fondent l'organisation mentale humaine. La théorie de l'apprentissage social insiste sur trois points fondamentaux: le pouvoir de l'expérience sociale dans la structuration des conduites, l'importance de la pensée symbolique dans la régulation de l'action et la prise en considération des processus autorégulateurs dans le déterminisme comportemental, c'est-à-dire les influences créées par le sujet lui-même.

Pour Bandura, la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. L'apprentissage par observation comprend quatre processus élémentaires :

- les processus attentionnels qui déterminent sélectivement ce qui est observé et ce qui est extrait à partir de l'observation. C'est ainsi que sont prises en considération les caractéristiques suivantes des stimuli modelants: la distinctivité, la valeur affective, la complexité et la valeur fonctionnelle. De même, les caractéristiques de l'observateur doivent être prises en considération : ses capacités sensorielles, le niveau d'éveil, l'attente cognitive et la valeur des renforcements antérieurs.
- les processus de rétention : le codage symbolique, l'organisation cognitive, le rappel symbolique et le rappel moteur.
- les processus de reproduction motrice : les capacités physiques, la disponibilité des composantes des réponses, l'auto-observation des reproductions, ainsi que la précision et la correction du feedback.
- les processus motivationnels : les conséquences extérieures des conduites, le renforcement vicariant, c'est-à-dire l'intégration des conséquences des expériences vécues par les autres personnes, et l'auto renforcement, les réactions personnelles contingentes à la construction symbolique de l'anticipation des conséquences des actions.

Outre l'accent mis sur les processus attentionnels, la théorie de Bandura nous aide dans notre démarche à deux autres niveaux.

Le premier concerne le rôle joué par le renforcement dans l'apprentissage par observation.

Dans l'approche behavioriste traditionnelle, le renforcement est censé agir sur les conduites émises en réponse aux stimuli modelants. Selon Bandura, le

<sup>22</sup> Mainardi et Lambert, op.cit., p. 38-40.

*renforcement facilite l'apprentissage de manière anticipée. Le renforcement est donc un élément facilitateur, survenant avant la mise en action des processus attentionnels, organisationnels et de rappel mental. En d'autres termes, la théorie de l'apprentissage social implique que l'apprentissage par observation peut être rendu plus efficace, en informant à l'avance les observateurs des bénéficiaires qui sont liés à l'adoption du comportement modèle, plutôt que d'attendre qu'ils aient imité un modèle, puis seulement de les renforcer. Le rôle anticipatif du renforcement peut également être induit par le développement des capacités d'auto renforcement.*

*Le second niveau de référence utile pour la relation éducative est la lecture des échanges sociaux. Concevant les processus régulateurs en termes de déterminisme réciproque, la théorie de l'apprentissage social implique qu'un même événement peut être un stimulus, une réponse ou un renforcement, selon l'endroit de la séquence où on fait commencer l'analyse.*

*Dans une relation, les mêmes actions changent de statut - de stimulus, elles deviennent réponses ou renforcement - aux différents points d'entrée dans l'interaction. D'une manière générale, la théorie de Bandura nous offre, outre un ensemble de procédures d'intervention utiles, l'idée générale que les individus créent et activent leur environnement autant qu'ils y réagissent. »-*

La théorie de Bandura met l'accent sur l'action et en cela elle s'inspire directement du constructivisme piagétien et du behaviorisme skinnérien. Ces deux théories ont certainement influencé nos travaux dans la mesure où, pour ces deux courants, l'interaction individu-milieu est au cœur de tout apprentissage et de l'ontogenèse des conduites intelligentes. Nous les citons ici, Piaget et Skinner, pour en rappeler la position par rapport au primat de l'action.

Pour l'un comme pour l'autre, comme il est clairement démontré par Richelle (1992) «  *dans l'analyse des conduites l'accent ne doit être mis ni sur le stimulus, ni sur l'esprit, mais bien sur l'action* ». Pour Piaget et Skinner, les actions concernent toutes les formes de conduites, aussi bien perceptives qu'intellectuelles et, d'une manière générale, tout ce que l'on range sous le terme de *connaissance*.

Skinner, pour qui l'environnement exerce une action directe sur les comportements des individus, affirme que « *l'action du milieu est, non pas déclenchante mais sélective* » (Richelle, op.cit, p.131).

Selon cet auteur, le milieu influence les comportements d'un individu à l'intérieur d'une situation expérientielle dans la mesure où ce même individu agit sur le milieu, c'est-à-dire qu'il fournit la substance sur laquelle le milieu peut exercer à son tour son action sélective. Toutefois, le milieu « *n'est qu'une variable parmi beaucoup d'autres (au nombre desquels l'état de l'organisme, son histoire, son équipement spécifique et héréditaire, etc.) qui modulent la probabilité d'apparition du comportement, et il tire une large part de sa valeur fonctionnelle de ses rapports au renforcement. La classe des stimuli plus importants dans l'analyse des conduites n'est pas celle des stimuli déclencheurs, ni des stimuli*



*conditionnels au sens pavlovien, mais des stimuli discriminatifs.* »- (Richelle, op.cit., p,133).

Nous savons avec Piaget que la pensée hypothético-déductive, l'abstraction simple et réfléchissante, portent sur l'action et les opérations d'un sujet actif dans son environnement. Un sujet est sélectif et attentif par rapport aux phénomènes qui se produisent dans son champ sensoriel, aux effets et aux conséquences des actions, propres ou d'autre source (individu ou autre agent), sur l'environnement, les choses, les relations, les individus ainsi que sur lui-même.

- <sup>23</sup>« *Un troisième courant, moins personnalisé que les deux précédents, a contribué à façonner notre approche de la relation éducative. Ce courant, qui trouve son origine dans l'oeuvre de Vygotsky<sup>24</sup>, doit son évolution principalement à Leontiev, Luria et Bruner et, en ce qui concerne plus particulièrement l'étude de la genèse du langage, à Bronckart et ses collaborateurs (1978-1981). Pour Vygotsky, le développement de la pensée consiste en une intériorisation progressive des processus qui, à l'origine, sont de nature fondamentalement sociale.*

*Pour étudier le développement de l'enfant, il faut commencer par comprendre l'unité de deux orientations différentes, biologique et culturelle. Toute analyse du processus développemental requiert la prise en considération simultanée des deux composantes et des lois qui gouvernent leur enchaînement à chaque stade de l'évolution de l'enfant (Vygotsky, 1977).*

*L'apport essentiel de ce courant se situe dans l'importance accordée à la composante sociale, à l'interaction sociale, avec la nécessité de communiquer, et aux valeurs socio-historiques qu'elle véhicule. La spécificité de l'interaction enfant-adulte (ou d'un pair socialement plus compétent) est représentée par les modes d'approche de l'environnement et la focalisation de l'attention de l'enfant vers les stimuli socialement déterminants. L'adulte exerce une influence significative dans tous les processus d'acquisition et de contrôle actif des fonctions mentales initialement passives. "L'orientation vague témoignée par l'enfant vers les objets et vers les personnes est reprise, élaborée, organisée par l'acte de l'adulte" (Bruner, 1983, p. 31). L'entourage, par son interaction avec l'enfant, guide et ajuste les modes d'approche de ce dernier au monde social environnant. Ce faisant, il introduit et/ou renforce certains comportements. En négligeant d'autres conduites, l'entourage induit les inhibitions.*

*Dès les premiers jours de la vie, le développement prend place dans un milieu complexe, formé de deux grandes catégories de stimuli. D'un côté, il y a les choses, les objets, les phénomènes qui attirent l'attention de l'enfant, en raison de caractéristiques qui leur sont propres. De l'autre, il y a des indications, comme le pointage ou les mots qui fixent l'attention et la médiatisent. "Le processus principal qui caractérise le développement psychique de l'enfant est un processus spécifique d'appropriation des acquis du développement des générations*

<sup>23</sup> Mainardi et Lambert, 1984, p. 40-42.

<sup>24</sup> « Vygotsky » ou, plus récemment, « Vygotskij » selon les ouvrages et les éditeurs.

*humaines précédentes" (Leontiev, 1976, p. 313). Ce n'est que grâce à l'activité commune entre l'enfant et l'adulte que de telles acquisitions deviennent possibles et compréhensibles. Il ne faut cependant pas croire que les conduites de l'enfant sont tout simplement le résultat d'un processus de modification du comportement de type stimulus-réponse. L'enfant se structure en interaction avec le monde social; il n'est pas simplement le résultat d'une modification induite par des facteurs internes.*

*Cette perspective amène Leontiev (1976) à affirmer que les comportements de l'enfant ne sont pas dépendants de la modification des aptitudes et des fonctions psychiques dont l'a doté la nature (un programme génétique de maturation du système nerveux central). Au contraire, ces comportements dépendent de la formation des aptitudes humaines au cours même du processus d'appropriation, suite à l'influence exercée par l'interaction enfant-monde. C'est cette dialectique permanente entre l'enfant et son univers physique et social que les théoriciens de ce courant tentent de mettre en évidence.*

*Si, par rapport à l'école piagétienne - qualifiée d'interactionniste - nous définissons le processus d'adaptation biologique en tant que processus de modification des facultés et des caractères spécifiques du sujet et de son comportement inné soumis aux exigences du milieu, et si, d'autre part, nous envisageons l'appropriation comme un processus qui rend le sujet capable d'effectuer l'activité correspondante à celle qui est concrétisée dans un objet ou un phénomène, nous nous rendons compte que le modèle de l'adaptation biologique n'est plus suffisant pour justifier l'acquisition des comportements socialement déterminés. En effet, actions et opérations sont simplement proposées dans l'objet. C'est l'interaction que l'enfant a avec son entourage social qui va lui permettre de prendre en considération ces actions et ces opérations. L'enfant "affronte" le monde des objets et des phénomènes sous l'angle de leurs propriétés physiques, qui sont essentiellement non spécifiques. La médiation de la part d'une personne socialement plus compétente apprend à l'enfant à "voir" l'objet du point de vue des modes d'utilisation élaborés par la société. »-*

À ce sujet, il faut préciser que l'appropriation culturelle ne nécessite pas nécessairement la présence d'un médiateur culturellement plus compétent. L'instrument, l'objet en tant que tel - culturellement déterminé et déterminant - véhicule de la culture : il est déjà un médiateur potentiel. C'est ce que l'on reconnaît sous le terme de "affordance" (Gibson, 1979 ; Normann, 1988), concept que nous allons reprendre par la suite.

Cet aspect est quelque peu négligé dans l'argumentation que nous reprenons ici de notre précédent ouvrage de 1984, mais il est directement intégré dès le départ dans la pratique de la médiation éducative. En effet, par la force des choses, les objets y ont contribué directement et nous lui avons accordé implicitement une attention particulière lors de la réflexion sur des modalités indirectes de médiation de l'expérience personnelle de la personne en situation de handicap.

Un quatrième courant, également négligé en 1984, est celui lié au nom de Bronfenbrenner et connu sous la dénomination "*écologie du développement humain*" (Bronfenbrenner, 1979) plus récemment modifié en "*bio-écologie du développement humain*" (Bronfenbrenner et Ceci, 1994). Son apport élargit ultérieurement la vision systémique des phénomènes d'influence réciproque à l'intérieur de la relation individu-environnement au cours du temps : pour étudier le développement de la personne, il faut aller au-delà de l'environnement immédiat et regarder l'ensemble des interactions et des facteurs d'influences en jeu à l'intérieur d'un environnement élargi.

Pour Bronfenbrenner, l'environnement, l'écosystème dans lequel l'individu est inclus, est un système dynamique composite et complexe : une entité composée par une série de structures *superposées*, chacune englobée par la suivante. Une structure hiérarchique qui, en passant par deux structures intermédiaires (le méso système et le exo système), va du face-à-face dans l'immédiat (la micro structure d'un contexte) aux systèmes d'opinions, de convictions et de croyances propre à une culture (la macro structure du contexte). Le tout est également à rapporter à son système temporel (le chrono système).

Le modèle de Bronfenbrenner favorise la considération, l'analyse et l'illustration des situations sous une perspective écologique, en particulier pour ce qui concerne l'étude et la manipulation de facteurs sociaux *proximaux* ou *distaux*, *synchrones* ou *asynchrones*, d'influence sur un *épisode d'interaction réciproque* entre un sujet et d'autres sujets à l'intérieur d'un environnement social déterminé.

Ce modèle contribue certainement à la considération de l'environnement en tant que système caractérisé par des niveaux différents et multiples d'interaction. Un environnement « *multisetting* »<sup>25</sup> (Sontag, 1996, p.320). Pour ce qui concerne le développement de l'individu, l'environnement se caractérise par la présence de nombreux facteurs d'influences : les personnes (les parents, les enseignants, les proches, les pairs), les relations réciproques entre ces figures, entre ces dernières et la culture, ainsi que les relations entre les cultures, les valeurs, les croyances, ... d'une communauté, entre communautés, d'une société.

Ces relations s'exercent conjointement avec les caractéristiques du sujet (enfant ou adulte) dans la détermination du développement et des comportements qui en découlent. Ces différents facteurs d'influence, au cours du temps (axe chronologique du système), déterminent le présent et le développement d'un sujet : son développement individuel (cognitif, de compétences sociales et du tempérament). Bronfenbrenner affirme l'unicité des interactions sujet-environnement et il crée la notion de « *niche écologique* » pour accentuer la singularité de chaque cadre spécifique (1992). L'étude de ces niches écologiques chez les sujets avec des incapacités de développement est, selon Sontag, le trait le plus digne d'intérêt et de potentialité des études de Bronfenbrenner dans ce

<sup>25</sup> Note: nous gardons ce terme à défaut d'un terme correspondant et aussi immédiat en langue française.

secteur (Sontag, op.cit., p.323). Pour Bronfenbrenner les niches écologiques - «*are particular regions in the environnement that are especially favorables or unfavorable to the développement of individual with particular personal characteristics* »- (1992, p.194, cité in Sontag, op.cit. p.323).

Il s'agit d'une notion qui force à porter l'attention sur un individu, avec ses caractéristiques d'unicité et de singularité, qui interagit avec un contexte environnemental unique et singulier lui aussi. Ce constat est déterminant sur le plan de l'opérationnalisation des concepts dans la mesure où il demande à connaître l'ensemble des facteurs spécifiques en jeu dans l'interaction, d'essayer de comprendre, de l'intérieur, ceux qui influencent davantage le développement et parmi ceux-ci, les facteurs qui seraient susceptibles d'être pris en considération à l'intérieur d'une relation éducative ou d'accompagnement.

Le paradigme écologique de Bronfenbrenner (1979, 1992), ne rentre pas particulièrement dans l'étude d'autres facteurs d'influences sur les comportements individuels (comme les contingences physiques d'un l'environnement, les barrières architecturales où les propriétés des objets par exemple), mais propose certainement une théorie articulée qui offre des occasions d'analyse et de réflexion indiscutables à la pédagogie.

En fonction de nos propos et des apports à la compréhension de la spécificité de la relation éducative spécialisée et inclusive, le modèle de Bronfenbrenner nous permet de compléter le tableau des conceptions du développement par l'intégration de quelques facteurs que nous n'avons pas particulièrement développés auparavant mais dont les implications au niveau des processus de développement de la personne sont loin d'être négligeables (Sontag, 1996). Il s'agit de :

- 1) les attributs personnels qui ont le pouvoir d'affecter le développement psychologique et social (*developmentally instigative person characteristics*) ;
- 2) le système environnemental et hiérarchique d'influence (*hierarchical environmental system of influence*) ;
- 3) la dimension du temps.

Ces facteurs sont repris et discutés dans le détail plus loin lors de la discussion sur la « situation de handicap ». Ils fournissent un apport complémentaire aux réflexions entreprises avec Lambert (1984). Nos préoccupations étaient alors surtout focalisées sur un « *setting* » immédiat et concret et sur l'observation des influences réciproques des interactions d'une ou deux personnes à l'intérieur d'une situation : le contexte de la relation éducative structurée, une situation comparable, pour le dire avec Sontag (op.cit., p.320), au contexte d'interaction « *one setting* ».

Avant de rentrer dans ce type d'analyse de la situation éducative, il faut considérer que toute relation éducative implique des variations comportementales et qu'avant même d'envisager le processus relationnel en lui-même, il est nécessaire de s'interroger sur la notion de comportement et de ses déterminants.

## La variabilité comportementale

<sup>26</sup>« *Le problème des déterminants du comportement anime un débat perpétuel en psychologie. On ne compte plus les théories qui ont été proposées pour expliquer la genèse et l'évolution du comportement humain. Pour certaines écoles, les causes du comportement sont des forces motivationnelles, besoins, tendances et pulsions, opérant à l'intérieur de l'individu, à un niveau inconscient ou conscient. D'autres écoles ont déplacé le système explicatif des déterminants internes vers une analyse détaillée des influences externes. La controverse ainsi posée entre causes internes, ou personnelles, et causes externes, ou environnementales, a été la source de progrès incontestables à une époque donnée dans le développement de la psychologie. Aujourd'hui, il apparaît cependant que cette manière de poser le problème est stérile et ne contribue qu'à renforcer le réductionnisme explicatif dans lequel se complaisent les partisans inconditionnels de l'une ou l'autre approche. Il est de bon ton, dans les cercles psychologiques, d'adopter un point de vue conciliant, dans lequel la variabilité comportementale est le produit d'interactions complexes des facteurs personnels et environnementaux.* »-

On retrouve un bel exemple de cela dans l'affirmation suivante : -« *Across domains and ages, context contributes directly to competence. That is, skill level is a characteristic not only of a person but also of a context. People do not have competences independent of context* »- (Fischer, Bullock, Rotenberg e Raya, 1993, p.113).

Ces positions sont amplement acceptées, mais l'unité de vision varie lorsqu'il s'agit d'illustrer les modalités et l'intensité avec lesquelles ces variables interagissent entre elles pour la détermination des comportements.

La notion de variabilité est ancienne, présente à plusieurs reprises avant 1980 dans le domaine de la psychologie, notamment chez Piaget (processus internes à l'individu) et chez Skinner (qui privilégie le rôle de l'environnement). Comme nous l'avons vu, selon Richelle (1992), les deux concordent quant à la primauté de l'action sur la variabilité comportementale chez l'individu et sur le fait que les comportements individuels se développent en s'enrichissant. Chez Piaget, cela est naturellement lié aux notions d'équilibration et de déséquilibration. Le milieu joue un rôle fondamental - « *mais à titre d'objet de conquête et non pas de causalité formatrice, celle-ci étant donc à chercher, et de nouveau à toutes les échelles, dans les activités endogènes de l'organisme et du sujet, qui demeurent tous deux conservateurs et incapables d'invention...sans les multiples problèmes soulevés par le milieu ou le monde extérieur, mais qui peuvent y répondre, par des essais et explorations de tous genres, du plan élémentaire des mutations au plan supérieur des théories scientifiques* »- (Piaget, 1974, p,73, cité in Richelle, 1992, p.136.)

Face à des situations où les formes d'adaptation antérieurement mises en œuvre

<sup>26</sup> Mainardi et Lambert (1984) p.11.

se révèlent inefficaces, le sujet, sous certaines conditions, met en jeu des mécanismes d'exploration, de tâtonnement expérimental, d'essais, en exploitant l'éventail d'opérations, de schèmes assimilateurs et de conduites jusque-là développés pour essayer de maîtriser ces situations et ce faisant, en ligne générale, il progresse dans ses formes d'adaptation. La variabilité comportementale dépend des potentialités d'apprentissage, une sorte de « générateur de variabilité » (Richelle, 1992, p.149).

En cela, l'être humain est certainement avantagé par rapport à d'autres espèces par la dotation d'un « programme ouvert » d'apprentissage où les comportements nouveaux et créatifs et la résolution de problèmes ont un rôle important. Nous avons analysé cet aspect et sa transposition à l'étude du développement et de la médiation chez des enfants présentant une déficience intellectuelle dans le deuxième chapitre de notre ouvrage avec Lambert (1984, pp. 45-92), *Les premières étapes de l'interaction*. Des extraits figurent dans les pages suivantes pour illustrer des déterminants environnementaux du rapport existant entre les caractéristiques individuelles, la variabilité comportementale et les interactions de l'individu avec l'univers physique et social dans lequel la personne évolue. En effet, le générateur de variabilité est strictement corrélé aux situations auxquelles la personne est confrontée et les potentialités d'apprentissage n'ont d'incidence sur la variabilité comportementale que si la personne est en interaction avec un environnement qualitativement propice à solliciter, d'une manière ou d'une autre, des actions et des variations comportementales significatives.

Bien que cette conclusion soit généralement acceptée, des problèmes d'accord surgissent lorsque l'on interroge les théories à propos des modalités d'interaction des variables en jeu. Nous abordons cette question en faisant appel à trois manières différentes de conceptualiser ces processus. Cette démarche est entreprise afin de situer et clarifier la notion d'interdépendance réciproque entre facteurs individuels et facteurs environnementaux par rapport à d'autres paradigmes de la détermination des comportements.

- <sup>27</sup>« Avec Bandura (1980), nous distinguons trois façons différentes de conceptualiser l'opération des processus.

*La première conception est de nature unidirectionnelle, les facteurs personnels et environnementaux étant traités comme des entités indépendantes qui se combinent pour produire le comportement. Cette perspective est difficilement soutenable, car on ne peut concevoir dans le déterminisme d'une action humaine une indépendance entre facteurs personnels et environnementaux. Si on adopte cette vue, on est forcé de considérer le comportement comme une fonction d'influences diverses, un résultat d'interactions, en négligeant une des qualités fondamentales du comportement : l'action et son pouvoir de transformation sur la personne et le milieu.*

*La seconde conception implique une interaction bidirectionnelle entre les variables environnementales et personnelles. Celles-ci sont considérées comme*

---

<sup>27</sup> Mainardi et Lambert (1984) p.11-13.

*des causes interdépendantes du comportement. Cette perspective, quoique déjà plus élaborée que la précédente, présente néanmoins une limitation analogue sur le plan explicatif. En effet, elle considère le comportement comme un produit, un résultat d'un effet interactif de la personne et du milieu. Selon cette vue, le comportement lui-même de l'individu n'intervient pas dans le processus causal. Nous adoptons une autre conception de la variabilité comportementale, vue comme un processus de déterminisme réciproque entre le comportement, les facteurs personnels et le milieu. Le terme réciproque signifie qu'il existe une action mutuelle des événements les uns sur les autres, c'est-à-dire que toute modification d'un des éléments du système affecte un autre élément et se trouve ainsi transformée à son tour. Dans cette perspective, le comportement n'est plus considéré comme la résultante d'un effet interactif, mais bien comme un des déterminants de l'interaction, moteur de la variabilité.»-*

Concernant la variabilité comportementale, il est important de signaler que dans le domaine d'étude qui intéresse en particulier les personnes ayant une déficience intellectuelle, les variations qui ont reçu des attentions spécifiques sont surtout les troubles du comportement associés à la situation de handicap (Lambert, 2002, Dessibourg et Lambert, 2007, Dessibourg, 2009). Deux groupes d'hypothèses principales se dégagent. D'une part, on rencontre les positions centrées sur la personne, c'est-à-dire sur l'existence d'une corrélation entre les comportements dévifs et la gravité du retard, plutôt que la présence de troubles sensoriels et ou moteurs, ou de communication. D'autre part, il y a les théories mettant l'accent sur l'impact des conditions du milieu sur les comportements de la personne (Petitpierre, 1994).

Comme pour d'autres comportements, les études plus riches en informations sont celles qui ont été centrées sur la précision du rôle du milieu en interaction avec la personne dans sa singularité (Lambert, 2002, p.101).

Il s'agit d'un aspect déterminant la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur des différents contextes de vie de la personne. Dans une perspective éducative le fait de considérer le comportement comme un processus régulateur et fondateur du développement est fondamental : on n'envisage plus la personnalité de l'enfant comme un être chez qui il faut installer ou modifier des conduites, mais bien comme un acteur privilégié du dynamisme relationnel et du développement.

Limiter l'intérêt de l'étude de la variabilité comportementale aux troubles du comportement équivaut à prêter une attention exclusive à ce qui préoccupe ou altère l'équilibre de l'une ou de l'autre des niches écologiques d'appartenance. Il n'est pas question de remettre en discussion l'importance de ces préoccupations. Leur effets sont à la base de conditions d'interactions favorables au bien-être des interlocuteurs présents à l'intérieur de cette niche, de leurs rapports avec d'autres personnes et au développement de la personne ayant une déficience intellectuelle. Toutefois, dans une perspective éducative, on ne peut s'arrêter à ces effets et négliger la variabilité comportementale à la base de l'émergence d'un

sujet (à titre d'exemple : les déterminants du tâtonnement expérimental, de l'exploration, de la découverte du pouvoir d'action et de l'autodétermination).

## **L'inné et les acquis**

- <sup>28</sup>« (...), nous n'avons guère la prétention de faire la part des répertoires innés ou acquis chez les individus. D'ailleurs, bien qu'il existe encore des innéistes et des environmentalistes radicaux, la plupart des auteurs reconnaissent l'absurdité d'une telle opposition (Bresson, 1976; Bandura, 1980; Bruner, 1983). Nous faisons nôtres ces phrases de Galifret-Granjon (1981, p. 283) : "Les recherches contemporaines ont suffisamment montré que rien n'est préprogrammé qui ne demande encore à être construit au cours de l'activité que le préprogramme rend seulement possible; et que rien n'est appris qui n'ait de base dans une spécialisation de l'organisme permettant cet apprentissage, ou le préparant". »-

Skinner met également en évidence le principe selon lequel les comportements acquis au cours de l'ontogenèse nécessitent au départ des unités minimales issues de la phylogenèse : « Certaines contingences phylogénétiques doivent être à l'œuvre avant que les contingences ontogénétiques puissent opérer. Le comportement relativement indifférencié au départ duquel les comportements opérants s'élaborent est vraisemblablement un produit phylogénétique. »- (Skinner, 1971, cité par Richelle, 1992, p.129.) Skinner tout comme Piaget -« (...) s'est insurgé contre les conceptions qui invoquent, derrière des conduites d'une grande complexité comme la pensée et le langage, quelque dispositif préformé et qui n'aurait plus qu'à entrer en action. »- (Richelle, idem).

- <sup>29</sup>« Il existe cependant encore de nombreux éducateurs qui ne possèdent pas une vue d'ensemble des liaisons étroites existantes entre le social et le biologique. Cette méconnaissance a pour résultat de réduire les processus de développement soit exclusivement aux déterminants biologiques, en négligeant ainsi les déterminants environnementaux, soit l'inverse. Dans ces quelques pages, notre propos portera sur l'analyse d'une conception univoque de la nature des compétences humaines au niveau de l'intervention éducative et plus particulièrement sur la nature du déficit intellectuel, présenté par l'enfant handicapé mental. Il est frappant de constater qu'une grande partie des professionnels de l'éducation spécialisée - ou de ce qu'il est coutume d'appeler "la rééducation" - travaillent sur la base d'une perspective d'un déterminisme univoque du déficit intellectuel présenté par la personne qui leur est confiée. Chacun croit avoir découvert ou détient "la bonne méthode". Rarement on se pose la question de savoir si à un même tableau de symptômes correspond en fait une seule et même étiologie. Nous ne souhaitons pas faire ici le procès des

---

<sup>28</sup> Mainardi et Lambert (1984) p. 20.

<sup>29</sup> Mainardi et Lambert (1984) p. 20-26.



facteurs ayant déterminé ce type d'approche quelque peu réductionniste. Notre ambition est plutôt de faire la part des implications pédagogiques résultant de l'adoption d'opinions non validées sur la nature des déficits intellectuels et adaptatifs, présentés par un enfant handicapé mental. Nous n'irons pas jusqu'à dire que ce déficit est déterminé par la représentation que nous en avons, mais nous devons admettre que cette représentation offre la "clé pour interpréter les symptômes et que la conception du déficit et de sa nature fonde et oriente l'intervention auprès de la personne handicapée mentale<sup>30</sup>.

Face à une personne handicapée mentale, l'installation d'un programme d'intervention repose sur l'observation et l'évaluation des performances du sujet, sur l'interprétation des données ainsi recueillies et sur la programmation d'une intervention en accord avec l'observation, c'est-à-dire pouvant répondre aux objectifs pédagogiques fixés pour la personne, en fonction de ses besoins immédiats et futurs.

Schématiquement, on peut résumer (figure 3), les déterminants de la programmation de l'intervention éducative.

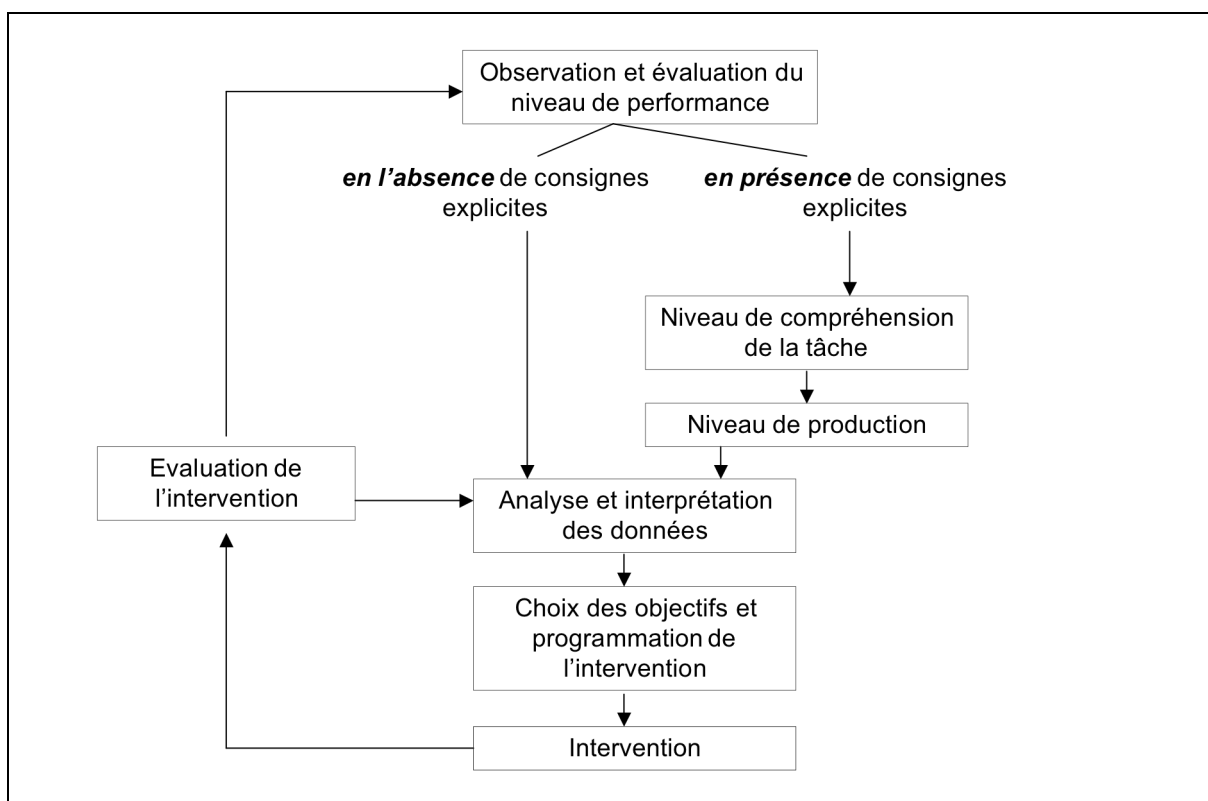


Figure 3 - Les déterminants de l'intervention éducative (Mainardi et Lambert, 1984, p.22).

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que l'on ne se place pas face à un enfant en situation de vide intellectuel. Lors de la première rencontre, nous observons déjà sur la base d'une interprétation, et cela notamment en fonction de notre

<sup>30</sup> Nous avons reproduit le texte de 1984 tel quel; la terminologie spécifique à l'éducation spécialisée et à ses focus d'attention est celle de l'époque; sa discussion est renvoyée un peu plus loin dans la thèse.

*représentation du handicap, de sa nature, de certaines particularités physiques ou comportementales de l'enfant.*

*Cette représentation, qu'elle naisse de l'expérience individuelle ou d'une conception théorique quelconque, élargit ou réduit notre champ d'investigation, en nous amenant à accepter ou à refuser certains modèles interprétatifs sur la nature des symptômes. L'observation est donc déjà influencée par un processus d'attribution de compétences et limites, processus lié à l'évocation d'une représentation.*

*S'il est vrai qu'il est malaisé de ne pas se livrer à un processus d'attribution de compétences, il est tout aussi évident que le fait d'en prendre conscience peut aider, de manière substantielle, à relativiser l'impact d'une attribution inconsciente. En conséquence, avant d'entreprendre une démarche éducative, il est souhaitable de chercher à identifier les attributions non validées expérimentalement et d'en évaluer les fondements réels. Il est souvent plus rentable de vérifier la validité d'une représentation, plutôt que d'accepter sans discernement n'importe quel postulat théorique.*

*L'un d'entre nous (Mainardi, 1982) a adopté cette démarche pour vérifier le bien-fondé d'une option théorique, postulant le caractère déficitaire inévitable du comportement exploratoire chez les enfants handicapés mentaux modérés. En fait, ce déficit avait été constaté à maintes reprises dans la littérature, mais, paradoxalement, n'avait jamais fait l'objet d'apprentissages spécifiques. Ce postulat provenait en fait d'une généralisation abusive de données issues des recherches sur l'attention rapportant l'existence d'un déficit des conduites attentionnelles chez l'enfant handicapé mental (Zeaman et House, 1963; Luria, 1963; Fisher et Zeaman, 1973). Ces travaux ont servi pendant longtemps de support à la notion d'un déficit du comportement exploratoire. Notre démarche a été d'interpréter différemment la nature de ce déficit comportemental, notamment à la lumière des théories du traitement de l'information (Ryan et Jones, 1975; Karrer et al., 1979). Bien que nos données reposent sur un nombre relativement restreint de sujets, l'expérience d'apprentissage a fourni des résultats positifs.*

*Quels sont les facteurs permettant de justifier une vérification empirique de la représentation que l'on a d'un syndrome ou d'un déficit spécifique? La réponse est évidente: il s'agit des éléments susceptibles de nier ou de modifier la représentation individuelle de la nature du déficit, c'est-à-dire:*

- certains indices comportementaux fournis par l'enfant;*
- l'inefficacité des moyens éducatifs mis en place;*
- l'information extérieure à la relation duelle enfant - éducateur.*

*Pour que ces facteurs deviennent des déterminants de l'action éducative, il faut tout d'abord que soient pris en considération par l'adulte les indices susceptibles d'être significatifs dans la perspective d'une réinterprétation du déficit.*

*L'adulte doit prendre conscience de ces nouveaux indices et de la discordance existant entre ces derniers et les indices ayant déterminé l'interprétation du handicap, sa représentation et la planification de l'intervention. La prise de conscience de l'existence d'un conflit entre les informations reçues – qu'elles*

émanent de l'enfant handicapé mental lui-même, d'une source extérieure à la relation ou de l'analyse des moyens pédagogiques mis en place - et les informations attendues est le seul moyen pouvant permettre à l'adulte de modifier sa perception de l'enfant handicapé mental. Le schéma de cette démarche est présenté à la figure 4.

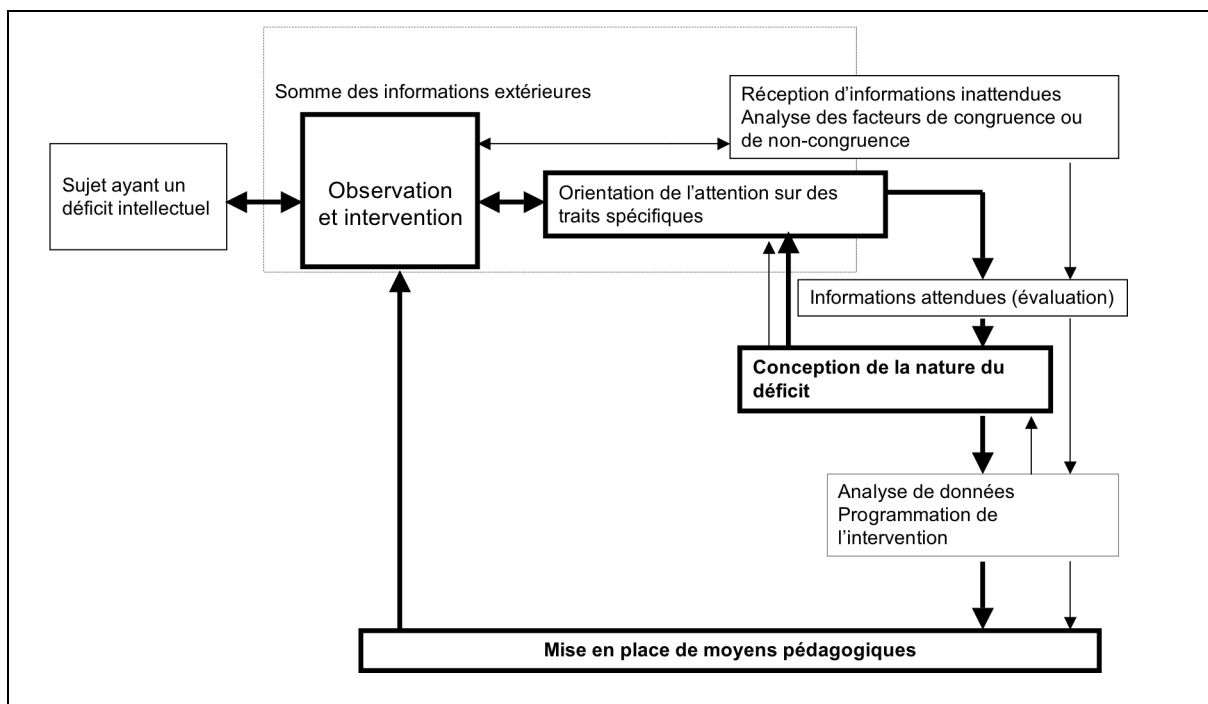


Figure 4 - Représentation – intervention : influences réciproques (Mainardi et Lambert, 1984 p.25 : version revue et corrigée).

Dans la réalité, il existe toujours le risque que les informations susceptibles de modifier la perception de l'enfant handicapé ne soient pas prises en considération, et cela en raison de la spécificité des résultats recherchés par l'adulte et/ou du fait d'une confiance aveugle dans la méthode adoptée et dans ses effets chez l'enfant handicapé. Nous tenons à souligner à nouveau que les objectifs de l'intervention éducative, et les méthodes choisies, doivent correspondre effectivement à l'enfant et à ses besoins. Il est impérieux de différencier les buts des moyens. Nous insistons sur ce point, car il est facile de faire correspondre les besoins de l'enfant aux objectifs d'une méthode, surtout lorsque l'on s'approprie une méthode particulièrement efficace. La rigueur méthodologique est une caractéristique indispensable à l'intervention éducative et à son déroulement. L'adoption de cette rigueur dans la démarche réduirait, de manière considérable, l'influence des processus d'attribution sous-jacents à l'implantation d'un programme éducatif.

L'attribution d'une représentation unique à tous les enfants handicapés mentaux équivaut à refuser le droit à la différence et, de ce fait, est à proscrire, car elle sous-tend une conception unilatérale des déterminants du handicap mental et des facteurs susceptibles d'influencer le développement de chaque enfant

handicapé. »-

## La notion de période critique

- <sup>31</sup>« *Lorsqu'un enfant handicapé mental grandit sans acquérir un ensemble de conduites, ou en maîtrisant maladroitement des apprentissages, de nombreux adultes s'interrogent sur ses capacités futures. Ces interrogations se transforment avec l'âge de l'enfant en doutes, voire en signes de découragement. -Il n'apprendra plus à parler; il a passé l'âge d'apprendre à lire ; c'est trop tard pour lui apprendre à se déplacer seul en rue - , tels sont les commentaires habituels qui font référence, implicitement, à un problème théorique plus général, celui de l'existence d'une période critique pour l'acquisition d'un ensemble de conduites. La notion de période critique est empruntée à l'éthologie et concerne une période assez courte après la naissance au cours de laquelle un animal doit effectuer certains apprentissages. Passé cette période, les apprentissages en question deviennent difficiles, sinon impossibles. Cette notion a été généralisée à l'humain et, par extension, elle concerne une période pendant laquelle un individu est plus sensible à certaines stimulations environnementales qu'à d'autres moments de sa vie.*

(...) *Au terme d'une analyse théorique du concept, Colombo (1982) propose que le terme de période critique peut être employé en respectant trois conditions : la détermination du début et de la fin de la période, la spécification exacte du stimulus critique auquel l'organisme est le plus sensible et la détermination précise du système critique qui sera affecté plus tard, suite à l'exposition - ou à la privation - au stimulus durant la période mentionnée. Il est certain qu'à ce stade des connaissances en matière de développement des enfants handicapés mentaux, il est impossible de remplir ces trois conditions et, en conséquence, de parler de période critique pour le développement d'une conduite particulière. Nous pouvons donc faire l'économie de ce concept en matière d'intervention, en posant différemment le problème, à savoir si nous disposons actuellement de données attestant du développement de certaines capacités chez les handicapés mentaux au-delà de l'enfance. (...).* » -.

On reconnaît aujourd'hui que le concept de développement à prendre en considération en éducation est celui qui intéresse les « *systematic continuities and changes in an individual that occur between conception and death* » (Shaffer, Wood, & Willoughby, 2002) et non seulement ce qui se produit dans une portion spécifique de la vie.

## Cognitif et affectif

- <sup>32</sup>« *Tout comme il existe encore aujourd'hui des personnes s'appliquant à entretenir le débat stérile de l'inné et de l'acquis, on rencontre des adeptes convaincus de la nécessité d'une scission chez l'enfant, entre les aspects*

---

<sup>31</sup> Mainardi et Lambert (1984), pp. 26 et 27.

<sup>32</sup> Mainardi et Lambert (1984), p.31-33.

*cognitifs et affectifs de son développement. Ce débat est toutefois plus subtil et, dirons-nous, plus compréhensible. Il s'alimente en effet aux différents courants qui ont marqué la psychologie de l'enfant au cours de ces trente dernières années. Diverses écoles de pensée ont développé leurs cadres théoriques dans des directions bien précises, en n'intégrant que peu d'apports d'autres horizons. C'est ainsi que, d'une manière schématique, on reproche souvent à l'école piagétienne de ne pas placer suffisamment l'accent sur le développement affectif de l'enfant. De même, diverses écoles psychanalytiques ne témoignent pas d'une préoccupation intensive pour les aspects de l'évolution cognitive de l'enfant. Toutefois, avec les progrès réalisés en psychologie développementale, il apparaît que le maintien d'une dichotomie cognitif-affectif est de moins en moins soutenable, la tendance étant à considérer que, dans toute conduite, « affectivité et intelligence sont indissociables, parce que complémentaires, la première motivant, la seconde structurant le comportement » (Reymond-Rivier, 1981, p. 271). Entre une position théorique affirmant la complémentarité de l'affectif et du cognitif dans la construction de la personnalité enfantine et la mise en place d'une attitude éducative qui rencontre cette exigence, il y a un pas que beaucoup n'ont pas encore franchi. Il nous apparaît que c'est dans le domaine du handicap de l'enfant que subsiste préférentiellement le divorce entre les partisans de différentes écoles affirmant tantôt la primauté du cognitif sur l'affectif, tantôt l'inverse, le tout étant très souvent figé dans des prises de position dogmatiques, donc stériles.*

*(...) Le handicap mental est resté (...) très longtemps en dehors du débat visant à prôner la primauté de l'affectif et du cognitif dans le développement de la personnalité. En effet, on a considéré - à tort, selon nous - que les handicapés mentaux se caractérisaient principalement par des déficiences intellectuelles et que l'éducation devait en priorité assurer un meilleur fonctionnement des capacités cognitives. Dans les pays francophones, l'analyse des déterminants affectifs dans le handicap mental a fait son apparition sous l'impulsion de Mannoni (1964; 1967) qui, principalement inspirée par les travaux de Klein, a adopté d'emblée une position psychogénétique extrême, fondant le handicap mental dans une entité générale de troubles ayant pour origine le caractère pathologique de la relation maternelle. Cette perspective, qui confond causes et conséquences (ce qui est observé dans la réalité est invoqué comme cause), a eu le mérite d'attirer l'attention sur l'existence d'une vie affective chez les handicapés mentaux et leur place occupée dans la constellation familiale. »-*

Nous avons repris ces lignes à l'ouvrage de 1984 en leur reconnaissant un caractère d'actualité. Hier comme aujourd'hui : - <sup>33</sup> « Le problème n'est pas de savoir si, par telle action, on touche "le cognitif" ou "l'affectif", comme s'il s'agissait d'entités séparées, voire antagonistes, qui prennent tour à tour le relais dans la construction de la personne. La question centrale pour le praticien est d'élaborer une relation éducative avec un enfant, relation structurée et structurale, prenant

<sup>33</sup> Mainardi et Lambert (1984), p.35-36.

*en considération l'ensemble des interactions qui unissent la personne aux milieux dans lesquels elle évolue. »-*

## **Le paradigme de l'influence réciproque et l'éducation**

- <sup>34</sup>« *Qu'il nous soit permis d'effectuer un parallélisme conceptuel entre le modèle du déterminisme réciproque du comportement et la relation éducative, mécanisme complexe au sein duquel interagissent trois grandes variables: l'enfant, la personne qui a pour mission de l'éduquer - le plus souvent, un adulte - et le monde, c'est-à-dire l'univers physique et social dans lequel nous évoluons. Nous envisagerons tout d'abord la relation éducative en la restreignant à la participation de deux personnes, l'enfant et l'adulte éducateur (enseignant), et cela, pour des raisons de clarté dans l'exposé. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que le développement de l'interaction peut et doit se réaliser à partir d'un certain âge, en fonction du groupe de pairs de l'enfant, et cela est vrai aussi pour l'enfant handicapé mental. (...) Il est utile de préciser les référents des variables de la relation éducative.*

### L'enfant handicapé mental <sup>(35)</sup>

*Produit d'un héritage biologique spécifique en interaction constante avec l'environnement, l'enfant est soumis à un ensemble d'influences, dont certaines peuvent entraîner des perturbations développementales importantes. Le handicap mental est le résultat de quelques-unes de ces perturbations. Le handicap mental se définit sur la base de l'association de deux critères : une infériorité générale du développement intellectuel, mesurée par des épreuves standardisées – l'exemple type étant les tests de quotient intellectuel - et un déficit de l'adaptation sociale, c'est-à-dire des difficultés marquées dans la qualité des réponses à l'environnement physique et social. Les facteurs étiologiques du handicap mental sont multiples et, s'il est habituel de classer les causes en trois grandes catégories, organiques, socio-culturelles et affectives, il s'agit-la d'un procédé essentiellement didactique, tant il est vrai que dans tous les cas le handicap mental est la résultante d'influences diverses. C'est la personnalité de l'enfant handicapé mental qui nous intéresse, c'est-à-dire la construction progressive de l'être, envisagée dans sa globalité. Dans la perspective du déterminisme réciproque qui est la nôtre, l'important n'est pas la recherche de mécanismes causaux unidirectionnels façonnant le handicap mental (par exemple les carences affectives précoces ou l'identification d'un trouble métabolique), mais bien l'analyse des interactions entre les différentes composantes de la personnalité et leur concrétisation au niveau de l'enfant handicapé, celui-ci agissant à son tour sur les composantes de son développement. (...).*

---

<sup>34</sup> Idem, p.13-19.

<sup>35</sup> Note: les textes repris dans l'ouvrage sont reproduits tels quels ils étaient à l'origine; la terminologie spécifique à l'éducation spécialisée et à ses « focus d'attention » est celle de l'époque.

## L'éducateur

*Par ce terme, nous désignons toute personne qui a choisi de construire une relation éducative avec un enfant handicapé mental. Le terme éducateur est pris au sens large. Il désigne, selon les cas, l'enseignant spécialisé, l'éducateur spécialisé, le logopédiste/orthophoniste, etc. Il s'agit du second partenaire de l'interaction. Le terme "choisi" sous-entend que nous envisageons un mode de relation éducative différent de celui qui unit des parents à leur enfant handicapé mental. Cela ne signifie nullement que nous n'accordons aucune importance au rôle parental. Au contraire, nous multiplierons les références concernant le rôle des parents dans la construction de la personnalité des enfants. Nous ne nous adressons pas directement aux parents, mais aux éducateurs et aux enseignants spécialisés, c'est-à-dire à des personnes pour qui la problématique de la relation éducative avec un enfant handicapé se pose différemment, ne serait-ce qu'en termes d'investissement affectif immédiat et à long terme.*

*L'adulte aborde la relation éducative avec un ensemble de caractéristiques observables et privées. L'âge, le niveau de qualification professionnelle, le sexe, la fréquence et la qualité des expériences antérieures dans le domaine du handicap, la place occupée dans la structure sociale et la capacité d'envisager une relation et d'en contrôler son déroulement ne représentent qu'une partie des variables à prendre en considération, lorsque l'on s'interroge sur le rôle de l'adulte dans la relation éducative. D'autres caractéristiques sont également importantes. Elles concernent, par exemple, le statut occupé par l'adulte dans la structure éducative, son rôle, l'ensemble des représentations qu'il construit au sujet de sa profession, du handicap et des enfants dont il a la charge. Ces variables ne sont pas directement observables; leur influence dans le processus éducatif pose le problème des relations entre les attitudes et les comportements. Nous ne négligeons pas leur importance. Précisons cependant que nous ne situons pas notre analyse sur le plan des aspects psychosociologiques de la relation éducative. Le lecteur intéressé par cet aspect se réfèrera avec profit à l'ouvrage de Postic (1979), qui traite, entre autres choses, des déterminants sociaux et psychologiques des perceptions réciproques, du registre inconscient et de la dynamique psychologique de la relation éducative avec les enfants non handicapés. Il pourra en retirer des enseignements pour une réflexion personnelle dans le domaine du handicap. Notre créneau de réflexion est constitué par une étude du rôle médiateur de l'adulte dans la relation éducative, c'est-à-dire la manière dont l'adulte permet à l'enfant handicapé d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de son univers physique et social. La perspective psychosociologique, telle qu'elle est exposée par Postic, et notre analyse ne sont nullement exclusives. Au contraire, c'est de leur complémentarité que dépend la construction de la relation éducative.*

## L'univers physique et social

*La connaissance du monde des objets et des personnes en termes de représentations et d'actions contribue constamment au développement de la*

personnalité. Cette variable est constituée par les objets, les personnes et les interactions multiples qu'ils entretiennent entre eux. Nous ne la considérons pas comme le but final de la relation éducative, mais bien comme une composante de cette relation, au même titre que l'enfant et l'adulte. Dans notre perspective, il existe des interactions entre les variables, l'univers physique et social, l'éducateur et l'enfant, chacune agissant sur une autre et étant transformée à son tour. L'univers n'est pas seulement un ensemble d'éléments de connaissances pour l'enfant. Le contrôle qui en résulte transforme les relations existant au sein du monde physique et social. Notre perspective d'un déterminisme réciproque entre les trois composantes de la relation éducative est schématisée dans la figure 5.

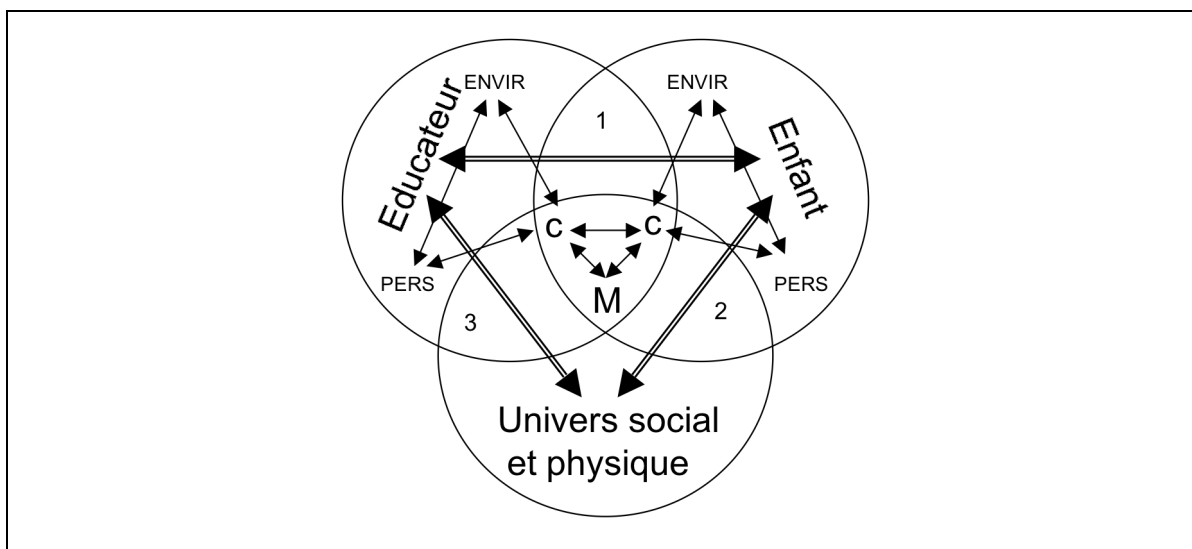


Figure 5 - Modèle de la relation éducative (Mainardi et Lambert, 1984, p.18) Légenda : (M.) milieu éducatif structuré; (Envir.) environnement de l'enfant / de l'éducateur; (Pers.) facteurs personnels de l'enfant / de l'éducateur; (C.) comportements de l'enfant / de l'éducateur; flèches: interactions réciproques).

*Le centre de l'intersection des cercles, représentant les trois variables (l'enfant, l'éducateur, l'univers), constitue la relation éducative structurée. Cette situation est formée des interactions entre les comportements de l'éducateur, les comportements de l'enfant et le milieu éducatif.*

*La relation éducative structurée est toute situation dans laquelle l'éducateur permet à l'enfant handicapé d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de son univers physique et social.*

*Les comportements de l'enfant et de l'éducateur sont eux-mêmes en interaction réciproque avec deux autres variables, les facteurs personnels (Pers) et l'environnement (Envir). Il est évident qu'il existe un ensemble d'apprentissages qui s'effectuent en dehors de la situation éducative structurée et qui ont leur importance pour le développement de l'enfant. Ces apprentissages sont représentés dans le modèle par les lignes doubles.*



*Toute intersection de deux variables offre un espace dans lequel prennent place des interactions. Le modèle permet de prendre en considération ces interactions. Leur schématisation est la suivante:*

- (1) interactions enfant-éducateur, prenant place en dehors de la relation éducative structurée (nombre d'interactions sociales, divers jeux, etc.) ;*
- (2) interactions enfant-univers non médiatisées par l'éducateur dans la relation éducative structurée (jeux, apprentissages réalisés dans le milieu familial, etc.) ;*
- (3) interactions éducateur-milieu, présentes en dehors de la relation éducative structurée (l'ensemble des conduites relationnelles de l'éducateur, ses options philosophiques, etc.). »-*

### **Le soutien au développement en éducation spécialisée et inclusive**

En 1984 avec Lambert, nous envisagions la relation éducative en la restreignant, pour des raisons de clarté, à la participation de deux personnes.

Déjà à ce moment, le modèle de la relation éducative, caractérisé de « one setting » pour en rappeler son statut à l'intérieur du modèle de Bronfenbrenner, tenait compte de l'environnement physique proche et aussi du fait que la relation entre ces deux personnes se réalise rarement en l'absence d'autres personnes ou indépendamment d'autres acteurs et de différents milieux de vie (Mainardi et Lambert, 1984, pp.101-122). Dans ce cadre nous avons conçu un modèle de la relation éducative structurée à l'intérieur même d'un système englobant ces composantes et nous n'avons pas pu faire l'impasse sur l'importance du groupe de pairs (idem, pp.123-140). Comme nous le signalions, d'autres acteurs et facteurs d'influence restaient en effet en arrière-plan dans le modèle, et ce notamment à l'intersection des variables mentionnées ou à l'intérieur de l'une ou de l'autre des variables dont la différenciation interne n'était pas notre souci principal lors de la réalisation du modèle. Aujourd'hui encore, avant d'affronter quelques uns de ces facteurs par un encadrement de type « multiple setting », il nous semble utile de rappeler quelques aspects du développement de l'enfant qui permettent d'illustrer davantage l'importance de la relation dissymétrique qui caractérise et accompagne tout développement lors des interactions qui se produisent pratiquement spontanément entre un jeune enfant, ses proches et un environnement, dans ce cas, mais également, par analogie, entre tout individu et le milieu en général. Ces caractéristiques, que nous reprenons directement de l'approfondissement réalisé en 1984, concernent d'une part, la contribution du partenaire dans le développement, mais aussi ce sur quoi cette contribution porte et ce sur quoi elle peut compter, pour que l'interaction puisse influencer positivement le parcours individuel de développement.

Notre souci, à l'époque tout comme aujourd'hui, est de comprendre ce qui se passe lorsque le processus interactif quasi spontané n'a que peu ou pas d'effets positifs sur le développement, et éventuellement de vérifier s'il est possible de maîtriser des variations à l'intérieur des facteurs d'influence qui permettent de parvenir à de meilleurs résultats. Même si une partie de ces données

demanderait à être vérifiée ultérieurement par le suivi et le développement de ce type de recherche, chose qui, en considération de la quantité du matériel produit depuis 1984, dépasserait le cadre de cette thèse, nous tenons à présenter en premier lieu l'approche adoptée pour affronter la question qui est toujours représentative de nos positions et de notre parcours.

La prise en considération du modèle de Bronfenbrenner (1979, 1992) et des travaux de Sontag (1996) enrichit sensiblement notre modèle de référence et apporte des arguments déterminants à l'appui de nos préoccupations antérieures, mais également en faveur de l'importance que nous attribuons depuis à l'accessibilisation de l'expérience et des contextes d'expérience d'une part, et à l'autodétermination de l'autre. Voici quelques extraits de ce que nous écrivions à ce sujet avec Lambert en 1984.

### Les premières étapes de l'interaction

- <sup>36</sup>« *En abordant ce chapitre, notre souci principal a été de fournir au lecteur des indications pouvant exercer un impact direct au niveau de la pratique éducative chez des enfants handicapés mentaux. Cependant, malgré l'injection de données issues de travaux effectués auprès de personnes handicapées mentales, l'objet même des études auxquelles nous nous référons, l'enfant normalement équipé, demande au praticien l'effort de transposer ces données à la réalité à laquelle il est confronté dans sa pratique quotidienne.*

*Sans négliger l'importance et la nécessité de mettre en évidence la spécificité de l'équipement et les différences interindividuelles caractérisant les personnes handicapées mentales, la référence au normal, utilisée dans une optique interactive plutôt que dans une optique normative (où son utilisation vise essentiellement l'identification et la quantification du retard développemental), peut nous apporter des éléments fort importants quant au « comment », c'est-à-dire selon quels processus certains facteurs interagissent entre eux pour contribuer à déterminer un changement ou une transformation caractérisant le développement de l'enfant. L'étude de l'enfant normalement équipé intéresse l'éducation spécialisée, dans la mesure où elle permet de répondre à deux questions fondamentales auxquelles tout programme éducatif devrait se référer : - quelle est la nature des changements que l'on constate chez l'enfant au cours de son développement ? - quelle est la nature des processus supposés responsables de tels changements ?*

*Si l'on conçoit le développement comme « la transformation de compétences » engendrée par la nécessité pour l'organisme de s'adapter à son milieu, le principe régulateur d'une telle adaptation est l'équilibre, c'est-à-dire le processus de régulation individu-environnement, auquel contribue soit l'individu, soit l'environnement. Cependant, on ne peut pas rapporter le développement de l'enfant aux seuls processus caractérisant l'adaptation d'un organisme à*

---

<sup>36</sup> Mainardi et Lambert (1984), p. 45-47.

*l'environnement ou, en d'autres termes, aux processus de modification des capacités et des caractéristiques spécifiques du sujet et de son comportement inné provoqué par les exigences du milieu. L'enfant s'adapte à un milieu qui s'efforce d'adapter ses attentes, ses demandes et ses exigences aux compétences de l'enfant. On ne peut pas négliger le fait que l'univers physique et social, avec lequel l'enfant interagit dès les premiers jours de sa vie, est un univers extrêmement sensible aux rythmes, aux réactions et aux compétences interactives que l'enfant manifeste. Les moments que l'on choisit pour stimuler l'enfant sont ceux caractérisés par un fort état d'éveil; les jouets qu'on lui propose sont ceux expressément créés pour lui, le timbre de voix que l'on utilise est celui auquel il réagit le mieux, etc...*

*Forts de ces constatations, de plus en plus de chercheurs, lors de l'analyse des contingences environnementales susceptibles de contribuer au processus développemental de l'enfant, se sont intéressés à l'entourage social représenté par les personnes qui s'occupent du nourrisson, personnes avec lesquelles il interagit dès les premiers jours de sa vie (Leontiev, 1976; Schaffer, 1977; Bruner et Garton, 1978; Vygotsky, 1978; Camaioni, 1980). Les différentes acquisitions manifestées par l'enfant après sa naissance sont interprétées par ces auteurs comme le résultat d'un processus interindividuel plutôt qu'intraindividuel, c'est-à-dire comme quelque chose se construisant entre l'enfant et les personnes qui l'entourent et qui trouve sa signification dans cette interaction. Dans cette perspective, le développement de l'enfant est conçu comme une adaptation réciproque faisant appel aux compétences de l'enfant en même temps qu'à celles des personnes de son entourage. C'est dans cette même perspective que nous avons choisi de présenter, dans ce chapitre, quelques indications concernant la présence, l'apparition et le développement des compétences interactives précoces chez l'enfant âgé de moins de 18 mois. Selon nous, l'approche interactionniste du développement de l'enfant permet de mettre en évidence davantage de déterminants du développement susceptibles d'être opérationnalisés au niveau de l'intervention éducative chez des enfants handicapés mentaux. »-*

Dans ce chapitre consacré aux premières étapes de l'interaction (Mainardi et Lambert, 1984, pp.45-92), nous nous sommes penchés sur l'ensemble des compétences précoces de l'enfant.

En premier lieu, il y a les réponses réflexes, une série de connexions neuromusculaires déjà constituées dont le but est (ou l'était d'un point de vue phylogénétique) de garantir la survie de l'individu dès les premiers échanges avec l'environnement. Certaines d'entre elles à l'intérieur de l'interaction assument le caractère évolutif par la fonctionnalité qu'elles assurent (par exemple : la recherche du sein et le réflexe de succion) ; l'ensemble, en relation avec l'éducation spécialisée, garde tout son intérêt pour l'examen précoce de l'état d'intégrité du système nerveux chez le nouveau-né.

Ensuite nous avons affronté une série d'habiletés plus complexes - « se

*différenciant des premières par le degré de liberté des stimulations qu'elles permettent de traiter, et auxquelles on peut attribuer le rôle de facteur causal primaire du développement psychologique de l'enfant»- (idem, p.49), c'est-à-dire, l'ensemble des compétences précoces faisant partie du « programme ouvert » d'apprentissage dont l'enfant est normalement doté.*

Elles intéressent les différents systèmes sensoriels et moteurs. Ces compétences sont reprises et illustrées en précisant d'une part, les compétences spécifiques à chaque espace sensoriel et d'autre part, les coordinations de ces différents espaces sensoriels entre eux et avec les schèmes moteurs qui par la suite les intègrent.

Une attention particulière est réservée à l'intérêt pour l'enfant et l'entourage, aux constructions de sens que procurent des configurations sensorielles et motrices stables et répétées, des patterns d'interaction qui se reproduisent dans une niche écologique et qui s'expriment au cours et en faveur du développement individuel en général et de compétences spécifiques en particulier (par exemple, la communication et le langage).

- <sup>37</sup> *« La mise en évidence de ces compétences précoces a permis de comprendre l'enfant en tant que sujet - et non plus objet - de son propre développement. En effet, l'enfant apporte au développement sa contribution fondamentale, c'est-à-dire l'organisation des capacités pour lesquelles il est génétiquement prédisposé (Camaioni, 1980). Mais, cette organisation trouve son sens uniquement dans l'univers physique et social, dans lequel elle s'effectue. Ce qui est également fondamental dans ce processus de construction du réel et d'organisation de compétences est le fait que l'univers, auquel l'enfant est confronté, n'est pas insensible à ses compétences. Il en est en quelque sorte modelé. La succession des stades des organisations et des transformations progressives des compétences de l'enfant se fonde sur l'ordre logique, en ce sens que chaque niveau de développement présume logiquement les organisations et les transformations propres au niveau précédent. Cependant, malgré la différence des compétences de l'adulte et de l'enfant, le premier, grâce à sa « sensibilité », arrive à s'harmoniser aux rythmes et aux compétences du second et, de ce fait, il apporte au développement sa propre contribution, qui est une contribution parfaitement complémentaire à celle de l'enfant.*

*(...), les compétences précoces du nouveau-né concernent surtout ses capacités d'extraire et de traiter des « informations sensorielles » de son environnement, ainsi que l'extraordinaire répertoire de comportements sociaux lui permettant d'interagir avec autrui. » -*

- <sup>38</sup> *« le recueil et le traitement de l'information sensorielle ne constituent pas des processus isolés de l'ensemble de la conduite. L'action, déclenchée et contrôlée par la perception, apporte des informations en retour (feedback) qui, lorsqu'elles sont susceptibles d'être intégrées aux informations précédentes, peuvent inhiber,*

---

<sup>37</sup> Mainardi et Lambert, op.cit. p.49.

<sup>38</sup> Mainardi et Lambert, op.cit. p.54-56

*modifier ou transformer les schèmes d'action précédemment déclenchés, tout autant que la perception elle-même de l'objet de la conduite. Lorsque l'on aborde le problème de la perception, ou, en d'autres termes, l'ensemble des processus impliqués dans le traitement de l'information sensorielle, on s'aperçoit que, chez le nouveau-né et le jeune bébé ces capacités d'extraction, d'élaboration et d'organisation de l'information varient fortement en fonction du niveau d'éveil dans lequel il se trouve. Plus précisément, elles apparaissent davantage pendant la période suivant l'allaitement, période pendant laquelle le nourrisson est éveillé et calme. Cette période coïncide aussi, dans la plupart des cas, à un moment privilégié d'échanges entre les parents et leur bébé. Donc, dès la naissance, le recueil et le traitement de l'information s'effectuent en grande partie au cours de l'interaction parents-enfant.*

*(...) De cette manière, l'organisation perceptive de l'enfant trouve un support extérieur important dans la constance et la fréquence d'apparition de ses ensembles de sensations, dont l'organisation est présente de manière régulière dans la séquence temporelle caractérisant le déroulement de l'interaction mère-enfant, au cours de chaque « routine » liée aux soins maternels. Quant à ces derniers, il ne s'agit pas uniquement de soins corporels; l'enfant manifeste d'autres exigences. En effet, lorsque ses exigences physiologiques sont satisfaites, et lorsqu'il est éveillé, le jeune enfant recherche des stimulations et, dans la plupart des cas, la mère ou l'entourage social proche se préoccupent de lui trouver les mieux adaptés à attirer et à maintenir son attention. Ces moments d'activité « libre », c'est-à-dire où les attitudes maternelles ne sont pas dirigées par des objectifs strictement définis, se caractérisent eux aussi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, par des routines comportementales extrêmement répétitives. Cependant, ces routines sont moins évidentes, parce qu'elles ne s'adressent qu'à certains aspects de l'interaction. En particulier on a pu mettre en évidence au cours de ces échanges mère-enfant, des modalités sociocommunitatives spécifiques (Vygotsky, 1977; Bruner, 1978; Camaioni, 1980; Bruner, 1983). »-*

L'entourage s'efforce de s'adapter à un enfant en fonction de ses compétences, c'est-à-dire du niveau de développement atteint et des instruments/moyens à sa disposition, des schèmes assimilateurs dont il dispose, de l'état d'intégrité ou non des systèmes sensoriels et moteurs. Cet enfant s'efforce à son tour de s'adapter mais surtout, ce qui est moins réductif à notre avis, de profiter et d'exploiter « au mieux » son environnement. - <sup>39</sup>*(...), nous pouvons affirmer que les manifestations comportementales du jeune enfant sont caractérisées très précocement par des comportements de prise de possession active des constituants du milieu environnant, lui permettant d'exercer très vite un certain pouvoir de contrôle actif sur un nombre toujours croissant d'événements se produisant dans son entourage physique et social proche. Nous avons déjà souligné comment, en interagissant avec le milieu, et en intégrant entre elles*

<sup>39</sup> Mainardi et Lambert, op.cit. p.58-59

*différentes informations sensorielles, l'enfant parvient à se constituer un ensemble toujours croissant de schèmes assimilateurs lui permettant d'organiser progressivement le réel, selon un ensemble de structures spatio-temporelles et causales. Mais, pour qu'il y ait contrôle actif des réponses de l'environnement, il faut que les informations précédemment intégrées aux schèmes assimilateurs puissent devenir des indices prédictifs de l'ensemble de sensations, auquel elles sont directement corrélées, et que, en fonction du degré subjectif de "recherche" de ces sensations, on puisse répondre aux premières de façon à éviter, promouvoir ou provoquer les secondes. En d'autres termes, dès que l'enfant prend conscience que certains stimuli perçus dans l'environnement sont corrélés avec d'autres stimuli ou certains événements, il peut utiliser les premiers pour anticiper la présence ou la manifestation des seconds, c'est-à-dire il peut développer des attentes vis-à-vis de quelque chose qui n'est pas encore directement percevable. La possibilité de « s'attendre à quelque chose » présente deux aspects extrêmement intéressants. Le premier aspect est celui relatif à l'expérience de choix qui devient possible lorsque l'enfant est confronté à des stimuli prédictifs distincts permettant d'anticiper des conséquences différentes. Le second aspect est le conflit d'information (dénomination utilisée pour désigner l'existence d'une non correspondance entre l'information antérieure et l'information actuelle) qui se produit lorsque ce à quoi l'enfant s'attend n'est pas confirmé par ce qui se produit en réalité. (...) Le conflit d'information déclenche chez l'enfant une activité exploratoire qui se manifeste par une investigation perceptive focalisée, par la réduction de l'activité motrice et, dans un deuxième temps, par un accompagnement moteur à l'investigation perceptive (cela en fonction de l'événement considéré et des compétences motrices de l'enfant). En explorant, l'enfant intègre des données nouvelles aux schèmes assimilateurs dont il dispose à un certain moment et, par le biais de ce processus d'intégration, il affine ou transforme les schèmes assimilateurs antérieurs, pour les ajuster aux nouvelles données (Piaget, 1963). »-*

#### La capacité d'extraire l'information chez l'enfant avec des incapacités intellectuelles

- <sup>40</sup> « Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, l'enfant affronte l'environnement et organise le réel, en fonction des données qu'il peut intégrer aux schèmes assimilateurs déjà construits. Et en ajustant ces derniers aux données nouvelles, il modifie ou transforme ses compétences d'assimilation. Cependant, pour que cette intégration soit possible, il faut que l'enfant puisse extraire de l'environnement les données susceptibles d'être traitées. En ce sens, l'éveil, la focalisation, le maintien de l'attention, la mémoire, les compétences discriminatives, ainsi que les différentes caractéristiques de l'univers physique et social de l'enfant, jouent un rôle extrêmement important. Traiter l'information signifie organiser, comparer, structurer, filtrer, classer, étiqueter et catégoriser

---

<sup>40</sup>Mainardi et Lambert, op.cit. p.61-68.

*l'information véhiculée à un certain moment, par une ou plusieurs voies sensorielles (ou stockée en mémoire et évoquée en l'absence de stimulations spécifiques), par rapport aux informations traitées antérieurement. Chez l'être humain, il s'agit d'un processus complexe et toujours en cours de prise de possession de l'environnement et, en tant que tel, strictement corrélé à la capacité de discriminer les stimuli de l'environnement. Cependant, en fonction des acquisitions précédentes et des attentes qui ont pu se développer chez l'enfant à un moment donné, ce processus est susceptible d'influencer considérablement le choix des sources de stimulation privilégiées par l'enfant, à un certain moment de son développement. La présence d'attentes d'effets subjectivement agréables vis-à-vis de certaines réponses du milieu, ainsi que la négation d'attentes (au sens général), provoquent chez l'enfant une réaction d'éveil, au même titre, et même davantage, que des variables telles que le mouvement, la complexité, etc., dont nous avons souligné précédemment l'efficacité au niveau de l'éveil de l'attention chez le jeune enfant. Nunnally et Lemond (1973) ont pu constater que, outre leur rôle dans l'éveil et le maintien de l'attention, la négation d'attentes (appelée également le conflit d'information) tend à dominer des variables comme le plaisir. Cette négation est plus puissante que des variables structurelles telles que la complexité, au niveau du maintien de l'attention. On se rend compte jusqu'à quel point les informations précédemment traitées par la personne jouent un rôle sur les processus sous-jacents à l'éveil, à l'orientation et au maintien de l'attention, et donc parallèlement au niveau du développement du processus d'extraction de l'information.*

*Cette approche, particulièrement intéressante et riche au niveau de l'enfant normal, ne peut être transposée telle quelle à l'enfant handicapé mental. Premièrement, tout comme chez l'enfant normal, on ne peut pas analyser ce processus en faisant abstraction de facteurs comme l'état d'éveil de l'enfant et le niveau de maturation du système nerveux central, avec les limites de discrimination sensorielle et d'intégration inter sensorielle que cela comporte. Deuxièmement, chez l'enfant handicapé mental, il faut considérer l'éventualité de la présence de troubles sensoriels. Cela exige, avant toute transposition des données issues de l'étude du processus d'extraction de l'information chez l'enfant normalement équipé à l'enfant handicapé, l'évaluation chez ce dernier du niveau d'intégrité des différents systèmes sensoriels. Troisièmement, il est indispensable de s'interroger quant à l'éventualité d'un état déficitaire de structures neurophysiologiques sous-jacentes aux réponses d'attention chez l'enfant handicapé mental. Une revue de la littérature nous a permis de constater une certaine unanimité chez les chercheurs, jusqu'aux années soixante, à accepter la thèse de l'existence d'un déficit de l'attention chez les personnes handicapées mentales, caractérisé par un réflexe d'orientation faible et par l'incapacité de maintenir l'attention (Luria, 1963; Zeman et House, 1963; Fisher et Zeaman, 1973). Cependant, depuis quelques années, une nouvelle hypothèse prend de plus en plus de consistance. Les personnes handicapées mentales présenteraient des déficiences au niveau de l'extraction et du traitement de*

*l'information, plutôt que dans le réflexe d'orientation ou dans d'autres processus de l'attention en rapport avec le stimulus sensoriel (Heal et Johnson, 1970; Holden, 1973; Harris et Fleeer, 1974; Ryan et Jones, 1975; Karrer et al., 1979). En considérant la réponse de réflexe d'orientation de l'individu et l'événement stimulant, Heal et Johnson (1970) ont pu mettre en évidence l'existence d'une corrélation entre le stimulus et l'intensité de la réponse. Tout comme chez les non handicapés, le réflexe d'orientation des personnes handicapées mentales est spécifique aux stimuli et à la mesure de réponse choisie.*

*Il est à noter que des différences apparaissent entre les sujets handicapés mentaux et les sujets non handicapés, lorsque les sujets testés sont des handicapés mentaux sévères et profonds. Selon Karrer et al. (1979), il est important de considérer simultanément chez ces personnes les conditions de stimulation spécifiques et les caractéristiques du sujet, c'est-à-dire la forme et le niveau de son handicap. En effet, ces auteurs ont pu constater que les sujets handicapés mentaux légers et modérés donnent des réponses plus faibles, égales ou même plus fortes que leurs pairs non handicapés, en fonction des variations du stimulus. Quant au niveau d'éveil et d'activation qui caractérise l'état de vigilance, on s'aperçoit de l'existence de différences entre sujets handicapés mentaux et sujets non handicapés, par rapport au niveau basal d'activation (il s'agit du tonus cérébral caractéristique d'un individu et qui est relativement stable tout au long d'une situation comportementale). Des différences en ce sens, ont d'ailleurs été mises en évidence, en correspondance avec différentes étiologies (syndrome de Down, phénylcétonurie, encéphalopathie). Cependant, dans la plupart des cas, ces différences ne subsistent plus dès que le système est sollicité de manière « appropriée » (Karrer et al., 1979).*

*L'éveil cortical qui caractérise l'état de vigilance dépend du niveau d'activité de la formation réticulée (substrat neurophysiologique de l'éveil et de l'activation) qui, à son tour, dépend des stimulations externes et de l'état d'intégrité du système nerveux central. En ce qui concerne les sujets handicapés mentaux légers et modérés, les données actuelles relatives aux sujets handicapés mentaux sévères et profonds étant encore insuffisantes dans ce domaine, l'éventuel déficit observable au niveau de l'éveil et de l'activation doit être mis en relation avant tout avec les caractéristiques spécifiques à la situation de stimulation et à la modalité de mesure choisie.*

*Il existerait, cependant, un niveau optimal de stimulation. L'hyperstimulation, tout comme des troubles de la formation réticulée, amènerait l'individu à se retirer, à se renfermer sur lui-même, pour contenir, réduire ou fuir le flot de stimuli responsables d'une trop forte excitation. (...)*

*Un autre processus directement impliqué dans le traitement de l'information et qui a fait l'objet d'une série de recherches est celui connu sous le terme « d'habituation ». Ce processus se manifeste par la réduction de la réaction d'éveil, après plusieurs répétitions d'une stimulation constante. Un stimulus répété ne suscite les différentes composantes de la réaction que durant un nombre limité de « présentations » et avec une force décroissante. Cette réduction de réponse*



*ne doit pas être confondue avec le résultat d'une adaptation sensorielle. Elle ne doit pas être non plus attribuée à la fatigabilité du système sensoriel sollicité. Il s'agit d'un phénomène spécifique d'accoutumance à un stimulus. Son analyse chez des sujets handicapés mentaux a permis de mettre en évidence l'existence de performances inférieures à celles obtenues chez des sujets non handicapés. Ces courbes d'habituation se manifestent par l'incapacité de réduire la réponse après plusieurs présentations du même stimulus ou par une réduction trop rapide de cette réponse (Wachs, 1973). Depuis lors, l'évaluation du processus d'habituation a trouvé sa place dans les pratiques de diagnostic précoce de certaines catégories de handicaps mentaux identifiables très précocement. Par contre, pour d'autres catégories de handicaps, et notamment pour les sujets handicapés mentaux légers et modérés, la mise en évidence de l'existence d'une corrélation entre l'événement stimulant et le phénomène d'habituation a permis de relativiser l'hypothèse d'un « déficit du processus d'habituation », en faveur de l'analyse de facteurs impliqués au niveau du processus d'analyse et de traitement de l'information, et susceptibles de pouvoir justifier les faiblesses observées au niveau du phénomène d'habituation à des stimuli faibles ou complexes (Fenz et McCabe, 1971). L'incapacité d'inhiber la réponse vis-à-vis de ce type de stimuli serait due à des problèmes de discrimination et de contrôle de la réponse, directement corrélés à des difficultés au niveau du traitement de l'information. En effet, les différences constatées entre des sujets handicapés mentaux légers et modérés et des sujets non handicapés disparaissent, lorsque des stimuli visuels, auditifs ou somesthésiques simples sont pris en considération (Fenz et McCabe, 1971). Dans ce même ordre d'idée, il semble justifié de nous intéresser au système responsable du « stockage » des traces des expériences d'interaction avec le milieu physique et social.*

*De ce système dépendent les possibilités de développer des attentes différenciées vis-à-vis de l'action propre et des réponses du milieu, ainsi que le contrôle de ces réponses et la possibilité de comparer les informations actuelles aux informations traitées antérieurement. Il s'agit du système de mise en mémoire.*

*En ce qui concerne les difficultés observables au niveau du stockage de l'information chez les sujets handicapés mentaux, il est important d'approcher leur analyse dans l'ensemble des processus responsables de l'extraction et du traitement de l'information. Nous proposons, à la figure 6 un modèle extrêmement simplifié de la boucle cybernétique de traitement de l'information, censée faciliter la compréhension des corrélations existant entre les différents processus impliqués au niveau du système attention-retention.*

*Si on considère les données exposées plus haut, on s'aperçoit que des difficultés susceptibles d'influencer le stockage de l'information existent déjà au niveau de la capacité de discriminer des stimuli présentant certains caractères (stimuli faibles ou complexes). Il s'ensuit que, dans ces cas, les différences que l'on peut constater entre des sujets handicapés mentaux et des sujets non handicapés, au*

niveau du stockage de l'information, commencent dès le repérage de l'information sensorielle et persistent tout au long du traitement de l'information.

Il y a cependant une différence qu'il convient de souligner. Avant de la mettre en évidence, il est nécessaire de préciser quelques termes impliqués dans son appréhension. La théorie de l'information offre un moyen de mesurer l'information. L'information est conçue comme permettant d'annuler ou d'atténuer l'incertitude relative à un événement pouvant présenter deux éventualités ayant la même probabilité d'apparition.

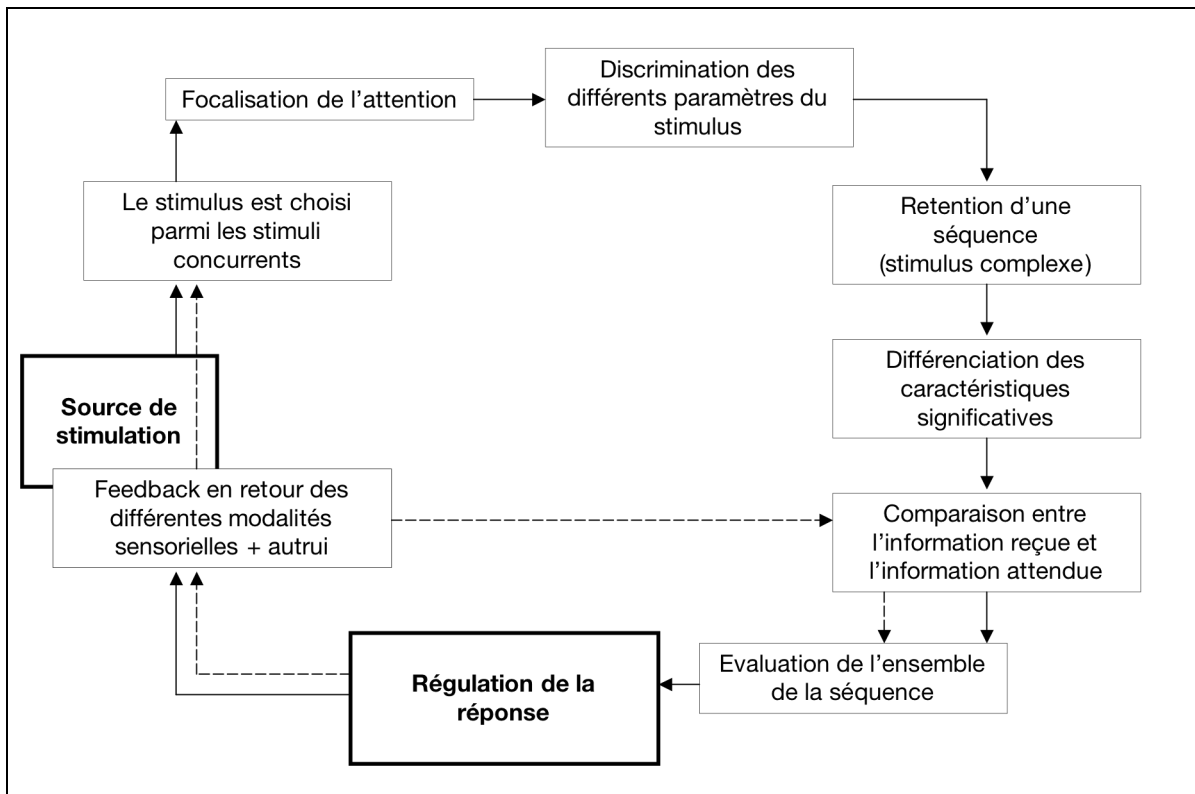


Figure 6 - Schéma simplifié de la boucle du traitement de l'information (Mainardi et Lambert, 1984 p.67, version revue et corrigée).

L'information fournie par l'apparition de l'une des deux éventualités a été dénommée « bit ». Dettermann (1979) a observé que des sujets handicapés mentaux et non handicapés ne présentent pas la même capacité d'utiliser une quantité toujours croissante de « bits » d'information, permettant d'aboutir à une discrimination finale. La capacité maximale des canaux sensoriels est de 0.9 bits pour les sujets handicapés mentaux modérés, de 1.7 bits pour les légers et de 2.5 bits pour les sujets non handicapés.

L'hypothèse de l'existence chez les handicapés mentaux d'un déficit touchant surtout les processus d'extraction et/ou d'utilisation de l'information, plutôt que le réflexe d'orientation ou d'autres processus de l'attention, met l'accent sur l'importance des différents paramètres du stimulus, de la situation d'apprentissage, du milieu et des personnes qui font partie de l'environnement où évolue l'enfant handicapé. »-

Notre position n'a pas sensiblement changé depuis. Si l'action sur l'environnement peut faciliter les interactions individu-monde et les expériences individuelles et collectives ainsi que l'épanouissement et le développement de la personne avec une incapacité de développement, on ne voit pas les raisons susceptibles de pouvoir négliger cet aspect.

Au contraire, si on considère la *plasticité potentielle* de l'environnement, conçu en tant que système, cela nous permet de nous situer dans une perspective certainement plus inclusive et dynamique qu'une position fataliste. D'autre part, le fait de considérer que la variabilité comportementale peut être influencée par les contextes permet de se rapporter à ces derniers en tant que contingences déterminantes. Dans la mesure où des composantes peuvent être soumises à un contrôle ou à une modification dans l'intérêt de la personne, il serait contre l'intérêt de cette même personne de ne pas prendre en considération cette opportunité.

Il est admis que l'état de développement d'un individu est le résultat de son comportement, de ses caractéristiques individuelles de sa *singularité* (comme les croyances, les préférences, les attentes, la perception de soi, les buts et les intentions, les structures physiques, les systèmes sensoriels et moteurs,...) et de leur interaction avec un système environnant fait de contextes tout aussi singuliers, des *niches écologiques* se produisant à l'intérieur du réseau d'influences propre au système d'appartenance de l'individu. Il est toutefois difficile de dépasser le stade de la conception des incapacités de développement comme étant un problème individuel, comme un problème touchant tout d'abord à l'individu.

Nous trouvons de nombreux exemples de cette position dans la littérature spécialisée à propos des « troubles de l'attention » chez les personnes avec des incapacités de développement (Willcutt, Pennington, Boada et al., 2001; Hastings, Beck et al., 2005; La Malfa, Lassi, Bertelli et al., 2008). Aujourd'hui comme hier, on se base souvent sur la discrimination des caractéristiques individuelles pour trouver le meilleur remède sur le plan individuel, par exemple, le meilleur médicament capable de modifier l'état d'éveil ou d'activité de la personne.

Récemment, soit dès le début des années quatre-vingt-dix, un courant de pensée orienté davantage sur l'accompagnement du développement et de la *gestion* de l'incapacité a pris le pas dans la conception de la personne en situation de handicap. Le but de cet accompagnement est tout d'abord de permettre l'activité et la participation de la personne dans les activités de la vie quotidienne.

Ce courant, sur lequel nous allons revenir lors de la discussion des différents modèles du *handicap*, n'est pas intéressé par les « choses faites normalement » mais plutôt par le « comment permettre à une personne singulière de fonctionner au mieux de ses capacités » à l'intérieur d'un environnement et cela indépendamment de ce que sont ses capacités. Il est évident qu'une telle perspective, que nous partageons pleinement, ne peut se passer de porter une attention à l'environnement en tant que facteur d'influence déterminant : elle est

directement issue de ces préoccupations. Cependant, les études qui vont dans cette direction, surtout celles qui concernent les phases évolutives précoces de l'individu, ne parviennent pas encore à rivaliser avec celles qui sont orientées sur un paradigme médical avec tout ce que cela comporte sur le plan de la conceptualisation de la *situation de handicap* (Shaffer et al., 2002; Dessibourg et Lambert, 2007; Dessibourg, 2009).

## Le « handicap » et les modèles interprétatifs

L'apport intentionnel au système d'influence réciproque est, lui aussi et à son tour, à considérer une contingence.

Il s'agit d'une variable de l'interaction qui est en quelque sorte et à chaque fois l'émanation de fondements et de référents de l'acte éducatif et des représentations de contingences plus ou moins copartagées par les différents acteurs de la relation éducative et par-là même sujette à débat. La figure 7, issue du modèle des influences réciproques entre les représentations et l'intervention proposé auparavant (figure 4), fait référence à quelques unes des « représentations » directement corrélées et à la base même des choix et des options de l'éducation spécialisée et inclusive, de son impact sur la mobilisation de ressources et sur la planification des stratégies d'action : la conception de la nature de la situation et la conception du rôle de l'éducation.

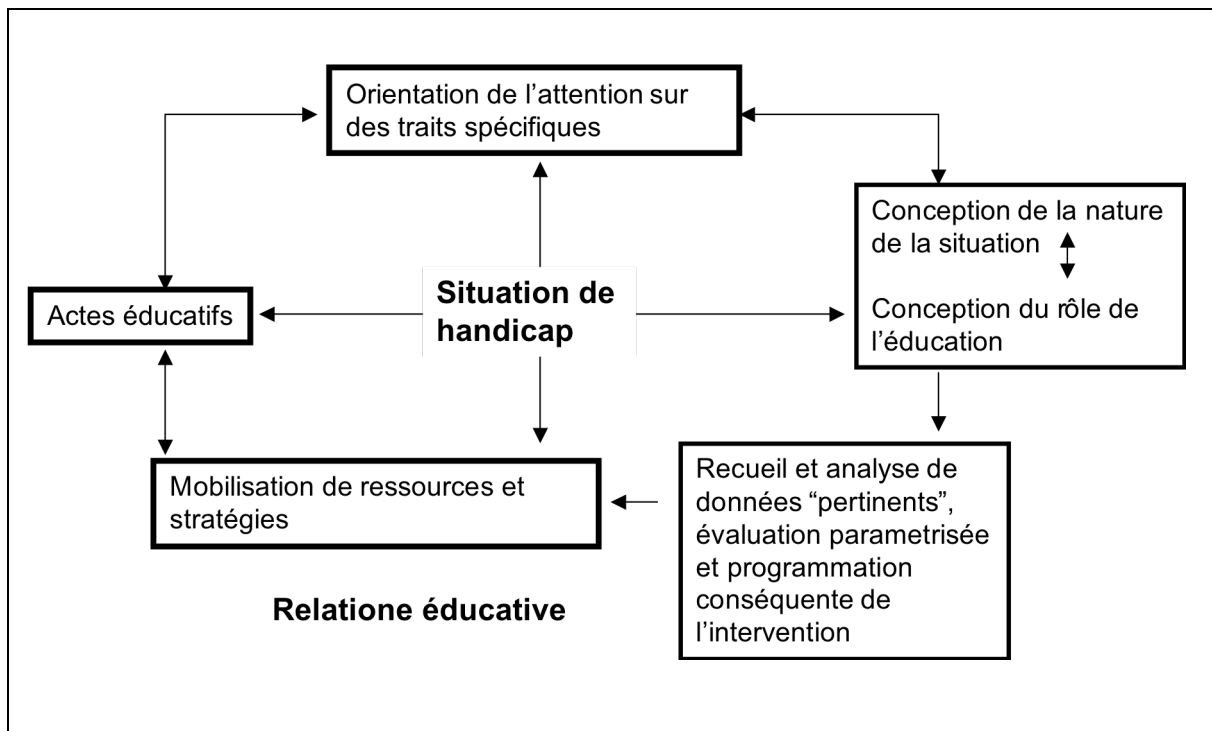


Figure 7 - Options éducatives et « représentations » de la nature de la situation de handicap (d'après Mainardi et Lambert, 1984, p.25 : « Représentation-intervention : influences réciproques »)

En 1976, Vayer et Destrooper, dans l'ouvrage intitulé « *La dynamique de l'action éducative chez les enfants inadaptés* » conceptualisaient l'inadaptation comme une paralysie de la communication : -« *L'inadaptation peut être définie comme étant une sclérose du dialogue enfant-monde, provoqué par l'échec de l'enfant dans son processus de communication avec le monde et par la non-acceptation de cet échec de la part de l'adulte* »- (Vayer et Destrooper, 1976, p.146).

«*Handicap*» et «*inadaptation*» ne sont certainement pas des synonymes, cependant le rapprochement est facile et pertinent si on fait abstraction de la présence de « déficits » et de « incapacités » en correspondance avec l'expérience d'interaction enfant-monde (individu-monde).

Les auteurs, plus qu'une « *paralyse de la communication* », présentent une sorte de spirale de croissance de l'échec et de l'inadaptation à l'intérieur de laquelle les facteurs rendant la première situation d'interaction enfant-monde difficile, pour stables qu'ils puissent être, ne sont plus ceux qui la maintiennent ou qui l'aggravent ou l'améliorent par la suite. L'analogie avec les considérations menées sur les rapports existants entre un « *déficit* » (condition) et un « *handicap* » (enjeu de situation) n'échappe à personne, pourtant l'évolution de la définition du handicap et de la notion de personne avec une déficience intellectuelle n'a affirmé la dimension sociale/environnementale que dans des temps assez récents (AAMR, 2002).

## **Les modèles interprétatifs du « handicap » et le paradigme de l'influence réciproque**

Deux modèles principaux caractérisent les conceptions du « handicap » : le modèle individuel et le modèle social (Rioux, 1997 ; Barral, 2007). Les acteurs de l'éducation spécialisée, selon leurs formations et/ou leurs options, de façon explicite ou implicite, y font appel et s'y réfèrent pour ce qui est de la définition du handicap, de la conception des variables de la « *situation de handicap* » et de l'interprétation du « *handicap de situation observable* ».

Le modèle individuel: le cadre de référence est le modèle médical ou diagnostique –« *parce qu'il tient surtout compte des déterminants médicaux individuels (pathologies, déficiences, incapacités). Il conçoit le handicap comme le problème d'un individu donné («c'est lui qui est handicapé»), caractérisé par une anomalie (déviation par rapport à une norme). La conséquence en est la conception de solutions s'adressant à cet individu qu'on va « rééduquer », « réadapter » à une société dont il s'écarte, dont il dévie .»-* (Delcey 2002). L'objet de l'étude est le déficit, identifié au handicap ou conçu comme étant le facteur déterminant premier du handicap.

Le modèle social: le déficit et le handicap sont deux entités bien distinctes qui entretiennent entre elles des relations socialement déterminées selon leur forme et leur intensité.-«*(...) le handicap est moins perçu comme une anomalie (d'un individu) que comme une différence (diversité) à intégrer dans un ensemble; ce modèle insiste sur les causes socio-environnementales (barrières architecturales, préjugés sociaux, règles officielles...) des situations vécues par un membre différent de la communauté. »-* (Delcey 2002).

Ravaud (1999) propose de décliner ces modèles selon les différentes façons de penser et d'agir envers les personnes en situation de handicap. Une typologie des approches « du handicap » est alors possible sur la base du rapport que chacune d'entre elles entretient avec les deux modèles et selon les priorités identifiées sur le plan de « *l'attribution causale* », des « *options d'intervention* », des « *domaines de référence* » et de la « *responsabilité sociale* » (tableau 1). Quatre orientations principales de l'approche à la situation de handicap se dégagent ainsi sur la base des différences observables quant aux approches véhiculées par ces modèles: la première est orientée surtout sur la *déficience*, la deuxième opte pour *l'incapacité*, c'est-à-dire la limitation de l'habileté, la troisième se focalise sur *l'environnement* et la dernière sur la *dimension sociétale*.

Au-delà de la pertinence de ces approches pour la restitution de la richesse et la complexité de la problématique, il est difficile de ne pas se référer à ces quatre axes ou à ce qu'ils représentent lors de la réflexion sur la relation éducative et les situations d'interactions en éducation spécialisée et inclusive.

<b>Approche</b>	<b>Modèle individuel</b>		<b>Modèle social</b>	
	<b>bio-médicale</b>	<b>fonctionnel</b>	<b>environnemental</b>	<b>par les Droits de l'Homme</b>
<b>Cause principale</b>	Problème de santé	Problème de santé	Limitation environnementale	Non-respect des droits humains
<b>Stratégie d'intervention; traitement</b>	Prévention guérison	Compensation fonctionnelle et financière	Aménagement de l'environnement	Réforme de la société
<i>Exemple : déficience Visuelle</i>	<i>Traitement médical et chirurgical</i>	<i>Prothèses (lunettes)</i>	<i>Disponibilité d'autres supports de communication</i>	<i>Diversification systématique des supports de communication</i>
<i>Exemple : déficience Intellectuelle</i>	<i>Prévention, sélection génétique, traitement</i>	<i>Éducation spécialisée</i>	<i>Éducation intégrée avec soutien spécifique</i>	<i>Changements des critères scolaires</i>
<b>Domaines de référence</b>	Politique sanitaire	Politique sociale: discrimination positive.	Non-discrimination	Politique des droits de l'homme

Tableau 1 - Synthèse des quatre approches (Barral, 2007, d'après Ravaud, 1999)

Chacune de ces approches fait appel à des évidences, mais aucune ne fait l'effort de dépasser les limites des réductionnismes que l'un et l'autre des modèles véhiculent par la perspective exclusive qu'ils assument (cf. Ravaud et Stiker, 2000b, p.13).

L'option la plus proche du paradigme de l'influence réciproque est représentée par une troisième voie, un modèle qui prône une *vie indépendante dans une société accessible* et propose de considérer en même temps une dimension environnementale, les droits de l'homme et une approche individualisée. Le *traitement* est à la fois individuel et collectif. La *responsabilité de la société* est d'identifier et d'éliminer des difficultés individuelles et des barrières sociales et

psychologiques (Barral 2007). Cette option reflète l'évolution conceptuelle internationale récente, en particulier celle de l'OMS<sup>41</sup>, mais aussi celle de l'AAMD (depuis 2006 AAIDD)<sup>42</sup> pour ce qui concerne en particulier les personnes ayant une déficience intellectuelle, dans le sens où elle oriente les efforts de définition et de classification du handicap dans une perspective systémique des apports des modèles individuels et sociaux.

Plusieurs efforts ont été réalisés dans cette optique après la conceptualisation du *handicap* en tant que variable contextuelle. On distingue les travaux qui reconnaissent dans (1) les *situations de la vie qui conditionnent le handicap* et la (2) *subjectivité* les éléments fondamentaux du système (Hamonet, 1990 ; Hamonet et Magalhaes, 2000) de ceux qui proposent la caractérisation d'un processus de production du handicap par un système dynamique plus complexe qui considère directement l'interaction simultanée de facteurs personnels et environnementaux (Fougeyrollas ; 1998).

Ces deux types d'approches ont des analogies avec plusieurs instruments et modèles réalisés pour identifier et analyser, voire classer et manipuler lorsque cela est possible, les facteurs déterminants des situations de handicap retenus par leur auteurs (Minaire, 1992 ; Canevaro, 1999 ; Ravaud et Stiker, 2000a). Elles reflètent une conceptualisation claire et non ambiguë de la perspective systémique dans la mesure où elles refusent explicitement une responsabilité individuelle de la personne qui a un déficit ou une incapacité sur n'importe quelle situation de handicap.

Hamonet propose « *Le Système d'identification et de mesure du handicap – SIMH* » (figure 8). Ce système fonde ses potentialités sur l'interaction entre les quatre variables principales suivantes:

1. le corps: tous les aspects biologiques du corps humain, avec ses particularités morphologiques, anatomiques, histologiques, physiologiques, et génétiques ;
2. les capacités : les fonctions physiques et mentales indépendamment de l'environnement où la personne se trouve ;
3. les situations de la vie : la confrontation entre une personne et la réalité d'un environnement physique, social et culturel ;
4. la subjectivité : le point de vue de la personne, c'est-à-dire de ce que ressent la personne qui vit des situations de handicap.

---

<sup>41</sup> Selon la C.I.F. (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) la nouvelle classification internationale proposée par l'OMS (2001) le handicap prend en compte simultanément les facteurs organiques, les activités et la participation. Il désigne les aspects de l'interaction entre un individu et les facteurs contextuels dans lesquels il évolue (environnementaux et personnels).

<sup>42</sup> American Association on Mental Deficiency (actuellement American Association on Intellectual and Developmental disability). Définition (2002): - le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations substantielles à la fois dans le fonctionnement intellectuel et dans le comportement adaptatif tel qu'il s'exprime dans les habiletés adaptatives conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité se manifeste avant l'âge de 18 ans -.



Ce modèle parvient essentiellement à englober l'approche individuelle (biomédicale et fonctionnel) dans l'environnementale.

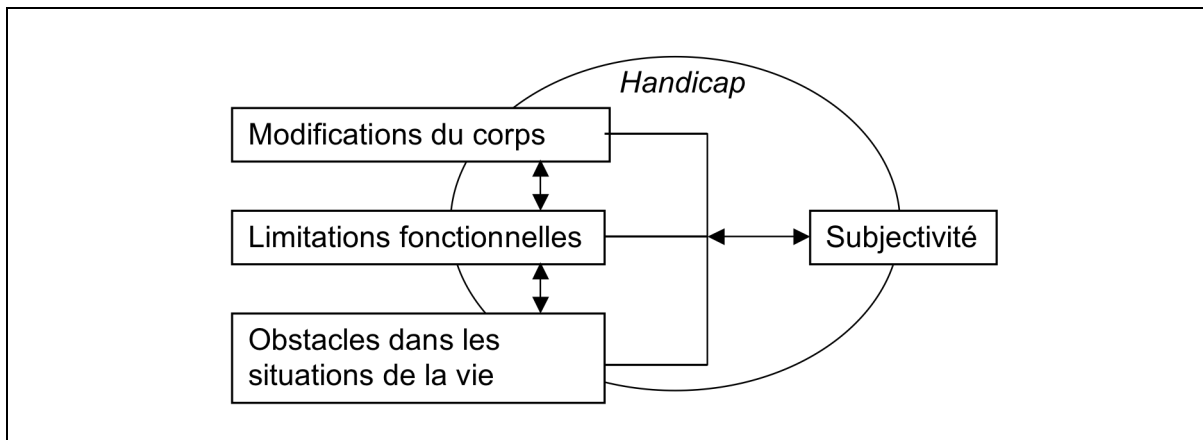


Figure 8 - Modèle de référence du Système d'identification et de mesure du handicap (SIMH).

La subjectivité étant une composante évidente, bien que souvent négligée, on peut toutefois observer que la dimension des droits et de la participation à la collectivité n'est pas intégrée de façon explicite à l'intérieur du modèle. Du SIMH dérive le *handitest* qui est un outil d'évaluation de la situation de handicap.

Le deuxième modèle (figure 9) propose un dispositif plus articulé : le *processus de production du handicap (PPH)*.

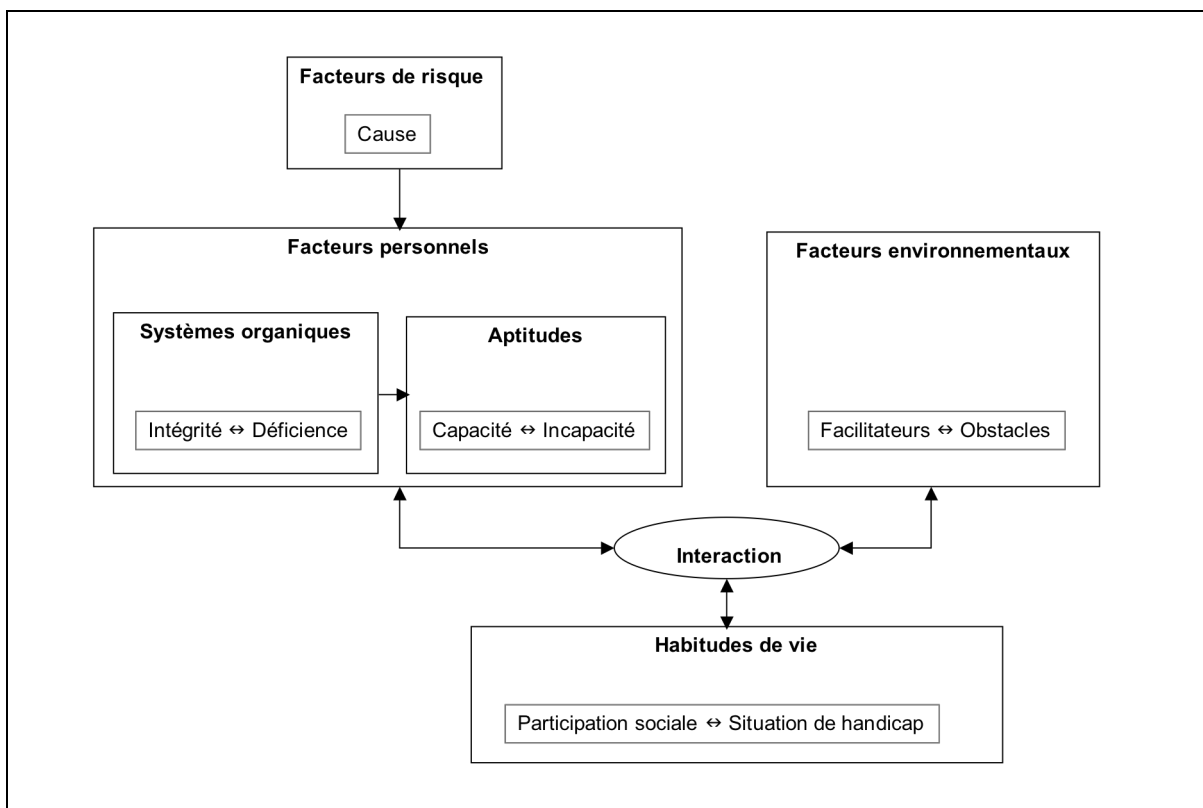


Figure 9 - Le processus de production du handicap (Fougeryollas 1998 et 2001)

Il s'agit d'un modèle explicatif des causes et des conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles qui intègre l'ensemble des composantes de l'adaptation, de la réadaptation et de l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités.

Le PPH fait appel à quatre facteurs déterminants et aussi à une série d'éléments clés:

- les facteurs de risque ;
- les facteurs personnels ;
- les facteurs environnementaux ;
- les habitudes de vie .

Le modèle propose une représentation des processus majeurs du système dans le but déclaré de faciliter l'adaptation, la réadaptation, l'intégration sociale et la réalisation des *habitudes de vie* de personnes ayant des incapacités, finalité que l'on retrouve bien évidemment à l'intérieur de la procédure d'action qui découle du PPH (figure 10).

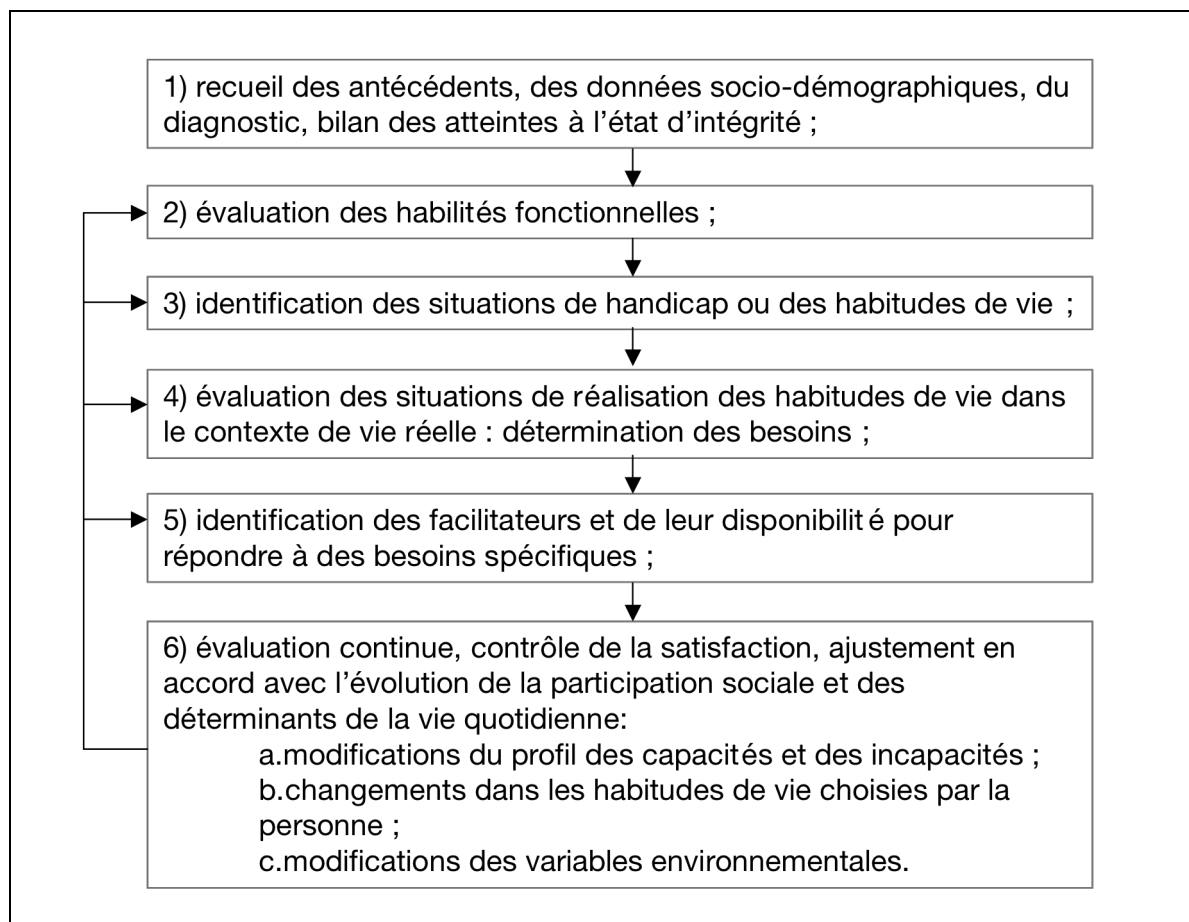


Figure 10 - Les phases de l'action du programme individualisé à partir du PPH.

L'avantage opératoire de la perspective systémique, au-delà de l'impact culturel et sociétal, mais sans le négliger, est d'attirer l'attention sur un ensemble de processus d'influence. Ces derniers sont en interaction et ils interviennent dans la détermination de la *situation de handicap* identifiable à un moment donné de la

vie d'une personne et par (ou pour) cette personne en rendant par là possible d'entreprendre plusieurs actions profitables à l'évolution de la participation et des déterminants de sa vie quotidienne.

La *situation* est conçue comme étant un produit dynamique dont l'analyse trouve ses appuis à l'intérieur du paradigme de l'influence réciproque. Étant donné la spécificité du modèle et son intérêt pour nos propos, nous reprenons les éléments présentés dans la modèle ainsi que leur définition :

(1) le *facteur de risque* est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou tout autre atteinte à l'intégrité ou au développement de l'organisme ;

(2) une *cause* est un facteur de risque qui a effectivement entraîné une maladie, un traumatisme ou tout autre atteinte à l'intégrité ou au développement de l'organisme ;

(3) un *facteur personnel* est une caractéristique appartenant à la personne (l'âge, le sexe, l'identité socio-culturelle, les systèmes organiques et les aptitudes) ;

(4) le *système organique*: un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune ;

(5) la *déficience*: une atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'une composante d'un système organique ;

(6) l'*aptitude*: la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale ;

(7) l'*incapacité*: la réduction d'une aptitude à accomplir une activité physique ou mentale ;

(8) le *facteur environnemental*: une dimension socioculturelle ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société ;

(9) les *facilitateurs et les obstacles*: des facteurs environnementaux qui lorsqu'ils entrent en interaction avec les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques d'une personne, favorisent ou entravent la réalisation des habitudes de vie ;

(10) l'*habitude de vie* : une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.) ;

(11) la *situation de participation sociale et la situation de handicap*: elles correspondent au degré de réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre d'une part, des déficiences, des incapacités et des autres caractéristiques personnelles et d'autre part, de facilitateurs ou des obstacles environnementaux. Ces situations se mesurent sur une échelle qui va de la réalisation complète à la non réalisation des habitudes de vie.

Le changement de perspective inscrit dans le modèle systémique n'est toutefois pas facile à être assimilé et accommodé dans une compréhension globale. Les considérations de Delcey (2002) lors d'une discussion de la conception actuelle des situations de handicap (dans le cas spécifique le modèle du PPH) et de la représentation des interventions visant à favoriser la participation sociale, en sont

un exemple. Dans ce cas, les ajustements proposés pour modifier au mieux la situation de handicap intéressent directement la personne (par la modification du profil des capacités et des incapacités), ses relations avec le contexte (rôles valorisés et activités) et l'environnement, mais il est tout aussi vrai qu'à l'intérieur de la lecture proposée de la situation, le positionnement et la différenciation entre des mesures individuelles et des mesures sociales et des responsabilités envers leur actualisation, dénotent des ajustements (fort probablement attribuables à des facteurs contingents dictés par le cadre macro du système dans lequel ils voient le jour et que l'on ne pense pas à modifier) qui signalent la persistance de la dominance de la condition individuelle à la responsabilité sociale.

Dans ce cas, on prône certainement l'interaction et l'intégration de ces deux types de mesures, mais on ne prend pas en considération une troisième voie qui est propre au PPH et à l'idée d'inclusion et qui concernent la possibilité d'envisager des « mesures individuelles et sociales » et des mesures « sociales et individuelles », c'est-à-dire, des réponses et des actions d'attention à la singularité et à la collectivité qui de part (individu) et d'autre (société) interagissent mutuellement et favorablement, à court, moyen ou à long terme, sur les conditions d'interaction et de vie de toute personne à l'intérieur d'un environnement (l'univers physique et sociale spécifique).

Prenons l'exemple du modèle d'accompagnement éducatif lié à l'assurance d'un droit individuel. Ce modèle affirme la reconnaissance d'un droit, et le principe de solidarité sociale qui en est à la base. Il considère également l'évolution des mesures et des arguments, par la correspondance à *posteriori* entre une « situation » et une mesure individuelle de « compensation », de « réadaptation » et/ou de « accompagnement », reconnue par la communauté en terme de droit au financement.

Cette démarche comporte une limite dans la mesure où elle entrave et freine, par cette délimitation à l'individu et à une « condition observable », l'ouverture à la reconnaissance du droit au financement et à l'implémentation de mesures sociales et sociétales d'accessibilisation et de non-discrimination à *priori*. La mesure individuelle n'intervient qu'à *posteriori*, sur la base du risque assuré, tandis que la mesure sociale est censée agir en amont de la situation de handicap.

Dans le premier cas, la mesure intervient après l'identification d'une discrimination (l'impossibilité d'accès à un édifice, à un service, de la négation d'un droit suite à la non accessibilité d'un service, ...), c'est-à-dire, la reconnaissance sociale et institutionnelle, de la nécessité d'une mesure individuelle.

Dans le deuxième (suite aux attentions accordées aux possibles discriminations de toute personne), elle est prévue et prédisposée avant même que le problème se pose à un individu en particulier lors de ses confrontations spécifiques avec l'une ou l'autre des situations du ressort de son écosystème.

## **La « situation de handicap » et le « handicap de situation »**

*La taille des chaussures et l'égalité.*

*Un nain dit au géant : « J'ai les mêmes droits que toi. ». Le géant lui répondit : « Ami ! C'est vrai ; mais tu ne parviens pas à marcher dans mes chaussures » .<sup>43</sup> Pestalozzi (1823)*

Dans la classification actuelle, lorsqu'une personne présente des incapacités de développement, on la définit volontiers comme une personne *en situation de handicap*. Ce concept ne nous satisfait pas entièrement. En effet, une situation de handicap comporte, dans la dimension individuelle et pour un moment donné, de l'ordre de l'instant, une condition dans laquelle la personne vient à se trouver. Cette désignation sous-entend qu'il faille considérer la personne ayant une incapacité ou une déficience constamment dans une *situation* nécessairement *handicapante*. Or, dans la perspective éducative que nous adoptons, une situation doit par définition être considéré dynamique. Caractériser à priori une situation ou une expérience comme handicapante implique une typologie de ces variables. Une situation est composée de toutes les relations concrètes qui, à un instant donné, unissent un sujet ou un groupe au contexte dans lequel il doit vivre et réagir (Minaire, 1978).

C'est dans l'interaction que l'individu, par rapport à son groupe de référence, fait l'expérience d'une situation. Sa réalité n'est pas celle d'une situation de handicap déterminée dans l'absolu.

Le handicap est le résultat d'une confrontation entre l'incapacité de la personne et la situation environnementale (Minaire, 1992, p.375). Il s'agit d'un handicap *de situation*, soit vécu directement par l'individu, soit par rapport à un groupe de référence: une personne est handicapée non pas dans l'absolu, mais par rapport à quelque chose (idem, p.375).

Nous préférons donc, dans ce cadre, la notion de *handicap de situation* à celle de *situation de handicap* car elle fournit les ingrédients de l'interaction éducative. De même, nous l'avons vu plus haut, par rapport à la personne nous préférons parler de personne *avec une incapacité ou des incapacités de développement*. En d'autres mots, lui reconnaître la singularité et la subjectivité dont il faut tenir compte sur le plan opérationnel par rapport à un système dynamique à l'intérieur duquel le développement de capacités est implicite et, si on se réfère au paradigme de l'influence réciproque, potentiellement vicariant par rapport à ces mêmes incapacités.

Pour le dire avec les mots de Ravaud et Stiker, (2000b p.16) –« *il n'est pas interdit de rêver* »-, mais avant que l'inclusion permette de rendre cette annotation

<sup>43</sup> Notre traduction de « Das Schuhmass der Gleichheit ». Pestalozzi (1823) in Billen (1993), p.99.

inutile parce que tout contexte sera accessible à tous et sous toutes ses dimensions, entretemps, c'est notre avis, la considération des incapacités, au même temps que les capacités de la personne en situation de handicap, est nécessaire pour juger de la qualité des situations d'interaction réciproque et des handicaps de situations véhiculés, produites ou moins par ces mêmes situations.

Le handicap est une caractéristique non pas de la personne, mais de l'interaction entre elle et son environnement. C'est à partir de cette affirmation que Minaire propose une *nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap* (1978, 1992).

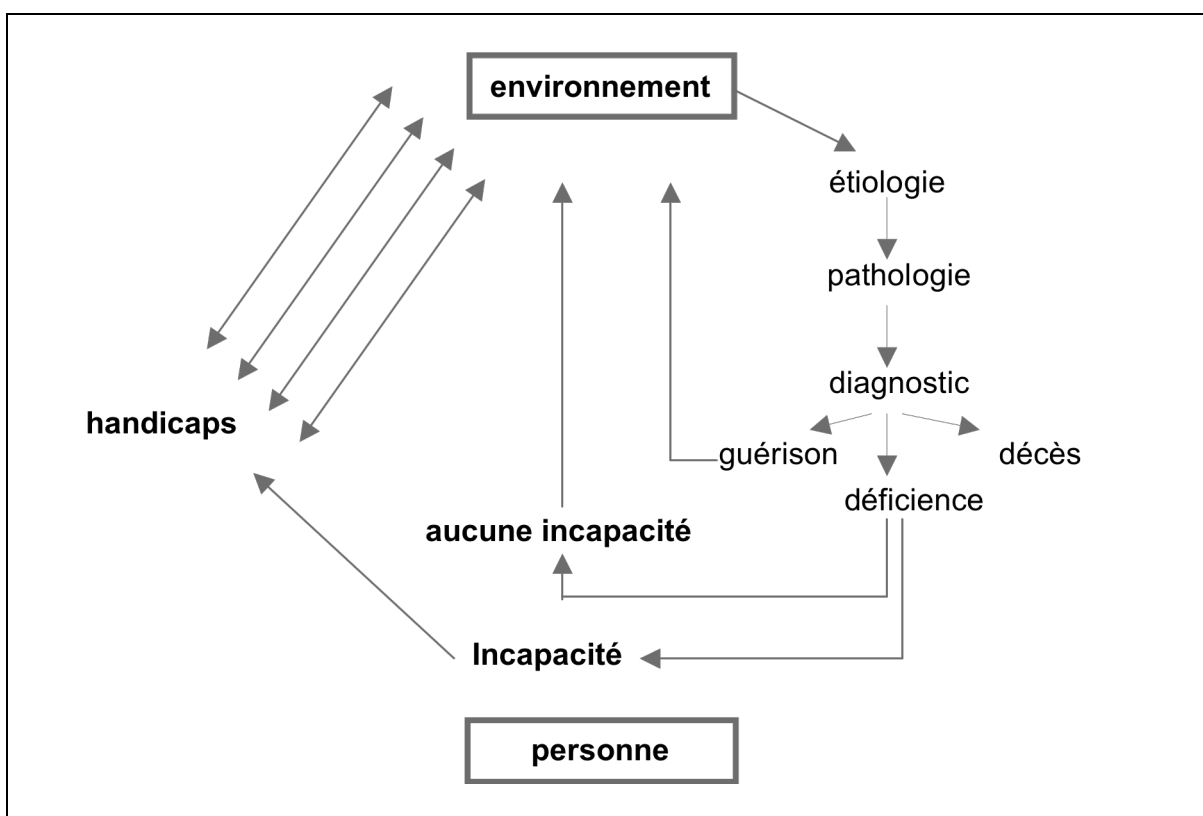


Figure 11 - Le *handicap situationnel* (Minaire, 1992 p.377, version adaptée)

Sans rentrer dans la discussion des détails du modèle proposé par cet auteur (figure 11), au moins trois aspects retiennent particulièrement notre attention :

1. une déficience n'entraîne pas nécessairement une incapacité ;
2. le handicap est le résultat de la rencontre de l'individu ayant une incapacité et des conditions situationnelles spécifiques ;
3. l'incapacité ne détermine pas nécessairement un handicap.

À l'intérieur de la relation éducative, la *situation d'expérience* peut véhiculer des *handicaps de situation* chaque fois que la personne et la situation éducative censée soutenir et faciliter l'expérience ciblée par l'éducateur interagissent entre elles.

Dans très peu de cas, l'expérience réelle correspond complètement à l'expérience

souhaitée par l'éducateur, mais il est encore moins possible que cela se produise si ce dernier ne prête pas l'attention nécessaire et suffisante aux enjeux de l'influence réciproque, en éducation spécialisée et inclusive autant qu'en éducation tout court.

L'affinement de la situation éducative est délicat pour tout individu et son échec peut comporter des modifications sensibles sur le plan de la quantité et de la qualité des interactions, socialement ou subjectivement reconnues comme importantes. Cela est particulièrement vrai lorsque cet individu est un enfant ou tout autre *personne à besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994) pour lesquelles la quantité des occasions d'expérience et/ou leur qualité nécessitent des attentions individualisées et singularisées plus encore que chez d'autres personnes.

L'inclusion doit fuir l'homologation des interlocuteurs, sous peine de nier l'hétérogénéité *là où elle est la règle* et la raison d'être de la première (Lambert, 2002; Mainardi et Solcà, 2004a):

-« *L'entreprise scientifique s'est attachée à décrire les déficits en prenant comme acquis que les capacités mesurées constituent des invariants. Cette position n'est plus soutenable quand on envisage la personne déficiente dans la globalité de son être* »- Lambert (idem, p.39).

Pour en revenir au handicap de situation et au fait que le handicap est le résultat *provisoire* d'un moment précis de l'histoire de la personne et du contexte, c'est-à-dire, de la rencontre d'un individu ayant une incapacité et des conditions situationnelles spécifiques, il nous paraît important de souligner que l'action dynamique ainsi déterminée est une action circulaire et continue. Une boucle interactive qui suite à son développement chronologique va produire des nouveaux résultats partiels.

Vayer et Destrooper (1976) illustrent dans un schéma (figure12) comment des difficultés pourraient entraîner d'autres et de nature différente à l'intérieur de l'interaction individu-environnement en fonction des actions et des réactions que peuvent comporter la rencontre entre un individu et un environnement.

Une difficulté détermine, à l'intérieur des situations, des faits et des conditions qui à leur tour influencent la personne dans le sens le plus profond de ce terme. Il nous est arrivé de parler de *spirale du handicap* en mentionnant cette boucle (Mainardi, 1999) mais il est tout aussi vrai qu'elle peut également être envisagée sous l'angle de ses aspects dynamiques plus généraux. La dimension chronologique et circulaire de l'expérience à l'intérieur de situations où les situations elles-mêmes sont une construction active des personnes au cours des expériences en est un exemple (Bandura, 1986, p.324) : -« *pour une grande partie les personnes agissent sur la base de leur image de la réalité* »-<sup>44</sup> .

Les forces que la situation met en jeu dans la situation d'interaction et les occasions d'expérience qu'elle détermine sont aussi le fruit des expériences

<sup>44</sup> Notre traduction de « *to a large extent, people act on their images of reality* ».

d'interaction antérieures, des attentes réciproques et des perceptions que les partenaires, les interlocuteurs, se sont faites de leurs rapports et de leurs apports réciproques.

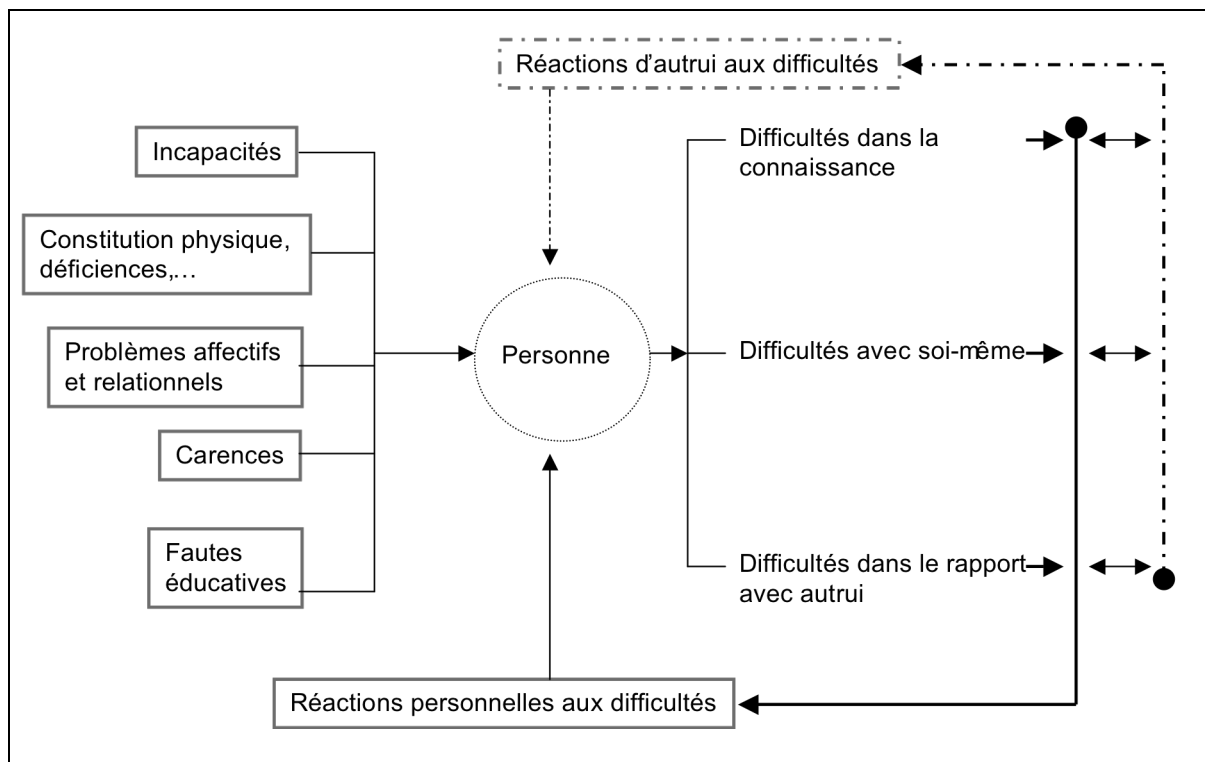


Figure 12 - Le cycle des réactions aux difficultés (d'après Vayer et Destrooper 1976, notre adaptation: la version originelle ne comprend pas la rétroaction sur l'individu des réactions de la part d'autrui aux difficultés).

Lorsque Minaire (1992, p.373) définit le handicap comme étant « *the result of a process of disablement whose origin is a pathological condition (disease)* », de facto il fait référence à des habiletés présentes et remises en cause, à l'intérieur des situations de vie, par une modification d'une condition individuelle, et par là, par une modification des expériences individuelles de vie au sein des contextes d'appartenance.

Du fait de la spécificité de la condition individuelle vécue par des personnes avec des incapacités de développement, le handicap de situation est chez elles et pour elles, pour ainsi dire *potentiel*. Autrement dit, il est associé à la *situation de handicap* plus générale que ces personnes vivent au cours du développement par rapport à d'autres enfants ou adultes.

Dans ce cas, on pourrait définir le handicap comme le résultat d'un processus d'*habilitation* (vs. « *disablement* ») qui a ses origines dans l'interaction entre un individu et des situations plus ou moins favorables à son développement:

- <sup>46</sup> « *Au cours de l'enfance et de l'adolescence, l'éducation vise l'acquisition d'un éventail de compétences comportementales et de connaissances susceptibles*

<sup>46</sup> Mainardi 1986.



*d'accroître, sur la base de la référence au développement de l'enfant non handicapé, les probabilités d'adaptation à un contexte hypothétique d'appartenance.*

*L'acte éducatif, familial ou scolaire (institutionnel), vise l'élargissement des compétences individuelles dans un contexte protégé (famille, classe, institut) dans le but d'influencer le degré individuel d'émancipation à l'âge adulte par rapport à un contexte potentiel d'appartenance. Cette période est centrée sur l'aménagement de situations d'apprentissage. En partant des compétences de l'enfant, de ses besoins et de ses intérêts ainsi que des offres et des requêtes du milieu familial et scolaire, on développe un bagage toujours croissant de compétences et d'habitudes comportementales. Ce faisant, on agit sur le degré individuel d'adaptation aux contextes familial et scolaire dans un processus interpersonnel et réciproque d'offres et de requêtes et sur les prérequis sous-jacents (ou jugés tels) à l'adaptation aux offres et aux requêtes d'hypothétiques contextes futures.*

*On pourrait supposer, par sur extension, que ce qui est acquis dans ces contextes va presque automatiquement pouvoir être généralisé à des contextes nouveaux, c'est-à-dire, va être directement transféré dans un contexte nouveau sans altérer sa valeur fonctionnelle.*

*Affirmer cela, équivaut à nier le travail que quotidiennement est effectué par toute personne confrontée à l'intégration d'une personne handicapée mentale ou polyhandicapée dans un nouveau contexte.*

*(...) La valeur fonctionnelle d'un acte dépend du rapport existant entre le but individuel et son effet sur l'environnement. L'acte est inséré dans un réseau interactif duquel découle sa valeur fonctionnelle. Si au cours de l'enfance ( et de l'adolescence) l'enfant mentalement handicapé doit s'adapter à un environnement qui, généralement, s'efforce de s'adapter aux exigences et aux compétences de celui-ci, à l'âge adulte la personne handicapée est confrontée à un environnement qui souvent :*

- 1. investit peu sur la possibilité de développer des compétences nouvelles chez la personne handicapée.*
- 2. n'a pas uniquement comme but l'éducation de la personne, ou ne l'a pas du tout.*
- 3. n'est pas préparé à s'adapter à la personne handicapée en général ou à telle personne handicapée en particulier.*

*Si lors de l'enfance l'attention du professionnel est centrée sur le développement du potentiel adaptatif, au moment du passage à l'âge adulte, son attention doit se déplacer sur l'exploitation active de ce potentiel par rapport à des contextes spécifiques et souvent définitifs.*

*Indépendamment du degré du handicap il est important de marquer le passage au "statut" d'adulte par un changement substantiel dans les rapports individu-environnement.*

*Il ne s'agit plus uniquement d'aménager des situations d'apprentissage, il s'agit surtout d'aménager des conditions de vie: si le personnel s'occupant de l'éducation de l'enfant assume prioritairement le rôle de planificateur d'expériences dans le but de favoriser l'acquisition de compétences spécifiques, lorsqu'on a la charge de personnes adultes, le rôle du personnel doit se centrer sur l'exploitation des compétences acquises (maintient des compétences) et sur l'acquisition de compétences nouvelles particulièrement fonctionnelles par rapport aux offres et aux requêtes des différents contextes d'appartenance ainsi que par rapport aux besoins et aux compétences de la personne.*

*Au-delà de requêtes spécifiques au niveau cognitif, perceptif et moteur, le processus d'adaptation se fonde sur l'interaction individu - univers physique et social. Le contexte de vie, généralement dans le respect des compétences individuelles, dicte des requêtes, définit des limites, détermine les occasions d'expérience, pendant que le processus d'adaptation conduit progressivement la personne à conserver, modifier et/ou inhiber ses comportements dans la recherche d'un équilibre entre les requêtes environnementales et ses propres exigences.*

*Dans un contexte spécifique, les exigences personnelles déterminent de façon significative l'exploitation des offres environnementales, mais réciproquement, l'offre et la requête environnementale peuvent modifier considérablement les exigences individuelles. De même, les compétences personnelles déterminent l'expérience individuelle, mais réciproquement, l'occasion d'expérience peut accroître ou nous motiver à accroître nos compétences. »-*

Dans ce cadre interprétatif, le positionnement des mesures spéciales représenté par la figure 1 proposée auparavant, demande à être revu sous une forme nouvelle (figure 13) en relation avec l'accessibilité et les contextes.

L'action sur les contingences en éducation spécialisée vise « l'accessibilité » des situations éducatives, c'est-à-dire l'adéquation des situations qui déterminent les occasions d'expérience et d'apprentissage, par des mesures d'accessibilisation individuelles ou/et sociales. Les conditions ainsi créées se positionnent en fonction des options et des réalisations à un endroit de la rencontre entre des mesures spéciales et des contextes.

Tandis que l'accessibilité intéresse tout contexte, l'accessibilisation, *œuvre de médiation spécifique*, ne se réfère qu'aux conditions dans lesquelles des mesures individuelles ou sociales d'accompagnement (et/ou d'accueil) de la personne en situation de handicap, sont envisagées. À l'intérieur de ce cadre, l'accessibilisation, tout comme l'accessibilité, porte surtout sur la qualité et la

quantité des situations d'expérience autonome avec lesquelles la personne avec des incapacités de développement a l'occasion de se confronter et grâce auxquelles elle a l'occasion de faire des apprentissages et des expériences significatives pour sa personne et pour son entourage.

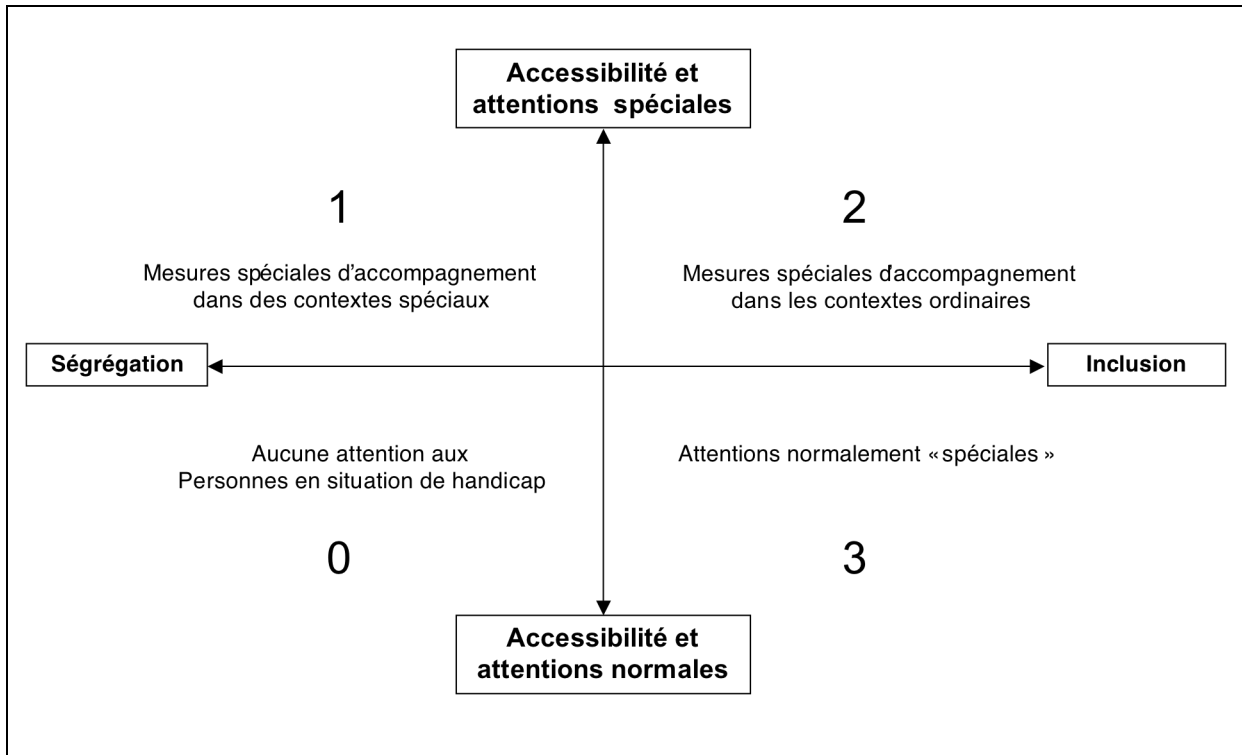


Figure 13 – Les options éducatives et leur positionnement.

En éducation spécialisée et inclusive, cela équivaut à rechercher des situations effectivement favorables, sur le moyen et long terme, au développement du « plus haut degré » d'émancipation individuelle et contextuelle par rapport aux incapacités de développement et aux habiletés de l'individu en *situation de handicap* par une réduction significative des *handicaps de situation* qui peuvent se produire au cours de son développement et lors des échanges avec le milieu.

La considération de l'individu comme agent de son développement demande également à envisager que celui-ci n'est pas le réceptacle passif des influences du milieu. Il agit en amont et en retour sur les situations d'interaction.

L'accès à l'expérience, en tant que tel, n'a pas que des issues forcément positives. Il peut également donner lieu à des événements par lesquels l'individu aggrave en retour sa condition. De nombreux troubles du comportement illustrent à souhait ce dernier mécanisme.

L'accessibilisation de l'opportunité d'expérience, au cours du développement et en relation aux responsabilités éducatives et à l'apprentissage en général, est une forme de médiation *visant à enclencher, à assurer, à soutenir et à orienter* : elle est *accompagnement* ; elle exige *protection et promotion*. Il s'agit d'une « *relation nécessaire et provisoire qui vise l'émergence du sujet* » à l'intérieur de situations favorables à ce phénomène psychologique et social.

Les priorités et le jugement d'opportunité, sont choisis en considérant l'ensemble des composantes du système bioécologique : elles sont sous la responsabilité déontologique directe de l'éducateur.

L'accessibilisation, tout comme l'accessibilité, ne doit pas être conçue comme quelque chose de spécifique à la personne en situation de handicap mais plutôt comme une attention généralisée d'une société et donc de l'éducation vers toute personne confrontée à des limitations des droits pour des raisons en dehors de ses responsabilités directes.

S'appuyant sur ce principe, en éducation spécialisée et inclusive, l'accessibilisation est, dans nos propos, un processus multifactoriel *intégré à la situation elle-même*, c'est-à-dire inclus et non simplement juxtaposé. Elle vise à réduire l'éventuelle force handicapante de situations interactives directement impliquées dans l'exercice de la faculté de autodétermination, c'est-à-dire d'opportunités d'expériences souhaitées qui pourraient être inaccessibles à la personne elle-même en leur absence ou qui, spécialement si la personne est implicitement ou explicitement jugée disposer d'une « *faible capacité de discernement* », auraient de fortes probabilités d'être résolues, en ce qui concerne la détermination des choix, par l'action vicariante de l'un ou de l'autre des « tuteurs » désignés ou auto élus.

## **L'accessibilisation en éducation**

Le concept d'accessibilisation dérive évidemment de celui d'accessibilité plus connu en architecture. Il concerne la possibilité pour les personnes ayant une ou plusieurs incapacités d'accéder à un lieu physique ou à des informations. Avec l'accessibilisation, on prétend « *aller au delà des adaptations architecturales pour prendre en compte les besoins de tous les types de handicaps, aussi sensoriels et mentaux, et valoriser au sein de la société l'autonomie et la participation de tous* » (Rochat, 2008, p.13).

Rendre accessible l'environnement est une pratique sociale à part entière qui a des répercussions fondamentales sur la notion de handicap, la qualité de vie, la participation sociale et l'inclusion. C'est un concept qui a pris forme et force dans le domaine de l'environnement bâti mais qui doit concerner tous les domaines de la vie sociale et toutes les situations de handicap (Sanchez, 1989). Dans ce contexte original, l'accessibilisation s'occupe essentiellement de l'accès aux lieux et/ou aux informations.

Notre acception du terme intéresse aussi bien l'accès à l'offre (équité au niveau du droit à l'accès), donc aussi les lieux et l'information, que l'adéquation des conditions d'action que l'accès à l'occasion rend possible (équité au niveau des conditions d'exercice de rôles sur le plan individuel).

Il s'agit de deux versants d'un seul et même processus de non discrimination des personnes avec des incapacités par rapport à celle que l'on considère comme étant la *norme* de l'*accessible* pour un âge, une condition, un devoir ou un droit déterminés, à l'intérieur d'une société ou d'une communauté donnée.

L'accessibilité vise l'accès aux situations et se base sur un principe d'inclusion générale ; l'accessibilisation considère davantage, dans l'acception choisie, la qualité de l'accessibilité des conditions inclusives internes aux situations elles-mêmes pour la personne particulière. L'accessibilisation qualifie la conception du processus expérientiel à l'intérieur d'un cadre éducatif qui privilégie la singularité de toute personne par rapport à la conformité à la norme, lorsqu'il s'agit de concevoir des situations et des occasions d'expérience et de développement ou de tirer profit de situations d'apprentissage.

La relation éducative structurée (figure 14) concerne *toute situation dans laquelle l'éducateur permet à l'enfant handicapé d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de son univers physique et social*. Elle intéresse simultanément (1) des actions directes sur le processus d'accès à la connaissance et à la maîtrise de son univers par l'enfant (l'individu) lui-même, (2) des médiations effectuées par l'éducateur lors de l'interaction de l'enfant avec cet univers, et aussi (3) des actions asynchrones (rétroactives ou proactives) sur les déterminants de l'interaction et de ce processus. Nous rappelons que les comportements de l'enfant et de l'éducateur, à l'intérieur du modèle, sont représentés comme étant en interactions réciproques avec deux autres variables, les facteurs personnels (P) et l'environnement (En = l'environnement).

Il est évident qu'il existe un ensemble d'apprentissages qui s'effectuent en dehors de la situation éducative structurée, *dans le sens premier du terme*, et qui ont leur importance pour le développement de l'enfant. Il s'agit des interactions représentées par les lignes plus foncées à l'intérieur de la figure du modèle de la relation éducative, celles qui intéressent l'intersection des variables binaires.

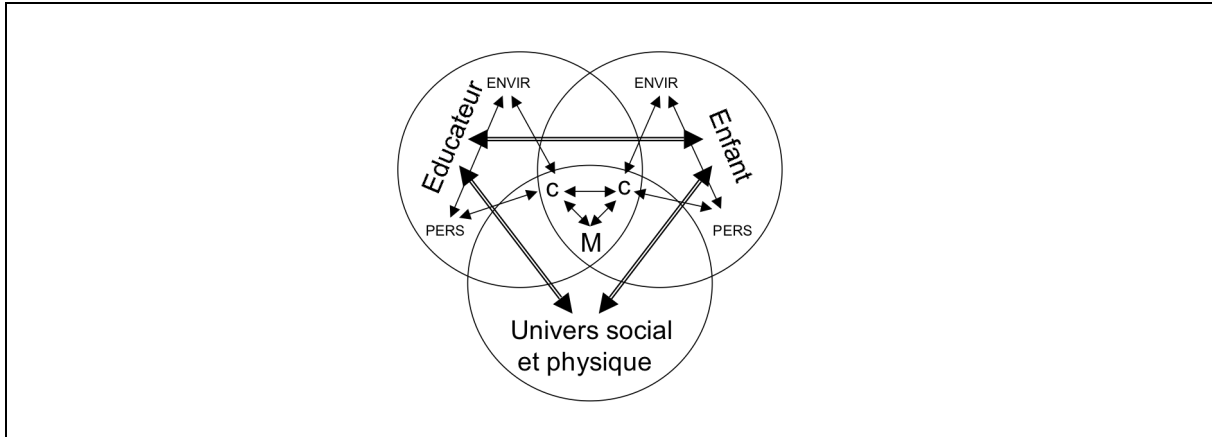


Figure 14 - Modèle de la relation éducative (Mainardi & Lambert, op. cit., p.18).

Nous avons situé au cœur de la modélisation une relation dissymétrique directement axée sur le contrôle intentionnel d'une série de variables contingentes. Celles-ci sont censées supporter, lors de l'interaction de l'enfant et de l'éducateur à l'intérieur d'un contexte (l'intersection simultanée de trois variables majeures dans une relation éducative structurée), une situation dans laquelle l'éducateur permet à l'enfant d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de son univers physique et social.

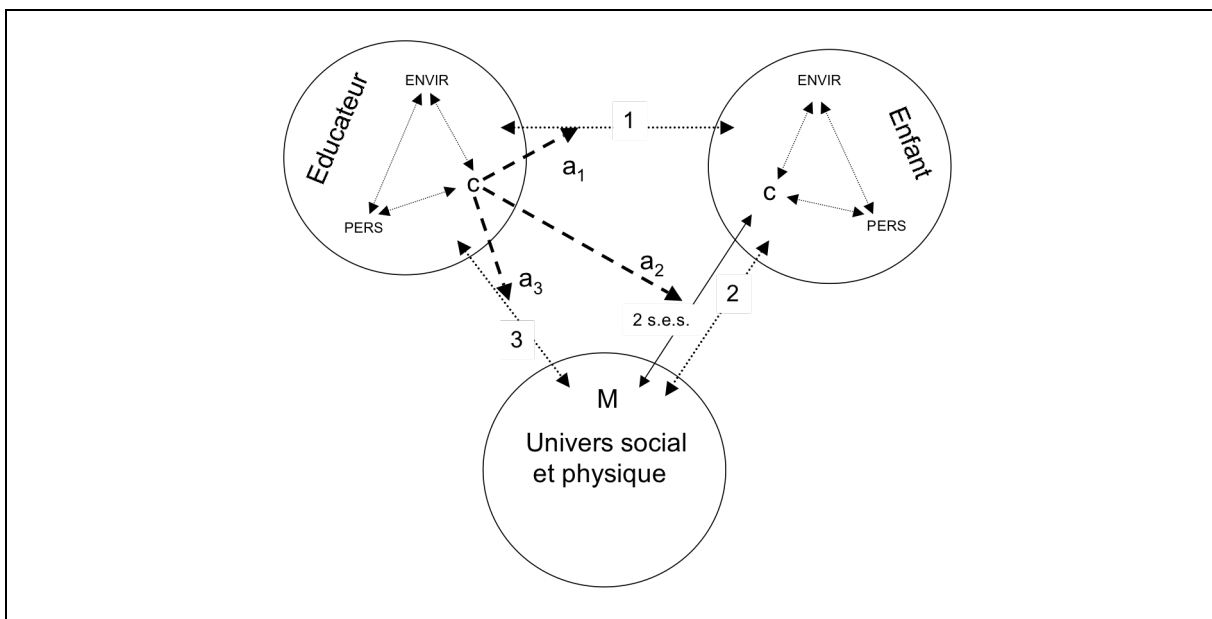


Figure 15 - Modèle des actions d'accessibilisation de la situation d'expérience

Dès lors, notre représentation figurée du modèle des rapports entre les variables

majeures s'est quelque peu modifiée dans le but de présenter aussi l'intentionnalité qui peut accompagner l'action éducative (figure 15).

Cette intentionnalité porte sur des déterminants qui ne vont pas être mis en jeu à l'intérieur de situations éducatives « classiques (celles qui caractérisent d'habitude la dyade éducateur - éduqué). Il s'agit des actions qui portent sur des facteurs expérientiels susceptibles de permettre à l'enfant handicapé d'accéder facilement, positivement et avec le plus bas degré d'accompagnement direct possible, réciproquement avec le plus haut degré d'autonomie, à l'occasion d'expérience, à la connaissance et à la participation à la détermination de « faits de sa vie » à l'intérieur de son univers physique et social proche.

La nouvelle lecture que nous proposons du modèle original en fonction de nos propos actuels, intéresse en particulier la place qu'il faut accorder à l'intérieur de la relation éducative et d'accompagnement aux enjeux de la rencontre entre variables et aux éléments facilitateurs qui soutiennent la quantité et la qualité des occasions d'expériences (directe ou vicariante) véhiculées par cette même rencontre.

Comme nous l'avons anticipé lors de la première modélisation (Mainardi et Lambert, 1984, p.20), toute rencontre de deux variables offre un espace dans lequel prennent place des interactions pouvant assumer un caractère différent par rapport à celui de la *relation éducative de médiation directe de l'expérience située* (situation d'échange structurée). L'interaction entre variables (1,2,3) est un processus qui véhicule des effets et des opportunités, un processus qui va déboucher sur des états/produits/résultats d'expériences qui vont mutuellement influencer le système et ses variables et par là les variables des situations éducatives structurées. L'individualisation et la singularisation de ces expériences pose l'accent, avant toute chose, sur la rencontre de la personne que l'on éduque avec un environnement et sur les effets et les influences réciproques de cette rencontre: l'interaction (2) de la figure 15.

C'est dans une perspective orientée (inter-médiation) que l'éducation doit envisager cette interaction : elle dicte les finalités de l'éducation et en même temps elle en détermine les contingences.

Sur l'autre versant, celui qui touche à la relation directe éduqué-éducateur, l'interaction (1) du schéma, se jouent entre autres les équilibres des rapports d'auto et d'hétéro détermination qui vont se répercuter sur l'interaction (2) en général et sur la situation éducative structurée en particulier (2 s.e.s).

Le dernier versant du schéma, l'interaction (3), intéresse les influences réciproques entre l'environnement (termes utilisé pour signifier une réalité complexe constituée par l'ensemble des contextes physiques et sociaux, publiques, privés, intimes, familiaux, communautaires ou autres ... et leurs éléments constituants) et l'éducateur, ou plus généralement, dans notre cas, les contextes concernés et les acteurs professionnels de l'éducation et des services éducatifs et d'accompagnement d'enfants et adultes impliqués par ces contextes. À ce niveau également se jouent des conditions et des facteurs d'inclusion et

d'accessibilité qui vont directement influencer l'interaction individu – environnement. Dans la relation éducative immédiate, l'attention de l'éducateur porte essentiellement sur l'interaction structurée (2 s.e.s.) à l'intérieur de laquelle il intervient par des actions professionnelles (a2). Ces actions ont pour but des issues diverses d'adaptation de la situation d'expérience, c'est-à-dire d'exercices, d'appropriations, de découvertes, de généralisations, ... de connaissances et de comportements, aux capacités, aux nécessités et aux intérêts de l'individu et de son entourage.

La relation éducative vise, sur le court, moyen ou long terme, l'appropriation, l'exercice, l'exploitation et, en principe, la généralisation d'acquis ou de schèmes d'actions également en dehors de l'interaction structurée (2.s.e.s.). Ses objectifs dépassent le cadre « privilégié » du contexte structuré. Ils intéressent aussi, de manière plus ou moins prioritaire dans l'immédiat, les interactions non directement médiatisées par l'éducateur(2).

L'approche de cette généralisation, de ce transfert des apprentissages, peut être (« doit être » en éducation spécialisée et inclusive) accompagné par un processus d'accessibilisation se produisant en dehors de l'interaction structurée (2 s.e.s.). Il s'agit d'une médiation de l'expérience d'action autonome qui passe par l'action (a1) et l'action (a3) de la part de l'éducateur, lors d'interactions synchrones ou asynchrones par rapport au déroulement de la relation éducative structurée, sur les deux autres variables du système.



## Le paradigme « bioécologique » et la personne avec des incapacités de développement

L'interaction de la personne avec l'univers social et physique qui compose son environnement est une question d'échanges réciproques entre cette personne et des contextes multiples plus ou moins spécifiques (figure 16).

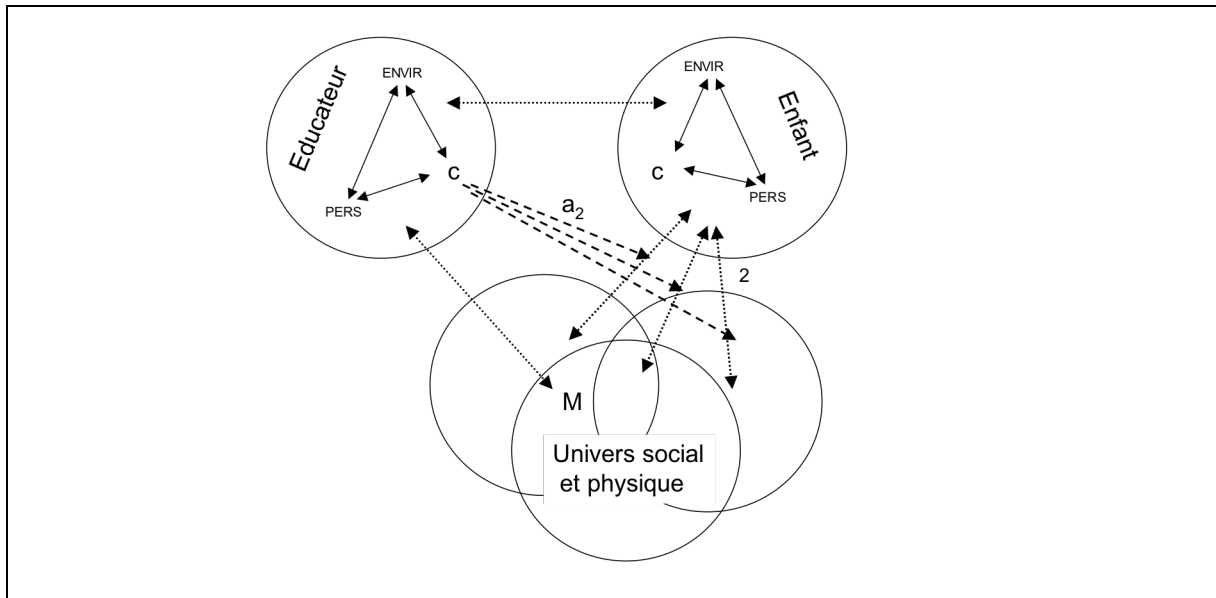


Figure 16 – La relation éducative et les contextes de vie.

L'interaction (2) de notre modèle de la relation éducative est en réalité une interaction qui doit considérer l'existence de ces autres contextes, ne serait-ce que pour le transfert des apprentissages (Tardif, 1999), mais aussi pour prendre en considération des relations existantes entre les facteurs d'influence et les effets internes au contexte spécifique de la situation éducative structurée par rapport aux autres contextes d'influence.

Il est tout aussi possible et fréquent que le rôle de responsabilité à l'intérieur de la relation éducative structurée soit assumé, par moments ou simultanément, par d'autres professionnels (figure 17), ou par d'autres personnes (parents, enseignants, ...) à l'intérieur d'un même contexte ou lors du passage d'un contexte à l'autre.

Ces phénomènes ont des conséquences évidentes sur le plan de la coordination, la cohérence et la cohésion de l'action éducative, tout particulièrement au sein de l'équipe éducative (Mainardi, Solcà, Fratus, 2006 ; Mainardi, 2008).

Des réflexions analogues peuvent être faites pour les deux autres axes des interactions, ceux de la relation éducateur-enfant et de la relation éducateur-univers social et physique, à chaque fois que d'autres personnes, d'autres contingences supplémentaires spécifiques aux contextes (l'intervention de nouveaux acteurs – la famille, l'équipe, la direction,...– ou de facteurs cadre

comme les lois, les conceptions, la mission et la culture institutionnelle) concourent significativement à déterminer la situation de l'échange éducatif et, d'une manière ou d'une autre, l'action et les effets de l'action de l'éducateur au sein de la relation « orientée » avec l'enfant et/ou avec l'environnement.

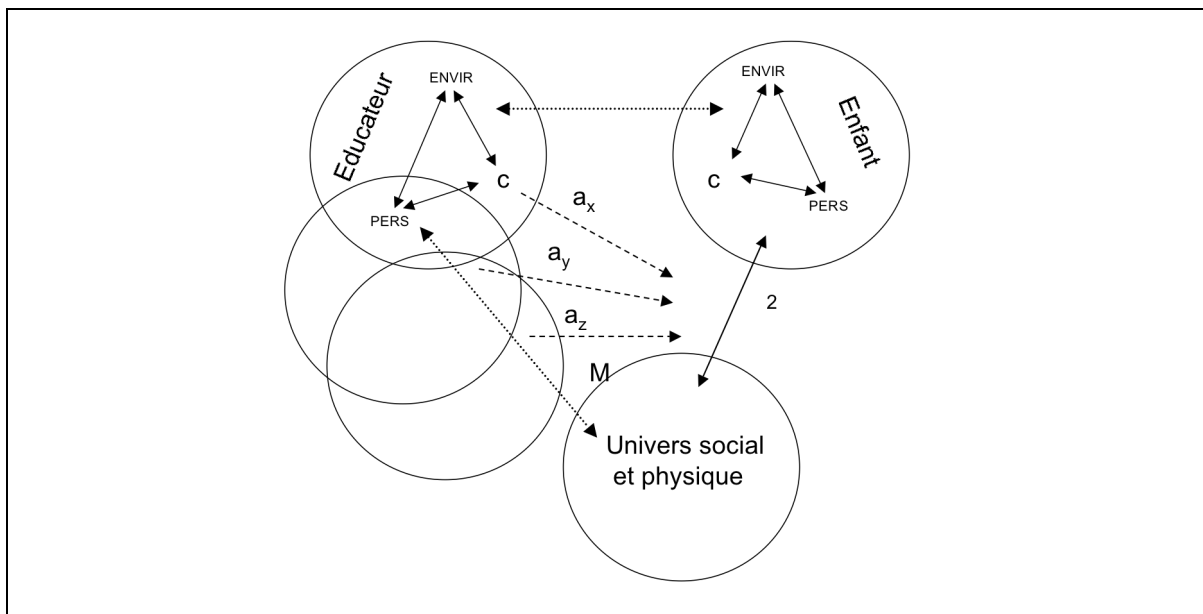


Figure 17 - La relation éducative et les agents de l'éducation.

Un apport à la conceptualisation de ce type de relations et d'influences est incontestablement celui développé par Bronfenbrenner (1979, 1992).

En fonction de la complexité du modèle associé au paradigme bioécologique du développement nous allons focaliser notre attention sur les trois aspects anticipés auparavant dans ce travail :

1. les attributs personnels qui ont le pouvoir d'affecter le développement psychologique et social successif ;
2. le système environnemental et hiérarchique d'influence;
3. la dimension du temps.

Il s'agit des aspects qui ont davantage intéressé l'étude des spécificités du système multifactoriel d'influence sur des personnes ayant une déficience intellectuelle, leur entourage ainsi que les niches écologiques qui caractérisent leurs relations réciproques (Sontag, 1996).

#### Premier aspect: les attributs personnels et l'interaction

Pour Bronfenbrenner (1992), la personne dispose d'attributs personnels capables d'influencer significativement son propre développement psychologique et social. C'est cela qu'il appelle des *caractéristiques instigatrices du développement* et qu'il différencie en deux types principaux :

(1) les « qualités personnelles de stimulation » (*personal stimulus qualities*), c'est-à-dire les caractéristiques personnelles qui invitent ou découragent un

certain type de réactions chez l'entourage qui peuvent soit favoriser, soit déranger le développement. Elles incluent la personnalité et le tempérament tout comme les caractéristiques physiques et elles seraient aussi en relation avec la perception de l'acceptabilité sociale de l'enfant de la part des parents et des proches (Sontag, 1996).

(2) les attributs de structuration développementale (*developmentally structuring attributes*) tels que l'initiation et le maintien de patterns d'échanges réciproques avec les personnes qui s'occupent de leurs soins, la curiosité intellectuelle, l'exploration de l'environnement, une conception de soi comme étant un agent actif dans un monde réactif (Bronfenbrenner, 1992, p.219). Ils seraient plus importants que les qualités personnelles de stimulation car ils déterminent une orientation active vers, et une interaction avec, l'environnement (Sontag, idem, p.325). L'importance de la limitation de l'orientation active de l'individu vers son environnement va influencer sensiblement la progression du développement qui sera plus lente et inscrite dans un ensemble de parcours « inachevés » (Sontag, idem, p.325).

Les deux types de caractéristiques instigatrices, à l'intérieur d'un environnement, produisent un seul pattern d'interaction qui consisterait en un répertoire personnel et spécifique qui est fonction des interactions avec le contexte et qui est plus ou moins favorable au développement de la personne avec des incapacités de développement.

Le type d'incapacité et la constitution physique de l'enfant ont naturellement une influence significative sur le développement.

Des aspects de la niche écologique, tels que les supports sociaux, sont également indiqués comme étant des facteurs incisifs pour l'exploitation de l'environnement, l'instigation au développement et la présence de comportements avantageux pour l'interaction réciproque.

Sans les inscrire dans un pattern d'interaction personnel, nous avons pris en considération la possibilité de l'existence de traits particuliers dans les situations d'échanges d'un enfant avec une déficience intellectuelle et ses proches lors de l'interaction avec et sur son environnement. Ces traits peuvent jouer un rôle significatif sur l'interaction elle-même et exercer un impact au niveau de l'ontogenèse de compétences chez l'enfant notamment en ce qui concerne le développement de compétences communicatives et de prise de possession de l'environnement .

Avec Lambert (Mainardi et Lambert, 1984), l'approfondissement de la littérature de l'époque à propos de la genèse des compétences communicatives et des bases de la communication chez l'enfant en général nous avait permis de mettre en évidence l'importance de la structure sociale et des caractéristiques de l'interaction précoce à l'intérieur de la niche écologique mère-enfant avec une déficience intellectuelle:

- <sup>47</sup> « Chez le jeune enfant, les premiers modèles de communication concernent l'utilisation intentionnelle de signaux lui permettant d'atteindre des "buts" individuels, en agissant sur autrui. Cela implique que la personne à laquelle ces signaux sont adressés puisse reconstruire l'intention qui a été à l'origine de leur production. Nous avons observé, précédemment, comment des comportements précoces de l'enfant, essentiellement dépendants de stimulations internes, ont un effet de signaux pour les personnes qui l'entourent. Cependant, ces comportements ne peuvent être produits intentionnellement par l'enfant, avant la prise de conscience des corrélations existantes entre leur production et leurs effets sur le milieu. La question qui s'impose donc à notre attention est de voir comment l'enfant parvient à dépasser le stade d'émission de signaux non-intentionnels, mais déjà fonctionnels au niveau des réponses de son entourage, pour atteindre celui de la production de signaux intentionnels.

Dès sa naissance, le jeune enfant dispose de toute une série de compétences précoces et de comportements "protosociaux", constituant l'équipement de base nécessaire à promouvoir ou à soutenir des échanges interpersonnels, lorsqu'il est en situation de face-à-face. Les yeux, le visage, la voix, le mouvement, ainsi que d'autres sources de stimulations caractéristiques de l'être humain, évoquent presque automatiquement une réponse d'attention chez le nouveau-né, lorsque celui-ci est complètement éveillé. Cette réponse induit chez la mère, presque inévitablement, la manifestation de réponses sociales impliquant l'utilisation de sources de stimulations auxquelles l'enfant est particulièrement sensible et qui évoquent chez lui une nouvelle réponse d'"intérêt". De cette manière, l'enfant est, dès son plus jeune âge, impliqué dans des "rituels" d'échanges caractérisés par l'alternance des productions comportementales des deux partenaires, c'est-à-dire des échanges possédant une qualité conversationnelle distincte. Il s'agit, cependant, d'interactions à "apparence conversationnelle", parce qu'il n'y a pas de communication au sens propre du terme.

Dans de nombreuses situations, la presque totalité des mères pratiquent une surinterprétation évidente des comportements produits par l'enfant. Ces échanges se chargent de signification pour l'enfant et pour la mère, bien avant que le langage verbal puisse être considéré comme opérationnel. Les manifestations comportementales réciproques de l'enfant et de l'adulte sont organisées, dans le temps, dans des séquences interactives hautement répétitives, fondées sur un modèle d'échange caractéristique de l'interaction dyadique : l'alternance de prise de tours (turmtaking).

Chaque partenaire produit un certain comportement et cède ensuite son tour à l'autre, de façon à ce que ce dernier puisse produire un comportement et céder à nouveau le tour au premier, etc... De cette façon, bien avant que les deux

---

<sup>47</sup> Mainardi et Lambert, 1984, p. 77-91.

partenaires parviennent à s'engager dans un véritable échange communicatif, leurs interactions présentent une alternance au niveau des prises de tour et fournissent la base pour la construction de rôles complémentaires (émetteur-récepteur).

Cependant, enfant et adulte jouent des rôles différents au niveau de la réalisation de ces modèles d'échanges fondés sur l'alternance des prises de tour et sur le renversement des rôles. C'est l'adulte qui est le responsable réel de ce type de structuration des échanges socio-communicatifs, dans la mesure où il parvient à harmoniser ses interventions à la périodicité des manifestations comportementales de l'enfant. En effet, le comportement spontané de l'enfant apparaît comme étant organisé en séquences temporelles, à la base desquelles il y aurait des mécanismes endogènes caractérisés par un "mouvement de va et vient" (suction - pause - suction - pause; vocalisation - pause - vocalisation; etc.). La capacité de l'adulte de percevoir cette périodicité et d'intervenir activement durant ces pauses (toucher, bercer, parler, regarder, etc.) permet d'inférer aux toutes premières interactions mère-enfant la structure typique de l'échange.

Ce modèle d'interaction est, d'une part, le reflet de la sensibilité de l'adulte aux manifestations comportementales de l'enfant et, d'autre part, est lié au respect que l'adulte manifeste vis-à-vis des comportements spontanés de l'enfant.

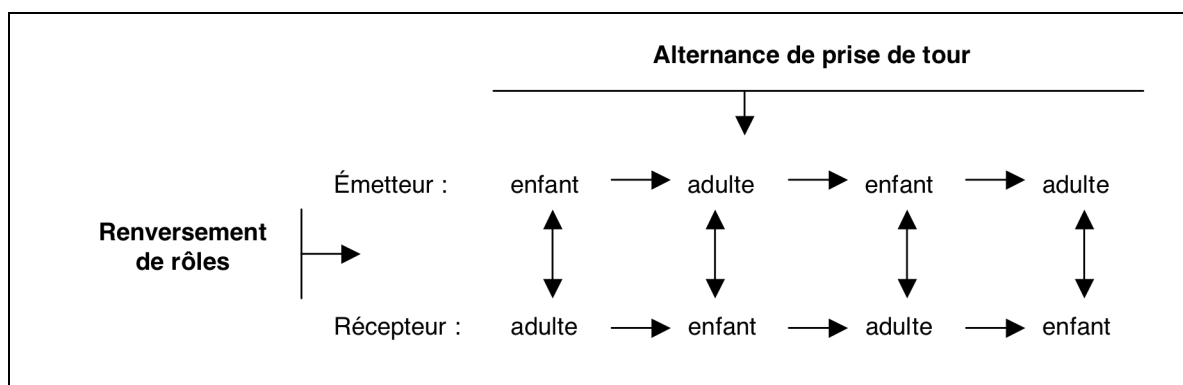
En effet, dans tous les cas où l'on observe l'apparition de ce type d'interaction, l'acte spontané de l'enfant se trouve toujours à l'origine de la séquence d'échange (Camaioni, 1980). Il s'agit d'échanges extrêmement structurés, qui se produisent en fonction des comportements de l'enfant et du contexte dans lesquels ces comportements apparaissent (routines quotidiennes liées aux soins corporels et aux autres attentions maternelles).

Les réponses maternelles reflètent donc la sensibilité de l'adulte vis-à-vis de ces facteurs (comportement - contexte) et sont concernées à la fois par les interactions, les attentes, les interprétations ou surinterprétations que celui-ci développe par rapport aux exigences probables de l'enfant à un moment déterminé.

Les routines journalières, en ce sens, fournissent à l'enfant des occasions privilégiées, au cours desquelles il peut exercer et expérimenter son rôle de participant actif dans l'interaction socio-communicative. En d'autres termes, la séquence temporelle de l'interaction mère-enfant présente très précocement la structure typique du dialogue, mais il est évident qu'en réalité il s'agit d'un "pseudo dialogue", parce que les deux partenaires ne jouent pas des rôles égaux ou symétriques (Schaffer, 1977; Camaioni, 1980): la mère répond à l'enfant, en attribuant à ses comportements une signification communicative et intentionnelle qu'en effet ils n'ont pas. Ces "dialogues" facilitent cependant le partage de ce qui pourrait devenir un événement signifiant pour l'enfant.

Au début, les comportements de l'enfant n'ont fonction de signaux que pour la mère. Cependant, la constance des interprétations maternelles (attributions de significations), ainsi que la répétition de ses réponses à ces comportements

"signaux", au cours des routines interactives mère-enfant, amènent peu à peu l'enfant, en fonction également du développement des compétences d'extraire et traiter l'information sensorielle, à développer des attentes par rapport à ces comportements. De cette façon, l'interaction de type "alternance" prépare et soutient l'enfant à extraire, de l'action combinée mère-enfant, la relation qui lie la réponse maternelle au comportement déclenchant et, en ce sens, favorise la compréhension éventuelle de la signification que certains comportements peuvent assumer au niveau de l'interaction mère-enfant. En d'autres termes, la structure de l'interaction prépare l'enfant à développer des attentes quant au "contenu" de l'interaction. C'est essentiellement en fonction des "bénéfices" qu'il peut extraire de l'interaction que l'enfant parvient à manifester des comportements complémentaires à ceux de son partenaire :



Le "contenu" de l'interaction peut être également conçu comme quelque chose qui est inféré de l'interaction, en fonction des significations et des intentions que la mère attribue aux comportements de l'enfant, et que l'enfant, en fonction de la sensibilité et de la constance des réponses maternelles, parvient très tôt à s'approprier. Prenons l'exemple d'un enfant qui prête attention à un objet nouveau :

enfant	mère	enfant	mère
< prête attention à un objet >	< approche l'objet à l'enfant et commence > "tu le veux?"	< regarde, touche et vocalise > "ga"	"oh, ce qu'il est beau!" ..."

Indépendamment de l'ensemble de la séquence, on peut remarquer que la mère attribue au fait de prêter attention la signification de "requête de possession" et, en répondant de façon conséquente à son interprétation, elle donne à cet acte un aboutissement fonctionnel. En d'autres termes, en présentant l'objet à l'enfant, elle infère de l'acte spontané de l'enfant (réponse d'attention) une fonction bien déterminée (approcher l'objet). Des séquences interactives de ce type

caractérisent la plupart des échanges socio-communicatifs entre la mère et son jeune enfant. Cependant, pour qu'elles puissent se vérifier, il faut que certaines conditions soient remplies. Camaioni (1980) distingue deux types de conditions susceptibles de faciliter l'émergence de tels épisodes interactifs : a) la proximité dans l'espace, et b) l'orientation de l'attention visuelle (orientation du regard des deux partenaires). Cette dernière condition se différencie comme suit :

- l'attention du partenaire sur celui qui initie l'interaction et/ou sur l'objet/l'activité de celui qui initie l'interaction ;
- le copartage de l'attention de chaque partenaire sur l'autre ;
- le copartage de l'attention des deux partenaires sur un "focus" commun (objet, activité, événement).

Lorsque les deux pré requis, la proximité et l'orientation, sont présents en même temps, les conditions optimales pour l'émergence de l'interaction sont réalisées et cela, par opposition aux conditions favorables pour la non interaction survenant lorsqu'il n'y a pas copartage de l'attention et quand les deux partenaires sont éloignés. Ce phénomène de "co-orientation de l'attention" joue un rôle fondamental au niveau du copartage de centres communs d'intérêt entre enfant et adulte. Tout comme dans l'alternance des prises de tour, c'est essentiellement la mère qui produit ce phénomène, en suivant la ligne du regard de l'enfant. L'attention que l'enfant prête spontanément à certains stimuli de l'environnement est copartagée par la mère et contrôlée au niveau de l'interaction par l'exploitation qu'elle fait de ces stimuli. Grâce à ce focus commun, l'interaction mère-enfant évolue autour d'un même "objet de contemplation".

Cependant, avant de commencer à se porter sur les objets, l'attention de l'enfant se focalise essentiellement sur le visage humain. Ce n'est que lorsque l'enfant parvient à prendre les objets que le contact oculaire face-à-face diminue brusquement. Si, auparavant, on pouvait observer un contact oculaire mère-enfant qui prenait les huitante pour cent du temps de l'interaction en présence d'un objet, maintenant, dans la même situation, le contact oculaire avec la mère ne constitue plus qu'environ quinze pour cent du temps total (Bruner et Garton, 1978). C'est essentiellement à ce moment que l'orientation de l'attention maternelle assume un rôle extrêmement important au niveau du développement des compétences communicatives précoces.

Un enfant de cinq mois, par exemple, ne regarde jamais sa mère, lorsqu'il ne parvient pas à atteindre l'objet auquel il prête attention. Cependant, si on observe l'ensemble des comportements produits par l'enfant (main et bras complètement tendus, la main s'ouvre et se referme, le tronc du corps est plié en avant, la bouche est active, les yeux fixent l'objet, etc... ), son attitude révèle à chaque moment l'intention de posséder l'objet. Il est assez aisé de comprendre en fonction de quoi les décharges motrices et les vocalisations produites par l'enfant, lorsqu'il ne parvient pas à prendre l'objet, sont interprétées par la mère comme des productions à intention communicative. En effet, elle y répond presque invariablement par l'approchement de l'objet à l'enfant.

*La mère, en prêtant attention à l'activité de son enfant et aux objets qui l'intéressent, elle permet à l'enfant d'être confronté continuellement à ce type de réponse d'aide.*

*Déjà vers huit mois, on peut observer que les comportements émis par l'enfant, par rapport à un objet qu'il veut atteindre, sont plus proches d'un signal que d'une recherche indépendante de saisie de l'objet. Le bras est seulement partiellement tendu, la main est un peu pliée vers le haut, les doigts ne sont plus en position de préhension, le corps n'est plus complètement tendu en avant et, chose extrêmement intéressante, le regard passe alternativement de l'objet à la mère (Bruner et Garton, 1978).*

*Dans cette attitude, on peut déjà retrouver une intention communicative claire et aussi un modèle communicatif assez complexe. La recherche du contact oculaire avec la mère et l'attitude d'ensemble du corps manifestent une requête bien déterminée et l'alternance du contact visuel entre l'adulte et l'objet induit l'adulte à partager le même focus d'attention de l'enfant et à reproduire son intention.*

*Au cours des mois suivants, on observe que l'indication liée à la requête de possession devient de plus en plus indépendante de l'intention de prendre l'objet. L'enfant indique, mais ne prend pas l'objet lorsqu'on le lui propose. Par ailleurs, cette indication s'adresse à des objets toujours plus éloignés de l'enfant. Pour la mère, l'acte d'indication produit par son enfant âgé d'un an ne signifie plus uniquement une "requête de possession". Il peut également vouloir dire "l'intérêt" pour l'objet.*

*Entre un an et quinze mois, l'indication apparaît sous de nouvelles formes : pour explorer dans la communication avec l'adulte les relations entre les objets ou pour vérifier des hypothèses (image - objet réel, objet - propriétaire, etc.). Dans ce cas également, comme le note Bruner (in Bruner et Garton, 1978), la mère s'adapte rapidement aux nouvelles compétences de l'enfant, en s'appropriant l'indication de l'enfant et en prêtant beaucoup d'attention aux vocalisations et aux dénominations qui apparaissent au cours de l'interaction socio-communicative. C'est particulièrement au niveau des échanges corrélés avec des activités de jeu social que l'on peut retrouver des modalités interactives susceptibles d'influencer le développement de la capacité de dénommer ce qui est perçu.*

*Pour mieux comprendre l'évolution des compétences nécessaires à l'apparition des premiers mots dans l'interaction sociale, il est nécessaire de faire un pas en arrière dans l'exposé.*

*Comme nous l'avons déjà noté, la coorientation visuelle qui se produit au cours de l'interaction mère-enfant permet la constitution d'un focus d'attention commun entre ces deux partenaires. Ceux-ci créent en quelque sorte un "objet de contemplation" qui a la caractéristique d'être un référent possible d'un signe éventuel de niveau symbolique. Vers neuf mois, adulte et enfant utilisent l'indication gestuelle au cours de leurs interactions, afin de renforcer l'attention visuelle de l'autre partenaire. Plus tard, généralement entre douze et quinze mois, il y a apparition des jeux de nomination. Ces jeux se produisent dans des*



*contextes interactifs bien précis et sont caractérisés par des routines hautement conventionnelles.*

*Si l'on prend, par exemple, la lecture d'un livre d'images, l'évolution de l'interaction pourrait être illustrée comme suit. Initialement, la mère attire l'attention de l'enfant sur une image, en indiquant et en disant "regarde" ou "tu vois ?". Dès que l'enfant prête attention à son indication, elle lui demande "c'est qui?", "c'est quoi?" et elle nomme. Plus tard, petit à petit, l'enfant, dans la même situation, parviendra à indiquer, à nommer et il pourra ainsi poser la question à sa mère.*

*On passe donc d'une situation où c'est la mère qui pose la question à l'enfant, attend la réponse d'attention et répond à sa question, à différentes étapes intermédiaires où l'enfant peut soit indiquer une image, soit nommer, pour aboutir à un stade où l'enfant pose la question à la mère (Bruner et Garton, 1978).*

*Comme on peut le constater, le contexte donné est un contexte qui rend l'enfant extrêmement sûr, parce que le jeu social considéré, comme la plupart des jeux sociaux enfant-adulte, est constitué par des routines hautement répétitives et conventionnelles et, en ce sens, elles réduisent au maximum toute marge éventuelle d'incertitude qui pourrait être liée à des contextes interactifs "variables".*

*Un fait particulier, qu'il faut encore noter, concernant la réponse maternelle aux comportements et vocalisations de l'enfant, est relatif aux gestes et vocalises qui ne rentrent pas dans le répertoire "verbal-contextuel" de l'enfant. La mère fait une distinction assez nette entre ces mots et ceux normalement produits au cours des routines d'échanges.*

*Les vocalisations et les gestes "non pertinents" sont traités comme des pauses d'activité ou comme des moments de transition auxquels la mère répond par des commentaires généraux (appréciation, etc.), plutôt que par des indications spécifiques sur l'activité elle-même.*

*Le développement de la capacité de communiquer intentionnellement fait appel à deux processus distincts. Le premier est un processus interpersonnel de construction de schèmes communicatifs qui se produit, comme nous l'avons souligné, au cours de l'interaction mère-enfant. Il s'agit d'un processus ayant une racine communicative fondamentalement sociale.*

*Le second processus, que nous n'avons pas encore abordé, concerne le développement de la causalité et des relations moyens-buts ou, plus précisément, le développement de la capacité d'utiliser un instrument pour atteindre un but. À cette capacité, qui se manifeste au stade cinq de la période sensori-motrice, correspond la capacité d'utiliser intentionnellement des signaux.*

*Si on analyse maintenant le développement de la capacité de communiquer intentionnellement en fonction de cette perspective, on constate que, en correspondance avec le développement cognitif de l'enfant, on peut différencier*

*trois stades d'évolution de la communication intentionnelle, durant les premiers quinze mois (Camaioni, 1980) :*

- le stade non intentionnel, où les productions comportementales de l'enfant sont interprétées par l'adulte comme des signaux intentionnels ;*
- le stade où l'enfant parvient à utiliser un moyen pour atteindre un but (l'enfant applique les schèmes connus aux objets qu'il peut atteindre, mais il est incapable d'utiliser un instrument ou de faire intervenir intentionnellement l'adulte, pour atteindre l'objet qui est hors de sa portée) ;*
- le stade caractérisé par le développement de la capacité d'utiliser un moyen (par exemple, un geste) susceptible à son tour de faire intervenir un moyen intermédiaire (par exemple, l'adulte) nécessaire pour atteindre un but (par exemple, donner un jouet).*

*C'est uniquement à ce dernier stade que l'on peut attribuer à l'enfant la capacité de faire intervenir intentionnellement, dans l'interaction, des signaux spécifiques, en fonction d'un but déterminé.*

*À ce stade, on différencie essentiellement deux types d'intentions communicatives: le performatif impératif (l'enfant utilise un signal, pour que l'adulte fasse quelque chose) et le performatif déclaratif (l'enfant utilise un signal, pour que l'adulte porte son attention sur quelque chose).*

*Entre douze et quinze mois, l'enfant a "accès" à l'utilisation de tels performatifs. Cependant, à ce stade, il se sert essentiellement de signaux gestuels (montrer, donner, indiquer) et vocaux (sons ou simples modèles prosodiques), mais pas encore linguistiques (mots et phrases). En d'autres termes, l'acquisition de l'intention communicative précéderait et serait indépendante de l'acquisition du langage. Par contre, les premières intentions communicatives qui se manifestent au début du langage sont uniquement celles développées durant la période prélinguistique. Cependant, pour que l'enfant puisse utiliser un signe d'ordre linguistique, il faut qu'il puisse traiter deux domaines distincts de la réalité :*

- 1) la substance matérielle,*
- 2) la substance sonore (Bronckart et Besson, 1981).*

*La première concerne le sens ou le contenu à exprimer. La seconde, la substance sonore, servira à exprimer le contenu.*

*La mise en relation des images que l'enfant élabore de ces deux réalités physiques (image sonore et image conceptuelle) se fonde sur un processus de mise en correspondance, possédant un haut degré d'arbitrarité.*

*Ce n'est que grâce à des modalités d'échanges répétitives et conventionnelles, telles que celles citées auparavant (jeux sociaux), que l'image sonore et l'image conceptuelle peuvent être mises en correspondance et que la première peut être utilisée pour représenter la seconde. En d'autres termes, on peut dire que l'accès au langage implique la fusion de deux évolutions différentes : celle du processus d'évocation (représentation) individuelle et celle du processus d'"intentions communicatives" (Bronckart et Besson, 1981).*

*Pendant longtemps, l'enfant est plongé dans un système de communication-représentation, auquel il ne peut réellement participer.*

*Ce n'est que vers dix-huit mois, grâce à la création sur le plan communicatif d'images sonores de plus en plus différenciées, et aussi grâce à l'élaboration, sur le plan strictement représentatif, d'un ensemble de connaissances du monde physique et social, que la correspondance son-contexte peut évoluer vers la correspondance son-signifié. Vers dix-huit mois, l'enfant peut évoquer un objet absent, mais il prend aussi conscience que l'adulte peut également le faire.*

*Comme l'observent Bronckart et Ventouras-Spycher (1978, p. 25), "c'est ce partage des évocations qui permet l'entrée du sujet dans la convention sociale qui fonde le langage". Ainsi, les constructions représentatives individuelles sont insérées dans les schèmes communicatifs caractéristiques des échanges mère-enfant. C'est à ce point qu'apparaît manifeste toute l'importance que revêtent les interactions socio-communicatives mère-enfant, dans ce que l'on peut appeler l'accès à un mode de communication conventionnel et culturellement privilégié, tel que le langage, soit-il verbal ou non verbal.*

*À ce sujet, les recherches concernant les interactions socio-communicatives entre des enfants handicapés mentaux et leurs mères (et/ou pères) nous apportent des données extrêmement intéressantes.*

*Jones (1977), en observant durant une année douze dyades mère-enfants avec un syndrome de Down (âge chronologique : 13 mois; âge mental : 8 mois), a constaté que tous les enfants considérés parviennent à participer dans une communication pré linguistique avec leurs mères. Cependant, cet auteur remarque que l'interaction. mère-enfant handicapé mental diffère de celle entre la mère et son enfant non handicapé, en ce qui concerne les modalités interactives utilisées.*

*Premièrement, les mères des enfants handicapés mentaux sont plus directives et moins dépendantes de l'enfant, au cours de l'interaction, que les mères d'enfants non handicapés.*

*Deuxièmement, l'enfant handicapé mental est plus passif et prend rarement part à l'initiation de la séquence d'interaction.*

*En accord avec ces constatations, Eheart (1982) observe que même plus tard les mères d'enfants handicapés mentaux (âge chronologique : 39-49 mois; âge mental : 24-31 mois) ont tendance à dominer davantage la session de jeux que les mères d'enfants non handicapés. Elles initient les interactions plus fréquemment, elles sont plus directives avec leur enfant (commandes impératives) et interagissent davantage avec celui-ci, lorsque l'objet sur lequel porte l'activité est celui qu'elles ont choisi.*

*De son côté, l'enfant handicapé mental, outre le fait d'être plus passif que son pair non handicapé, présente aussi quelques particularités concernant les vocalisations, le regard référentiel et l'alternance de prise de tours dans les*

*interactions avec sa mère (Jones, 1977; Gunn et al., 1982).*

*Jones (1977) observe que les vocalisations émises par l'enfant sont comparables en quantité et en variété à celles émises par l'enfant non handicapé. Cependant, le contexte dans lequel ces vocalisations apparaissent n'est pas celui du dialogue (ou pseudo-dialogue), tel qu'on peut le constater au cours de l'interaction mère-enfant non handicapé. Soit ces vocalisations ont une durée plus longue que ceux de l'enfant non handicapé, soit il y a très peu d'espace entre une vocalisation et l'autre (moins d'une seconde). En conséquence, on observe beaucoup de "collisions" entre les émissions vocales maternelles et celles de l'enfant. En effet, bien que la mère fasse l'effort d'intervenir entre deux vocalisations, l'enfant n'attend pas son tour et souvent il vocalise lorsque la mère lui parle, de sorte que les interventions maternelles se limitent nécessairement, pour respecter l'alternance, à des "mm" ou des "oui".*

*Gunn et al. (1982) ont mis en évidence, chez l'enfant avec syndrome de Down, la restriction de l'exploration visuelle, par rapport à celle de l'enfant non handicapé. De plus, et en accord avec les données de Jones (1977), ces auteurs montrent que l'orientation du regard de l'enfant est plus centrée sur la mère, lors d'interaction de jeux, que sur l'objet de l'activité. À six mois d'âge chronologique, cet enfant passe deux fois plus de temps à regarder sa mère que l'enfant non handicapé du même âge, lequel dédie les trois-quarts de son observation visuelle lors d'interactions liées aux routines journalières, aux stimuli du milieu physique. Malgré l'importance du regard interpersonnel, en ce qui concerne la formation de l'attachement et aussi au niveau de l'instauration d'échanges socio-communicatifs entre l'enfant et sa mère (ndr. : sujet traité aux p.68-67 de l'ouvrage), il est important de noter que, comme on a eu l'occasion de l'exposer dans ce chapitre, le développement de la capacité de prêter attention à un environnement toujours plus vaste est lui aussi un facteur fondamental pour le développement socio-communicatif et cognitif de l'enfant. Il est donc indispensable de s'interroger quant aux facteurs susceptibles de promouvoir chez l'enfant handicapé mental la transition du regard interpersonnel au regard référentiel. Mais, avant cela, il faudrait encore induire une structure de dialogue dans ces émissions vocales et, dans un sens plus général, au niveau de l'ensemble de ses interactions avec le partenaire adulte.*

*Les collisions qui apparaissent au cours de l'interaction mère enfant handicapé mental pourraient être attribuées à un manque d'inhibition du comportement de l'enfant, lors de l'apparition d'une réponse dans l'environnement. Tout se passe comme si l'enfant ne s'attendait pas à des réponses spécifiques à ses comportements.*

*Or, si on reconsidère les particularités concernant la capacité d'extraire et traiter l'information chez l'enfant handicapé mental, ainsi que la passivité qui le caractérise souvent, on peut émettre l'hypothèse que cette difficulté d'établir des relations entre des événements différents dépend entre autres choses, de ces différents facteurs.*

*Si les expériences d'action et/ou d'interaction de l'enfant, déjà limitées par sa passivité, ne lui permettent pas d'extraire et de traiter les informations sensorielles susceptibles de développer des attentes vis-à-vis de son action et des réponses du milieu il en découle qu'il ne pourra pas développer les schèmes assimilateurs, ainsi que la structure de dialogue nécessaires à son développement ultérieur. En d'autres termes, si le milieu ne fournit pas à l'enfant des occasions pour exploiter et exercer ses compétences au cours d'expériences particulièrement appropriées à son niveau de développement, l'enfant ne pourra exercer ces capacités d'action qu'au cours de situations où les indices susceptibles de devenir des indices prédictifs sont difficilement discriminables et au cours d'interactions "faussées" par la représentation que le partenaire, socialement plus compétent, se fait des possibilités de performance de l'enfant.*

*Eheart (1982) attribue en effet les différences observées dans son étude aux types d'attitudes développées par les mères d'enfants trisomiques et non handicapés dans les interactions de jeux et, plus particulièrement, aux attentes différentes face aux performances autonomes de leur enfant.*

*Le fait que les enfants handicapés mentaux présentent un retard développemental et un degré de passivité évident semble influencer l'attente maternelle. Tout se passe comme si les mères d'enfants mongoliens ne faisaient pas assez "confiance" aux capacités de performances autonomes de leur enfant. Il est certain que nous nous trouvons ici face à des hypothèses de travail. (...)*

*(...) Notons toutefois que la mise en évidence de particularités et de retards dans le développement de l'enfant handicapé mental n'implique pas forcément l'arrêt de tout développement. Il est possible d'agir à tous les niveaux et tout particulièrement sur les échanges interpersonnels qui fondent la genèse de la communication. L'analyse des connaissances disponibles chez l'enfant non handicapé, que nous venons de résumer dans ce paragraphe, offre une série de moyens d'actions utilisables pour toute personne engagée dans le processus éducatif. » -*

Loin d'être de purs constats, et malgré le fait qu'elles datent, ces données demandent toujours et encore à être prises en considération lors de la structuration de contextes et de situations expérientielles d'échange entre un individu avec des incapacités de développement et un environnement. Il s'agit en effet d'éléments critiques des structurations des échanges à la base de la qualité de l'interaction socio-communicative de dyades (ou groupes) qui comprennent une personne avec une déficience intellectuelle.

## Deuxième aspect : le système environnemental et hiérarchique d'influence

Un des principaux apports de Bronfenbrenner à la représentation de l'existence de différents plans environnementaux d'influences sur le développement de l'individu est lié à sa proposition d'une taxonomie des contextes : le micro système, le méso système, l'exo système et le macro système (figure 18).

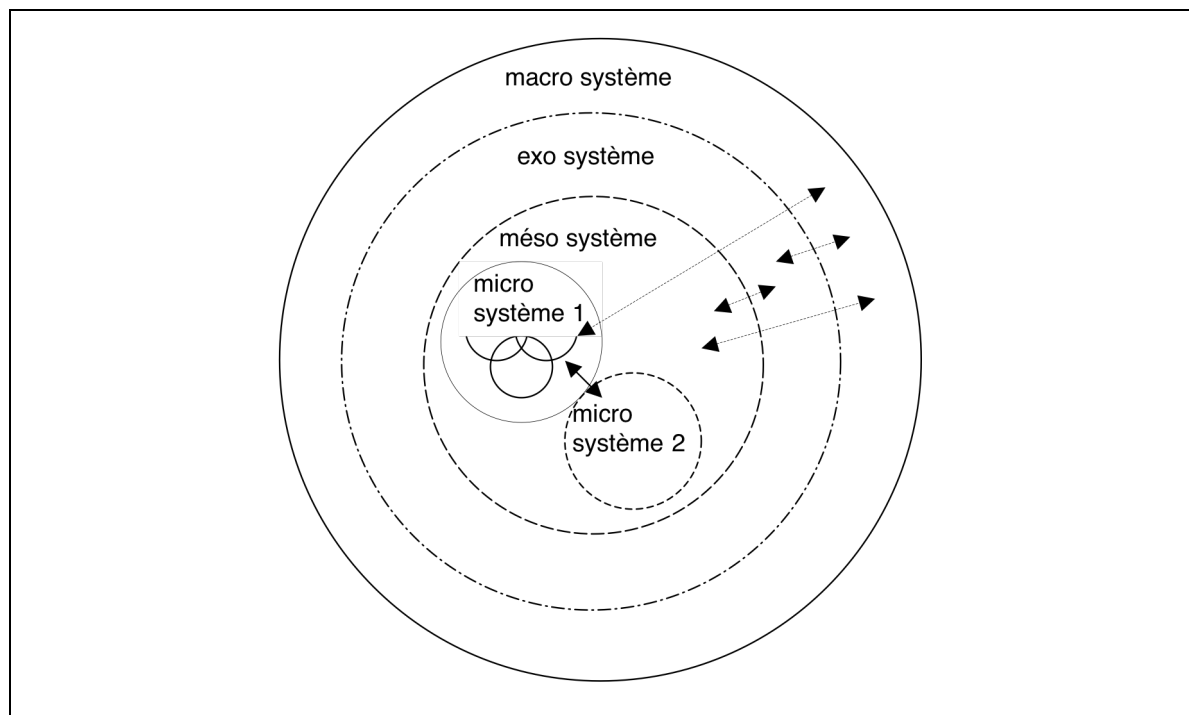


Figure 18 Le système environnemental et hiérarchique (Bronfenbrenner 1979 : notre adaptation).

Il s'agit d'une hiérarchie de systèmes d'influences sur l'individu et son développement à l'intérieur de l'écologie.

L'intérêt de ce modèle porte surtout sur la notion de « système d'interaction multiple entre personnes » et sur les effets directs et indirects sur le développement déterminé par les interrelations entre les contextes qui le composent. Il s'agit des événements et/ou des activités au niveau du macro système pouvant influencer de façon significative la nature des échanges interpersonnels au niveau du micro système.

Le niveau d'interaction le plus intime est le *micro système*. Il est constitué par des pattern d'interactions (rôle et modalité d'échanges interpersonnelles), d'activités et de relations expérimentés lors de la rencontre face-à-face d'un sujet avec un environnement, avec ses caractéristiques physiques, des matériaux et d'autres personnes. Ces dernières présentent également des caractéristiques spécifiques sur le plan du tempérament, de la personnalité et du système de croyance.

Par rapport à ce contexte, l'attention est posée d'abord et surtout sur le *comment les personnes dans l'environnement proche perçoivent les propriétés de*

*l'environnement* : -« a phenomenological view that is, perhaps, antithetical to the behavioristic perspective that permeates special education research »- (Sontag, op.cit. p.328).

Selon Bronfenbrenner (1992), comme pour Bandura (1980), les propriétés de l'environnement qui ont le plus fort pouvoir d'influencer le cours du développement chez un individu sont celles qui ont le plus de signification pour la personne dans la situation donnée. Cependant, Bronfenbrenner reconnaît que les forces « motivationnelles » peuvent être également externes à l'individu.

Lors des apprentissages ou de l'exploration d'un environnement, par exemple, ces forces sont présentes dans l'environnement, elles déterminent l'enclenchement et l'émergence de comportements mais toujours en fonction de la perception individuelle des propriétés de l'environnement ou par rapport à cette perception.

Gibson (1979) et Normann (1988), à ce sujet, proposent le concept d'*affordance*. Par rapport à Bronfenbrenner qui s'intéresse surtout aux caractéristiques des interactions sociales à l'intérieur d'un environnement, ces deux auteurs se concentrent davantage sur l'incidence des contextes physiques sur les comportements des personnes.

L'*affordance* est un concept élaboré à l'intérieur de la psychologie de la perception par Gibson (1979) et dans son acception la plus générale elle concerne la qualité d'un objet ou d'un environnement d'*inviter* un individu à produire une action. Elle intéresse toutes les actions possibles (avec un objet ou dans un environnement), objectivement mesurables et indépendantes de la capacité d'un individu de les reconnaître, mais en tout cas en relation avec cet individu et ses capacités.

Une évolution du concept, celle qui justifie notre attention à ce sujet à l'intérieur de ce cadre, est celle de « *perceived affordance* » (Normann, 1988) : la capacité d'inviter à l'action intéresserait exclusivement les possibilités d'actions pouvant être perçues par un individu.

L'*affordance* ne serait donc pas exclusivement du ressort de l'objet ou du contexte et de sa relation avec les capacités d'un individu, elle serait également fonction de la personne elle-même et de sa perception de l'objet ou du contexte.

Normann reconnaît que l'objet, tout comme un environnement, véhicule des actions plutôt que d'autres. Il réduit le degré de liberté des comportements et il oriente les occasions d'action.

L'*affordance*, selon Normann, est subjectivement ressentie/perçue et subjectivement recueillie. En d'autres termes, ce concept n'appartient ni à l'objet lui-même ni à la personne. L'*affordance* se constitue entre ces deux entités, elle est pour ainsi dire une propriété "distribuée", inscrite dans l'objet (ou le contexte) mais uniquement potentielle face à un individu. C'est une qualité d'un objet ou d'un contexte, mais elle n'est effective que lorsqu'un individu peut percevoir cette invitation. Pour nous (Mainardi, 1985 et 1986), la force d'induction/invitation reconnue à l'*affordance* est une composante à ne pas sous-estimer dans l'étude

et l'aménagement des micro systèmes d'influences sur la personne avec un déficit intellectuel.

L'autre caractéristique du microsystème, telle qu'elle a été définie par Bronfenbrenner, est celle liée aux *caractéristiques distinctives des interlocuteurs* de la personne avec des incapacités de développement. La personnalité, le style interactif et la compétence sociale de ces personnes interagissent avec les attributs personnels de l'enfant. Les deux variables sont importantes pour expliquer les effets des interactions. Il s'agit d'un aspect qu'il ne faut pas négliger dans une approche inclusive de l'éducation spécialisée et dans toute démarche de promotion de la participation sociale de la personne avec des incapacités de développement.

Le *méso système*, le deuxième niveau de la hiérarchie de systèmes, intéresse les interrelations entre plusieurs contextes de participation active de la personne (p.e.: les relations entre l'école, la maison, le groupe de pair, ...). Le méso système comprend au moins deux micro systèmes et quatre types d'interconnexions: la participation active de l'enfant à l'intérieur des deux contextes; le lien indirect, à propos de la participation de l'enfant, assuré par un intermédiaire entre les contextes; la communication entre ces micro contextes; la connaissance réciproque entre les contextes.

Ce système est d'autant plus significatif en éducation spécialisée et inclusive dans la mesure où l'enfant (ou l'adulte) avec une déficience intellectuelle ne peut pas nécessairement assurer une communication fiable lors du passage d'un contexte à l'autre et, réciproquement, le fait que, à l'intérieur de chaque contexte, il exerce très souvent un rôle subordonné à une figure de responsabilité. Cela demande une coordination et une cohésion inter contextes, supérieure à celle où la personne elle-même est directement *porteuse d'arguments en ce sens* et où elle peut assurer personnellement et de manière autonome ce passage.

L'*exo système* est le troisième niveau de la hiérarchie. Il concerne les liens entre différents contextes dont au moins un n'inclut pas, d'habitude, l'enfant (la personne) comme, par exemple, l'influence du réseau social de l'un des parents en relation avec son cadre professionnel, l'influence de la communauté, etc.

Au niveau de l'exo système, mais aussi du méso système, Bronfenbrenner met l'accent sur *l'importance d'une cohésion et d'un consensus de fond quant aux buts* et aux choix entre les personnes intéressées par les liens de ces différents contextes. Dans ce type de liens, la présence d'une personne avec une déficience intellectuelle à l'intérieur du système doit prendre en considération l'ensemble des composantes pour créer une « confrontation » sur des implicites qui de toute façon ont une incidence sur les échanges et le quotidien des situations et des contextes (Mainardi, Solcà, Da Vinci, 2003; Mainardi et Solcà, 2004a et 2009).

Le *macro système* englobe et influence les autres systèmes par la détermination des patterns internes grâce aux éléments d'influence spécifiques à une culture



donnée, ou à des contextes sociaux généraux. Il est caractérisé par les croyances sur le développement de la personne, sur les valeurs en général, par les styles de vie, les formes d'échanges et de solidarité, les attentes éducatives et institutionnelles, les ressources et les services à la personne, etc.

Les patterns de croyance sont normalement véhiculés par les institutions culturelles : de la famille, aux structures gouvernementales en passant par l'école et les communautés d'intérêts telles que la place de travail, la paroisse, etc. La famille, les proches, l'école et la communauté déterminent le style de vie de l'enfant et la spécificité des niches écologiques qui en dérivent. Ce sont des contextes uniques et culturellement influencés. Les niches écologiques ainsi déterminées, disposent de qualités éducatives, sociales (réseau) et émotionnelles; elles activent des supports émotionnels, cognitifs, et sociaux ; elles aménagent des conditions environnementales, des conditions de stimulation et d'action qui intéressent la personne avec des incapacités de développement.

Le modèle de Bronfenbrenner, par rapport au paradigme de l'influence réciproque, nous permet d'approcher par une représentation structurée, l'articulation entre facteurs proximaux et facteurs distaux d'influence sur les situations et les contextes. Il nous permet également de considérer de quelle manière, et à quel niveau du système, ce concours de facteurs est mis en jeu dans le quotidien à l'intérieur de processus responsables de la variabilité comportementale de l'individu.

Une lecture multidimensionnelle de la situation de handicap est à la base même de la notion d'inclusion et des modèles systémiques. De même, l'analyse du handicap situationnel ne peut pas échapper à cette ouverture sous peine de limiter son apport à des épisodes interactifs ponctuels et circonscrits par rapport à l'environnement et de négliger ainsi une perspective de transfert, de généralisation et d'exploitation des acquis propres au développement de la personne sur le moyen et long terme.

### Troisième aspect : la dimension temporelle

L'intérêt du temps dans l'étude du développement chez la personne est une question implicite dans la définition du développement qui fait appel à l'histoire et aux implications à long terme du concours d'influences et d'interactions réciproques entre un individu et son environnement proche et distal. C'est cet aspect que Bronfenbrenner appelle le système chronologique.

Le résultat du concours d'influences à l'intérieur du modèle à un moment donné de l'histoire du système n'est pas un point d'achoppement pour l'individu. C'est plutôt un instant d'un processus en cours, une issue momentanée mais « fondante » et « fondée sur » le système dynamique en présence et l'histoire des interactions réciproques de ses composantes.

Le système a un passé, un présent et un futur et il est prouvé que –« *l'histoire des relations entre le "caregiver" et l'enfant influence le développement observé à*

*chaque moment* »- (Dumas et La Freniere, 1993, in : Sontag, 1996, p.334).  
S'occuper du handicap de situation, en tant que produit et dans une optique éducative a un sens si l'on vise à l'accessibilisation des situations et à la réduction des facteurs de « résistance » du système environnemental au développement des personnes avec des incapacités.

## **Le handicap de situation et le modèle bioécologique**

Sontag (1996) propose une revue exhaustive de la littérature relative aux principaux résultats des travaux dédiés aux situations de handicap dans une optique bioécologique. Le travail de Sontag mentionne et propose une série de données issues des recherches de Shonkoff et al. (1992). En particulier, il concerne les trois éléments clés du modèle de Bronfenbrenner que nous venons de présenter : les caractéristiques instigatrices du développement, le système environnemental et la dimension du temps.

Voici les issues principales par rapport à notre cadre de préoccupations, c'est-à-dire, les données qui renseignent sur l'influence réciproque des caractéristiques propres à la personne avec une incapacité intellectuelle et à son environnement dans la détermination de variations développementales :

- l'influence des facteurs exogènes à la base d'une incapacité de développement (causes organiques d'origine génétique ou environnementale) est importante, cependant il a été prouvé que les caractéristiques environnementales contribuent de façon considérable aux compétences de l'enfant ;
- les compétences psychomotrices de l'enfant influencent significativement les manifestations comportementales et notamment, le jeu spontané, le comportement adaptatif et les interactions mère enfant. Le type d'incapacité et sa sévérité ne sont pas des indicateurs prédictifs en tant que tels de *caractéristiques instigatrices du développement* spécifique à la personne (voire à la situation de handicap). L'utilisation de cette caractéristique statique contribue peu à la compréhension des mécanismes qui interviennent dans les changements observables chez l'enfant (Sontag, p.336);
- des caractéristiques de l'enfant qui sont également associées à la variation comportementale incluent des problèmes de santé (troubles cardiaques et troubles neurologiques), les traits de personnalité et leurs manifestations comportementales et excluent le genre ;
- les convictions parentales quant au *qui* et au *quoi* influencent l'enrichissement du développement de l'enfant (la perception familiale du « lieu du contrôle ») ;
- la variabilité comportementale n'est pas fortement associée ni aux caractéristiques familiales générales (structure familiale, revenus, religion, ethnicité, professions, état de santé,...), ni à l'intervention précoce en tant que telle ou aux systèmes de support à la famille.

Ces données, qui n'ont pas la prétention d'être exhaustives ou conclusives, permettent quelques considérations. L'attention portée au processus interactif implique :

- (1) de *caractériser davantage l'enfant* avec des incapacités de développement et ce notamment en ce qui concerne les caractéristiques personnelles mises en jeu à l'intérieur des interactions avec son environnement;
- (2) de *bien décrire le(les) contexte(s) spécifique(s) avec le(s)quel(s) l'enfant interagit* et qui détermine(ent) les situations afin de faciliter la définition et la mise en oeuvre d'une intervention éducative spécialisée et inclusive : individualisée et singularisée par rapport à l'individu et au(x) contexte(s). Ce deuxième aspect renvoie à l'ensemble des variables du contexte. Par rapport à une situation d'école, par exemple, cela équivaldrait à examiner le contexte de classe, y compris les caractéristiques du milieu, des variables de l'enseignant et de la pratique de l'enseignement. L'examen de ces facteurs peut conduire à l'identification de caractéristiques instigatrices du développement chez l'enseignant (Sontag, 1996, p.338).
- (3) de *considérer la nature des perceptions* à la base des interactions de l'enfant avec des incapacités de développement chez les personnes significatives qui constituent son entourage (les parents et les autres membres de la famille, les proches, les éducateurs,...). Il s'agit en effet d'un élément qualificatif du handicap de situation qui peut exercer des influences significatives à court, moyen ou long terme, sur l'une ou l'autre des occasions d'interaction (Lambert, 1995 et 2002) et sur leur appréciation de la part du milieu (Lanners et al., 2003; Mainardi, Solcà, Da Vinci, 2003; Mainardi et Solcà, 2004a et 2004b).
- (4) d'approcher les niches écologiques spécifiques à un individu et à un environnement en ayant à l'esprit qu'elles sont également tributaires du macro système particulier dans lequel elles sont inscrites. Un modèle analytique du handicap de situation qui a la prétention de visualiser l'ensemble des vecteurs en jeu ne peut se passer de cette dimension au même titre qu'il ne peut pas faire l'impasse sur les autres plans d'incidence des contextes et de leurs interrelations sur cette même situation.

La *relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet et cela de façon indépendante de la situation des individus, de leur condition et/ou de leur singularité* est une relation qui peut tirer bénéfice du « prisme optique » offert par le modèle bioécologique. Cette perspective permet de préciser ultérieurement les contextes et la typologie des situations sur la base desquels « l'œuvre de médiation » peut appréhender la complexité de l'environnement censé assurer à la personne avec une incapacité intellectuelle une existence -« *la plus proche possible des conditions de vie de la majorité des personnes* »- (Lambert, 2002, p.185).

## **Les contextes de l'accessibilisation et la notion d'autodétermination**

- <sup>48</sup>« *Au-delà des requêtes cognitives, perceptives et/ou motrices spécifiques, le processus d'épanouissement de la personne ressent fortement de l'influence de processus interpersonnels responsables de l'adaptation sociale. Le contexte de vie, généralement dans le respect des compétences personnelles, dicte des requêtes, définit des limites et détermine les occasions d'expériences, tandis que le processus d'adaptation individuelle amène progressivement la personne à conserver, modifier ou inhiber ses comportements dans la recherche d'un équilibre "optimale" entre les requêtes-offres du milieu d'une part, et ses propres exigences et possibilités de l'autre. Ressources, requêtes et attentes du milieu peuvent inhiber, modifier, ou promouvoir fortement nos exigences et nos capacités.*» -

Tomkiewicz et Zucman (1983) proposent le concept de « interface sociale aux réalisations pour handicapés » qu'ils identifient comme étant quelque chose dont le conditionnement ne se manifesterait pas de manière diffuse et uniforme dans l'environnement mais plutôt de façon spécifique par rapport à chaque domaine et à l'intérieur de chaque contexte particulier. Cette vision nous rapproche encore une fois aux concepts de « niches écologiques » et de handicaps, respectivement de ressources, de situations. L'importance et l'effet des contextes sur les comportements et les compétences a fait l'objet d'études qui ont montré notamment comment les contextes peuvent déterminer, chez une même personne et durant un même « instant » de vie, des performances, mais aussi des niveaux de compétence, qui, pour des situations analogues, se rapportaient à des opérations mentales de stades opératoires différents (Fischer et al. 1993).

Lors d'un projet sur la formation continue pour les personnes adultes (Mainardi, 1985a et 1988c), nous avons fait nôtre le cadre théorique proposé par Tomkiewicz et Zucman (1983) pour représenter l'interface à considérer lors de réalisations qui portent leur attention aux droits des personnes ayant une déficience intellectuelle (figure 19). Dans le modèle original, l'interface sociale avait été introduite pour présenter l'un des principaux facteurs déterminants des réalisations pour les personnes en corrélation directe avec l'exploitation des vecteurs de développement et d'émancipation identifiés par les auteurs et les contextes d'exercice des facultés ainsi développées.

Sur ce même modèle, en raison de nos propos actuels, nous avons substitué le concept *d'interface aux réalisations faites par la personne avec des incapacités de développement* à celui d'interface sociale aux réalisations *pour la personne*. À l'intérieur de l'interface ainsi définie, en plus de la composante sociale, nous avons ajouté la composante individuelle issue de l'expérience d'interaction.

---

<sup>48</sup> Mainardi (1985).

La perception que l'individu a de ses propres *possibilités d'influencer sa propre destinée* est tout autant tributaire de facteurs individuels d'attribution de compétences et d'habiletés à soi-même, que de facteurs sociaux et environnementaux d'inférences de compétence et d'habiletés présentes ou attendues chez un individu à un moment de sa vie et, par là, des offres d'opportunités et des requêtes de performances «orientées» dont l'éducation est l'un des instruments privilégiés.

Il y a certainement d'autres facteurs en jeu dans la possibilité et la volonté de développer et d'exercer des facultés. Notre but n'est pas de les rassembler tous, mais plutôt de nous intéresser à ceux pour qui une action de monitoring et d'influence directe, en fonction des intentions déclarées, peut être sérieusement prise en considération.

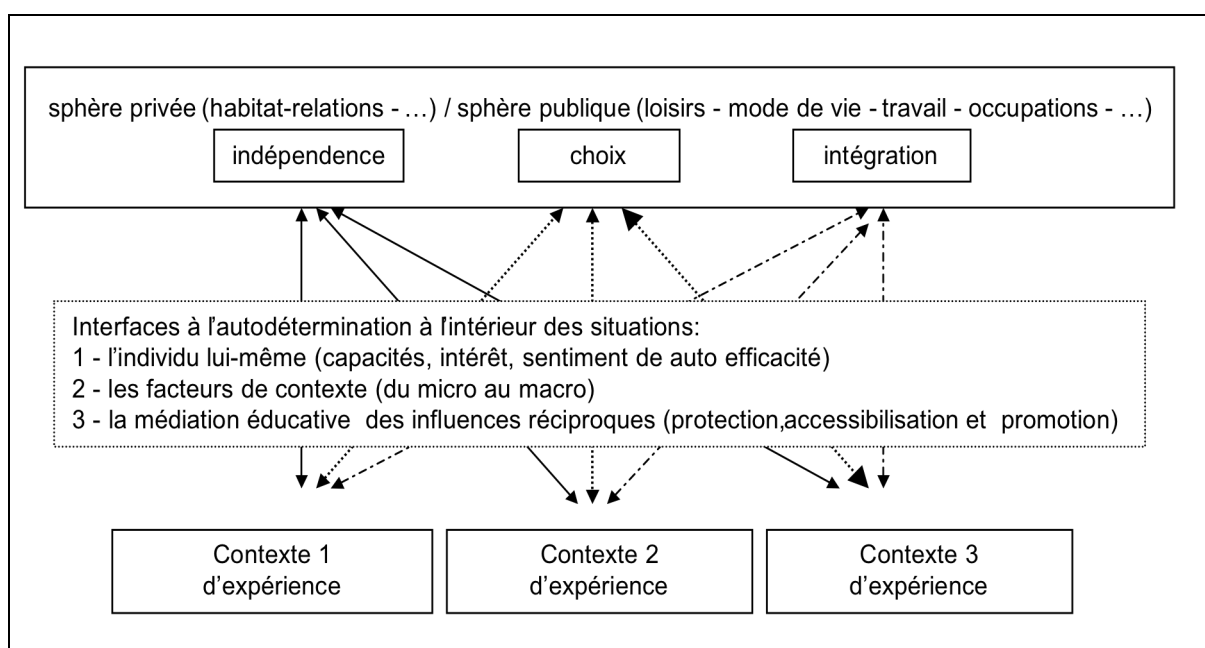


Figure 19 - L'interface aux réalisations faites par la personne avec des incapacités de développement (Tomkiewicz et Zucman 1983 (version adaptée), in : Mainardi 1988 ).

L'éducation se propose, à l'intérieur des interactions individu-monde, comme une interface nécessaire et provisoire au concours de contingences et d'arbitrages environnementaux et de variables individuelles dont l'interaction et l'influence réciproque ne s'estomperaient guère en correspondance avec l'estompement de la relation éducative en tant que telle. Il s'agit d'une interface parmi d'autres. Elle offre toutefois l'occasion d'exercer son pouvoir d'influence.

Dans notre cadre de référence spécifique, cela concerne surtout le processus d'inclusion sociale par l'accès à l'autodétermination et/ou à des conditions de participation à la détermination des faits de sa propre vie de la part de personnes, enfants et adultes, avec des incapacités de développement et donc la « *self determination is an educational outcome* » (Wehmeyer, 1996).

Selon Wehmeyer (1998) un comportement est autodéterminé lorsque :

- la personne agit de façon autonome;
- le comportement est autorégulé ;
- la personne agit de manière auto réalisée ;
- l'individu fait preuve *d'empowerment psychologique*.

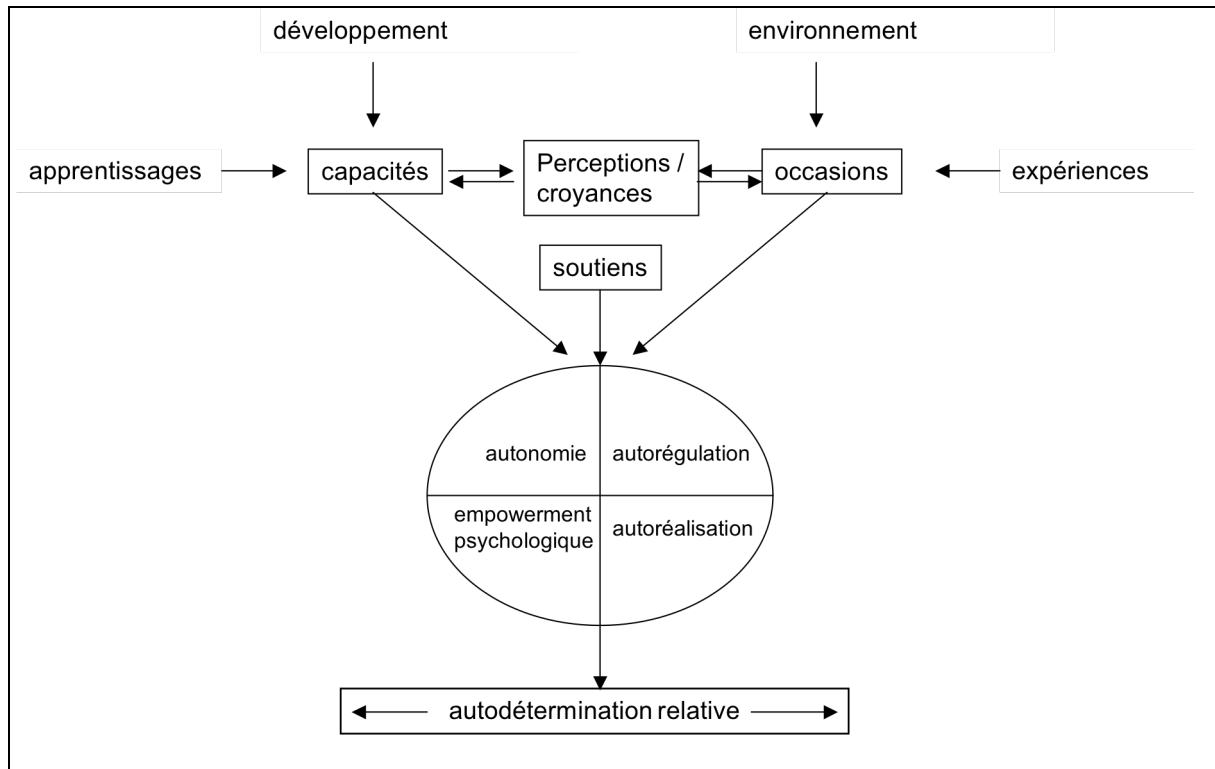


Figure 20 - Processus d'autodétermination (Wehmeyer, 1998, p. 5)

Par le terme *autonomie*, Sands et Wehmeyer (1996) indiquent l'autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire la capacité de montrer une préférence, faire des choix et agir en conséquence.

*L'auto-régulation* consiste en un ensemble de capacités qui permet à une personne d'analyser une situation qui la concerne directement, de s'engager dans une action et de la poursuivre, de considérer des rétroactions à ces actions et des régulations. Elle comporte l'habileté du sujet d'examiner son environnement et ses répertoires comportementaux pour tirer des conclusions et prendre des décisions sur le comment agir, sur l'action et sur la désirabilité des effets de l'action (Withman, 1990).

*L'autoréalisation* fait référence aux buts intrinsèques de la vie d'une personne ou, en d'autres termes, à la tendance individuelle d'orienter ou d'influencer sa propre vie selon une perspective globale orientée qui évolue au cours de la vie.

*L'empowerment psychologique* intéresse le sentiment d'auto efficacité et la perception du contrôle. Il concerne le rapport existant entre ses propres

comportements et les évènements et/ou les phénomènes qui se produisent dans l'environnement.

L'autodétermination comporte la connaissance progressive de ces propres points de forces et des faiblesses et d'agir en considération de cela en vue d'une autoréalisation possible et souhaitée (à court, moyen ou long terme, selon l'âge, les capacités et les possibilités offertes).

La présence de ces quatre caractéristiques permet de juger de l'autodétermination d'un comportement: toutes les caractéristiques énoncées sont nécessaires; aucune n'est suffisante à elle seule (figure 20).

La disponibilité ou l'absence d'occasions d'expériences, l'âge, les capacités et les contextes d'influence environnementale, sont autant de facteurs qui peuvent influencer de manière significative le degré avec lequel chacune des caractéristiques énoncées est présente.

L'autodétermination est envisagée comme étant une construction qui fait appel :

- 1) aux capacités individuelles (influencées par le développement et les situations d'apprentissage) ;
- 2) opportunités fournies par l'environnement et les expériences de vie ;
- 3) aux types de supports offerts.

Sur la base de l'apport de Wehmeyer, nous proposons d'actualiser le modèle repris à Tomkiewicz et Zucman (figure 19) pour mieux préciser les vecteurs du développement et de l'émancipation de la personne (autonomie, autoréalisation, autorégulation et empowerment psychologique) mais également pour mettre en évidence et garder à l'esprit l'idée des interfaces et des contextes particuliers et spécifiques à considérer lors de l'étude et de l'analyse des facteurs en jeu.

En ce qui concerne les vecteurs, nous allons substituer à la notion de « empowerment psychologique » proposée par Wehmeyer, celles de « inclusion » et de « considération » (figure 21) qui nous semblent être des indicateurs directs et moins tributaires de processus cognitifs sous-jacents à l'empowerment psychologique. Ils dépassent nettement le cadre de l'expérience autonome d'action pour intéresser à plein titre celui de la reconnaissance de cet empowerment de la part du système écologique à l'intérieur duquel l'expérimentation du pouvoir d'action trouve ses occasions.

Les études portant sur l'autodétermination chez les personnes déficientes intellectuelles (Wehmeyer et Garner, 2003; Wehmeyer, Abery, et al. 2003 ; Nankervis et Stancliffe, 2006) démontrent que les facteurs cognitifs ne sont pas les plus importants: l'autodétermination n'est pas corrélée au QI de la personne,



par contre elle est significativement corrélée à l'opportunité de faire des choix offertes par l'environnement.

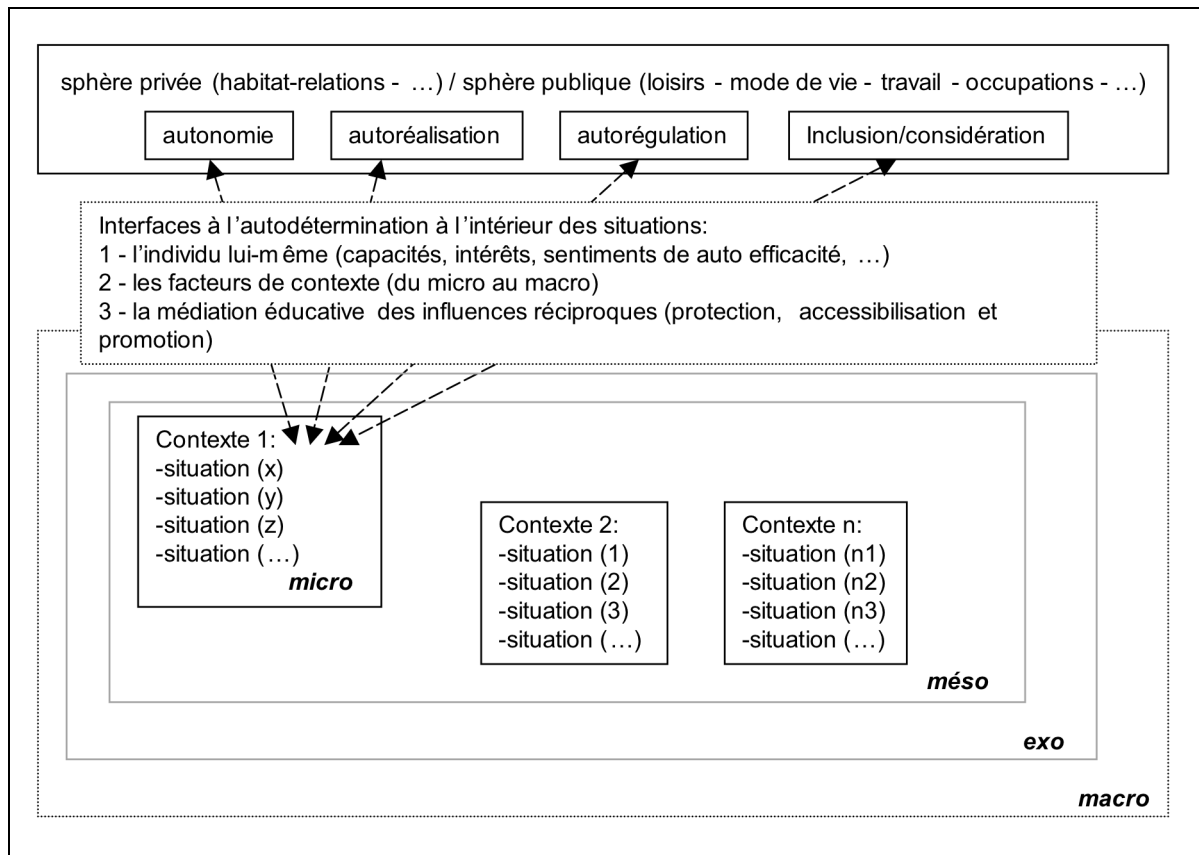


Figure 21 – Interfaces à l'autodétermination de la personne avec des incapacités de développement

À l'intérieur de la niche éducative, cela renvoie aux caractéristiques instigatrices du développement chez les personnes de référence.

Certains parents exerceraient une «surprotection» et donc un contrôle trop important sur leurs fils et filles, tandis que d'autres assumeraient d'autres attitudes: dans la «relation positive», les enfants prennent eux-mêmes leurs décisions (Zetlin, Turner et Winik, 1987, in : Sands et Wehmeyer, 1996).

Lorsque la niche écologique est à l'intérieur d'une institution spécialisée, deux facteurs principaux sembleraient influencer l'autodétermination: le type d'institution et le nombre d'utilisateurs.

En général, on a pu observer que les structures qui proposent un mode de vie plus indépendant - appartements de vie indépendante, ou semi indépendante - offrent des occasions de choix et de décision plus importantes, par rapport à ce qui se produit à l'intérieur des institutions (Stancliffe et Wehmeyer, 1995; Wehmeyer et Bolding, 1999; Robertson et al., 2001 ; Stancliffe et Lakin, 2007).

Dans les deux cas, il semblerait que lorsque les personnes peuvent bénéficier de la possibilité de choisir, ces occasions intéresseraient surtout les aspects de la vie quotidienne et excluraient d'autres aspects. Plutôt rares seraient les choix qui

pourraient avoir un impact, à moyen ou long terme, sur le cadre institutionnel ou de vie donné.

Le nombre d'usagers d'une structure, et la disponibilité ou moins de ressources d'accompagnement, auraient une incidence sur l'offre d'occasions de choix et de décision. Le degré de liberté des actes individuels serait directement subordonné aux règles du fonctionnement institutionnel et au degré d'autonomie interne pouvant être assuré ou toléré par la structure (Wehmeyer et Bolding, 1999).

## **Partie III – La pédagogie de l'accessibilisation: cadres de référence et illustrations**

---

- 1. Cadre éthique de la relation éducative**
- 2. Les finalités de la pédagogie de l'accessibilisation**
  - Finalité 1 : éduquer à l'autodétermination
  - Finalité 2 : éduquer à l'autonomie
  - Finalité 3 : assurer l'inclusion et la considération
- 3. Objectifs de la pédagogie de l'accessibilisation**
- 4. Cadre conceptuel et principes**
  - La médiation éducative et l'accessibilisation
  - L'interaction éducative et l'accès à la maîtrise de l'occasion d'expérience
  - Les principes de l'accessibilisation
- 5. L'accessibilisation et les dimensions opérationnelles**
  - Les démarches de l'accessibilisation
- 6. Les instruments de l'accessibilisation**
  - L'évaluation par la mise en situation
  - L'action de médiation en faveur de l'expérience d'action
  - L'analyse de problèmes en collaboration
- 7. Illustrations de l'application des instruments**
  - L'évaluation par la mise en situation et la médiation de l'action
    - L'évaluation d'une situation d'apprentissage à l'autorégulation*
    - L'évaluation de la perception de la qualité du service à la personne*
  - La médiation en faveur de l'expérience d'action
    - L'aménagement des contingences de la situation d'exploration*
    - Les partenaires : comment se prépare la disponibilité à l'intégration*
    - « CH-91 » : une autre image de la personne en situation de handicap*
  - L'analyse de problèmes en collaboration
    - « On naît et l'on devient dessinateur »*
    - Le projet éducatif individualisé (PEI) entre l'éducateur et l'équipe éducative*
- 8. Illustrations de démarches**
  - Section I : l'approche du rôle d'agent autonome et autorégulé
    - L'exploration individuelle de son environnement*
    - L'accessibilisation d'occasions autonomes d'expérience*
  - Section II : l'approche de la considération et de l'autoréalisation
    - La pertinence de la transposition de modèles d'une réalité à une autre*
    - Une qualité certifiée et copartagée*
    - Le « PEI » : un fait essentiellement interpersonnel*
    - Instruments de gestion et action professionnelle*



## **Cadre éthique de la relation éducative**

Le cadre éthique interne à la relation éducative à laquelle toute pratique pédagogique doit faire appel renvoie à un idéal déontologique qui exige la clarification du rapport entre le service à la personne (individu, groupe ou communauté) et l'éthique de ce service: -« *toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées.*

*Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité [verantwortungsethis] ou selon l'éthique de la conviction [gesinnungsethis]. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Il n'en est évidemment pas question. Toutefois il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction - (...) -, et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité qui dit : "Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes." (...).*

*Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi. Au contraire le partisan de l'éthique de responsabilité comptera justement avec les défaillances communes de l'homme (car, comme le disait fort justement Fichte, on n'a pas le droit de présupposer la bonté et la perfection de l'homme) et il estimera ne pas pouvoir se décharger sur les autres des conséquences de sa propre action pour autant qu'il aura pu les prévoir. Il dira donc: "Ces conséquences sont imputables à ma propre action". » - (Weber, 1963, p.64).*

En éducation et en particulier en ce qui concerne son versant professionnel, l'éthique de conviction doit absolument se confronter à une éthique de la responsabilité et réciproquement, sans quoi les convictions n'ont pas de mise à l'épreuve et, inversement, la responsabilité n'a pas de points de repère.

La volonté d'inscrire la préoccupation d'une accessibilisation d'occasions d'expériences significatives par rapport à la construction de l'autodétermination à l'intérieur d'un corpus pédagogique tel que nous l'avons décrit auparavant, situe directement notre travail dans un cadre déontologiquement déterminé avec les responsabilités, les compétences et les habiletés que cela comporte et les principes (voire les postulats) qui en sont à la base. La réflexion déontologique d'un service à la personne à l'intérieur d'un système donné doit se référer constamment et simultanément aux deux. Elle doit faire appel à des principes de l'action, non pas pour légitimer cette dernière (valeur), mais pour l'orienter.

Les principes s'inspirent de valeurs, mais leur but est essentiellement celui de permettre à quelque chose de commencer et de se développer en conséquence et par des actions cohérentes avec ce même principe et, si nécessaire, avec d'autres principes. C'est une éthique de la responsabilité, sensible aux valeurs

mais également aux contingences, elle est ouverte à la dimension des buts et des actions possibles à court et moyen terme sans pour autant, à l'intérieur du « possible » à long terme, renoncer à la progression indiquée par les principes retenus.

L'éducation spécialisée et inclusive de même que l'accompagnement de la personne avec des incapacités de développement doit prêter une attention particulière (1) aux dimensions éthiques en jeu dans l'œuvre de médiation, (2) aux contingences du système environnemental et hiérarchique d'influence, (3) aux compétences et aux habiletés nécessaires pour garder le rapport d'influence et de force souhaité de ces trois vecteurs sur la situation de handicap de la personne. Sa proposition s'articule au moins sur les cinq principes suivants :

- *le principe du respect de la personne ;*
- *le principe d'éducabilité de la personne ;*
- *le principe d'accompagnement et de tutelle ;*
- *le principe de l'écoute sans réserve ;*
- *le principe de la citoyenneté de chacun.*

Ces principes ont la prétention de considérer au même temps le caractère d'universalité du respect de la personne, c'est-à-dire le respect de la dignité humaine identifiée avec la conception sociale de la personne, des préoccupations ponctuelles dérivées de ce principe plus général qui est à la base de la configuration des prérogatives fondamentales revendiquées pour toute personne : les droits de l'homme (Occhipinti, 2008, p.32).

La situation de handicap, en particulier celle associée à des incapacités de développement, demande en effet d'explicitier quelques autres principes spécifiques de l'éducation/l'accompagnement.

Tout d'abord *le principe d'éducabilité* (Crahay, 1996, pp. 289-292), principe qui est à la fois le postulat de base de la médiation éducative et le principe heuristique du questionnement éducatif dans la mesure où il oriente l'éducateur vers la recherche de nouvelles solutions éducatives, plutôt que des nouvelles attributions causales à des variables hors de sa portée, face à des situations d'échec de son action.

Deuxièmement, le principe *d'accompagnement et de tutelle* s'inscrit dans la définition même d'éducation en tant que « relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » et cela de façon indépendante de la situation des individus, de leur condition et/ou de leur singularité. Ce principe, dans son acception pédagogique et dans le respect des droits (et des devoirs) de la personne, exige que l'on laisse à chacun prendre sa place, c'est-à-dire, avec les mots de Freinet, -« *que je fasse tout pour qu'il puisse le faire mais que je me refuse à me substituer à lui* »- (in Meirieu, 2000, p. 154).

Le principe d'accompagnement et de tutelle entraîne également des devoirs éthiques rigoureux à l'égard des personnes vulnérables quant à la protection de leurs intérêts par le respect de la personne, de la justice et de l'inclusion.

Dans certains cas, cela demande aussi que, dans l'action et dans l'intérêt de la personne, on se substitue à lui dans nos prises de positions face à ses actes ou à

ses propos. Cette responsabilité, cependant, ne doit mettre en aucun cas en discussion le *principe de la légitimité d'opinion et du droit à l'écoute* dont chacun doit pouvoir bénéficier (Mainardi, 2003 ; Mainardi et Crivelli, 2003 ; Mainardi et Solcà, 2004).

L'écoute est une prestation due -« *l'ascolto (in senso lato) e la sua considerazione, non è qualche cosa di "esterno" ma fa parte della prestazione* »- (Mainardi et Crivelli, 2003, p.17). L'écoute de la personne (y compris l'observation de manifestations comportementales autres que verbales à l'intérieur de situations et de contextes d'influence) est la considération effective de la condition subjective, mais il faut également reconnaître une deuxième spécificité de l'écoute chez la personne avec des incapacités de développement : -« *la valorizzazione della sua capacità di farsi ascoltare* »- (Mainardi et Crivelli, idem, p.18).

Nous avons également énoncé ce principe par rapport aux processus d'évaluation institutionnelle sollicités par l'introduction de système dits de *gestion de la qualité* dans les structures de service à la personne : - « *Eine eingeschränkte Verantwortlichkeit, wie auch die eingeschränkte Fähigkeit zu verstehen und zu wollen, sind nicht ausreichende Elemente, die Mitbeteiligung, d.h. den Beitrag des Leistungsbezügers am Evaluationsprozess der Qualität in der Einrichtung, von vornherein auszuschliessen* »- (Mainardi, 2003, p.30).

L'inclusion prétend la considération et la participation ; dans la mesure du possible, cette considération doit être assurée à chacun.

Ce que nous venons d'affirmer fait également appel au *principe de citoyenneté*. Dans des formes et selon des modalités diverses, tout le monde doit pouvoir contribuer à la société à laquelle il appartient.

Pour mieux illustrer ce concept, nous allons faire appel à des réflexions issues d'une expérience d'adoption de la part d'un atelier protégé de la Fondazione Diamante, « Il Ronchetto », d'un modèle de fonctionnement *durable* (en italien : « *sostenibile* »).

- <sup>49</sup> « *La sostenibilità non è necessariamente comprensibile spontaneamente, così come la cittadinanza, implica partecipazione, azione comunitaria, considerazione e reciprocità di diritti e di doveri. Lavorare su ciò che esiste (le abilità) e non fermarsi di fronte a ciò che è deficitario (le carenze) permette a tutti, senza eccezione per le persone in situazione di handicap, di essere maggiormente partecipi delle realtà circostanti e di sentirsi più addentro alla società sul piano individuale e collettivo. (...) Per fare in modo che progetti di questo tipo abbiano un senso per tutti, bisogna affrontare concretamente la diversità. È importante riconoscere l'utilità e la compatibilità di un obiettivo con le capacità ed i bisogni dell'utente. Bisogna agire nella consapevolezza che per qualcuno i risultati saranno più manifesti e il lavoro più semplice, mentre per altri l'obiettivo sarà eventualmente poco percepibile, meno visibile, ma non per questo meno ambizioso.*

*Alcuni utenti hanno la capacità di comprendere ciò che stanno facendo e*

<sup>49</sup> Martinoni, Ardia, Mainardi, Gandolfi, Parini, Guarneri, F., 2008, p.11.

*dispongono di maggiore consapevolezza rispetto alle proprie azioni ed al loro valore. Ci sarà chi invece, nel limite delle sue capacità cognitive, imparerà senza esserne consapevole, attraverso un apprendimento per pregnanza che porterà all'acquisizione di un comportamento quasi automatico, un'abitudine. Queste azioni, se attivate in autonomia, saranno altrettanto sostenibili di un gesto consapevole. » -*



## **Les finalités de la pédagogie de l'accessibilisation**

Par *accessibilisation*, nous entendons la valorisation de l'autonomie et l'accès à l'occasion d'expériences et par là également l'accès à la participation aux faits de la vie et à leur détermination à l'intérieur des différents contextes d'appartenance et des divers systèmes d'influence qui les caractérisent. Nous l'avons dit, l'accessibilité est un des principaux facteurs d'exclusion ou d'inclusion. Dans un cas comme dans l'autre, elle détermine l'occasion d'approche et donc d'exposition à des situations, à des contextes, à des événements ainsi que l'opportunité d'action et/ou d'apprentissage (par action directe ou vicariante) que ces différents moments et ces occasions véhiculent sur le plan personnel et interpersonnel.

L'accessibilité ainsi que l'accessibilisation, telles que nous les avons définies auparavant, sont des facteurs prioritaires de prévention de l'exclusion et de promotion de l'inclusion. Les spécificités signalées dans la deuxième partie de ce travail, marquent, sur le plan quantitatif et qualitatif, l'histoire individuelle de la personne avec des incapacités de développement, ainsi que la force qu'une expérience d'action directe ou vicariante accessible exerce sur la variabilité comportementale individuelle.

Cela nous force à considérer l'accès à l'occasion d'expérience la condition « sine qua non » de *l'éducation à l'autodétermination* et la promotion de cette faculté une des finalités majeures de la pédagogie de l'accessibilisation, sinon sa raison d'être principale.

### **Finalité 1 : éduquer à l'autodétermination**

Dans le contexte de réflexion qui est le nôtre, celui de l'éducation spécialisée et inclusive, l'argument électif et prioritaire de cette finalité est d'éviter que la conséquence, c'est-à-dire la dépendance acquise à l'intérieur de situations handicapantes, se substitue à la cause (cf. Vigotskij, in : Barisnikov et Petitpierre, 1994, p. 217).

Ce n'est pas parce qu'on a constaté des handicaps de situation qui demandent l'intervention d'un tiers pour sortir la personne d'un « impasse » qu'il faut considérer la dépendance d'autrui un trait caractéristique de la personne avec des incapacités de développement: il s'agit de situations et d'attributions débilitantes sur le plan de l'apprentissage et du développement.

Éduquer à l'autodétermination comporte de prendre en considération l'accès/l'exposition aux situations et aux occasions d'expérience (la dimension quantitative), et l'accessibilité/l'accessibilisation de ces situations (la dimension qualitative). En même temps, cette éducation demande que ce « tiers », mentionné plus haut, puisse parvenir à considérer les effets des actions, des contextes et les influences réciproques qui se jouent à ce niveau, en particulier

sur l'exercice et la découverte de son propre pouvoir d'action, sur l'occasion d'expérience de la personne avec une déficience intellectuelle.

### **Finalité 2 : éduquer à l'autonomie (l'autonomie fonctionnelle, l'autoréalisation et l'autorégulation)**

L'autonomie est une des caractéristiques essentielles de l'autodétermination et en tant que telle on pourrait juger inutile d'identifier son éducation avec une finalité spécifique. Cependant, la réciprocité des influences nous amène à l'autonomie individuelle (*l'autonomie fonctionnelle, l'autorégulation et l'autoréalisation*) comme étant un produit plus ou moins dynamique d'un processus interpersonnel (passé, présent et futur). L'éducation à l'autonomie intéresse autant la personne chez laquelle on entend promouvoir l'autonomie que l'entourage où elle aurait à se manifester, c'est-à-dire le système environnemental directement concerné. Telle est la raison pour laquelle nous en avons fait une finalité distincte.

### **Finalité 3: assurer l'inclusion et la considération**

Par l'accessibilisation, nous souhaitons promouvoir, développer et soutenir l'inclusion et l'exercice du rôle d'agent de la personne avec des incapacités de développement au sein de son environnement.

L'inclusion, ainsi que le rôle d'agent, intéresse un sujet (individu, groupe, communauté, ...) et un contexte (niche, groupe, communauté, société). Les deux concernent à la fois un processus, des perceptions, un rôle, ... en relation avec ce contexte. C'est justement ce contexte, élément sans quoi aucune inclusion est possible, qui doit être inclusif et accessible, c'est-à-dire, le plus possible « disposé et disponible » à prendre en considération la personne avec des incapacités de développement, ses actions, ses droits et ses devoirs au sein de ce même contexte ou par rapport à d'autres. Quant au modèle de l'autodétermination proposé (Wehmeyer, 1996), nous sommes de l'avis que l'empowerment psychologique (sentiment de auto efficacité et perception du contrôle) peut être considéré comme un effet de cette relation individu-environnement. L'inclusion de la personne et la considération sociale de ses actes de détermination en sont des indicateurs directs que nous préférons au premier, car elles peuvent être observées même en l'absence de la part de la personne de la capacité de déclarer ou d'exprimer de tels sentiments et perceptions.

Cette finalité, dans sa prétention d'assurance de processus interpersonnels, échappe à l'accessibilisation comme elle échapperait à n'importe quelle action unilatérale.

Assurer l'inclusion et la considération doit être entendu comme étant l'assurance de la priorité attribuée à l'inclusion et à la considération - et aux conditions qui en sont à la base - lors de l'intervention à l'intérieur de n'importe quel contexte sociale concerné par l'éducation et l'accompagnement de personnes avec des incapacités de développement.

## **Objectifs de la pédagogie de l'accessibilisation**

Les niches écologiques à l'intérieur desquelles évoluent les personnes avec des incapacités de développement peuvent influencer significativement l'attribution de rôles actifs ou passifs, responsables ou déresponsabilisés, de sujet agent intentionnel ou d'objet, à l'intérieur du système d'influence d'un contexte.

L'offre d'occasions de choix et de décision à la personne en situation de handicap reste fortement tributaire du cadre éducatif spécifique et elle est fonction des soins accordés à l'accès et à l'exposition à des occasions de choix et d'action.

Le handicap de situation met à l'épreuve la qualité et la quantité des occasions significatives d'expériences d'actions dans et sur l'environnement et surtout les occasions d'observer, d'isoler, de différencier, d'expérimenter et d'exercer des relations entre des choix, des actions et des faits, des événements ou des situations qui se produisent dans l'environnement.

À la différence d'une incapacité acquise, les incapacités de développement participent à la définition d'une situation de handicap dès les premières étapes de l'interaction réciproque enfant-environnement.

Nous partageons l'avis de Vygotskij (in : Barisnikov et Petitpierre, op.cit, p.126) lorsqu'il affirme que « *les difficultés objectives que rencontre l'enfant dans le processus de développement représentent la source, le stimulant initial à la manifestation de processus compensatoires.* »-, mais encore faut-il que ces difficultés soient à sa portée c'est-à-dire, accessibles à l'enfant, à ses opérations et à ses intérêts.

En outre, les difficultés objectives d'un enfant avec des incapacités de développement déclenchent des activités compensatoires également de la part de son entourage, des activités adéquates, particulières, insuffisantes ou excessives par rapport aux possibilités d'action et d'exercice du pouvoir d'action de l'enfant sur son environnement à un moment donné de son développement.

La situation de handicap, selon l'approche systémique proposé par Fougeyrollas (2001) et dans son aspect dynamique général, se caractérise par le concours de quatre groupes principaux de facteurs: (1) les facteurs de risque ; (2) les facteurs personnels ; (3) les facteurs environnementaux ; (4) les habitudes de vie.

Le handicap de situation, dans son aspect particulier et spécifique, concerne surtout les trois derniers facteurs. C'est uniquement à l'intérieur de situations accessibles et au cours d'occasions d'expérience qui permettent d'éviter, surmonter, réduire ou contenir, cet handicap, que la personne avec des incapacités de développement peut profiter de conditions analogues à la « norme » au cours de ses interactions avec l'environnement caractérisant ses situations d'expérience et de vie.

Les objectifs prioritaires que nous attribuons à la pédagogie de l'accessibilisation sont en tout cas les suivants:

- 1) *permettre à la personne l'accès à des occasions orientées d'expérimentation du rôle d'agent causal de faits, d'événements, ou de situations qui se produisent dans son univers physique et social. Cela signifie l'accueillir, la considérer, l'apprécier au sein de cet univers et au sein des préoccupations des membres de sa communauté ;*
- 2) *assurer la prise en considération par la personne des principaux facteurs causaux sur lesquels, à l'intérieur de situations, elle pourrait exercer un contrôle direct . Cela nous oblige à lui fournir ou à rendre possible l'appropriation des instruments de participation à la gestion de faits ou d'évènements de sa vie ;*
- 3) *veiller à ce que l'impact des déterminants de la situation permette l'inclusion de la personne avec des incapacités de développement.*

L'occasion d'expérience est fortement tributaire des paramètres de l'une ou de l'autre des situations et des contextes et des habitudes développées et entretenues à l'intérieur de l'une ou de l'autre des niches écologiques et des contextes d'évolution. Le rôle d'agent est central, mais il ne suffit pas d'être l'agent causal de quelque chose (objectif 1) pour assumer ce rôle. Encore faut-il s'en apercevoir et exploiter cette découverte (objectif 2). L'impact de la situation et des contextes sur la personne avec des incapacités de développement demande de porter une attention particulière aux possibilités d'influencer la situation de handicap et l'handicap de situation (objectif 3) par l'action ciblée sur des autres facteurs environnementaux d'influence.

## **Cadre conceptuel et principes**

La pédagogie de l'accessibilisation prend appui sur l'œuvre de Vigotskij et sur sa conceptualisation des processus sociaux et culturels directement impliqués dans le développement et les apprentissages de chaque individu. Depuis le début des années quatre-vingt, nous nous intéressons à ses travaux et notamment à sa conception du rôle médiateur de partenaires socialement et culturellement plus compétents que leur « interlocuteur » lors des interactions directes ou indirectes qu'ils entretiennent avec celui-ci au cours de son développement, du rôle de la culture et également de l'univers physique dans cette œuvre de médiation.

La médiation, lorsqu'elle peut être calibrée sur l'interlocuteur en considération de ses compétences, ses possibilités, ses caractéristiques physiologiques, émotionnelles, culturelles, cognitives, motrices,... est un processus d'accessibilisation orienté.

Elle encourage, oriente ou limite l'accessibilité à l'une ou l'autre occasion d'expérience, elle encourage, permet et soutient ou, inversement, elle entrave ou interdit des comportements et des apprentissages.

Loin d'être dépassé, surtout pour le concept de *zone proximale de développement* et celui dérivé *d'étayage* (en anglais « scaffolding ») repris et développé en particulier par Bruner (1983), ce courant de pensée continue à intéresser les chercheurs et les formateurs de différents secteurs de l'enseignement et de la formation (Zuckerman, 2007 ; Wennengren et Rönnerman, 2006 ; Verenikina, Kell et Vogl, 2007), sans exception pour les domaines de l'éducation spécialisée et inclusive (Rutland et Campell, 1996 ; Stone, Biemiller, Meichenbaum, et al., 1998 ; Larkin, 2001 ; Dixon et Verenikina, 2007).

À l'égard de l'éducation de personnes avec des incapacités de développement dans les années trente, Vygotskij écrivait : «- nous ne pouvons pas lutter contre les causes de l'arriération (ndr. facteurs personnels), mais contre sa manifestation (ndr. situation de handicap)»- (in : Barisnikov et Petitpierre, op.ct., p.174) , et encore, sur l'éducation scolaire : «- tâche finale de l'école n'est pas de s'adapter aux handicaps, mais de les surmonter»- (idem, p.152).

Dans ces affirmations, qui nécessitent certainement une actualisation de la terminologie utilisée à l'époque par l'auteur, émerge l'idée d'une situation à affronter et à surmonter surtout sur le plan environnemental pour promouvoir le développement et les apprentissages de la personne avec des incapacités de développement.

## **La médiation éducative et l'accessibilisation**

À plusieurs reprises dans nos travaux, nous avons traité de la médiation

éducative selon la perspective socio-constructiviste vygotskijenne. C'est lors d'un débat à propos de l'école régulière que nous avons profité d'une illustration de facteurs environnementaux exerçant une influence sur la relation éducative repérée à l'intérieur d'un document divulgateur à ample diffusion, pour relancer une réflexion un peu plus articulée et proposer une brève synthèse des principales implications pédagogiques de l'approche de Vygotskij que nous allons insérer dans le contexte de cette thèse.

### *Pensare la crescita assistita*

-«<sup>50</sup>(...) *Non è la presenza della mediazione in quanto tale ad essere messa in discussione, in un modo o nell'altro essa è sempre presente, ma piuttosto come tale mediazione viene compresa nella sua valenza strutturante e come essa viene esercitata nella pratica educativa. La mediazione può essere spontanea, casuale, intuitiva o frutto di scelte intenzionali ma ad ogni modo essa ha un'importanza determinante sullo sviluppo del bambino.*

### *Assieme ci riuscirai da solo!*

*Mediare, in educazione, significa un modo particolare di assistere la crescita. È a questo livello, sul "come" assistere e sulle ragioni di questa forma particolare di accompagnamento che si gioca gran parte della qualità della relazione educativa, della qualità delle scelte pedagogiche:*

*-"l'educazione è una relazione disimmetrica, necessaria e provvisoria che mira l'emergenza di un soggetto" ( Meirieu, 2000, p.85), ma per sapere "come intervenire" per mirare all'emergenza di un soggetto, "come intervenire" per svolgere questa mansione necessaria e provvisoria, è indispensabile conoscere un altro "come": il "come il soggetto, il bambino, costruisce la sua conoscenza", perché è in base a quest'ultimo - oltre agli obiettivi educativi di cui dirò più avanti - che il primo "come", il come mediare, assume tutto il suo valore.*

*La costruzione della conoscenza nel bambino è al tempo stesso un processo intra e interpersonale, un processo fatto di interazioni fra un individuo e un "universo fisico e sociale": non sto qui a richiamare, ritenendoli assunti, gli apporti della scuola piagetiana. Quello che ritengo ancora utile accentuare è piuttosto la dimensione interpersonale del processo di crescita individuale.*

*-"Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique "- (Vygostky, 1933-34, in: Schneuwly e Bronckart, 1985,p.111). Il movimento reale del processo di sviluppo del pensiero infantile secondo Vygotsky (1990, p.60) -"si compie non dall'individuale al socializzato, ma dal sociale all'individuale"-.*

---

<sup>50</sup> Mainardi, M. (2000). Figlio, allievo o cittadino: il bambino impara ciò che vive dentro ciò che vive. In: Mainardi e Tomasini (eds.), op.cit., p.95-112.

*Ben fondato su una radice rappresentativa individuale, lo sviluppo del bambino è comunque sempre orientato dalla cultura di appartenenza e dalla trama delle interazioni socio-comunicative intra e intergenerazionali. La mediazione è funzionale e indispensabile alla crescita e allo sviluppo dell'individuo sociale.*

*In quest'ottica - "la scuola costituisce un contesto sociale < naturale > inteso a dare forma e nuovi significati alle prime concezioni-rappresentazioni che il bambino si fa del mondo, della natura, della società, di se stesso. È un contesto che permette la costruzione di saperi condivisi e, quindi, di pensiero e di ragionamento collettivo (intersoggettivo) e individuale (intrasoggettivo) nei campi/contesti di esperienza predisposti dall'insegnante, in modo tale che il programma della scuola diventi il programma del bambino." -(Frabboni, 1997, p.20).*

*Vygotskij in "Pensiero e linguaggio" (1990), delinea una prospettiva cognitiva e storico-culturale di cui, in questa sede, ci sembra utile ricordare alcune delle principali opzioni:*

- (a) Il pensiero, la costruzione dell'intelligenza, l'istruzione sono attività sociali.*
- (b) I sistemi di segni sono strumenti psicologici: "mediazione semiotica".*
- (c) Il linguaggio gioca un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero.*
- (d) L'apprendimento non parte mai da zero.*
- (e) Un insegnamento efficace deve precedere lo sviluppo, non deve limitarsi ad assecondarlo.*

*Si potrebbe affermare con Vygotskij (1933-34, in: Schneuwly e Bronckart, 1985, p.112), che il tratto fondamentale di un processo di insegnamento/apprendimento consista nella formazione di una zona prossimale di sviluppo: l'esperienza educativa mediata dovrebbe far nascere, risvegliare e animare nel bambino tutta una serie di processi di sviluppo "interni", culturalmente orientati, che dapprima sono accessibili unicamente in seno a quadri interattivi-comunicativi specifici (adulto-bambino, collaborazione fra compagni), ma che progressivamente, una volta interiorizzati, diventano una conquista propria del bambino stesso: i bambini crescono nella vita intellettuale di chi li circonda.*

*-"La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle: le seul bon enseignement est celui qui précède le développement."- (Vygotskij, 1933-34, idem, p.110).*

*Un buon insegnamento, un insegnamento che si voglia funzionale alla crescita, non può limitarsi ad assecondare lo sviluppo attuale del bambino, lo deve promuovere. Ma inversamente, un insegnamento che si distanzi troppo dal livello attuale di sviluppo del bambino è altrettanto inutile perchè al di fuori delle sue attuali possibilità potenziali. -"La nozione base è quella di "zona prossimale di sviluppo" che, secondo le parole stesse di Vygotsky (1978), è la distanza fra il livello di sviluppo attuale così come lo possiamo rilevare attraverso il modo in cui il bambino risolve dei problemi da solo e il livello di sviluppo potenziale così come lo si può determinare attraverso il modo in cui il bambino risolve dei problemi quando è assistito dall'adulto o collabora con altri bambini più avanzati."-*

(Mainardi et Lambert, 1984, p.153).

È l'analisi qualitativa e quantitativa dell'aiuto fornito a indicarci l'estensione della zona di sviluppo prossimale, così come è l'analisi dello stesso aiuto, oggi diremmo l'analisi delle regolazioni in itinere attuate, a consentirci di valutare, calibrare, quanto ancora il bambino richiede per potersi confrontare autonomamente ad un determinato compito o problema. Bruner (1983) ha sviluppato questo concetto descrivendo il sistema di supporto fornito dall'adulto come un'impalcatura tramite la quale egli restringe, in modo calibrato rispetto alle capacità, sia l'ampiezza del potenziale campo d'indagine, sia la complessità dell'attività da affrontare, permettendo così al bambino di risolvere, al livello soggettivamente più elevato, dei problemi che da solo non potrebbe affrontare completamente: può essere utile sintetizzare con una frase il concetto di mediazione a cui mi riferisco: assieme ci riuscirai da solo ( Mainardi, 1982a,1982b, 1985 et 1986; Lambert et Mainardi, 1987). Personalmente sostengo e condivido appieno l'idea che la mediazione, intesa in tale senso, non solo possa/debba essere generalizzata a molte attività educative, ma che tale generalizzazione qualifichi in modo decisamente positivo l'apprendimento e il nostro agire educativo. - "Lorsque l'élève rencontre une difficulté dans l'apprentissage d'une tâche scolaire, on considère trop souvent que c'est parce qu'il n'est pas "prêt", sur le plan du développement cognitif, à aborder la tâche en question, et il faut par conséquent, remettre la tâche à plus tard. Toutefois, avant de recourir à cette forme "d'adaptation pédagogique", il faut se demander si une modification de la tâche ou une assistance adéquate offerte à l'enfant, permettrait à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif"- (Allal, Cardinet et Perrenoud, 1979).

Chiaramente un approccio di questo tipo richiede una particolare postura del docente, del mediatore, tendente soprattutto a preparare, focalizzare, orientare, guidare, sostenere l'appropriazione del sapere, del saper fare, del saper essere, all'interno di un processo di costruzione e confronto cognitivo e storico-culturale direttamente investito dal bambino stesso, dai bambini stessi. Richiede di poter creare opportunità di esperienza che consentano la raccolta di dati sull'attività del singolo e la possibilità per il docente di proporre regolazioni in itinere. Rispetto al lavoro con la classe, oltre ad una particolare postura e competenza "clinica", questo tipo di approccio necessita anche di un impianto organizzativo che dia al docente un maggiore grado di libertà nella scelta delle situazioni relazionali da utilizzare nell'assolvimento del suo mandato educativo, (...).

(...)

### **L'emergenza del soggetto**

Wittgstein a Russel: -"Je n'ai rien compris à son objection, pourtant je sens dans mes os qu'il doit avoir raison, mais je ne peux avancer que dans ma voie "- (Snyder, 1996, p. 32).

Quando Meirieu, riprendendo Pestalozzi, afferma che l'educatore deve "fare opera di mediazione affinché ognuno si faccia opera di se stesso", riconferma la



*tesi di Bruner di porre al centro dell'educazione l'assistenza al processo individuale di crescita del bambino, ma, al fine di consentire a quest'ultimo di "farsi opera di se stesso", determinanti sono anche le scelte dell'educatore quanto alle esperienze d'apprendimento da proporre, come pure le sue convinzioni quanto all'educabilità di tutti (Crahay, 1996, pp.289-292) nonché le "teorie" che lo stesso ha fatto proprie riguardo alle determinanti dello sviluppo. (...) » -*

## **L'interaction éducative et l'accès à la maîtrise de l'occasion d'expérience autonome**

Les paragraphes qui précèdent évoquent le concept de médiation et en particulier ils introduisent celui de « zone proximale de développement ».

*-« Le concept de zone suggère la présence d'une fonction diagnostique évidente. Un enfant peut présenter diverses zones proximales de développement dans une variété de domaines. Au contraire, le testing classique "rabote" la variabilité intra individuelle: un enfant obtenant un QI de 75 sera considéré comme uniformément faible dans l'ensemble de son fonctionnement cognitif. Ensuite la notion de zone proximale de développement elle est exposé dans un contexte dynamique, celui de l'interaction entre deux personnes, contrairement aux tests traditionnels qui enferment les rares interactions dans le sacro-saint principe de la "neutralité bienveillante", dernier refuge de psychologues et autres testeurs mal à l'aise face au dialogue avec un enfant »- (Lambert, 1988, p.138).*

La zone proximale de développement interpelle les partenaires en présence et son observation intéresse de fait un individu à l'intérieur d'un « collectif » expérientiel. Lors de l'interaction sociale, l'observation des manifestations de la zone proximale de développement est plutôt simple et renvoie directement à la variabilité comportementale intra individuelle interne à l'interaction et caractéristique de la définition même de cette zone (ou, mieux, de ces zones) en relation avec le contexte.

Théoriquement, l'intervention de soutien à l'activité individuelle du partenaire plus compétent devrait se limiter au strict nécessaire pour permettre à une tâche d'être menée à bout par le « tandem » éducateur - éduqué/accompagné.

Si tel est le cas, l'observation des apports du membre plus compétent à l'intérieur d'un échange orienté permet d'observer ce qui n'est pas encore dans les capacités de performance du sujet et par là, de parvenir à connoter la distance existante entre la performance actuelle du sujet et la performance autonome souhaitée.

Le comportement de soutien à la performance souhaitée nous dit beaucoup quant aux compétences et aux caractéristiques d'un sujet par rapport à une situation donnée et cela en particulier si cette action d'accompagnement est sensible (1) à l'enfant ; (2) à ses réactions ; (3) aux conditions de l'expérience ; c'est-à-dire, si elle est calibrée sur les possibilités et les capacités de ce sujet dans cette situation.

Ces conditions données, cette interaction réciproque peut nous restituer des indications très utiles (voire indispensables) pour la promotion de l'expérience individuelle et de découverte d'un pouvoir d'action personnel par rapport à des constats issus de l'observation d'une mise en situation non participante.

Ces interactions réciproques jettent également les bases pour les processus d'inférence et d'attributions causales aux événements et aux phénomènes, elles créent les conditions pour l'émergence de possibles attentes, elles donnent substance et structure aux intentions, aux modèles de comportement et d'échange, à l'intérieur de situations activées à cet effet. Ce type d'expériences supportent également une certaine complicité dans cette histoire de réussite commune entre l'éduqué et l'éducateur. Elles accueillent, orientent et valorisent l'apport des sujets à l'intérieur de l'échange.

La conséquence de chaque expérience d'échange devient, ou peut devenir, la cause de la quête de cette expérience, de sa réplique, de la constitution d'attentes et de routines d'échanges (Bruner, 1981) au cours desquelles les sujets agissent, observent, expérimentent et, selon ces possibilités et ses rythmes, la personne « éduquée » parvient ainsi à s'approprier de compétences jusque là assurées par la dyade ou des instruments d'actions associés à la dyade et à la situation (les ressources environnementales disponibles dans une situation).

Le handicap de situation est de cette façon affronté par l'action réciproque des partenaires en présence selon un principe d'analyse interne de situations d'interaction qui impliquent des échanges, c'est-à-dire sur la base de la considérations de variables situationnelles qui dépassent la dimension de la composante individuelle au sein de l'interaction pour s'intéresser aux dynamiques internes aux situations éducatives/d'accompagnement.

Prenons l'exemple d'une situation d'échange adulte-jeune enfant.

L'adulte, partenaire responsable ou préoccupé de l'issue de la relation dissymétrique, en attribuant une intention à l'enfant à l'intérieur de l'échange, oriente l'apprentissage sur cette intention, il l'induit ou la précise par les effets des échanges, par les attentes que l'échange va déterminer dans ce contexte précis.

L'éducateur présume la recherche d'un effet et par là il renforce la constitution de rapports de causalité à l'intérieur d'un contexte donné et influence l'intérêt de la part de l'enfant vers ce type de situations et de relations d'échange. Il attire, oriente et focalise l'attention de l'enfant en particulier sur les effets de sa propre action, ou de l'action d'autrui, sur un univers social et physique spécifique et déterminé dont il fait également partie: sur les faits qui se produisent à l'intérieur de cet environnement à certaines conditions (particulières et spécifiques ou générales).

## L'expérience personnelle et la relation dissymétrique: réussir et comprendre

*Réussir et comprendre*, sont des mots empruntés à Piaget (1974) pour signifier l'importance de l'issue de l'expérience personnelle dans la construction de la connaissance.

Par rapport à la théorie de Piaget où prime l'interaction individu-environnement physique, le paradigme de l'influence réciproque, comme nous venons de le voir, considère l'expérience socialement copartagée comme une expérience personnelle extrêmement significative. Il s'agit d'une expérience achevée dans l'interaction sociale, orientée par la présence d'autrui et dans beaucoup de cas rendue accessible dans son développement ou dans la discrimination de l'une ou l'autre de ses composantes particulières et spécifiques par cette présence.

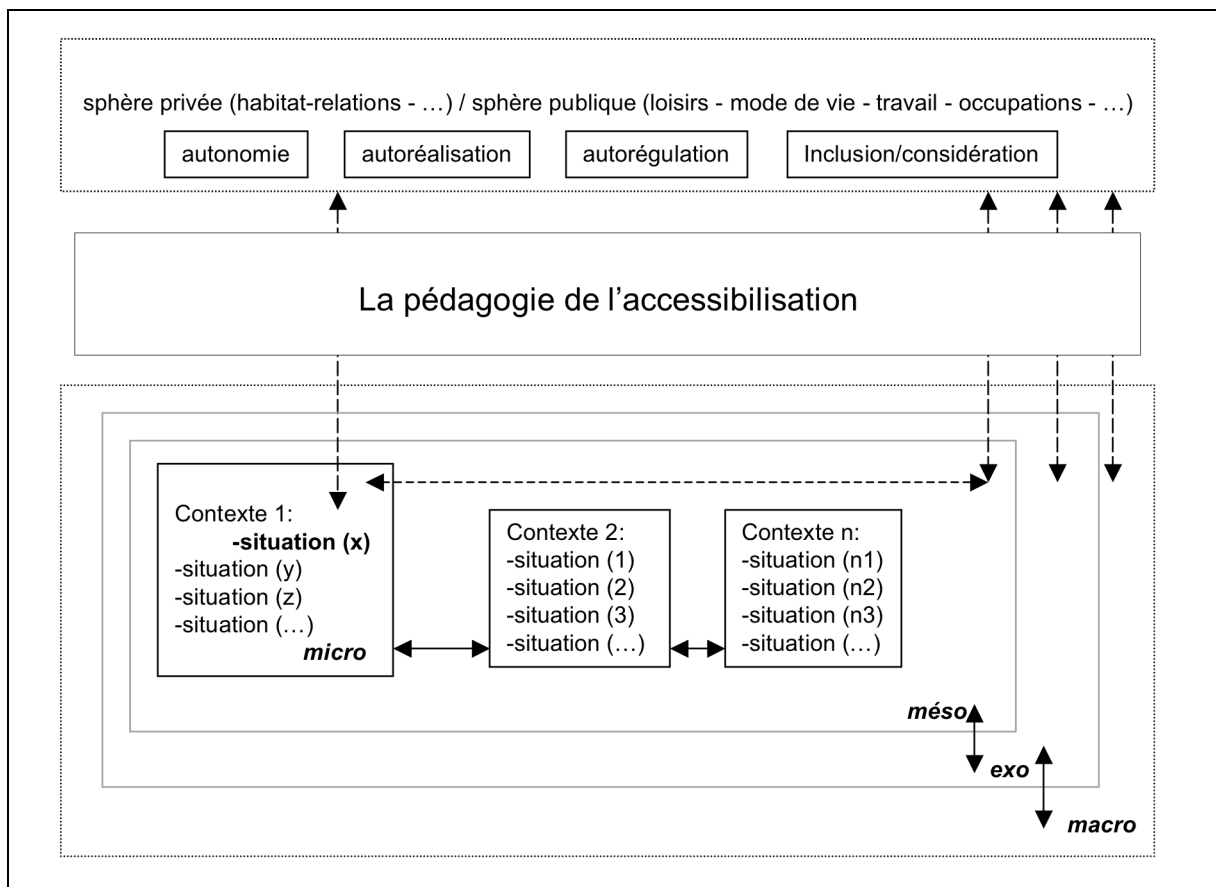


Figure 22 - La pédagogie de l'accessibilisation aux interfaces de l'expérience (figure 21).

*-« The process of other to self regulation from joint to independent problem solving, does not simply happen automatically or by chance, but rather involves very specific teaching interaction on the part of the adult » - (Moll, 1990, p.210).*

Surtout avec des personnes chez lesquelles la quantité et la qualité de l'expérience d'action peut être moindre par rapport à d'autres personnes de par la situation de handicap qu'elles vivent, il apparaît avantageux que les occasions

d'expériences (au moins dans un contexte intentionnellement éducatif) puissent assurer un résultat positif et significatif par rapport à la qualité et la quantité des actions.

Une expérience sous une forme directe ou vicariante qui aboutit à quelque chose de subjectivement intéressant pour le sujet (renforcement direct en retour de l'action elle-même, des effets de l'action sur un matériel ou sur des personnes) est certainement plus profitable à l'individu lui-même, qu'une expérience qui n'aboutit qu'à des échecs, à des résultats insignifiants, à des actions inachevées ou suspendues, ou encore à des effets hors de la portée des capacités ou des intérêts du sujet.

L'importance de l'interaction sociale au cours du développement est indiscutable pour Vygotskij ainsi que les pratiques éducatives parce qu'elles fournissent certaines occasions et certains milieux cruciaux pour le développement de l'enfant (Lambert, 1988, p.137).

### **La construction de l'objet et l'interaction socio-communicative**

- <sup>51</sup>« *Pour comprendre l'impact de l'interaction socio-communicative, au niveau de la construction de l'objet chez l'enfant, il est nécessaire d'analyser l'évolution de l'action combinée mère enfant caractérisant les premières activités d'interactions de l'enfant avec son environnement physique. Nous avons déjà souligné qu'au cours de ces interactions le comportement spontané de l'enfant est l'objet d'une attention particulière de la part de la mère. Les réponses que celle-ci manifeste vis-à-vis des comportements produits par l'enfant se diversifient et deviennent constantes par rapport aux différents contextes d'apparition de ces comportements. Il est caractéristique d'observer, par exemple, que la mère attribue presque invariablement à la réponse d'attention de son enfant vis-à-vis d'un objet l'intention de posséder cet objet. Cependant, il apparaît que la réponse maternelle n'est constante que jusqu'au moment où les compétences manifestées par l'enfant donnent un sens à cette constance, dans le contexte de l'interaction mère-enfant. Si, au cours des premières interactions, la mère "donne" l'objet à l'enfant, il apparaît que, dès que celui-ci parvient à mieux contrôler son action, au lieu de lui donner l'objet, la mère l'approche uniquement de l'enfant. En quelque sorte, on pourrait dire que la mère induit l'enfant à essayer de prendre l'objet de manière autonome. L'étape suivante est celle de se faire rendre l'objet. Initialement, la mère reprend l'objet, dès qu'il y a perte d'intérêt de l'enfant pour l'objet et/ou dès que l'enfant, par ses comportements, semble manifester une "requête d'attention" sociale. Dans la plupart des cas, la mère essaye d'attirer à nouveau l'attention de l'enfant sur l'objet, en le lui donnant ou, en fonction des propriétés de l'objet, en l'utilisant de manière à capter l'attention de l'enfant et en le lui donnant ensuite. Pendant longtemps, la mère est l'agent principal de ces échanges interindividuels de l'objet. Cependant, entre neuf et douze mois, on observe une évolution extrêmement intéressante au niveau du passage du rôle*

---

<sup>51</sup> Mainardi et Lambert, op.cit. p. 92-100.

d'agent dans les échanges (figure 23).

Vers l'âge d'un an, les jeux sociaux de l'enfant sembleraient dominés par l'exercice de cette structure d'échange de l'objet, plutôt que par l'exigence de possession. Parallèlement, en ce qui concerne l'objet, l'attention de l'enfant est toujours "attirée" par certaines dimensions particulières ou/et par certains "effets" corrélés à sa manipulation. Au cours de l'interaction mère-enfant, l'enfant parvient à intégrer certaines propriétés de l'objet au niveau de la structure d'échange. En particulier, lorsqu'il perçoit un effet subjectivement intéressant produit par l'interaction de la mère avec l'objet, il demande l'objet, mais s'il ne parvient pas à reproduire cet effet, il redonne l'objet à la mère, plus ou moins intentionnellement, pour qu'elle produise l'effet.

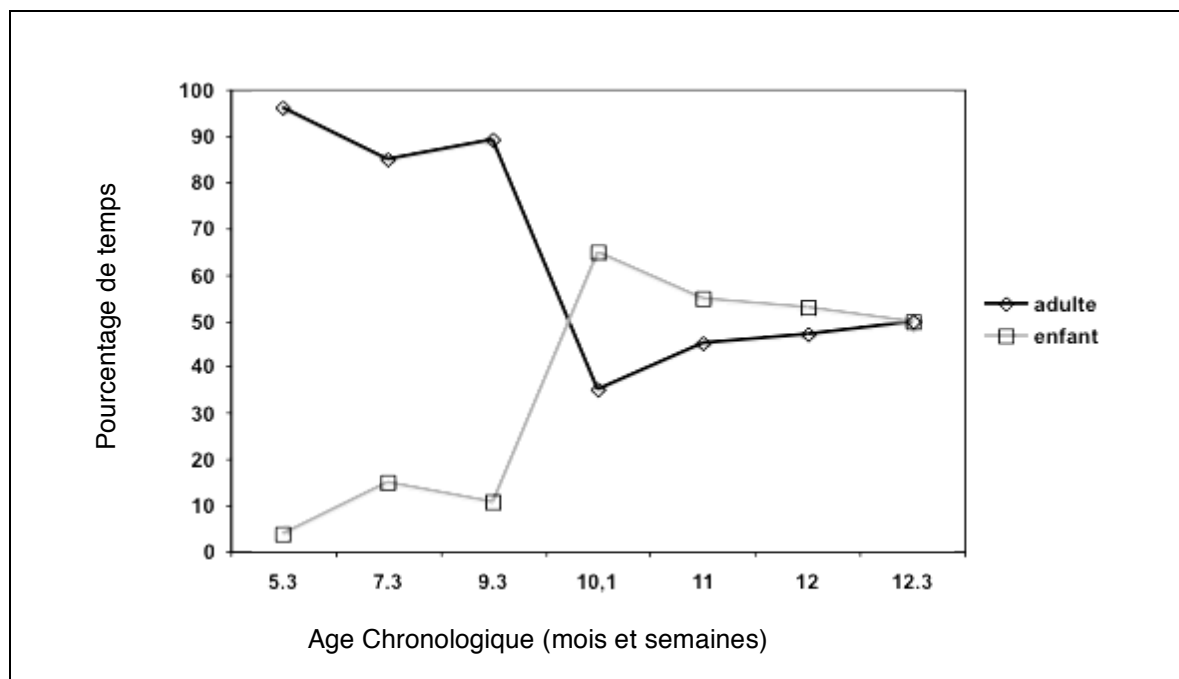


Figure 23 - Passage au rôle d'agent dans l'échange (Bruner 1981, p.101)

De cette manière, la mère adresse l'attention de l'enfant sur un objet, par le biais d'un effet particulier et agréable, que l'enfant parvient à discriminer, mais qu'il ne parvient pas encore à intégrer aux schèmes d'action dont il dispose. Cependant, en l'intégrant à la structure d'échange, il peut le reproduire grâce à l'intervention maternelle. La mère, prenant conscience de l'effet qui intéresse son enfant, lorsqu'il est confronté à certains objets, garde cet effet constant et le reproduit lorsque l'objet est introduit dans l'interaction mère-enfant. Le matériel de jeu que la mère propose à l'enfant est presque toujours constitué d'objets appropriés à son niveau d'âge, c'est-à-dire, dans la plupart des cas, assimilables aux schèmes d'action dont dispose l'enfant à un moment donné de son développement sensori-moteur. En conséquence, lorsque la mère attire l'attention de l'enfant sur une utilisation de l'objet que l'enfant ne parvient pas encore à intégrer à ses schèmes, il est fort probable que les comportements nécessaires pour reproduire les effets corrélés avec ce mode d'utilisation de l'objet soient très proches des

*compétences actuelles de l'enfant.*

*D'une certaine manière, ces comportements concernent ce que Vygotsky (1978) a appelé la "zone proximale de développement". Plus précisément, cette dénomination désigne la "distance" comprise entre le niveau des performances autonomes de l'enfant et le niveau des performances "proximales", telles qu'elles peuvent être déterminées par les performances manifestées à un moment donné, au cours de l'interaction avec un congénère plus compétent. Le niveau réel de développement (les performances autonomes) caractérise le développement mental, de façon rétrospective, tandis que la zone proximale de développement (les performances durant l'interaction) caractérise prospectivement le développement mental. Cette zone proximale de développement n'est pas un simple postulat théorique se référant à un hypothétique développement potentiel. Elle est quantifiable.*

*Prenons l'exemple de deux enfants présentant le même niveau de réussite autonome à des tâches standardisées appropriées à leur âge mental. Considérons maintenant leurs performances au cours d'une tâche "proximale" à leur niveau de développement, pendant une séquence interactive avec, par exemple, leur mère. Evaluons ensuite la quantité et le type des interventions maternelles nécessaires pour amener l'enfant à la performance désirée. Il est fort probable que l'on puisse mettre en évidence des différences entre ces deux enfants, quant aux possibilités individuelles de parvenir au but final. En d'autres termes, par rapport à la tâche proposée, l'un sera plus proche de la réalisation autonome que l'autre.*

*La sensibilité de la mère à cette zone proximale de développement joue un rôle extrêmement important au niveau du processus de développement de l'enfant. La mère ne se limite pas à créer des occasions d'exercice des compétences acquises, elle propose également à l'enfant des matériaux "nouveaux", ainsi que de nouvelles utilisations d'objets connus, qui sont particulièrement "calibrées" aux compétences actuelles de l'enfant. De cette manière, et en fonction de sa sensibilité, l'adulte propose à l'enfant un matériel "nouveau", ainsi que des modes d'utilisation des objets, particulièrement accessibles aux schèmes assimilateurs actuels de l'enfant.*

*Comme le note fort bien Bresson (1971), les actions, comme les objets, n'apparaissent qu'à travers les informations qu'elles produisent, mais ces informations peuvent être considérées uniquement lorsqu'elles sont détectées. Pour que cela soit possible, il faut que les informations, en retour de l'action elle-même ou de l'action sur l'objet, puissent être intégrées aux schèmes d'actions antérieurs. En ce sens, les propriétés de l'objet apparaissent comme étant construites à partir des informations issues de l'interaction du sujet et de l'objet. Cela se vérifie souvent à l'intérieur de l'interaction sociale. La situation d'interaction conjointe, entre des partenaires possédant des niveaux de compétence différents, fournit à l'enfant toute une série d'occasions d'expériences auxquelles il ne pourrait probablement pas être confronté uniquement en fonction d'un processus individuel de prise de possession de*

*l'environnement.*

*Ce qui nous intéresse dans le contexte de ce chapitre, ce n'est pas de décrire comment évolue l'important processus individuel de construction de l'objet chez l'enfant (pour cela, nous renvoyons le lecteur à Piaget, 1963, 1967 ; Bresson, 1971 ; Mounoud, 1974). Notre intérêt se porte davantage sur le fait que, dans de nombreuses situations, le processus de construction de l'objet fait appel à une dynamique interindividuelle. D'une part, on peut affirmer que les propriétés de l'objet ne sont accessibles et n'existent pour le sujet que dans la mesure où il dispose des schèmes nécessaires pour les faire apparaître (Bresson, 1971). D'autre part, il est aussi important de considérer que l'entourage social, par son intervention, guide et/ou ajuste les modes d'approches de l'enfant à l'objet, en fonction des modes d'utilisation sociale concrétisés dans l'objet.*

*L'enfant, dès le départ, est confronté, au cours de l'interaction sociale, à un ensemble d'objets culturellement déterminés. Individuellement, il "affronte" le monde des objets du point de leurs propriétés physiques. L'interaction, avec un congénère socialement plus compétent, lui apprend à percevoir l'objet du point de vue des modes d'utilisation élaborés par la société.*

*Nous avons déjà eu l'occasion d'examiner le processus de développement de la capacité de s'attendre à la manifestation d'un "effet" et, parallèlement, nous avons observé que cette capacité dépend de la possibilité de discriminer la constance de la relation qui lie certaines informations antérieures à la manifestation de l'effet à l'effet lui-même. Or, les effets qui attirent l'attention de l'enfant sont souvent provoqués par l'action d'autrui sur un certain matériel et, par conséquent, les effets auxquels peut s'attendre l'enfant sont ceux produits par une certaine utilisation de ce matériel. Pour qu'il puisse parvenir à reproduire, de manière autonome, cet effet, il est indispensable que l'enfant puisse faire sien, s'approprier, ce mode spécifique d'utilisation de ce matériel.*

*Au cours de l'interaction enfant-adulte, les objets impliqués dans la séquence d'action conjointe sont presque inévitablement caractérisés par des modes d'utilisation culturellement déterminés. L'adulte, plus ou moins consciemment, en indiquant et en proposant un certain mode d'utilisation de l'objet, focalise l'attention de l'enfant sur des actions, des dimensions de l'objet et/ou des effets culturellement pertinents.*

*L'indication, l'incitation, la proposition d'un mode d'utilisation jouent le rôle d'informations complémentaires par rapport à celles que l'enfant peut intégrer, en interagissant individuellement avec l'objet. La particularité de ces informations complémentaires est qu'elles apparaissent en général sous forme d'une stratégie, dont les dispositifs destinés à orienter l'attention interviennent comme des préalables à l'orientation de l'action (Hepburn et Schaffer, 1983, p.118). Ces informations sont proposées également par l'adulte, de façon à ne pas interférer avec l'action autonome de l'enfant (exception faite pour les cas où les buts de l'adulte sont explicites).*

*Dans la plupart des cas, l'intervention de l'adulte peut être décrite comme une infiltration d'indices complémentaires, dont la fonction est celle d'amener l'enfant*

à prendre conscience des actions et des opérations sous-jacentes aux transformations et/ou aux événements percevables ou perçus dans l'environnement proche.

En ce qui concerne l'objet, actions et opérations sont certes "données" dans l'objet, mais elles sont uniquement proposées à l'enfant. Au cours de l'interaction sociale, l'enfant ne traite pas que les effets conséquents à son action autonome sur l'objet. Dans la plupart des cas, il discrimine un effet bien avant de pouvoir le produire de manière autonome. On pourrait même dire que l'effet discriminé, lorsqu'il ne correspond pas aux attentes développées antérieurement, déclenche une activité d'exploration, au cours de laquelle l'enfant essaye de s'approprier des schèmes d'action sous-jacents à son apparition. Il est évident que ce phénomène d'appropriation n'est possible que si cet effet peut être détecté et si les schèmes d'actions antérieurs peuvent s'ajuster aux exigences comportementales déterminant l'effet détecté.

L'intervention de l'adulte dans ce processus intéresse en particulier la discrimination de certains indices et l'orientation de la réponse d'action de l'enfant, par rapport aux informations qui, de son point de vue d'adulte, pourraient intéresser l'enfant. De fait, il adresse l'enfant vers ce que lui, adulte, voit concrétisé dans l'objet en question. L'attente de l'adulte vis-à-vis d'un objet a de fortes probabilités de déterminer les possibles attentes de l'enfant vis-à-vis de ce même objet.

Grâce à l'expérience d'actions combinées, l'enfant parvient à développer des attentes sur l'objet, qui ont la caractéristique d'être partagées au sein d'une société déterminée.

L'appropriation des modes d'utilisation d'un objet, ainsi que la généralisation d'attributions d'attentes à d'autres objets, nécessitent la prise de conscience des relations qui relient certains indices perceptifs, susceptibles de devenir des indices prédictifs de l'effet "donné" dans l'objet à l'effet lui-même, et les schèmes d'action ayant déterminé la manifestation de l'effet perçu.

L'interaction adulte-enfant, par la présence de routines d'attention et d'action copartagées, joue un rôle considérable à ce niveau. Enfant et adulte, coorientant leur attention sur un même objet, isolent une configuration de stimuli de l'ensemble des stimulations percevables dans l'environnement, à un moment donné. Grâce à la construction de ce "focus" commun d'attention et à la proximité des deux partenaires, le copartage de l'action devient possible.

En s'infiltrant dans l'action de l'enfant, ou en l'initiant, l'adulte médiatise l'établissement de relations entre certains actes moteurs et certaines transformations perçues dans l'environnement. L'intervention de l'adulte vise à ce que l'enfant puisse commencer à discriminer les propriétés de ses actes moteurs et à ce qu'il puisse exercer les propriétés ainsi discriminées sur les objets de son entourage. Lorsque l'effet d'une action sur un objet ne confirme pas l'attente de l'enfant, de nouvelles informations doivent pouvoir être détectées et intégrées aux schèmes d'action antérieurs. Ces derniers se modifieront ou se transformeront en fonction de ces nouvelles données. Il s'agit des informations corrélées à la



*discrimination des indices susceptibles de différencier les objets qui sont censés vérifier l'attente antérieure de ceux qui ne confirment pas cette attente. Cependant, cette opération n'est pas toujours facile.*

*Pour que l'on puisse attribuer à un indice une valeur prédictive par rapport à un effet perçu, il faut tout d'abord pouvoir discriminer cet indice et, deuxièmement, il faut pouvoir mettre en relation indice et effet.*

*L'adulte, en orientant l'action de l'enfant, lui facilite cette tâche, dans la mesure où il attire l'attention de l'enfant sur des indices effectivement discriminatifs par rapport à l'effet donné. Cependant, comme on a eu l'occasion de le noter plus haut, l'adulte s'intéresse également à fournir à l'enfant un matériel qui soit "approprié" le plus possible au niveau de compétences actuelles de l'enfant. Ainsi, au cours de l'interaction adulte-enfant, se vérifient généralement les conditions favorables pour l'intégration d'informations nouvelles.*

*En ce qui concerne l'enfant handicapé mental, si on se réfère à l'existence d'un déficit concernant l'extraction et le traitement de l'information, on peut avancer l'hypothèse de la présence de deux types de difficultés : celles liées à la capacité de discriminer les indices prédictifs - et parallèlement d'attribuer une valeur prédictive aux indices discriminatifs d'un effet donné - et celles ayant trait à la capacité d'intégrer l'ensemble des informations complémentaires que le partenaire fournit à l'enfant au cours de l'interaction centrée sur un objet.*

*À notre avis, il est indispensable de fournir à l'enfant des occasions d'expériences, au cours desquelles son action pourra s'adresser à des objets qui soient "calibrés" en termes du degré de résistance à se laisser assimiler, ainsi que des informations complémentaires qui puissent médiatiser efficacement sa prise de possession de l'environnement. Toute information que, l'enfant doit détecter et traiter, afin de parvenir à s'approprier des actions données dans l'objet proposé, doit trouver un instrument de détection et de traitement effectif au niveau de ses compétences motrices, perceptives et cognitives. » -*

### **L'interaction éducative et l'accessibilisation**

À l'intérieur des échanges et de la mise en jeu de compétences réciproques présentés dans l'exemple discuté par Bruner, on constate sur l'axe temporel une grande répétitivité de la séquence dans son ensemble et une constance dans les résultats. Mais en même temps, on assiste à une grande variabilité interne de l'échange dans l'attribution de responsabilités et de rôles d'agent lors de la répétition de cette séquence: c'est une sorte de migration des compétences et une redistribution progressive des rôles particulièrement favorables à l'appropriation de la part de l'enfant d'une série de compétences fonctionnelles.

La *résistance* ou l'*accessibilisation* de l'occasion d'expérience est interne à la situation et elle rend l'expérience, l'apprentissage et l'appropriation hors de portée, difficile ou accessible et possible en fonction des caractéristiques de la situation.

En éducation, ces phénomènes relatifs à l'occasion d'expérience intéressent le

rapport d'échange, de contribution et de coparticipation que les partenaires en présence mettent en jeu lors d'une séquence d'interaction ou par rapport à cette séquence (Lambert, 1988, p.15).

*L'accessibilisation* que nous venons d'évoquer, intéresse l'accès au rôle d'agent à l'intérieur d'échanges orientés. Elle comporte à l'intérieur de la séquence d'interaction la présence de l'intention et la capacité de la part du partenaire "éducateur" de prendre en considération la zone proximale de développement de son interlocuteur. Elle autorise en outre à juger de sa possibilité d'action sur l'ensemble des contingences situationnelles sujettes à son influence pour rendre la situation, dans toutes ses dimensions, accessible aux possibilités d'influence et de maîtrise souhaitées et analogue à la norme pour la personne. Il s'agit en fait de rendre la situation non handicapante et de faciliter l'accès à l'occasion d'expérience et à l'action autonome et autodéterminé.

### **L'apport complémentaire et l'issue positive des expériences d'action**

La compétence individuelle comporte une maîtrise des contingences laquelle, avant d'être atteinte, nécessite l'apport complémentaire de la part de l'éducateur, un apport dissymétrique sur l'axe temporel et sur celui de la quantité et/ou de la qualité des interventions significatives assumées par l'un ou l'autre des partenaires en présence.

L'apport nécessaire n'est pas exclusivement un soutien fonctionnel. Il intéresse et assure « l'issue » de l'expérience pour le sujet, c'est-à-dire, la perception et l'appréciation de la séquence d'influence dans son ensemble.

*La manifestation comportementale autonome et objective* produite par le sujet lors de ces occasions d'expérience « accompagnée », est un produit progressif de ce type d'expérience. L'émancipation indispensable du sujet de la dyade éducateur - éduqué doit prendre en considération le sujet, le contexte et la situation donnée. Elle doit se calibrer (sur le plan de la possibilité et de l'opportunité) sur le sujet, la situation et le contexte. Le fait que la relation éducative soit conçue comme étant une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, comporte l'acquisition d'instruments pour juger du quand et du comment s'attendre à l'autonomie et surtout à quel degré d'autonomie et par rapport à quoi.

L'autonomie à l'intérieur d'une situation et par rapport à une tâche comportementale précise est une acquisition progressive, un apprentissage qui procède forcément d'une ou plusieurs phases d'encouragement, de responsabilisation, de soutien, d'aide, d'erreurs ... avant de déboucher sur l'appropriation individuelle.

L'utilisation de la *preuve de l'autonomie*, en l'absence de précautions précises, plus qu'une nécessité objective, est une solution simpliste pour vérifier de façon expérimentale, mais sur la « peau » de l'autre, les bienfaits professionnels. Un autre qui, au lieu de nous attribuer la responsabilité de son échec éventuel (ne serait-ce que par une mise à l'épreuve impropre et inutile de ses capacités), vit cette situation en tant qu'expérience personnelle plus ou moins intime et

significative sur le plan subjectif, tandis que, sur le plan objectif, cela pourrait être facilement évité. La possibilité d'intervenir sur le « setting » prédisposé et de privilégier, avec l'observation de l'autonomie atteinte au sein d'une interaction interpersonnelle, l'assurance d'une issue subjectivement positive ou neutre d'une séquence comportementale, a des implications expérientielle évidentes chez l'agent et met également en jeu les composantes déontologiques de la situation créée. Cela vaut d'un point de vue général, mais il est indiscutablement prioritaire lorsque l'interlocuteur présente des incapacités de développement importantes .

### **L'accessibilisation et les étayages à la situation d'expérience**

Pour assurer l'accessibilisation du rôle d'agent chez une personne à l'intérieur d'une situation donnée, il faut penser à la nécessité ou au moins de prédisposer des *étayages* permettant d'atteindre ces fins. En éducation, l'*étayage* se traduit dans une structure temporaire et ajustable proposée par un partenaire expert pour rendre possible à un interlocuteur moins expert de venir à terme d'une activité, d'une tâche, d'une situation ou d'un problème donné. Il s'agit du système de support fourni par l'adulte à l'apprenant, avant, durant et après une occasion d'expérience pour restreindre ou varier de manière calibrée par rapport aux capacités de ce dernier et à l'amplitude du champ d'expérience d'une part mais également, pour contrôler/calibrer la *complexité* de la tâche, de la situation et/ou du problème à affronter de l'autre (Bruner, 1983). La prédisposition d'étayages calibrés est un processus qui fait appel à des nécessités évidentes ou présumées, à des arguments de réflexion quant au positionnement (contextuel et temporel) et à la pertinence de ces actions et ces structures d'accompagnement, à leur forme et à leur intensité, au quand et comment prévoir le processus de désétayage :

*-« Il serait malsain que l'aide s'installe car cela irait à l'encontre du projet d'autonomisation qui travaille au coeur de toute action pédagogique. (...) Aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas, d'entrée de jeu, une réflexion sur la levée des contraintes qu'elle impose, sur l'intériorisation des dispositifs qu'elle met en place. Et, au fond, aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas la perspective que celui qui est aidé pourra devenir, un jour ou l'autre, et pour son plus grand profit comme pour celui de ses camarades, quelqu'un qui aide à son tour. »- (Meirieu, 2000, p.172).*

La discussion sur l'étayage est l'objet de travaux continus notamment dans le domaine de l'enseignement et des didactiques disciplinaires. Les conclusions et les considérations à ce sujet sont strictement corrélées au contexte et à l'objectif d'acquisition ciblé, aux tâches considérées pour atteindre cet objectif et/ou à la personne engagée dans le processus d'apprentissage. Sur la base de l'attention portée à ces facteurs, on peut distinguer trois types principaux d'étayages: (a) *l'étayage centré sur le sujet*, (b) *sur la tâche* ou (c) *sur l'ensemble des facteurs en jeu dans la situation d'expérience*.

En fonction des objectifs d'acquisition visés par la pédagogie de l'accessibilisation

et du cadre théorique choisi, notre attention porte bien évidemment sur le troisième type d'étayage mentionné. Il nous apparaît toutefois indispensable de différencier deux autres types d'étayages sur la base de leur positionnement par rapport à la séquence d'interaction du sujet avec la situation d'expérience: *les étayages « in itinere »*, c'est-à-dire en cours d'expérience, et *les étayages « asynchrones » par rapport au déroulement de l'expérience*. Ces derniers peuvent intervenir *à priori*, sous forme proactive, ou *à posteriori*, rétroactivement par rapport à une situation d'expérience donnée. L'étayage proactif et à «*focus multiple*» (centré sur un ensemble de facteurs situationnels) est celui qui, avec l'accompagnement synchrone de l'expérience, est le plus cohérent avec l'accessibilisation de la situation et l'assurance de conditions d'expérience favorables. Il faut également considérer que le *désétayage* lors d'une approche proactive à caractère inclusive et à focus multiple, concerne non seulement la dépendance éventuelle du sujet de son partenaire éducatif, mais également le rapport entre l'éducateur et le contexte. Ce dernier doit s'approprier de formes d'étayages avantageuses et, dans une optique inclusive, de soutiens «*normalement spéciaux*».

## Les principes de l'accessibilisation

L'accessibilisation concerne les conditions d'accès à l'occasion d'expérience autonome et intentionnelle. Elle intéresse (1) l'expérience d'action de la personne; (2) la possibilité d'accès à l'occasion/ la situation d'expérience (qualité et quantité des occasions d'accès); (3) l'exercice et le développement de la faculté d'action autonome au sein de son environnement.

À la base de l'action pédagogique d'accessibilisation, nous avons identifié des principes qui concernent à la fois le sujet, l'éducateur et l'environnement, ainsi que leurs interactions réciproques.

Ces principes synthétisent et visent la cohérence avec les cadres de référence énoncés.

### 1. Le principe de l'action causale

L'accès à une situation d'expérience encouragée est une occasion d'assumer le rôle d'agent causal. L'éducateur prédispose la situation et « accompagne » l'expérience.

### 2. Le principe de l'individualisation

Les expériences d'action sont objectivement accessibles à la personne, elles sont rapportées aux caractéristiques objectives de la personne.

### 3. Le principe de la singularisation

Ces expériences sont subjectivement adéquates, elles sont sensibles aux caractéristiques subjectives de la personne.

### 4. Le principe de l'écoute et de la considération de la personne dans les processus de détermination des situations d'expérience

La personne exprime des avis sur les situations et sur ses actions et/ou elle accompagne l'interaction par des manifestations comportementales singulières mais significatives par rapport à la situation. Ces appréciations/manifestations sont régulièrement prises en considération et pondérées en fonction des objectifs de l'accessibilisation et du cadre déontologique. Ce principe implique la participation active des sujets et permet de s'assurer un espace intentionnel et institutionnalisé à une réciprocité d'influence sur les occasions éducatives et, d'autre part, que les sujets ne soient pas traités comme de simples objets de l'éducation.

### 5. Le principe de l'accompagnement

« Accompagner » dans ce contexte de médiation éducative orientée à l'autodétermination, ce n'est *ni conduire ni suivre* mais c'est *être avec* pour rendre possible l'émergence d'un sujet.

Ce principe inclut le *principe de coresponsabilité* des actions du sujet pour l'éducateur et du *principe de coparticipation du rôle d'agent* pour le sujet.

6. Le principe de l'acceptation de la liberté de rythme et de manière dans l'exercice du rôle d'agent causal

L'éducateur respecte le rythme et la manière d'investissement de la personne dans les expériences et il n'intervient sur cet aspect que par la mise en situation et l'action sur les facteurs environnementaux susceptibles d'induire et encourager les actions du sujet.

7. Le principe de la proximation

La situation d'expérience est influencée afin que les facteurs environnementaux soient objectivement orientés pour déterminer des conditions avantageuses pour l'exercice du pouvoir d'action de la part du sujet.

8. Le principe de la réussite

Les conduites de la personne sont valorisées par l'issue subjective des expériences d'interaction à l'intérieur de la situation donnée. L'éducateur assure le contrôle de l'issue des expériences en précisant ses attentes et ses objectifs d'acquisition et en évaluant les effets des expériences chez la personne et dans la communauté.

9. Le principe de la considération et de la valorisation des actions

Les actions en rapport avec les expériences encouragées sont valorisées chez le sujet et dans le contexte social.

## **L'accessibilisation et les dimensions opérationnelles**

Le concept de pédagogie de l'accessibilisation, une fois explicité le cadre éthique, les objectifs, le cadre conceptuel et les principes, nous renvoie à la *praxis pédagogique* en tant que telle et à ce qu'elle a de spécifique et particulier.

Dans la première partie de la thèse, nous avons représenté la *boucle du développement assisté* (figure 2, p.45), c'est-à-dire un modèle général et *cyclique* pour la définition et la description des *praxis* pédagogiques.

Dans les paragraphes qui suivent nous allons présenter et situer par rapport à ce modèle général les aspects considérés et les choix opérationnels conséquents, c'est-à-dire les choix intentionnels qui intéressent la *projectualité en action*.

Il s'agit encore une fois de spécifications à caractère indicatif dont la traduction opérationnelle n'a de correspondant dans le présent travail que dans les projets ponctuels présentés par la suite. Ces projets sont des illustrations de l'une ou de plusieurs des dimensions pédagogiques considérées pour concrétiser l'accessibilisation souhaitée.

La boucle mentionnée identifie :

- un sujet (X) ou un groupe de sujets (Gx);
- des aspects et processus du développement d'habilités et compétences d'adaptation/émancipation face à des situations de vie,... (D);
- des nécessités (N) ;
- des contextes (C) ;
- des situations d'action et d'interaction (A) ;
- un réseau social (R);
- des souhaits, des finalités, des buts et des issues (Eo : les effets observés ou perçus ; Ea : les effets attendus et souhaités) (E);
- une société d'appartenance (S) ;
- des échéances temporelles ( T1 : le court terme ; T2 : le moyen terme ; T3 : le long terme) (T).

Le rôle de l'éducateur, dans une perspective d'accessibilisation mais également dans une optique générale de réduction de l'handicap de situation, est celui d'intervenir sur des situations spécifiques dans l'intérêt du sujet et en soutien de la qualité de ses expériences et de son développement à court, moyen et à long terme. Des éléments de la boucle demandent donc à être ultérieurement explicités. D'une part, ces derniers concernent essentiellement des dimensions pédagogiques spécifiques à l'individualisation et à la singularisation, mais de l'autre les attentions, les réflexions et les ajustements, qui leur sont associées ne font qu'alimenter l'indispensable connaissance des aspects différentiels individuels à considérer lors d'une approche inclusive plus générale :

- la connaissance du sujet apprenant spécifique (X ou Gx) et de ses caractéristiques en relation à l'expérience à encourager (D et N);
- le contexte/la situation spécifique (ou les contextes) où la relation éducative a

- lieu (*C* et *N*);
- la situation d'expérience considérée et la possibilité de sa proximation au sujet (*C* et *R*) ;
  - la calibration des étayages à l'occasion d'expérience encouragée (*A*) ;
  - les possibilités de monitoring (*A*, *E* et *T*):
    - des objectifs,
    - des effets de la valorisation de l'action,
    - de la pertinence des choix effectués,
 par rapport aux différents paramètres qualificatifs de chacun d'entre eux.

Ces dimensions mettent en jeu plusieurs variables simultanément (figure 24) et en particulier les variables du contexte et les variables de la situation :

- 1- les premières font appel aux facteurs personnels (intégrité du système organique et déficiences, ...), aux facteurs environnementaux (facilitateur et obstacles à la relation éducative y compris l'éducateur lui-même, ...) et aux habitudes de vie ( et le style interactif et relationnel qu'elles peuvent déterminer);
- 2 - les deuxièmes intéressent directement l'aménagement de la situation d'expérience ainsi que l'étayage prédisposé ou prévu pour encourager une expérience, la soutenir et assurer et valoriser l'issue souhaitée de cette expérience d'interaction orientée mais autonome à l'intérieur d'un contexte donné.

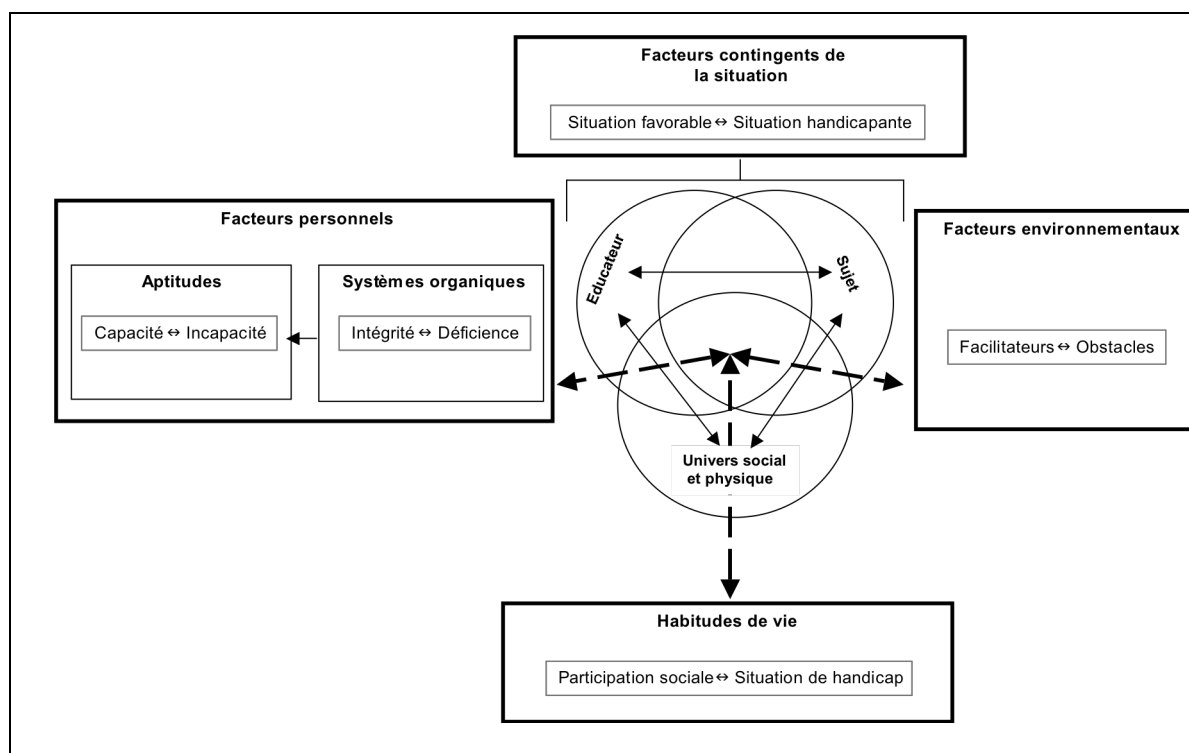


Figure 24 - La situation éducative et les variables en jeu.

Pour ce qui concerne le bilan des variables de contexte, les approches récentes permettent de dresser un tableau suffisamment détaillé et fonctionnel de ces



variables mais il faut également considérer que l'éducateur lui-même, ainsi que l'équipe éducative, font également partie des composantes du système.

La réalisation d'un programme éducatif ou d'accompagnement individuel par exemple, a un avantage opérationnel à se fonder sur une représentation systémique de la situation de handicap. C'est ce que proposent et soutiennent la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (C.I.F.), les procédures associées au P.E.I. (« plan » ou « programme éducatif individuel ») ainsi que l'approche aux programmes individualisés dérivés du modèle du processus de production du handicap (PPH).

L'intervention éducative et / ou d'accompagnement, une fois activée, est un élément du système. L'éducateur et l'équipe éducative font partie du système. Ils agissent sur le système depuis le système, et, selon le cas et les situations, ils agissent en accord ou en contraste avec l'un ou l'autre des acteurs concernés par leur action<sup>52</sup> (Mainardi, Solca et Da Vinci, 2003 ; Mainardi, 2004, 2008 ; Mainardi et Solcà, 2004a, 2004b, 2009 ; Mainardi, Solcà et Fratus, 2006).

Concernant les variables de contexte qui caractérisent en général la situation de handicap d'un sujet spécifique, il faut que la procédure d'action induite par le modèle du processus de production du handicap (tableau 2 : procédure reprise et adaptée à nos intentions) puisse être investiguée et mise à jour en fonction des objectifs d'acquisition promus.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A. le recueil des antécédents, des données sociodémographiques, du diagnostic, et la réalisation du bilan des atteintes à l'état d'intégrité du système organique du sujet ;</li> <li>B. l'évaluation des habilités fonctionnelles du sujet ;</li> <li>C. l'identification des situations de handicap ou des habitudes de vie à l'intérieur du système écologique;</li> <li>D. l'évaluation des situations de réalisation des habitudes de vie dans le contexte de vie réelle : détermination et validation écologique des objectifs ;</li> <li>E. identification des facilitateurs et de leur disponibilité pour répondre à des besoins spécifiques ;</li> <li>F. évaluation continue, contrôle de la satisfaction, ajustement en accord avec l'évolution de la participation sociale et des déterminants de la vie quotidienne: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. modifications du profil des capacités et des incapacités ;</li> <li>b. changements dans les habitudes de vie choisies par la personne ;</li> <li>c. modifications des variables environnementales.</li> </ul> </li> </ul> |
|--|

Tableau 2 - Les phases de l'action du programme individualisé à partir du PPH (notre adaptation).

<sup>52</sup> Cette éventualité et quelques situations s'y référant, sont présentées et discutées dans le cadre des illustrations d'expériences d'accessibilisation.

Il faut également que ces objectifs soient contextuellement définis et approchés en considération de la zone proximale de développement correspondante et de ce qui, à l'intérieur du contexte, peut influencer significativement des situations d'encouragement ou d'instigation d'expériences d'actions cohérentes avec les finalités, les principes et les objectifs déclarés.

Nous n'allons pas, dans le cadre de cette thèse, approfondir les instruments spécifiques à l'examen et au bilan des variables de contexte. Par contre nous allons souligner, par rapport à la situation et à l'occasion d'expérience, les variables de contexte pouvant être prises en considération en termes d'influences significatives sur un éventuel handicap de situation, c'est-à-dire en fonction des rapports d'influence qu'elles peuvent exercer sur l'encouragement, le soutien et la valorisation de l'expérience d'action de la part d'un sujet spécifique.

À l'intérieur de ce type d'approche du handicap, on peut distinguer les influences de l'environnement physique de celles de l'environnement social proximal et distal, sur l'action et sur l'appropriation du rôle d'agent de la part d'un sujet précis. L'exercice et le développement de ce rôle sont orientés par les occasions et il procède en correspondance avec les intérêts et les possibilités qui se rapportent à l'âge et aux responsabilités qui doivent et peuvent être assumés et assurés par les personnes en présence ou concernées en fonction de l'encadrement éthique et juridique.

C'est l'interaction réciproque entre le contexte et le sujet qui permet à l'éducateur - mais aussi au sujet lui-même - d'isoler et/ou reconnaître des champs d'application (possibles et souhaités), d'exercice ou de développement de cette faculté. Une fois ces champs identifiés et par rapport à l'autodétermination, le rôle de l'éducateur est d'intervenir sur des situations et des occasions potentielles d'expérience du rôle d'agent autonome et déterminé pour prévenir des effets non désirés et promouvoir l'accès du sujet à l'expérience d'action souhaitée.

## Les démarches de l'accessibilisation

Sur le plan opérationnel, l'accessibilisation demande à considérer une série d'actions sur les variables de la situation (conditions de l'expérience), le déroulement de l'expérience et l'issue de cette dernière :

- a) des opérations *proactives sur des variables de contexte*,
- b) des opérations *proactives sur des variables de la situation*,
- c) des opérations *in itinere sur des variables de l'expérience d'action*,
- d) des opérations *sur des variables de contexte conséquent à l'expérience*,
- e) des opérations *en faveur du transfert de compétences*.

Par rapport au déroulement de la séquence d'interaction qui intéresse le sujet spécifique et l'environnement prédisposé pour son action, une simple différenciation de ces opérations avec (1) les conditions d'expérience, (2) le processus et (3) le produit de l'expérience ne nous satisfait pas complètement. Le « retour » de l'expérience (« l'outcome ») intéresse tout ce qui est retenu par le sujet et son environnement et, en tant que tel, il (4) est le produit général et subjectif de l'occasion d'expérience vécu et il comprend :

- la signification des contingences de la situation pour le sujet (signification qui s'enrichit de l'expérience pour devenir finalement un produit de cette dernière et le point de départ d'inférences successives) et son évolution ;
- le processus d'expérimentation du rôle d'agent (qui est en soi également un produit de la mise en situation) et son monitoring de la part du sujet lui-même ;
- la relation de l'expérience d'action de la part du sujet agent avec un produit causal direct de l'interaction (primaire ou secondaire).
- la signification de l'accessibilité pour le contexte ;
- la signification de l'action du sujet avec des incapacités de développement pour le contexte ;
- la possibilité de prise de conscience et de monitoring de l'activité de la part du contexte ;
- la disponibilité à l'interaction réciproque directe de la part du contexte (inclusion).

Sur la base de cette différenciation, les opérations principales de l'accessibilisation et leurs objectifs peuvent être renvoyées (tableau suivant) aux dimensions de l'expérience d'action auxquelles elles sont surtout censées se référer.

A) Opérations <i>proactives</i> sur des variables de contexte	Autodétermination			
	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion considération
a. le contexte est compatible et disponible à accueillir la situation d'expérience (compatibilité)				<b>X</b>
b. le contexte reconnaît et considère positivement la légitimité des objectifs d'acquisition (accueil)				<b>X</b>
c. le contexte est un support concret à la poursuite des objectifs d'acquisition : disponibilité élevée à l'intervention sur des éléments contingents agissants en tant que facteur de dérangement ou d'opposition à l'aménagement et/ou au déroulement de la situation d'expérience dans les termes minimales souhaités (soutien)				<b>X</b>

B) Opérations <i>proactives</i> sur des variables de la situation	Autodétermination			
	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion considération
a. du point de vue de l'exigence cognitivo-comportementale, la séquence d'action envisagée et supportée par la situation est à la portée de la zone proximale de développement du sujet, (proximisation cognitivo-comportementale)				<b>X</b>
b. les paramètres physiques de la situation sont à la portée du sujet ( proximisation sensori-motrice )				<b>X</b>
c. l'amplitude du champ d'expérience et le degré de liberté offert par la situation sont rapportables aux caractéristiques du sujet et à ses acquisitions progressives (étayage et désétayage proactif temporaire et ajustable à l'expérimentation du rôle d'agent)				<b>X</b>
d. les paramètres sensoriels et contextuels invitent à l'action souhaitée ou à l'enchaînement de l'expérience d'action envisagée (affordance).				<b>X</b>

C) Opérations <i>in itinere</i> sur des variables de l'expérience d'action (Single case design <sup>53</sup> et valorisation personnelle)	Autodétermination			
	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion considération
a. l'action souhaitée est libre de se manifester ou pas ; elle est encouragée dans le respect de la personne et en considération de ses caractéristiques interactives (induction et observation)	X	X		X
b. l'action qui se manifeste est soutenue si nécessaire par un étayage de « processus » : la complexité de la tâche, de la situation et/ou du problème prévoit des variations qui permettent une calibration fine par rapport aux capacités du sujet et à ses acquisitions progressives (étayage <i>in itinere</i> temporaire et ajustable à l'expérimentation du rôle d'agent. Il est conçu pour permettre également le processus réciproque de désétayage <i>in itinere</i> )	X	X		X
c. l'issue subjectivement positive de l'action est assurée si nécessaire par :  i. (dans le cas d'une occasion d'expérience à issue unique) un étayage de « produit » : l'issue de la tâche, de la situation et/ou du problème prévoit des intégrations d'aide qui permettent d'en assurer l'arrivée à terme (étayage <i>in itinere</i> temporaire et ajustable à l'expérimentation du rôle d'agent. Il est conçu pour permettre également le processus réciproque de désétayage <i>in itinere</i> )  ii. (dans le cas d'occasions d'expérience à issues multiples) l'observation de l'appréciation de l'expérience et la considération d'un étayage de processus dans le cas où l'appréciation est faible. On ne considère que les paramètres de jugement, d'évaluation ou de contrôle du sujet lui-même (valorisation personnelle)  iii. (dans les occasions d'expérience à issues subordonnées) l'observation de l'appréciation subjective de chaque issue et la considération d'un étayage de processus dans le cas où l'appréciation est faible (valorisation personnelle)	X	X	X	X

<sup>53</sup> Le modèle d'évaluation à références critérielles, dans lequel la personne est observée et évaluée en fonction d'un objectif particulier et comparée avec elle-même (Lambert et Mainardi, 1988, p.25).

D) Opérations sur des variables de contextes conséquent à l'expérience	Autodétermination			
	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion considération
a. l'action est valorisée à l'intérieur du contexte (valorisation sociale proximale et distale) : comprend la réduction progressive de valorisation explicite (estompage)			X	X
b. le système environnemental et hiérarchique d'influence est interpellé à différents niveaux dans la diffusion et la considération d'actions significatives sur le plan de l'autodétermination de la personne avec des incapacités de développement				X
c. le système environnemental hiérarchique d'influence est interpellé à différents niveaux dans la considération du droit à l'inclusion dans des processus de codétermination de sujets avec des incapacités du développement				X

E) Opérations en faveur du transfert de compétences	Autodétermination			
	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion considération
a. l'action est encouragée à l'intérieur de situations analogues dans le même contexte (Inférences et transfert de compétences)	X	X	X	
b. l'action est encouragée à l'intérieur de situations analogues dans d'autres contextes (Inférences et transfert de compétences)	X	X	X	X
c. l'action est signalée à des contextes analogues et potentiellement compatibles avec des expériences d'actions analogues				X

## **Les instruments de l'accessibilisation**

L'accessibilisation est un processus de médiation fonctionnelle de l'expérience d'action à l'intérieur de situations. Elle concerne en même temps des adaptations, des supports, des facilitateurs, des aides physiques et sociales provisoires et ajustables, orientés à l'acquisition de l'autonomie.

Dans le cadre de l'éducation spécialisée et inclusive, ce processus intéresse également la préoccupation de la « capitalisation » des enrichissements environnementaux développés et présents à support de l'action autonome à l'intérieur de la situation structurée et calibrée (les niches éducatives) à l'ensemble ou à d'autres contextes de vie de la personne avec des incapacités de développement.

L'accessibilisation inclut l'observation et l'analyse de situations, la recherche, la mise en place de conditions d'expériences et contextuelles censées influencer dans le sens souhaité la qualité et la quantité des occasions d'autonomie et d'émergence de l'intentionnalité et de la singularité au sein de situations d'interaction différentes.

Les instruments de l'accessibilisation intéressent essentiellement l'interaction réciproque individu(s) -environnement(s) physique(s) et sociale(s) sur le court et le long terme et le soutien au transfert à l'intérieur de niches sociales et de contextes plus élargis interpellés par l'accueil et l'inclusion de personnes en situation de handicap.

Elle concerne l'évaluation de la situation de handicap et l'intervention sur l'environnement et les variables de la situation, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs d'influence sur les occasions et les situations handicapantes et, en particulier, les éléments et les processus en jeu au cours d'une interaction ciblée, étayée, facilitée et soutenue par un éducateur dans une perspective d'appropriation autonome de compétences. Elle concerne au même temps un sujet, une manifestation comportementale et l'ensemble des facteurs environnementaux en jeu dans une ou plusieurs occasions d'expérience potentiellement inscrites dans une situation.

L'accessibilisation par l'étayage propre à la médiation de l'interaction, englobe les formes *provisoires et ajustables* de support, d'accompagnement, de facilitation et d'aide,

Elle en prévoit également l'estompage progressif au fur et à mesure que l'accès à l'occasion permet l'émergence d'habileté et compétences chez la personne, et lorsque d'autres formes d'assurance de l'accès de celle-ci aux offres de la quotidienneté, sont finalement intégrées, en tant que dotations nécessaires, voire indispensables, aux contextes.

Ces dernières permettent ainsi d'affronter de façon inclusive et dans une logique de *capitalisation d'expériences positives*, les handicaps de situation et cela aussi bien lors de l'expérience d'apprentissage ciblée comme dans la vie de tous les jours.

L'aménagement des milieux, les étayages des processus d'interaction et les autres formes de soutien propres à l'accessibilisation se fondent sur des profils construits à l'aide d'instruments d'évaluation. Nous attribuons une importance fondamentale à cette dimension de l'ordre du « *problem setting* » de la situation de handicap.

*L'évaluation par la mise en situation* (premier instrument) est destinée à l'analyse des facteurs personnels et environnementaux en jeu dans une situation déterminée. Des facteurs susceptibles d'influencer significativement les acquisitions dans ce contexte ainsi qu'à la formulation d'objectifs d'acquisition.

Ce n'est que lorsque l'on a précisé les facteurs d'influence en jeu, que (1) *l'analyse des possibilités des actions de médiations en faveur de l'expérience d'action* (deuxième instrument) peut être envisagée, que (2) *l'analyse de problèmes en collaboration* (troisième instrument) devient un facteur d'enrichissement, de cohésion et de cohérence de la relation éducative et d'accompagnement ciblée.

## **Le premier instrument : l'évaluation par la mise en situation**

- « *Le modèle sous-tendant la construction d'un tel instrument est la notion d'épreuve à références critérielles, dans laquelle la personne est observée et évaluée en fonction d'un objectif particulier et comparée avec elle-même, c'est-à-dire en fonction de sa propre évolution. (...) Nous qualifions cette démarche d'empirique, fondée sur l'observation quotidienne, l'évaluation par la mise en situation.* »- (Lambert et Mainardi, 1988a, p.26).

- <sup>54</sup>« *Traditionnellement, l'évaluation d'un enfant handicapé mental a consisté à fournir un profil de capacités, exprimé sous la forme de niveaux d'aptitudes mesurés par des tests. Une telle évaluation garde une valeur incontestable, que ce soit pour des raisons administratives ou scolaires. L'établissement d'un niveau de capacités permet de classer un sujet par rapport à ses pairs de référence. Cette évaluation reste cependant, dans la plupart des cas, un processus statique, dans la mesure où les tests apprécient les performances du sujet face à un ensemble d'exigences standardisées, sans prendre en considération la dynamique des échanges entre le sujet et l'environnement. De plus, les tests classiques restent influencés très nettement par le recours à une référence normative. Si la comparaison d'un enfant handicapé mental à une norme présente des avantages du point de vue de la classification de ce sujet, il est nécessaire d'en connaître les limites sur le plan conceptuel et éducatif. L'objectif*

---

<sup>54</sup> Mainardi et Lambert, 1984, p.144-151.



*d'un test standardisé est de comparer la performance globale d'un sujet avec la performance du groupe ayant servi à l'étalonnage du test.*

*Comme le soulignent très bien Chatelanat et Brinker (1981), ces comparaisons ne sont valides que si le sujet peut être considéré comme représentatif des membres de l'échantillon de référence et si les performances du sujet surviennent dans des conditions analogues à celles mises en place pour le groupe de référence. En d'autres termes, les performances d'un sujet à des items spécifiques d'une épreuve ne peuvent servir de repères pour l'éducation qu'au prix d'une extrapolation risquée. Le test donne en effet une idée de la performance globale d'un sujet et non de la hiérarchisation des étapes nécessaires pour arriver à cette performance. Le recours à des échelles normatives, que ce soit pour évaluer les modes de fonctionnement d'un sujet ou pour servir de points de référence à la structuration de l'apprentissage, néglige un aspect important de l'éducation, à savoir le caractère individuel irréductible des modes de relation du sujet avec son milieu. Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, le sujet interagit avec son environnement dans une perspective de déterminisme réciproque.*

*Il nous apparaît urgent de suppléer aux lacunes de l'évaluation classique, par l'addition d'un processus de mesure plus dynamique qui envisage la totalité de l'interaction dans une optique bidirectionnelle. Il ne suffit pas toutefois de se convaincre de l'utilité d'une observation du sujet en interaction avec son milieu, en multipliant les observations, pour croire que l'on va arriver de la sorte à appréhender les modes de fonctionnement du sujet et planifier ensuite l'éducation. Pour être intégrée dans la pratique éducative, l'évaluation doit être inféodée aux réponses apportées à deux grandes interrogations. La première concerne les valeurs. La seconde a trait à la référence à un modèle conceptuel du développement de la personne handicapée mentale. Les valeurs sous-tendant l'action éducative sont déterminées d'une part par les conceptions que nous avons sur l'être humain, sur l'être handicapé et sur l'éducation, et, d'autre part, par les objectifs des milieux dans lesquels nous évoluons. Ces valeurs déterminent les objectifs généraux de l'action. Ceux-ci doivent être adaptés aux caractéristiques de chaque être handicapé. C'est à ce niveau que se situe le besoin de références constituées à la fois par les données issues des connaissances sur le développement humain en général et des informations issues de l'analyse du développement retardé en particulier. La mise en relation des objectifs généraux et de ces informations détermine les objectifs éducatifs individuels. C'est sur la base de ces objectifs individuels que l'évaluation se déroule. Avant de présenter concrètement une méthode d'évaluation interactive, il est nécessaire de revenir en détail sur la référence à un modèle conceptuel du développement.*

*Par opposition à un modèle normatif abordant le développement chez un être humain, un modèle conceptuel s'attache à étudier les structures développementales. C'est incontestablement la théorie de Piaget qui fournit, à l'heure actuelle, le modèle de développement le plus élaboré. Bien que Piaget ne*

*se soit jamais préoccupé d'enfants handicapés mentaux, certains chercheurs ont tenté de développer des méthodes d'évaluation visant à inférer les structures comportementales et leur organisation, sur la base des interactions spontanées de l'enfant avec son milieu (Chatelanat et Schoggen, 1980; Chatelanat et Brinker, 1981). Au lieu de séparer les conduites de l'individu selon les catégories traditionnelles (langage, motricité générale, motricité fine, autonomie, etc.), la perspective conceptuelle envisage les relations entre ces conduites et leur organisation dans le cadre du développement. La méthode utilisée, appelée "méthode critique" par les piagétiens, consiste à formuler des questions sur les modes de réponses spontanées de l'enfant. L'observation des interactions conduit à la formulation d'hypothèses sur l'organisation cognitive du sujet. En sélectionnant des objets et des situations appropriés et en observant les adaptations du sujet, ces hypothèses peuvent être testées, afin de fournir des inférences sur le niveau de développement cognitif du sujet. Cette approche contraste avec la pratique traditionnelle qui consiste à demander au sujet de faire la preuve de conduites préétablies, et à évaluer ensuite leur présence ou leur absence. La "méthode critique" part au contraire des compétences de l'enfant handicapé et non de ses manques.*

*Chatelanat et Brinker (1981) donnent un exemple d'application de cette méthode chez un enfant handicapé mental sévère, âgé de 3 ans, présentant un répertoire comportemental très limité. L'activité majeure de cet enfant consistait à secouer et à faire tourner des objets en plastic. C'est ainsi que l'enfant n'éprouvait aucune difficulté à passer près de trois heures seul, engagé dans cette activité. Bien que cette conduite très répétitive ne soit pas répertoriée dans une échelle de développement classique, les auteurs ont émis l'opinion que ce comportement devait avoir une fonction pour l'enfant. Dans la perspective piagétienne, le fait de secouer des objets est l'exemple d'un schème simple, qui sert à l'enfant à classer les éléments du monde physique. Une série d'observations minutieuses montrèrent que les gestes stéréotypés de l'enfant pouvaient varier en fonction du contexte. Par exemple : l'enfant sélectionnait les objets de son milieu selon leurs propriétés ; il passait plus de temps avec des objets se prêtant mieux à être secoués et balancés. De même, toute interaction sociale engagée avec l'enfant entraînait une réduction temporaire de son activité motrice. À partir de ces données, il fut possible d'aménager un ensemble de situations éducatives, visant à instiguer chez l'enfant des compétences plus évoluées. Par exemple, l'enfant fut encouragé à utiliser les deux mains pour prendre les objets et les balancer. De même, la modification de la texture des objets amena l'enfant à produire des bruits, lorsqu'il secouait différents objets contre des surfaces. De là, il fut possible de conduire l'enfant à déposer des objets dans des boîtes. En variant la taille et le poids des objets, l'enfant apprit à ajuster la position de ses mains et de ses doigts aux propriétés des objets. Une telle démarche, partant de l'observation des interactions de l'enfant avec son milieu, permet un ajustement progressif et constant de l'intervention au niveau des capacités du sujet.*

*Voici un autre exemple d'évaluation interactive extrait d'une recherche portant sur la communication entre des paires d'enfants handicapés mentaux modérés, âgés en moyenne de 10 ans (Lambert, 1983). Les enfants furent répartis en paires, au sein desquelles un sujet jouait le rôle de locuteur et devait expliquer à son partenaire - le récepteur - un jeu consistant à retrouver un objet caché sous des gobelets, variant entre eux selon la taille, la couleur et la localisation. L'analyse des résultats, limitée aux performances des récepteurs en nombre de choix corrects et d'erreurs, n'offrait guère d'intérêt, sinon celui de démontrer les faibles capacités des sujets handicapés mentaux pour ce type d'activité. Nous avons alors procédé à une analyse des interactions verbales durant les tâches, sous la forme d'un examen des productions des locuteurs et des récepteurs.*

*D'une manière générale, les récepteurs font preuve d'une prise de conscience nette de l'insuffisance des messages qui leur sont adressés. Toutefois, cette prise de conscience n'est pas généralisée. Elle survient dans 40 % des cas. Les récepteurs produisent alors des feedbacks explicites, consistant en requêtes en information et forcent ainsi, dans une certaine mesure, leur interlocuteur à réexpliquer son message. Ces capacités témoignées par les récepteurs restent cependant en deçà de celles exigées pour la réussite de la communication référentielle : la moitié environ de ces feedbacks sont suffisamment explicites pour amener le locuteur à produire un message correct, et la proportion de ces requêtes est inférieure de moitié à celle exigée pour une réussite complète de la tâche.*

*L'analyse de la communication sous un angle bidirectionnel a permis de dépasser le simple constat de la présence de troubles communicatifs chez des enfants handicapés mentaux. En fait, nous avons montré que ces difficultés n'étaient pas uniquement attribuables aux locuteurs, mais étaient le résultat d'une inadéquation de prise de conscience de rôles interactifs différenciés, inadéquation attribuable à la fois aux locuteurs et à leurs récepteurs. Nous avons ainsi postulé une hypothèse de type socio-relationnel pour expliquer ces difficultés. Pour que des locuteurs et des récepteurs handicapés mentaux prennent conscience des rôles à assumer dans une tâche de communication, il conviendrait de les placer dans des situations ad hoc d'alternance de rôles.*

*On peut se demander si les pratiques psychopédagogiques courantes ne se bornent pas à cantonner les enfants handicapés mentaux dans des rôles d'auditeurs passifs, empêchant ainsi l'accès à une prise de conscience de la situation de communication, dans laquelle locuteur et auditeur doivent être éminemment actifs.*

*Enfin, toute évaluation dans le domaine du handicap mental doit répondre à un souci de validité écologique ou sociale (Brooks et Baumeister, 1977 ; Kazdin et Matson, 1981). La notion de validité sociale des conduites observées et apprises doit guider l'évaluation : le handicap mental est avant tout et surtout un phénomène social et il est nécessaire de mettre en relation les critères utilisés pour la définition du handicap mental avec les constructions hypothétiques*

*utilisées pour rendre compte de ce phénomène. Toute approche du handicap mental requiert la compréhension du contexte dans lequel apparaissent les conduites dites retardées. La validité sociale des conduites ne peut être déterminée à partir de l'évaluation classique, dans laquelle un adulte administre des épreuves à un sujet. Seule la perspective d'une évaluation interactive permettra, à l'avenir, de déterminer avec précision la valeur adaptative des conduites pour le sujet handicapé mental, en fonction de ses niveaux d'intégration dans ses différents contextes de vie. »-*

L'évaluation par la mise en situation est destinée à apprécier l'ensemble des composantes de l'interaction à l'intérieur de situations données (figure 25).

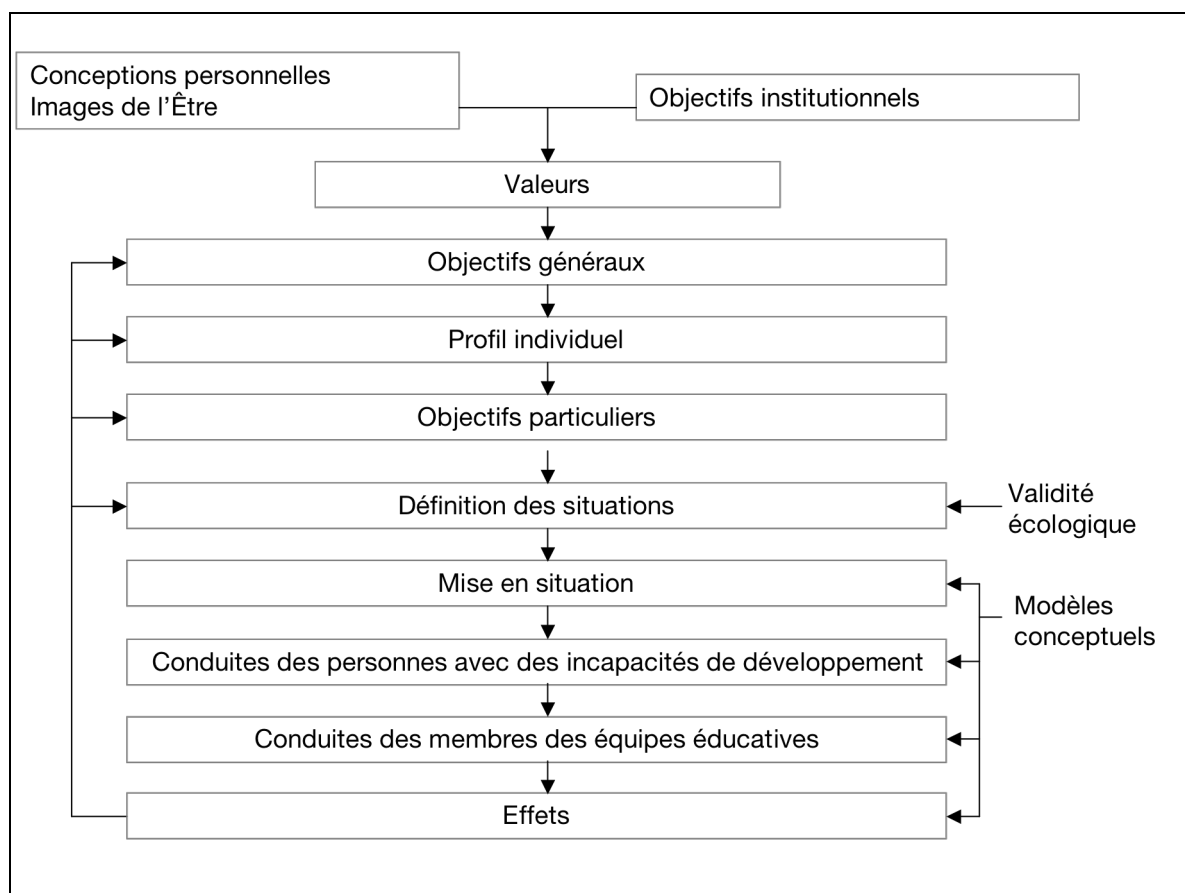


Figure 25 - Représentation de la démarche globale d'évaluation par la mise en situation (Mainardi et Lambert, 1984, p.151)

L'évaluation par la mise en situation telle que nous l'avons conçue présente une structure circulaire où l'une ou l'autre des dimensions retenues (les conditions de stimulation, la réalisation et les feedbacks) devient le point de départ possible d'une observation et d'une analyse dynamique de l'action d'accompagnement de l'expérience de la personne.

Le modèle de ce type d'évaluation peut être bien évidemment généralisé à toute situation d'interaction en milieu structuré et en particulier à toute définition de situation d'apprentissage dans un contexte donné, c'est-à-dire à l'intérieur d'un

contexte fait de situations relativement stables et prévisibles mais également maniables.

L'évaluation se rapporte à une situation actuelle d'échange en perspective future. En plus des valeurs et des objectifs généraux propre aux occasions d'échanges envisagées, la quête de données intéresse l'évaluation des variables environnementales contingentes et l'affinement du profil interactif de compétence de la personne avec des incapacités de développement et l'entourage social.

L'évaluation par la mise en situation va orienter l'aménagement d'un milieu physique «sensible et favorable à l'enfant et à l'expérience d'action et d'apprentissage» et fournir au médiateur des indications utiles quant à la possibilité et à la modalité d'exercer un certain degré de contrôle ou d'influence sur des autres facteurs environnementaux et/ou sur le sujet. Un tel milieu est susceptible ou capable de faciliter et/ou de promouvoir l'exploitation des situations ainsi créées, de déclencher et de soutenir l'expérience d'action souhaitée.

L'évaluation par la mise en situation permet l'observation (1) des conditions de stimulation (ou antécédents), (2) des conditions de réalisation de l'activité et (3) des feedbacks (ou contingences conséquentes) à l'activité de la personne.

Ces trois dimensions sont proposées dans cet ordre pour des raisons purement illustratives. En réalité, les antécédents ne sont considérés comme tels que lors d'une hypothétique première expérience. Par ailleurs, les conséquences deviennent à leur tour des antécédents d'expériences d'action successives.

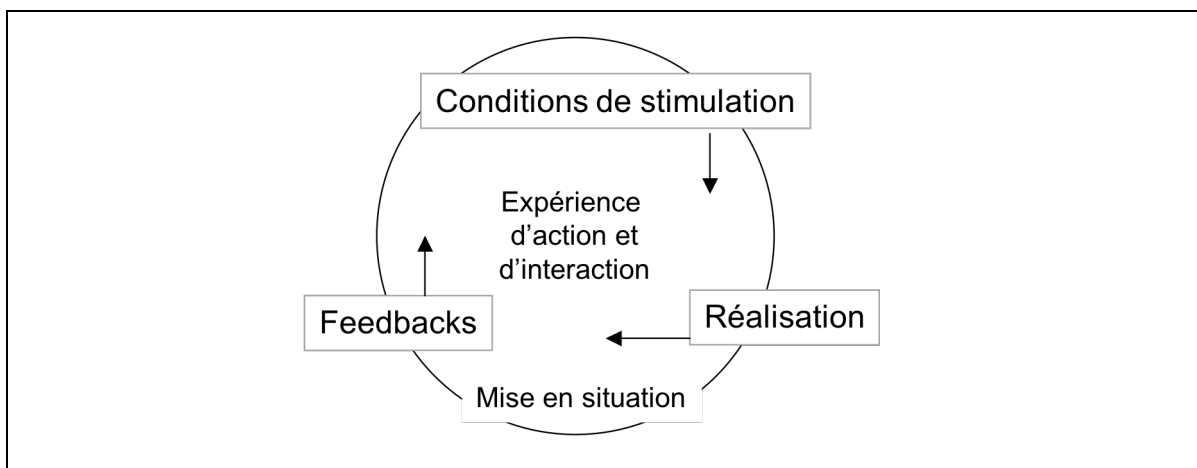


Figure 26 - L'évaluation par la mise en situation (d'après Mainardi, 1983)

Nous présentons ci-dessous, dans une version adaptée, les catégories retenues pour l'analyse fonctionnelle des conduites ainsi que la méthode de recueil de données développée pour un travail destiné à évaluer les interactions survenant à l'intérieur d'ateliers protégés (Mainardi, 1983) et, par la suite, transposées à d'autres contextes de réflexion et d'action dans le domaine de l'éducation spécialisée. Des contextes extrascolaires d'abord (Mainardi et Lambert, 1984; Mainardi, 1986, 1991a et 1991b; Lambert et Mainardi, 1988a et 1988b) et scolaires par la suite (Mainardi et Forni, 1989; Bianchi et Mainardi, 2006).

Les conditions de stimulation :

- 1) *l'activité (expérience d'action) proposée.* Analyse de l'activité : sa décomposition en termes de départ, segments de déroulement, de fin et les stratégies correspondantes.
- 2) *la consigne.* Analyse des informations nécessaires pour l'activité ; modalité(s) à travers laquelle (lesquelles) la personne manifeste sa compréhension et sa non compréhension.
- 3) *le soutien.* Analyses des modalités de soutiens nécessaires:  
(A) à la compréhension des différents paramètres de l'activité, de l'expérience d'action (consigne, données et indices significatifs) ;  
(B) à l'accompagnement de l'activité, à l'expérience d'action. Cela concerne les soutiens de la part (a) de la personne chargée de l'éducation/accompagnement et/ou (b) du cadre éducatif dans son ensemble.

D'un côté, nous avons l'analyse de l'apport de la personne chargée de l'éducation ou de l'accompagnement à la compréhension et à la considération des différents paramètres de l'activité/l'expérience d'action (consigne, données et indices significatifs) et à son déroulement.

De l'autre, nous avons l'analyse de l'apport du contexte, dans son ensemble (milieu physique et social). Un apport qui concerne (1) la compréhension des différents paramètres de l'activité/expérience d'action (consigne, données et indices significatifs), (2) le déroulement (la réalisation) de l'activité/l'expérience d'action, son exercice et/ou sa généralisation à l'intérieur du cadre éducatif/d'accompagnement global, en fonction de l'extension souhaitée de l'impact des objectifs d'acquisition, et de différents paramètres de l'expérience, sur les habitudes de vie de la personne et du contexte. Les modalités de soutien peuvent être différenciés à partir de leur intensité et de leur forme :

- a) soutien direct total : guidance gestuelle, guidance verbale ;
- b) soutien direct partiel : indication gestuelle, verbale, visuelle ;
- c) soutien indirect : réduction des éléments de distraction, ajustement postural ;
- d) soutien par vicariance : une partie de l'expérience est régulièrement assumée par le milieu pour permettre le déroulement de l'expérience d'action dans son ensemble.

La réalisation :

- 1) *les composantes de l'activité/l'expérience.*

Les composantes sensorielles et motrices demandées pour le déroulement de l'activité : analyse des comportements exigés par l'activité/l'expérience d'action, vérification de ces pré requis chez la personne avec des incapacités de développement et des comportements éventuellement en concurrence avec les exigences de l'activité/l'expérience d'action.

- 2) *les composantes de contexte.*

Les composantes sociales et psychologiques mises en jeu par la situation et les objectifs d'acquisition : analyse des conditions exigées par l'activité/l'expérience d'action, vérification de ces prérequis dans le système

hiérarchique de contextes au(x) niveau(x) environnemental concerné(s) et des conditions éventuellement en concurrence avec les exigences de l'activité/l'expérience d'action.

Les feedbacks :

- 1) *les rétroactions orientées vers le sujet.* Les contingences renforçantes de valorisation et de signification subjective de l'expérience chez le sujet en provenance du matériel et/ou de l'activité, de la part de la personne chargée de l'accompagnement et/ou l'apprentissage, du milieu social environnant global, proximal et distale.
- 2) *les rétroactions orientées vers les contextes.* Les contingences renforçantes de signification contextuelle dans les différents milieux concernés en provenance de l'expérience, de la part de la personne ou du cadre institutionnel chargé de l'accompagnement.

## **Le deuxième instrument : l'action de médiation en faveur de l'expérience d'action**

L'éducation est le résultat d'une interaction sociale au sein de laquelle l'éducateur assure une fonction de médiation active, en amont, pendant ou/et après, sur des échanges réciproques entre un « sujet » et un « contexte ». Cette action de médiation comprend les fonctions suivantes :

- *l'enrôlement ;*
- *la réduction des degrés de liberté ;*
- *le maintien de l'orientation ;*
- *la signalisation des caractéristiques déterminantes ;*
- *le contrôle de la frustration ;*
- *la démonstration ;*
- *l'estompage d'indices.*

La médiation : - <sup>55</sup> « Bruner (1983) a développé ce concept en décrivant le système de support fourni par l'adulte sous l'angle d'un étayage, à travers lequel il restreint la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. Cet étayage comprend les mécanismes suivants (Bruner, 1983, p. 288-289):

- *la convergence entre l'attention de l'adulte et celle de l'enfant dans l'interaction. Nous avons insisté (...) sur le rôle de l'attention dans la relation éducative et sur la manière dont l'adulte concentre son action, pour donner à l'enfant l'occasion d'établir des relations entre les signes et les événements, particulièrement en réduisant l'importance des sources de distractions.*

<sup>55</sup> Mainardi et Lambert, 1984, pp.154-164.

- *la direction des activités de l'enfant vers la compréhension des relations entre les moyens et les buts. L'adulte amène l'enfant à prendre conscience de ces relations et à intervenir activement sur elles, de manière à se les représenter.*
- *le contrôle de la réussite par une limitation des difficultés de la tâche à un niveau accessible à l'enfant. Lorsque l'on connaît les désastres que peuvent causer les échecs répétés sur le développement de l'enfant handicapé mental (Lambert, 1978), il est important pour l'adulte de calibrer son intervention, de manière à réduire l'aliénation à l'échec. Cela ne signifie pas toutefois qu'il faille présenter à l'enfant uniquement des tâches qu'il peut maîtriser. En effet, la notion de zone proximale de développement exige que l'enfant soit confronté à des tâches se situant légèrement au-delà de ses capacités immédiates. C'est à ce point que se situe l'importance de l'évaluation interactive et de l'aménagement du milieu. (...)*

*Bruner (1983, p.277-279) a opérationnalisé le rôle médiateur de l'adulte dans la perspective de la résolution de problèmes. Nous pensons qu'elle peut être généralisée à un grand nombre d'activités éducatives.*

*Nous reprenons ci-dessous la démarche de la fonction de médiation, en l'appliquant au handicap mental.*

*Comme nous l'avons souligné à maintes reprises (Lambert 1978, 1981 ; Mainardi, 1982) une des caractéristiques fondamentales des enfants handicapés mentaux est leurs faibles capacités à tirer profit des expériences d'apprentissage spontané. Plus que l'enfant normal, l'enfant handicapé mental a besoin d'aide. Cette aide ne peut pas revêtir n'importe quelle forme, sous peine d'être inefficace. Elle doit, au contraire, s'appliquer à respecter un ensemble de contraintes dictées par le niveau de développement de l'enfant. L'intervention de l'adulte, envisagée sous l'angle d'un déterminisme réciproque, ne peut en aucun cas se substituer à l'action de l'enfant, mais être comprise dans le sens d'un support pour l'action. Le principe de base dictant la réussite du rôle médiateur de l'adulte dans la relation éducative est le suivant : pour bénéficier de l'assistance de l'adulte, l'enfant doit d'abord comprendre la situation et sa solution avant de la produire (Bruner, 1983). En d'autres termes, l'enfant doit être capable de reconnaître la relation entre les moyens et les buts, avant de produire lui-même les démarches conduisant à la solution d'une tâche. Pour arriver à cette reconnaissance, le processus de médiation de l'adulte, tel qu'il est décrit par Bruner, comprend plusieurs fonctions.*

**L'enrôlement.** *La première tâche de l'adulte est d'engager l'intérêt et l'attention de l'enfant envers la tâche et ses exigences. Nous avons insisté longuement, (...), sur l'importance des conduites d'attention. Il existe une variété de conduites destinées à attirer l'attention de l'enfant sur un objet ou une situation. En règle générale, plus l'enfant se situe à un niveau de développement bas, plus il sera nécessaire de canaliser son intérêt, en introduisant à diverses reprises le ou les objets dans son champ visuel : objets en mouvement, présentations et retraits*



*successifs d'un objet jugé intéressant, mise à distance d'un objet convoité pour que l'enfant effectue un mouvement de préhension, etc.*

**La réduction des degrés de liberté.** Dans la terminologie de Bruner, cette fonction implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. L'exemple suivant illustre ce principe (Mainardi, 1982). Lors d'une expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané chez des enfants handicapés modérés, nous nous sommes interrogés sur l'éventualité de réduire le degré de liberté des objets à explorer. En fonction des buts de l'apprentissage, promouvoir la manifestation du comportement exploratoire, l'expérimentateur a été amené à proposer aux enfants un matériel susceptible de renforcer positivement toute tentative de conduite d'investigation autonome. En d'autres termes, le matériel choisi présentait un haut degré de probabilité de réponse, au moyen d'un effet perceptible et constant aux manipulations de l'enfant. Pour que cet effet puisse se vérifier, il faut que le matériel soit conçu de manière à réduire le degré de liberté des actes applicables à l'objet, par l'induction d'actes plus appropriés à l'effet donné dans l'objet. Les critères retenus ont été les suivants :

- la nouveauté; facteur susceptible d'éveiller l'attention.
- la maniabilité; l'activité doit être accessible à l'enfant. Cette propriété dépend du niveau de développement cognitif et des capacités motrices et perceptives de l'enfant. Il est donc important que les différentes dimensions de l'objet soient adaptées aux compétences manipulatoires et discriminatives. Il faut souligner également le rôle joué par les sensations tactiles (toucher et succion), en ce qui concerne la poursuite de l'interaction ou le rejet de l'objet.
- la réduction du degré de complexité de l'objet aux éléments susceptibles de favoriser la prise de conscience des relations existant entre les différentes parties de l'objet, l'action de l'enfant et le "résultat" perçu. Ceci doit faciliter la discrimination des éléments susceptibles de devenir des indices prédictifs de l'effet donné dans l'objet et, par là, favoriser l'exercice des schèmes d'action correspondants, de même que la généralisation de ces schèmes à des objets présentant les mêmes indices. Lorsque cette généralisation n'est pas confirmée, le conflit d'information qui en découle peut devenir, s'il n'est pas excessif, un facteur déclenchant du comportement exploratoire.
- proximité dans l'espace et dans le temps des relations existant entre l'effet donné dans l'objet, certains éléments de l'objet et l'action de l'enfant.

En "calibrant" de cette façon les occasions d'expérience proposées à l'enfant, il a été possible d'éveiller et maintenir l'attention des enfants sur la source de stimulation (l'objet) et, grâce à la réduction de l'éventail des schèmes d'action applicables à cet objet, on a pu renforcer directement l'expérience d'action autonome, par l'induction d'une manipulation d'investigation aboutissant à un effet perceptible.

**Le maintien de l'orientation.** Face à une tâche dont la réalisation dépasse les limites et les intérêts de l'enfant, on assiste souvent à un déplacement de but, l'enfant faisant autre chose ou se complaisant dans l'inactivité. Le rôle de l'adulte est d'aider l'enfant à maintenir la poursuite d'un objectif défini et de motiver l'enfant à agir. Ce problème est important chez les handicapés mentaux, car trop souvent ils ont été conditionnés à effectuer une tâche "pour faire plaisir" à l'adulte. (...)

Ce conditionnement s'explique en partie par la dépendance des enfants handicapés mentaux aux sources de motivations externes (Lambert, 1978). (...)

**La signalisation des caractéristiques déterminantes.** C'est tout le problème de la pertinence des indices qui est posé. L'adulte dégage les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation, puis s'efforce de les signaler à l'enfant. L'adulte doit faire prendre conscience à l'enfant de l'écart entre deux productions: celle de l'enfant et celle que l'adulte aurait considérée comme correcte.

Au cours de l'expérience citée plus haut (Mainardi, 1982), nous avons utilisé cette stratégie de médiation pour permettre aux enfants handicapés mentaux intéressés par cet apprentissage de se rendre compte que certains actes étaient susceptibles de déterminer des effets "intéressants", lorsqu'ils étaient associés à des objets présentant certaines caractéristiques. La plus grande partie des séances d'apprentissage a été consacrée à la manipulation et à la reconnaissance de l'objet et de l'effet donné dans l'objet. Pendant ces séances, le rôle de l'adulte, outre celui de proposer un matériel approprié aux compétences de l'enfant et aux objectifs de l'apprentissage, a été de focaliser l'attention et l'orientation de l'investigation perceptivo-motrice sur les éléments de l'objet susceptibles de favoriser la réalisation de l'effet donné, de la manière la plus autonome possible. C'est-à-dire, lorsque l'enfant manifestait une perte d'intérêt pour l'objet, l'adulte intervenait pour provoquer une réponse d'orientation (le « qu'est-ce que c'est ») vis-à-vis d'un indice déterminant pour la réalisation de l'effet, sans pour autant en montrer la solution à l'enfant. Cette réponse était induite par l'indication gestuelle (ou dénomination) de l'indice ou par la production de l'effet (et dénomination), sans indiquer à l'enfant la cause déterminant l'effet. Dans les deux cas, la médiation de l'adulte était suffisante au rappel et au maintien de l'activité d'investigation. Cependant, il est important de souligner que, dans le deuxième cas, on assiste à une réduction excessive de l'expérience d'exploration autonome, ce qui n'était pas souhaitable dans le cadre de cet apprentissage spécifique. La production de l'effet est un facteur ayant un degré d'induction supérieur à celui de la simple indication d'un indice. Mais, cette production a aussi la propriété de restreindre l'investigation de l'objet à la simple recherche de l'effet, au lieu de laisser procéder l'enfant selon un mode d'investigation plus autonome qui, à notre avis, est plus efficace au niveau de l'exercice du comportement exploratoire spontané. Nous avons tenu à souligner

*cela, pour rappeler que la médiation de l'expérience de l'enfant doit tenir compte des objectifs et des effets de l'intervention éducative.*

**Le contrôle de la frustration.** Tributaire très souvent d'une longue histoire d'échecs, l'enfant handicapé mental témoigne généralement d'un très faible niveau de tolérance à la frustration. La répétition des échecs peut conduire à l'absence d'activité spontanée (Lambert, 1978). L'adulte doit montrer à l'enfant que la réalisation d'une tâche s'accompagne de renforcements et de satisfactions. Il est certain que l'on court le risque de voir se créer une trop grande dépendance à l'égard de l'adulte. D'autre part, il est tout aussi certain que l'adulte, par son rôle médiateur, amène l'enfant à prendre conscience de ses capacités, à réussir et à accroître ainsi ses conduites de contrôle sur l'environnement. Face à des enfants handicapés mentaux, l'important est d'élever progressivement le seuil de tolérance à la frustration par un aménagement adéquat des techniques éducatives. Dans la perspective de l'apprentissage social, l'installation de procédures d'autocontrôle et d'autorenforcement apparaît un moyen susceptible de réduire la dépendance à l'égard de l'adulte. (...)

*Pour Bandura (1980), l'autorenforcement renvoie à un processus dans lequel les individus augmentent et maintiennent leur propre comportement, en se renforçant eux-mêmes avec des récompenses qu'ils contrôlent, lorsqu'ils ont atteint un niveau de développement où ils se donnent des standards qu'ils ont eux-mêmes établis. Le comportement détermine des autoréactions par le biais d'une fonction de jugement qui comporte plusieurs processus: les références personnelles, les références normatives (comparaison sociale), l'évaluation de l'activité (positive, neutre, dévaluée) et l'attribution de performance (personnelle, externe). Les standards comportementaux qui déterminent le caractère autorenforçant des réponses peuvent être établis par enseignement ou par modelage. Bandura et ses collaborateurs (1980, p. 126) ont montré que les enfants tendent à adopter les standards d'évaluation modelés par les autres. Lorsqu'ils sont exposés à des modèles qui se sont donnés des standards élevés, les enfants se récompensent eux-mêmes, seulement lorsqu'ils ont effectué une performance supérieure. Lorsque les enfants sont exposés à des modèles qui considèrent leurs propres réalisations, bien qu'elles soient élémentaires, comme suffisamment dignes d'être renforcées, ces enfants se renforcent eux-mêmes pour un niveau minimal de performance. (...)*

**La démonstration.** La démonstration de l'adulte, c'est-à-dire la présentation de modèles de solution pour une tâche, exige plus que la simple exécution de la tâche en présence de l'enfant. Pour Bruner (1983), l'adulte agit de manière "stylisée", c'est-à-dire qu'il démontre une action comprenant la justification d'une solution déjà partiellement utilisée par l'enfant lui-même. Dans cette perspective, l'adulte "imite" un essai de solution tenté par l'enfant, dans l'espoir que l'enfant va alors "l'imiter" en retour, sous une forme plus appropriée.

*C'est tout le statut de l'imitation et son rôle dans le développement qui sont posés ici. Chez Bruner, comme chez Piaget, l'apparition de l'imitation dépend de la compréhension préalable par l'enfant de la place de l'action dans la tâche. Nous retrouvons ici l'importance de l'acte de compréhension qui doit précéder la réalisation. Il nous semble possible de rattacher ces propos à la théorie de l'apprentissage social développée par Bandura. Rompant avec les behavioristes radicaux, qui ne peuvent envisager l'apprentissage autrement que par le recours au concept circulaire de renforcement différentiel de l'action produite, Bandura (1980) montre que l'apprentissage par observation - la démonstration de l'adulte dans le cas présent - intervient par un processus symbolique pendant l'exposition aux activités modelées, avant qu'aucune réponse ne soit accomplie. Cet apprentissage ne requiert pas nécessairement un renforcement extrinsèque. Cela ne revient pas à dire que la simple exposition aux activités modelées soit en soi suffisante pour produire l'apprentissage. De nombreux processus entrent en ligne de compte pour déterminer l'efficacité de la démonstration. Bruner (1983) insiste sur le fait que les enfants imitent s'ils comprennent ce qu'ils doivent faire. Bandura montre que l'apprentissage social peut être rendu plus efficace, en informant à l'avance les observateurs des bénéfices qui sont liés à l'adoption du comportement modèle. Ces deux positions se rejoignent. Elles stipulent que l'imitation n'est pas le résultat d'un simple processus d'exposition à un modèle, dans lequel les réponses qui correspondent aux actions du modèle sont renforcées positivement, tandis que les réponses divergentes ne sont pas récompensées. Au contraire, pour être efficace, l'imitation (la démonstration) de l'adulte par l'enfant doit obéir à un ensemble de règles de représentations symboliques construites à partir de l'action. Dans cette optique, ce sont les processus attentionnels qui jouent un rôle bien défini.(...)*

*L'efficacité de l'imitation ne peut donc être envisagée sans la nécessité de développer chez l'enfant la prévision de son action et de ses effets. Compréhension et prévision vont de pair. Sur le plan de la prévision, Bandura (1980) introduit une véritable révolution dans la manière de concevoir le rôle du renforcement. Dans la théorie de l'apprentissage social, le renforcement est vu comme un élément facilitateur, c'est-à-dire en tant qu'influence antécédente. Rappelons que, dans le behaviorisme skinnérien, le renforcement est une influence conséquente à l'action. C'est donc de manière anticipative que le renforcement facilite l'apprentissage par ses effets sur les processus intentionnels, organisationnels et de rappel mental. (...)*

*Nous avons ajouté une fonction à celles proposées par Bruner, parce qu'elle nous apparaît primordiale dans le processus éducatif avec des enfants handicapés mentaux. Il s'agit de la réduction des indices d'aide fournis par l'adulte ou la personne compétente ou, en d'autres termes, de l'estompement progressif des indices situationnels.*

**L'estompage des indices.** *Le rôle médiateur de l'adulte ne doit pas se concevoir comme l'expression d'une aide permanente fournie à l'enfant pour prendre connaissance du monde qui l'entoure. Au contraire, la finalité de l'action de l'adulte est d'amener l'enfant à accroître progressivement son contrôle sur l'environnement, de manière indépendante. Et nous abordons ainsi un aspect central des processus d'apprentissage, celui de la généralisation des acquis. Il s'agit de la capacité développée par une personne pour utiliser ses compétences dans des milieux différents de celui dans lequel l'apprentissage s'est réalisé. C'est le problème du maintien et de la généralisation des connaissances qui est posé. (...)*

*Notre propos n'est pas de nous livrer ici à une analyse exhaustive de ces particularités des conduites des enfants handicapés mentaux, bien qu'il s'agisse là, selon nous, d'une des caractéristiques majeures du comportement retardé. En effet, nous n'hésiterions pas à formuler l'hypothèse selon laquelle les handicapés mentaux se définissent avant tout par des difficultés, sinon des déficits, dans la construction de stratégies d'apprentissage.*

*La généralisation des conduites, c'est-à-dire l'application de stratégies de résolution de problèmes à de nouvelles situations, est un domaine d'apprentissage en soi, dont la base est constituée par la consolidation des stratégies apprises. Pour que l'enfant soit à même d'opérer un transfert de compétences, il doit pouvoir construire un ensemble de relations entre les objets, les personnes et les milieux dans lesquels il évolue. Trop souvent, nous sommes en présence d'enfants handicapés mentaux capables d'effectuer une tâche précise, dans un milieu déterminé, avec une personne particulière, mais qui se retrouvent dans l'impossibilité d'exercer des compétences identiques, lorsqu'ils sont en dehors de leur milieu habituel d'apprentissage. (...)*

*La consolidation des stratégies est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour la généralisation. Dans ce processus de consolidation, pouvant être abordé directement par le concept du rôle médiateur de l'adulte, l'estompage des indices situationnels est une démarche importante. Elle consiste à réduire progressivement les aides fournies par l'adulte dans l'activité de médiation.*

*D'une manière générale, l'adulte utilise deux grandes catégories d'indices dans le processus de médiation: visuels (par exemple, toutes les activités de démonstration - montrer du doigt - ou encore le marquage des conséquences comme l'acquiescement ou la négation signifiés par des mouvements de la tête) et auditifs (l'ensemble des énoncés verbaux produits par l'adulte pour initier une action, "Fais ceci", pour la corriger ou la sanctionner, "C'est bien"). Ces indices sont indispensables pour l'installation d'un ensemble de conduites. Ils permettent de réguler l'activité, en attirant l'attention de l'enfant sur la marche à suivre et en lui fournissant des feedbacks sur ses réalisations. Cette phase d'acquisition doit nécessairement faire place à la consolidation des stratégies d'apprentissage. C'est à ce deuxième niveau que l'adulte doit éliminer progressivement de son activité de médiation les indices visuels et auditifs qui accompagnent sa*

démarche. Opérationnellement, l'accent est mis sur la compréhension de la situation par l'enfant, sur les solutions qu'il peut construire, et non plus sur l'appréhension d'indices délivrés par l'adulte. » -

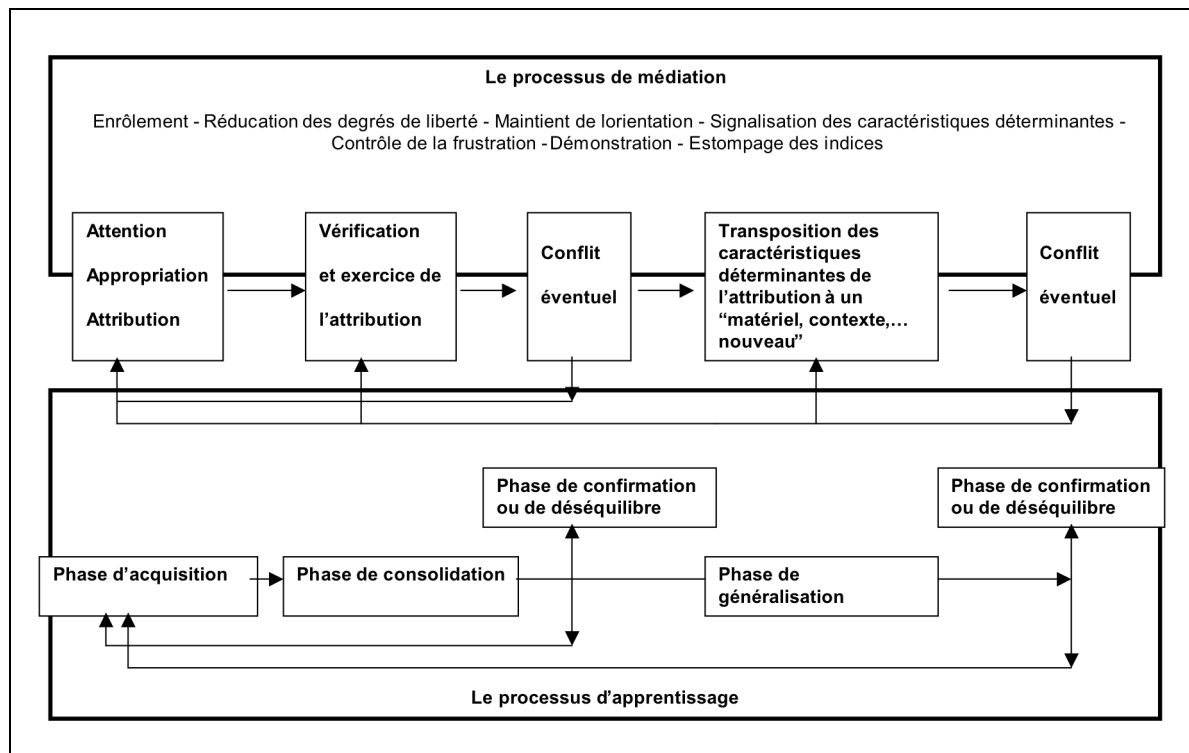


Figure 27 - La médiation dans l'apprentissage (Mainardi et Lambert 1984 p.166, version adaptée).

Par rapport à ce que nous écrivions en 1984 (figure 27), il faut également considérer que la médiation en faveur de l'expérience d'action inclut d'autres acteurs sociaux et d'autres contextes. L'enrôlement, la démonstration, la signalisation, le contrôle de la frustration, etc. concernent également l'aménagement de milieux et d'environnements, le soutien à l'occasion d'expérience de ces tierces personnes, leurs actions et leurs influences directes sur les situations et sur l'expérience du sujet à l'intérieur de l'ensemble, ou de l'un ou l'autre, de ces différents contextes.

Ces personnes influencent de façon directe et plus ou moins intense les conditions de l'expérience et sa réalisation et elles sont à leur tour influencées par les facteurs environnementaux et personnels en jeu dans la situation. Elles constituent autant de facteurs importants de l'occasion d'expérience, de sa proposition et de sa transposition à d'autres situations particulières. Elles sont une des conditions de la possibilité d'exercice et de généralisation de l'expérience et d'approche des objectifs d'acquisition associés. À la différence de la plupart des rapports que le professionnel entretient avec le sujet, la relation avec son entourage et son environnement proximal ou distal n'est pas soumise en général à un contrat éducatif ou d'accompagnement explicite et particulier. L'action « *d'aménagement de milieux et d'environnements* » que l'éducateur exerce sur les différents contextes, les différentes personnes, services qui

caractérisent ces situations « élargies » prend alors une connotation sociale et déontologique qui ne peut que faire appel à une responsabilité sociale globale fondée sur le respect des droits et des devoirs de la personne, institutionnellement, juridiquement et culturellement reconnus.

### **Le troisième instrument : l'analyse de problèmes en collaboration**

Le concept de situation de handicap interpelle le milieu et l'environnement dans sa globalité, mais la profession et les rôles en général définissent des champs d'action et de responsabilité qui « encadrent » l'action ainsi légitimée. La conscience de la présence d'autres facteurs d'influence significatifs, en plus de ceux qui sont sous la responsabilité directe du professionnel, pose un problème plus ou moins ressenti et pris en considération par le professionnel lui-même, l'équipe et le cadre institutionnel. Réciproquement, l'une ou l'autre de ces tierces personnes peut rentrer de « plein pied » dans le champ d'action et de responsabilité du professionnel, par une estimation subjective des responsabilités et/ou des compétences de celui-ci, de l'équipe ou du service à la personne avec des incapacités de développement.

Si les avis, à ces différents niveaux des relations interpersonnelles et institutionnelles, sont significativement différents, on peut assister à l'émergence de problèmes internes au système hiérarchique d'influence avec des retentissements plus ou moins marqués quant à la relation éducative et/ou d'accompagnement structuré et aux handicaps de situation dont le sujet est protagoniste (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006; Mainardi, 2008; Mainardi et Solcà, 2009).

Par analogie avec la zone proximale de développement du sujet, l'approche de la définition de problèmes spécifiques à des handicaps de situation peut nous indiquer la zone proximale de développement de ces situations .

Plus cette définition est copartagée à l'intérieur des contextes concernés, plus un tel développement est possible et proche (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006; Bianchi et Mainardi, 2006). Une même situation ou condition n'est pas nécessairement perçue de la même façon par des personnes différentes et surtout par des personnes différemment concernées par cette situation ou condition (Mainardi, Solcà et Fratus, idem). Afin d'obtenir le degré de concordance spécifique et nécessaire pour procéder de manière copartagée, constructive et orientée vers des objectifs éducatifs déclarés (d'Angella et Orsenigo, 1999; Leone et Prezza, 2002), il est indispensable que les situations ou les conditions soient reconnues et définies.

Il faut également que les variables en jeu ou à considérer et les problématiques concernées par d'éventuelles actions puissent être connues par les interlocuteurs dont on attend une collaboration réciproque:

-« *Il problema, in questo caso la situazione che genera "attese", è una struttura euristica che istruisce un processo di ricerca con lo scopo di arrivare ad una*

*soluzione. Il processo parte dal riconoscimento di una situazione irrisolta, dalla definizione dei termini del “problema”, dalla corretta formulazione della domanda (problem/situation setting). (...) »- (Mainardi et Fratus, 2007, p.18).*

La méthodologie d'approche et d'analyse de problèmes en collaboration que nous allons illustrer est très simple et elle a l'avantage de permettre d'approcher différents degrés de complexité, selon les capacités, les nécessités et le degré de compétence des personnes. La procédure consiste à définir une situation, une condition, une priorité, en prenant en considération les points de vue et les arguments des différents interlocuteurs et partenaires, de manière réciproque et en fonction des responsabilités à assurer ou à assumer par chacun. Cette démarche précède celle qui consiste à définir et affronter de manière unilatérale et autodéterminée, les priorités et les facteurs d'influence. -« *La definizione del problema/situazione (della situazione vista come “sistema” da affrontare) è un riduttore di complessità , perché da un insieme indistinto o complesso, intessuto di “infinite” variabili sceglie solo alcuni elementi e alcune variabili da prendere in considerazione (cercando di prevedere, limitare, contenere anche eventuali indesiderati effetti sulle altre) per arrivare ad una soluzione/proposta praticabile, possibile e accettabile. (...).* »- (Mainardi et Fratus, idem, p.18).

L'analyse en collaboration peut être représentée comme un processus séquentiel composé de quatre phases principales: la focalisation du « problème » , l'analyse , le projet, la réalisation et son monitoring.

### 1. La focalisation :

- reconnaître dans une situation ou une condition des éléments critiques par rapport aux priorités à assurer.
- expliciter les éléments critiques et sélectionner une ou plusieurs priorités.
- définir le « problème », la « situation », la « condition », l'« objet » d'analyse.
- vérifier les conclusions.

### 2. L'analyse :

- décider du degré d'exhaustivité des données disponibles ou à considérer.
- déterminer les facteurs d'influence significatifs; déterminer les composantes subjectives et objectives de référence (habitudes de vie, etc.).
- mettre en évidence les facteurs critiques à considérer (sous problèmes ou conditions: facteurs personnels, situationnels ou contextuels ).

### 3. Le projet :

- formuler des propositions.
- générer des propositions alternatives.
- sélectionner une proposition.
- développer un plan général de réalisation et préciser les responsabilités d'actuation et collaboration.



Lorsque l'approche collaborative ne concerne qu'un cadre spécifique d'interlocuteurs, le plan d'actualisation doit être vérifié auprès des autres personnes significativement intéressées par le projet.

#### 4. La réalisation et le monitoring :

- l'analyse en collaboration des problèmes éducatifs et d'accompagnement comporte la considération de perspectives et d'opinions diverses, mais aussi et surtout une considération significative de la validité écologique des « lectures » et des « conclusions » quant à la situation/condition « problème » isolée ou à identifier.

L'analyse en collaboration est une des conditions d'un partenariat entre acteurs différents d'un même système écologique, à l'intérieur et à l'extérieur de groupes constitués ou formellement reconnus comme l'équipe éducative, les usagers, les familiers, les responsables administratifs, etc. (Mainardi et Solcà, 2009).

En fonction du contexte d'application, des responsabilités et des enjeux, l'analyse en collaboration doit considérer la nécessité (du point de vue éthique, institutionnel et pragmatique) d'une confrontation réciproque des acteurs intra- et intergroupes.

Nous avons mentionné la dialectique entre les convictions et les responsabilités en éducation, en particulier entre les convictions individuelles et les responsabilités sur les effets de nos actions. Sur le plan professionnel, chaque éducateur est appelé à agir sur la base de responsabilités et de convictions plus ou moins justifiées (sur le plan institutionnel, scientifique ou éthique) et plus ou moins copartagées au niveau des individualités et des collectifs constitutifs des divers « groupes d'intérêts ».

Pour illustrer cette problématique, nous allons proposer un épisode de notre vie professionnelle. Un dimanche soir, vers vingt heures trente, nous sommes sollicité en tant qu'autorité scolaire désignée, par un enseignant qui nous demande d'intervenir pour régler des tensions internes au groupe de professionnels. La cause ? La salade et sa consommation de la part du groupe d'élèves qui reste manger à midi à la cantine scolaire. Après vérification de l'objet des préoccupations et des réactions suscitées par certaines prises de positions individuelles, nous convoquons avec une certaine urgence une rencontre plénière du personnel éducatif, c'est-à-dire de tous les enseignants qui, à tour de rôle et en couple, sont chargés de s'occuper de la gestion du moment de midi.

Imaginer qu'une « salade » puisse justifier une réunion plénière d'une quinzaine de personnes n'est pas évident et pourtant. On a vu arriver des arguments de conviction éthique, diététique, culturels,... et finalement institutionnels pour justifier « quand on doit servir la salade et quand elle doit être consommée ». Du point de vue de l'enfant (ou de n'importe quel autre bénéficiaire de service à la personne), le moins que l'on puisse exiger c'est que les prestations à son égard ne soient systématiquement et manifestement sujettes à l'arbitrage individuel de chaque interprète institutionnel.

Pour la consommation de la salade comme pour beaucoup d'autres questions relatives à la qualité de vie et aux habitudes de vie, il n'y a pas de positionnements à priori justes ou faux. En fonction de ce constat et des responsabilités procédurales de nature déontologique, il est fondamental d'accepter que, pour toute une série de faits « de la vie », la problématisation et la quête de solution dépassent le cadre individuel de chaque acteur pour investir le collectif et les rapports institutionnels et réciproques entre les différentes instances concernées.

En même temps, les « jeux » de collaboration et le copartage de responsabilité demeurent tributaires de ces variables, de souhaits, de demandes d'interprétations plus ou moins subjectives ... qui sont finalement des conditions de cohérence et de cohésion, des occasions de concertation, d'échange et de dialogue à prédisposer, soutenir et/ou supporter par ces mêmes instances ou par leurs représentants.

L'analyse en collaboration permet de créer des bases utiles à l'éventuelle préoccupation de faire face à une situation problématique, des bases sur lesquelles on envisage des solutions. Elle permet également de prendre conscience de positions et de points de vue des « autres » par rapport aux « siens », ainsi que d'autres perceptions des faits et des événements, qui sont autant, sinon plus légitimes que les préoccupations individuelles, mais qui ne sont pas nécessairement compatibles les unes avec les autres.

Avec cette considération, nous terminons notre présentation des instruments pour laisser la place à l'illustration de leurs applications, cependant permettez-nous de souligner que l'instrument, qui dans notre cas correspond à une série d'approches méthodologiques, n'est qu'un intervenant dans un processus. Il s'inscrit dans un cadre d'intention, il n'en est pas le cadre. En tant que tel, il n'est qu'un soutien à des d'intentions, un intermédiaire, un outil qui doit rester sujet à des révisions critiques plus ou moins fréquentes en fonction des buts, des arguments et des évidences qui en sous-tendent ou en justifient l'utilisation.

## Illustrations de l'application des instruments

Nous présentons des expériences d'application des instruments de l'accessibilisation réalisées durant notre parcours professionnel à titre d'illustration des trois types d'instruments que nous venons de décrire. Ces expériences intéressent des situations d'acquisition et d'exercice de différentes composantes de l'autodétermination, ainsi que des objectifs, des attentes et des issues spécifiques, des interlocuteurs et des contextes différents. Elles peuvent être caractérisées et différenciées entre elles par une *typification* essentielle (tab.3) fondée sur :

1. la précision des acteurs concernés de façon prioritaire par le processus d'accessibilisation envisagé ;
2. le domaine et le milieu de l'expérience d'autodétermination concernés ;
3. l'instrument ou les instruments de l'accessibilisation en jeu ;
4. la forme des issues des variations comportementales attendues.

Chaque expérience d'accessibilisation concerne un contexte et des situations particulières et spécifiques caractérisées par un cadre social et un milieu physique et elle est orientée par des objectifs cibles, sur le plan de l'autodétermination, sur le court, le moyen et/ou le long terme.

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement environnant proche		Encadrement environnant distale	Autodétermination						Instruments			Issues								
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie	Autorégulation	Autoréalisation	Inclusion/consid.	Evaluation	Médiation	Collaboration	Fermées	Ouvertes	Milieu sociale	Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique
																		Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique	Milieu sociale	Milieu physique	

Tableau 3 - Cadre de typification des expériences d'accessibilisation en fonction des acteurs concernés par la situation, des priorités reconnues à l'une ou l'autre des composantes de autodétermination et des issues potentielles.

Le concept d'issue « ouverte » ou « fermée » est introduit ici pour préciser le degré de liberté de la variabilité comportementale de la manifestation de l'acquisition souhaitée. Nous définissons l'« issue fermée » comme l'attente d'une acquisition d'un comportement donné, unique, fonctionnel et spécifique à une

situation donnée, et l'« issue ouverte » comme l'attente vers des acquisitions qui visent la manifestation de comportements différents, mais également cohérents et pertinents avec ce que l'occasion d'expérience rendue accessible par la médiation exercée sur l'environnement veut promouvoir et soutenir. Cette clef de distinction permet de situer par rapport à deux pôles et sur un axe de continuité, des expériences d'accessibilisation différemment ciblées (figure 28).

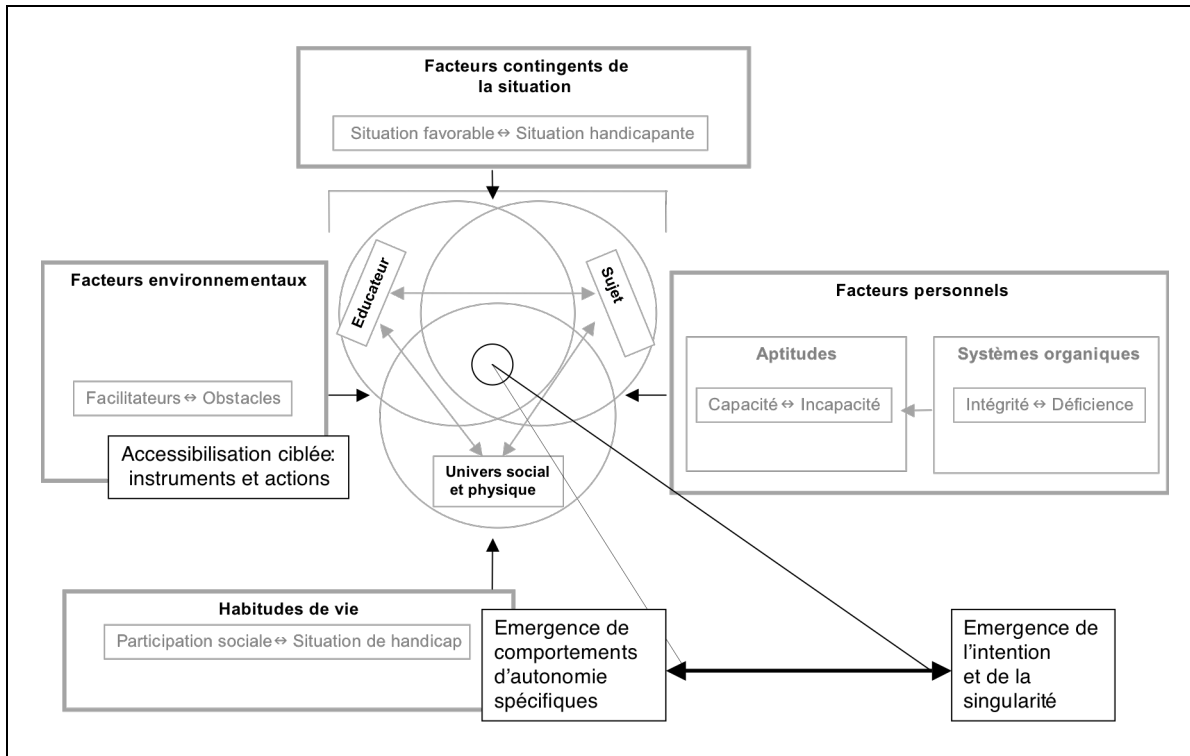


Figure 28 - Les deux pôles des comportements ciblés par l'accessibilisation.

Nous distinguons (figure 28) les expériences qui sont plus ou moins proches d'un premier pôle, celui de l'action sur des facteurs environnants censés influencer l'émergence de comportements souhaités, préétablis et prédéfinis chez une personne avec des incapacités de développement, (degré de liberté de la variabilité comportementale très limitée : issue fermée), ou plus ou moins proches d'un deuxième pôle, celui visant l'émergence de la subjectivité et la variabilité comportementale située (« une issue ouverte » à l'intérieur de contextes d'opportunités préétablis et prédéfinis).

## I - L'évaluation par la mise en situation et la médiation de l'action

Toute évaluation comporte une mise en situation mais il y a en effet une différence significative entre *une évaluation de bilan, sommative ou certificative*, et *une évaluation formative* qui se produit au cours d'interactions orientées vers des issues subjectivement positives. La première se centre sur la variable *performance du sujet* par rapport à des conditions données. La deuxième est ouverte à la considération de plusieurs variables censées agir sur une séquence d'actions et d'interactions qui se produit à l'intérieur d'une situation donnée. L'évaluation par la mise en situation est ouverte au contrôle et à la manipulation directe et simultanée de conditions susceptibles d'influencer ces séquences interactives (avant, durant et après une mise en situation). Cette caractéristique permet d'assurer, dans l'immédiat, l'achèvement d'une performance interactive grâce à l'étayage fourni au cours de la séquence évaluative-performative et, dans le long terme, l'appropriation et l'acquisition de facultés de performance utiles au développement d'une capacité d'autodétermination plus grande. L'attention porte sur la performance du sujet de manière à en assurer les performances autonomes, ou permettre une issue positivement perçue, par la manipulation d'autres variables sensibles et accessibles. En conséquence, il n'y a pas un temps pour l'observation et un temps pour la médiation.

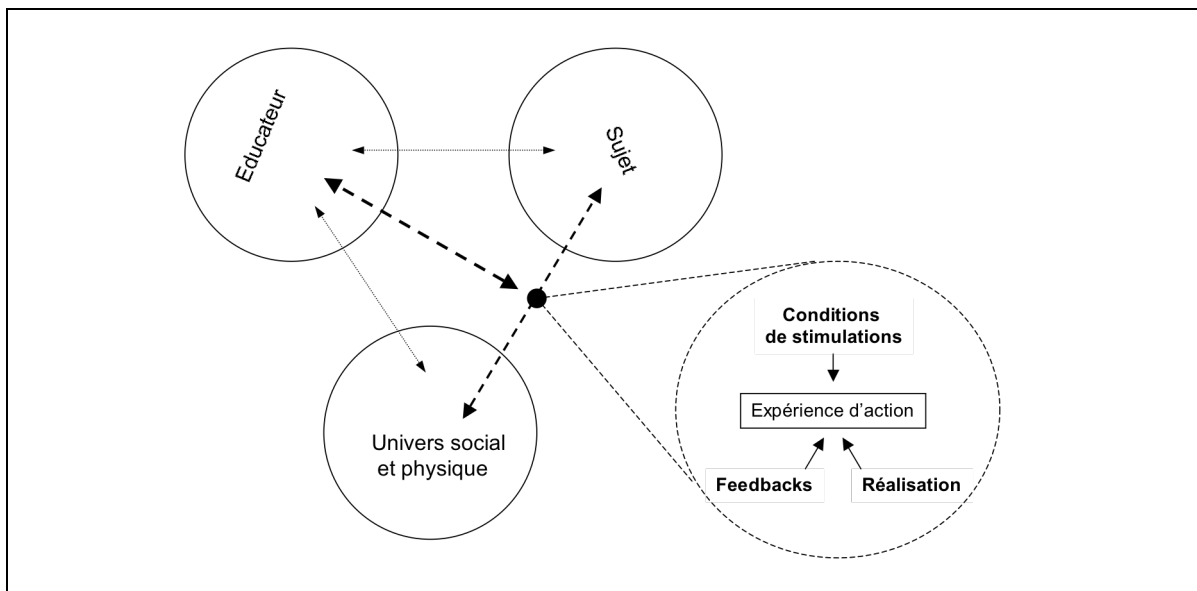


Figure 29 - L'action de médiation par l'étayage de l'expérience d'action et l'évaluation des facteurs d'influence par la mise en situation.

L'action d'accompagnement est observation et médiation: un processus dynamique et réciproque entre ces deux composantes de l'action professionnelle. Considérant cette imbrication, il est difficile voire inutile, à l'intérieur d'un processus d'accessibilisation, de distinguer nettement entre l'instrument de l'évaluation et celui de la médiation.

Dans notre approche, l'observation est finalisée à la médiation et la médiation doit se produire dès que possible, c'est-à-dire le plus tôt dans la séquence interactive. Nous présentons quatre situations d'évaluation dans le cadre de l'apprentissage et l'acquisition de comportement d'exploitation intentionnelle d'occasions d'expérience.

### A - L'évaluation d'une situation d'apprentissage à l'autorégulation

Cette situation est un extrait tiré d'une expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané chez des enfants âgés entre 5 et 6 ans et présentant une déficience intellectuelle dite « modérée ».

Elle intéresse des sujets pris individuellement, un encadrement éducatif limité aux éducateurs professionnels présents dans la situation, des comportements d'autonomie et d'autorégulation pour la plupart prévisibles et définis (tableau 4).

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal		Autodétermination					Instruments			Issues					
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie		Autorégulat.		Autoréalisé		Inclus/consi.		Evaluation	Médiation	Collaborat.	Fermées	Ouvertes	
									M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.						M. ph.
X		X	X						X	X	X	X					X	X	X		X	X

Tableau 4 - Situation éducative/d'accompagnement du comportement exploratoire spontané (Mainardi, 1982, 1985, 1988, 1990a, 1991a), les priorités sont indiquées en foncé.

-«Le comportement exploratoire est une manifestation comportementale variable qui dépend au moins de cinq facteurs différents:

- 1) les particularités des différents paramètres du stimulus ou de l'événement stimulant;
- 2) l'occasion d'effectuer une expérience;
- 3) la médiation de l'expérience de la part d'un partenaire plus compétent;
- 4) le degré de nouveauté du stimulus ou de l'événement stimulant;
- 5) les caractéristiques propres à l'enfant et à son degré de handicap.

Le comportement exploratoire peut être représenté sous la forme d'une séquence relativement stéréotypée d'analyse et d'examen d'une source de stimulation (tableau 5) (...) » (Mainardi, 1988, p.77).

Comportements observés					
Activité de recherche de stimulation ou quête de stimulations ⇒	Orientation ou alerte ⇒	Investigation perceptive distale et aide moteur à l'investigation (aller vers, ...) ⇒	Interaction physique active (manipulation) ⇒	Activité de jeu Jeu symbolique ⇒	Activité de recherche ou de quête de stimulations ⇒
Ennui	Eveil de l'attention	Eveil de l'attention et encodage (phase I) Le stimulus est choisi parmi les stimuli concurrents. Processus de hiérarchisation concernant les significations attribuées aux différentes dimensions de la source de stimulation. L'attention est focalisée.	Encodage spécifique (phase II). Spéculations sur le stimulus. Catégorisation.	Fin du processus d'investigation. Des nouveaux encodages ne sont pas exclus pour autant	Ennui
Processus couverts présumés					

Tableau 5 - Schéma temporel de la manifestation du comportement exploratoire (Mainardi,1988, p.78, d'après Nunnally et Lemond, 1973, p.63).

L'issue du programme prévoit la manifestation de l'ensemble de la séquence illustrée par le schéma temporel: - <sup>56</sup>« *L'enfant doit pouvoir découvrir une source de stimulation et en discriminer spontanément les différentes composantes.*

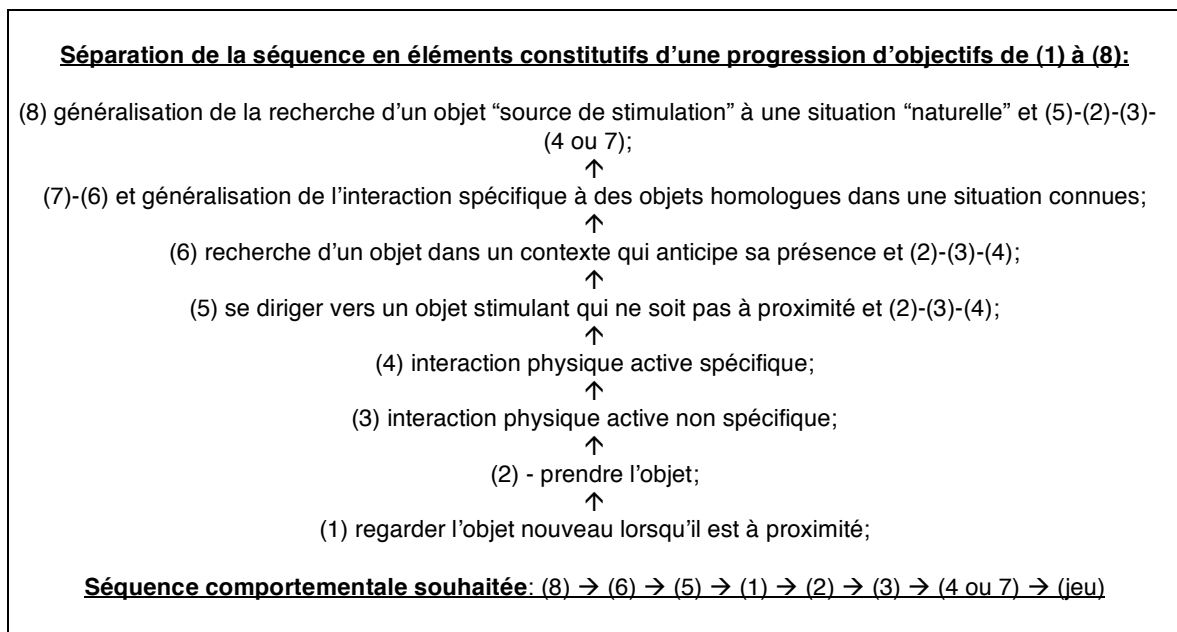


Tableau 6 - Distribution du programme d'apprentissage en fonction du schéma temporel de la manifestation du comportement exploratoire.

<sup>56</sup> Mainardi, 1990a, p.24-26

*Le programme doit viser la spontanéité de la manifestation du comportement exploratoire. Ce principe joue un rôle fondamental dans le choix et la distribution des différents objectifs spécifiques présentés au tableau 6.*

*Traits communs des sujets concernés :*

- *(a) absence d'exploration spontanée du milieu, ou, (b) réduction extrême de l'activité d'investigation de sources de stimulations en correspondance avec une activité excessive de quête de stimulations (hyperactivité) ;*
- *motricité suffisante pour permettre la manipulation de jouets réalisés en considération de cela ;*
- *présence de tous les pré requis nécessaires à l'apprentissage du comportement exploratoire spontané, c'est-à-dire: a) coordination entre différents espaces perceptifs; b) capacité de copartager la référence oculaire d'un partenaire éventuel; c) capacité de diriger l'attention du partenaire sur quelque chose par le biais de l'indication gestuelle (pointing) ou verbale (dénomination);*
- *âge mental entre 18 et 36 mois – âge chronologique entre 5 et 6 ans. (...).*

*(...) - Tout en respectant le principe relatif à la spontanéité de la manifestation du comportement exploratoire, l'adulte (expérimentateur) participe à l'expérience autonome de l'enfant en qualité de médiateur. Cette médiation s'exerce à trois niveaux différents:*

*A) le choix et la proposition d'un matériel approprié aux compétences motrices, perceptives et cognitives de l'enfant et susceptible de capter et maintenir son attention;*

*B) la médiation directe de l'expérience d'action dans le sens d'une réduction des ambiguïtés possibles par rapport aux informations que l'enfant doit traiter pour pouvoir atteindre l'objectif établi;*

*C) la planification et l'exploitation de différentes situations expérimentales.*

*(...) Il ne faut pas rechercher à tout prix une dimension éducative spécifique dans chaque jouet et dans chaque approche de l'enfant. L'activité ludique libre est tout aussi bénéfique à l'enfant (et à l'adulte aussi) lorsqu'il y prend plaisir.*

*Il est très important de bien distinguer entre "utilisation d'un matériel de jeu à des fins éducatives spécifiques" et "activité de jeu dans son aspect gratuit". Dans le premier cas, le choix du matériel est fonction de plusieurs facteurs dont les suivants nous semblent être les plus importants:*

*(1) les compétences et les caractéristiques de l'enfant considéré ; (2) l'objectif pédagogique établi (projet pédagogique) ; (3) les dimensions physiques du matériel (couleurs, forme, maniabilité, etc.) ; (4) le degré de complexité intrinsèque au matériel: nombre de détails encodables. Tout détail peut assumer une importance pour l'enfant qui doit découvrir des propriétés ou des relations. Selon les cas, il est plus ou moins important de contenir le nombre de détails constituant le matériel au strict nécessaire pour l'apprentissage établi ; (5) degré de complexité extrinsèque: le rapport de corrélation entre cause et phénomène ou activité et produit ; (6) l'intérêt chez l'enfant: degré d'attraction (possibilités d'influencer le niveau d'attraction) »-*



En fonction des besoins spécifiques du programme d'apprentissage, nous avons considéré les jouets qui (dans leur conception originale) ne peuvent être exploités que par une seule personne à la fois. À l'intérieur de ce matériel, nous avons opté pour des supports d'occasions d'expansion de compétences au niveau sensorimoteur dans le but d'accroître l'éventail des compétences sensorielles et comportementales sur la base de l'activité "spontanée" de l'enfant. L'adéquation de l'occasion d'expérience et les progrès des sujets sont observés à l'aide d'une grille directement à l'intérieur de la situation expérientielle. Celle-ci permet de saisir simultanément les comportements de l'enfant et les interventions de l'adulte (soutiens et indications complémentaires). Ces données sont enregistrées dans l'ordre chronologique de leur manifestation à l'intérieur de l'échange interactif centré sur l'objet et par rapport à la séquence comportementale souhaitée à l'issue du programme à l'aide de la grille d'observation qui suit (tab. 7).

Sujet :	Date :	Observateur :
.....	.....	.....
Définition de la situation: <input type="checkbox"/> Sit.I L'objet est à proximité de l'enfant (on passe directement à l'observation de l'investigation perceptive / point 8 de la grille) ; <input type="checkbox"/> Sit.II L'objet est loin de l'enfant mais à un endroit bien visible ; <input type="checkbox"/> Sit.III L'objet est caché à la vue de l'enfant.		

A. Activité de recherche de l'objet (Sit. II/III)	Activité de médiation de l'adulte
Objet	Objet
A B C D E	A B C D E
1. L'E. ne recherche pas le jouet :	L'enfant ne cherche pas
1.a) Il regarde l'adulte	Il cherche, mais il ne trouve pas
1.b) Il reste inactif	a) formulation de consigne verbale
1.c) il .....	b) Indication gestuelle et verbale globale (- « regarde bien partout, ... »-)
2. L'E demande de l'aide pour rechercher l'objet :	c) Indicat. Verbale précise
2.a) Il prend la main de l'adulte et sollicite sa participation à la recherche	d) indication gestuelle précise
2.b) Il marche dans la chambre mais ne cherche pas, son attention est sur l'adulte	e) sollicitation verbale
2.c) Il pose des questions du type-« c'est où »-, demande à être guidé par l'adulte	f) sollicitation gestuelle
2.d) Il .....	
<b>B.</b>	
Objet	
A B C D E	
3. L'E. ne recherche l'objet de manière autonome et spontanée	

C. Investigation perceptive (orienter l'attention sur l'objet et aller vers : Sit.I-II-III)						Activité de médiation de l'adulte						
Objet						Objet						
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
<b>1. L'E. découvre le jouet, mais il ne l'approche pas :</b>						L'E n'approche pas l'objet de manière spontanée						
1.a) Il s'arrête et le regarde						a) participation physique à l'approche						
1.b) Il l'indique						b) sollicitations verbales						
1.c) Il le nomme						c) sollicitations gestuelles						
1.d) .....						d) réponses à des questions sur l'objet						
<b>2. L'E va vers l'objet</b>												
2.a) Il l'approche, s'arrête et indique												
2.b) Il l'approche, s'arrête, l'indique ou nomme, « demande » l'intervention de l'A.												
2.c) .....												
<b>2.d) Va vers spontanément</b>												

D. Manipulation (prendre et manipuler)						Activité de médiation de l'adulte						
Objet						Objet						
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
<b>1. L'E. ne prend pas l'objet de manière spontanée</b>						L'E ne prend pas l'objet de manière spontanée						
1.a) demande de l'aide à l'adulte						a) participation physique à l'approche						
1.b) .....						b) sollicitations verbales						
<b>2. L'E prend l'objet</b>						c) sollicitations gestuelles						
2.a) prend et montre						d) réponses à des questions sur l'objet						
2.b) donne												
2.c) reprend												
2.d) nomme												
<b>3. L'E. prend et manipule</b>												
0. Son regard n'est pas orienté sur l'objet												
3.a) manipule et observe												
3.b) porte à la bouche												
3.c) secoue												
3.d) frappe												
3.e) fait tourner												
3.f) veut démonter												
3.g) .....												

Objet	Objet				
	A	B	C	D	E
<b>4. L'E. produit l'effet donné dans l'objet</b>					
4.a) nomme l'effet					
4.b) essaie de reproduire l'effet					
4.c) reproduit l'effet					
4.d) vérifie l'efficacité de sa démarche et/ou la stabilité de l'effet découvert					
4.e) .....					

Objet	Objet				
	A	B	C	D	E
<i>Si après un bon moment de manipulation l'enfant n'a pas encore produit l'effet donné et il manifeste une perte d'intérêt pour l'objet :</i>					
a) aide à la focalisation de l'attention sur l'indice à discriminer					
a') indication verbale					
a'') indication gestuelle					
b) éveil de l'attention par la production de l'effet (sans montrer explicitement l'action spécifique)					

Objet	Objet				
	A	B	C	D	E
<b>E. L'activité de jeu</b>					
1. L'E. continue à reproduire l'effet					
2. ne s'intéresse plus à l'effet					
2.a) il essaie de découvrir d'autres fonctions / utilisations possibles du jouet					
2.b) passe au jeu symbolique					
3. arrête son activité et demeure inactif					
4. recherche l'A.					
1. ....					
6. passe à la recherche d'un autre objet					

Objet	Objet				
	A	B	C	D	E
<i>Si l'enfant arrête son activité et demeure inactif ou s'il continue à reproduire de manière excessive l'effet :</i>					
a) favoriser la découverte d'utilisations alternatives du jouet					
b) favoriser le passage à une source de stimulation alternative					

Tableau 7 - Grille d'évaluation et de monitoring du comportement exploratoire spontané et de son évolution à l'intérieur d'une situation interactive structurée (cf. Mainardi, 1982, p.65-66, 1986, p.41-42).

Tout en gardant une distance critique face aux possibles dérives de l'utilisation systématique et excessive de grilles d'observation et en considération de l'existence d'autres possibilités de monitoring direct des échanges interpersonnels (par exemple l'autoscopie), il est certain que l'observation des apports d'interactions réciproques fournit au « médiateur » plus de renseignements profitables à la conception d'une relation dissymétrique nécessaire et provisoire que l'observation adressée au seul « bénéficiaire des attentions de l'éducateur professionnel ».

L'évaluation par la mise en situation de la dynamique des échanges permet de profiter directement des avantages de la relation interpersonnelle quant à l'issue de l'expérience d'action pour l'enfant. Elle fournit également des données sur les facteurs internes à cette même situation d'échange : les facteurs personnels et les facteurs environnementaux ; en particulier, on obtient les indications utiles à la définition de la zone proximale de développement.

Le contrôle et la manipulation des paramètres de la situation permettent de vérifier dans quelle mesure et de quelle manière les comportements manifestés sont influencés par des facteurs environnementaux - matériel proposé - et/ou par la médiation *in itinere* du partenaire adulte.

Dans la situation présentée, l'acte intentionnel (ou l'inhibition de l'action) est la conséquence plus ou moins immédiate des effets que l'enfant peut percevoir ou qu'il attend de l'environnement proche (ou en retour de l'objet) et qu'il peut corréliser à son action sur le matériel.

L'évaluation par la mise en situation doit consentir de mettre en évidence et de préciser :

- les caractéristiques individuelles de l'enfant (*compétences sensorielles, motrices, cognitives, affectives*) par rapport à la situation donnée;
- le pouvoir d'attraction du matériel: par ses caractéristiques physiques et / ou perceptives (*conflit d'information*), capter et maintenir l'attention de l'enfant (*le pouvoir d'induction*);
- les caractéristiques physiques ou sociales du matériel et/ou de son utilisation: des propriétés clairement discriminables et percevables par le sujet lui-même (*accessibilité sensorielle et cognitive*);
- l'étayage nécessaire de l'expérience d'action et son rapport avec le passage de l'activité spontanée induite à l'acte intentionnel contrôlé par l'agent.

L'activité spontanée induite par l'aménagement global de la situation, le contrôle et l'orientation de l'expérience sont des soutiens directs au développement de comportements autonomes et autorégulés. Il s'agit toutefois d'un résultat parcellaire, transitoire, ne doit pas faire oublier l'importance du désétayage (estompage) ou de la normalisation des soutiens pour ce même objectif.

## **B - L'évaluation de la perception de la qualité du service à la personne**

La prise en considération de la perception de la qualité du service à la personne est à notre avis une condition « *sine qua non* » de l'évaluation de la qualité de vie de la personne avec des incapacités de développement. Elle autorise l'ouverture d'espaces effectifs de participation à la détermination du réel environnant. Il ne s'agit pas d'une évaluation par la mise en situation, mais d'une évaluation à propos des « mises en situation » des conditions de vie et de la qualité de vie objective et subjectivement perçue.

Nous présentons des extraits d'expériences d'évaluation censées cerner la situation la plus favorable pour permettre un jugement subjectif ou des marques d'appréciation de la part des bénéficiaires, selon le jargon des systèmes qualité. Ces appréciations sont mises en correspondance avec des prestations d'accompagnement et de soins, et des attentions fournies par les structures et les

personnes mandatées pour s'occuper du service à la personne. L'illustration concerne des essais d'opérationnalisation du principe de «donner la parole» aux usagers. Ces expériences, tout en partageant des buts et des principes communs, portent sur des réalités différentes, quant aux contextes et aux usagers. La quatrième situation se caractérise notamment par l'ouverture de la situation à la collaboration de familiers et à d'autres figures d'encadrement.

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distale		Autodétermination						Instruments			Issues				
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autresi	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie		Autoregulat.		Autoréalisat.		Inclus/consi.		Evaluation	Méditation		Collaborat.	Fermées	Ouvertes
									M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.		M. ph.	M. so.			
Situations 1, 2 et 3:																						
x	x	x	x						x		x		x		x	x	x	x			x	
Situation 4:																						
x	x	x	x	x	x	x			x		x		x		x	x	x	x	x	x	x	x

Tableau VI. La considération de l'individu spécifique dans le management des services, en fonction des priorités.

- <sup>57</sup> « *“Donner la parole” à la personne intellectuellement défavorisée signifie récolter des données subjectives sur un axe de continuité, en allant du questionnement sur la satisfaction (processus cognitif) à l'observation d'agis comportementaux en situation de fruition directe de prestations et cela en fonction du degré de déficience intellectuelle et de possibilités et capacités communicatives. (...) -*

*(...) - L'investigation de la satisfaction de l'utilisateur, qui a été l'objet du premier travail indiqué (tab.8), a intéressé les usagers de trois structures d'habitation diverses (de la plus à la moins protégée), intégrées dans des quartiers d'une ville tessinoise.*

*Les usagers sont des personnes adultes présentant un déficit intellectuel (de modéré à léger) et dans quelques cas un double diagnostic (trouble psychiatrique).*

*L'instrument utilisé pour l'évaluation de la satisfaction subjective (privacy et chambre personnelle) a été celui de l'entretien semi structuré (Guscetti, 2002). Ce dernier a eu lieu dans la chambre de chacun de façon à faciliter un discours référentiel.*

<sup>57</sup> Mainardi, (2004), p.22-30.

<b>3 Foyers (3 différents niveaux d'autonomie)</b>	<b>Atelier Protégé</b>	<b>Foyer</b>	<b>Foyer<sup>58</sup></b>
<i>Travail de diplôme</i>	<i>Travail de diplôme</i>	<i>Travail de diplôme</i>	<b>Recherche FNRS DORE</b>
Objet: investigation de la satisfaction de l'utilisateur quant à la <b>Privacy</b> (sphère privée) par Guscetti, 2002	Objet: investigation de la satisfaction de l'utilisateur quant à la <b>Qualité de vie au travail</b> par Conconi, 2002	Objet: investigation de la satisfaction de l'utilisateur quant à la <b>Nourriture</b> par Tognini, 2002	Objet: investigation de la satisfaction des acteurs intéressés quant aux <b>Conditions de qualité OFAS et priorités</b> par Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2003
Interlocuteurs: adultes (déficience Intellectuelle de modérée à légère)	Interlocuteurs: adultes (déficience intellectuelle légère)	Interlocuteurs: adultes (déficience intellectuelle profonde)	Interlocuteurs: adultes (déficience intellectuelle de modérée à légère) ; parents ; professionnels.
Mesures de protection: de modérées à faibles (selon le cadre de référence)	Mesures de protection/ accompagnement: faibles	Mesure de protection/ accompagnement: importantes	

Tableau 8 - Expériences d'évaluation interactive par la mise en situation auprès d'interlocuteurs différents sur le plan des capacités intellectuelles.

*Les avis des usagers ont été mis en parallèle avec ceux des opérateurs (tableau 9), eux aussi questionnés séparément et individuellement sur les mêmes objets d'investigation en rapport à chaque usager, dans le but de créer une plateforme commune de données, pouvant servir de repère pour valider, avec d'autres avis, celui explicité par chaque usager.*

<b>Usager<sup>59</sup></b>	<b>Professionnels</b>
<i>&lt;guide pour l'entretien&gt;</i>	<i>&lt;guide pour l'entretien&gt;</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comment vous trouvez-vous (X) au foyer?</i></li> <li>• <i>Il y a un endroit où vous vous trouvez plus à l'aise?</i></li> <li>• <i>et votre chambre, comment est-elle?</i></li> </ul> <p><i>est-ce que l'on frappe avant d'entrer?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comment „X“ se trouve –t-il au foyer?</i></li> <li>• <i>Existe-t-il un endroit où il se trouve davantage à l'aise?</i></li> <li>• <i>... et sa chambre comment est-elle?</i></li> </ul> <p><i>est-ce que l'on frappe avant d'entrer?</i></p>

<sup>58</sup> Il s'agit d'un extrait d'une recherche plus importante qui a porté sur une évaluation à large échelle de la satisfaction des parents et des représentants juridiques, ainsi qu'une modalité de co-participation (Palmi) de tous les acteurs (usagers, parents/représentants juridiques, professionnels) dans la définition de priorités par rapport à la satisfaction institutionnelle. Travail de recherche-action cité.

<sup>59</sup> *<Questions guide pour l'entretien>* : ces questions ont été utilisées uniquement comme points de repère pour la personne qui a conduit les rencontres. Elles n'ont pas été posées telles quelles, mais dans la plupart des cas elles sont venues en surface à l'intérieur d'un échange libre, bien que formel. L'interlocuteur/usager savait que l'on voulait avoir son avis sur un ensemble de choses concernant sa chambre et son rapport avec les autres membres du foyer en relation à sa vie privée.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>est-ce que l'on peut entrer en votre absence?</i></li> <li>• (...) </li> <li>• <i>Quand est-ce qu'y allez vous?</i></li> <li>• <i>Comment y vivez-vous?</i></li> <li>• <i>Vous occupez-vous de votre chambre?</i></li> <li>• <i>Comment?</i></li> <li>• <i>Avez-vous soin de vos choses?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>est-ce que vous entrez en son absence?</i></li> <li>• (...) </li> <li>• <i>Quand est-ce qu'il y va?</i></li> <li>• <i>Comment la vit-il?</i></li> <li>• <i>S'occupe-t-il de sa chambre?</i></li> <li>• <i>Comment?</i></li> <li>• <i>A-t-il soin de ses choses?</i></li> </ul>
<i>Affirmations de chaque usager</i>	<i>Affirmations des profs. pour chaque usager</i>

Tableau 9 - Entretiens auto et hétéro évaluatifs de conditions de respect de la sphère privée : exemples de questions.

*La concordance ou la non concordance de ces différents avis (figure 30) a permis de valoriser, voire de relativiser dans certains cas de «distorsion» ponctuelle, les affirmations de l'usager mais surtout, la parole de ce dernier a été au cœur des considérations de l'équipe des opérateurs lors de leurs réflexions sur le thème de la satisfaction, relative au point «privacy» du manuel de la structure et en particulier pour ce qui concerne le paragraphe « chambre personnelle ».*

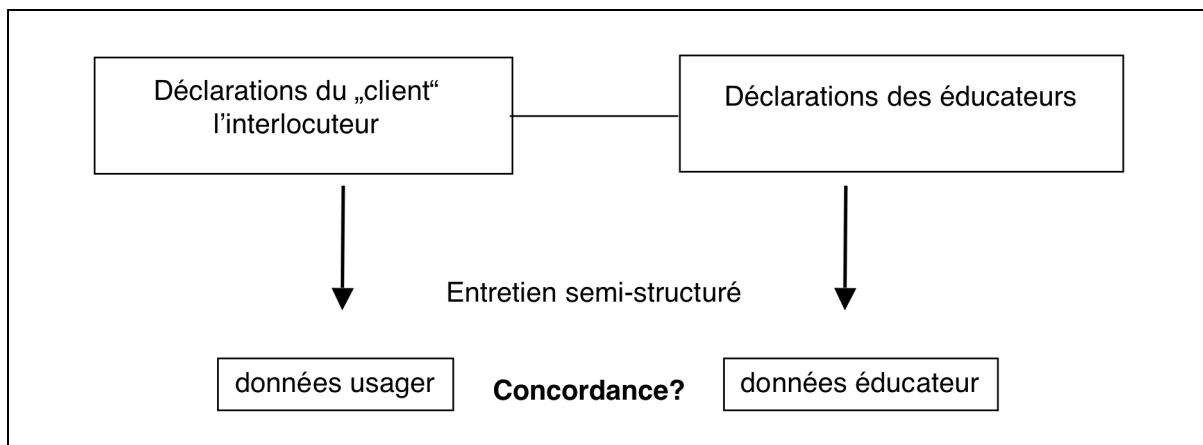


Figure 30 – Les données visées par l'évaluation participée I (Guscetti, 2002)

*La portée de l'apport subjectif de chaque usager, au-delà de l'aspect éthique que cette attention véhicule, a eu plusieurs retombées. Nous signalons les plus manifestes: tout d'abord une retombée directe sur le sentiment de considération. Le fait de savoir que ce qui était dit et transcrit allait être repris à l'intérieur de*

<sup>61</sup> La méthode Delphy est une forme de travail utilisée pour faire émerger des opinions et confronter des arguments chez un groupe de personnes jugées légitimées à être prises en considérations à cet effet. Dans la version la plus simple, elle doit : (1) assurer l'anonymat là où les passages du travail demandent de formuler des positions personnelles, pour éviter ou réduire la pression du groupe et en particulier des individus dominants sur les autres; (2) assurer l'utilisation d'un feedback contrôlé et ouvert au groupe, c'est-à-dire, un retour contrôlé au groupe des réponses/positions individuelles récoltées. Les informations sont systématisées et rendues anonymes par des personnes externes au groupe. La proposition successive de ces opinions au groupe, vise la considération de chacun indépendamment de son statut ou sa personnalité et la considération de toutes les opinions indépendamment du statut de celui qui les a formulées; (3) assurer une formalisation de la position finale du groupe pour vérifier, connoter et définir les issues du travail .

*l'équipe a marqué positivement le vécu subjectif de chaque usager. Deuxièmement, les opérateurs ont été appelés à confronter/expliciter certains «postulats personnels» sur l'espace privé «chambre» et sa gestion, avec cette fois à l'appui la nécessité/possibilité de considérer aussi l'expression manifeste de la position de chaque usager sur les thèmes affrontés. Cette confrontation a conduit à une nouvelle élaboration individuelle et en équipe d'attitudes jusqu'alors plutôt implicites ainsi qu'à la définition de positions et principes communs, débouchant souvent aussi sur des prestations ou des attitudes diversifiées vis-à-vis de chaque usager, quant à l'«espace chambre» et à ses règles de gestion. Rien de nouveau quant aux affirmations des usagers, chaque éducateur pouvait facilement prévoir la plupart des réponses individuelles aux questions, mais le fait de formaliser cette enquête - de procéder de façon systématique au questionnement et à l'institutionnalisation de la considération de la «voix» des usagers - a permis une réflexion fort intéressante au niveau de l'équipe et de chaque professionnel, ainsi que la valorisation institutionnelle de la parole de chaque usager.*

*La deuxième enquête (Conconi, 2002) a intéressé les ouvriers d'un atelier protégé de production. Un questionnaire a été réalisé pour évaluer le degré de satisfaction de chaque usager par rapport à:*

1. la dimension institutionnelle/contractuelle	Atelier
2. la dimension relationnelle	Protégé
3. la dimension formative/productive	Production

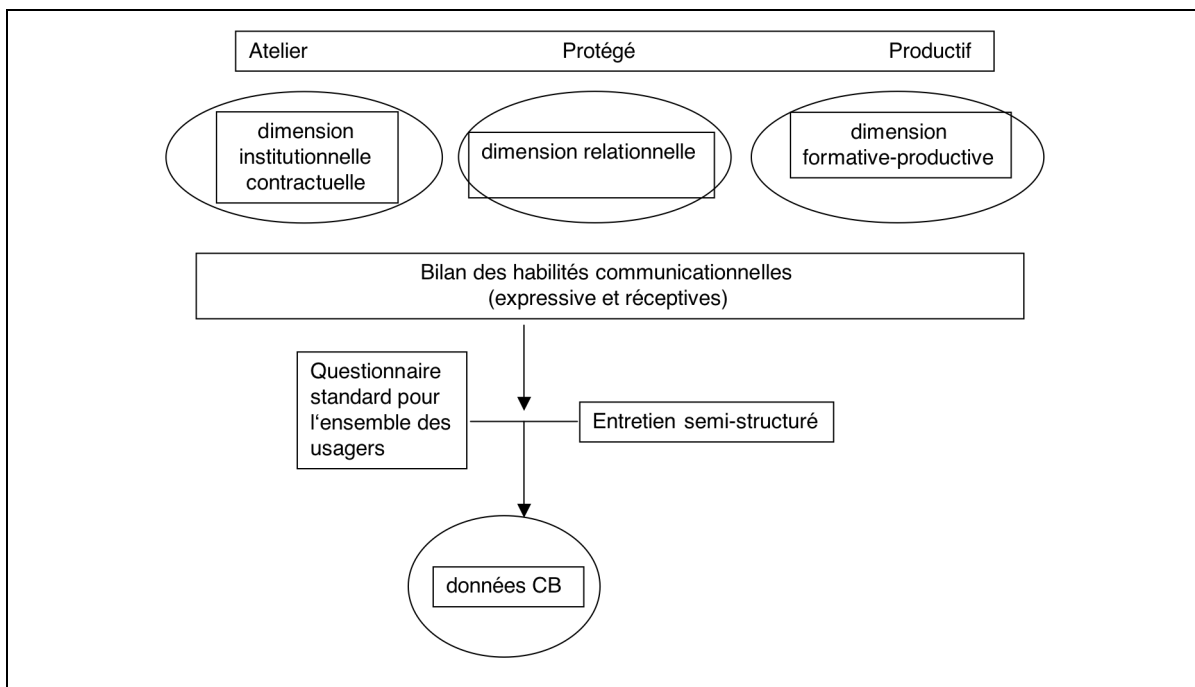


Figure 31 - Les données visées par l'évaluation participée II (Conconi, 2002)



Pour la passation du questionnaire, il a fallu prêter une grande attention aux points suivants:

- 1) la connaissance de la part des usagers des différents points constitutifs des dimensions considérées (p.ex.: l'existence d'un contrat, d'un projet individualisé, d'un salaire, etc.), faute de quoi toute une série de questions n'aurait pas pu trouver de réponse;
- 2) les habiletés communicatives de chaque usager (Bilan des habiletés communicatives) afin de considérer la nécessité de procéder à un accompagnement / entretien dans la compilation du questionnaire.

Moyennant ces précautions, il a été assez aisé de donner «la parole» aux usagers. Un travail ponctuel d'analyse de données a permis d'approcher des indications significatives sur le plan du degré général de satisfaction, vis-à-vis des prestations fournies et des conditions de travail, et sur le plan des différences interindividuelles quant aux attentes et aux critères subjectifs d'appréciation de la qualité de l'offre. Dans ce cas également, la formalisation du travail mené et sa considération sur le plan institutionnel ont été deux des principales valeurs supplémentaires de l'expérience.

Il faut aussi signaler que cette approche systématique des différentes dimensions caractérisant la structure a permis de constater que toute une série de connaissances considérées comme acquises (colloques d'admission à l'appui) ne l'étaient pas vraiment; l'occasion a été propice pour les rappeler ou pour les proposer à nouveau.

Le troisième travail (Tognini, 2002) témoigne de l'essai de «donner la parole» aussi aux usagers gravement handicapés à l'intérieur du foyer qui les auberge tout le long de la journée.

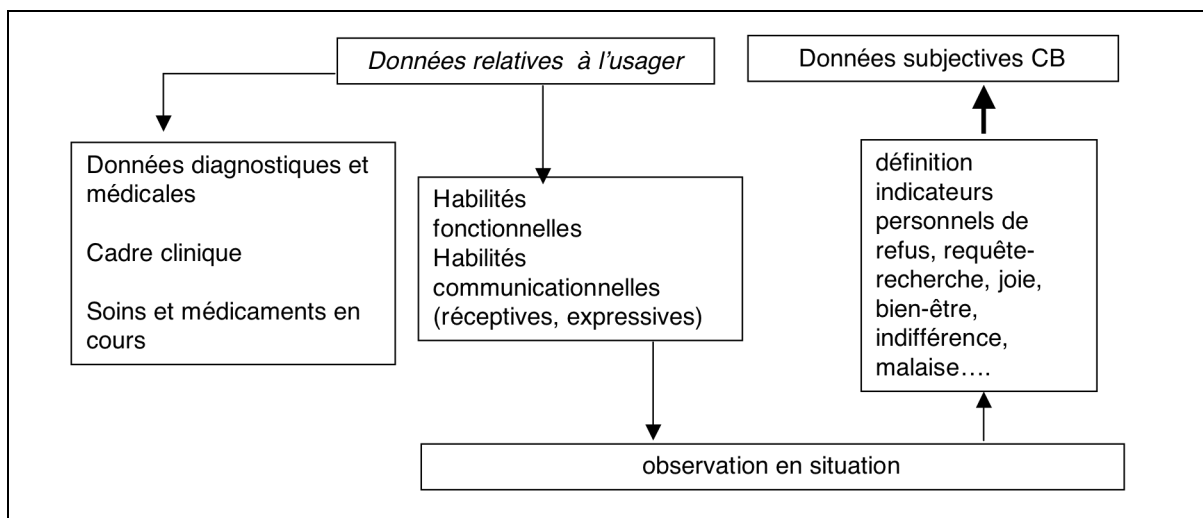


Figure 32 - Les données visées par l'évaluation participative III (Tognini, 2002)

L'étude porte davantage sur le bien-être par rapport à une condition qualitative (nourriture) plutôt qu'à l'évaluation de la satisfaction individuelle. Ce constat de

*bien-être demande une connaissance approfondie de la personne, gravement atteinte sur le plan intellectuel et physiologique, pour bien interpréter les indices comportementaux sur lesquels fonder un jugement. Cela repose sur des données que tout éducateur professionnel devrait connaître, mais le taux élevé de rotation du personnel dans les structures qui s'occupent de personnes gravement handicapées est notoire. L'étude a permis d'actualiser la nécessité de ces données (diagnostiques et médicales, de santé: cures, prescriptions et effets sur les comportements; bilan des habilités communicatives: réceptives et expressives, ...), afin de parvenir à la définition d'indicateurs individuels d'attitudes de refus, de joie, de quête, de malaise et d'indifférence, aussi fiables que possible. Une observation en situation a ainsi permis de juger de l'appréciation subjective de chaque usager vis-à-vis de différents mets (dimension qualitative et quantitative). Une grille d'observation copartagée par l'équipe et couvrant l'ensemble de la séquence du repas (dès l'arrivée à table de chaque usager) a favorisé la récolte de données sur un axe temporel suffisant pour observer des données portant sur un ensemble significatif de mets. Cela a conduit l'équipe à constater l'existence de préférences individuelles chez certaines personnes (préférences qualitatives et quantitatives) mais aussi à observer l'indifférence chez d'autres vis-à-vis de l'offre de nourriture sur le plan de la variété, alors que pour d'autres propositions (soins corporels: bain) les indicateurs permettaient de voir des préférences chez ces mêmes personnes. Grâce à cette enquête les usagers ont pu bénéficier d'un degré élevé d'attention à leurs manifestations de bien-être qui a dépassé le cadre de la situation ponctuelle du moment du repas. La constatation de la part des opérateurs de l'existence d'indicateurs émotionnels individuels précis a sûrement amélioré la qualité des prestations fournies et rendue manifeste la nécessité d'une mise à jour régulière du document référé aux habilités expressives et réceptives de chacun. Ce document pourra sûrement contribuer à une appropriation aisée en termes de temps et d'énergie, de la part de nouveaux opérateurs, de modalités relationnelles attentives et adaptées aux spécificités et aux préférences de chacun. - (...)»-*

La quatrième situation présentée dans le tableau 8 concerne un projet global de définition et d'étude qui intéresse l'ensemble des différents interlocuteurs directement concernés par les prestations à la personne. Elle touche aux effets ressentis et à la satisfaction suite à l'introduction d'un système de management de la qualité dans les institutions pour personnes ayant des incapacités de développement (Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2003) .

L'évaluation par la mise en situation a porté sur la possibilité de générer un ensemble d'avis et une concertation susceptibles d'aboutir à un accord sur une définition bilatérale de conditions de qualité reconnues et prioritaires. L'option de fond concerne la mise en place d'une stratégie *dialogique-participative* qui considère la spécificité des différents interlocuteurs et qui est garante de:

- 1) la participation active, l'écoute et la considération effective par rapport aux conditions de qualité dictée par l'Office Fédérale des Assurances Sociales (OFAS/AI 2000);
- 2) le respect réciproque inconditionné;
- 3) la mise en évidence de dénominateurs communs et copartagés qui peuvent contribuer à un accroissement du degré de satisfaction de toutes les parties intéressées;
- 4) la rencontre avec une expérience d'échanges participatifs efficace;
- 5) la garantie d'une distinction constante des rôles institutionnels et contractuels et son respect réciproque de la part de tous les «composants».

L'offre d'une opportunité d'échanges participatifs doit renforcer les rôles et les responsabilités et ne doit être perçue comme une menace par les acteurs. Elle a pour but de rechercher des solutions institutionnelles «gagnantes» (en termes de satisfaction et de qualité des prestations) dans l'intérêt de chacun et dans le respect des différents collectifs, des rôles respectifs et du mandat institutionnel.

#### Le dispositif et la mise en situation

Le dispositif doit être sensible aux spécificités du contexte d'application, à l'hétérogénéité des interlocuteurs et des groupes d'intérêts et à la possibilité de contribuer efficacement et dans des temps acceptables à la construction de dénominateurs communs et copartagés, utiles à l'institution. Le dispositif d'échange participatif et dialogique s'inspire des caractéristiques de la méthode Delphi<sup>61</sup> (Helmer et Dalkey, 1963; Dalkey, 1972; Buckley, 1995; Adler et Ziglio, 1996), ainsi que de différentes modalités d'animation et de conduction de groupe issues des travaux de Meirieu<sup>62</sup> sur les «groupes d'apprentissage» (1987).

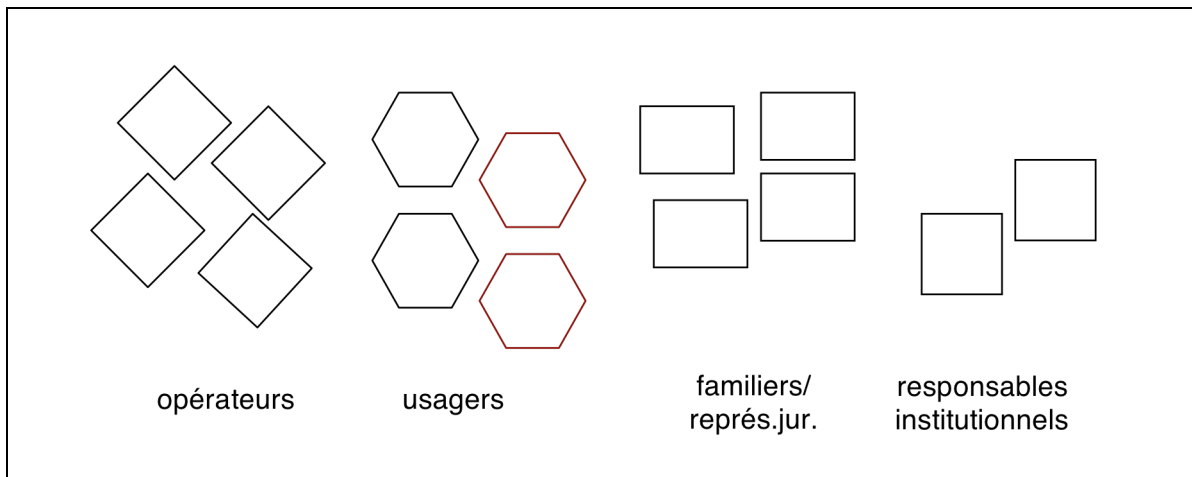
Sur ces bases et principes, nous avons donc réalisé le PaLMi (du prénom des auteurs), un dispositif d'échange interpersonnel, participatif et structuré censé permettre un dialogue interne et constructif entre tous les porteurs d'intérêt concernés, dans le cas spécifique, par un service à la personne s'adressant en particulier à des dames et des messieurs avec des incapacités de développement.

Le PaLMi prévoit *cinq phases distinctes pour tous les acteurs* et il peut être activé uniquement après un accord écrit avec les responsables de l'institution et une information précise à tous les autres interlocuteurs concernant le contrat, la démarche, les présupposés (points énoncés ci-dessus) et le calendrier des rencontres prévues. Une attention particulière et ponctuelle est réservée à la *transposition du langage «professionnel» en langage «groupe» ou «individuel»* (communication référentielle).

<sup>62</sup> La théorie des groupes d'apprentissage proposée par Meirieu, veut éviter le fonctionnement spontané et normal des groupes et permettre ainsi à, ou exiger de, chacun d'assumer un rôle d'agent protagoniste dans les activités soutenue par un "collectif" de pairs.

Chaque phase est gérée et animée par un modérateur/médiateur, attentif aux caractéristiques des acteurs et aux équilibres institutionnels et relationnels.

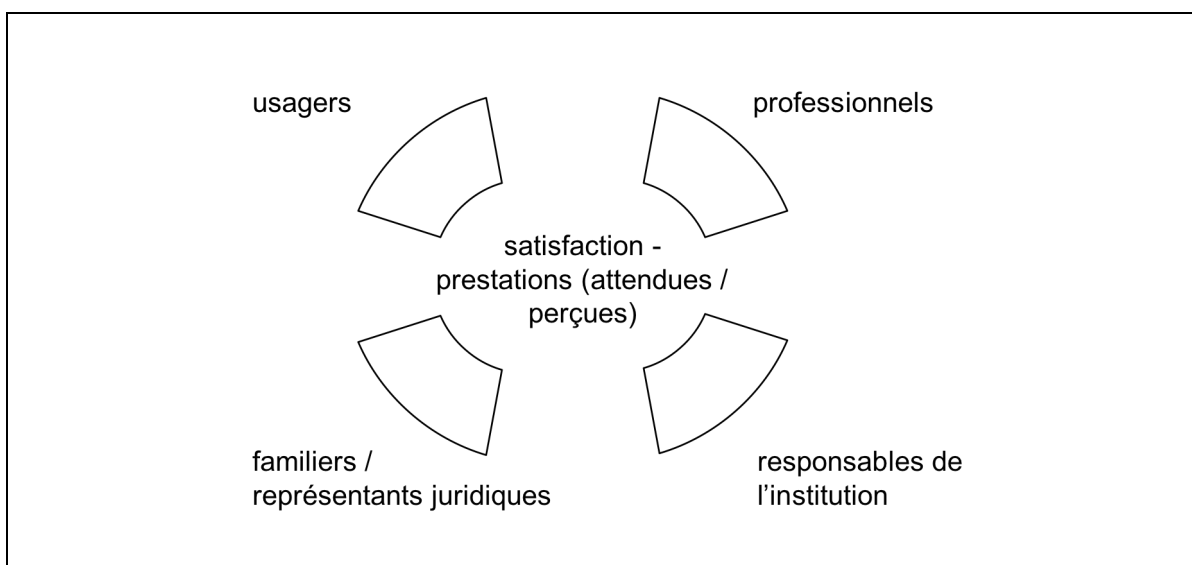
Phase I - Explicitation des éléments de satisfaction de chaque acteur



Il s'agit de différencier les éléments qui constituent la satisfaction, par rapport à la prise en charge de l'utilisateur, selon *chaque acteur* (usager, opérateur, responsable, familial et/ou représentant juridique).

Les avis de chacun sont récoltés, ainsi que *les avis que chaque acteur attribue*, comme expression de qualité, *aux autres catégories d'acteurs*.

Phase II - Définition des éléments de satisfaction et des priorités pour chaque catégorie d'acteurs



Le concours d'opinions a lieu à l'intérieur de *chaque groupe de «pairs»* (usagers, opérateurs, responsables, familiaux et/ou représentants juridiques) ainsi que la quête de concordance sur les priorités.

Phase III - Copartage intergroupes quant aux priorités

Les déclarations des participants sont récoltées et systématisées.

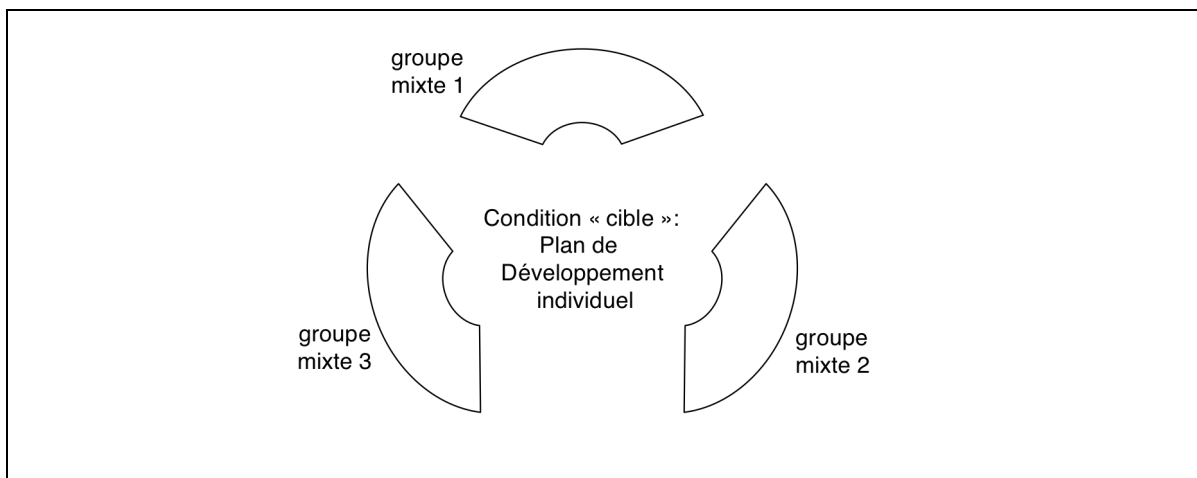
*Aspects de majeure / mineure satisfaction par rapport aux prestations fournies*

		<i>Expression à propos de:</i>		
		usagers	représ.jur.	professionnels
Groupe d'acteurs	groupe usagers			
	groupe famille/ représ.jur.			
	groupe professionnels			

*=> choix domaine prioritaire autour duquel identifier des formes de concertation*

Les résultats des différents groupes d'acteurs, ainsi que les données issues du recensement des attributions réciproques, sont repris par les animateurs et présentés lors d'une séance plénière. Les interlocuteurs prennent connaissance des réponses de chaque groupe et des conditions qualitatives «cibles» identifiées (dénominateurs communs des priorités par catégorie d'acteurs). Le produit est présenté aux responsables pour connaissance et pour une pondération des différentes positions. Les responsables peuvent juger de l'opportunité institutionnelle de la discussion de l'une ou l'autre de telles priorités pour des raisons contingentes.

Phase IV - Propositions opérationnelles et copartagées à l'intérieur de groupes mixtes, au sein desquels tous les acteurs sont représentés



a) Chaque acteur est appelé à faire référence à ses connaissances quant à la

condition«cible». Sur cette base, le groupe interagit pour discuter la condition qualitative et pour approfondir ses connaissances.

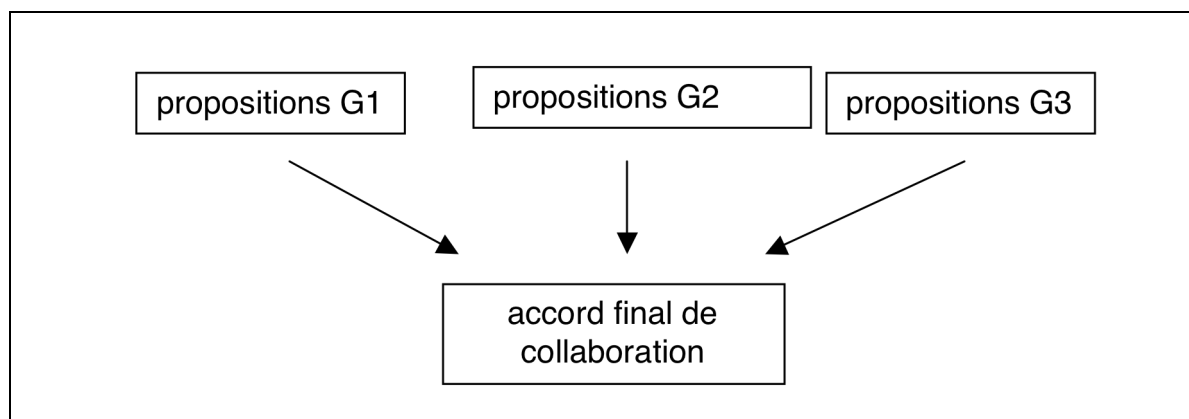
b) Chaque acteur est appelé à réfléchir sur son possible apport à la question.

c) Les positions sont présentées et discutées. Les interlocuteurs dialoguent entre eux à l'intérieur des groupes mixtes dans le but d'échanger les différentes idées et de confronter les points de vue réciproques.

d) Sur la base de ses positions, le groupe est tenu d'envisager des propositions opérationnelles quant aux modalités à suivre pour affronter le thème. Dans un deuxième temps, chaque groupe crée un ordre de préférence par rapport aux différentes propositions et chaque porte-parole précise ce qui va être présenté aux autres groupes. Les acteurs se soutiennent mutuellement pour permettre à chacun de s'exprimer. Les animateurs, si nécessaire, interviennent pour garantir la compréhension et une intervention équilibrée à chaque interlocuteur.

### Phase V - Prise de décisions

À la fin des travaux à l'intérieur des groupes, tous les acteurs se réunissent et les *porte-parole* exposent les différentes propositions, en soulignant celles qui ont récolté le plus de consensus au sein de leur groupe.



Les interlocuteurs sont libres de demander des compléments d'information. Les résultats des groupes sont repris par les animateurs. La confrontation des propositions des groupes mixtes se fait en séance plénière. Il s'agit ensuite d'arriver à la définition d'un accord de collaboration (exemples: régulation de prestations, actualisation de propositions, définition de formes de collaboration futures,...).

### Considérations sur l'expérience

Le dispositif ouvre à l'inclusion et à la considération réciproque et permet des développements intéressants sur le plan de la satisfaction des divers interlocuteurs. Cependant, dans ces *rapport de force individu – collectivité*, il ne

faut pas perdre de vue l'hétérogénéité des sujets avec des incapacités de développement.

Il n'y a pas un *usager* ou un *interlocuteur* type. La considération du produit de positions explicitées et discutées entre les différentes parties des acteurs intéressés ne doit pas oublier la singularité des membres du groupe des bénéficiaires du service à la personne. Un retour à l'individu, client/usager, en termes de considérations personnalisées s'impose. Les principes d'égalité de droits et de devoirs ne justifie en aucun cas l'homologation de *chacun* à *tout le monde*, c'est-à-dire d'une négation des spécificités des usagers, de leurs singularités et de leurs ressources, leurs attentes et possibilités, etc., même lors de processus dialogiques. La responsabilité de l'accompagnement que l'éducateur professionnel doit assumer face à chaque individu doit être assurée même lors de ces processus qui sont également autant d'occasion pour déclarer, expliciter et discuter ces responsabilités et leur traduction en actions.

## II - La médiation en faveur de l'expérience d'action

Les illustrations précédentes mettaient l'accent sur l'évaluation par la mise en situation. Cependant, dès le début de ce chapitre, nous avons souligné l'interdépendance dans l'accessibilisation des instruments d'évaluation et de la médiation. La médiation nécessite de l'évaluation et réciproquement l'évaluation est déterminée par les conceptions à la base des facteurs environnementaux jugés déterminants quant au contrôle de l'action autonome et considérés passibles d'influence par le médiateur. Au plan de l'étayage de l'expérience d'action individuelle, la première illustration de l'évaluation par la mise en situation, notamment celle qui concerne la grille d'observation des comportements de la dyade, est inscrite dans une démarche explicite d'un type de soutien direct, à priori et *in itinere*, de l'action autonome à l'intérieur d'une situation contingente et spécifique.

L'activité de médiation qui la caractérise consiste en une action d'étayage différenciée (et de son correspondant, le désétayage) sur les conditions de l'interaction sujet-contexte et sur l'expérience d'action du sujet à l'intérieur d'une situation donnée. Il s'agit d'un premier versant possible de la médiation. Il concerne essentiellement un discours approfondi d'analyse de la tâche dont l'issue (prévisible et définie) caractérise l'objectif de l'interaction souhaitée, l'individualisation et la singularisation des parcours, des aides et des soutiens à cette expérience d'action (figure 33 A).

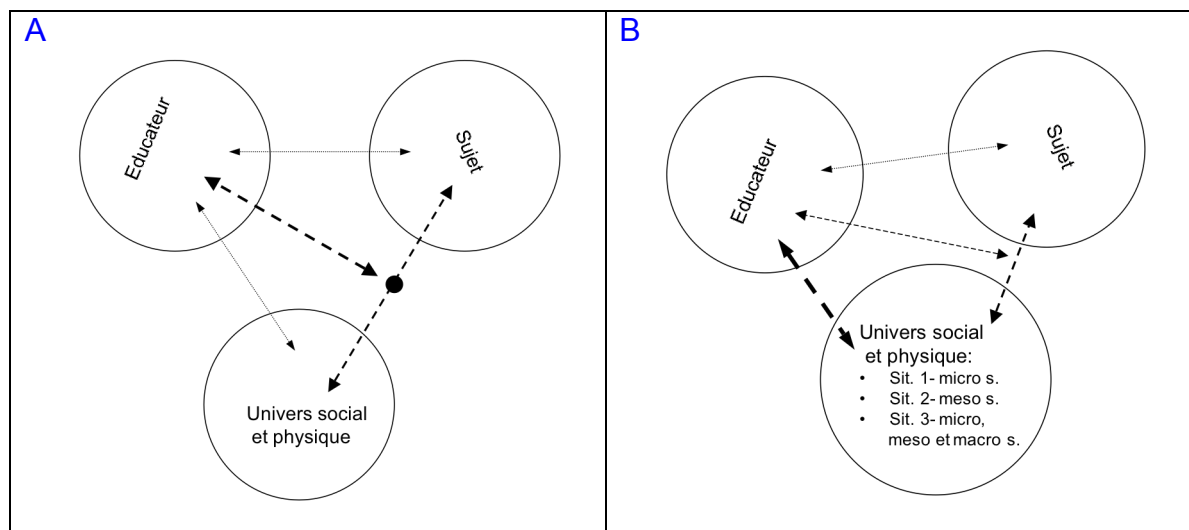


Figure 33 Focus de l'action de médiation des illustrations : A) la médiation par l'étayage de l'expérience d'action ; B) la médiation par l'accessibilisation des contextes

Le deuxième versant de la médiation auquel nous allons consacrer les prochaines illustrations, concerne l'action préalable sur les contingences, c'est-à-dire l'aménagement proactif du milieu et/ou la prédisposition du milieu à l'accueil de l'expérience d'action (figure 33 B). Il s'agit d'action de médiation proactive qui



porte à la fois sur l'interface physique et/ou sur l'interface sociale aux réalisations autonomes de la personne en situation de handicap.

L'interface (physique et/ou sociale) est un élément fondamental du paradigme de l'influence réciproque. Toute tentative de surmonter ou de contenir des handicaps de situation demande nécessairement d'entreprendre les actions nécessaires et provisoires en amont des situations d'interactions pour profiter de l'apport que ces facteurs environnementaux – physiques ou sociaux- peuvent exercer sur les conditions d'accessibilité, d'inclusion et d'action de la personne avec des incapacités de développement dans une situation donnée.

La première illustration de ce deuxième versant de la médiation, traite du choix et de l'adaptation du matériel mis en jeu dans le programme d'apprentissage du comportement exploratoire spontané que nous avons décrit. C'est une médiation qui s'exerce essentiellement au niveau du micro système.

Elle porte sur l'environnement physique mais elle pourrait également intéresser l'action proactive sur le milieu social par une information, une sensibilisation, un apprentissage ou par toute autre forme d'action visant à rendre plus amical (« *friendly and supporting*») un contexte par rapport aux occasions d'expérience visées (tab. 10).

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal		Autodétermination						Instruments			Issues			
		Individu	Groupes	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie	Autorégulat.	Autoréalisat.	Inclus/consi.	Evaluation	Médiation	Collaborat.	Fermées	Ouvertes		
										M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.	M. ph.	M. so.		M. ph.	M. so.			
X		X	X							X	X	X	X				X			X	X

Tableau 10 - Typification de l'intervention proactive sur le choix et l'adaptation du matériel à explorer.

Pour ce qui est de la deuxième illustration, l'action proactive que nous jugeons intéressante de signaler est celle qui porte sur des éléments du méso système, notamment celui de la formation des futurs enseignants de l'école maternelle et de l'école primaire.

Ces personnes constituent des (ou des actuels) interlocuteurs possibles à l'intérieur d'un encadrement environnemental proche et distal, ils sont des éléments constitutifs de contextes sociaux et de l'opinion publique, mais également des agents potentiels de l'encadrement éducatif proche durant leur carrière professionnelle (tab.11).

Sujet	Encadrement éducatif				Encadrement env. proche		Encadrement env. distal		Autodétermination						Instruments			Issues	
	Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie	Autorégulat.	Autoréalisat	Inclus/consi	Evaluation	Médiation	Collaborat.	Fermées	Ouvertes	
		X			X	X		X					X	X	X	X		X	

Tableau 11 - Typification de la situation de collaboration entre l'école de formation des enseignants réguliers et l'enseignement spécialisée (Mainardi, 1995a) ; en foncé les priorités.

La troisième et dernière illustration propose une collaboration autour d'une sorte de rêve, un exploit : réaliser, avec une équipe qui inclut dans ses membres des personnes avec des incapacités intellectuelles, une performance qui n'est pas normalement à la portée de tout le monde et en faire un événement social et culturel.

Cette expérience a des retombées : au niveau du micro système (la relation étroite entre les personnes) ; au niveau du méso système par le réseau de collaboration avec les familles, les familiers et les professionnels de l'activité affrontée ; au niveau de l'exosystème où elle interpelle les associations sportives du domaine spécifique et les structures d'encadrement pour les activités « protégées » de loisirs ; au niveau du macro système par son impact sur l'opinion publique.

Sujet	Encadrement éducatif				Encadrement env. proche		Encadrement env. distal		Autodétermination						Instruments			Issues	
	Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie	Autorégulat.	Autoréalisat	Inclus/consi	Evaluation	Médiation	Collaborat.	Fermées	Ouvertes	
X	X			X	X	X					X	X	X	X	X	X		X	
	X							X											

Tableau 12 - Oltre la vetta /Au-delà du sommet (Mainardi 1990b ; Mariani et al. 1991) ; en foncé les priorités.

En effet, cette illustration intéresse les deux versants de l'action de médiation. D'une part, nous avons l'expérience des partenaires directement impliqués sur le plan sportif dans les camps et l'ascension de deux montagnes de plus de 4000 mètres de hauteur et la considération de handicaps de situations immédiats et propres à la tâche. De l'autre, nous avons les idées, les attentes, les arguments, les convictions, les connaissances et les préjugés des partenaires réels et potentiels d'abord et de l'opinion publique ensuite. Autant de facteurs d'influence à considérer et débattre pour entreprendre, organiser, réaliser cette aventure et la valoriser face au public directement concerné et plus en général au grand public pour argumenter le sens et le droit pour chacun (personnes avec des incapacités et autres) de pouvoir s'imaginer ou pas, mais librement, dans des occasions d'expérience pareilles et tout simplement de pouvoir y prendre part et découvrir par les faits que de telles expériences ont un sens.

Dans chacune des expériences que nous allons illustrer, l'action de médiation s'est inscrite à l'intérieur d'une zone proximale de développement de compétences ou de développement de conceptions de différents interlocuteurs. Ses objectifs sont les suivants :

- monitoring du handicap de situation : influencer dans l'immédiat le handicap de situation réel ou fortement probable lors des interactions de la personne avec des incapacités de développement avec son environnement;
- prévention du handicap de situation, promotion du rôle d'agent chez la personne et de sa considération de la part de tiers : agir en amont sur les facteurs environnementaux qui influencent de fait ou potentiellement l'accès à des occasions d'expérience normalement qualifiantes la vie d'une personne. En d'autres termes, agir à priori sur l'interface contextuelle, sur la réelle ou probable résistance à l'assimilation (contextes physiques), sur la solidarité et l'indifférence, l'information et l'ignorance, la connaissance et les préjugés ou la méconnaissance (contextes sociales) pour faciliter l'autonomie, l'autorégulation, l'autoréalisation, la considération et l'inclusion de la personne avec des incapacités de développement.

## A - L'aménagement des contingences de la situation d'exploration

Lors de l'aménagement différencié de conditions d'actions et d'expériences favorables au développement du comportement exploratoire le médiateur s'occupe du contrôle de la réduction des facteurs de distraction, de l'accentuation de la « visibilité - discriminabilité » des facteurs déterminants à considérer, et également de l'atténuation d'autres facteurs environnementaux de résistance à l'accessibilisation de l'expérience.

Ce type de contrôle de l'aménagement du milieu est soumis au principe de l'étayage nécessaire et provisoire de l'accompagnement de l'action autonome et une composante fondamentale de l'action proactive d'accessibilisation.

Lors de l'aménagement des conditions pour l'apprentissage du comportement exploratoire, en plus de soins assurés au contexte d'activité prévu à cet effet, un groupe de jouets d'éveil sensoriel constituant le matériel d'exploration, a été expressément conçu pour soutenir et accentuer les objectifs du programme (tableau 13).

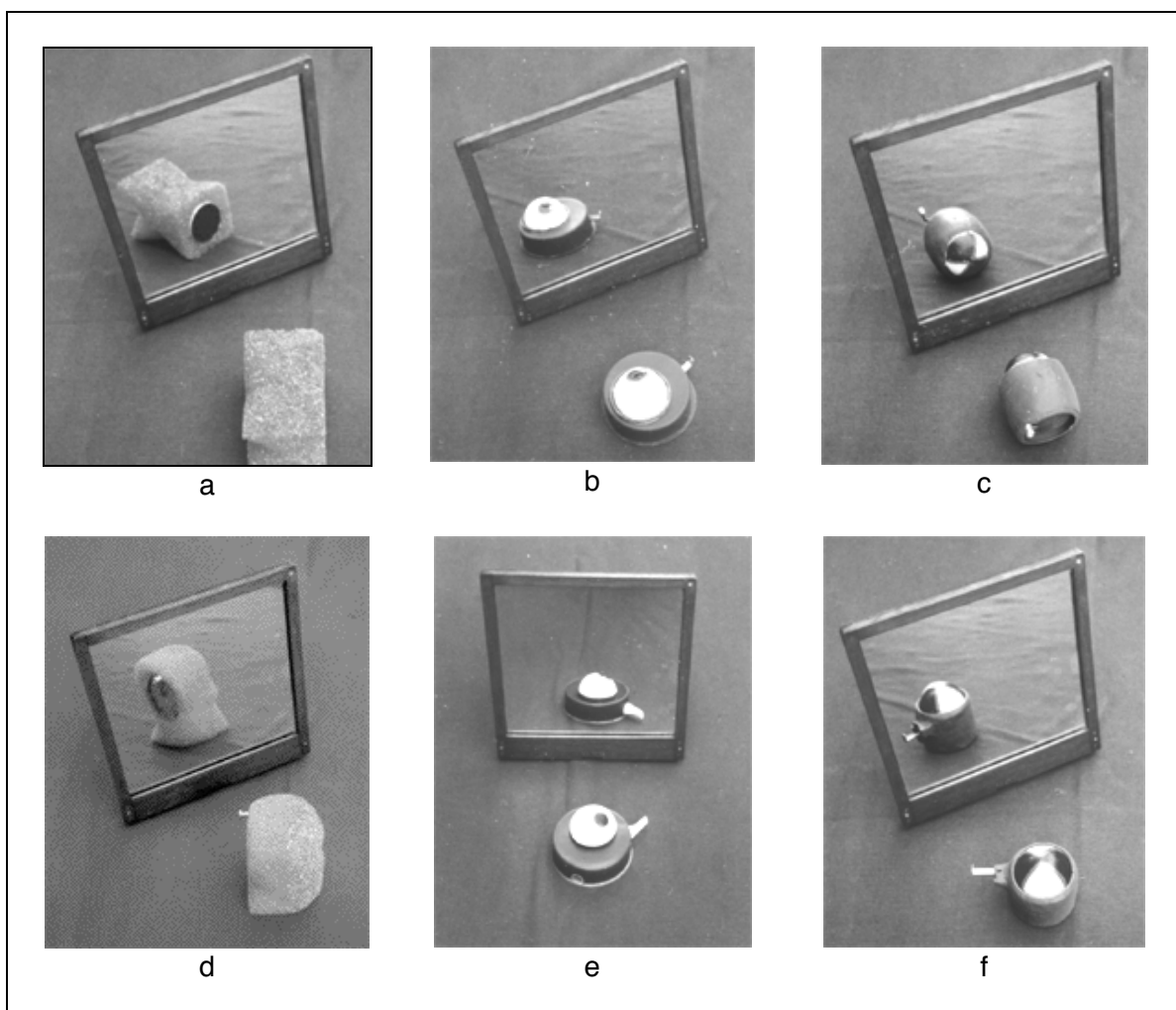
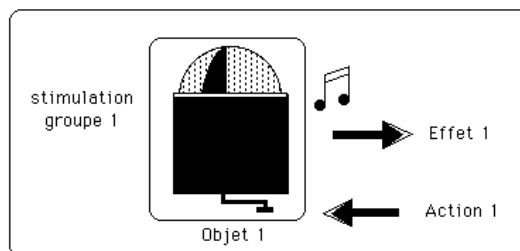


Tableau 13 – Des exemples des objets utilisés.

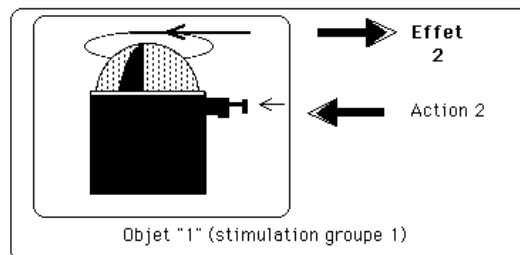
L'expérience visait la découverte autonome de corrélations de cause à effet entre l'expérience d'action orientée et des "événements", l'apprentissage d'une séquence comportementale d'exploration ainsi que le transfert de l'acquis à de nouvelles situations (Mainardi 1982,b).

Le matériel réalisé joue sur deux variables: 1) la configuration d'ensemble et 2) les traits potentiellement distinctifs et discriminatifs de propriétés particulières et spécifiques . Sur ces bases, une dizaine d'objets pouvaient être groupés deux à deux comme les objets c et f (exemple a) ou les objets ce d (exemple b) :

a) une configuration d'ensemble similaire (objets c et f):

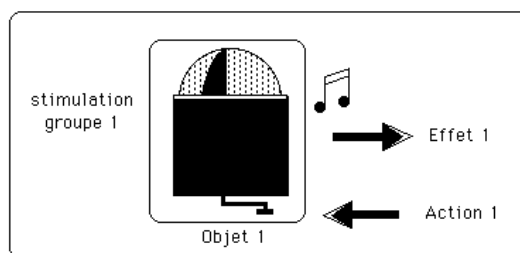


**objet c < groupe1 > action1 sur objet c = transformation 1**

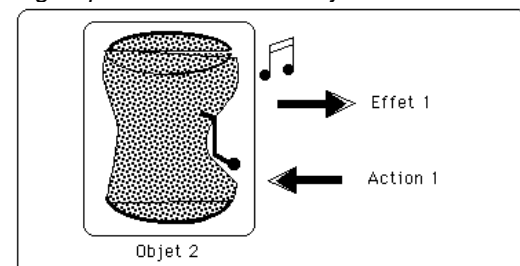


**objet f <groupe1 > action1= aucune transformation / action 2 = transformation 2**

b) des indices distinctifs similaires/égaux (objets c et d):



**objet c < groupe1 > action1 sur objet c = transformation 1**



**objet d < groupe2 > action1 sur objet d = transformation 1**

Le matériel réalisé offre des possibilités variées d'investigation et d'exploitation. Il encourage un certain type d'utilisation plus qu'un autre et, ainsi, il supporte un processus de transfert de l'acquis éventuel sur un matériel nouveau spécialement conçu à cet effet. Ce matériel a des dimensions physiques identiques/analogues de surface, il assure la présence d'un indice discriminatif connu et prédictif d'une corrélation pertinente de cause à effet dans une configuration d'ensemble jamais rencontrée auparavant.

Une fois la situation enrichie de ces potentialités, la médiation directe de l'expérience d'action intervient en support de l'action spontanée et en complément des habiletés nécessaires pour mener à terme l'activité d'exploration avec des issues subjectivement positives.

L'importance des propriétés particulières de chaque objet est subordonnée à l'importance de l'action d'investigation et d'exploration autonome: - « *L'adulte, le partenaire, intervient lorsque l'enfant manifeste une perte d'intérêt pour l'objet ou lorsque l'objet pose des problèmes insurmontables au niveau de son "interprétation".*

*En donnant des indications susceptibles de permettre à l'enfant de poursuivre son investigation, l'adulte facilite certains passages pour soutenir l'attention et réduire le degré de résistance de l'objet à se laisser assimiler aux schèmes que l'enfant présente.*

Les progrès sont mesurés à l'aide d'une grille d'évaluation où l'on peut observer en même temps les comportements de l'enfant et les interventions de l'adulte (soutiens et indications complémentaires) dans l'ordre chronologique de leur manifestation à l'intérieur de l'échange interactif centré sur l'objet (cf. Mainardi, 1982, pp.65-66 et 1986, pp.41-42). En aucun cas, on ne donne directement la "solution". Le rôle de l'adulte est de focaliser et d'orienter l'attention de l'enfant sur les indices sensoriels pouvant devenir des indices discriminatifs et prédictifs. » - (Mainardi, 1991a, p.18).

## **B - Les partenaires: comment se prépare la disponibilité à l'intégration**

<sup>63</sup> « Lors de l'intégration de personnes handicapées, on est souvent confronté à des réticences qui sont davantage liées à la méconnaissance et aux préjugés qu'à un refus de principe. Sans trop de prétention et avec le peu de moyens à notre disposition, nous avons lancé, dans le cadre de la formation de base des enseignants de l'école enfantine et primaire, une expérience de collaboration avec une classe A.I. intégrée aux classes primaires d'application pratique; cette expérience a pour but d'amener les enseignants en formation, par des simples occasions de confrontation, à une connaissance directe de la personne handicapée. Une offre de formation continue à l'adresse des enseignants déjà en formation a également été lancée.

### Développement "historique" du projet

Il est important de souligner que l'expérience que nous avons amorcée s'inscrit dans un cadre de collaboration bien rodé entre l'école obligatoire normale et l'école spéciale que nous résumons de façon très restrictive dans les deux points suivants afin de permettre au lecteur de situer le projet dans un contexte plus vaste.

### Situations de collaboration

- *Situation 1: le maintien ou l'intégration en classe "normale".*

*En ligne générale, on demande à l'enseignant titulaire de la classe la capacité de gestion pédagogique de la situation. Des spécialistes peuvent soit assumer directement certaines activités indispensables pour le maintien et/ou le succès de l'intégration (activités pédagogiques ou thérapeutiques), soit être à la disposition de l'enseignant pour les besoins de consultation.*

*Dans certain cas, il est possible que l'effectif de la classe soit revu en fonction de la présence du sujet porteur de handicap, ou bien que l'enseignant, ce qui peut se produire à l'école secondaire, se voit accordé un temps dans son horaire pour les exigences d'adaptation du matériel scolaire.*

*Avoir en classe un enfant aveugle n'est pas un travail de spécialiste. Lui apprendre le "Braille" ou à traverser une route par contre c'est un travail de spécialiste, mais c'est justement dans ces cas que l'on fera surtout appel à une personne spécialisée.*

- *Situation 2: la collaboration avec la classe spéciale*

*Il s'agit d'une autre situation à laquelle l'enseignant "normal" peut se confronter surtout lorsque la classe spéciale est dans la même institution scolaire.*

*Insérer physiquement la classe spéciale dans un institut scolaire "normal", n'est*

---

<sup>63</sup> Mainardi (1995b), p. 86-90.

*pas en soi de l'intégration mais cependant c'est une prémisse à des formes de collaboration plus ou moins systématiques telles que:*

*(1) des activités communes « régulières » (éducation physique, musicale, ...);*

*(2) des activités communes « exceptionnelles » (théâtres, écoles vertes, ...);*

*(3) des intégrations individuelles « régulières ».*

*La présence de classes spéciales à l'intérieur d'institutions scolaires « régulières», par l'installation de moments de gestion commune de l'ensemble des élèves, suscite des questions et des réflexions chez les élèves, les enseignants et les parents. C'est un terrain qui, lorsque l'opportunité est prise au sérieux, peut contribuer significativement à la sensibilisation de l'opinion publique.*

### *Projet de préparation au partenariat*

- *Situations 3: implications pour la formation des enseignants*

*En ce qui concerne les propositions d'une sensibilisation-formation des enseignants, il ne s'agit pas de proposer une étude systématique des différentes pathologies, de l'ensemble des étiologies, ou bien d'introduire l'étude de techniques éducatives ou de thérapies spécifiques.*

*Il serait par contre souhaitable de confronter le cas particulier à la norme. Par exemple, se demander comment affronter un sujet spécifique avec un enfant aveugle ou sourd, ou quelles seraient des éventuelles contre-indications d'une certaine approche didactique avec tel ou tel autre enfant... .*

*Confronter le cas particulier à la norme peut faire réfléchir:*

*(1) sur la différenciation et sur l'individualisation dans le cas extrême ; cela fait appel aussi à des éléments de dépistage "précoce" de troubles spécifiques en présence de comportements "particuliers";*

*(2) sur les valeurs de l'éducation en général;*

*(3) sur l'intégration en particulier;*

*(4) sur le "différent";*

*(5) sur les ressources du territoire (service spécialisés et mesures de prise en charge).*

*Il y a quelques années (1989/90), une classe A.I. a été accueillie à l'intérieur du bâtiment où loge l'Ecole normale et les classes d'application pratique. Le but de l'opération, copartagée par les deux directions des structures intéressées, était de sensibiliser les étudiants en formation au handicap mental et favoriser le contact direct avec les enfants de la classe A.I. . Pourquoi cette préoccupation?*

*Plusieurs années de collaboration des services spécialisés avec l'école primaire et secondaire permettent de constater qu'après une première phase de réticence et de doute, de nombreux enseignants sont disposés à intervenir dans des propositions de collaboration avec les classes spéciales. Cette première phase*



*est souvent très longue et nécessite un rapport de confiance accrue entre celui qui fait la requête et l'accueillant. Pour affronter ce temps et pour faciliter la sensibilisation d'un nombre croissant d'enseignants, il nous est apparu important d'introduire ce sujet à l'intérieur de la formation de base des enseignants.*

### *La disponibilité: des préjugés et des peurs "solubles"*

*Nos expériences nous apprennent que le contact direct, là où il n'y a pas de refus "émotionnel", est un des meilleur facteurs de "dissolution" des préjugés (Mainardi 1990b, 1990c).*

*Dans le cadre mentionné au début, nous avons proposé à deux groupes d'étudiants de répondre à un petit questionnaire sur le handicap.*

*Les étudiants avaient déjà eu auparavant l'occasion de rencontrer tous les jours, au hasard, les élèves de la classe spéciale dans la cour de l'école normale. Les questions étaient les suivantes :*

*1- Quelles expériences as-tu déjà eues avec des enfants ou des adultes handicapés ?*

*2- Quelle est la définition que tu donnes de la personne handicapée mentale?*

*3- Quelle est ton idée de la réalité de vie de la personne handicapée mentale en termes de adaptation à différents contextes tels: famille, école, monde sociale, monde du travail?*

*4- Qu'est-ce que tu aimerais savoir sur le handicap mental?*

*5- En tant que futur(e) enseignant(e), qu'est-ce que tu aimerais savoir?*

*6- Quelle est ton opinion par rapport à l'intégration d'un enfant handicapé mental de dix ans dans une quatrième primaire?*

*Les réponses aux questions ont donné lieu à des rédactions très élaborées. Il ne s'agit pas ici de reproduire l'ensemble des travaux mais d'en extraire les éléments plus significatifs et représentatifs. Nous retenons donc que:*

*(question 1) 2 étudiants sur 14 avaient déjà eu des expériences avec des personnes handicapées mentales;*

*(question 2) définitions davantage centrées sur le déficit que sur la personne qui doit vivre avec ce déficit;*

*(question 3) famille: contexte privilégié. Difficulté à s'imaginer des formes d'indépendance en dehors de ce contexte;*

*(question 4/5) en savoir plus sur les causes et connaître davantage les services scolaires et les modalités de prise en charge proposés;*

*(question 6) intéressant surtout pour les autres élèves, moins pour l'enfant handicapé: l'enseignant n'a pas les moyens pour le suivre (connaissances, méthodes, techniques) et il n'est pas dans la condition de le faire (rythmes, programmes, nombre d'élèves, etc. ...).*

*La semaine suivante, les étudiants ont mené en classe A.I. (élèves avec une déficience intellectuelle modérée) quelques leçons sur la base de celles préparées pour le début de la première primaire.*

*Au-delà des réponses aux questions, confrontées à cette situation, et avant de commencer la première leçon, les étudiants manifestaient un certain embarras: - "mais on ne sait pas enseigner en classe spéciale", "on n'est pas préparé!". Jamais nous (les formateurs) les avons entendu expliciter de telles préoccupations face à une classe primaire: même pas à leur première leçon et non plus face à 25 élèves qu'ils ne connaissaient pas du tout. C'est tout dire sur le poids de cet "inconnu" qu'est "le handicapé".*

*Après cette expérience, qui s'est déroulée de manière optimale, les étudiants ont répondu une deuxième fois librement aux questions. Voici quelques considérations:*

- *la personne handicapée mentale (question 2) est une "personne comme nous -affirmation fréquente- chez qui, certaines facultés sont moins développées" ; "à laquelle il faut plus de temps pour apprendre" ; "qui n'est pas autonome dans son adaptation"; "il y a différents niveaux de handicap";*
- *(question 3) plus le cercle des relations s'agrandit, plus la personne handicapée mentale aura de difficultés;*
- *(questions 4/5) en savoir plus sur les causes, les "manques" qui les rendent différents de nous, la façon de penser, de faire, ainsi que sur les possibilités de faire, les possibilités éducatives, les stratégies, les services. Plusieurs sont les étudiants qui ont exprimé l'intérêt de pouvoir continuer à interagir avec la classe pour mieux connaître les enfants;*
- *(question 6) on constate deux positions: d'un côté l'intérêt pour les élèves non handicapés d'apprendre à connaître l'enfant handicapé: importance de s'habituer à vivre ensemble, etc., aspect social; de l'autre des considérations sur les programmes, les rythmes de la classe, les risques de marginalisation et finalement la nécessité de différencier (projets pédagogiques individuels).*

*Ce qui nous a le plus frappé, et ce n'est pas la première fois ( en particulier cela nous avait touché lors d'entretiens eus avec Fulvio Mariani et ses collaborateurs pendant le tournage du film "Oltre la vetta"<sup>64</sup>), c'est qu'avant tout chose on est étonné par la personne que l'on découvre derrière le label de "handicapé": -"on s'attend un handicapé et on découvre une personne !?"-*

*Suite à cela il y a eu beaucoup de questions et de requêtes d'approfondissement sur le sujet, mais il n'y a plus eus de résistances, dans les limites du possible, à collaborer avec la classe spéciale ou, sans compter les échanges pendant les pauses (plus intentionnelles qu'auparavant), à se faire accompagner par les élèves lors de sorties ou d'activités d'études avec les classes primaires. (...) » -*

Depuis la réalisation de l'« Alta Scuola Pedagogica » du Canton du Tessin en 2001 et du passage de celle-ci à la « Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana » (avec la dénomination de « Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento ») le programme de formation des futurs enseignants de

---

<sup>64</sup> Fulvio Mariani, Oltre la vetta, Ed. Iceberg , 1991.

l'école maternelle et primaire prévoit pour tous les étudiants un cours obligatoire sur la scolarité de l'élève en situation de handicap.

Ce cours, en règle générale et en accord avec l'Office cantonal de l'éducation spécialisée, comporte une collaboration directe et individuelle de chaque étudiant de « troisième année » avec une classe spéciale intégrée dans les structures scolaires régulières ou bien une expérience d'enseignement ou d'accompagnement avec d'autres groupes d'enfants ou d'adultes incluant une personne en situation de handicap.

### L'expérience vis-à-vis de personnes en situation de handicap

Avant chaque cours, durant la période allant de 2005 à 2008, nous avons fait passer un questionnaire aux étudiants.

Parmi une série de questions fonctionnelles à l'organisation pratique de l'expérience, on leur demandait d'indiquer s'ils avaient déjà eu auparavant des occasions d'échange réciproque avec des personnes, enfants ou adultes, en situation de handicap.

Sur une population totale de 154 étudiants, dont 139 filles (90.3% du total) et 15 garçons, les résultats (tableau 14) indiquent pour chacune des trois années prises en considérations que les étudiants qui déclarent ne jamais avoir fait ce type d'expérience se situent autour du 60% (59.7% la moyenne des trois ans).

Le fait de vivre dans une région et à l'intérieur d'une organisation scolaire où l'intégration est fortement soutenue et réalisée depuis le plus jeune âge demanderait un approfondissement de ces données en particulier par rapport aux représentations individuelles de la personne en situation de handicap (par ailleurs un des thèmes principaux du cours mentionné). Cependant on doit considérer qu'indépendamment de toute réflexion d'autre nature, en l'absence de tractations spécifiques, la perception que les futurs enseignants ont de la personne en situation de handicap est celle issue de leur expérience directe ou vicariante et de ce que l'étudiant peut se construire comme représentation personnelle à l'aide d'autres sources d'information.

Expérience	Année			Total	Genre	
	2005/06	2006/07	2007/08		filles	garçons
aucune	31 (56%)	26 (63%)	35(60.3%)	92 (59.7%)	83	9
très limitée	13	2	10	25 (16.2%)	23	2
régulière de courte durée	0	2	1	3 (1.9%)	2	1
majeure ou égale à 1 semaine	11	11	12	34 (22.1%)	31	3
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>41</b>	<b>58</b>	<b>154 (100%)</b>	<b>139</b>	<b>15</b>

Tableau 14 - Expérience d'échange réciproque avec des personnes en situation de handicap.

Un étudiant sur quatre (24%) affirme disposer d'une expérience continue.

Les autres (76%) peuvent être considérés comme des personnes qui ont sûrement vu des situations et entendu parler de handicap, d'inhabileté, d'incapacité,... mais qui n'ont jamais eu l'occasion de côtoyer des personnes concernées par celles que l'on appelle des situations de handicap.

Il s'agit d'un nombre important de futurs acteurs et agents de l'inclusion, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, que l'on doit prendre en ligne de compte, informer et préparer.

## C - "CH-91" : une autre image de la personne en situation de handicap?

« CH-91 », en 1991 la Confédération helvétique fête ses 700 ans. L'Atgabbes et d'autres instances régionales du Canton du Tessin ont l'idée de proposer aux autres régions linguistiques de profiter de cette circonstance pour affronter les thèmes de la perception des personnes avec des incapacités de développement. Avec d'autres personnes, parents et professionnels, on participe à cette action de sensibilisation publique vers une *autre image du handicap mental et de la personne ayant une déficience intellectuelle*.

- <sup>65</sup> « -La persona handicappata mentale può riuscire ad effettuare delle attività o a realizzare delle "imprese" che non sono alla portata di tutti?

*A nostro avviso, la domanda da porsi non è questa! Una causalità troppo diretta fra deficit e handicap a livello di "performances" ha ragione di esistere unicamente allor quando si analizzano le variabili puramente individuali di una persona per confrontarla in modo autonomo ad una determinata attività.*

*Come abbiamo sottolineato a più riprese, quello che bisogna considerare sono le relazioni dinamiche che possono (potrebbero) instaurarsi fra l'individuo, l'attività e le risorse reperibili nell'ambiente circostante.*

*Raramente siamo soli di fronte alle nostre richieste, ai nostri bisogni, alle richieste e alle offerte del mondo che ci circonda.*

*L'ambiente sociale può, sia facilitare, sia disturbare le realizzazioni individuali. Una persona è più o meno handicappata (mantenendo costante il grado di deficit) a dipendenza del contesto nella quale si trova inserita ed al quale appartiene.*

*Opinioni, attitudini, miti, ideologie, aspettative personali e collettive, intervengono in modo non insignificante nel processo di emancipazione individuale della persona.*

*Qualsiasi realizzazione personale è sotto l'influsso diretto di dinamiche interpersonali più o meno marcate.*

*Come agisce la persona handicappata mentale in questa dinamica?*

*Senza addentrarci in un'analisi eccessivamente teorica, possiamo identificare almeno due vettori distinti, ma complementari, di questo processo interpersonale:*

*1- la persona handicappata mentale, come ogni altro individuo, deve poter provare personalmente all'ambiente circostante quello che lei sa e può fare così da modificarne le aspettative o crearne delle nuove.*

<sup>65</sup> Mainardi, (1990b), pp.28-29.

*Considerando che l'ambiente determina le opportunità e le condizioni d'esperienza, la responsabilità affidata al singolo individuo non è delle più facili. Proporre nuove immagini di sé, o cercare di realizzare ambizioni o interessi che magari non hanno ancora avuto lo spazio per svilupparsi non è una cosa semplice per nessuno. Si tratta di una "lotta impari" quella alla quale la persona handicappata mentale è confrontata se l'ambiente sociale circostante non è disponibile nei suoi confronti.*

*2- L'ambiente si propone in qualità di risorsa nei confronti dell'individuo handicappato mentale per creare e determinare le condizioni e le opportunità d'esperienza che possano agire direttamente sull'immagine che la persona handicappata mentale ha di se stessa e che gli altri hanno di lei. Per raggiungere questo risultato è necessario che l'ambiente sociale vicino alla persona handicappata abbia modificato le sue aspettative nei confronti di quest'ultima molto prima che esperienze di questo tipo possano essere intraprese. Questo è possibile se il rispetto della persona in generale e della persona handicappata in particolare possono portarci al reciproco rispetto e alla fiducia necessaria per assumere pienamente il diritto individuale alla differenza e la parità ineluttabile dei diritti del singolo.*

*Una prova di volontà in questo senso è quanto si è cercato di proporre lo scorso anno quando il signor Marco Pacciorini, amante della montagna e padre di Fabrizio, giovane adulto handicappato, sullo slancio del buon esito di precedenti esperienze geologiche ed escursionistiche, ha lanciato l'idea di un'attività fuori dall'ordinario per i 700 anni della Confederazione:*

*-"permettere a dei giovani handicappati mentali delle 4 regioni linguistiche della Confederazione, di raggiungere la vetta d'uno dei grandi "4000" delle Alpi Svizzere "-. Permettere di raggiungere la vetta e non di trascinare o trasportare sulla vetta: questa la premessa sulla quale un gruppo di persone si sono riunite attorno a Marco per cercare di realizzare quello che successivamente è stato denominato progetto Atgabbes "CH-91".*

### *Perché questa proposta?*

*Da un lato Marco afferma che suo figlio è handicappato mentale e in questo lui non vede una ragione che possa impedire a Fabrizio di apprezzare lo sforzo fisico, il gruppo sociale, la bellezza e il fascino della montagna.*

*Dall'altro, sul territorio svizzero si fanno molte realizzazioni e proposte per gli handicappati mentali ma troppi ostacoli impediscono o rendono difficile una conoscenza reciproca fra le differenti regioni linguistiche.*

*Perché non riunirci, nel rispetto degli interessi, dei bisogni, della volontà e delle capacità delle persone handicappate mentali, per realizzare qualche cosa di speciale che può riuscire unicamente se persone non handicappate condividono gli scopi e gli sforzi di persone handicappate mentali!*

Un primo passo ( o parecchi primi passi): il Breithorn

*La vetta centrale, 4169 m/s.m, è stata raggiunta il 9 agosto 1990.-*

*Dopo tre giorni di allenamento e di peripezie con corde, nodi, ramponi e tutte le altre componenti che contribuiscono a fare "l'uomo di montagna", l'équipe, quattro cordate, di cui una vallesana e tre ticinesi, per 4 persone con un deficit mentale, Vincent, Vito, Luigi e Fabrizio, accompagnati da guide e monitori specializzati, ha raggiunto il suo primo 4000 il 9 agosto 1990.*

*Il giorno prima il gruppo era arrivato a circa mezz'ora di cammino dalla vetta, ma, d'accordo con la decisione delle guide, tutti i membri hanno rispettato l'idea iniziale della giornata che non era quella di raggiungere la vetta ma di verificare le capacità e le possibilità di ognuno di noi.*

*Solo il giorno successivo, riattraversando ancora una volta il ghiacciaio, il gruppo ha raggiunto la cima del Breithorn ed é in quell'occasione che Vincent, sulla vetta e in cordata, ha voluto coronare l'impresa dedicando a tutta l'équipe una delle sue particolari "messe" di cui riportiamo un passaggio:*



Photo: Mariani, (1992)

*-"Mio Dio io ti ringrazio per le guide e per i medici anche.  
E grazie a voi, guide e medici, che sono potuto salire qui in  
alto.*

*Stamattina ero infelice, perché mi sono alzato troppo  
presto*

*e la colpa è di Jean-Marie che mi ha svegliato troppo  
presto.*

*E quando salivo, il mio ginocchio era un po' duro,  
ma tutto è passato perché i medici mi curano.*

*(...)*

*Qui è molto bello:*

*sono qui vicino a Dio, con la neve, le montagne, i  
compagni.*

*Adesso sono contento e questa sera apriremo la bottiglia:*

*-Loin le bouchon, boire, avec les verres et la santé.*

*Santé à tout le monde et à la prochaine! Amen."-*

*(Vincent Michaud)*

*Ogni cordata e tutto il gruppo manifesta una grande emozione. L'impresa é riuscita. Malgrado il Breithorn non sia una vetta veramente eccezionale tutti manifestano emozioni particolari: non é la vetta che conta, é la prova che ai "4000" si può arrivare e che ne vale la pena. La cordata è un legame fisico reale; arrampicare con un compagno poco pratico fa sì che tutti gli altri membri della cordata condividano praticamente ogni suo passo e ogni suo sforzo, un occhio*

*alla montagna l'altro al compagno, e quindi anche la sua gioia... .*

*Per sottolineare degnamente la riuscita e per lasciare un ricordo tangibile, si è coronata l'impresa con la consegna dei diplomi da parte delle guide e riprendendo realmente la proposta di Vincent: "loin le bouchon, boire!". Così è partita una festa che non ha niente a che vedere con un artificio messo in piedi per la gioia dei nostri amici handicappati.*

### Il seguito del progetto

*Questioni finanziarie e di materiale a parte (ma sarebbe auspicabile risolvere anche questi problemi) la prossima tappa consiste nella preparazione di una serie di campi di montagna per allenare fisicamente e tecnicamente i membri della "spedizione" e prepararsi a fondo per il prossimo anno: forse l'ascesa del Monte Rosa (?). L'obiettivo di Marco Pacciorini non è stato raggiunto che parzialmente. A quattromila metri si è arrivati. Due sole regioni linguistiche però hanno aderito al progetto. Questo autunno saranno di più? - Fatevi avanti!!! - C'è da sperare che, grazie anche a questa nuova esperienza, si possa contribuire a sensibilizzare maggiormente l'opinione pubblica, o perlomeno un numero sempre maggiore di persone, a considerare la possibilità di offrire nuovi spazi sociali per le persone handicappate mentali nei differenti campi delle attività sportive, espressive e culturali collettive così da offrir loro un ventaglio sempre maggiore di opportunità in un contesto sociale maggiormente ricettivo.*

*In qualità di operatori sociali o di genitori, non possiamo che sostenere e promuovere progetti di questo tipo, mobilizzando tutte le risorse a nostra disposizione per alimentare quel processo interpersonale d'emancipazione collettiva tanto ricercata da chi opera e collabora con le persone handicappate. » -*

### Le déroulement du projet: "Oltre la vetta".

Le projet lancé en 1990 confronte le groupe à toute une série d'enthousiasmes, de résistances, de préoccupations et de peurs de la part des partenaires *naturels* de l'événement.

Le groupe promoteur original se retrouve assez seul dans la concrétisation de l'idée.

Les organismes théoriquement et hypothétiquement en ligne avec le projet (sur la base des déclarations générales d'intentions et des discours tenus par différentes instances) ne se manifestent pas comme on l'aurait souhaité et imaginé. Ce n'est qu'à titre personnel que des parents des diverses régions linguistiques suisses se déclarent activement intéressés au projet. C'est également à titre personnel que Fulvio Mariani, régisseur et alpiniste de renommée internationale, accepte de participer au projet: -*"j'y connais rien à la déficience mentale, mais l'idée me plaît"* (même après le reportage, il continue à dire de ne rien comprendre à la déficience



intellectuelle ; par contre il affirme avoir eu l'occasion, lors de cette expérience, de voire naître des liens d'amitiés inattendues).

Quelque peu abandonné à son destin par les instances officielles, le groupe part, s'entraîne, parfait ses connaissances en matière de montagne, d'équipes et de collaboration. En 1991 (après l'escalade en 1990 des 4165 m/sm du Breithorn, sommet très élevé mais dont l'ascension est considérée facile, et d'autres cimes « mineures » au Tessin) les six cordées du groupe parviennent à atteindre deux autres sommets de la chaîne des Alpes avec plaisir et habileté: l'Allalinhorn (4027) et le Weissmies (4023).

À la conclusion de l'expédition et du tournage, le réalisateur du documentaire, Mariani, nous demande quelques textes d'accompagnement pour certaines scènes du film. Les discours et les réactions de nos interlocuteurs à l'écho des médias, les représentations du handicap et de la personne avec des incapacités de développement, de ses aspirations, ... les questionnements récoltés chez ces interlocuteurs spontanés (probablement assez représentatifs de l'opinion publique) sont les principales sources d'inspiration de la plupart des textes fournis.

Notre apport à l'intérieur du film n'intervient que comme complément aux entretiens avec l'un ou l'autre des membres de l'expédition et de notes personnelles des familiers qui ont également, et avec passion, participé à l'expérience:

- <sup>66</sup> « *Testo 1 - Una persona handicappata mentale in assenza di disturbi organici o psichici particolari dev'essere considerata una persona sana, diversa si, ma sana, e in quanto tale la diagnosi di ritardo mentale non giustifica la sua esclusione per ragioni mediche, da attività che possono contribuire a colorarne il vissuto quotidiano e a determinare interessi e passioni.*

*Una persona handicappata mentale sana può scalare un 4000 metri, a condizione che questo possa rientrare nelle sue mire, che sia fisicamente preparata e che vi siano accompagnatori che possano sopperire a quelle limitazioni d'ordine organizzativo e tecnico che non possono venir assunte dall'handicappato in prima persona.*

*Siamo andati a 4000 metri perché amanti della montagna e per cercare di coronare degnamente parecchi anni di esperienze escursionistiche effettuate in compagnia di giovani e adulti handicappati mentali.*

*Ci é stato chiesto quale fosse la ragione terapeutica che giustificasse tale impresa, come se questa fosse una condizione per autorizzare un amante della montagna ad andare a 4000 metri, nessuna ragione terapeutica ma tanta*

---

<sup>66</sup> Mainardi in Mariani (1992).

*passione e la disponibilità a condividerla con persone che da sole non avrebbero mai potuto vivere analoghe esperienze.*

*Ci é stato chiesto "ma cosa li portate a fare a 4000 metri", ma noi non li abbiamo portati a 4000 metri, li abbiamo accompagnati perché li sapevamo amanti della montagna, perché da soli non sarebbero stati in grado nemmeno di arrivare alla partenza delle funivie, e perché spinti dalla profonda convinzione che quello che stavamo facendo assieme a loro potesse essere un'esperienza valorizzante.*

*Testo 2 - Molti considerano che la fine della scolarità coincida, per l'handicappato mentale, con la fine delle possibilità di sviluppare conoscenze e competenze nuove. Niente di più falso. L'età adulta, per gli handicappati che raggiungono un discreto grado d'autonomia nella vita quotidiana, esige spesso l'assimilazione a nuovi contesti di vita.*

*L'integrazione in questi contesti non é sempre facile, rimette in discussione acquisizioni e abitudini quasi scontate, di frequente occorre l'intervento di persone che rappresentino l'handicappato. In parecchi casi però, il confronto con persone e ambienti differenti, sulla spinta di domande, proposte e stimoli nuovi determina l'insorgere d'interessi e bisogni tali da indurre, giustificare e sostenere la volontà di appropriarsi di nuove conoscenze.*

*La nascita di una viva passione per l'elettronica ha spinto Stephan, che non scrive e non legge, ad imparare a decodificare simboli e segni grafici convenzionalmente usati per la rappresentazione di circuiti elettrici.*

*Oggi sa copiare, interpretare e realizzare alcuni di questi schemi e con una punta d'orgoglio, appena ne ha l'occasione li presenta e li spiega con evidente piacere.*

*Testo 3 - Delle buone condizioni fisiche e psichiche e alcune conoscenze tecniche di base, sono il minimo che si possa chiedere a chiunque voglia affrontare un quattromila alpino.*

*Non tutte le persone handicappate mentali possono affrontare simili esperienze, d'altro canto non é neppure un'esperienza alla quale tutti debbano necessariamente cimentarsi.*

*Quelli che accompagniamo in questa impresa, se da un lato sono sostenuti dalla loro condizione fisica, dall'altro sono animati da un entusiasmo personale cresciuto in un susseguirsi di esperienze in montagna. Fra i partecipanti ai differenti campi di preparazione c'é stato anche chi ha deciso di rinunciare, preferendo altre cose alla montagna. Chi é rimasto ha però continuato a progredire sia tecnicamente che mentalmente e questo soprattutto per quanto riguarda l'atteggiamento verso la salita, la montagna ed i compagni di cordata.*

*Delle buone condizioni fisiche e psichiche e alcune conoscenze tecniche di base, sono il minimo che si possa chiedere a chiunque voglia affrontare un quattromila alpino.*

*Non tutte le persone handicappate mentali possono affrontare simili esperienze. D'altro canto non é neppure un'esperienza nella quale tutti debbano necessariamente cimentarsi.*

*Testo 4 - Fabrizio ha un momento di paura.*

*A trentasette anni, lo scorso anno per la prima volta ha provato ad arrampicarsi sulla roccia. Ha paura ma prosegue. Vince le sue emozioni fidandosi di chi l'accompagna.*

*Alain, giovane autistico, é arrivato in vetta all'Allalinhorn. Oggi é confrontato ad una parete di roccia, non vuole salire, la proposta é probabilmente troppo nuova per lui. Rifiuta ed é rispettato.*

*Testo 5 - Sostenere una marcia oltre i tremila metri per più di cinque ore richiede anche una buona dose di motivazione. La condizione non basta; bisogna farsene una ragione. Quale?*

*Il movente non può essere solo l'idea della conquista della vetta, o della sfida con sé stessi. Questi concetti, soprattutto per delle persone handicappate mentali, sembrerebbero troppo astratti per motivare uno sforzo continuo per delle ore. Nel nostro caso é probabilmente la volontà di condividere l'obiettivo del gruppo - anche senza poterselo rappresentare esattamente - che spinge i nostri compagni handicappati a garantire un impegno costante e un buon ritmo di salita ripagandoci della fiducia riversata nelle loro possibilità. »-*

Le film « Oltre la Vetta » est paru en 1992 (50 minutes - 16 mm). Il a pris part avec succès à plusieurs manifestations artistiques en Italie et ailleurs. Il a reçu le Prix Spécial du Jury au Festival International du Film de Montagne (Trento, Italie, 1992). Il a été présenté au grand public par la chaîne de télévision nationale suisse d'expression italienne (malgré des réticences initiales à montrer des images peu usuelles), par plusieurs sections du club alpin suisse et par d'autres associations sportives. Depuis cette expérience, des guides du groupe continuent à assurer directement l'inclusion de personnes avec des incapacités de développement dans des cours de varappe et des camps de haute montagne réguliers pour jeunes et d'autres professionnels ont ouvert leurs disponibilités à l'inclusion d'adultes en situation de handicap.

### **III - L'analyse de problèmes en collaboration**

Cette procédure concerne l'approche et l'analyse de situations, de faits, d'événements, de la part d'un collectif d'agents.

Pour illustrer l'opérationnalisation de ce concept, nous présentons deux expériences d'accompagnement appliquées à des situations de collaboration réciproque autour de projets intéressant directement les personnes en présence. La première est une expérience d'apprentissage, centrée sur la collaboration entre l'éducateur et l'éduqué / l'apprenti, issue d'une expérimentation effectuée dans le cadre de l'enseignement primaire; la deuxième intéresse le partenariat interne de professionnels censés copartager et gérer les projets individuels d'accompagnement de l'adulte .

La première illustration concerne la proposition à des élèves de classes régulières du niveau primaire (deuxième cycle) d'une modalité différenciée et inclusive d'appréciation et d'analyse de performances individuelles en matière de dessin spontané (Bianchi et Mainardi, 2006).

L'approche présentée, en ce qui concerne l'analyse de problèmes en collaboration, est issue et dérivée principalement :

- de la considération du concept vygotskijen de « zone proximale de développement » ;
- de réflexions menées autour de l'éducation et l'accompagnement des activités expressives chez la personne avec des incapacités de développement (Mainardi, 1990c) ;
- de l'approfondissement des notions de « qualité » et de « satisfaction » lorsqu'elles sont rapportées à l'individu lui-même, enfant ou adulte, en situation ou non de handicap (Mainardi, 2004a et 2004b).
- 

#### **A - « On naît et l'on devient dessinateur »**

L'expérience propose un parcours didactique d'accompagnement à l'acquisition de compétences graphiques plus ou moins avancées dans l'activité de copie en noir et blanc (crayon). Nous avons opté tout d'abord pour une confrontation de l'enfant avec sa propre production de copie, d'une part pour éviter la complaisance de l'adulte dans le dessin enfantin et l'emprise du don naturel et, d'autre part, pour faire émerger chez l'enfant l'appréciation de sa propre performance, ses aspirations et ses critiques.

La médiation nécessaire prend en considération la nécessité subjective et la zone proximale de développement de l'une ou l'autre des compétences isolées (et des objectifs d'acquisition à long terme). L'appréciation d'une production graphique pour un néophyte est une opération qui n'est pas facile. Dépasser le stade de

l'appréciation globale et absolue demande à « geler » ce jugement et à s'exprimer par segments d'analyse. Il faut tout d'abord se doter (par la suite s'approprier) d'une méthodologie (même simple) permettant d'approcher l'analyse du dessin et du processus ponctuels de réalisation. L'expérience passe donc par l'autoévaluation de la performance (perçue) : celle-ci est d'abord une évaluation libre, spontanée ; par la suite elle s'effectue à l'aide d'un instrument supportant l'expression d'un jugement plus analytique. En dernier lieu, mais avec un degré d'importance prioritaire, elle comporte la déclaration de l'intention d'approfondir ou pas et éventuellement en quoi, par rapport aux points d'analyse, l'activité d'expérimentation graphique :

- <sup>67</sup>« (Diario particolareggiato dell'esperienza: dal disegno spontaneo all'esercizio individuale di scoperta guidata dell'attività di copia.)

### **Momento 1 (3 fasi)**

#### **Fase 1- Disegno spontaneo**

Si propone alle classi un elenco di possibili soggetti (repertorio variegato di animali non necessariamente appartenenti ad un medesimo habitat; nel caso particolare si è optato per il bestiario presente nelle favole di Esopo) su cui esprimersi liberamente. La consegna prevede che di regola ognuno presenti un animale diverso. Tecnica: matita. Supporti: fogli A4.

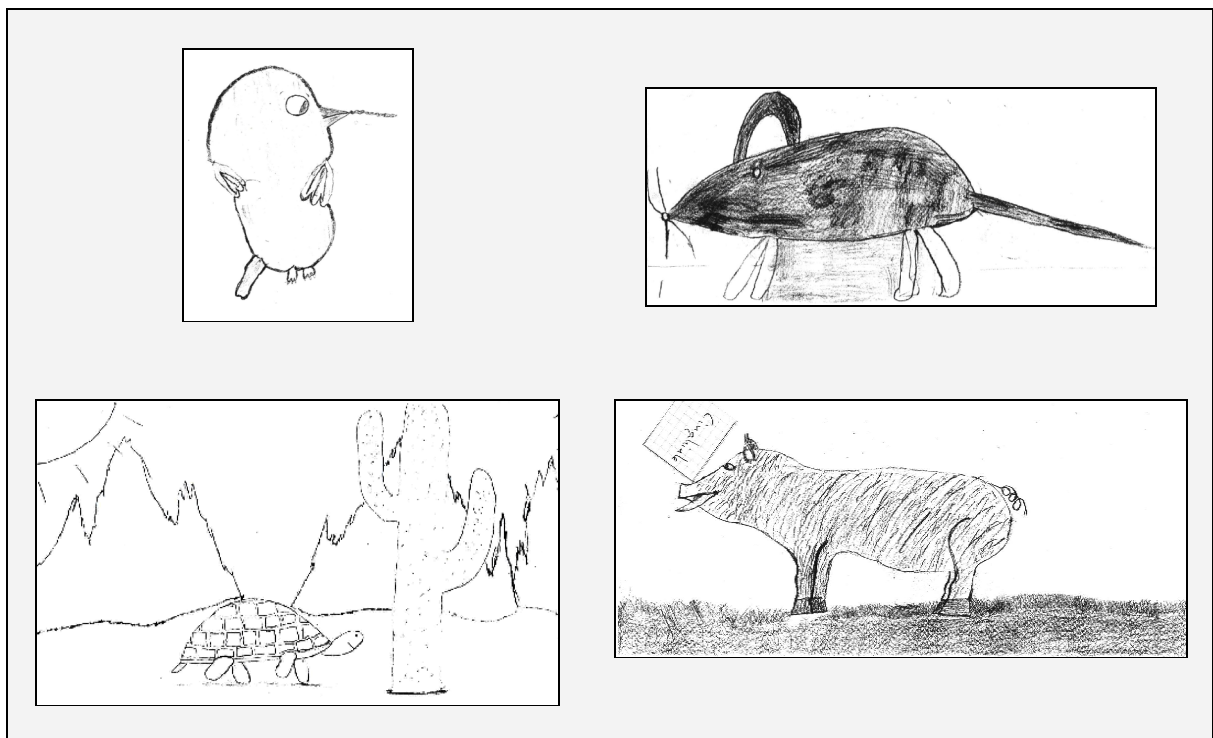


Figura 34 - Produzioni di allievi.

<sup>67</sup> Bianchi et Mainardi, 2006, pp.106-107

### Fase 2- Auto valutazione

*Autovalutazione della produzione del bambino/ragazzo (prestazione percepita); soddisfazione verso la stessa; volontà di intervenire direttamente sul prodotto per migliorarne la qualità percepita.*

### Guida per imparare ad analizzare il tuo disegno

*Leggi attentamente, osserva il tuo disegno, rifletti e rispondi in modo preciso*

- a) Da cosa hai cominciato per fare il tuo disegno?*
- b) Cosa hai fatto dopo?*
- c) Il risultato del tuo lavoro ti soddisfa? (SI) (NO) Perché?*
- d) Vorresti fare ancora qualche cosa sul tuo disegno per migliorarlo (esempio: cancellare delle parti, migliorarne se del caso delle altre, aggiungere...)? (SI) (NO) Perché?*

#### *Corvo (Marisa)*

- a) Da cosa hai cominciato per fare il tuo disegno? -“Ho cominciato dalla testa”-*
- b) Cosa hai fatto dopo? -“Ho fatto le ali e le zampe”-*
- c) Il risultato del tuo lavoro ti soddisfa? -“NO”-  
Perché? -“Perchè non sono riuscita a fare le ali e le zampe”-*
- d) Vorresti fare ancora qualche cosa sul tuo disegno per migliorarlo (esempio: cancellare delle parti, migliorarne se del caso delle altre, aggiungere...)? -“SI”-  
Perché? -“Per cambiare tutto”-*

#### *Topo (Diego)*

- a) Da cosa hai cominciato per fare il tuo disegno? -“Dal naso”-*
- b) Cosa hai fatto dopo? -“Orecchio, corpo, gambe, coda e l'ombra”-*
- c) Il risultato del tuo lavoro ti soddisfa? -“NO”-  
Perché? -“Perchè il topo sembra un mostro”-*
- d) Vorresti fare ancora qualche cosa sul tuo disegno per migliorarlo (esempio: cancellare delle parti, migliorarne se del caso delle altre, aggiungere...)? -“SI”-  
Perché? -“Perché è un mostro”-*

#### *Cinghiale(...)*

- a) Da cosa hai cominciato per fare il tuo disegno? -“Dalle zampe anteriori”-*
- b) Cosa hai fatto dopo? -“Ho fatto la testa e il corpo”-*
- c) Il risultato del tuo lavoro ti soddisfa? -“SI”-  
Perché? -“Perchè mi sembra proprio quell'animale lì”-*
- d) Vorresti fare ancora qualche cosa sul tuo disegno per migliorarlo (esempio: cancellare delle parti, migliorarne se del caso delle altre, aggiungere...)? -“No”-  
Perché? -“Perchè se cambio qualcosa per me non è più bello”-*

### Fase 3- Riflessione guidata

*Attraverso un questionario suddiviso in due parti (scheda di monitoraggio della riflessione sulla produzione ) gli allievi sono portati ad esprimere le loro considerazioni attorno alla loro prestazione in prospettiva di una sua ripresa atta a migliorarlo.*

*Per aiutarti a cercare come puoi migliorare il tuo disegno, riprendilo e prova a seguire i punti di questa scheda.*

- a) < Rapporti/relazioni > Prova a guardare la forma del tuo animale; dove è la testa rispetto al corpo, le gambe rispetto al tronco, il punto di partenza della coda, ecc.*
- b) < Le proporzioni > Prova a guardare se la grandezza della testa è corretta rispetto a quella del corpo, quella delle zampe rispetto al tronco, ecc.*
- c) < I particolari > Prova a guardare l'occhio, la bocca, l'orecchio, dove sono e come sono fatti. Fai la stessa operazione con altri particolari (coda, zampe, criniera, corna, ecc.)*
- d) < Il "vestito"> Prova a guardare se l'animale disegnato sembra ricoperto da una pelliccia, da peluria, piumaggio, ecc.*

*Per continuare nella tua esplorazione prova a seguire i punti di questa seconda scheda.*

- e) < Rilievo/volume > Prova a guardare il tuo disegno: sembra "piatto" oppure tridimensionale?*
- f) < Il movimento > Prova a guardare se il tuo animale appare rigido o sembra muoversi.*
- g) < L'espressione > Prova a guardare se il tuo animale ha un carattere (triste, feroce, pauroso, elegante, ecc.) oppure se è inespressivo.*
- h) < I punti di vista > Prova a dire da quale punto di osservazione hai "catturato" la tua "preda". Ci potrebbero essere altri punti di vista? Prova ad elencarne alcuni.*

*Ultimata questa fase di analisi personale della produzione l'allievo è invitato ad esprimersi indicando le sue opzioni riguardo alle sue intenzioni di approfondimento per rapporto alle categorie di analisi sopra esposte. » -*

À partir de ce moment et en fonction des appréciations et des arguments de chaque élève, nous avons proposé des parcours d'approfondissement et d'expérimentation graphique communs à la classe et différenciés pour chaque élève en fonction de son niveau de compétence et de son appréciation de la problématique.

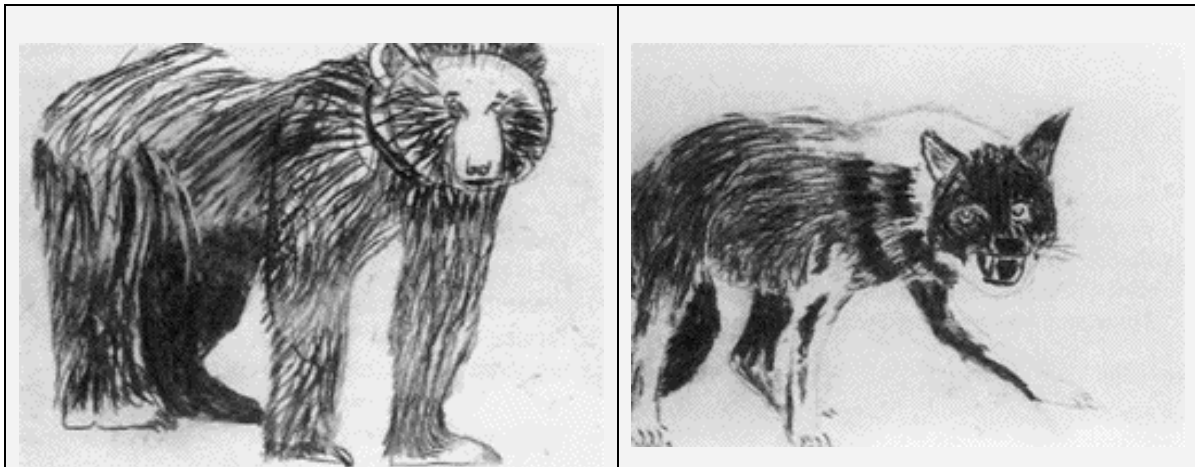


Figure 35 - Productions d'élèves du II cycle de l'école primaire (grand format / fusain). Bianchi et Mainardi, 2006, p.116.

L'expérience a donné lieu à des parcours individuels et des productions fortement différenciés (figure 35) et appréciés sur le plan subjectif et collectif.



## **B - Le projet éducatif individualisé (PEI) entre l'éducateur et l'équipe éducative**

L'analyse de problèmes en collaboration que nous allons proposer a caractérisé une des phases de la recherche menée en collaboration avec Solcà et Fratus (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006). Elle a été introduite pour réajuster le « processus actif de révision » prévu dans le plan de développement de cette étude. À cette fin, une explicitation interne, intra équipe et intra professionnels, des attentes et des perceptions quant au service à la personne offert et à offrir en relation avec le PEI<sup>68</sup> (principes, processus et pratiques) était indispensable.

L'équipe de recherche était présente en guise d'étayage. Elle n'intervenait dans ce parcours, et ce en accord avec les professionnels, qu'en proposant et en accompagnant une stratégie de problème « solving » (et « setting ») structurée.

À la base du choix et de l'adoption d'une telle stratégie, nous avons des antécédents et des objectifs.

Les premiers concernaient (a) les données issues de la consultation des usagers et des familles et la volonté de procéder à une redéfinition interne des priorités quant au PEI et à son actualisation en fonction de ces considérations, (b) le choix institutionnel de procéder à ce travail de révision au sein même de l'équipe (problème « solving » de collaboration), et (c) le consensus sur un accompagnement exclusivement méthodologique de la part de professionnels externes (chercheurs).

Les deuxièmes visaient (1) la définition et délimitation de la situation « problème » et des éléments « clefs » (première rencontre d'action), (2) l'identification de « solutions - propositions » praticables (2ème rencontre), et (3) le développement d'un plan opérationnel (3ème rencontre).

L'expérience a intéressé deux équipes éducatives actives dans deux structures différentes et autonomes. Dans les deux situations, nous étions en présence de conditions et de prémisses diverses quant à l'objet des réflexions.

---

<sup>68</sup> Le « projet éducatif individualisé » dont il est question dans cette recherche, indique à la fois une méthodologie et un instrument pour concevoir, planifier et suivre - mais aussi pour discuter avec les acteurs intéressés - le projet individualisé d'éducation et/ou d'accompagnement qu'un service ou une institution élabore et déclare d'assurer vis-à-vis de chacun de ses bénéficiaires. La formulation de projet éducatifs individualisés, avec cette dénomination ou avec des désignations analogues, depuis l'adoption de normes spécifiques (OFAS-AI 2000) est une des exigences prioritaires pour la reconnaissance d'une autorisation à exercer et pour l'obtention de financements.

Sur le plan international et en particuliers pour les contextes scolaires, le PEI est un document opératif interinstitutionnel, élaboré par les professionnels de l'école, des services sanitaires et sociaux en collaboration avec la famille. Il concerne aussi bien les aspects liés à l'éducation et à la scolarité que ceux qui sont liés à l'accompagnement thérapeutique et social. Il s'agit du document qui réunit et décrit les interventions envisagées pour l'élève en situation de handicap par l'ensemble des services « ressource » sur un temps déterminé pour assurer son droit à l'éducation et à l'instruction.

- <sup>69</sup>« Dans le cas de la première équipe, celle qui est avec un degré de concordance majeur, cela a vite permis au groupe de professionnels intéressés d'isoler des problématiques et d'envisager des voies praticables pour les affronter avec profit (priorité aux pratiques d'échange d'information sur les différents PEI). Pour l'autre équipe, les critiques quant aux pratiques ont des racines plus profondes et l'on assiste à l'émergence (grâce aussi à l'adoption de la stratégie de résolution de problème mentionnée), d'une condition prioritaire et préalable à affronter avant d'activer des formes plus ponctuelles de concertation et de quête de cohérence - concordance interne quant à l'action quotidienne des membres de l'équipe.

Cela laisse entendre que le noyau à saisir pour poursuivre la priorité déclarée ait échappé à l'équipe (en tant que « sujet ») et que cela dépendait de causes internes ou externes « hors du contrôle de l'équipe » (ou perçues comme telles). Cette perception particulière du « locus of control », sur la base des données récoltées, permettrait d'expliquer à elle seule la non-entrée en matière en termes propositionnels sur des priorités fortement déclarés et soutenues sur le plan individuel.

Avec cette équipe, l'approfondissement réalisé avec la recherche-action a mis en évidence des attentes très fortes de toute une partie des opérateurs quant au PEI mais également que celles-ci ont été perçues par la majorité comme quelque chose qui ne pouvait pas être affronté en équipe (avec cette équipe en ce moment-là). On a observé l'émergence de préoccupations quant au projet de la structure au moment de l'étude, ainsi que la présence d'un faible niveau de confiance dans la capacité actuelle de l'équipe d'affronter les priorités déclarées. L'équipe n'a pas réussi à poser la-les priorité/s en forme de "problème", en effet elle n'est jamais réussie à poser un problème sous forme d'une identification et d'une qualification d'aspects contingents sur lesquels focaliser des attentions pour essayer d'y faire face. »-

---

<sup>69</sup> Mainardi M., Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. In: Journal Européen d'Education Sociale, numéro 14/15, 2008, pp.83-102.

## **Illustrations de démarches**

Nous présentons des démarches d'accessibilisation des expériences d'autodétermination par la médiation de situations qui se différencient par l'accent placé sur l'un ou l'autre systèmes d'influence. En particulier dans nos travaux et nos recherches nous pouvons distinguer deux axes principaux en rapport à ce type d'accentuation.

Le premier porte surtout sur le développement de l'autonomie et de la faculté de autorégulation et *des facteurs d'influence proximaux*.

Le deuxième concerne davantage l'autoréalisation, l'inclusion et la considération sociale et l'action sur *des facteurs d'influences distaux*.

La différenciation qui en résulte et que nous allons reprendre pour caractériser l'illustration de démarches portant sur différents aspects de l'autodétermination, coïncide en quelque sorte avec le développement chronologique du focus prioritaire d'attention de nos travaux au cours des années. Après une période centrée en prévalence sur l'analyse et l'action du micro contexte du handicap de situation, nous nous sommes progressivement penché sur l'analyse de facteurs d'incidence sur la situation de handicap en générale et donc de plus en plus distants sur le plan physique et temporel de la dynamique spécifique de l'handicap de situation particulier en tant que tel.

Dans l'illustration des démarches nous allons donc réunir dans deux parties distinctes (section I et section II) les travaux centrées sur *des facteurs environnementaux ponctuels et spécifiques ayant un impact direct sur l'handicap de situation* et les travaux qui s'adressent davantage à des *facteurs de contexte plus généraux* et surtout moins orientés vers une personne en particulier, mais plutôt vers des personnes partageant des situations particulières.

## Section I : l'approche du rôle d'agent autonome et autorégulé (l'individualisation de l'accessibilité)

L'individualisation de l'accessibilité à l'occasion d'expériences concerne tout d'abord et essentiellement l'assurance de la possibilité autonome d'accès et un haut degré de liberté de s'engager ou non dans cette expérience.

Sur l'autre front de l'interaction, l'environnement, on distingue avec Valsiner (1987) l'existence de « zones d'action libre » (Zone of Free Movement : ZFM), de « zones d'action encouragée » (Zone of Promoted Action : ZPA) mais également d'une zone, d'une autre nature et dont nous avons déjà parlé, qui est fondamentale pour définir et individualiser les deux autres: la zone proximale de développement.

L'individualisation de l'accessibilité en éducation (l'accessibilisation du rôle d'agent autonome et autorégulé) concerne l'aménagement ciblé d'un environnement qui encourage les actions d'un sujet par rapport à sa zone de développement proximale mais également un environnement libre d'influences externes excessives quant à l'exercice de cette action. Dans la perspective posée par le paradigme de l'influence réciproque, la composante de l'hétéro-détermination est implicite à toute interaction et il serait illusoire de viser à créer des environnements d'action libres d'influences sur le sujet.

La distinction entre action libre et encouragée concerne l'affordance, c'est-à-dire l'invitation à l'action spécifique telle qu'elle est, ou peut être, perçue par la personne avant, pendant et/ou après des expériences individuelles d'action.

Le degré et la pertinence de l'encouragement, surtout en éducation spécialisée et inclusive, sont à rapporter à chaque individu, à ses possibilités, ses habilités et ses habitudes.

Les deux recherches que nous présentons illustrent des démarches d'individualisation de l'accessibilité à l'occasion d'expériences visant l'assurance de la possibilité autonome d'accès et un haut degré de liberté de s'engager ou non dans cette expérience intéressent surtout la niche éducative "sujet - environnement physique - éducateur".

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal		Autodétermination				Issues	
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique	Autonomie	Autorégulat.	Autoréalisat.	Inclus/consi.	Fermées	Ouvertes
X		X	X						X	X	X	X	X	X

Tableau 15 – Typification des deux démarches.

Dans ce micro système évoluent également d'autres enfants et d'autres adultes directement intéressés par l'offre d'expérience, mais les facteurs "groupe" et

“équipe” n’interviennent pas directement dans l’occasion d’action sinon par le support à la transposition d’acquis ponctuels au contexte “naturel” de la situation d’interaction des enfants lorsque le matériel est à la disposition de tout le monde dans le milieu quotidien d’accueil.

La première illustration reprend le projet lié au développement du comportement exploratoire cité lors de l’exposition de l’action d’étayage différenciée et proactive sur les conditions contingentes de l’interaction sujet - contexte (et de son correspondant, le désétayage) et lors de l’évaluation par la mise en situation. Dans l’illustration qui suit, il s’agit de montrer l’étayage du parcours d’apprentissage du sujet à l’intérieur d’un processus d’accessibilisation fondé sur la manifestation spontanée de la séquence comportementale d’investigation et d’encodage des propriétés des objets, de son exercice et de la généralisation du pouvoir d’action et de détermination issus de ces occasions d’expérience sur d’autres situations et/ou d’autres objets.

## **A - L’exploration individuelle de son environnement: une expérience personnelle de découverte**

- <sup>70</sup> « (...) Explorer, c’est traiter et assimiler des informations, provoquer et étudier des effets. C’est la découverte et l’exercice d’un certain pouvoir d’action, d’une puissance de contrôle actif sur l’environnement. L’exploration est essentiellement caractérisée par des séquences comportementales de prise de possession active de l’environnement. Ces comportements, par leur fonction assimilatrice, sont d’une importance capitale pour le développement de l’enfant. Tout en jugeant quelque peu catégorique l’affirmation selon laquelle le jeune bébé doit être considéré avant toute chose comme un organisme explorateur de son environnement (Spelke, 1979), il faut reconnaître un rôle primordial et fondamental aux conduites d’exploration dans le développement cognitif (Mainardi et Lambert, 1984; Mainardi, 1985).

Malgré l’importance de ces conduites, l’apprentissage du comportement exploratoire n’a jamais été l’objet d’attentions particulières avant notre expérience (Mainardi, 1982).

Des données scientifiques trop vite traduites en postulats ont véhiculé pendant longtemps l’idée qu’à la base de la manifestation du comportement exploratoire, il y aurait une série de comportements dont l’état de fonctionnement serait dépendant de facteurs innés. Selon l’avis de chercheurs, ces facteurs ne pouvaient être modifiés de façon significative au cours du développement (Zeaman et House, 1963; Fisher et Zeaman, 1973; Luria, 1978). D’autre part, même après la publication de données permettant de considérer les conduites exploratoires comme susceptibles d’être soumises à des apprentissages (Mainardi, 1985 et 1986), l’apprentissage du comportement exploratoire a été

<sup>70</sup> Mainardi (1988), pp. 75-85.

*souvent confondu avec celui d'une compétence spécifique, intéressante certes, mais dont on ne voyait pas très bien l'apport au-delà d'un simple exercice. Or, il convient de reconnaître que s'occuper du développement du comportement exploratoire revient à travailler sur un des principaux instruments individuels d'appropriation du milieu, un outil susceptible d'induire ou de faciliter une grande partie des constructions cognitives propres au développement intellectuel.*

*Au-delà de l'apprentissage de listes définies de connaissances particulières - dont l'importance n'est pas à remettre en question -, toute intervention visant à accroître les compétences d'un enfant devrait prêter attention au développement de stratégies lui permettant de tirer le maximum de profit de son expérience lorsqu'il agit de façon autonome sur l'environnement.*

### Comportement exploratoire et handicap mental

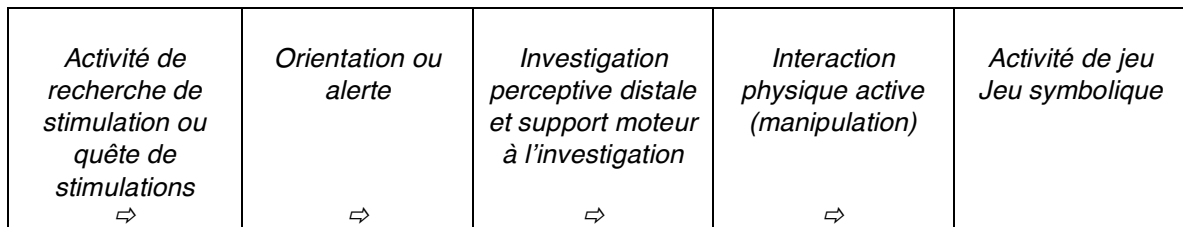
*Le déficit du comportement exploratoire chez les enfants handicapés mentaux a été considéré pendant longtemps comme une caractéristique fondamentale de cette population. C'est vers les années septante que le déficit des processus sous-jacents a commencé à être interprété comme une conséquence de difficultés massives au niveau de la discrimination, du décodage et de l'élaboration de l'information. Jusqu'alors, l'absence ou le manque de conduites exploratoires chez les enfants avait été envisagée comme la conséquence directe d'un état déficitaire des structures. Une analyse approfondie de la littérature nous permet d'affirmer que les enfants handicapés mentaux possèdent les prérequis nécessaires à l'apparition de comportements de prise de possession - ou d'appropriation - du milieu environnant. Cependant, si le milieu présente des caractéristiques qui ne permettent pas à l'enfant handicapé d'utiliser ses compétences dans la structuration d'actions autonomes, il ne pourra expérimenter ses facultés d'action que dans des situations bien particulières. Ces situations se caractérisent généralement par des indices significatifs difficilement discriminables survenant au cours d'échanges faussés par la représentation que l'on se fait des capacités de l'interlocuteur handicapé (Mainardi, 1982 et 1985).*

### Méthodologie d'apprentissage du comportement exploratoire

*Le comportement exploratoire est une manifestation comportementale variable qui dépend au moins de cinq facteurs différents:*

- (1) les particularités des différents paramètres du stimulus ou de l'événement stimulant;*
- (2) l'occasion d'effectuer une expérience;*
- (3) la médiation de l'expérience de la part d'un partenaire plus compétent;*
- (4) le degré de nouveauté du stimulus ou de l'événement stimulant;*
- (5) les caractéristiques propres à l'enfant handicapé mental et à son degré de handicap.*

*Le comportement exploratoire peut être représenté sous la forme d'une séquence relativement stéréotypée d'analyse et d'examen d'une source de stimulation (fig. 36).*



*Figure 36 - Schéma temporel de la manifestation du comportement exploratoire (d'après Nunnally et Lemond, 1973)*

*À l'intérieur de cette séquence, nous distinguons deux grands types de conduites: des réactions d'éveil évoquées par des stimulations et des actions de recherche orientées vers la source de stimulation.*

*Par rapport aux premières, les enfants handicapés mentaux sont inférieurs à leurs pairs non handicapés uniquement lorsque les stimuli considérés sont de faible intensité ou complexes ou encore lorsque les niveaux de handicap sont sévères ou profonds (Fenz et Mc Cabe, 1971). En ce qui concerne les conduites de recherche, ou d'encodage en général, Rainforth (1982) affirme que les performances de l'enfant handicapé mental sont directement corrélées avec la nature, l'intensité et la complexité du stimulus.*

*Comme on pouvait aisément l'imaginer, les processus de discrimination du stimulus et ceux responsables de l'élaboration de l'information sont eux aussi fortement influencés par les différents paramètres de la source de stimulation.*

*En d'autres termes, pour reprendre les cinq facteurs jugés déterminants pour l'apparition de conduites exploratoires, les jeunes enfants handicapés mentaux sont en mesure de discriminer des sources de stimulation différentes et pourraient donc être amenés à exploiter des conduites exploratoires de manière autonome et spontanée (Mainardi, 1982 et 1986).*

### *Hypothèse*

*La manifestation du comportement exploratoire, chez l'enfant handicapé mental léger et modéré, peut être évoquée, induite et/ou améliorée quantitativement et qualitativement.*

### *Vérification clinique*

*Le programme d'apprentissage est basé sur la séquence temporelle caractéristique de la manifestation du comportement exploratoire et sur la manipulation des cinq facteurs qui, selon notre analyse, devraient pouvoir inclure ou accroître l'apparition du comportement chez l'enfant handicapé mental.*

*Nous avons choisi de limiter notre expérience à un groupe d'enfants handicapés modérés en excluant volontairement les handicapés légers dans le but de mettre davantage en évidence une éventuelle influence du programme d'intervention.*

*Trois enfants (âge chronologique entre 5 et 6 ans et âge mental entre 2 et 3 ans) ont participé à l'expérience en raison de deux séances hebdomadaires de vingt minutes pendant six mois.*

*Les critères de choix des enfants ont été les suivants:*

- 1) a) absence d'exploration du milieu en correspondance avec l'absence d'incitations explicites de la part d'autrui (adulte, éducateur), ou bien, b) réduction extrême de l'activité de recherche des sources de stimulations en correspondance avec une activité excessive de quête de stimulations (Exemple: l'enfant passe continuellement d'une source de stimulation à l'autre sans jamais manifester une activité exploratoire évidente). En d'autres termes, ces enfants présentent un intérêt centré exclusivement sur l'effet stimulant sans aucun intérêt pour la recherche de la cause ;*
- 2) motricité suffisante pour permettre l'interaction physique avec un objet (manipulation) ;*
- 3) âge mental situé entre 18 et 36 mois, c'est-à-dire la présence de tous les pré requis nécessaires à l'apprentissage du comportement exploratoire spontané : a) coordination entre différents espaces perceptifs ; b) capacité de copartager la référence oculaire d'un partenaire éventuel ; c) capacité de diriger l'attention du partenaire sur quelque chose par le biais de l'indication gestuelle (pointing) ou verbale (dénomination) ;*
- 4) âge chronologique relativement bas afin de réduire le plus possible, au niveau des processus d'apprentissage, l'influence de facteurs liés à des expériences antérieures (habitudes comportementales, etc).*

### *Objectifs du programme*

*L'enfant doit pouvoir découvrir une source de stimulation et en discriminer spontanément les différentes composantes.*

*Le programme doit viser la spontanéité de la manifestation du comportement exploratoire. Ce premier principe joue un rôle fondamental dans le choix et la distribution des différents objectifs présentés au tableau 16.*

*Le deuxième principe, "permettre la généralisation des acquis", synthétise l'ensemble des processus d'attribution de propriétés à un objet "inconnu" sur la base de ses affinités perceptives et/ou fonctionnelles avec des objets précédemment analysés. Ce principe exige l'analyse des objectifs du programme*



*en fonction de la valeur fonctionnelle du comportement exploratoire et, en particulier, que l'on centre l'attention sur le processus de conceptualisation et sur le développement des bases du raisonnement hypothético-déductif.*

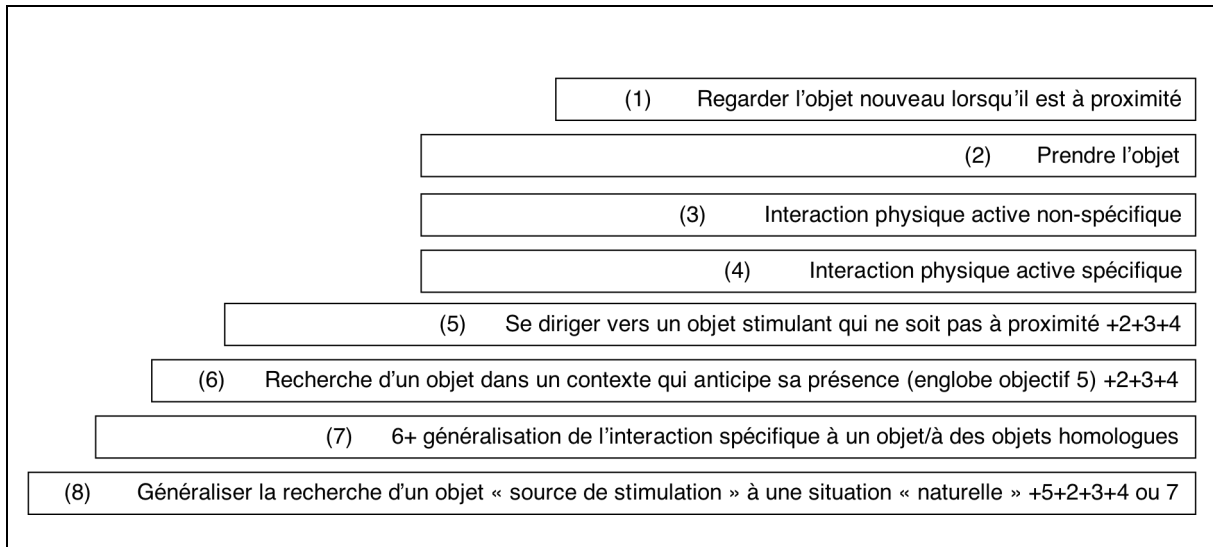


Tableau 16 - Distribution du programme d'apprentissage en fonction du schéma temporel de la manifestation du comportement exploratoire (Mainardi, 1982)

*La définition et la disposition des objectifs visent le renforcement de l'aspect séquentiel de la manifestation du comportement exploratoire et l'accroissement de la probabilité d'émission d'un comportement de recherche pouvant amener l'enfant à rechercher activement et de manière autonome une source de stimulation.*

### Approche

*Tout en respectant le principe de la spontanéité de la manifestation du comportement exploratoire, l'adulte participe à l'expérience autonome de l'enfant en qualité de médiateur. Cette médiation s'exerce à trois niveaux différents:*

*1 - La planification et l'exploitation de différentes situations expérimentales.*

*2 - Le choix et la proposition d'un matériel approprié aux compétences motrices, perceptives et cognitives de l'enfant et susceptible de capter et maintenir son attention.*

*3 - La médiation directe de l'expérience d'action dans le sens d'une réduction des ambiguïtés de l'information que l'enfant doit traiter pour pouvoir atteindre l'objectif établi. L'adulte intervient lorsque l'enfant manifeste une perte d'intérêt pour l'objet ou lorsque l'objet pose des problèmes insurmontables au niveau de son décodage. En donnant des indications susceptibles de permettre à l'enfant de poursuivre sa recherche, l'adulte facilite certains passages pour soutenir l'attention et réduire le degré de résistance de l'objet à se laisser assimiler aux schèmes présentés par l'enfant.*

*Les progrès sont mesurés à l'aide d'une grille d'évaluation où l'on peut observer simultanément les comportements de l'enfant et les interventions de l'adulte*

(soutiens et indications complémentaires) dans l'ordre chronologique de leur manifestation à l'intérieur de l'échange interactif centré sur l'objet (voir Mainardi, 1982, pp.65-66 et 1986, pp.41-42). En aucun cas, on ne donne directement la "solution". Le rôle de l'adulte est de focaliser et d'orienter l'attention de l'enfant sur les indices sensoriels pouvant devenir des indices discriminatifs et prédictifs. À cet effet, nous avons créé un groupe d'objets pour l'exercice de la découverte de corrélations de cause à effet entre "l'action propre" et "l'événement". Notre matériel permet aussi d'exercer le processus de transfert de l'acquis sur un matériel nouveau ayant exactement les mêmes dimensions physiques de surface. Dans ce matériel, la présence d'un indice discriminatif connu devient prédictive d'une corrélation de cause à effet jamais rencontrée à l'intérieur de telle configuration mais hautement probable en fonction de l'indice perçu. La description du programme d'apprentissage dépasserait le cadre de ce chapitre. Nous conseillons au lecteur intéressé de se référer aux publications originales (Mainardi, 1982, 1986 et 1988).

### Résultats et discussion

Malgré la dimension réduite de notre population, les données recueillies (tableau 17 et figure 37) nous autorisent à conclure dans le cas présent que la séquence comportementale caractéristique du comportement exploratoire a pu devenir un instrument spontané d'analyse d'un contexte environnemental présentant des sources de stimulation appropriées aux caractéristiques cognitives, perceptives et motrices des enfants considérés.

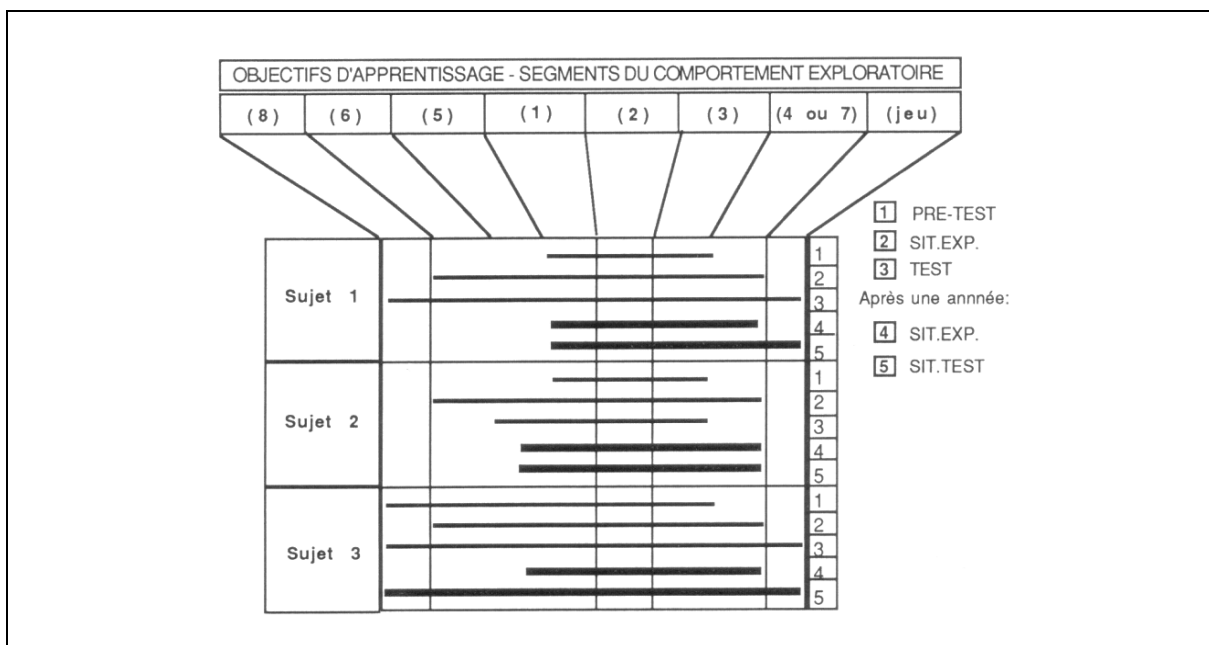


Tableau 17 - Séquences du comportement exploratoire par segments d'apparition chez trois sujets.

Le tableau 17 présente les différentes performances exploratoires, comparées à l'ensemble des segments composant la séquence caractéristique du

comportement. Ces performances sont présentées à trois moments: avant l'intervention (en milieu naturel), à la fin de l'intervention (situation expérimentale), après l'intervention (en milieu naturel) et à une année de distance, dans une situation identique à celle de l'expérimentation et en milieu naturel.

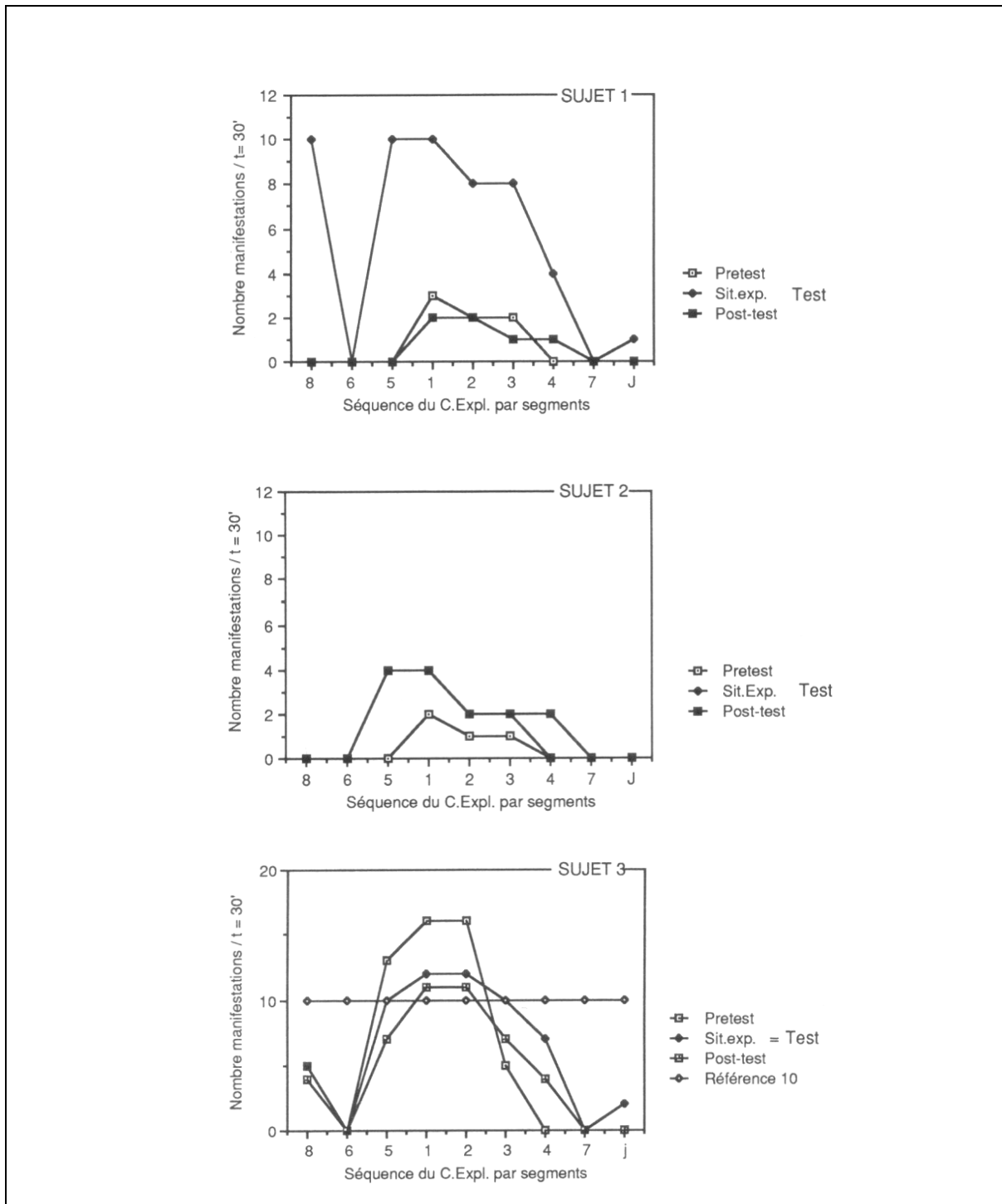


Figure 37 - Rapport entre la quantité et la qualité des comportements de recherche avant l'intervention, directement après et à une année de distance en milieu naturel.

*L'observation effectuée en milieu naturel (test) permet de constater la généralisation de l'acquis à un contexte non expérimental. Le tableau ne montre pas d'amélioration significative chez le sujet 3. En effet, l'évolution positive de la séquence n'apparaît pas sous une forme quantitative, mais essentiellement qualitative (figure 37). L'analyse du rapport recherche - investigation (16/6 au pré-test, 12/10 au test et 11/7 au post-test) représente assez nettement cette tendance. Les résultats des sujets 1 et 2, choisis en fonction du critère 1.a (absence d'exploration en correspondance avec l'absence d'incitations), nous permettent de constater à la fois une augmentation de la fréquence d'émission spontanée du comportement de recherche d'une source de stimulation et une extension sensible de la séquence des comportements manifestés au pré-test vers des conduites de recherche et d'investigation moins archaïques. En ce qui concerne le sujet 1, il faut également signaler une amélioration significative du rapport recherche - investigation (de 3/2 avant l'intervention à 10/8 après). Les résultats observés ne peuvent pas être jugés sans prendre en considération l'éventualité que l'amélioration observée chez les trois enfants ne soit pas nécessairement corrélée au programme d'apprentissage utilisé, mais plutôt à l'ensemble du processus évolutif global de l'enfant. Cette thèse n'est pas confirmée par les données enregistrées à une année de distance.*

*L'observation effectuée à ce moment (sujet 1, figure 2, post-test) met en évidence une diminution significative, au niveau quantitatif et qualitatif, de la manifestation du comportement exploratoire par rapport à l'évaluation effectuée directement après l'apprentissage. Par ailleurs, si nous comparons les comportements manifestés par les sujets 1 et 2 au moment de l'évaluation des capacités de généralisation à un matériel nouveau avec les comportements observés une année plus tard dans des conditions identiques, nous constatons que des comportements très importants tels que "aller spontanément vers un objet", et "passer spontanément à la recherche d'un autre objet", des comportements présents dans le premier cas, ces comportements ne sont plus observés dans le deuxième.*

*Comme on peut le constater, l'ensemble des données relatives aux sujets 1 et 2 justifie amplement l'exclusion de la thèse selon laquelle les résultats observés à la fin du programme pourraient être provoqués par des facteurs indépendants de l'apprentissage. Par contre, la notion de l'existence d'une relation directe entre les performances exploratoires des sujets considérés et la présence ou l'absence d'un programme d'intervention est vérifiée par nos données.*

*Si l'on considère la valeur fonctionnelle de toute stratégie autonome d'enrichissement du bagage expérientiel et cognitif individuel à l'intérieur des processus de développement de l'enfant, il nous semble superflu de souligner l'importance de l'apprentissage du comportement exploratoire. Cet apprentissage est une démarche qui peut et qui doit trouver sa place dans tout programme éducatif s'adressant à des enfants en bas âge et faisant preuve d'une faible*

*capacité de recherche de stimulations nouvelles ou donnant l'impression d'être toujours en quête de changements de la source de stimulation. » -*

Pour compléter ces résultats, il est utile de savoir que le sujet 1, peu après l'apprentissage, a été déplacé dans un autre groupe éducatif n'ayant pas suivi l'expérience. Ce n'est qu'au moment de notre retour en institution que le personnel éducatif a été informé de ce que D. (sujet 1) avait appris à faire dans un environnement riche en « affordance ». Les données du post-test sont-elles en relation avec cela ?

Ce constat nous apprend, ou nous rappelle, que la personne avec des incapacités de développement a besoin, ou peut avoir besoin, d'un porte-parole, d'un représentant, pour signaler et expliciter les conditions environnementales facilitatrices et favorables connues et expérimentées à mettre en place ou à éviter lors de situations interactives interpersonnelles ou de vie en général. Les découvertes de diverses niches écologiques ne sont pas directement et automatiquement véhiculées et/ou transmises de l'une à l'autre par le simple passage de la personne d'un contexte à l'autre.

## **B - L'accessibilisation d'occasions autonomes d'expérience différentielles : la table d'activités sensorimotrices**

La démarche a été conçue pour fournir des occasions d'expérience autonome et intentionnelle à un enfant polyhandicapé de 9 ans d'âge chronologique avec une déficience intellectuelle importante et une capacité d'autonomie et de autorégulation minimale quasi absente.

Apparemment, l'enfant dispose de très peu de comportements volontaires. L'action personnelle « ressource » observable sur l'environnement est celle du mouvement de l'avant-bras droit qu'il utilise pour prendre un anneau et le tirer vers lui pour le porter à la bouche de manière plutôt stéréotypée. Ce comportement est possible lorsque l'enfant est assis et fixé sur sa chaise et lorsque des objets peuvent être situés à portée de son bras droit sur une table qui s'adapte à son buste. Dans cette mise en situation, on n'observe pas d'autres actions intentionnelles sur l'environnement (physique ou social) que celle mentionnée.

Cette situation d'action nous a poussés (Mainardi, Minoggio, Agostinetti, Polti et Donadini, 1986 ; Mainardi, 1991b) à considérer les possibilités d'évolution de l'action intentionnelle chez cet enfant et à développer un environnement expérientiel spécifiquement aménagé à cet effet. Le matériel ainsi réalisé a été par la suite utilisé également de manière spontanée par d'autres enfant. Un second support est venu s'ajouter au premier. Nous présentons le document original de la première version de la « table d'activités sensorimotrices » ainsi que des compléments de réflexions liés à la deuxième.

La table d'activités sensorimotrices est un « environnement structuré » censé favoriser et maintenir des occasions d'expérience autonomes et des relations interpersonnelles.

- <sup>71</sup>« La table d'activité est conçue de manière à ce que tout enfant voyant, pouvant prendre un objet et le tirer à lui puisse développer une série croissante d'opportunités de "jeu".

En partant de l'acte de prendre et de tirer (porter à la bouche) un objet, l'enfant produit un événement directement percevable à l'intérieur du centre d'activité. Cet événement, produit initialement de façon involontaire, peut, grâce à l'exercice, être recherché et reproduit intentionnellement lorsque l'enfant prend conscience des liens qui existent entre son action sur un objet et l'effet conséquent. (...)

(...) Dans le cadre proposé, une action déterminée, celle de prendre et de tirer, détermine (en fonction du choix de l'objet) des conséquences différentes que l'enfant peut progressivement maîtriser sur la base de simples discriminations par rapport aux diverses dimensions des objets manipulés (couleurs, forme, texture, etc.) .

Des effets sonores, des carrousels d'objets, des chutes d'objets,..., sont une partie des événements que l'enfant peut produire sur le centre d'activité. Parmi ceux-ci, certains peuvent être produits continuellement par l'enfant sans l'intervention d'autrui (attentions aux contre-indications !).

Une autre partie, expressément choisie pour demander l'intervention d'une tierce personne, se caractérise par le fait que les différents événements peuvent être reproduits uniquement si cette personne se charge (ou accepte) d'effectuer l'activité préparatoire (la constance de la réponse d'"autrui" est très importante pour l'établissement de corrélations).

Les activités faisant intervenir d'autres personnes, stimulent les échanges sociaux, peuvent développer des comportements de requête d'aide et favorisent le développement de comportements sociocommunicatifs susceptibles de réduire la cristallisation d'habitudes comportementales par rapport au matériel proposé.

### Précautions et conseils

Un excès de stimulation, tout comme une carence, peut être dangereux pour l'enfant.

Le matériel de stimulation du "centre d'activité" se compose de plusieurs accessoires.

a) Veillez à ce que la quantité des éléments de stimulation que vous proposez à l'enfant ne soit pas excessive.

Un excès de stimulations nouvelles met l'enfant dans une situation où il lui est difficile de prévoir sa capacité de maîtriser l'environnement. S'il lui est impossible de fuir ce flot de stimulation l'on peut assister à une montée d'anxiété qu'il faudrait en tous cas éviter car elle peut être responsable d'une inhibition à interagir avec des objets inconnus.

---

<sup>71</sup> Mainardi, M. 1991b, pp.22-27

*b) Egalement, ne laissez pas l'enfant jouer trop longtemps seul sur la même activité. Lorsque vous constatez une perte d'intérêt pour l'activité (manifestations d'ennui, de rage, apparition de comportements excessivement répétitifs, etc.) proposez à l'enfant, s'il n'est pas fatigué, un autre accessoire ou changez complètement d'activité et de contexte de jeu.*

*Surtout, respectez (par une approche progressive et calibrée) les comportements de refus, de fatigue ou de peur que l'enfant pourrait manifester ainsi que ses rythmes d'engagement dans des activités finalisées.*

### Propositions

*Les accessoires: la plupart des accessoires portent sur l'exercice de la causalité. Leur activation, ainsi que le maintien des effets conséquents, demande des composantes motrices très simples: même si l'enfant d'habitude n'interagit qu'avec un seul objet, il est possible d'utiliser ce dernier, grâce à un simple raccordement, pour faire "marcher" une bonne partie des accessoires.*

*Beaucoup d'entre eux sont situés à une certaine hauteur par rapport au plan de la table, pour exiger chez l'enfant l'élévation et le contrôle de la tête, et également l'échange visuel avec l'éventuel partenaire.*

*La discrimination de l'effet lié à l'action propre est facilitée par la visualisation, la sonorisation et la coloration des mécanismes, et par la proximité dans le temps et dans l'espace entre l'action et l'effet.*

*Tous les accessoires peuvent être rajoutés ou enlevés, cela dans le but de permettre une variation et une progression graduée des expériences d'action proposées à l'enfant.*

### Les différents niveaux d'expérience

*1. Les systèmes d'activation les plus simples sont conçus de telle manière qu'un seul schème d'action, appliqué à des objets différenciables par leur forme ou par leur couleur, produit des effets différents.*

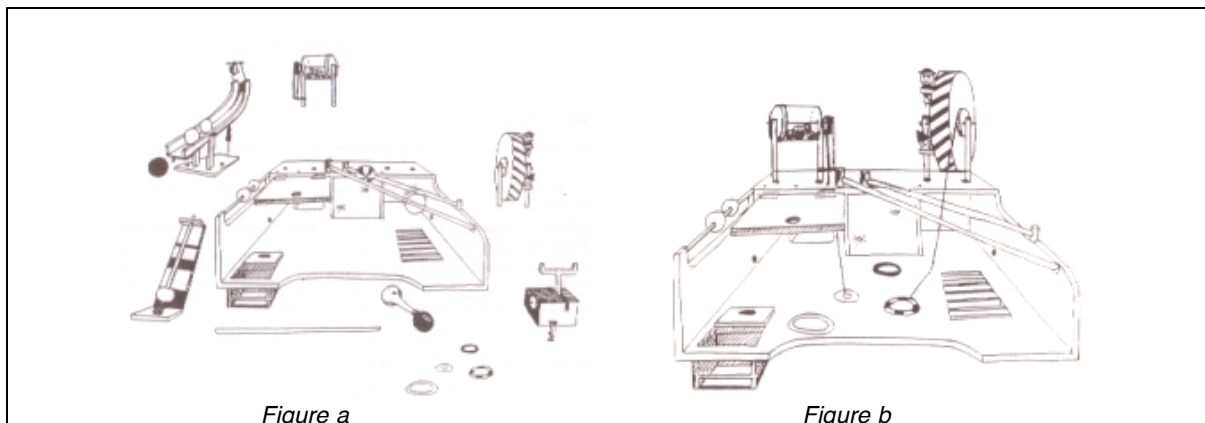
*2. Le deuxième niveau d'expérience prévoit des schèmes d'action différents corrélés avec d'autres effets.*

*3. Le troisième niveau intéresse une catégorie d'accessoires pour lesquels, une fois l'effet produit, la répétition de la réalisation du résultat perçu nécessite l'intervention d'autrui.*

*Ces activités sont proposées pour motiver l'enfant à rechercher de l'aide lorsqu'il ne peut pas atteindre ce qu'il veut de façon autonome. Si l'effet intéresse l'enfant et si son intention de vouloir reproduire l'effet est manifeste, il est possible, grâce à des réponses appropriées de la part du partenaire, d'amener l'enfant à s'adresser vers "autrui" pour atteindre un effet ne pouvant pas être reproduit de façon autonome (la sonnette peut dans certains cas devenir un signal d'appel à longue portée). ...*

### Description du matériel et proposition d'emploi

Le matériel se compose d'une unité centrale et d'une série d'accessoires que l'on peut y installer.

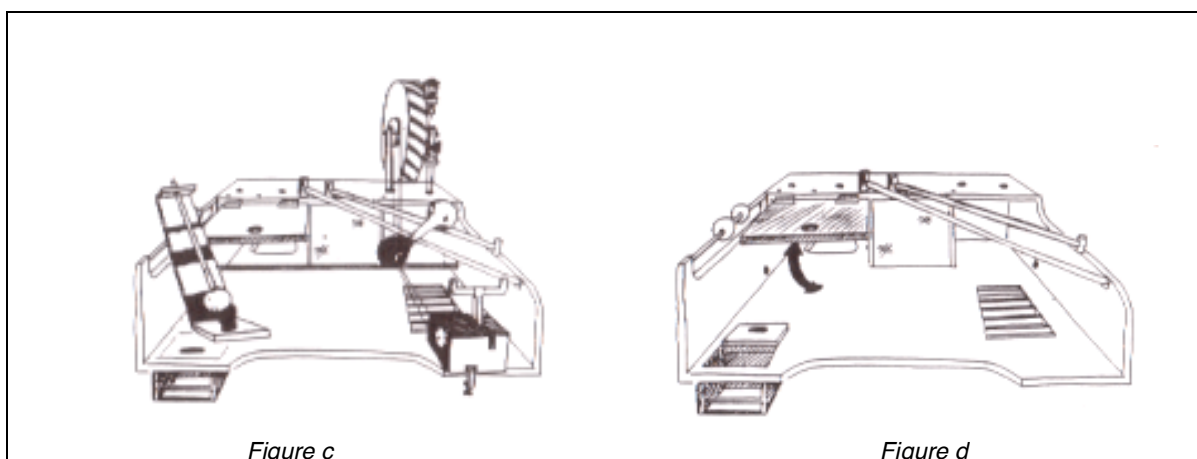


**L'unité centrale** se présente comme une table permettant à l'enfant de mieux maîtriser les objets qui pourraient rouler hors de sa portée et également lui permettant quelques exercices de force et de stimulation sensorimotrice ( nous conseillons de familiariser l'enfant avec cette table en profitant d'elle pour des activités de stimulation telles que la stimulation tactile effectuée grâce à la manipulation de grains, balles, perles, etc.).

Il s'agit surtout d'un support d'activité censé favoriser les interactions enfant - objets - jouets. Un miroir, une porte d'échange et une traverse porte "mobiles" viennent compléter l'unité centrale.

### **Les accessoires**

La discrimination de l'effet lié à l'action propre est facilitée par la visualisation, la sonorisation et la coloration des mécanismes, et par la proximité dans le temps et dans l'espace entre l'action et l'effet. Les systèmes d'activation les plus simples sont conçus de telle manière qu'un seul schème d'action, appliqué à des objets différenciables par leur forme ou par leur couleur, produit des effets différents.





La "porte d'échange" permet une grande variété de jeux interactifs et entre autre permet l'observation du niveau de développement de la permanence de l'objet (objet caché partiellement ou totalement).

Des activités sont proposées, pour autant que cela soit possible, pour motiver l'enfant à rechercher également de l'aide lorsqu'il ne peut pas atteindre ce qu'il veut de manière individuelle.

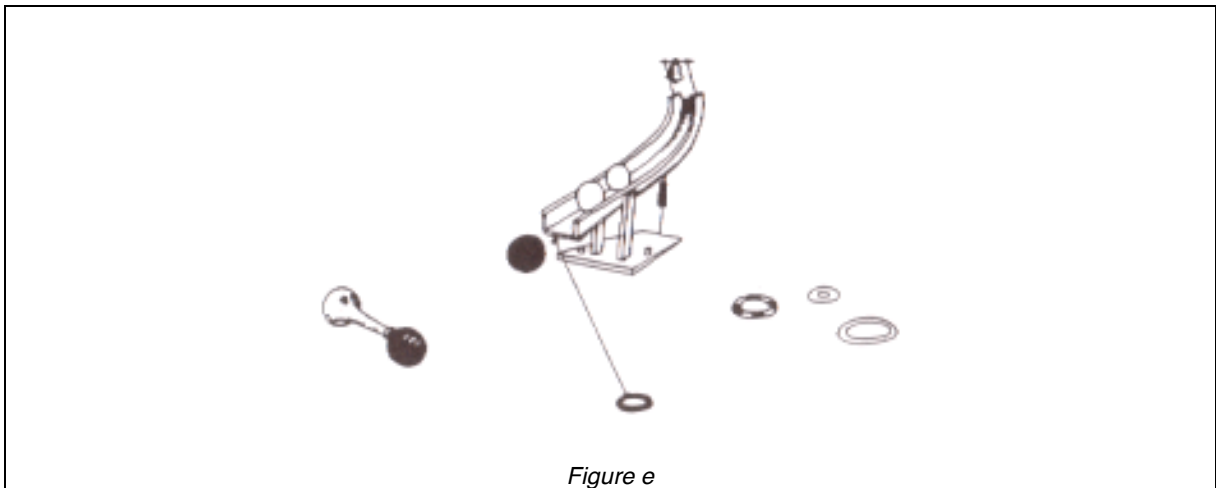


Figure e

Si l'effet intéresse l'enfant et si son intention de reproduire l'effet est manifeste, il est possible, grâce à des réponses appropriées de la part du partenaire, d'amener l'enfant à s'adresser à lui ou à "autrui" pour atteindre un effet ne pouvant pas être reproduit de façon autonome (la sonnette peut éventuellement dans certain cas être exploitée comme un signal d'appel).

Remarque : dans l'esprit des auteurs, le matériel proposé a été conçu dans le but de fournir au jeune enfant polyhandicapé une série d'occasions d'expérience sur une surface d'activité relativement réduite et susceptible de lui permettre une meilleure stimulation sensorimotrice ainsi que l'exercice, après découverte, de la possibilité d'anticiper plusieurs effets différentiels en correspondance avec une requête minimale de comportements.

Cependant, il n'est pas toujours indispensable de se fixer des objectifs éducatifs à longueur de journée pour votre enfant. Donnez-lui des opportunités de jeu à sa portée, laissez-le jouer et amusez vous avec lui, cela ne serait pas lui faire du mal (et à vous non plus)! »-

Une deuxième version de la table d'activités est réalisée peu après par la même équipe de professionnels (Mainardi, Minoggio, Agostinetti, Polti et Donadini, 1986) pour améliorer le support offert à l'enfant mentionné plus haut. Elle se présente comme un ensemble d'unités (boîtes cubiques « à effets ») pouvant être déplacées à l'intérieur d'un cadre donné qui consiste dans une boîte principale disposée verticalement face à l'enfant (photo 1).



Photos 1 et 2.

Les unités, une fois tournées, peuvent être utilisés également comme des éléments de fond pour mettre en évidence l'un ou l'autre des jeux d'effet (photo 2); une des faces de chaque cube est un « miroir ». Cela est introduit dans l'intention d'assurer la possibilité d'un contact visuel direct et permanent entre les éducateurs et l'enfant pour faire face à la structure à paroi du support.

Le principe activateur des effets est celui vu précédemment: l'action de traction sur un anneau rattaché par une ficelle à un « mécanisme opératif » (photo 3).



Photo 3.

L'ensemble des principes qui sont à la base de l'utilisation de cette deuxième version sont identiques à ceux de la première. Du point de vue de son exploitation, cette seconde version est plus adaptable et permet un meilleur contrôle de l'aménagement de l'occasion d'action et de la maîtrise des sources de stimulation. Les miroirs permettent de compenser l'obstruction physique causée par la paroi d'activité et assurent la possibilité d'un contact visuel calibré avec l'entourage. Le support exerce un attrait supérieur au précédent chez toute personne, élève et adulte. Il invite fortement à l'interaction et il induit facilement des échanges sociaux chez les personnes en présence et l'installation de routines interactives interpersonnelles basées sur l'exploitation copartagée de l'une ou l'autre des boîtes à effet et sur les réactions de l'enfant.

## Section II : l'approche de la considération et de l'autoréalisation (la singularisation et l'inclusion)

Le passage de la prise en compte du contexte micro à celle des autres contextes d'influence sur le plan de nos travaux dans le domaine de l'accessibilisation et de l'autodétermination, correspond à l'évolution du primat de l'attention accordé à l'autonomie et à l'autorégulation à celui de l'autoréalisation et de la considération sociale. En d'autres termes, il s'agit de l'accessibilisation de l'émergence du comportement d'agent dans un système essentiellement micro, à l'émergence d'un agent légitime et considéré à l'intérieur de contexte et parmi d'autres acteurs actifs dans un environnement élargit.

La considération de la possibilité d'incidence sur des facteurs d'influence concernant le handicap de situation (et également sur la situation de handicap) en agissant au-delà du cadre du contexte micro, a caractérisé nos responsabilités administratives et de gestion de services éducatifs et notre engagement en faveur de l'intégration, l'inclusion et l'expression des personnes avec des incapacités de développement. Cependant, ce n'est que plus tard dans nos travaux que nous avons eu l'occasion de lancer des recherches dans ce domaine spécifique. L'introduction de systèmes cadres de gestion de la qualité nous a donné la raison et l'opportunité de porter encore plus d'attention à l'ensemble du système hiérarchique d'influence sur la situation de handicap, de le considérer pour travailler la question de la singularité et l'inclusion du bénéficiaire dans l'analyse, le monitoring et l'amélioration de la qualité des services à la personne avec des incapacités de développement.

Les illustrations que nous allons proposer concernent essentiellement ce dernier aspect, c'est-à-dire, les travaux réalisés pour assurer l'accessibilisation du rôle d'agent de la personne avec des incapacités de développement lors d'évaluations ou d'actions susceptibles d'influencer sa qualité de vie dans l'immédiat ou dans le futur. L'adoption généralisée de systèmes de gestion de la part des institutions et des services spécifiques a porté chaque structure à se confronter avec de nouveaux concepts : notamment ceux de *prestation*, de *indicateurs de prestation*, de *client*, de *processus de réalisation de prestations*, de *satisfaction du bénéficiaire des prestations*, etc. Cette approche a été imposée à toutes les institutions s'adressant à des personnes adultes en situation de handicap par les instances fédérales de contrôle à la fin des années '90 et a préparé l'introduction du principe du mandat de prestations pour le financement des services à la personne en situation de handicap. En 2003, toutes les structures suisses s'adressant contractuellement à des personnes adultes en situation de handicap ont certifié l'adoption et l'implantation d'un tel système de gestion selon la norme OFAS AI/2000 (19 conditions qualitatives).

Le 1<sup>er</sup> janvier 2008, la « Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération suisse et les Cantons (RPT) » est entrée en

vigueur. Le financement des prestations est soumis à une disposition transitoire pour les années 2008-2011, période de *statu quo* durant lequel les Cantons sont tenus à assurer le maintien de tout ce que jusqu'alors était reconnu par l'OFAS et à élaborer *un* plan stratégique cantonal à soumettre au Conseil fédéral pour approbation. Lors de ces transformations, différents modèles conceptuels ont intéressé de près les professionnels du secteur: ceux issus des systèmes de gestion des entreprises et ceux de la planification médicale des soins.

La rapidité de cette reconversion des structures au mandat de prestation nous a conduit à scruter de manière critique les risques potentiels de l'adoption d'instruments, issus d'autres contextes sur la base d'analogies des systèmes considérés, pour assurer la qualité de l'accompagnement et de l'éducation de personnes avec des incapacités de développement.

En partant du présupposé qu'en éducation spécialisée et inclusive, plus qu'ailleurs, l'hétérogénéité est la règle et que la prestation, à la différence d'autres structures analogues, intéresse en premier lieu la personne dans sa globalité et non pas l'aspect déficitaire ou une pathologie en tant que telle, notre préoccupation a été de veiller à la considération et à l'inclusion des bénéficiaires et de leurs représentants dans l'appréciation de la qualité des services pour contrebalancer la relevance d'une qualité « objectivement » identifiée avec l'indication issue de celle « subjectivement » ressentie. Cette démarche entend également éviter l'autoréférentialité interne et unilatérale de critères objectifs et standardisés de jugement de la pertinence et de la qualité du travail d'accompagnement en analogie par exemple avec un programme de soins médicaux de type « expert ». La qualité des soins en éducation spécialisée et inclusive concerne davantage la qualité de vie des individus face aux variations de la quotidienneté que la qualité d'un flux d'actions prédéterminé, faussement considéré comme stable, prévisible et qualifiable en tant que tel.

La première illustration concerne des considérations de fond sur l'adoption de ce cadre de référence dans le domaine de l'accompagnement des personnes avec des incapacités de développement.

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal	
Individu	Groupe	Educateur	Equipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique
							X	

Tableau 18 - Typification du travail de réflexion sur le Manuel d'introduction du Système de Gestion de la Qualité (SGQ) à l'intérieur des structures et des services s'adressant à des personnes avec des incapacités de développement.

Les réflexions ont été provoquées par l'absence de distinguo entre les différentes spécificités des personnes dites « en situation de handicap » (« invalides adultes

» dans les textes officiels) et par la suite ont intéressé l'ensemble des directives reçues par les institutions s'adressant à des personnes avec des incapacités de développement. Il s'agit de l'analyse conduite au niveau du *macro système* d'influence quant aux concepts, aux procédures et/ou aux modèles avancés par l'OFAS à notre avis en termes trop génériques par rapport aux spécificités et à l'hétérogénéité des sujets intéressés par la dénomination « invalides adultes », c'est-à-dire de l'ensemble des personnes adultes en situation de handicap.

La deuxième illustration présente une démarche d'accessibilisation de l'exercice du rôle d'agent (légitime et digne de considération) sur le plan de l'évaluation et l'orientation des services pour les personnes avec des incapacités intellectuelles de la part de ces mêmes personnes et de leurs proches (familiers et/ ou représentant juridiques). L'expérience intéresse plusieurs contextes d'influence: l'*exo système* par une appréciation des services de la part des proches et ensuite, dans la deuxième partie de la recherche, le *méso système* par la confrontation dialogique de différents acteurs directement intéressés aux prestations.

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal	
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique
X	X	X	X	X	X	X	X	

Tableau 19 - Typification de l'expérience de recueil de feedbacks de la part des bénéficiaires directs et des proches par rapport à la qualité des services à la personne dont une structure est responsable.

La troisième illustration porte sur les procédures intra institutionnelles de définition et réalisation des plans éducatifs ou d'accompagnements individualisés à l'intérieur de deux structures. Nous avons retenu cette expérience pour l'intérêt de l'analyse et de l'étude des facteurs d'influence au niveau du *méso système* (figure 20).

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal	
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique
X	X	X	X		X	X	X	

Tableau 20 - Typification du travail sur le partenariat interne à l'institution en matière de projet d'intervention.

L'illustration des démarches se termine par la présentation d'un travail en cours au niveau de l'*exo système* (tableau 21) : un bilan critique relatif à la correspondance entre les instruments et les buts de la gestion, les finalités éthiques et professionnelles déclarées par les institutions et la qualité ressentie de l'impact du système de gestion adopté sur l'ensemble des composantes du service à la personne et sur la qualité de la relation éducative et d'accompagnement.

L'élargissement du focus d'attention au-delà du micro système demande à ne pas perdre de vue le retour à l'individu, à la singularisation des attentions éducatives et d'accompagnement. Le risque de l'homologation de «chacun» à «tout le monde», c'est-à-dire, de la perte de la considération de l'hétérogénéité des personnes concernées, de leurs capacités et de leurs ressources (individualisation), des paramètres subjectifs liés aux préférences et aux préoccupations de chacun (singularisation), est latent dans ce genre d'opérations de distanciation.

Sujet		Encadrement éducatif			Encadrement env. proche		Encadrement env. distal	
Individu	Groupe	Éducateur	Équipe	Famille	Familiers	Autres	Instances offic.	Opinion publique
X	X	X	X		X	X	X	

Tableau 21 - Typification du travail concernant le bilan conséquent à l'adoption des instruments de gestion issue des exigences OFAS à dix ans de leur implantation.

Le déplacement de l'attention sur des facteurs contextuels plus « éloignés » des facteurs d'influence propre à la relation privilégiée éducateur - éduqué, ne doit pas oublier la raison d'être de cette dernière mais essayer de considérer la réciprocité des influences réciproques des différents systèmes d'influence présents à l'intérieur d'un contexte.

## **A - La pertinence de la transposition de modèles d'une réalité à une autre sur la base de « simples critères d'analogie »**

La démarche que nous proposons en entrée consiste dans la discussion d'une série d'instruments conceptuels présents dans le matériel guide qui a accompagné l'introduction d'un système de gestion de la qualité au niveau suisse et dans la diffusion de nos considérations auprès des acteurs institutionnels directement concernés. Le matériel mentionné intéresse sur un plan national le modèle de gestion par processus adopté par la majorité des institutions s'adressant à des personnes adultes génériquement regroupées sous le label "adulte invalide" (Bätscher, Reut et Stamm, 1999).

L'adoption de systèmes de gestion de la qualité a été déterminée et imposée par la décision de l'Office fédérale suisse des assurances sociales (OFAS) de passer au régime du contrat de prestation dans la gestion de ses rapports avec les services. En cette occasion l'OFAS identifie une série de conditions qualitatives déterminantes aux fins de la reconnaissance de prestations de soins et d'attentions à la personne en situation de handicap (conditions OFAS/AI 2000).

La discussion de la pertinence de la transposition de modèles d'une réalité professionnelle à une autre accompagne la phase d'implantation du modèle dans les services s'adressant à la personne avec des incapacités de développement. Notre apport concerne essentiellement la pertinence contextuelle de concepts tels que ceux de *qualité* et de *client*, de *soins* et de *planification des soins* ou plus généralement de *plan de soins*, mais aussi quelques implicites véhiculés par les modèles de gestion par processus. Ces implicites intéressent la *prévisibilité* des actes professionnels (et la possibilité de leur représentation par des flux standard), la possibilité de séparer/distinguer les *processus* et les *produits* de l'intervention, la régulation de la qualité interne du système par la considération des rétroactions en retour des bénéficiaires (la *customer satisfaction*).

La validité d'instruments conceptuels ou formels issus de contextes jugés « analogues » aux nouveaux contextes d'application considérés, demande à être prouvée non pas par rapport à ce qu'il y a de commun à l'ensemble de ces contextes mais surtout par rapport à ce qu'il faut qu'ils continuent à assurer comme différence.

Notre analyse, au-delà de possibles « a priori » quant à l'intérêt ou moins de l'adoption d'un système de gestion, met en évidence l'inadéquation d'une transposition directe d'un ensemble d'instruments conceptuels du modèle, tel qu'il est proposé dans le manuel d'accompagnement, lors de son adoption par les structures et services s'adressant à la personne avec un déficit intellectuel.

Des analogies apparentes cachent des réalités professionnelles, des priorités et des préoccupations, qui demandent de dépasser les traits communs entre ces différentes contextes (les analogies) pour parvenir finalement à la considération aussi de leurs spécificités et à la qualification des conditions à promouvoir,

assurer et sauvegarder avec le modèle de gestion adopté ou au delà de ce modèle.

Il faut que les aspects distinctifs de l'instrument soient subordonnés aux traits distinctifs de la qualité que l'on voudrait qu'il assure et non pas l'inverse. Tout instrument est plus ou moins orienté à des fins particulières, et calibré sur des contingences plus ou moins définies ; ses caractéristiques et ses propriétés sont plus ou moins spécifiques mais dans un cas comme dans l'autre, par définition, elles ne sont pas privées d'influence sur leurs champs d'application. Dans notre cas cela intéresse les situations et les conditions éducatives et d'accompagnement de personnes avec des incapacités de développement et en particulier la qualité de ces situations et de ces conditions dans le présent et dans leur devenir.

- <sup>72</sup> « Considerazioni sulla trasposizione di sistemi di gestione della qualità sviluppati per le istituzioni per invalidi alle strutture per invalidi mentali: spunti di riflessione tratti dal Manuale "agogis INSOS" »

*L'introduzione a livello svizzero del principio del mandato di prestazione e del concetto di gestione della qualità, nella conduzione delle strutture per invalidi, sono stati accompagnati e preparati sul terreno con l'adozione di strumenti atti a familiarizzare le istituzioni con i sistemi di gestione della qualità. Alcuni Cantoni, tra questi anche il Ticino, seguendo la tendenza federale e le richieste della Confederazione, hanno fatto proprio il Manuale di sviluppo della qualità<sup>73</sup> elaborato sul piano svizzero da INSOS (Istituzioni sociali svizzere per persone portatrici di handicap) e agogis (Formazione professionale nel settore sociale) quale modello per l'introduzione di un sistema qualità nelle istituzioni per invalidi. L'intento è che ogni singola struttura disponga di un proprio dispositivo di gestione della qualità, elaborato in conformità alle disposizioni federali e particolarmente aderente alle specificità del proprio mandato e dell'utenza interessata.*

*La versione in lingua italiana del Manuale, che rappresenta la traduzione integrale dell'originale in lingua tedesca ad opera di INSOS Ticino, è il testo di riferimento a*

---

<sup>72</sup> Mainardi (2003), pp.25-31; l'article a été publié en langue allemande avec le titre « *Ueberlegungen zur Umsetzung von Qualitätssystemen in Einrichtungen für geistig Behinderte* » dans la revue du Centre suisse de pédagogie speciale, le *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*; la version en langue italienne a été distribuée au Master en économie et gestion sanitaire et sociosanitaire (Net-Megs UniSI-CH) et à l'intérieur de l'ATIS-associazione degli istituti sociali del cantone Ticino; elle a été publiée dans le bulletin de l'Atgabbes-associazione di parenti e di amici di persone bisognose di educazione speciale (2004), pp. 11-21.

<sup>73</sup> Manuale di sviluppo della qualità: modello per l'introduzione di un sistema di qualità nelle istituzioni per invalidi", agogis INSOS, dicembre 1999, 82p. Noi abbiamo lavorato sulla versione in lingua italiana mentre l'originale è stato realizzato in lingua tedesca e quindi tradotto nelle lingue nazionali svizzere (Bätscher, R., Reut, V., Stamm, H. (1999) Leitfaden Qualitätsentwicklung. ", agogis INSOS, Zürich). R. Bätscher è specializzato in assicurazioni private e sociali; V. Reut è consulente economico e H. Stamm è ingegnere e consulente aziendale.



*partire dal quale ci proponiamo di tratteggiare un discorso critico riguardo alla delicatezza della sua interpretazione al momento della trasposizione del modello proposto negli istituti per disabili mentali. A partire dal concetto di qualità e dal concetto di cliente, l'attenzione è posta sull'aspirazione di identificare degli indicatori "oggettivabili" di qualità nella gestione delle strutture a confronto con gli indicatori soggettivi di soddisfazione dei singoli stakeholder (portatori d'interesse: clienti, operatori, organismi di controllo e di sovvenzione,...) e alle responsabilità gestionali, educative e agogiche/emancipative delle singole istituzioni.*

### *Caratteristiche del sistema di qualità da implementare nelle singole strutture per disabili mentali*

*Il concetto di qualità, e le proposte del manuale, si inseriscono in un processo dinamico di definizione di obiettivi e di forme di lavoro che vanno identificate e sviluppate in sintonia con le specificità e le peculiarità della singola struttura istituzionale allo scopo di "esaudire i bisogni della clientela" (Bätscher, Reut et Stamm, 1999, p. 5), mantenendo un vantaggioso rapporto, in termini di efficienza, tra costo e efficacia delle prestazioni fornite (ottimizzazione dei costi).*

*"Oggi giorno, è possibile ottimizzare i costi unicamente ricorrendo a un sistema globale di gestione della qualità. Tuttavia, la ricerca del profitto comprende pure prestazioni, che portano vantaggi non solo a livello economico, ma anche sul piano sociale. Di conseguenza, il vantaggio sociale dell'istituzione è una caratteristica fondamentale della qualità" (Bätscher et al., idem, p. 8).*

*I vantaggi auspicati sono ad esempio:*

- aumentare la soddisfazione dei clienti (inteso come: costante miglioramento della soddisfazione dei clienti);*
- migliorare la motivazione dei collaboratori (inteso come: costante miglioramento della soddisfazione dei collaboratori);*
- migliorare l'efficienza attraverso la trasparenza (inteso come: costante miglioramento dell'efficacia interna, "fare le cose giuste", e dell'efficienza, "fare le cose correttamente").*

*A questo punto, al di là dei vantaggi avanzati, occorre precisare i concetti di qualità, e di cliente promossi dal manuale e le loro necessità/possibilità di interpretazione nel contesto indicato.*

### *Il concetto di qualità promosso dal manuale*

*I sistemi di qualità, utilizzati finora in prevalenza in ambiti aziendali, si basano su un concetto di qualità che nell'accezione più ricorrente può essere definito come: la totalità degli elementi e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio che concorre alla capacità dello stesso di soddisfare esigenze specifiche o implicite.*

*Nella lingua inglese tale definizione viene sinteticamente ed efficacemente espressa attraverso l'idea di customer satisfaction (soddisfazione del cliente). Dal punto di vista metodologico l'analisi della qualità di un servizio (o prodotto) è una valutazione di processi, caratterizzata da un forte coinvolgimento degli "attori"*

*dell'organizzazione che offre il servizio o fornisce il prodotto, siano essi interni o esterni alla struttura, e ad essa correlati da un rapporto di natura contrattuale (clienti o utenti).*

*I metodi e le tecniche, ampiamente adottati nei sistemi di verifica della qualità, sono generalmente caratterizzati da cinque fasi di lavoro<sup>74</sup>. Inoltre, sebbene il concetto di qualità proposto sia in stretta relazione con la soddisfazione del cliente e con "i bisogni e i desideri della clientela" (gruppi target, stakeholder), occorre precisare che "bisogni" e "desideri" non sono sinonimi, veicolano concetti diversi che, per contenuti e per natura, potrebbero legittimare forme di verifica della qualità improntate sia su dimensioni oggettive sia su dimensioni soggettive. Per restare ai "desideri", va sottolineato come anche in questo ambito sia opportuno distinguere quelli di diritto (aspettative confortate da base giuridica) e quelli di pertinenza (confortate da argomenti contestuali e d'opportunità), da altri di natura marcatamente più soggettiva (desideri e valori personali). Sarà opportuno quindi precisare i concetti di "bisogni", "aspettative" e "desideri" della clientela, anche in rapporto al concetto di pertinenza dell'ideale soggettivo nel reale istituzionale, con particolare riferimento allo specifico concetto istituzionale in quanto tale.*

#### Il concetto di cliente e la sua applicazione nelle strutture per invalidi mentali

*Il concetto di cliente, proposto dal manuale, è al contempo chiaro e ambiguo, a dipendenza che lo si incontra nel singolo paragrafo o nell'insieme del documento. "Chiaro" perché sempre specificato; "ambiguo" perché si usa lo stesso termine per significare "entità" diverse con rapporti e desiderata impliciti o espliciti altrettanto differenziati nei confronti delle singole istituzioni, dei singoli processi o delle singole attività considerate.*

*Con il termine "cliente" si designano i "gruppi target"<sup>75</sup> nel loro insieme, o unicamente "i portatori di handicap" (Bätscher et al., 1999, p. 8).*

---

<sup>74</sup> Le cinque fasi si possono così riassumere:

- l'elaborazione o l'adozione di un modello di funzionamento dell'organizzazione (una istituzione intera, un sottosistema di essa, un gruppo di azioni e di attori, un progetto specifico...);
- la selezione degli indicatori ritenuti più significativi per poter applicare il modello di cui sopra (quali sono le evidenze o i descrittori di un determinato elemento del sistema che si è deciso di sottoporre al controllo di qualità);
- la messa a punto degli strumenti utili per effettuare una rilevazione appropriata di tali indicatori, in modo da assicurare la validità e l'attendibilità, proprietà di qualsiasi azione di verifica;
- l'applicazione degli strumenti in situazione e la raccolta dei dati che ne risultano (compresi anche eventuali trattamenti statistici degli stessi);
- la redazione del rapporto di valutazione e la progettazione degli interventi migliorativi.

Nel caso in cui i primi tre passaggi siano standardizzati (ossia definiti a livello internazionale mediante un sistema di misura omogeneo che, nella fattispecie si chiama "NORME UNI ISO 9000") si può giungere all'ultimo stadio della valutazione che si chiama "certificazione di qualità". Tale certificazione per molte aziende, i cui processi di produzione sono appunto standardizzati da norme ISO, rappresenta pure un valore aggiunto di garanzia che viene utilizzato sul mercato allo stesso modo delle "griffe" o dei "marchi registrati".

<sup>75</sup> Vedi espressione utilizzata in Bätscher, Reut, Stamm, op.cit., p. 5.

*Per l'analisi, i "clienti" vanno definiti e connotati, differenziando chiaramente i "gruppi target", nominandoli singolarmente, allo scopo di meglio riconoscere i singoli attori del sistema, identificarne i ruoli all'interno dello stesso e capire i loro possibili e particolari rapporti con il concetto di qualità nello specifico di ogni istituzione.*

*Nelle strutture per invalidi, e in particolare per quanto attiene alla definizione di cliente, è importante distinguere fra l'utente a cui si riconosce una "completa capacità di intendere e di volere" (invalido fisico, sensoriale, ecc.) e l'utente con "scemata capacità d'intendere e di volere", a seguito della quale si rende necessaria la presenza di un'altra figura di riferimento a tutela dei suoi diritti e dei suoi interessi.*

*Nel primo caso l'utente (il beneficiario diretto delle prestazioni) è il cliente principale a tutti gli effetti. Nel secondo caso è ipotizzabile che, oltre all'utente stesso, rientri nella definizione di cliente anche il suo rappresentante legale.*

*Se si intende per esempio valutare la soddisfazione del cliente, non si può di fatto esimersi dal considerare questa componente.*

*Tali considerazioni ci consentono di sottolineare la particolarità delle istituzioni per invalidi, le quali possono essere caratterizzate dalla presenza di utenti, differenziabili sulla base del seguente criterio:*

<i>totale capacità di intendere e di volere</i>	<i>scemata capacità di intendere e di volere</i>
---	--

*Questa differenziazione comporta anche che:*

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>l'utente è il cliente a tutti gli effetti</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>il cliente è il rappresentante legale dell'utente (cliente contrattuale)</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>l'utente è il beneficiario dei servizi (cliente diretto)</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>l'utente è l'unico cliente e rappresenta se stesso di fronte alla legge e all'istituzione</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>l'utente è il cliente diretto ma è rappresentato legalmente da un tutore (parente o rappresentante legale)</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>il tutore è anch'egli cliente per la sua relazione legale con l'utente. Egli rappresenta l'utente davanti alla legge e all'istituzione.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>l'utente e il cliente sono una sola ed unica persona</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>utente (cliente diretto) e cliente (cliente rappresentante) non sono identificabili in una sola ed unica persona</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>il cliente beneficiario è anche il rappresentante diretto</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>cliente beneficiario diretto (utente)</i></li> <li>• <i>cliente rappresentante diretto (tutore)</i></li> </ul>

*Nel caso delle strutture per disabili mentali, è prevalente la presenza d'utenti del secondo tipo (utenti con rappresentanti legali terzi). Ne consegue che il passaggio dalle proposte "generiche", contenute nel manuale, all'elaborazione del modello*

*per le singole strutture, implichi la considerazione esplicita di entrambi gli interlocutori diretti, menzionati in precedenza.*

*Non da ultimo, va considerato il fatto che in alcuni, e non sporadici casi, la scelta della struttura non è necessariamente fondata su criteri qualitativi (sul confronto e sulla concorrenza istituzionale) bensì su criteri di disponibilità o di opportunità (vicinanza al domicilio, ecc.). Questo fatto modifica il rapporto contrattuale e negoziale con la struttura stessa in quanto difficilmente il cliente "insoddisfatto" avrebbe la reale possibilità di fare capo ad una struttura analoga in tempi brevi e alle stesse condizioni di opportunità.*

### *Un sistema di gestione della qualità orientato ai processi all'interno dell'istituzione per invalidi mentali: possibilità e limiti*

*Il manuale INSOS agogis propone un modello di gestione orientato ai processi<sup>76</sup>. L'intento è quello di:*

- riuscire a classificare sistematicamente tutte le attività svolte all'interno dell'istituzione;*
- definire in modo chiaro le interfacce interne all'organizzazione e*
- elencare le singole e varie responsabilità nei processi (Bätscher et al., 1999, p. 15).*

*La prima intenzione, definita "presupposto importante per migliorare costantemente la qualità dei processi", è essenzialmente descrittiva ed è tradotta nelle tre operazioni seguenti: (1) pervenire ad identificare e classificare tutte le*

---

<sup>76</sup> Il manuale "costituisce una risorsa per le istituzioni per invalidi confrontate con l'avvio di questi sistemi" di qualità. Negli intenti dei redattori lo strumento, attualmente in dotazione a tutte le istituzioni per invalidi, vuole essere un'occasione che consenta alle stesse di familiarizzarsi con i criteri dello sviluppo della qualità nel rispetto delle specificità e delle peculiarità di ognuna di esse, e, nel contempo, un esempio di riconoscimento delle condizioni di qualità sancite dall'Ufficio federale delle assicurazioni sociali. Il manuale vuole aiutare le singole istituzioni a sfruttare al meglio strumenti direttivi già presenti concentrandosi sui processi di funzionamento e di gestione di tale funzionamento, non è né un elenco di ricette, né un campionario di pratiche; l'intenzione è quella di portare maggiore attenzione e competenza nella gestione del "COME viene fatta una data cosa e su CHI partecipa a tale processo". Si sottolineano inoltre le seguenti precauzioni nell'interpretazione delle indicazioni fornite:

*- "tutte le istituzioni sono caratterizzate dalle persone, con o senza handicap, che vi lavorano e che vi abitano". Ne consegue da un lato che "i processi non possono essere ridotti a norme standard" e dall'altro che "non si può acquistare un sistema di gestione della qualità preconfezionato da applicare pari pari all'interno dell'istituzione".*

*- "Il manuale vuole mostrare, in particolare alle istituzioni di piccole e medie dimensioni, come realizzare, senza un dispendio eccessivo di tempo e denaro, un sistema di gestione della qualità adeguato ai loro bisogni e che può essere ulteriormente sviluppato".*

*- "La gestione della qualità non va implementata solo perché lo prescrive l'UFAS" ma per creare o perfezionare uno strumento gestionale che permetta di "controllare e migliorare costantemente la qualità delle prestazioni fornite alle persone portatrici di handicap, ad esempio nell'ambito della formazione professionale, del lavoro, dell'alloggio e del tempo libero".*

*- "Qualità significa far fronte ai bisogni della nostra clientela (gruppi target) con la dovuta efficienza ma pure con responsabilità".*

*- Il modo con il quale si raggiunge l'obiettivo è altrettanto importante dello stesso obiettivo.*

*attività che concorrono allo sviluppo cronologico dei singoli processi caratterizzanti l'erogazione di una prestazione di servizio; (2) definire in modo chiaro le varie interfacce interne implicate nel singolo processo; (3) elencare le singole responsabilità all'interno di ogni singolo processo.*

*La seconda intenzione, seconda in ordine di presentazione ma prioritaria nelle preoccupazioni dell'istituzione, è quella di riuscire, grazie all'adozione di un modello di gestione, a garantire la qualità del servizio erogato in relazione alle esigenze dei clienti e alla soddisfazione degli stessi. Si tratta di ricercare costantemente il rapporto più vantaggioso, in termini di efficienza, tra costo ed efficacia delle prestazioni fornite: ottimizzazione dei costi e costante soddisfazione dei clienti.*

*Il modello proposto, pur sostenuto da intenzioni e procedure che non possono che essere condivise, in assenza di un'attenta analisi della tipologia e delle caratteristiche delle prestazioni e delle deleghe interne di responsabilità decisionali a corto termine (attribuite a grandi gruppi di singoli collaboratori rispetto a tali prestazioni e alla complessità dei "bisogni"), arrischia di presentare un'eccessiva semplificazione (o banalizzazione) della rappresentazione dei processi in gioco, magari a scapito di quella che può essere la comprensione dell'interesse di dotarsi di un modello di questo tipo.*

*Se, per tutto un insieme di processi generali, il modello si può direttamente trasporre nella realtà particolare, (applicabile, auspicabile e praticabile) per la parte più direttamente correlata al singolo mandato istituzionale, alle finalità dichiarate e alla dimensione qualitativa della traduzione operativa delle stesse, il manuale, alla voce "processi chiave" (Bätscher et al., 1999, p. 35) è chiaramente (forzatamente) "povero" e "riduttivo" nella sua genericità, aspetto peraltro comprensibile visto lo spettro dei destinatari. La semplificazione della complessità dei processi in gioco non permette di evidenziare l'importanza dello sviluppo di strumenti atti a rendere "trasparenti" tutta una serie di sottoprocessi apparentemente delegabili (o implicitamente delegati nel testo in oggetto) alla competenza professionale del singolo collaboratore/operatore. Il "come" un operatore assolve un compito, interpreta l'erogazione di una prestazione di servizio, è altrettanto importante del "cosa" fa.*

*"Accompagnare e sostenere le persone portatrici di handicap in tutti gli ambiti in cui dipendono dall'aiuto di terzi", e "migliorare o mantenere il più a lungo possibile l'autonomia e le potenzialità dei portatori di handicap" sono difatti alcuni degli obiettivi dichiarati alla voce "presa a carico e promozione" (Bätscher et al., 1999, p.33) la cui traduzione operativa interessa sia il "chi" fa "cosa" e il "come" lo fa.*

### *Prestazioni standardizzabili?*

*Se il "chi" fa "cosa" può sottostare ad una logica di distribuzione dei compiti (o di interpretazione degli stessi), il "perché" si fa una certa "cosa", con "chi", in un determinato luogo e in un determinato momento ("quando") – spesso in risposta a sequenze interattive che poco hanno in comune a processi standardizzati o*

*standardizzabili – sono probabilmente gli interrogativi chiave delle scelte d'azione (attività delegate al singolo collaboratore): il “cosa” e il “come” (rispettivamente anche il “quando” in termini di opportunità).*

*Pur definendo gli estremi della presa a carico e della promozione “nell’ambito dell’alloggio, del tempo libero, dell’occupazione e del lavoro, l’istituzione offre prestazioni di presa a carico e di promozione” (Bätscher et al., 1999, p. 33) tale dichiarazione d’intenti, da sola, non riduce il grado di soggettività intrinseco all’interpretazione del mandato da parte del singolo collaboratore e la sua diretta responsabilità nel giudizio di qualità, che il singolo cliente emetterà rispetto alla prestazione erogata (prestazione percepita). Buona parte dei collaboratori interni alle istituzioni, in relazione ai compiti attribuiti, non sono semplici agenti/esecutori, erogatori di prestazioni tecniche standardizzate (e viene loro espressamente richiesto di non esserlo) ma piuttosto agenti esecutivi e decisionali di prima ed unica istanza.*

*In tal senso, l’arbitrio individuale del professionista può portare i singoli operatori – in medesime condizioni - a fornire prestazioni diverse l’uno dall’altro e questo non solo nella forma ma anche nella sostanza. In totale buona fede e anche nel rispetto del mandato istituzionale (o perlomeno dell’interpretazione personale che lo stesso si è fatto o si può fare di tale mandato e della scala delle priorità), la natura e la forma d’intervento può differire fino a spostare l’accento della prestazione da un campo all’altro dei processi identificabili in seno alla struttura.*

*Nello sviluppo cronologico delle prestazioni, il singolo collaboratore riceve come “input” della propria attività “l’output” dell’attività di colui che lo precede ed è fornitore di colui che lo segue, divenendo così in alternanza cliente e fornitore interno, o altrimenti, di volta in volta, fruitore e fornitore di prestazioni soggette a possibili giudizi interni di soddisfazione. Stando a quanto riportato, vi sarebbe quindi un ulteriore margine di soddisfazione (interna) da considerare alla voce “soddisfazione del cliente” riconoscendo al collaboratore lo statuto di cliente rispetto a campi interni della totalità dei processi. Non a caso la soddisfazione dei collaboratori, come esplicitato nel modello TQM, è considerata un risultato operativo importante del sistema di gestione della qualità. In questa ottica si comprende meglio come effettivamente l’analisi della qualità di un servizio (o prodotto), dal punto di vista metodologico, sia un’analisi procedurale, caratterizzata da un forte coinvolgimento di tutti gli “attori” coinvolti nel processo di erogazione di prodotti o di servizi.*

*Il concetto di “cliente”, all’interno di un sistema di gestione della qualità applicato alle istituzioni per invalidi, comprende una varietà tale di attori da non poter fare l’economia di un ulteriore sforzo di approfondimento che abbia quale scopo quello di precisarne gli specifici “bisogni”, le scelte operative e la ricerca di concordanza e consenso tra tutte le parti e gli attori in gioco.*

*Infine, la considerazione del “cosa si fa” e del “perché lo si fa” non può non includere la centralità del soggetto al quale la prestazione è rivolta. È la prestazione, nel rispetto del mandato istituzionale, che deve essere il più possibile adattata alle specificità dell’utente e non l’inverso, altrimenti vi è il forte rischio che*

dietro a una presunta necessità di standardizzazione delle prestazioni si nasconde una presa a carico istituzionale che consideri le persone disabili mentali come una “popolazione” omogenea caratterizzata da esigenze e bisogni “standard”.

Soddisfazione, presa a carico, partecipazione e concertazione

Nei settori in cui il giudizio di qualità poggia sul confronto tra l'aspettativa soggettiva della prestazione (prestazioni attese) e le prestazioni percepite, da parte dei singoli e molteplici attori, portatori di elementi e referenti culturali, economici, etici, ... che possono divergere in modo più o meno marcato, l'unico modo per avvicinare la reale soddisfazione del cliente è quella di incrementare lo scambio, l'informazione, il confronto nella ricerca del più alto grado di consenso attorno ai fondamenti delle prestazioni e di trasparenza rispetto alle contingenze che ne stanno alla base.

Nel Manuale di sviluppo della qualità, alla voce “presa a carico e promozione” si prevede che ad intervalli regolari si proceda, con i clienti, ad una pianificazione che coinvolga i rappresentanti di tutti i settori (alloggio, tempo libero, occupazione e lavoro) che funga da base per organizzare la vita insieme ai clienti (Bätscher, Reut, Stamm, op.cit., p. 33).

Rispetto a questa indicazione, diventa di fondamentale importanza l'analisi dei sistemi e delle dinamiche istituzionali di ricerca della soddisfazione del/dei cliente/i e del mandato rispetto ad un determinato oggetto d'indagine (sia essa l'intera istituzione, un processo relativo ad una precisa prestazione, un gruppo di azioni e di attori, un progetto specifico...). In altri termini, si tratta di dare significato alle relazioni interne ed esterne in rapporto alla prestazione di servizio erogata, considerando che, a differenza di un normale processo produttivo che si concentra su processi generalmente lineari (Step by Step dall'Input all'Output), nel contesto delle istituzioni per invalidi mentali i vari settori considerati (alloggio, tempo libero, occupazione e lavoro) propongono processi, sottoprocessi o attività che portano/mirano al tempo stesso a prestazioni (lineari) di servizio.

Questi processi possono anche essere considerati quali supporto ad altri processi di accompagnamento dell'utenza nel mantenimento o nello sviluppo di competenze nel campo dell'autonomia e dell'emancipazione. Tale dicotomia fa sì che le prestazioni erogate possano essere percepite dal cliente beneficiario diretto come un diritto o un'attenzione qualificante nei suoi riguardi o come una costrizione, a dipendenza della possibilità/capacità di percepirne le finalità a medio o lungo termine. Reciprocamente, l'operatore può ritenere qualitativamente adeguata una prestazione, indipendentemente dalle reazioni del singolo utente, presupposto che possa comunque anteporre a tali reazioni gli interessi dello stesso utente. Lo stesso dicasi per il cliente rappresentante diretto o la direzione della struttura. Salta agli occhi la delicatezza e la complessità di tale discrezionalità di responsabilità rispetto a determinati settori di competenza: pensiamo alla sfera privata, alla sessualità... . Questo pone più di un interrogativo:

- quanto peso può avere la "voce" dell'utente stesso nella valutazione della qualità?
- a chi spetta decidere dell'interesse altrui?
- quale vantaggi potrebbe comportare una concertazione/confronto fra le parti (utente, rappresentate legale, operatori, ...) su questi aspetti?
- come, se del caso, avviare questa concertazione?
- la dimensione soggettiva e partecipativa è una componente auspicata, almeno riguardo a determinati settori<sup>77</sup>. Essa può essere considerata nella ricerca della qualità intesa quale soddisfazione del cliente delle istituzioni per invalidi mentali?
- in quale misura e/o in quale forma, tale opzione è praticabile anche nelle strutture per invalidi mentali?

#### La trasposizione del modello nelle strutture per disabili mentali: punti critici

*Nella trasposizione del modello proposto sono diversi, a nostro avviso, i limiti da tenere presente. Se da un lato è facile comprendere come l'elaborazione di indicatori standardizzati abbia un valore (sia pure limitato nel tempo) per i prodotti, per i "sistemi di produzione di servizi alla persona" invece (si pensi, oltre agli istituti per invalidi, alle scuole, agli ospedali o ai tribunali) tale standardizzazione per parte delle prestazioni erogate è pressoché impossibile, specie se rapportata alla soddisfazione dei bisogni.*

*Sebbene il diritto all'educazione, all'integrazione, all'essere colti, al recuperare la salute o all'aver giustizia siano aspirazioni condivise da molti, i bisogni che soggiacciono a tali desideri sono i più disparati e i modi per avere soddisfazione sono talmente personali da non poter essere definiti per tutti allo stesso modo e secondo le medesime procedure. Di conseguenza non è possibile, se non a rischio di scontentare un po' tutti (e quindi di andare contro il principio della qualità che è la soddisfazione del cliente), determinare in maniera aprioristica quali siano i "bisogni" (o meglio i parametri di giudizio della soddisfazione soggettiva) dell'utenza cui un'istituzione, tra quelle menzionate in precedenza, è chiamata a rispondere. Spesso questi "bisogni" sono molteplici e persino contrastanti tra i diversi soggetti/attori (i bisogni degli utenti diretti non sono quelli dei committenti reali, quelli di questi ultimi spesso non sono quelli definiti dall'organizzazione "cappello" o dagli operatori, ecc.).*

*Il lavoro di certificazione della qualità quindi non può che diventare una sorta di variante all'analisi dei sistemi e delle dinamiche istituzionali di ricerca della soddisfazione dell'utente e del mandato, piuttosto che assumere le sembianze di una riflessione ideografica sul "buono" o "cattivo" andamento di una singola istituzione. D'altro canto, e questo per l'insieme del sistema di qualità applicato ad*

---

<sup>77</sup> La soddisfazione dei clienti va misurata in relazione alle seguenti condizioni qualitative: 2.4 Diritti e obblighi; 3.1 Autonomia; 3.2 Programma di sviluppo; 3.3 Collaborazione dei clienti; 3.4 Prevenzione, cure medico sanitarie; 3.5 Vitto; 3.6 Contatti sociali; 3.7 Sfera privata; 3.8 Lavoro, occupazione; 3.9 Retribuzione, riconoscimento.



*istituzioni per invalidi mentali, la valutazione della qualità delle prestazioni erogate non può non tenere in debita considerazione il "cliente" stesso, beneficiario diretto delle prestazioni: la persona mentalmente disabile, come pure la presenza di più clienti.*

*Le ricadute delle prestazioni a più livelli, considerata l'esistenza di più fruitori, può generare una gerarchia di preoccupazioni rispetto alla produzione di servizi alla persona (a quale persona? All'utente diretto? Al familiare, al tutore, ad un altro "committente"? Si pensi all'istituzionalizzazione coatta...).*

*Per ragioni diverse, si può correre il rischio di fare scivolare in secondo piano l'uno o l'altro degli "aventi diritto" a prestazioni di qualità (riferite magari ad aspettative diverse). Di conseguenza, nello studio della concordanza fra "prestazioni e soddisfazione", quest'ultima intesa come "customer satisfaction", l'esistenza di più "clienti/fruitori" (rispetto a una situazione in cui vi è un unico utente primario), rende indispensabile e prioritaria l'identificazione e la definizione dei vari livelli di committenza. Si può dunque affermare che, per una parte delle prestazioni, in particolare laddove la soddisfazione poggia su aspettative e dimensioni fortemente soggettive e diversificate (si pensi alla dimensione educativa o comunque emancipativa delle prestazioni offerte all'utente), debba essere introdotto un cambiamento di paradigma nello studio stesso della qualità. Piuttosto della dimensione comparativa e standardizzata di un prodotto o di un servizio, lo studio della qualità dovrebbe valorizzare la dimensione riflessiva e partecipativa dell'autoanalisi.*

*In termini di qualità: valorizzare una dimensione di autoanalisi caratterizzata da un forte coinvolgimento degli "attori" dell'organizzazione che eroga il servizio, siano essi interni o esterni alla struttura, legati ad essa da un rapporto di natura contrattuale (clienti/fruitori o utenti). Questo nell'intento di evitare la ricerca della soddisfazione di tutti, con il risultato di non soddisfare più nessuno: il prodotto dovrebbe essere il grado più elevato di soddisfazione dell'utenza.*

*Come accennato in precedenza, l'analisi della qualità di un servizio (o prodotto) si caratterizza per il coinvolgimento degli "attori" dell'organizzazione che offre il servizio o fornisce il prodotto. Il cambiamento di paradigma intende quindi proporre, in termini di prodotto, la concordanza fra attese e prestazioni. L'analisi della qualità sarà un'analisi procedurale (valutazione di processo) incentrata sullo studio di procedure che portano ad una migliore concordanza fra gli attori.*

#### *Fra soggettività e oggettività: la responsabilità istituzionale della qualità*

*Non va dimenticato come nelle istituzioni specializzate (nel nostro caso le istituzioni per invalidi mentali) le prestazioni fornite non possano trascurare dimensioni oggettive, bisogni oggettivi (a tutela dei diritti, dei doveri e del benessere dell'individuo) o dichiarati (mandato), nella presa a carico dell'utenza e nella gestione della qualità. In tal senso una valutazione non può basarsi esclusivamente su elementi inerenti alla soggettività se non nella misura in cui colui che si esprime in termini soggettivi (cliente) possa considerare anche gli*

*elementi oggettivi nel giudizio di qualità.*

*Questa considerazione pone un'ulteriore condizione nello studio della relazione "prestazione-soddisfazione del fruitore primario (o diretto)" all'interno delle istituzioni per invalidi mentali: la definizione della pregnanza della soggettività del cliente/utente rispetto all'oggettività della qualità della prestazione.*

*Un esempio, a titolo illustrativo: una dieta si rende necessaria per motivi di salute. L'utente dà segni di insofferenza verso tale proposta: è decisamente insoddisfatto di quello che è tenuto a mangiare. Perché? Almeno due sono le possibilità: (1) non è "qualitativamente" accettabile quello che mangia, oppure, (2) non può capire le ragioni che non gli consentono di mangiare quello che mangiano gli altri. In questo caso la responsabilità del giudizio di opportunità, per interposta persona, passa dal medico all'operatore e in questo caso delegittima l'espressione della soggettività e il suo rispetto a corto termine per garantire all'utente di trarre un beneficio a medio, lungo termine. Questa possibilità può presentarsi a più livelli e con maggiore o minore intensità ma non basta a delegittimare l'utente, mentalmente disabile, dal poter esprimere insoddisfazione, o l'operatore dal non considerare tali espressioni rispetto alle prestazioni ricevute. La qualità rispecchierà il grado di ponderazione che l'operatore attuerà fra il rispetto di tali espressioni e la possibilità di modificarne la condizione causale. Una scemata responsabilità, come pure una ridotta capacità di intendere e di volere, non sono in alcun caso elementi sufficienti a precludere la partecipazione dell'utente primario, ossia il suo contributo al processo di valutazione della qualità nelle istituzioni.*

### *Le prestazioni di servizio di carattere "educativo"*

*Al "cliente" invalido, nell'ambito di un progetto di presa a carico individualizzato a carattere globale e agogico/emancipativo, si chiede anche di essere collaboratore attivo nel processo, nel sottoprocesso o nella singola attività di settore. A titolo di esempio si consideri il "vitto".*

*Alcune strutture, in particolare quelle abitative, sfruttano il processo "vitto" in seno ad un discorso globale di "codeterminazione", inteso come opportunità di crescita e mantenimento dell'autonomia individuale del singolo utente. Questa opportunità parte dalla scelta dei menu e copre l'insieme delle singole fasi processo fino alla pulizia e allo smaltimento. Il processo diventa un mezzo per l'erogazione di una prestazione di altra natura: una prestazione "educativa" che poggia sull'opportunità posta dalla sequenza processuale legata ai pasti.*

*Nel processo "vitto" i singoli attori, clienti invalidi compresi, devono essere garanti della qualità della prestazione e sono quindi collaboratori interni al processo: il "fine" è la qualità del vitto. Rispetto alla dimensione "educativa", il "fine" è un altro. Il "vitto" (lo stesso si potrebbe dire per molti altri processi) diventa un'opportunità da cogliere, un "mezzo", per garantire un altro tipo di prestazione, soggetta essa stessa a giudizio di qualità: la qualità della presa a carico educativa. Quest'ultima presenta elementi oggettivi e oggettivabili ed elementi soggettivi derivanti da*

*fattori personali, culturali, etici, ecc., fortemente correlati al possibile giudizio di qualità, relativo alla presa a carico educativa del singolo "cliente" invalido, sia da parte dello stesso, sia dei suoi familiari, degli educatori o da eventuali terze persone chiamate a esprimersi in merito.*

*Per le prestazioni di servizio a carattere "educativo/emancipativo", si impone quindi una riflessione particolare e specifica relativa ai processi decisionali e alle pratiche d'accompagnamento sottostanti al progetto personale, ossia alle intenzioni dichiarate di sostegno/stimolo nel percorso, del singolo cliente, da una condizione data ad una condizione auspicata (migliore): finalità ultima delle prestazioni educative.*

*Non vi è a l'ora attuale nessuna struttura per invalidi mentali che faccia l'economia di un quadro educativo (progettuale) di presa a carico globale e agogica ("erziehungslehre") dei propri "clienti"/utenti. La conseguenza di tale opzione rende d'attualità l'analisi e la valutazione dei processi di definizione delle scelte educative e agogiche sottostanti, riconoscendo al "cliente" il diritto di espressione in merito a tali scelte.*

*Nessuno più può dirsi soddisfatto di una presa a carico che si fondi su criteri puramente gestionali della quotidianità. Il concetto di "progettualità" implica un progetto e delle azioni, implica la presenza di intenzioni condivise e la concordanza fra le parti in gioco sulle azioni della presa a carico della persona disabile e, non da ultimo, l'accordo o meno da parte del cliente – se di cliente effettivamente si può parlare – sulle prestazioni erogate dagli attori istituzionali. »-*

## **B - Une qualité certifiée et copartagée**

La nécessité impérative, due à des choix de politique administrative, de se doter d'un instrument de gestion institutionnelle dans les domaines des services socio sanitaires et d'accompagnement d'adultes, a directement concerné et touché, à partir de 1999, l'ensemble des structures et des services pour personnes en situation de handicap présents sur le territoire helvétique. Cela, comme nous venons de le montrer, au-delà de résistances idéologiques qui ont caractérisé l'entrée en matière, a comporté plus d'une réflexion quant à l'opportunité, à l'utilité et à l'adéquation de modèles, de concepts, de situations et instruments proposés et introduits sur ces bases dans les organisations.

L'aspect qui plus que d'autres a retenu notre attention est celui qui concerne l'ouverture plus ou moins marquée des processus d'appréciation et d'évaluation de la qualité de l'organisation des structures et des services à l'ensemble des acteurs directement intéressés par les prestations (et/ou définis comme tels). Cette disposition, explicite dans les systèmes de gestion adoptés, a imposé des conditions dialogiques nouvelles, des situations qu'il a fallu (et qu'il faut) penser et aménager dans leur forme mais surtout en considération de ce qu'elles peuvent apporter aux structures, aux services en général, et aux bénéficiaires des attentions des professionnels en particulier.

Dans la pleine considération des droits et des devoirs des bénéficiaires, de leur individualité et de leur singularité et, comme nous venons de le souligner dans les pages qui précèdent, des responsabilités objectives propres à la profession, l'attention qu'il faut accorder à la perception subjective des prestations et des situations assurées par les professionnels, est une des conditions principales de la qualité : il s'agit de la qualité ressentie.

Cette dernière, en correspondance avec les différentes dimensions qui caractérisent la (les) qualité (s) objectivable (s) d'un service, met en jeu le rapport entre *la qualité objective et mesurable* des soins et des attentions, et *la qualité des soins et des conditions de vie subjectivement ressenties ou vécues* (De Waele, Van Loon, Van Hove et Schalock, 2005).

Les réflexions et les travaux que nous avons menés à ce sujet - en particuliers ce qui concernent des services et des structures s'adressant à des personnes avec des incapacités de développement - ont intéressé les bénéficiaires directs et/ou leurs représentants juridiques et les proches (Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2004 ; Mainardi, Solcà et Fratus, 2006) et/ou les professionnels eux-mêmes en tant que agents internes directement intéressés par le fonctionnement de la structure et par sa perception de la part des usagers et de tiers (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006; Mainardi, Gandolfi, Parini et Balerna, 2010).

L'ensemble de ces travaux met le cap sur le thème de la « satisfaction ». La perspective que nous avons voulu approfondir et encourager est celle de la légitimité de la contribution directe de la part des destinataires des attentions des professionnels dans l'analyse des prestations et de situations qui caractérisent ces attentions. Cette perspective prétend dépasser le pur et simple bilan

quantitatif du degré de satisfaction pour approcher, dans une pleine considération du mandat institutionnel et des possibilités de chaque structure de service, la valeur unique et particulière de la participation individuelle à la détermination des faits du quotidien et de la vie personnelle<sup>78</sup>. Dans des cadres institutionnels où la perspective d'accompagnement envisagée concerne des intervalles de temps assez longs (voir même très longs), l'attention accordée à l'apport de chacun à l'examen et à la qualification des conditions, des habitudes et des situations de vie qui à un moment donné de son existence sembleraient caractériser une structure et ses services à la personne, est pour nous un des aspects prioritaires et incontournables des attentions adressées à la personne : à toute personne !

- <sup>79</sup>« Satisfaction des usagers et management de la qualité dans les institutions pour invalides mentaux: résultats et enjeux d'un processus d'accord réciproque entre les différents acteurs

*L'adoption de systèmes de gestion de la qualité à l'intérieur des structures pour personnes invalides a enclenché une dynamique nouvelle: l'attention à porter sur l'opinion des usagers par rapport aux prestations, dont ils sont les principaux bénéficiaires.*

*Les modèles de management de la qualité considèrent l'avis du «client»<sup>80</sup>, un des éléments principaux du jugement de la qualité des prestations. En particulier, en ce qui concerne les institutions pour personnes invalides, cela est requis pour l'ensemble des conditions qualitatives suivantes, dicté par l'Office fédéral (suisse) des assurances sociales (OFAS): 1) droit et obligations; 2) autonomie; 3) programme de développement; 4) collaboration des clients; 5) prévention, soins médicaux, sanitaires; 6) nourriture; 7) liens sociaux; 8) vie privée; 9) travail, occupation; 10) rétribution, reconnaissance.*

*Les requêtes et les indications, concernant les formes d'implication de l'utilisateur dans ce processus, sont plutôt génériques: «L'institution dispose de méthodes et techniques d'enquête adéquates, qui prennent en considération le type de handicap présent à l'intérieur de l'institution. Les résultats sont systématiquement évalués et, à l'intérieur du système de gestion de la qualité, intégrés au processus d'amélioration» (Bätscher, Reut et Stamm, 1999, p.69). En synthèse, l'indication fournie propose un modèle d'investigation pouvant être illustré de la façon suivante:*

<sup>78</sup> Les constats et les expériences effectués ont donné lieu à des demandes d'investigations de l'avis des destinataires de prestations professionnelles, et de leurs proches (sur le plan affectif et/ou juridique), dans d'autres domaines du service à la personne. Un travail important a intéressé les structures d'accueil pour personnes âgées présentes sur le territoire du canton du Tessin (Mainardi, Crivelli, Lomazzi, Sargenti, 2009 et Mainardi, Crivelli, Lomazzi, Sargenti et Bracci, en cours).

<sup>79</sup> Mainardi, Solca (2004a) pp.22-26.

<sup>80</sup> Le concept de "client", appliqué aux structures pour personnes avec un déficit intellectuel a été discuté dans la première illustration de démarche proposée dans ce chapitre.

<b>Clients</b>
Données issues de l'enquête auprès des usagers/clients
Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative (tendance)

<b>Institution</b>	<b>Qualité</b>
Analyse de tendance et considérations	Régulation des prestations selon l'appréciation des données récoltées

*Un relèvement de ce type intègre les résultats de l'enquête à l'intérieur d'une analyse, qui, dans la plupart des cas, fonde ses considérations sur l'expression d'une tendance moyenne du degré de satisfaction face à l'une ou l'autre des conditions qualitatives. Force est d'espérer que la tendance moyenne puisse trouver une concordance avec les attentes individuelles de chaque usager. Ceci est probablement le cas là où les avis se ressemblent, c'est-à-dire que l'expression individuelle est fortement adhérente au produit collectif. Si cela n'est pas le cas, la tendance mise en évidence n'est pas (ou peu) significative pour chaque client et le niveau de satisfaction individuel n'est pas (ou peu) représenté par la moyenne. Ceci expliquerait aussi la difficulté d'identifier des moyens standardisés de récolte des données. Choix critique pour certains, position indispensable pour d'autre, le fait de laisser une aussi grande liberté dans les formes d'implication du «client» demande, à notre avis heureusement, une réflexion sur la définition même de client et un questionnement autour des formes plus adéquates de son interpellation.*

*Dans les institutions pour invalides mentaux la question pourrait aller jusqu'à se demander s'il est opportun de récolter l'avis de l'utilisateur. Pour plusieurs raisons, que nous n'allons pas répertorier ici, mais qui peuvent être résumées dans les mots qui suivent, nous jugeons hors de question le choix de se passer de son implication (directe ou vicariante soit elle) à la détermination des conditions qualitatives, qui correspondent à autant de conditions de vie (qualité de vie) pour la personne même.*

*Cependant, l'interpellation du seul usager n'équivaut pas encore à la récolte de l'avis du client, tel qu'il est prévu par les systèmes de qualité, parce que celui-ci n'est pas le seul responsable de l'appréciation de la qualité des prestations; par définition, l'utilisateur avec une incapacité intellectuelle est une personne avec une capacité réduite de jugement. D'autres personnes (représentants juridiques et professionnels) ont des responsabilités déclarées à son égard, dont ils ne peuvent s'abstenir.*

*À partir de ce constat, plusieurs acteurs doivent être impliqués au niveau du jugement relatif aux prestations fournies :*

<b>Usagers</b>	<b>Représentants juridiques</b>
Données issues de l'enquête auprès des usagers.	Données issues de l'enquête auprès des représentants juridiques.
Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative.	Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative.

<b>Institution</b>	<b>Qualité</b>
Analyse des données et considérations	Régulation de la prestation selon l'appréciation des données récoltées

*L'évaluation de la satisfaction du client, dans les institutions pour personnes déficientes intellectuelles, relève de l'analyse de la satisfaction de l'ensemble de la collectivité des usagers et, parallèlement, vue l'extrême hétérogénéité des personnes, de la satisfaction individuelle de chacun.*

*L'articulation de ces deux derniers aspects est possible seulement si l'on vise à obtenir le plus haut degré de satisfaction subjective et collective, compte tenu des attentes des différents groupes d'intérêts.*

<b>Usagers</b>	<b>Représentants juridiques</b>	<b>Professionnels</b>
Données issues de l'enquête auprès des usagers.	Données issues de l'enquête auprès des représentants juridiques.	Données issues de l'enquête auprès des professionnels.
Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative.	Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative.	Degré de satisfaction pour chaque condition qualitative.

<b>Qualité Institutionnelle</b>
Régulation de la prestation selon l'appréciation des données récoltées.

*La considération des avis de porteurs d'intérêts différents - dans le cas particulier les acteurs liés par un rapport contractuel précis et par des relations directes et répétées entre ces personnes (usagers, professionnels, parents et /ou représentants juridiques) - par rapport aux prestations fournies par l'institution, devient alors, selon ce point de vue, une condition de l'étude de la satisfaction et des possibilités de maintien ou d'amélioration de la qualité. L'écoute représente alors une prestation institutionnelle soumise à jugement.*

## **Une confrontation d'avis de «stakeholder»<sup>81</sup> différents pour la détermination de la satisfaction**

*Il s'agit d'une recherche-action, menée par l'unité de recherche de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) avec le soutien du Fond fédéral DORE (Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2003)<sup>82</sup>, en collaboration avec l'Association des parents du Canton du Tessin (Atgabbes) et l'Association tessinoise des institutions sociales (ATIS). Cette confrontation a été l'objet de réflexions et de propositions qui ont été fortement appréciées par les différents acteurs impliqués: les usagers, les «proches» (parents et/ou représentants juridiques) et les professionnels (opérateurs et responsables institutionnels).*

*L'élément novateur introduit dans la considération des différents avis (novateur par rapport à un modèle linéaire et séquentiel d'enquête sur les prestations où les différentes phases du processus sont séparées et autonomes, voir tableau 22) est l'apport de chaque acteur, en tant qu'interlocuteur valide et légitime pour les autres sur l'ensemble du processus.*

Processus	Acteurs	Responsables institutionnels	Usagers	Parents Resp.juridiques	Opérateurs
1. Définition de(s) priorités d'enquête par rapport aux conditions de qualités OFAS					
2. Choix des modalités de l'enquête					
3. Choix des destinataires du questionnement					
4. Expression d'avis subjectif à partir de l'instrument fourni					
5. Récolte et analyse de données (quantitatives ou qualitatives) du collectif					
6. Considérations sur les données					
7. Considérations sur les prestations par rapport aux conditions de qualité évaluées					
8. Régulations éventuelles					

Tableau 22 - Séquences du processus linéaire et successif d'analyse des prestations selon les acteurs responsables (rôles prioritaires en gris foncé)

*Sur l'élan de la prise en compte de la «satisfaction du consommateur» comme facteur d'analyse à posteriori de la qualité du «produit /service», le modèle linéaire considère le jugement de l'«output» l'élément prioritaire sur lequel fonder une régulation rétroactive de la détermination de la prestation et de sa qualité.*

<sup>81</sup> Le terme «stakeholder» désigne l'ensemble des porteurs d'intérêts.

<sup>82</sup>Project 13Do-16024 (CTI et FNS). La soddisfazione dell'utenza e la gestione della qualità nelle strutture per disabili mentali.



*Le client n'intervient que pour exprimer son degré d'appréciation des conditions qualitatives que l'institution a décidé d'investiguer à un moment précis de son «histoire», selon un ordre de priorité qu'elle s'est donnée ou qu'elle se donne pour des raisons dont elle seule connaît les arguments. Le «client» (usager, parent et/ou représentant juridique) n'a aucune incidence directe ni sur l'ordre de priorité des conditions traitées, ni sur des considérations quant au processus de production du service ou du produit. Des constatations analogues, quelque peu différentes par rapport au processus de définition/interprétation des prestations fournies, peuvent être faites à propos des opérateurs<sup>83</sup>.*

*Le changement introduit repose sur l'hypothèse selon laquelle il est possible d'accroître/maintenir le degré de satisfaction des clients, respectivement, la qualité des prestations fournies et perçues, en utilisant une approche dialogico-participative susceptible de permettre à tous les acteurs d'explicitier et confronter des avis réciproques quant à leurs attentes et à leurs perceptions de l'offre institutionnelle.*

*Cette hypothèse de travail est issue de plusieurs réflexions sur la valorisation de la prise de parole des différents acteurs<sup>85</sup> et en particulier de la considération suivante: la satisfaction par rapport aux prestations peut être définie comme l'existence d'un écart nul ou subjectivement positif entre les prestations attendues, à un moment donné (de l'histoire «acteur - institution» ), et les prestations subjectivement perçues par chaque acteur. Dans les institutions pour invalides mentaux, ainsi que dans bien d'autres services à la personne (services éducatifs extrascolaires, l'école obligatoire, services juridiques, ...) il n'y a pas de qualité absolue, mais des éléments de qualité préférés/attendus qui peuvent différer de façon significative entre eux selon la culture, la formation, le rôle, etc. de chaque acteur intéressé et interpellé.*

*Sans délégitimer personne de ses responsabilités juridiques et/ou institutionnelles (mandat), la définition interne d'attentes vis-à-vis des prestations fournies, ou à fournir, et la perception même de ces prestations de la part de chaque acteur sont fortement tributaires des opportunités dialogiques et participatives interpersonnelles et intergroupe (par rapport au statut d'appartenance) que chaque personne peut trouver à l'intérieur de l'institution.*

*Pour l'usager et sa famille, respectivement son représentant juridique, ce changement implique l'abandon du statut de «consommateur» pour celui de*

<sup>83</sup> À ce sujet voir aussi Mainardi (2003) pp. 25-31.

<sup>85</sup> Actes de la journée d'étude organisée par la SUPSI en collaboration avec l'Atgabbes (numéro spéciale du Bulletin de l'Atgabbes; Lugano, Primavera 2003) :

- Mainardi, M., Crivelli R.: "Chi ascoltare nella gestione della qualità? A chi dare voce?", pp. 15-18;
- Dupont, A.: "Audit, qualità, certificazione... quali vantaggi per l'utente", pp. 19-21;
- Pelletier, J.: "Il ruolo dei familiari nei programmi di valutazione della qualità dei servizi per persone disabili: uno sguardo sulla realtà nord-americana", pp. 21-23;
- Lambert, J.L.: "Il ruolo degli operatori nel processo di qualità: quale soddisfazione per il personale educativo, pp. 24-27.

«interlocuteur». Les avis, les arguments, de ces acteurs, ainsi que leurs responsabilités (droits et devoirs) d'écoute et de connaissance du mandat, des avis et des arguments des acteurs institutionnels, devraient être au cœur même de la réflexion sur la qualité des services à la personne. En particulier, la confrontation dialogique entre les divers interlocuteurs devrait permettre et favoriser/faciliter la circularité d'une telle relation de qualité, c'est-à-dire: l'explicitation de préoccupations prioritaires et d'attentes réciproques, l'argumentation et l'information sur les prestations attendues et fournies.

Processus	Acteurs	Responsables institutionnels	Usagers	Parents Resp.juridiques	Opérateurs
1. <i>Choix des modalités dialogico-participative</i>					
2. <i>Choix des destinataires du questionnement</i>					
3. Définition de(s) priorités d'enquête par rapport aux conditions de qualités OFAS					
4. <i>Expression d'avis copartagés</i>					
5. <i>Examens et analyse de données (quantitatives ou qualitatives) du collectif</i>	confrontation dialogique				
6. <i>Considérations sur les données</i>					
7. <i>Considérations sur les prestations par rapport aux conditions de qualité évaluées</i>					
8. Régulations éventuelles					

Tableau 23 - Séquences du processus dialogique d'analyse des prestations selon les acteurs responsables (en *italique* les modifications introduites dans la séquence et en gris foncé les rôles prioritaires)

À l'intérieur de cette situation dialogique, l'expression d'opinions subjectives se confronte à d'autres, se relativise, s'atténue ou s'accroît, mais, s'il y a réellement écoute réciproque, elle s'enrichit de la contribution de l'autre et peut devenir une position qui perd son statut ponctuel et particulier du seul individu qui l'a exprimée pour assumer un intérêt institutionnel de caractère plus général et copartagé. Cela ne signifie pas que l'avis d'un seul interlocuteur est à sous-estimer ou, qu'au contraire, il est à considérer pleinement. Cependant, à l'intérieur du processus institutionnel de détermination de paramètres de qualité, la tentative de satisfaire chacun ne permet pas de satisfaire tout le monde. Il est par contre prioritaire de rechercher des dénominateurs communs et partagés sur lesquels se concentrer pour fonder une dynamique de quête de qualité qui, par la suite, pourra conduire progressivement à affronter d'autres facteurs émergents éventuels de (non)satisfaction et/ou d'amélioration institutionnelle. »-

<sup>87</sup> Solcà, P., Mainardi, M., Motta, S. (2004), pp.19-30.

En collaboration avec des représentants des parents et familiers de personnes avec des incapacités de développement (Atgabbes) et de l'association des institutions concernées (ATISS), nous avons lancé un projet d'évaluation - consultation sur la qualité perçue dans les structures.

Ce projet a récolté tout d'abord et sous forme élargie l'avis des parents/représentants juridiques des personnes bénéficiaires des prestations éducatives et/ou d'accompagnement.

Dans sa deuxième partie, la recherche a visé la confrontation des avis et des arguments pour parfaire la satisfaction, les priorités et/ou l'échelle des priorités sur un plan dialogique et de répartition et copartage de responsabilités.

- <sup>87</sup> «(...) **L'indagine presso i familiari e rappresentanti legali**

*L'indagine ha consentito di verificare il grado di conoscenza delle condizioni previste dall'UFAS (Ufficio federale delle assicurazioni sociali) e da INSOS (associazione delle Istituzioni sociali svizzere per persone handicappate responsabili dell'elaborazione di un manuale di riferimento per l'introduzione di sistemi di gestione della qualità) presso un gruppo importante di familiari e rappresentanti legali di persone mentalmente disabili e di indagare la situazione rispetto al coinvolgimento attivo dell'utenza secondaria (familiari) rispetto al funzionamento della struttura con particolare riferimento ai punti seguenti:*

- *se la possibilità di partecipazione degli utenti sono fissate e garantite dal punto di vista strutturale*
- *se l'utente è a conoscenza di questa possibilità di partecipazione*
- *se gli utenti vengono incoraggiati a partecipare*
- *se gli utenti hanno già partecipato in maniera concreta.*

*Si è voluto quindi in un primo momento verificare lo stato di conoscenza e di presa di coscienza da parte dell'utenza secondaria (familiari e/o rappresentanti legali) delle caratteristiche del sistema di gestione della qualità (scopi e processi). Inoltre si è cercato di:*

- *individuare i punti ritenuti significativi per la soddisfazione dell'utente (utente secondario e indirettamente primario), ossia mettere in evidenza gli elementi che concorrono a determinare la soddisfazione dal loro punto di vista*
- *verificare se esiste una convergenza attorno ad alcuni elementi ritenuti prioritari nella soddisfazione dell'utenza*
- *verificare la disponibilità alla partecipazione attiva da parte dell'utenza secondaria*

*Sono stati inviati 566 questionari ai familiari/soci dell'Atgabbes o che hanno partecipato alle attività proposte dall'associazione (una ventina sono ritornati al mittente per indirizzo non corretto). Di questi ne sono rientrati 150, pari al 27,4%. Tale rispondenza è da giudicare discreta per un'indagine svolta tramite formulario. In maniera globale, possiamo inoltre affermare che il campione è sufficientemente*

rappresentativo ed omogeneo<sup>88</sup> (per età, sesso, grado di disabilità, e dislocazione nelle differenti strutture presenti sul territorio cantonale).

### Sintesi dei dati principali e commenti

I dati raccolti permettono di osservare che la conoscenza dell'esigenza UFAS di introdurre un sistema di gestione della qualità nelle strutture per persone disabili mentali è elevata per tutte le persone che hanno risposto al questionario (78%). Le fonti di informazioni sono svariate, dagli incontri organizzati all'interno di alcune istituzioni, a quelli realizzati dall'Atgabbes, a comunicazioni scritte (bollettino Atgabbes, giornali, riviste).

Rifacendosi al tasso di rispondenza al questionario si è indotti a pensare all'esistenza di un possibile legame tra il grado di conoscenza e d'informazione dei familiari sull'innovazione proposta dall'UFAS e la scelta di aderire all'indagine. In merito alla conoscenza della possibilità di un coinvolgimento attivo degli utenti e dei loro rappresentanti legali previsto dal Sistema di Gestione della Qualità, più della metà del campione risponde in termini affermativi (63%). Tali conoscenze non sono esclusivamente correlate a informazioni ricevute da operatori o da singole istituzioni e di conseguenza si può supporre la presenza nel campione di una componente di familiari già impegnati e ben informati rispetto alla vita delle strutture.

Indipendentemente dal Sistema di Gestione della Qualità introdotto, più dell'80% dei rappresentanti legali esprime un giudizio favorevole sull'opportunità di una maggiore implicazione per quanto attiene ai processi di definizione delle prestazioni in seno alle diverse strutture.

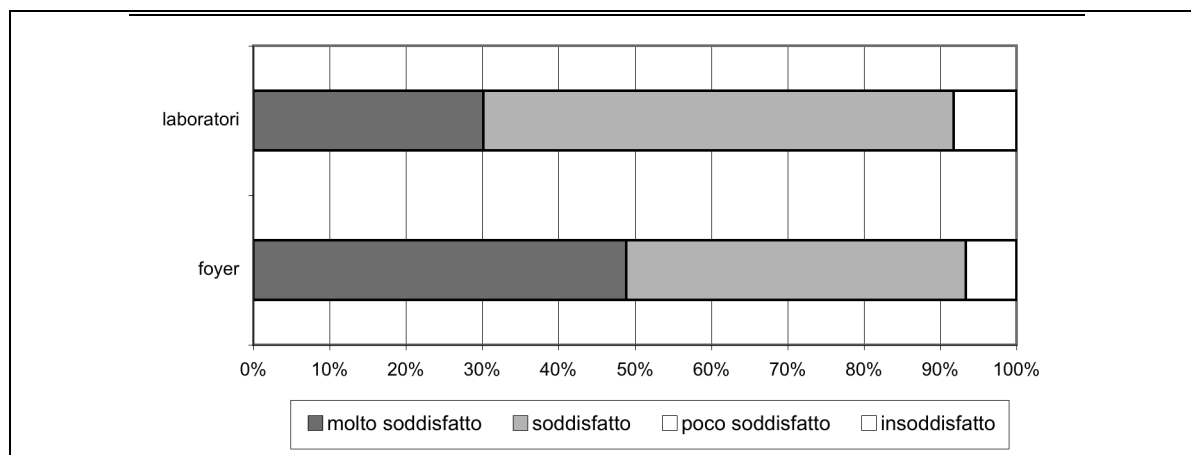


Tavola 24 - Soddisfazione rispetto alle prestazioni.

Complessivamente il campione esprime un elevato grado di soddisfazione in riferimento alle prestazioni offerte dalla strutture. Sulla base dei risultati di altre

<sup>88</sup> Pour une descriptions plus détaillée de l'échantillons voir le rapport scientifique du project 13Do-16024 (CTI et FNS). Dans la sa deuxième partie la recherche s'est focalisée sur les structures pour adultes.

ricerche condotte e da ritorni di informazioni puntuali all'Atgabbes: occorre comunque precisare che tendenzialmente i giudizi, espressi tramite questionario, sono generalmente più positivi rispetto ad altre forme di rilevamento diretto. Tuttavia, nel caso in oggetto, si riscontra un elevato grado di soddisfazione e il dato è sicuramente confortante.

### Grado di soddisfazione riferito alle caratteristiche dell'utenza

Vediamo ora di analizzare più in dettaglio quali sono gli elementi che concorrono a determinare tale soddisfazione. Se si considera il grado di soddisfazione in relazione alle diverse caratteristiche dell'utenza, in particolare le classi di età, il grado di disabilità, il sesso, il numero di anni di presenza in foyer e/o laboratori, possiamo estrapolare alcune indicazioni. L'età e il grado di disabilità dell'ospite non influenzano particolarmente il giudizio sulla soddisfazione espresso dal familiare. Emerge invece una relazione tra sesso della persona disabile e il grado di soddisfazione espresso dal familiare nei confronti della struttura. Il 14% dei familiari di persone disabili di sesso femminile si dichiara poco soddisfatto delle prestazioni della struttura, in particolare quando sono coinvolte giovani donne (dai 18 ai 29 anni) inserite in laboratorio. Tale dato può far supporre inoltre che vi sia una correlazione tra grado di soddisfazione e gli anni di permanenza all'interno della struttura: i genitori di persone collocate in tali strutture da meno di 10 anni sembrano essere più critici nell'esprimere un giudizio di soddisfazione. D'altro canto, andrebbe comunque indagato il tipo di attività lavorativa offerta dai laboratori per verificare se quest'ultima abbia un'incidenza sul grado di soddisfazione o se vi siano altre componenti da considerare.

### Grado di soddisfazione riferito ai motivi di scelta della struttura

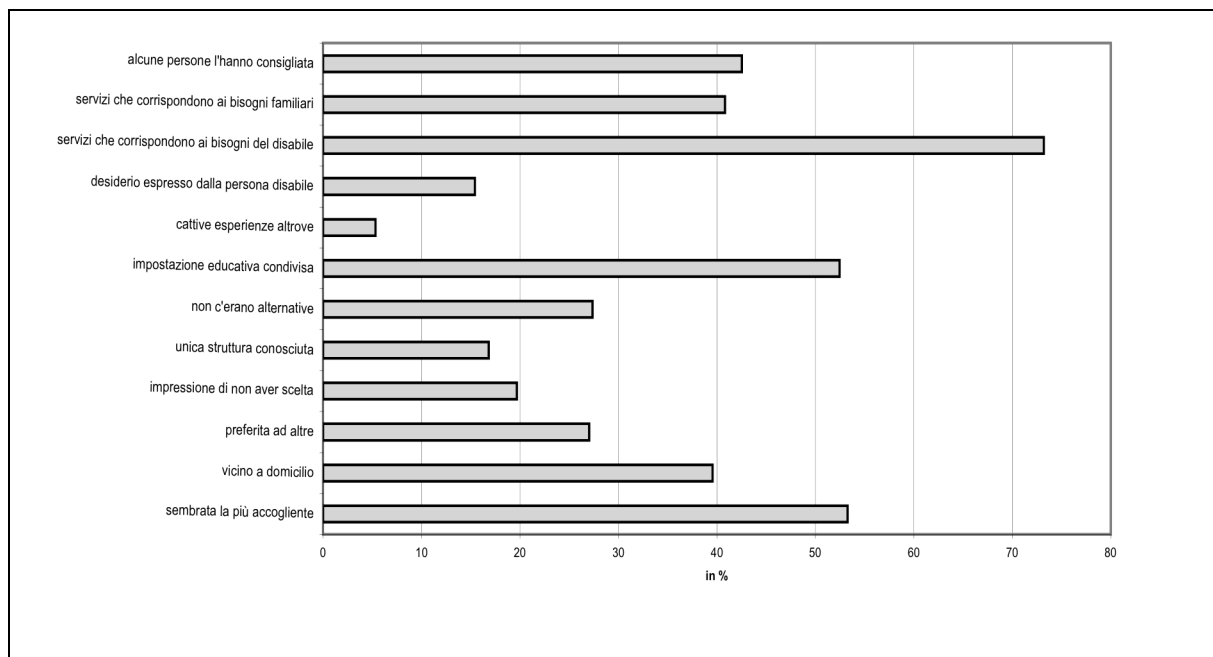


Tavola 25 - Motivi della scelta della struttura

I motivi che hanno condotto i familiari a scegliere il collocamento in una data struttura sono stati messi in correlazione con il grado di soddisfazione.

I risultati confermano la tendenza evidenziata anche in altri studi (Petitpierre et Doucet, 2001). I familiari che hanno avuto l'impressione di non avere avuto scelta o di non avere potuto considerare alternative rispetto alla struttura in cui è collocato il proprio figlio sono tra coloro che esprimono un grado di soddisfazione inferiore. Si può quindi affermare che i criteri di scelta dell'istituzione condizionano la lettura soggettiva delle prestazioni offerte e il loro apprezzamento.

Grado di soddisfazione riferito alle attenzioni rivolte all'utente da parte degli operatori

*I dati mettono in risalto un'importante relazione tra grado di soddisfazione del familiare e la percezione che lo stesso ha delle attenzioni che gli operatori rivolgono ai bisogni della persona disabile. Quei genitori che si ritengono poco soddisfatti delle prestazioni offerte sottolineano parziali o poche attenzioni ai bisogni dell'utente.*

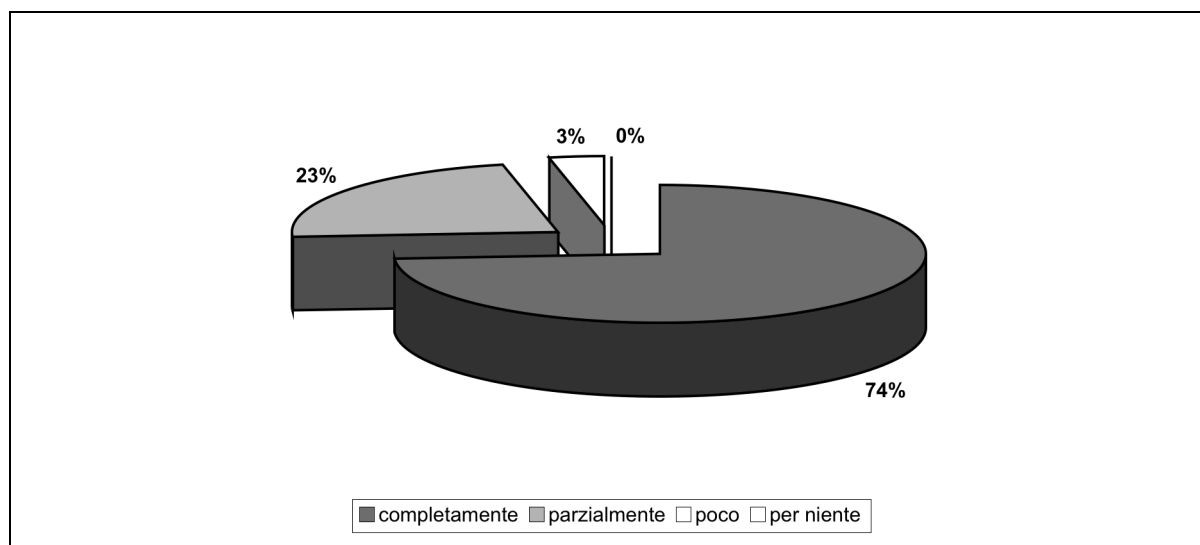


Tavola 26 - Soddisfazione in merito all'adeguatezza delle attenzioni degli operatori verso i disabili.

*Si conferma quindi una tendenza: il legame tra la soddisfazione e l'attitudine, così come percepita, del personale formato (operatori) nei confronti della persona disabile. Questa correlazione conferma pure come i bisogni specifici della persona disabile siano al centro delle preoccupazioni dei familiari.*

Grado di soddisfazione in riferimento alla conoscenza della possibilità di coinvolgimento

*Attraverso alcune domande mirate, si è voluto verificare se i familiari a conoscenza della possibilità di essere regolarmente coinvolti dalle strutture (nelle*

forme previste dal Sistema di Gestione della Qualità) si dichiarino maggiormente soddisfatti. Questa relazione è confermata.

Il fatto di essere a conoscenza della possibilità di un coinvolgimento incide sul giudizio di soddisfazione. In effetti, coloro che non si ritengono informati in merito a tale opportunità, esprimono una minore soddisfazione.

E' stato chiesto ai familiari come giudicano la possibilità di essere coinvolti nella presa di decisione riguardo ad alcuni aspetti della vita in istituzione. Quasi tutti i familiari si dichiarano favorevoli (96%). Anche coloro che si sono dichiarati "poco soddisfatti" delle prestazioni sono favorevoli ad un loro futuro coinvolgimento.

Alla richiesta "se la struttura proponesse maggiori momenti di partecipazione ai familiari, lei ne approfitterebbe?", la quasi totalità delle persone poco soddisfatte risponde in maniera affermativa. Si può quindi supporre che un maggiore coinvolgimento del familiare sia un fattore da considerare nella ricerca di un incremento del grado di soddisfazione dei più scettici.

#### Grado di soddisfazione in riferimento alla partecipazione effettiva

In merito alla relazione tra soddisfazione del familiare e la sua partecipazione effettiva a momenti di coinvolgimento proposti dalla struttura, non risulta esserci un legame diretto. Due terzi di coloro che si dichiarano poco soddisfatti sono infatti già stati coinvolti in attività effettive di partecipazione. La metà delle persone che si dichiarano soddisfatte afferma di non essere stata incoraggiata ad esprimersi su determinati aspetti della realtà istituzionale. Questo dato sembra parzialmente attenuare quello precedente o quantomeno sta ad indicare che il coinvolgimento in quanto tale non è fattore autonomo di soddisfazione (mentre può esserlo quello di investire positivamente sulle aspettative legate ad un maggiore coinvolgimento). Nei fatti, il dato potrebbe piuttosto stare ad indicare un grado di soddisfazione medio-basso rispetto al coinvolgimento direttamente sperimentato e questo probabilmente tenuto conto delle aspettative del singolo riguardo a tale occasione di dialogo e di confronto.

#### Partecipazione auspicata dai familiari

L'attenzione è posta sulla previsione di un coinvolgimento nella gestione di alcuni aspetti dell'istituzione, indipendentemente dalla conoscenza o meno del sistema di gestione. L'87% dei familiari per i foyer e l'81% per i laboratori, è favorevole ad un coinvolgimento relativo all'apprezzamento di alcuni ambiti della gestione così come richiesto dai sistemi di gestione. Di seguito, in ordine di importanza, gli argomenti addotti a giustificazione di tale interesse:

1. la conoscenza dell'utente e dei suoi bisogni da parte del familiare appare essere il primo argomento a sostegno di una partecipazione;
2. la condivisione dei principi educativi, in un'ottica di coerenza e continuità tra istituzione e famiglia è ugualmente avanzato come argomento;
3. l'informazione in caso di problemi/difficoltà;
4. la conoscenza dell'operato dell'istituzione per un continuo miglioramento

### In sintesi per quanto attiene al questionario

*Stando ai dati ritornati possiamo dire che gli elementi principali che concorrono a determinare il grado di soddisfazione sono:*

- *i motivi alla base della scelta della struttura;*
- *le attenzioni degli operatori ai bisogni specifici del disabile;*
- *la considerazione data dall'istituzione alla partecipazione concreta di utenti e familiari.*

*Gli ambiti per i quali il familiare si dichiara particolarmente interessato ad essere coinvolto (ambiti prioritari) sono principalmente due:*

*(1) sviluppo e mantenimento dell'autonomia individuale dell'utente e (2) partecipazione all'allestimento del programma di sviluppo individuale. Le tematiche dove i familiari vorrebbero essere coinvolti sono quelle in cui la loro conoscenza dei bisogni e delle caratteristiche del singolo utente sembrerebbero legittimarne maggiormente il coinvolgimento. » -*

Fort de ces résultats, nous avons activé la deuxième partie de la recherche avec pour ambition celle de mettre en place une occasion d'échange réciproque entre les divers acteurs et groupes d'acteurs directement concernés par les prestations éducatives et d'accompagnement d'un foyer pour personnes déficientes intellectuelles adultes.

### La participation directe

<sup>-89</sup> *« Cette institution se caractérise par la présence d'une offre différenciée (du home protégé au soutien domiciliaire individuel en passant par l'appartement « autogéré » par trois jeunes filles) et par la disponibilité déclarée de la part de tous (usagers, professionnels, parents et/ou responsables juridiques) à s'impliquer dans une expérience de participation à une démarche active, visant à l'évaluation de la qualité des prestations. La recherche a vérifié la possibilité de réaliser une expérience dialogico-participative à l'intérieur de la structure et à récolter les considérations, issues des participants par rapport à la qualité et à la démarche utilisée. Sur le plan diagnostique, les usagers étaient répartis de manière assez uniforme sur l'axe modérés - légers.*

*Chez certaines personnes, un double diagnostic (retard mental et trouble psychiatrique) était présent. Nous avons donc opté pour une stratégie dialogico-participative qui considère la spécificité des différents interlocuteurs et qui puisse être garante des points suivants:*

- *la participation active, l'écoute et la considération effective par rapport aux conditions de qualité OFAS;*
- *le respect réciproque inconditionné;*
- *la mise en évidence de dénominateurs communs et copartagés qui puissent contribuer à un accroissement du degré de satisfaction de toutes les parties*

---

<sup>89</sup> Mainardi et Solcà, 2004a , pp.22-32.



*intéressées;*

- *la rencontre avec une expérience dialogico-participative efficace et efficiente;*
- *la garantie d'une distinction constante des rôles institutionnels et contractuels et son respect réciproque de la part de toutes les «composantes».*

*L'offre d'une opportunité dialogico-participative doit renforcer les rôles et les responsabilités et ne doit être perçue comme menaçante par aucun des acteurs. Elle a comme but celui de rechercher des solutions institutionnelles «gagnantes» (en terme de satisfaction et de qualité des prestations) dans l'intérêt de chacun et dans le respect des différents collectifs, des rôles respectifs et du mandat institutionnel.*

*Sur la base des considérations avancées, nous avons opté pour la création et l'adoption d'un dispositif dialogique qui s'inspire à certaines caractéristiques de la méthode Delphi et de ses développements (Adler et Ziglio 1996) ainsi qu'à différentes modalités d'animation et de gestion de groupes, tels que les «groupes d'apprentissage», dans le but de créer une approche dialogico-participative structurée et accessible (le PaLMi « a.d.p.s.<sup>90</sup> »).*

*Dans son application, l'approche doit être particulièrement sensible et attentive aux spécificités du contexte d'application, c'est-à-dire à l'hétérogénéité des interlocuteurs et des groupes d'intérêts, ainsi qu'à la possibilité de contribuer de façon efficace et dans des temps acceptables par les participants, à la construction de dénominateurs communs et copartagés, utiles à l'institution.*

*Le dispositif comporte cinq phases pour tous les acteurs. Il est activé uniquement après un contrat d'accord écrit avec les responsables de l'institution et une information précise à tous les autres interlocuteurs concernant l'accord, la démarche, les présupposés (points énoncés ici dessus) et le calendrier des rencontres prévues. Du fait de la présence de groupes et individus très hétérogènes, une attention particulière et ponctuelle est réservée à la communication référentielle (Gremaud, 1991) et à la transposition du langage «professionnel» en langage «groupe» ou «individuel». Chaque phase est gérée et animée par un modérateur/médiateur, attentif aux caractéristiques des acteurs et aux équilibres institutionnels et relationnels.*

*Les phases du dispositif sont les suivantes :*

*a) explicitation des éléments de satisfaction de chaque acteur*

*Il s'agit d'effectuer une discrimination des éléments qui constituent la satisfaction par rapport à la prise en charge de l'utilisateur, de la part de chaque acteur (utilisateur, opérateur, responsable, familial et/ou représentant juridique). Les avis de chacun sont récoltés, ainsi que les avis que chaque acteur attribue, comme expression de qualité, aux autres catégories d'acteurs.*

<sup>90</sup> Approche dialogico-participative structurée.

b) définition des éléments de satisfaction et des priorités pour chaque catégorie d'acteurs

Le concours d'opinions a lieu à l'intérieur du groupe de «pairs» (usagers, opérateurs, responsables, familiers et/ou représentants juridiques) ainsi que la quête de concordance sur les priorités.

c) copartage intergroupes quant aux priorités

Les résultats des différents groupes d'acteurs, ainsi que les données issues du relèvement des attributions réciproques, sont repris par les animateurs et ordonnés en fréquence d'apparition, sans aucun renvoi à la source (individu). Le produit est présenté aux responsables pour connaissance et pour une pondération des différentes positions. Les responsables peuvent juger de l'opportunité institutionnelle de telles priorités. Leurs arguments sont repris par les animateurs et justifient l'éventuelle mise en «stand by» de l'un ou l'autre des aspects émergents.

En séance plénière les interlocuteurs prennent connaissance des résultats et des procédures de synthèse de données de chaque groupe. On leur explique également le parcours de définition de la condition qualitative «cible» (dénominateur commun de priorité, issu des données).

d) propositions opérationnelles et copartagées à l'intérieur de groupes mixtes, au sein desquels tous les acteurs sont représentés

- Chaque acteur est appelé d'abord à faire référence à ses connaissances quant à la condition «cible». Sur cette base le groupe interagit pour discuter la condition qualitative et pour approfondir ses connaissances.

Chaque acteur est appelé à réfléchir sur son possible apport à la question.

- Le groupe interagit. Les positions sont présentées et discutées. Les interlocuteurs dialoguent entre eux à l'intérieur des groupes mixtes dans le but d'échanger les différentes idées et de confronter les points de vue réciproques.

- Sur la base de ces positions, le groupe est tenu d'envisager des propositions opérationnelles quant aux modalités à suivre pour affronter le thème. Dans un deuxième temps, chaque groupe crée un ordre de préférence par rapport aux différentes propositions et chaque porte-parole précise ce qui va être présenté aux autres groupes. Les acteurs se soutiennent mutuellement pour permettre à chacun de s'exprimer. Les animateurs veillent sur cet aspect et, si nécessaire, interviennent pour garantir la compréhension et une intervention équilibrée à chaque interlocuteur.

e) prise de décision

À la fin des travaux à l'intérieur des groupes, tous les acteurs se réunissent et les porte-parole exposent les différentes propositions, en soulignant celles qui ont récolté plus de consensus au sein de leur groupe. Les interlocuteurs sont libres de demander des compléments d'information. Les résultats des groupes sont repris par les animateurs.

*La confrontation des propositions des groupes mixtes se fait en plénière. Il s'agit ensuite d'arriver à la définition d'un accord de collaboration (exemples: régulation de prestation, actualisation de propositions, définition de formes de collaboration futures...).*

#### *Principaux enjeux et résultats par rapport à l'approche adoptée*

*À l'intérieur de la recherche-action citée, les différents groupes d'interlocuteurs (usagers, représentants juridiques, professionnels), ainsi que chaque acteur individuellement, ont souligné l'importance et la pertinence de la mise en place d'un espace de dialogue structuré, favorisant la réélaboration des affirmations subjectives et la définition d'une position de groupe, définition possible grâce au processus de concertation. Les acteurs ont adhéré avec intérêt et ils se sont engagés dans les différentes phases de l'application du dispositif. De plus, ils ont souligné un haut degré de satisfaction, au-delà des échanges thématiques, tributaire du fait même d'être impliqués dans des processus dialogiques. Une augmentation de la satisfaction a été donc relevée déjà à partir de la proposition de confrontation et de participation.*

*L'approche adoptée a permis aux professionnels de remettre au cœur de la réflexion collective la prise en charge individuelle (dans le cas spécifique le thème du «projet individuel de développement») et en même temps de s'interroger sur la nécessité d'une appropriation, voire d'une traduction opérationnelle des conditions qualitatives de l'OFAS, afin de les rendre accessibles et compréhensibles à tous les interlocuteurs. Il s'agit désormais pour l'équipe de continuer le chemin tracé, à savoir, rendre explicites et «visibles» à chaque interlocuteur les prestations pour lesquelles le relèvement de la satisfaction du client est prévu et les conditions que l'on veut explorer ensemble.*

*Les stratégies adoptées pour favoriser l'implication directe des usagers relèvent d'une valorisation des capacités d'écoute et d'expression de la personne déficiente intellectuelle. Cela est, à notre avis, l'un des résultats les plus importants. Les usagers ont utilisé l'espace de parole qui leur a été conféré, en faisant preuve d'une capacité à participer au dialogue en groupe, à exprimer leurs propres avis et à en apprécier l'opportunité. Leur seule présence à l'intérieur des différentes formes de groupe a permis de constater des comportements, pouvant être reconduits à un sentiment positif de valorisation personnelle. Dans certains cas, nous avons pu constater une prise de conscience majeure quant aux raisons et aux choix institutionnels sous-jacents à certaines prestations les concernant et une meilleure compréhension des prestations elles-mêmes.*

*Un jugement positif quant aux possibilités offertes par le dispositif (espaces de dialogue, d'échange, d'écoute, de confrontation) a également été formulé par les représentants juridiques. Ces derniers affirment l'importance de pouvoir disposer d'informations concernant la vie quotidienne au sein de la structure de la part des différents interlocuteurs, tout en soulignant, dans le cas particulier, la confiance par rapport au travail des professionnels et l'adhésion déclarée à la délégation de compétences.*

*L'approche dialogico-participative expérimentée, au delà des contenus prioritaires sur lesquels les différents interlocuteurs se sont confrontés<sup>91</sup> afin de parvenir à un accord final de collaboration, a permis la mise en place d'un modèle dynamique et «circulaire», représenté par plusieurs processus de définition et d'évaluation des prestations, en d'autres termes, des processus d'information réciproque, de communication, de choix de procédures, de prise de décisions, basés sur des principes d'engagement déclarés et copartagés.*

*Le fait même d'enclencher ces processus peut être perçu comme une valeur ajoutée par rapport au modèle linéaire de relèvement de la satisfaction du client, habituellement mis en place par les institutions.*

*Le monitoring du dispositif nous a permis d'identifier quelques traits caractéristiques et constitutifs de ce modèle, en particulier les changements de positions (individuelles et collectives), les régulations, la recherche de dénominateurs communs et copartagés qui conduisent à une amélioration du degré de satisfaction des différents acteurs et donc un ajustement entre les attentes et les perceptions face aux prestations de prise en charge institutionnelle.*

#### *Quelques traits distinctifs de cette approche.*

*La confrontation, qu'elle se déroule au sein du groupe de pairs ou à l'intérieur de groupes mixtes, a favorisé, d'une part, la découverte d'avis partagés et d'autre part la présence de divergences. Le passage d'une position individuelle et subjective à une dimension collective, avec la prise de conscience de l'existence de vécus et points de vue fort différents, a contribué à une régulation des soucis personnels et des critiques ponctuelles. La relativisation de certaines positions subjectives est donc possible, ou favorisée, à travers une dimension spatio-temporelle d'élaboration et d'approfondissement de ses propres positions en relation avec d'autres interlocuteurs intéressés. Les rencontres en groupe ont permis l'atténuation d'avis individuels non partagés et, en même temps, elles ont stimulé un processus autonome d'«objectivation».*

*Un deuxième trait caractéristique de cette approche est la possibilité d'une réduction de l'écart existant entre les perceptions subjectives directement exprimées par chacun et les éléments de satisfaction significatifs que les uns attribuent aux autres. À titre d'exemple nous mentionnons la position prise par le groupe des professionnels: ce dernier attribue aux représentants juridiques de leurs usagers un manque de satisfaction quant à la fréquence et au type de communication entre l'institution et les familles. Les parents, par contre, manifestent un degré de satisfaction élevé quant à la collaboration avec la structure et les modalités d'information et de contact utilisées.*

---

<sup>91</sup> Dans le cas précis, la condition qualitative, qui a trouvé le plus haut consensus, concerne le "Projet de développement individuel". Cette condition «cible» a été mise au centre de la concertation afin de trouver les modalités et les stratégies plus pertinentes pour maintenir, voire améliorer la satisfaction relative aux prestations référées à cette condition.

*L'espace de "parole", l'opportunité offerte d'explicitier les différents points de vue, ainsi qu'une confrontation réciproque ciblée, favorisent donc la remise en question des représentations des uns quant aux positions des autres catégories d'acteurs, en réduisant ou éliminant la distance qui peut se produire en l'absence d'une opportunité d'échange, ce qui pourrait devenir source de malentendus et de dysfonctionnements communicationnels.*

*Un troisième trait est lié à la possibilité d'expérimenter une quête de dénominateurs communs, auxquels chaque acteur peut participer. Il ne s'agit pas seulement d'une régulation de positions individuelles mais aussi d'un travail de concertation de groupe qui implique la participation, l'écoute active et la recherche d'un consensus par rapport à des choix prioritaires, en acceptant le principe de l'intérêt d'un collectif.*

*Compte tenu du fait que les positions des groupes peuvent être très différenciées, le travail de définition de priorités copartagées ne devient possible que si la confrontation entre interlocuteurs et entre groupes est soutenue et praticable. Pour ce faire, une focalisation des domaines de prestations et le passage de considérations ponctuelles à des conditions plus abstraites (comme le renvoi aux conditions qualitatives OFAS) sont nécessaires. Ce passage implique une interprétation et des ajustements des thèmes mentionnés pour les rendre accessibles à tous les interlocuteurs et portés à leur connaissance (importance d'une communication référentielle et de formes différenciées de participation dans le processus de «donner espace de parole» à des groupes très hétérogènes).*

*En conclusion, l'approche dialogico-participative, par ses traits dynamiques et par son potentiel d'interaction entre les subjectivités et les pluralités (individus et groupes) peut constituer un parcours à envisager si l'on veut relever le degré de satisfaction, non seulement dans son "être", mais dans son "devenir" (évaluation en fonction d'une régulation proactive). Il permet la valorisation la dimension réflexive et participative, plutôt que la seule expression du jugement de qualité à posteriori (rétroactive).*

*(...) »-*

## **C - Le « PEI » : un fait essentiellement interpersonnel**

-<sup>92</sup>« Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle : les enjeux du partenariat interne et du travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés

### Résumé

*La réalisation d'un projet éducatif individualisé et son actualisation (Magerotte, 2000), mettent en jeu des responsabilités, des processus de rencontre et de concertation qui s'activent à l'intérieur d'un réseau intra e inter institutionnel (réseau des structures) et interpersonnel (réseau des personnes).*

*Le dessin pédagogique institutionnel est déclaré (de façon implicite ou explicite) et assumé, dans les rapports avec les « usagers », par un ou plusieurs acteurs de référence et, dans un deuxième temps, transposé dans des Projets éducatifs individualisés (PEI). Chaque PEI ainsi réalisé est par la suite « confié », selon des modalités internes, à l'ensemble des membres de l'équipe de référence. À partir de ce moment-là, la réalisation du PEI, son actualisation auprès des destinataires (bénéficiaires du service à la personne) est dans les mains de l'ensemble des membres de l'équipe.*

*Les travaux menés par notre département (DSAS-SUPSI)<sup>93</sup> en collaboration avec les partenaires du terrain<sup>94</sup> nous ont permis d'observer d'abord que :*

*(1) au sein de la discussion des points de collaboration entre les différents acteurs intéressés par une « prise en charge » éducative professionnelle et les priorités identifiées par les interlocuteurs quant à celle-ci, le PEI est manifestement au cœur même du « focus » des préoccupations partagées ;*

*(2) le processus/parcours d'approche au PEI et à son actualisation, aspect central de la réalisation des intentions déclarées par les structures, est non seulement complexe et délicat mais il est aussi le « lieu » où se jouent la cohérence de la prise en charge au sein de l'équipe, la cohésion du travail effectué par ses membres et l'ouverture au partenariat (interne et externe), c'est-à-dire le lieu où se jouent la qualité professionnelle du « sujet équipe » et la qualité de ses rapports avec ses interlocuteurs.*

---

<sup>92</sup> Mainardi M., Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. In: Journal Européen d'Education Sociale, numéro 14/15, 2008, pp. 83-102.

<sup>93</sup> Dipartimento di scienze aziendali e sociali della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

<sup>94</sup> Deux foyers d'adultes en situation de handicap et à besoins spécifiques appartenant à deux diverses Fondations présentes sur le sol de la Suisse italienne, pour un total de 17 éducateurs; 2 responsables de structure; 2 directeurs de Fondation; 22 usagers et une trentaine entre parents, proches et/ou représentants juridiques. Cf. Mainardi M., P.Solcà et S.Fratus, (2006), op.cit.

*L'expérience de collaboration réalisée avec ces partenaires de terrain (professionnels, parents et/ou responsables juridiques, usagers) a mis en évidence l'existence de différences d'appréciation individuelle importantes au sein des deux équipes éducatives concernées face au « PEI »<sup>95</sup> et a débouché sur l'activation de pratiques de recherche action internes aux deux structures éducatives impliquées pour « parfaire et améliorer la réalisation institutionnelle de projets individualisés et personnalisés » et cela en conformité avec le projet éducatif soutenu et déclaré par chacune des deux institutions.*

*Le projet éducatif individualisé et la prise en charge institutionnelle de chacun: un projet à l'intérieur de projets et parmi d'autres projets*

*La perception d'un service à la personne (ainsi que la lecture et la compréhension du projet à l'appui) repose sur des bases de connaissances et des compétences plus ou moins présentes et plus ou moins partagées chez les différents interlocuteurs porteurs d'intérêts vis-à-vis du service.*

*Un PEI apparaît dans un cadre de projet précis, en concours avec d'autres projets. Ce cadre est dicté par le projet éducatif de l'institution. Projet qui réunit en lui-même les principes et les intentions éducatives (émancipatrices et d'accompagnement) déclarées, les finalités, les valeurs propres à la structure, et qui traduit en points de force les ressources à sa disposition.*

*À la base de tout projet (et de chaque activité de projet) il y a des raisons, des «mobiles» et des «conditions ».*

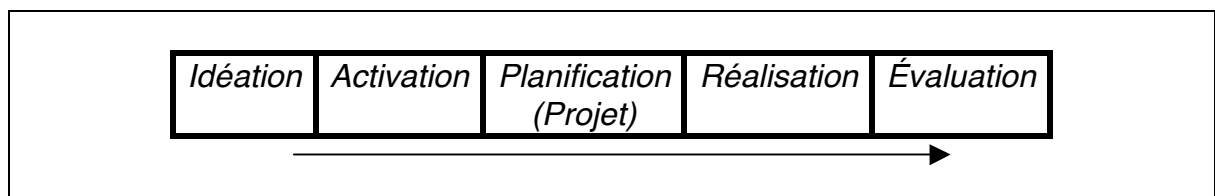


Figure 38 - Les phases principales de l'évolution d'un projet

*La réalisation du PEI (projet) est insérée dans ce cadre et, dans la pratique courante, elle n'est pas censée remettre régulièrement en discussion les phases qui la précèdent, c'est-à-dire la phase d'idéation et celle d'activation.*

*Cependant, la traduction opérative du projet institutionnel dans un PEI met en jeu aussi (de façon plus ou moins consciente) d'autres idées de projet qui vont véhiculer autant d'attentes et de termes de comparaisons quant à la validité et la qualité de la « prise en charge » éducative.*

*Sa traduction dans le quotidien des actes professionnels est sujette à un bilan continu (conscient ou pas) de la part de tout interlocuteur. Un bilan fait sur la base*

<sup>95</sup> Recueil des perceptions personnelles et du degré de satisfaction vis-à-vis du PEI en tant que a) « instrument », b) « pratiques de planification et de réalisation » et c) « domaines affrontés ».

*d'indicateurs subjectifs et/ou objectifs qui ne sont pas nécessairement partagés ou partageables par tous les acteurs (pour des raisons objectives comme la formation, ou subjectives comme les valeurs personnels ; des paramètres qui ne sont d'ailleurs pas toujours explicités ou argumentés) en tout cas ils ne peuvent pas l'être avant qu'ils assument le statut « reconnu et compris » de « convention ».*

*La transparence des principes, des choix et des arguments des actions éducatives/d'accompagnement, et la confrontation des différents groupes d'acteurs quant aux paramètres de jugement de la qualité de l'action (quant aux prestations attendues, à garantir, à privilégier à l'intérieur d'un projet éducatif « excellent ») est une opportunité pour un service pour parfaire son action mais surtout pour faciliter la compréhension de son action, ses arguments, ses priorités (Lambert, 2002; Mainardi, Solcà et DaVinci, 2003; Mainardi et Solcà 2004a et 2004b).*

*En d'autres termes, pour en revenir à l'objet de l'exposé, le projet éducatif de l'institution est le cadre de référence du PEI qui en est la traduction opérationnelle. Autour du PEI émergent d'autres possibles scénarios, s'activent d'autres représentations: les référents de chacun quant au projet éducatif, aux modèles éducatifs, aux modalités de travail, aux rôles et les modalités de l'accompagnement éducatif, etc.*

*Nous avons pu vérifier (Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2003)<sup>96</sup> que la qualité du service à la personne, et du PEI en particulier, est jugée en fonction de l'un ou l'autre des axes de priorité propres à chaque acteur, ou à chaque groupe d'acteurs (parents, usagers, responsables juridiques, professionnels).*

*La qualité est corrélée à des prestations professionnelles attendues, à des situations et à des conditions relationnelles, de travail et de vie qui, selon chaque «porteur d'intérêt », devraient être autant d'indicateurs du service assuré par la structure en question.*

### *Le PEI, une « rencontre » de projets*

*Si la satisfaction par rapport aux prestations peut être définie comme «l'existence d'un écart nul ou subjectivement positif entre les prestations attendues à un moment donné (de l'histoire «acteur-institution») et les prestations subjectivement perçues par chaque acteur» (Mainardi, 2004, p.26), alors la valeur et le profil général du service à la personne sont strictement dépendants du degré de*

---

<sup>96</sup> L'étude a intéressé tous les parents et les familiers de personnes adultes en situation de handicap au bénéfice d'une prise en charge institutionnelle en ateliers protégés, centres de jour, ou à l'intérieur de structures d'habitation actives au canton du Tessin / CH qui ont répondu à l'invitation à participer transmise et soutenue par la plus grande association de parents (familiers et amis) présente sur le territoire concerné (Atgabbes). Dans la deuxième partie dite de recherche-action (identifications de priorités) les travaux ont poursuivi avec une seule structure (foyer) et ont intéressé une vingtaine d'interlocuteurs en situation de handicap, une douzaine de parents et représentants juridiques et toute l'équipe éducative de la structure. Les résultats de cette étude sont parus dans : Mainardi (2004); Mainardi et Solcà, (2004a ; 2004b).



*concordance des opinions individuelles et collectives des divers acteurs (Lambert, 2002), aient-t-elles été explicitées ou pas. La qualité perçue ne correspond pas nécessairement à la qualité attendue ou à celle que, avec beaucoup de responsabilité, l'un ou l'autre des éducateurs de l'équipe de professionnels, est certain d'être en train d'assurer avec ou sans un sentiment de concordance avec la ligne éducative de l'équipe et-ou des collègues (Schalock, 1993 ; Sebastiani, 2002).*

*Les indicateurs de(s) qualité(s) - attendue(s), demandée(s), fournie(s) - peuvent différer de façon significative entre les personnes et cela même à l'intérieur d'une même « catégorie » d'acteurs (éducateurs, parents, administrateurs, usagers). Une approche dialogico - participative qui vise l'explicitation interne d'attentes vis-à-vis des prestations fournies, ou à fournir, et la perception même de ces prestations de la part de chaque acteur, ne peut que rentrer dans une optique de confrontation active.*

*Pour l'usager et sa famille, respectivement son représentant juridique, ce changement implique l'abandon du statut de « consommateur » pour celui d'« interlocuteur actif » (Mainardi, Solcà, 2004b). Dans ce cadre le partenariat assume le statut de « condition de qualité » de la relation professionnelle à l'autre: l'opportunité de parole et d'écoute assurée à chaque personne, à chaque groupe d'acteurs, est en soi (dans un contexte de réciprocité et de respect de la subjectivité de tout individu sans exceptions de sorte) une prestation qui qualifie le service.*

*Le partenariat: un changement culturel ou une simple praxis (voire une formalité) de gestion?*

*Un projet éducatif individualisé et personnalisé doit se fonder sur une approche dialogique et de partenariat pour plusieurs raisons mais la principale est d'ordre éthique. Tout comme un maître couturier sait couper des habits sur mesure (individualisation) mais ne peut choisir la texture et les couleurs du tissu (personnalisation) sans écouter les avis de celui-ci, même si ses conseils au sujet peuvent être très utiles, un projet éducatif est quelque chose de très personnel si l'on considère que souvent cela correspond à des projets « partiels » de vie (Goode, Magerotte et Leblanc, 2000), des « modules temporels », desquels dépend aussi la qualité de vie individuelle et individuellement perçue par chaque bénéficiaire d'attentions éducatives sur le long terme.*

*Projeter « pour » (individualisation), ou projeter « avec » (partenariat orienté à la « singularisation »)<sup>97</sup> de l'accompagnement éducatif) les interlocuteurs directs? La quête de la singularisation en éducation consiste dans la recherche de la*

<sup>97</sup> L'individualisation et la personnalisation des projets et des formes et mesures de l'accompagnement éducatif réunis sous un terme cher à Alexandre Jollien, celui de « singularité » : terme qui désigne et déclare pour toute personne un statut de « unicité » plutôt que celui de « diversité ».

*meilleure condition d'équilibre possible, entre, d'un côté, les responsabilités objectives des professionnels et des responsables juridiques vis-à-vis de chaque personne en situation de handicap et, de l'autre, les manifestations comportementales intentionnelles ou pas, en rapport avec le vécu subjectif direct<sup>98</sup> quant au service reçu (ressenti ou perçu) et la qualité de vie de la personne elle-même.*

*L'explicitation des perceptions de divers interlocuteurs a pour but, à l'intérieur d'un système de service à la personne, celui d'éviter des lectures auto référentielles, c'est-à-dire, de permettre et favoriser/faciliter la circularité des appréciations de qualité, ou des différentes qualités perçues par les personnes concernées.*

*De telles opportunités sont fortement tributaires des occasions dialogiques et participatives interpersonnelles et inter groupales (par rapport au statut d'appartenance) que chaque personne peut rencontrer, nous avons formalisé et proposé une offre de ce type (le PaLMi adps)<sup>99</sup> spécialement conçu pour intégrer des personnes adultes en situation de handicap, leurs représentants juridiques et les professionnels dans un processus dialogique.*

### **L'évaluation, l'appréciation dialogique, des points de force et de faiblesse des différents PEI par les différents acteurs**

*La recherche que nous avons organisée (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006) pour juger de la qualité du projet éducatif de l'institution, le dessin pédagogique agi, présentait une partie descriptive et exploratoire dont le but était :*

*(1) celui de permettre une discrimination des perceptions, des opinions et des attentes par rapport aux principes, aux domaines, au module/instrument et aux pratiques internes de réalisation du projet éducatif et (2) de faire émerger des priorités opérationnelles dans une perspective de développement (voire : amélioration) de la satisfaction des professionnels (éducateurs, responsables de structure et directeurs) par rapport au PEI.*

*La récolte de données (interviews individuelles) portait sur:*

- a) principes de fondements du PEI - axes portants pour l'institution;*
- b) significats et fonctions attribuées au PEI;*
- c) processus d'élaborations des PEI individuels;*
- d) processus d'information, de copartage et d'implication sur le PEI;*
- e) processus de transposition du PEI dans les pratiques quotidiennes.*

---

<sup>98</sup> Réactions aux conditions quotidiennes ; besoins ressentis.

<sup>99</sup> À cet effet nous avons développé (Mainardi, Solcà, DaVinci, 2003) un setting dialogique spécifique, le PaLMi-adps (approche dialogico-participative structurée) qui trouve inspiration dans la méthode Delphy et les groupes d'apprentissage de Meirieu. Notre but était celui d'orienter et faciliter un échange d'opinions et une finalisation des dialogues aussi dans des situations intéressant des interlocuteurs différemment doués.

En même temps nous avons aussi récolté le degré de satisfaction par rapport au PEI en tant que:

- a) instrument (support physique au travail de réalisation d'un projet éducatif)
- b) pratiques (actions et processus qui caractérisent l'ensemble du processus de prise en charge par projet)
- c) domaines (les « axes » prioritaires du PEI en termes généraux)

Les résultats de la première phase de la recherche auprès des professionnels, confrontés avec les données récoltées auprès des usagers et de leurs proches (parents, familiers, représentants juridiques) auraient du lancer une phase de révision active et copartagée des aspects critiques et des problématiques éventuellement relevées pour parfaire l'ensemble des processus et/ou des matériaux corrélés à la réalisation des PEI dans le dessein de le vérifier et l'améliorer dans ses composantes, procédurales et référentielles ainsi que dans sa traduction quotidienne de la part du collectif éducatif.

Le développement de cette partie du travail a dû assumer un nouveau profil, par rapport au plan préventif, par la force des choses.

Nous avons en effet constaté, que la marge d'interprétation personnelle implicitement laissée à chaque éducateur à l'intérieur de l'équipe éducative, en ce qui concerne la traduction opérative du projet individualisé dans les actes du quotidien, peut poser des problèmes significatifs et substantiels.

L'investigation de la satisfaction par rapport au PEI a permis de constater que la perception quant à sa relation avec le mandat institutionnel, à ses perspectives et à sa traduction opérative, généralisée ou singularisée soit-elle, peut différer fortement (Mainardi, Solcà et Fratus, 2006) d'un-une opérateur-opératrice à l'autre (figures 39, 40 et 41).

**Structure 1** – spectre de concordance du groupe (en sens horaire depuis le haut: directeur, responsable; échantillon des opérateurs: op.1 ; op.2; op.3; op.4).

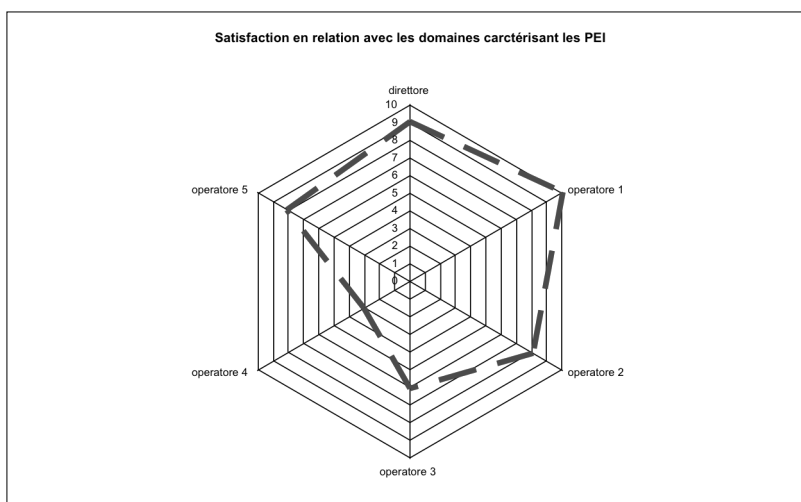


Figure 39.1 – Satisfaction des opérateurs quant aux domaines qui caractérisent le PEI (de 0, au centre, à 9). La différence interindividuelle est la règle et cela même à l'intérieur du même groupe d'appartenance (équipe éducative). La satisfaction des professionnels en rapport avec les domaines prioritaires considérés dans le PEI, malgré une moyenne de 7.7 sur 10 (0.77), de fait elle fluctue entre 3 et 10.

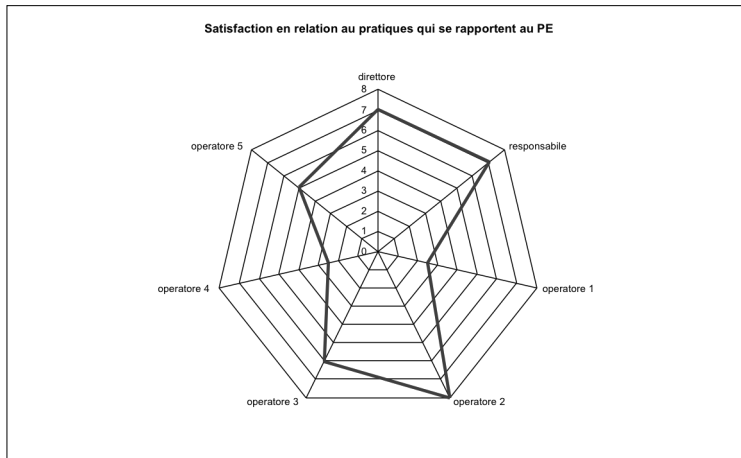


Figure 39.2 – Satisfaction des opérateurs quant aux pratiques en relation avec le PEI. Le degré de satisfaction vis-à-vis des pratiques associées au PEI, dans le cas de cette structure (1), est plutôt critique. Pour une moyenne de 5.42 sur 8 (0.67) on constate deux résultats inférieurs à 3, un 8, deux 7, un 6 et un 5. Le moins que l’on puisse dire c’est qu’il n’y a pas unanimité d’appréciation quant aux pratiques.

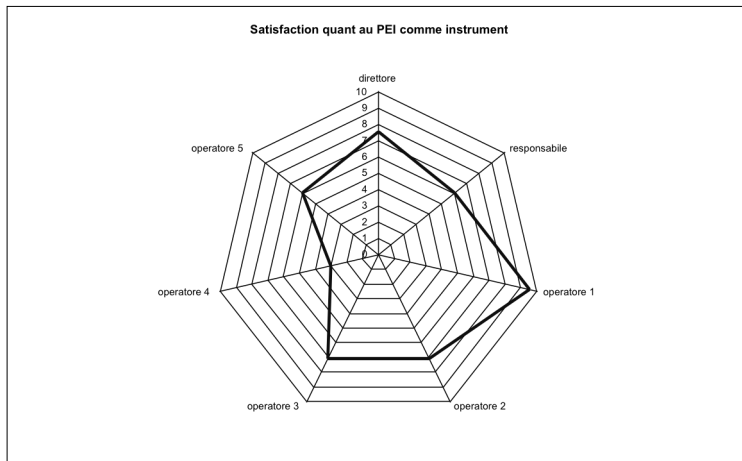


Figure 39.3 – Satisfaction des opérateurs quant au PEI entendu comme instrument de travail. Le PEI est aussi le module (“formulaire”) utilisé pour mettre par écrit le projet. C’est un instrument de présentation, mais aussi un canevas de réflexion et de discussion et un support pour la communication interpersonnelle entre professionnels et avec les autres acteurs concernés. On peut constater un bas niveau de satisfaction à ce sujet.  $M=6.67$  sur 10 (0.67).

**Structures 1 (figure 40) et 2 (figure 41) – Vue d’ensemble du degré de concordance des expressions de satisfaction des opérateurs de la structure 1 quant au PEI.**

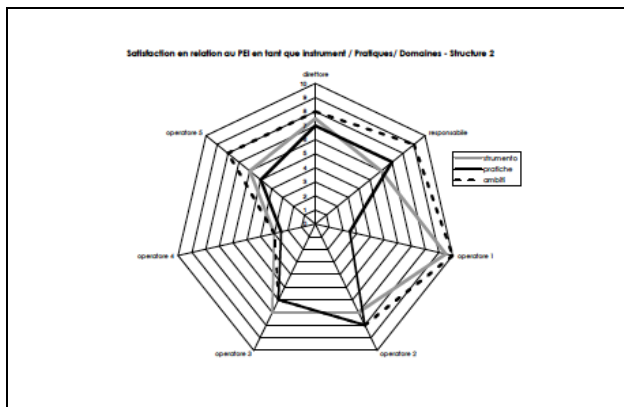


Figure 40 - Structure 1

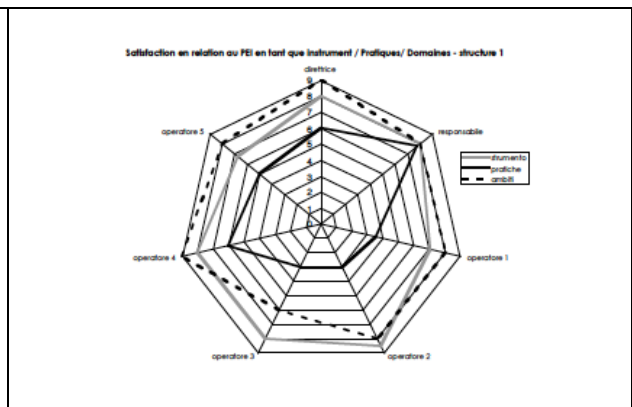


Figure 41 - Structure 2

Quelques données de contexte

Les deux structures ont mis en place un Manuel interne de gestion de la qualité en conformité avec les directives fédérales. Le Manuel, au niveau des processus dits "de prise en charge", traite des questions relatives à la planification du service individualisé à la personne.

L'approche du PEI indiquée dans le Manuel, est de type synoptique et rationnelle (flux): le service à la personne (selon les principes de ce type d'approche) est le résultat prévisible à priori de l'acte de programmation rendu explicite et transparent grâce à l'instrument de documentation adopté (« module PEI »).

L'analyse de la documentation interne aux deux structures met en évidence deux positions institutionnelles distinctes sur le plan de la répartition des responsabilités de réalisation du projet:

- structure (1) ; l'instrument procédural proposé laisse beaucoup de place à la responsabilité directe des éducateurs pour ce qui est du choix et de la formulation des objectifs du PEI de chaque sous-structure et pour sa singularisation auprès de chaque interlocuteur. L'instrument de planification et de documentation adopté, dans sa structure, montre que la structure opte pour l'explicitation d'objectifs généraux à long terme et évite d'entrer dans les détails à court ou moyen terme, aspect laissé, ce dernier, au processus d'actualisation sous la responsabilité et la compétence directe des professionnels (valorisation des compétences du professionnel).
- structure (2) ; on observe davantage de directives quant aux objectifs et aux modalités de réalisation du PEI (exemple: le PEI intègre une grille de bilan très détaillée). Le professionnel a la responsabilité de traduire dans la quotidienneté des réflexions faites sur la base d'indications de bilan (des besoins d'accompagnement) explicitées sur la base de l'instrument de référence.

Les constats principaux de la phase d'exploration en synthèse

Les interviews auprès des directeurs, des responsables, des éducateurs, des proches ou représentants juridiques et des interlocuteurs en situation de handicap nous ont permis de constater que malgré un encadrement de fond assez divers des deux instituts quant à l'approche au PEI, les problématiques internes, à ce moment de l'histoire des deux structures, étaient décidément similaires:

- les interlocuteurs directs des professionnels, c'est-à-dire, les usagers et des proches que nous avons interpellés, concordent sur l'existence d'un projet éducatif (même s'il est dénommé autrement), sur la présence d'attentions individualisées et personnalisées, et confirment des pratiques d'échanges dialogiques réguliers et ouverts et d'une bonne disponibilité de la part des professionnels à l'écoute des interlocuteurs.
- les données des professionnels indiquent comment le concept même de PEI soit sujet à interprétations et jugements décidément non unanimes. Les opérateurs interviewés identifient le PEI davantage avec l'idée de formulaire,

*de produit à des fins administratifs, qu'avec celle de planification active : une formalité plus qu'une nécessité. La fonction « certificative » associée au PEI semblerait prioritaire par rapport au processus que celui-ci devrait comporter et soutenir. Le projet, selon beaucoup d'entre eux/elles, serait quelque chose de moins formel, dans la pratique quotidienne, ou de moins formalisable.*

#### *Le partenariat interne à l'équipe et la cohésion de l'action du collectif éducatif.*

*L'étude de la mise en oeuvre de PEI est un élément qui permet de mettre en évidence et en lumière les aspects principaux du processus collectif de "prise en charge et promotion" réellement présent à l'intérieur de chaque institution, en particulier:*

- la cohésion interne aux équipes quant au concept de PEI et à ses buts,*
- la cohérence interne quant aux pratiques éducatives,*
- le degré d'appropriation des instruments introduits pour la gestion du système (formulaire-module d'accompagnement du PEI). L'acte formel de réalisation du PEI n'est pas toujours reconnu par l'ensemble des opérateurs comme étant un acte qui qualifie le travail professionnel: il s'agit plus d'une formalité pour les membres des équipes alors qu'elle voudrait être, selon les responsables et les directeurs, une opportunité de dialogue interne et inter acteurs susceptible de garder dynamique la réflexion sur la qualité de l'action.*
- l'ouverture à une approche davantage « hétéro référentielle », en ce qui concerne l'évaluation et le jugement des prestations et/ou de la qualité de l'action individuelle ou de l'équipe en favorisant le dialogue et l'échange intra équipe mais aussi avec les différents acteurs extérieurs à l'équipe.*

*À notre avis ce dernier aspect, que nous n'hésitons pas à intégrer au concept de partenariat, est très important à considérer pour parfaire la qualité du service à la personne.*

*La marge de discrétion laissée à chaque éducateur quant à l'interprétation du PEI, lorsqu'elle n'a pas d'appui sur des paramètres clairement explicités, compris et adoptés par chacun des membres d'une équipe, est fortement à risque de "autoréférence" (référence à des paramètres personnels) quant à la traduction opérative des axes du PEI, mais aussi quant au poids et à la priorité de chaque axe. Cette décentration est celle qui fait l'intérêt et l'importance de l'écoute et de l'implication de différents acteurs au niveau de processus de gestion (évaluation du niveau de satisfaction, création d'occasion collaboratives et de forme de partenariat), mais il est très important, à la suite des données récoltées, de la travailler tout d'abord au niveau du groupe éducatif.*

*Une équipe est telle lorsqu'elle devient un «sujet », c'est-à-dire, qu'elle peut être considérée un système qui se caractérise non pas par la quantité de ses membres mais par la qualité des relations internes, par sa compétence, sa cohérence et sa cohésion, cela ne signifie en aucun cas l'homologation des membres qui la constituent à un opérateur type, mais plutôt la reconnaissance,*

*commune et réciproque, des devoirs de l'équipe, des qualités, des responsabilités et des capacités internes au groupe des professionnels qui la composent.*

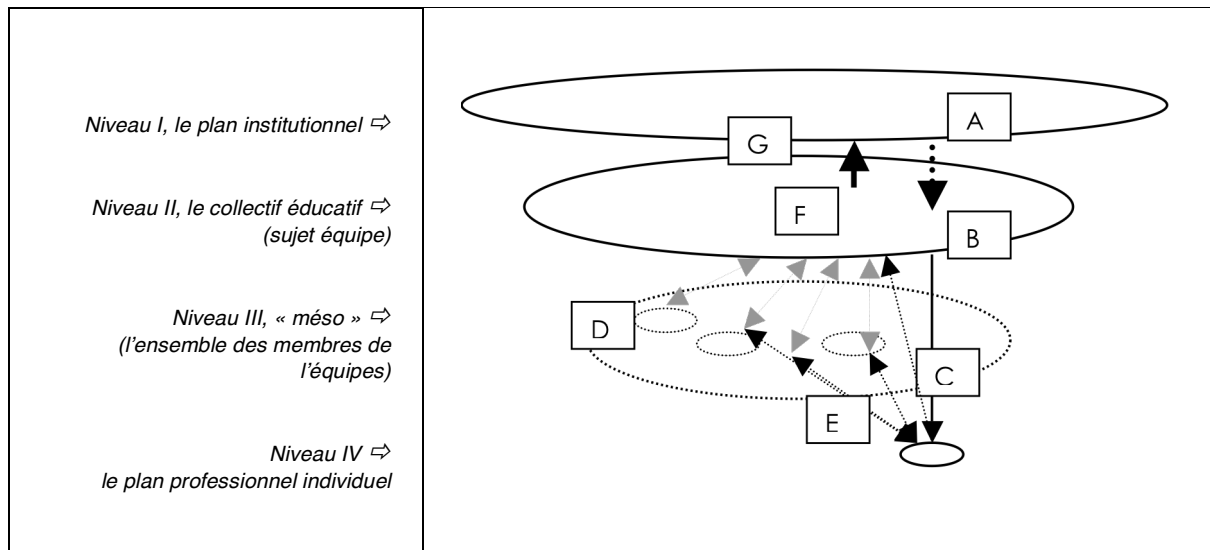


Figure 42 - Les différents plans d'influence dans la réalisation (projet et actualisation) d'un PEI

*L'équipe doit éviter de laisser ses membres au niveau « méso » (figure 42), le plan de réflexion qui caractérise la position intermédiaire entre le plan professionnel individuel et le plan professionnel du collectif coopératif, celui du « sujet équipe », pour éviter que l'ensemble de la réflexion éducative de l'équipe soit réduite à la somme de celles qui se produisent au niveau des « micro systèmes » constitués à chaque fois par les différents éducateurs et les interlocuteurs directement intéressés par leur action professionnelle et présents au niveau « méso ».*

*Il est donc nécessaire, pour parfaire ou maintenir la qualité du travail, d'imaginer et d'expérimenter des formes collaboratives et de planification/actualisation des PEI plus adaptées au travail éducatif d'équipe.*

*Les opérateurs pris en considération se reconnaissent assez aisément, sur le plan individuel, avec les principes déclarés par les deux structures, mais à leur avis cela n'est pas suffisant pour garantir la cohérence interne à chaque équipe sur le plan de l'action quotidienne et la satisfaction collective face aux prestations fournies par l'ensemble des professionnels.*

*On observe la perception d'une difficulté d'identification dans les pratiques réciproques (choix, arguments, actions/réponses) et quant au copartage de celles-ci, du consensus autour de celles-ci, par rapport à chaque PEI spécifique et par rapport au travail éducatif et d'accompagnement réalisé avec les personnes censées en profiter.*

*Indépendamment de la satisfaction exprimée par l'ensemble des acteurs non professionnels (les usagers, les proches/responsables juridiques et/ou les familiers), les résultats présentent (figures 40 et 41) un tableau fortement*

hétérogène de satisfaction par rapport au PEI et des opinions très différentes par rapport aux retombées de ce dernier sur les différents aspects en jeu, soit :

- 1) les principes de fond des PEI;
- 2) les significations et les fonctions des PEI;
- 3) les processus d'individualisation et personnalisation des PEI;
- 4) les processus d'information, concertation et copartage autour des PEI;
- 5) les processus de transposition des PEI au niveau des pratiques quotidiennes de chaque membre et de l'ensemble de l'équipe.

	<b>Idéation et Activation</b>	<b>Planification/ projet</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Évaluation</b>			
Niveau I institutionnel	Idéation et activation					Évaluation des PEI	
Niveau II collectif éducatif (sujet équipe)		Projet PEI individuels	Réalisation collective (équipe)		Évaluation du PEI par le collectif		
Niveau III « méso » (membres de l'équipes)			Somme des individualités		Somme des individualités		
Niveau IV individuel		Projet PEI individuel		Évaluation individuelle			
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
	INSTITUTION Un mandat Un module	PROFESSION NELS Les exécuteurs responsables de l'ensemble des PEI de l'institution	Le responsable de chaque PEI	Éducateurs Les sujets exécuteurs de chaque PEI	Éducateur Le responsable du PEI	Éducateurs Les membres de l'équipe	INSTITUTION Le mandataire
Responsabilité principale	« un acteur »	« plusieurs acteurs »	« un acteur »	« plusieurs acteurs »	« un acteur »	« plusieurs acteurs »	« un acteur »
	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau II e III	Niveau IV	Niv. II e III	Niveau I
Chronologie	A →	B →	C →	D →	E →	F →	G
		↖	↖	↖	↖	↖	↖

Figure 43 - Les phases du projet et les plans de responsabilité à l'intérieur de la séquence de réalisation de PEI.

Le processus - parcours d'approche au PEI (et le projet lui-même) est souvent et presque exclusivement, pour des raisons d'opportunité et de « praticité », du domaine d'un seul éducateur ou d'un seul couple d'éducateurs (l'éducateur, ou les éducateurs, dit/s « de référence »), qui réalisent le PEI pour l'utilisateur, les proches et pour l'équipe. Le dessin pédagogique institutionnel est (dans ce cas):

- confié par l'institution à chaque éducateur / opérateur (Niveau I e II),
- interprété par un des acteurs éducatifs (voire un couple) pour son individualisation et personnalisation (Niveau III e IV),
- présenté à l'utilisateur (et-ou à ses proches ou à ses représentants juridiques) par ce même éducateur et par la suite (Niveau IV),
- confié à l'équipe pour sa réalisation et son actualisation, c'est-à-dire, sa traduction opérative quotidienne (Niveau III et/ou II),
- jugé par chacun et par l'institution (Niveau IV, III, II, I).



Différents « passages de témoins » caractérisent le parcours qui va de la conception du PEI à sa traduction opérationnelle quotidienne (figure 43) ; au même temps, différents plans de conceptualisation et d'interprétation en accompagnent la réalisation.

Ces intersections entre personnes et plans de responsabilité sembleraient, selon les professionnels interpellés, influencer significativement la perception de la concordance des intentions et la perception de cohésion et cohérence des actes de prise en charge de la part du collectif éducatif (concordance d'interprétation du rôle et du projet).

Les aspects mis en évidence, selon ces mêmes témoins, demanderaient davantage d'attentions aux fins de l'amélioration de la qualité de l'action du collectif éducatif. Le passage du niveau de responsabilité de l'un des acteurs (niveau I e III), même si avec des responsabilités diverses, à celui de l'ensemble des individualités (niveau « méso ») ou à celui du groupe de professionnels (le « sujet » équipe), est décidément critique.

Il apparaît comme souhaitable, selon les opérateurs interviewés, que la traduction opérationnelle du PEI à l'intérieur d'une équipe soit réalisée et soutenue par le collectif éducatif et qu'elle soit aussi la résultante, sur le plan individuel, de principes d'action explicités et copartagés. L'équipe est un système composite, objectivable dans ses options, ses buts et ses pratiques, mais chargé de subjectivités (Lambert, 2002) qui empreignent significativement l'acte quotidien et dont il faut absolument tenir compte pour aller au-delà de l'action individuelle et parvenir finalement à une action institutionnelle (ou d'équipe) qui soit qualifiée en tant que telle et non pas uniquement en fonction des caractéristiques individuelles des interprètes.

L'appréciation de la part de différents acteurs quant à l'action du collectif, et la disponibilité interne à prendre collectivement en considération les feedbacks réciproques et externes de façon critique mais ouverte, ce sont deux conditions fondamentales pour discriminer, parfaire et/ou maintenir la qualité réelle de l'action institutionnelle et des rapports avec les interlocuteurs directement concernés par cette action (collègues, bénéficiaires directs, proches, ...).

#### L'activation d'un processus actif de révision

Les constats que nous venons d'exposer plus haut nous ont poussés, chercheurs et partenaires, à réajuster le « processus actif de révision » prévu au niveau du plan de développement de la recherche, dans le sens d'une explicitation interne, intra équipe et intra professionnels, des attentes et des perceptions quant au service à la personne offert et à offrir en relation au PEI (principes, processus et pratiques).

L'équipe de recherche est intervenue dans ce nouveau parcours exclusivement, et ce en accord avec les professionnels, en proposant l'adoption d'une stratégie de problème « solving » (et « setting ») structurée.

*Les objectifs à la base du choix et de l'adoption d'une telle stratégie se sont:*

*A) (pour la phase 1) - décision ou redéfinition des priorités suite aux données des usagers et des familles ;*

*B) (pour la phase 2) - proposition d'une procédure de travail d'équipe (problème «solving»); définition et délimitation de la situation « problème » et des éléments « clefs » (1ère rencontre); discrimination de « solutions - propositions » praticables (2ème rencontre); développement d'un plan opérationnel (3ème rencontre).*

*Dans les deux situations professionnelles observées nous sommes en présence de conditions et prémisses diverses quant à l'objet de réflexion et cela est une variable à considérer pour discuter du niveau de problématisation atteignable par l'une et par l'autre équipe.*

*Dans le cas de la première équipe, celle qui est avec un degré de concordance majeur, cela a vite permis au groupe de professionnels intéressés d'isoler des problématiques et d'envisager des voies praticables pour les affronter avec profit (priorité aux pratiques d'échange d'information sur les différents PEI).*

*Pour l'autre équipe, les criticités quant aux pratiques ont des racines plus profondes et l'on assiste à l'émergence (grâce aussi à l'adoption de la stratégie de résolution de problème mentionnée), d'une condition prioritaire et préalable à affronter avant d'activer des formes plus ponctuelles de concertation et de quête de cohérence - concordance interne quant à l'action quotidienne des membres de l'équipe.*

*Cela laisse entendre que le noyau à saisir pour poursuivre la priorité déclarée soit échappée à l'équipe (en tant que « sujet ») et que cela puisse dépendre de causes internes ou externes «hors du contrôle de l'équipe» (ou perçues comme telles). Uniquement cette perception particulière du «locus of control», sur la base des données récoltées, permettrait d'expliquer la «non entrée en matière » en termes propositionnels sur des priorités fortement déclarés et soutenues sur le plan individuel.*

*Avec cette équipe, l'approfondissement réalisé avec la recherche-action a mis en évidence des attentes très fortes de toute une partie des opérateurs quant au PEI mais aussi que celles-ci ont été perçues par la majorité comme quelque chose qui ne pouvait pas être affronté en équipe (avec cette équipe en ce moment-là). On a observé l'émergence de préoccupations quant à la « projectualité » de la structure au moment de l'étude ainsi que la présence d'un bas niveau de confiance en la capacité actuelle de l'équipe d'affronter les priorités déclarées. L'équipe n'a pas réussi à poser la/les priorité/s en forme de "problème" ; en effet elle n'est jamais réussie à poser un problème sous forme d'une identification et d'une qualification d'aspects contingents sur lesquels focaliser des attentions pour essayer d'y faire face. Probablement il n'y avait pas un consensus interne sur le plan de la problématisation: une partie se centrait sur les pratiques et l'autre sur les principes qui en sont à la base. L'enjeu sur le plan de l'implication personnelle était assez différent, ce qui n'a guère facilité, à ce moment précis de la vie de la*

*structure, le concours d'investissements nécessaire à dessiner un parcours de quêtes de concordance et cohérence (et cela en considérant aussi les opinions des autres acteurs-interlocuteurs externes à l'équipe).*

*À l'intérieur de la première structure l'émergence d'une priorité d'action a fort probablement été profitable du fait de la réduction de la complexité de la tâche qu'une attribution limitée de responsabilité comporte.*

*Le champ des variables à considérer, pour cette équipe, est significativement plus restreint et moins complexe que celui de l'équipe de l'autre structure. L'attente vis-à-vis des possibilités de réussite, définition du problème et probabilité de solution, est ainsi plus positive que celle de l'autre équipe et cela tant sur le plan des efforts requis que sur celui des résultats pouvant être poursuivis.*

*À l'intérieur de l'autre structure, la problématisation des priorités est moins orientée, ce qui en ce moment de l'histoire de l'équipe, pose des problèmes de délimitation et de focalisation des préoccupations. Les plans de responsabilité sont peu définis, ce qui peut être considéré comme une variable intéressante sur le plan du développement de la structure.*

*Dans le cas spécifique, les données révèlent une impasse opérationnelle. L'affrontement des priorités déclarées semblerait pour certains échapper à la force ressentie par l'équipe qui ressent par contre la nécessité de (re)donner un cadre de référence explicite aux décisions et aux choix de l'équipe. Un cadre de référence supérieur au niveau méso, celui de la somme des interprétations individuelles des principes du cadre institutionnel auquel la structure appartient.*

*Pour d'autres la diversité enrichit l'équipe, mais ils ne sont pas non plus en mesure d'inciter l'équipe à poser un problème spécifique et prioritaire. À ce moment de son histoire, cette deuxième équipe ne fonctionne pas comme une entité cohérente, cependant il y a concordance quant à la reconnaissance de l'existence d'un problème interne à l'équipe et le collectif des professionnels est d'accord de l'affronter pour relancer la réflexion sur le travail en termes de bilan mais surtout dans une perspective d'avenir.*

*La recherche sur le PEI s'est conclue par une évaluation critique de chaque phase de réalisation du projet, de l'impact de celui-ci sur le PEI lui-même et sur les processus en jeu dans sa réalisation au sein de l'équipe. L'accompagnement méthodologique fourni par l'équipe de recherche à lui aussi été évalué.*

*Les personnes qui ont exprimé leur avis, c'est-à-dire les responsables et les éducateurs qui ont pu suivre l'ensemble des étapes du parcours, se sont dits satisfaits de la phase exploratoire et aussi de l'accompagnement méthodologique fourni dans la deuxième phase pour soutenir et faciliter l'implication directe des opérateurs dans le processus de "problème setting" et de "problème solving". Cette phase a été particulièrement appréciée par ces professionnels; elle a été jugée adéquate et avantageuse en termes d'investissement et d'efficacité. Il semblerait qu'il ne soit pas habituel, du moins chez les opérateurs de ces deux structures, d'adopter une méthodologie d'approche par problèmes pour se pencher sur la focalisation d'éléments susceptibles de faciliter l'émergence de propositions orientées à la satisfaction de priorités émergentes. Ceci serait à*

*envisager par rapport à l'ensemble des conditions de qualité ressenties et déclarées comme étant caractéristiques du service à la personne prestée sous la responsabilité de la structure.*

*Pour notre part aussi cette collaboration a été une occasion d'expérience très riche grâce aussi à la disponibilité des opérateurs rencontrés prêts à dialoguer avec des personnes du monde "académique". L'approche que nous avons adoptée a toujours été particulièrement vigilante à cet aspect. En aucun cas le chercheur n'a prétendu pouvoir se substituer à l'un ou l'autre de ses interlocuteurs dans les choix de compétences des professionnels ainsi qu'au niveau de l'expression de jugement sur les réalités observées. Ce choix a certainement facilité le rapport de confiance qui semble avoir caractérisé les échanges collaboratifs entretenus. »-*

## D - Instruments de gestion et action professionnelle

À la suite de travaux antérieurs concernant l'implantation de systèmes de gestion de la qualité (SGQ) dans le domaine des services aux personnes avec des incapacités de développement (Mainardi, Solcà et Da Vinci, 2003; Mainardi, Solcà et Fratus, 2006), à dix ans de distance de l'introduction de ces systèmes dans le secteur, nous avons voulu récolter et discuter les avis des interlocuteurs de la personne avec une déficience intellectuelle, par rapport à une série de paramètres de qualification des systèmes de gestion adoptés<sup>100</sup> (Mainardi, Gandolfi, Parini et Balerna, 2010).

Le but de la recherche était de dresser un bilan de l'impact des systèmes adoptés et des aspects déontologiques et opératoires qui les caractérisent, sur l'organisation du service à la personne en général et sur la perception argumentée de la qualité des prestations et des attentions à la personne en particulier.

Dans cette étude, qui consiste en un approfondissement critique et argumenté quant aux acquis et aux réserves ressenties par les professionnels par rapport au nouveau système de gestion qu'ils étaient en train de vivre depuis quelques années, nous nous sommes adressés surtout aux professionnels de sorte à récolter des données complémentaires à celles dont nous disposons grâce à nos travaux précédents.

La recherche a intéressé d'abord l'ensemble des institutions actives dans le secteur des adultes et reconnues et subventionnées sur la base des normes UFAS AI 2000 selon les critères présents avant la définition de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération suisse et les Cantons. Au total, 29 institutions responsables de 82 unités opératives composées de structures d'habitations, de travail et d'accueil journalier, ont participé à cette phase de la recherche. En plus des directeurs et des responsables de la qualité de chaque institution, cette première partie de l'investigation a touché également les responsables des Offices cantonaux concernés et les représentants d'associations de parents et familiaux de personnes en situation de handicap. Par la suite l'étude s'est focalisée sur les structures qui s'occupent en priorité de personnes adultes avec des incapacités de développement (12 institutions « mères » intéressées par la gestion de 60 structures).

Des représentants des divers acteurs professionnels, choisis au hasard mais sur la base du rôle exercé dans la structure de service, ont été appelés à juger de l'impact du système de gestion sur les prestations qu'ils sont tenus à assumer et assurer. Cette partie a intéressé 108 professionnels. Des interviews individuelles et des groupes de discussion nous ont permis de dresser des bilans spécifiques à

<sup>100</sup> Le projet a été réalisé en collaboration avec l'Association Tessinoise des Institutions Sociales (ATIS), la Division de l'Action Sociale et des Familles du Département de la Socialité et de la Santé du canton du Tessin et de l'association des familiaux et des amis (Atgabbes). Projet n. 13DPD3-120296/1 du Fond National de la Recherche DORE : « *Bilancio critico sull'introduzione dei sistemi di gestione della qualità negli istituti per adulti mentalmente disabili in Ticino* ».

chaque structure et de mettre en évidence, dans le spécifique de l'unité ou de la structure mais aussi sur l'ensembles des institutions directement concernés, les aspects les plus critiques et/ou les qualités spéciales ressenties par les professionnels par rapport à:

- l'introduction et à l'utilisation du système de gestion adopté (depuis les processus de direction, aux processus clés en passant par les processus d'implication des usagers et des autres porteurs d'intérêt);
- l'implantation du modèle par processus proposé par « INSOS-agogis » et à la considération d'alternatives quant à celui-ci ou à l'une ou l'autre de ses implications;
- la transposition de la logique, des concepts et des instruments du SGQ dans le secteur spécifique;
- l'adoption de solutions, procédures, ou de stratégies de monitoring diverses de celles suggérées avec le modèle par processus.

La recherche nous a permis d'observer une série de convergences quant à l'existence de points ressentis comme forts ou faibles des instruments et/ou du système adopté et expérimenté. Sans rentrer dans les aspects spécifiques à l'analyse et à la discussion des données présentées et traitées dans le rapport du projet, dans le cadre du présent travail nous tenons uniquement à signaler quelques données relatives à l'impact de l'instrumentation de gestion sur les situations professionnelles directement intéressées et traversées par son introduction.

Pour la majorité des professionnels rencontrés, l'adoption du SGQ exige et détermine des occasions et des nécessités de confrontation qualifiantes entre professionnels. Son utilisation demande une réflexion élargie et des prises de position sur des thèmes et sur des rôles institutionnels et individuels du service à la personne avec des incapacités de développement (en partant, par exemple, de la responsabilité par rapport à l'une ou l'autre des prestations à assurer, mais également quant à l'interprétation et à la qualification de ces prestations, à la collaboration et à d'autres aspects de l'organisation du travail).

Cette nécessité de clarification et de transparence interne est jugée positivement par ces professionnels. L'introduction du SGQ a donné à cet aspect une condition de qualité et la pratique et les choix institutionnels (en particulier celui d'impliquer directement les professionnels dans le parcours d'appropriation et de définition des instruments de gestion spécifiques) en a fait une condition qualificative ressentie et copartagée du service à la personne. Pour une bonne partie des responsables, le système de gestion a fourni un bon prétexte pour institutionnaliser, provoquer et accommoder une pratique de coordination et de transparence (interne d'abord et externe par la suite) dont l'importance n'échappait à personne mais dont l'exploitation était, jusqu'au là, nettement insuffisante, ou plutôt de l'ordre de l'implicite.

Les processus assurés par des structures pour personnes avec des incapacités de développement peuvent être subdivisés en deux catégories : (1) les processus

standards (linéaires et représentables de manière univoque) et (2) les processus de « prise en charge ». Les données indiquent que l'adoption d'un SGQ par processus, tel que celui conseillé par INSOS-agogis, est jugée plus avantageuse et applicable aux processus de supports et stratégiques (gestion administrative et stratégique) qu'à ceux spécifiques à l'intervention éducative et/ou à l'accompagnement de la personne. La prescription d'actions et de leur prévisibilité, implicite dans le modèle, est jugée adéquate pour les processus linéaires identifiés dans la structure, mais elle présente des limites importantes, jusqu'à en mettre en discussion son opportunité pour les processus qui par définition sont à considérer comme étant plus complexes.

Le modèle INSOS-agogis (UFAS/AI 2000) est similaire du point de vue de ses fondements, de sa logique et des instruments qu'il propose, à la norme ISO 9001 issue de l'industrie et dont on peut aisément affirmer que son adéquation vis-à-vis de systèmes avec un haut degré de complexité est relative.

Face à une situation dynamique complexe, l'assurance de la qualité doit se confronter avec la complexité et la spécificité de la situation.

Pour les professionnels de l'éducation, la qualité vérifiée par les procédures prévues par le système donné (prestations déclarées et représentées de manière prédéterminée) ne correspondrait pas nécessairement à la qualité assurée (prestation réelle).

Le modèle choisi pour assurer le contrôle du processus (standardisation et quasi prescription de séquences d'actions), est déclaré «difficile», «impossible» ou «inadéquat», dans son application à la situation de prise en charge dont il est question dans ces structures.

Les données récoltées auprès des professionnels pour ce qui est des *processus de prise en charge*, dénomination utilisée par le système mentionné, sembleraient confirmer que *l'inclusion doit fuir l'homologation des interlocuteurs sous peine de nier l'hétérogénéité là où elle est la règle et la raison d'être de la première* (Lambert, 2002; Mainardi et Solcà, 2004a).

La singularisation<sup>101</sup> des processus de « prise en charge » est ressentie comme une « nécessité et condition » de la qualité du service. L'instrumentation adoptée doit être mise à l'épreuve des faits réels et des intentions qui, dans le quotidien et en amont et pour l'ensemble des aspects intéressés par ses effets, la justifient. Ce n'est que sur la base des effets produits qu'il est possible de produire ou de ne pas entraver (compte tenu des exigences, des besoins, des finalités et des objectifs retenus par les différents porteurs d'intérêts) et que l'instrumentation manifeste tout son sens et ses qualités.

Les singularités et les intérêts généraux des personnes avec des incapacités de développement doivent orienter et guider la gestion et le choix des instruments de l'administration et fournir, avec d'autres aspects contingents, les points de repère auxquels confronter les prestations, les réalisations et l'organisation de manière critique et régulière.

<sup>101</sup> l'individualisation et la différenciation de prestations analogues par là adaptées aux spécificités (objectives et subjectives) de chacun.

Dans les contextes évolutifs où les destinataires des prestations sont caractérisés par la présence d'une forte hétérogénéité interne et où le sujet et les situations de vie sont l'objet prioritaire des attentions professionnelles, l'assurance et la singularisation des « soins », des attentions et des actes d'accompagnement, sont les conditions à la base de la qualité des situations, des expériences, des habitudes et de la qualité de vie de la personne qui en est directement concernée.



## **Partie IV – La pédagogie de l'accessibilisation: synthèse et conclusions**

---

### **1. La pédagogie de l'accessibilisation**

Dans un contexte d'inclusion, l'accessibilisation, est la condition de l'accessibilité

Les instruments de l'accessibilisation des situations et des occasions d'expérience

L'accessibilisation, le paradigme de l'influence réciproque et le système bioécologique d'influence

### **2. Spécialisée et inclusive: deux approches indissociables**



## **La pédagogie de l'accessibilisation**

Le principe d'une accessibilité généralisée à toute situation qui puisse mettre la personne dans la condition d'agir et de choisir le plus librement possible en fonction de ses droits et de ses devoirs est fondateur de toute pédagogie démocratique et, en tant que tel, il est également inscrit dans les objectifs de la pédagogie de l'accessibilisation.

Cela dit, les objectifs prioritaires de la pédagogie de l'accessibilisation sont :

### Objectif 1

- *permettre à la personne l'accès à des occasions orientées d'expérimentation du rôle d'agent causal de faits, d'événements, ou de situations qui se produisent dans son univers physique et social. Cela signifie l'accueillir, la considérer, l'apprécier au sein de cet univers et au sein des préoccupations des membres de sa communauté.*

### Objectif 2

- *assurer la prise en considération par la personne des principaux facteurs causaux sur lesquels, à l'intérieur de situations, elle pourrait exercer un contrôle direct. Cela nous oblige à lui fournir ou à rendre possible l'appropriation des instruments de participation à la gestion de faits ou d'événements de sa vie.*

### Objectif 3

- *veiller à ce que l'impact des déterminants de la situation permette l'inclusion de la personne avec des incapacités de développement.*

## **Dans un contexte d'inclusion, l'accessibilisation, est la condition de l'accessibilité**

L'inclusion et la considération de la personne avec des incapacités de développement concernent des situations qui sont à la fois la *condition* et le *produit* de l'influence réciproque de l'interaction individu-environnement.

Il s'agit de situations qui se produisent à l'intérieur de contextes soumis à l'action de facteurs d'influence divers, individuels et environnementaux, proximaux et distaux, propres à l'individu et à l'univers physique et social qui constitue ces contextes, c'est-à-dire, l'environnement spécifique à chacune de ces situations.

La *situation de handicap* est le produit de processus dynamiques et réciproques se produisant à l'intérieur du système bioécologique. Elle est directement concernée par l'impact de la composante culturelle et institutionnelle du système hiérarchique des contextes sur les réalisations, les habitudes de vie, les services à la personne et les étayages présents et prédisposés à l'intérieur des situations et des contextes, leur diffusion, leurs qualités et leur accessibilité. Elle est également et directement intéressée par l'aménagement des milieux et par la prédisposition et l'activation d'interfaces sociales spécifiques. Celles-ci sont favorables et disposées/préparées à assumer et à apprécier les conséquences réelles ou présumées de l'inclusion des personnes en situation de handicap.

L'accessibilisation, en tant que processus de promotion et de protection des effets et des facteurs d'influences propres aux occasions que l'accessibilité met à disposition de la personne en situation de handicap, est, en éducation, un processus orienté et ciblé sur l'émancipation, l'inclusion et à l'autodétermination.

La pédagogie de l'accessibilisation caractérise une praxis d'assistance, d'éducation et d'accompagnement de personnes avec des incapacités de développement, qui entend promouvoir, développer, soutenir et accompagner l'expérience autonome et autodéterminée de la personne. Cet « accompagnement » se réalise au sein de situations d'apprentissage et de vie. Il veut favoriser et soutenir le développement de la personne, son inclusion et sa considération à l'intérieur de son contexte d'appartenance et de la société. Cela se réalise par l'assurance de conditions d'accès aux situations et aux expériences basée sur le respect et le soutien de sa présence et de ses manifestations individuelles et légitimes de participation et d'autodétermination.

La pédagogie de l'accessibilisation prétend intervenir sur la *situation de handicap* en agissant dans les situations elles-mêmes, ou sur l'une ou l'autre des variables possibles d'influence spécifiquement concernées par *le handicap de situation*. Ce dernier est observable et appréciable de manière très détaillée à l'intérieur de l'une ou l'autre des situations considérées et qualifiées d'*handicapantes*. Pour cette raison, nous retenons le concept de *personne en situation de handicap* en

tant que critère classificatoire et éthique plus général. Toutefois, dans un sens spécifique, nous lui préférons celui de *personne avec des incapacités de développement confrontée*, si cela est le cas, à *des handicaps de situation qui se manifestent, sont identifiés et/ou délimités, à un moment donné de l'histoire des relations entre un individu et son environnement*. Ces relations se situent à la fois dans la dynamique de ces interactions et elles sont le produit de cette même dynamique.

La pédagogie de l'accessibilisation s'occupe de l'aménagement de situations et de l'étayage d'occasions d'expérience afin qu'elles soient le plus propices au développement de l'autodétermination de la personne (Fig.44). Cet aménagement doit surtout être réalisé lorsqu'un certain type d'expérience ou l'exercice d'une certaine faculté est généralement considérée ou ressentie comme étant normalement accessible et/ou normalement due à tout le monde à l'intérieur d'une situation donnée.

Elle intervient par son versant spécialisé et/ou par son versant inclusif lorsque la personne avec des incapacités de développement risque de se trouver (ou se trouve) confrontée à des conditions d'exploitation d'une situation, de conditions d'apprentissage et/ou d'exercice d'une faculté, de considération et de participation sociale, manifestement préjudiciables par rapport aux conditions implicitement ou explicitement offertes et assurées par le contexte aux autres personnes.

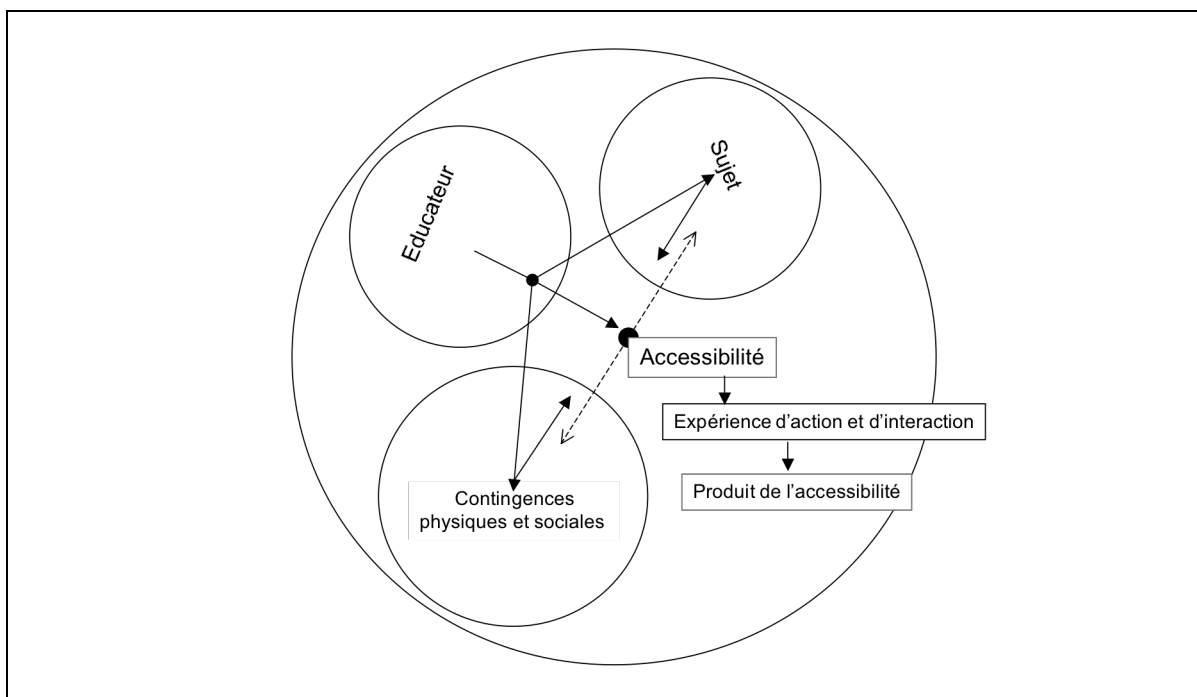


Figure 44 - Les composantes du processus d'accessibilisation et les destinations de l'étayage de l'expérience d'action et d'interaction.

La pédagogie de l'accessibilisation intervient dans des situations spécifiques et/ou dans des cadres de référence des différents sous-systèmes de contextes spécifiques en soutien de la qualité des expériences dynamiques par l'action sur

des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la variabilité comportementale et le développement de la personne.

La pédagogie de l'accessibilisation s'intéresse simultanément au contexte particulier et spécifique et aux situations dynamiques d'interaction à l'intérieur de ce contexte.

Ces interventions concernent, d'une part, des dimensions pédagogiques spécifiques à l'individualisation, et à la singularisation et, d'autre part, sur le versant inclusif, les dimensions généralisables et transférables à d'autres situations et/ou à d'autres contextes.

## Les instruments de l'accessibilisation des situations et des occasions d'expérience

S'occuper de la situation de handicap ressentie et/ou vécue par une personne, renvoie tout d'abord à des situations observables et aux potentialités internes, aux facteurs environnementaux et à leurs actions et influences réciproques susceptibles de limiter, d'éviter ou circonscrire l'émergence d'un handicap de situation particulier afin de favoriser l'accessibilité de conditions d'action plus avantageuses.

Grâce à *l'évaluation par la mise en situation*, on juge et on apprécie les facteurs personnels et environnementaux, les habitudes de vie qui caractérisent l'un ou l'autre des contextes et qui sont mis en jeu dans les situations observées.

On travaille les conditions de la situation et on influence la quantité et la qualité des expériences d'interaction réciproque par une *médiation faite d'étayages proactifs, interactifs et rétroactifs*, basés sur :

- (1) *l'aménagement du milieu et des conditions d'interaction,*
- (2) *l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration, l'estompage d'indices,*
- (3) *le renforcement et la valorisation directes ou indirectes de l'expérience d'action,*
- (4) *l'analyse de problèmes en collaboration.*

L'étayage intervient en amont, pendant et après le déroulement de séquences interactives spécifiques et propres à des situations et à des occasions ponctuelles d'expérience et d'échange. L'évaluation par la mise en situation et la médiation de l'expérience qui l'accompagne influencent significativement les conditions d'échanges, le déroulement et l'issue de l'expérience. L'intervention sur les conditions permet de réduire le degré de liberté de situations et de milieu *d'action libre* lorsque ceux-ci ne sont que peu ou pas du tout profitables à la personne et au développement et à l'exercice de son propre pouvoir d'action.

Par l'accessibilisation, ces situations deviennent autant de milieux et de situations *d'action encouragée* surtout lorsque l'étayage des aides physiques et sociales permet de mettre au cœur des préoccupations l'individu et la zone proximale de développement qui caractérise l'interaction individu - environnement.

La zone proximale de développement, tout comme le niveau de compétences et d'habiletés atteint par rapport aux contingences contextuelles et situationnelles, est relevée dans les situations et elle se définit par rapport à celles-ci.

Elle oriente et détermine la calibration de l'intensité et des formes de l'étayage à mobiliser pour la promotion et l'accompagnement de l'expérience d'action. En même temps, elle oriente et détermine le choix des situations et des occasions d'actions et l'action sur les conditions contextuelles de l'expérience.

L'action éducative et d'accompagnement en s'adaptant à l'individu considère et anticipe son niveau de développement, dans ce qu'il a d'actuel et dans ce qu'elle souhaite comme évolution à court, moyen et long terme par rapport à l'un ou aux différents contextes de référence. L'individualisation des attentions n'est cependant qu'une des composantes de la pédagogie de l'accessibilisation. Elle est comparable à l'habileté du tailleur à réaliser un vêtement sur mesure.

De l'autre côté, dans un contexte d'inclusion et de droit, ces choix ne se justifient pas automatiquement de manière unilatérale. Tout comme pour les habits, le « tailleur » est appelé à donner la parole à son interlocuteur et à considérer la composante subjective (la singularisation) de la qualité et de la pertinence de son action. Cela est d'autant plus évident si l'intention est d'inciter et de soutenir l'autodétermination. Pour nous, la considération de la subjectivité est un élément indispensable de l'inclusion entendue comme considération et participation. L'*analyse de problèmes en collaboration* est l'instrument que nous avons choisi d'utiliser pour favoriser une approche plus singularisée et accompagnée d'analyse et de choix des situations et des occasions sur lesquelles l'action éducative intervient pour supporter ultérieurement le développement et l'exercice des facultés caractéristiques de l'autodétermination.

S'agissant de personnes qui, dans les faits et/ou juridiquement, nécessitent accompagnement et protection vis-à-vis de tiers et/ou des effets de leurs actions, l'analyse de problèmes en collaboration ne peut se limiter à la promotion de la participation directe, indirecte ou vicariante de la personne avec des incapacités de développement. Elle prévoit dès que possible et en fonction de la nécessité, la participation directe d'autres acteurs intéressés par ces analyses, ou par leurs effets ou conséquences sur des contextes et des situations déterminées à court, à moyen ou à long terme.

L'accessibilisation des occasions est, dès son activation, un processus qui intéresse l'ensemble des facteurs d'influence internes aux situations et aux contextes et les systèmes de relations et d'interactions qui les caractérisent. On prend pour acquis que l'accès à un environnement proche, ouvert et amical vis-à-vis d'une singularité accentuée par la présence, chez la personne, d'incapacités de développement est certainement profitable et avantageux pour le développement de facultés d'autodétermination et pour l'exercice de ces facultés. Il en découle qu'une des questions principales de l'accessibilisation d'une occasion est d'assurer des conditions d'accès à l'expérience et des conditions d'action « normalement optimales » à l'intérieur des contextes. À partir de ce moment, « penser et agir l'accessibilisation » fait appel à l'ensemble du système bioécologique à l'intérieur duquel et par lequel des situations de handicap sont identifiées. La pédagogie de l'accessibilisation intéresse l'ensemble des sous-systèmes et les différents cadres de références en jeu dans leurs relations dynamiques, en particulier les choix éthiques et politiques, jusqu'aux évidences empiriques et scientifiques à disposition, en passant par les ressources et les réalisations communautaires, par les instruments juridiques et institutionnels du service à la personne et à la communauté.



## L'accessibilisation, le paradigme de l'influence réciproque et le système bioécologique d'influence

L'accessibilité est le résultat de processus interpersonnels et sociétaux qui se produisent et se jouent à l'intérieur et sous l'emprise de l'ensemble du système écologique.

Au niveau du micro système, on peut affirmer qu'en éducation spécialisée et inclusive, l'accessibilité se joue sur l'analyse et le dépassement de handicaps de situation éventuels par l'intervention sur l'ensemble des composantes de la situation pouvant être mobilisées.

Chaque niche éducative affronte des situations ponctuelles agissant ainsi sur l'intensité des handicaps déterminés par ces situations auprès de personnes dites « en situation de handicap ». Cependant, dès que la personne sort de l'une ou l'autre de ces niches, elle se retrouve confrontée à des conditions environnementales « normalement » handicapantes et la situation demande une nouvelle « négociation ».

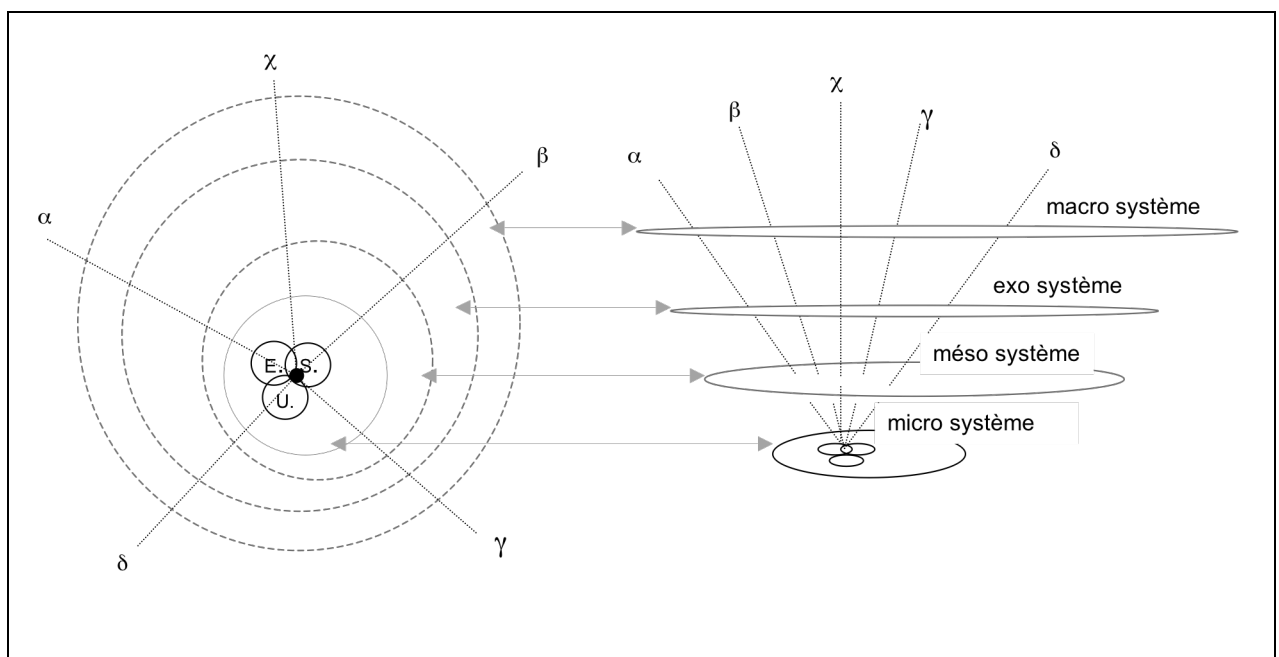


Figure 45 - L'accessibilisation et les facteurs d'influence:

*α: les évidences empiriques, les constatations, les résultats scientifiques*

*β: les croyances, les perceptions, les préjugés vis-à-vis des personnes*

*γ: les macrostructures politiques, idéologiques, législatives*

*δ: les réseaux formels et informels de ressources et de services*

*χ: les milieux physiques et leur aménagement*

*E.: éducateur; S.: sujet avec des incapacités de développement; U.: univers physique et sociale proche (micro système).*

Chaque élément du système de contextes est traversé par les facteurs d'influence et, de ce fait, il en est partiellement déterminé. Tout effort d'intervention sur l'un ou

l'autre des plans du système est sous l'influence directe des autres plans ou de représentants et/ou garants des cadres de référence issus des autres plans.

Historiquement et institutionnellement, le principe qui règle l'accessibilisation est celui du *bottom-up*. L'accessibilisation d'occasions qualifiant le développement et l'exercice de l'autodétermination se réalise sur la base de l'application d'un droit individuel à bénéficier de mesures éducatives et d'accompagnement et appropriées (besoins éducatifs spéciaux) et d'une option politique fondée sur des bases éthiques, structurelles et scientifiques devant se réaliser à l'intérieur de contextes les plus normaux possible (inclusion).

L'approche individuelle *cas par cas* des conditions adaptées n'est pas assimilable directement à l'inclusion mais plutôt à un processus bilatéral d'intégration au cours duquel les éléments du micro système sont considérés et affrontés les uns après les autres au cours du processus d'accessibilisation intégrative. L'inclusion prétend que l'individu et les personnes qui s'occupent de son accompagnement et de ses droits et devoirs puissent bénéficier directement des acquis du système pour la personne en situation de handicap et l'accessibilisation des occasions de développement et de vie communautaire. Cette prétention est de l'ordre d'une macrostructure et son influence est du type *top-down* et elle concerne le handicap de situation de toute personne.

La pédagogie de l'accessibilisation doit être à la fois individualisée, singularisée et inclusive, *bottom up* et *top down*, et cela pour ne pas se renfermer ni sur son versant spécialisé, ni exclusivement sur son versant « idéologique ».

Chaque versant doit alimenter et s'alimenter de l'autre pour créer le cycle de l'accessibilisation (figure 46) nécessaire à l'inclusion et à la personne afin de ne pas oublier ou négliger l'un ou l'autre des aspects forts de ces deux versants.

Comme le montre la figure, les facteurs d'influence s'exercent à tous les niveaux de l'écosystème. Cette réalité est rarement prise en compte dans l'action pédagogique. Celle-ci reste très souvent confinée à des processus *bottom up*, tout particulièrement dans le micro système.

En partant du concret, de la relation éducative ou de la situation de handicap, on actualise des faits, des principes ou des valeurs. On traduit et on exécute sur le plan pratique, physique et interpersonnel, les implications des structures globales. Dans le micro système, au-delà de l'environnement physique, la relation éducative se prédispose et se développe à l'intérieur de contextes et de situations en interaction avec des personnes qui doivent représenter, interpréter, accorder les composantes des niveaux supérieurs et, selon le cas, négocier et harmoniser les rapports réciproques de différents composants entre elles et avec les destinataires des attentions.

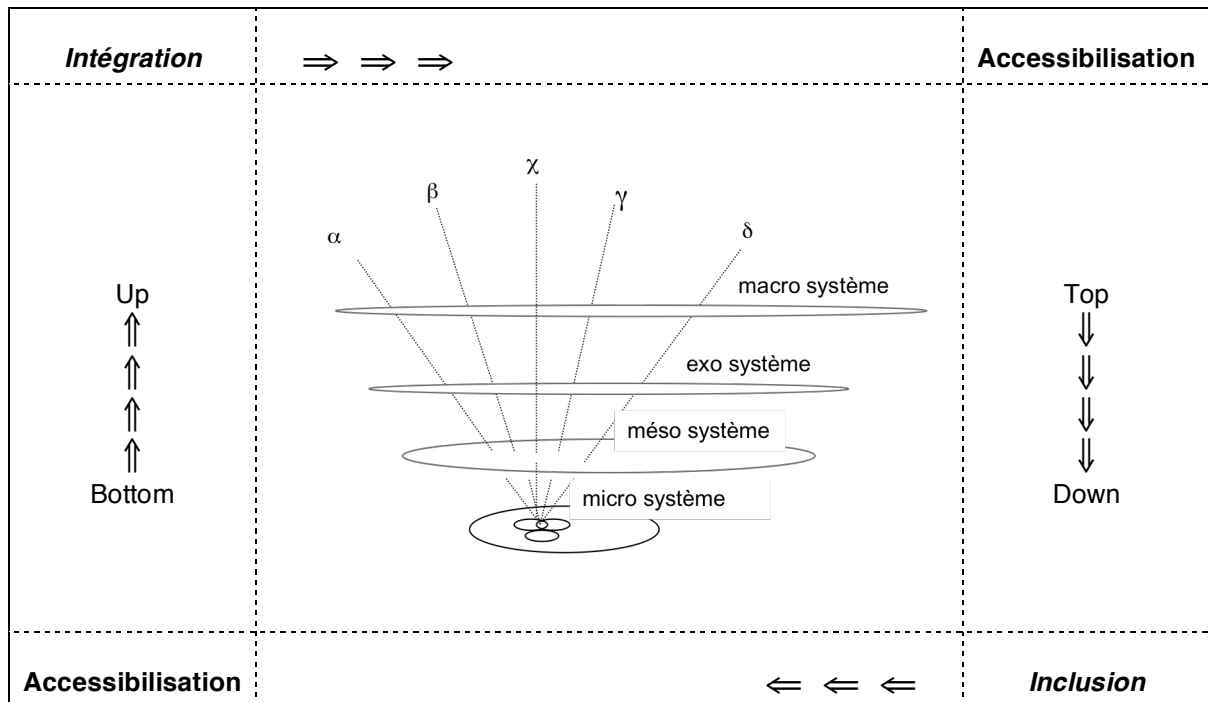


Figure 46 - Le cycle d'accessibilisation.

La formation du personnel éducatif devrait assurer une réflexion et une pratique sur ces dynamiques et en particulier sur le concept d'influences réciproques : toute situation interpersonnelle s'exerce dans un cadre multidéterminé par les facteurs d'influence, par leurs « porteurs et tenants », à l'intérieur d'un contexte de relations qui n'est en aucun cas, sans exception pour l'éducation, réductible à une relation dyadique ou aux influences exclusives de l'une ou de l'autre des composantes du système ou à leur positionnement « hiérarchique ».

L'intervention intéresse et concerne l'accessibilisation d'un milieu ( $\chi$ ) et les échanges réciproques entre les acteurs en présence ( $\delta$ ). La situation qui se produit dans un instant précis est le fruit de l'impact *top down* du cadre plus général des droits et des devoirs individuels et sociaux et de leur application, mais elle est aussi le résultat du processus *bottom up* de mises en forme spécifique de ce cadre général dans le cas spécifique et particulier. Les deux mouvements ont des caractéristiques propres qu'il importe de connaître et considérer pour en assurer l'efficacité. Prenons l'exemple d'une mesure éducative individuelle et inclusive de scolarisation. Cette mesure est sous le régime d'une loi ( $\gamma$ : les macrostructures législatives). En Suisse, depuis plusieurs décennies et encore aujourd'hui, cette loi reconnaît le droit à une intervention spéciale (non ordinaire) uniquement en fonction de l'impossibilité d'un enfant de rester dans le circuit régulier de l'enseignement. La finalité déclarée de l'enseignement spécialisé et du législateur est de consentir à tout enfant de bénéficier de conditions d'opportunité lui permettant de garder ou regagner dès que possible (prévention de l'exclusion et promotion de l'intégration) le circuit/contexte régulier de vie (contexte familial,

scolaire et/ ou professionnel, etc. ...) comme c'est le cas et le droit pour toutes les autres personnes. L'exploitation de la ressource conditionnée, en accord avec les finalités déclarées ( $\gamma$ : les macrostructures politiques, idéologiques), pourrait très bien ( $\alpha$ : les évidences empiriques et les constatations) être utilisée pour éviter la sortie du circuit scolaire régulier. Elle pourrait consentir de mettre en place des conditions d'accessibilisation directement en relation avec le handicap de situation lui-même - des conditions internes aux situations handicapantes - et permettre de travailler le handicap de situation à partir de situations « d'origine » et déterminantes ( $\alpha$ : les résultats scientifiques).

Une telle démarche, du point de vue des facteurs d'influence «  $\gamma$  », impliquerait la perte du droit aux subsides en relation avec une situation de handicap reconnue. En effet, dans le contexte de référence considéré, uniquement si et lorsque la personne sort du circuit régulier, les droits individuels associés à la situation de handicap sont activés permettant ainsi d'assurer, dans la forme institutionnelle attendue et officiellement reconnue, la réalisation d'un accompagnement éducatif adéquat.

En tant que telle, une « transgression de la règle » qui consisterait en l'octroi et l'exploitation de subsides pour intervenir à l'intérieur de la situation, pourrait être une solution intelligente, économique et cohérente, et cela dans l'intérêt de la personne et dans le respect des finalités et des intentions générales du système.

Cette procédure, formellement inappropriée, au plan micro de la négociation individuelle a bien des chances d'être comprise, acceptée et réalisée, et cela en accord avec l'administration locale et fédérale ( $\delta$ ), pour parvenir à interpréter sur un plan micro, interpersonnel et bilatéral, l'esprit du législateur ( $\gamma$ ) ; pour parvenir à gérer sur le plan pragmatique de « l'exception locale et particulière, argumentée et justifiée » ( $\delta$  et  $\alpha$ ) et bien avant la révision des règlements nécessaires à la légitimation de la généralisation de telles pratiques, des contradictions logiques et déontologiques « évidentes » entre les finalités du législateur et les moyens considérables et/ou activables.

La cohérence des arguments et des faits avec les finalités et les arguments principaux auxquels l'ensemble du système hiérarchique environnemental fait référence, aux yeux des administrateurs et des autres acteurs responsables ( $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ), peuvent suffire à la tâche: l'exception (négociation cas par cas) est justifiée et justifiable et la règle générale reste intacte (l'exception n'étant pas la référence).

En sa substance, du moins en ce qui concerne les mesures éducatives et d'accompagnement officiellement reconnues, le produit de négociations au niveau local et particulier est une démonstration de solutions exceptionnelles (voir transgressives) mais autant uniques qu'adéquates et efficaces. Ces solutions ponctuelles, cohérentes avec les intentions du législateur, lorsqu'elles assurent une congruence totale avec ces intentions, peuvent être accueillies assez aisément, comprises et justifiées, dans un cadre d'exception, par des niches éducatives spécifiques et par les systèmes les plus proches à l'individu, même lorsqu'elles proposent des mesures d'accompagnement peu usuelles ou peu conformes aux habitudes. En prétendant au préalable la cohérence formelle ou

l'assimilation et l'accommodation à des niveaux hiérarchiques supérieurs, pour des raisons et des implications diverses, cela demanderait des efforts, des temps et des coûts, pour l'ensemble du système, bien supérieurs à ceux que comportent ces solutions en tant que telles.

Dans certains cas, comme celui de l'exemple que nous venons de mentionner, la disponibilité et la capacité de gestion d'un certain degré d'incohérence de la part du système, entre le plan institutionnel plus général et le plan particulier et individuel, est une des conditions à la base de la production d'évidences qui vont alimenter les pratiques et la réflexion plus générale. Selon le cas et à son tour, la référence générale peut imposer, demander, anticiper ou produire, voir provoquer, un réajustement général de l'ensemble du système. Le copartage de la validité des arguments permet à l'exception d'exister, mais au même temps, cela ne suffit pas, à lui seul, à assurer l'activation de processus d'assimilation et d'accommodation au plan institutionnel plus général des accords ainsi réalisés, des solutions mises en places, suivies et empiriquement validées ou non.

Par rapport à l'accessibilisation, le processus individuel de négociation de l'accessibilité n'est qu'une phase possible d'anticipation par cas (intégration) de possibilités futures d'évolutions, ou de transformation, de produits institutionnels du cycle d'accessibilisation (inclusion). Réciproquement ces derniers, dans ce qu'ils ont d'actuel, ne sont que des bases institutionnelles temporaires pour d'autres évolutions ou transformations des pratiques et des réflexions sur le plan particulier, et ainsi de suite. Toute la pédagogie de l'intégration se base sur des réalisations interpersonnelles et elle a contribué résolument aux réflexions plus générales par des résultats manifestes dont la généralisation à l'ensemble des autres systèmes se justifiait et se justifie amplement sur la base des macrostructures qui les traversent.

La perspective que nous avons adoptée tout au long de ce travail indique toutefois que le chemin à parcourir doit se préoccuper également de traverser l'ensemble des systèmes. En effet, si l'on veut parler d'inclusion, il est nécessaire de prendre la voie menant de l'accessibilisation à cette inclusion et de l'inclusion déclarée à l'assurance de l'accessibilisation individuelle et ainsi de suite.

Dans l'exemple des recherches en partenariat avec les institutions, celles-ci ont été au départ générées par l'exigence des familiers d'assurer la qualité de vie de leurs familiers au sein de structures d'accompagnement ( $\beta$ : les croyances, les perceptions, les préjugés vis-à-vis des personnes). Ensuite, la demande a été formulée par les structures de service elles-mêmes ( $\delta$ : les réseaux formels et informels de ressources et de services), pour vérifier l'adéquation de leurs instruments de gestion. Cela nous a conduit à interroger de manière critique tout d'abord les personnes, puis les procédures internes de réalisation des plans individuels (P.E.I.) et ensuite les instruments de gestion ( $\alpha$ : les évidences empiriques, les constatations, les résultats scientifiques) et leur rapport avec les intentions du législateur, les nécessités des responsables exécutifs des structures

et de l'organisme de surveillance et de financement ( $\delta$  : les réseaux formels). Ce parcours d'étude de l'impact de système de gestion de la qualité, dans le domaine de l'éducation et l'accompagnement de personnes adultes avec des incapacités de développement, a justifié une suspension momentanée d'une ordonnance administrative ( $\gamma$ : les macrostructures législatives) relative à la prescription de l'un ou l'autre système et/ou d'instrument de gestion spécifiques. Le but premier de l'étude des facteurs d'influences environnementaux, dont l'organisation et la gestion de ressources et services, est de porter en premier plan, avec la juste considération d'autres facteurs contingents, les situations de handicap et les handicaps de situations auxquels la qualité du travail « pour » et « avec » l'individu doit faire face afin d'assurer - ou d'approcher - une qualité de vie, actuelle et future, normalement spéciale ( $\delta$  : réseaux ;  $\chi$  : milieux).

## Spécialisée et inclusive: deux approches indissociables?

Pour conclure ce travail, prenons la métaphore du grimpeur et de la cordée. Gravier la paroi d'une montagne est le résultat d'efforts répétés, patients et longs ; des efforts qui doivent tenir compte des conditions environnementales, de l'équipement, de la préparation et du rythme de progression de chacun dans la cordée. Si l'arrivée au sommet est une « réussite », on ne peut pas oublier qu'elle n'est qu'une étape du trajet. La cordée doit repartir, mobiliser d'autres ressources, dans des conditions différentes, environnementales et individuelles, affronter d'autres efforts, passages, ... . Ce n'est qu'à l'arrivée « au pied de la montagne » que la cordée pourra dire qu'elle a réussi son escalade.

Deux processus différents guident également la pédagogie de l'accessibilisation. Ils sont nécessaires et complémentaires pour arriver au but: la réussite de l'inclusion.

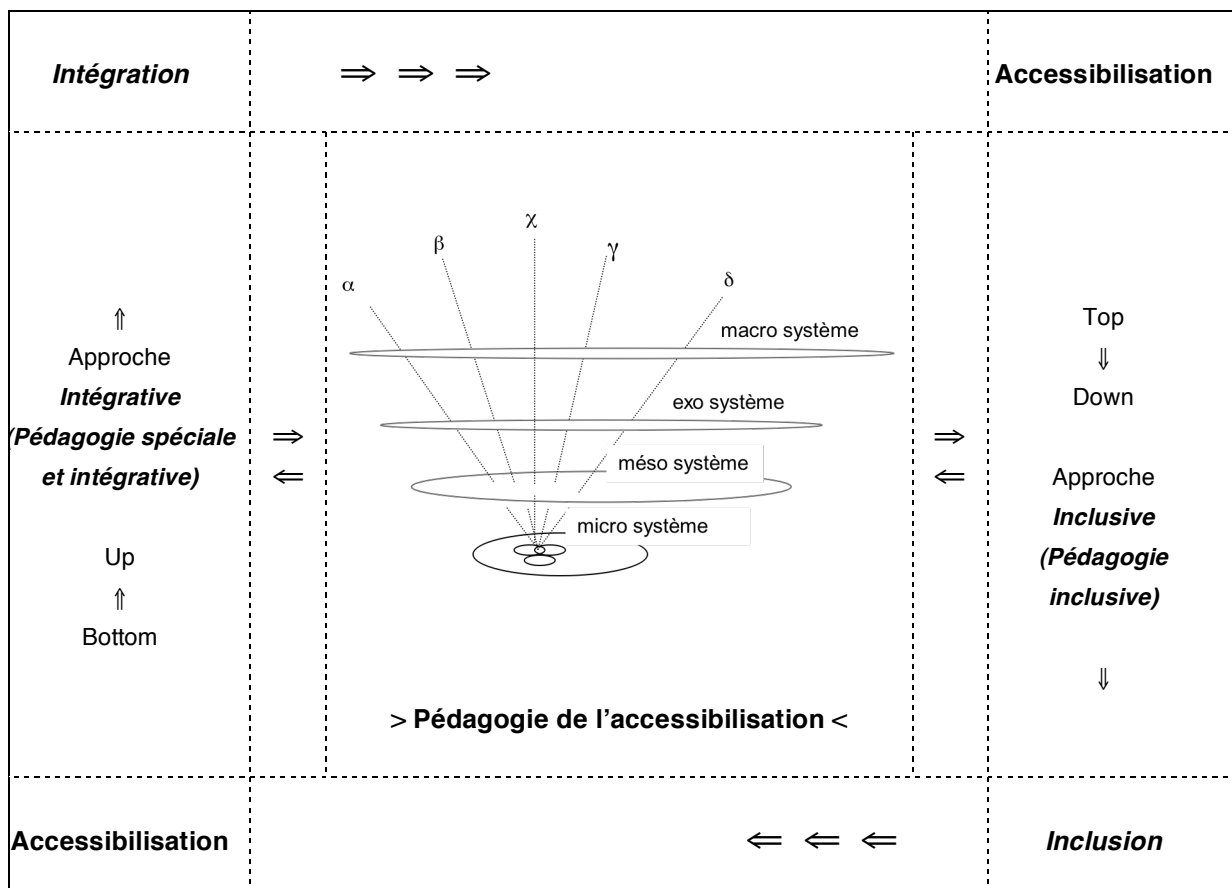


Figure 47 - La pédagogie de l'accessibilisation.

L'accessibilisation dans une approche *bottom up* est assimilable au travail de l'artisan qui doit réaliser un projet avec des éléments donnés, ayant des caractéristiques uniques et particulières propres à une situation contingente. Cet

artisan est inséré dans un chantier possédant des réalisations tout aussi contingentes. Le résultat est une situation spécifique : le jeu des variables sur lesquelles il peut travailler, tout comme celles qui constituent la situation, est un ensemble unique et particulier. Il en est de même dans l'éducation. Nous sommes en présence d'acteurs qui sont placés dans des situations particulières avec des facteurs d'influence individuels et environnementaux spécifiques traversant les différents niveaux de l'écosystème.

L'accessibilisation *bottom up* telle que nous l'avons définie, permet la réalisation de l'intégration: une solution issue d'une recherche-action contextuelle et unique. La multiplication de ces solutions peut se généraliser à l'ensemble de « l'artisanat ». C'est le travail quotidien avec les personnes confrontées à des handicaps de situation.

L'intégration ainsi réalisée peut se concevoir comme la somme des transformations ponctuelles découlant de ce processus.

Actuellement, nous sommes régulièrement en présence de ce type de réalisations au niveau du micro système qui façonnent l'intégration des personnes présentant des incapacités de développement. L'inclusion demande de prendre systématiquement en considération la seconde phase du processus, l'autre « versant de la montagne ».

La « descente », ou l'approche *top down*, implique l'assimilation des évidences et des acquis particuliers propres aux ajustements réciproques des différents facteurs d'influence ( $\alpha, \beta, \gamma, \delta, \chi$ ), qui ont pu se réaliser au sein des systèmes plus proches à la niche éducative spécifique, aux autres niveaux de l'écosystème.

Leur accommodation va déterminer de nouvelles conditions environnementales d'influence à l'intérieur desquelles, à différents niveaux du système, il est possible de préparer et réaliser d'autres « escalades ».

Ce double mouvement de l'accessibilisation, de l'intégration vers l'inclusion et de cette dernière vers la première, implique la présence simultanée de deux préoccupations pédagogiques centrales dans le champ éducatif: une préoccupation « intégrative » et une préoccupation « inclusive ».

Pour nous, la coexistence de deux approches pédagogiques est actuellement une exigence incontournable dans l'intérêt des personnes avec des incapacités de développement.

Nous la considérons toutefois comme une étape. L'accès à la citoyenneté de chaque personne demande que la pédagogie devienne normalement spéciale et inclusive. Nous pourrions ainsi parler d'accessibilisation, c'est-à-dire la création d'une pédagogie inclusive qui assure à chacun le respect de ses droits et l'exercice entier de ses devoirs dans la société.







## Références bibliographiques

- AAMR, (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC, American Association on Mental Retardation.
- Adler M. et E.Ziglio, (1996). *Gazing into the Oracle: the application of the Delphi Method to Public Policy* . London, Jessica Kingsley Ltd.
- Allal, L., Cardinet, I., Perrenoud, J. (1979). *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*. Bern, Peter Lang.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, W. H. Freeman.
- Barisnikov, K. et Petitpierre, G. (1994). *Défectologie et déficience mentale : Vygotsky*. Neuchâtel / Paris, Ed. Delachaux et Niestlé.
- Barral, C. (1999). De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les représentations du handicap. *Handicap, Revue de sciences humaines et sociales*, 81. Paris, CTNERHI.
- Barral, C. (2007). Evolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap. Typologie des modèles du handicap, Communication présentée à la Journée d'étude universitaire sur les Déficiences intellectuelles, Université LILLE III, 1er février.
- Barral, C. (2009). De la personne handicapée à la situation handicapante: Le rôle de la Classification Internazionale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, Communication présentée à la Journée d'étude de l'AIRHM, HEP Lausanne, 8 mai.
- Bätscher, R., Reut, V., Stamm, H. (1999). *Leitfaden Qualitätsentwicklung. agogis INSOS*, Zürich (nella versione italiana: "Manuale di sviluppo della qualità: modello per l'introduzione di un sistema di qualità nelle istituzioni per invalidi").
- Besse Caiazza, A., Eberle-Jankowski, A. & Kronenberg, B. (2005). Comment maîtriser l'offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires?. *Pédagogie spécialisée*, n. 2, p. 24-27.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire Suisse. In M. De Carlo-Bonvin (ed.), *Au seuil d'une école pour tous* (p. 13-26). Lucerne, SZH/CSPS.
- Bless, G., Bürli, A. (eds.) (1994). *L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse*. Lucerne, SZH/SPC, 1994.
- Bordallo, I., Gisenet, J.P. (1999). *Didattica per progetti*. Firenze, Ed. La Nuova Italia.
- Bresson, F. (1971). La genèse des propriétés des objets. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 109, pp.143-168.
- Bresson, F. (1976). Inferences from animal to man: Identifying behavior and identifying functions. In M. Von Cranach (Ed.), *Methodological problems in ethology*. p.319-342.
- Bronckart, J.P. et Besson, M.J. (1981). *Acquisition du langage et Pédagogie de la langue*. Cahiers de la Section des Sciences de Education, Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. et Ventouras-Spycher, M. (1978). The Piagetian Concept of Representation and the Soviet-inspired View of Self-Regulation - In G. Zivin (Ed.), *The Development of Self- Regulation through private Speech*, New-York, Wiley, 99-131.

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4): 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Ed. Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, 6, pp.187-251.
- Brooks, P. et Baumeister, A. (1977). A plea for consideration of ecological validity in the experimental psychology in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, p. 407-416.
- Bruner et Garton (1981). *Crescita umana: apprendimento e maturazione del bambino*. Torino, Boringhieri.
- Bruner, J. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma, Armando.
- Bruner, J. (1976). *Psicologia della conoscenza*. Roma, Armando.
- Bruner, J. (1981). Apprendimento dell'uso delle parole. In: Bruner et Garton (1981), p.83-108.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Bruner, J. et al. (1978). *Lo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando.
- Bruner, J. et Garton A. (1981). *Crescita umana*. Torino, Boringhieri.
- Bruner, J. et Garton, A. (1978). *Human Growth and Development*, Oxford, Oxford.U.P.
- Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P. (1972). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma, Armando.
- Buckley, C. (1995). Delphi: A methodology for preferences more than predictions. *Library Management*, Vol. 16, No. 7, p. 16-19.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova, Cleup.
- Camaioni, L. (1980). *La prima infanzia*. Bologna, Il Mulino.
- Canevaro A., Gaudreau J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano, Mondadori.
- Carbonetti, D. et Carbonetti, G. (1996). *Vivere con un figlio Down*. Milano. Franco Angeli.
- Carbonetti, D. et Carbonetti, G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande*. Milano, Franco Angeli.
- Caspar, P. (1994). *L'accompagnement des personnes handicapées mentales, L'accompagnement des personnes handicapées mentales: un dispositif social et multidimensionnel*. Paris, Editions L'Harmattan.
- Charlot B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). Education et enseignements spécialisés: un champ fragmenté. In Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (Eds.). *Education et enseignement spécialisé: ruptures et intégrations*. De Boeck, p. 7-29.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (Eds.). (2003). *Education et enseignement spécialisé: ruptures et intégrations*. De Boeck.
- Chatelanat, G. et Brinker, R. (1981). Normative and conceptual developmental models : distinction for special education preschool programs. Manuscript.

- Chatelanat, G. et Schoggen, M. (1980). Issue encountered in devising an observation system to assess spontaneous infant behavior-environment interactions. In Hogg, J. & Mittler, P. (eds) *Advances in mental handicap research*. Vol.1. Chichester, Wiley, p.55-82.
- Colombo, J. (1982). The critical period concept : research, methodology and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, p.260-275.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, Ed. DeBoeck.
- D'Angella, F. et Orsenigo, A. (eds.), (1999). *La progettazione sociale. Quaderni di Animazione sociale*. Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Dalkey, N. C. (1972). "The Delphi Method: An Experimental Study of Group Opinion" In Dalkey, N. C., Rourke, D. L., Lewis R., et Snyder, D. (Eds): *Studies in the Quality of Life: Delphi and Decision-Making*, Lexington Books, Lexington, Massachusetts.
- De Waele, I., Van Loon, J., Van Hove, G., et Schalock, R. (2005). Quality of Life Versus Quality of Care : Implications for People and Programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. Vol.2, p. 229-239.
- Debray, R. (1989). *Apprendre à penser: Le Programme d'Enrichissement Instrumental de R. Feuerstein*, Paris, Editions ESHEL.
- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap (moteur). Les classifications internationales des handicaps "Déficiences motrice set situations de handicaps"- Ed. APF, Paris.
- Deleuze G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano, Raffaello Cortina.
- Dellagana, I., Losa, F. (1994). DIMAT. Differenziare in ambito matematico. Approccio differenziato all'apprendimento della matematica nel II ciclo della scuola elementare. Bellinzona, DECS.
- Desmet, H., J. P. Pourtois, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
- Dessibourg, C.A. (2007). *Traitements médicaux et personnes déficientes intellectuelles*. Chêne-Bourg, Ed. Médecine & Hygiène.
- Dessibourg, C.A. (2009). *Handicap mental : approche transdisciplinaire. Somatique, psychiatrique, psychopédagogique*. Cédex, Ed. Masson.
- Dettermann, D. (1979). Memory in the mentally retarded. *Handbook of mentally deficiency*. N.Y., Ellis N.R. (eds), Mc Graw-Hill, p.727-760.
- Dias, B. (1991). *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. Cousset, DelVal.
- Dixon, R, Verenikina, I. (2007). *Towards Inclusive Schools : An Examination of socio-cultural Theory and inclusive Practice and Policy in New South Wales DET Schools. Learning and Sociocultural Theory : Exploring Modern Vygotskian Perspectives*, Vol 1, p.192-208
- Doudin, P.A. (1977). Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, n. 15, p. 8.
- Doudin, P.A. (1997). Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence. Bellinzona, *Rivista SSP*, n. 15., p.8-17.
- Doudin, P.A. (2009). *De la différenciation structurale à l'enseignement différencié: quelles conséquences pour la santé des enseignant-e-s?*. Berne, CSPA, 18 p.

- Doudin, P.A. et Ramel, S. (eds.) (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Porrentruy, CDHEP.
- Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberg, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?. In Doudin, P.A. et Ramel, S. (eds.) Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, n° 9, p.11-31. Porrentruy, CDHEP.
- Duchêne J., Mercier M., Delville, J., Delfosse M.-L., Mattys M. et Witdouck O. (eds.), (1997). Éthique et handicap mental, Namur, P.U.N.
- Dumas, J. et La Freniere, P. (1993). Mother-child relationships as sources of support of stress : A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, p.1732-1754.
- Dupont, A. (2003). Audit, qualità, certificazione... quali vantaggi per l'utente. *Bollettino Atgabbes*, primavera, p. 19-21.
- Eheart, B. (1982). Mother-child interaction with nonretarded and mentally retarded preschoolers. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, p. 20-25.
- Fenz, W.B. et Mc Cabe, M.N. (1971). Habituation of G.S.R. in retarded children and non-retarded subjects. *American Journal of Mental Deficiency*, 75, p. 470-473.
- Feuerstein, R. (1990). Le PEI (Programme d'enrichissement instrumental). In AA.VV., *Pédagogies de la médiation autour du P.E.I.*, *Chronique Sociale*, p.119-166.
- Feuerstein, R. (1995), *Non accettarmi come sono*, Firenze, Sansoni.
- Fischer, K.W., Bullock, D., Rotenberg, E.J., and Raya, P. (1993). The dynamics of competence: How context contributes directly to skill. In R. Wozniak and K.W. Fischer (Eds.), *Development in Context*. Ed. Erlbaum, pp. 93–113. N.Y., Hillsdale.
- Fisher, M. et Zeaman, D. (1973). Attention-retention theory. *International Review of research in mental retardation*. Vol 1, , 6, p.169-256. N.Y., Academic Press.
- Fougeyrollas, P.(1998). Les déterminants des situations de handicap et de la participation sociale: enjeux et défis des perspectives québécoises et internationales. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. N° spécial, p.11-14.
- Fougeyrollas, P.(2001). Le Processus de Production du Handicap: l'expérience québécoise. In Riedmatten D. *Une Nouvelle approche de la différence*. Genève, Ed. Médecine & Hygiène / Cahiers Medico-Sociaux.
- Fougeyrollas, P., Bergeron H., Cloutier R., Côté J., St Michel G. (1998). *The Québec Classification: Disability Creation Process*. Lac St-Charles, RIPPH.
- Frabboni, F (ed.), (1997). *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*. Firenze, La nuova Italia Scientifica.
- Frabboni, F., Guerra, L. (eds.), (1991). *La città educativa: Verso un sistema formativo integrato*. Bologna, Ed. Cappelli.
- Fuster, P. et Jeanne, P. (2001) *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisée*. Paris, Bordas.
- Gagnier, J.-P. Lachapelle, R. (Eds) (2002). *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : Participation plurielle et nouveaux rapports*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Galifret-Granjon, N. (1981). *Naissance et évolution de la représentation chez le'nfant*.

Paris, PUF.

Gardou, C. (2005). Fragments sur le handicap et al vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action. Ramonville Saint-agne, Ed. érès.

Gardou, C., Develay, M. (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration "disent" aux sciences de l'éducation. *Revue française de Pédagogie*, 134, p.15-24.

Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Houghton Mifflin.

Goode D., G. Magerotte, R. Leblanc, (2000). *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*. Bruxelles, De Boeck.

Gremaud G., (1991). *Aspects de la communication référentielle et de la prise de rôle en handicap mental*. Cousset, Delval.

Grossmann, H. (1977). *Manual on terminology and classification in mental retardation: 1977 revision*. Baltimore, Pridemark Press.

Gunn, P., Berry, P. et Andrews, R. (1982). Looking behavior of Down syndrome infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, p. 344-347.

Hamonet, C. (1990). *Les personnes handicapées*, Paris, PUF.

Hamonet, C., de Jouvencel M., Magalhaes T. (2003). La notion de handicap. *Revue française du dommage corporel*, 29, p.13-26.

Hamonet, C., Magalhaes T. (2000). *Système d'identification et de mesure du handicap (SIMH)*. Paris, Ed.Eska.

Harris, G. et Fleer, M. (1974). High speed memory scanning in mental retarded : evidence for a central processing deficit. *Journal of experimental Child Psychologie*, 17, p.452-459.

Hastings, R., Beck, A., et al. (2005). Symptoms of ADHD and their correlates in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26, p. 456-468.

Hauser-Cram, P. et Howell, A. (2004). *Disabilities and Development*. In Lerner, R.M., Easterbrooks, M.A., Mistry, J.(eds.). *Developmental Psychology. Handbook of Psychology*. N.Y., Ed. John Wiley & Sons, 6, p. 514-528.

Heal, L. et Johnson, J. (1970). Inhibition deficits in retarded learning and attention. In Ellis N.R. (ed). *International review of research in mental retardation*. N.Y., Academic Press, 4, 107-150.

Heller T., Alison B. M. & Factor A. (1999). Autonomy in residential facilities and community functioning of adults with mental retardation. *Mental retardation*, vol 37, number 6, p.449-457.

Helmer, O. et Dalkey, N. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, Volume 9, Number 3, April, 1963.

Hepburn, A. & Schaffer, R. (1983). Les contrôles maternels dans la prime enfance. *Enfance*, 1-2, p.117-127.

Hintz, A. (2003). From segregation to inclusion in Germany. *Inclusive Education : a Framework for Reform. Conférence Proceedings*, p.135-145.

Holden, E. (1973). Effects of stimulus alternation on sequential information processing by retarded and nonretarded subjects. *Journal of mental Psychology*, 101, p. 262-268.

Hurtig, M. (1981). Les milieux de vie de l'enfant. In Rondal, J.A. et Hurtig, M., *Introduction*

- à la psychologie de l'enfant. Bruxelles, Mardaga, p.121-139.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento, Erickson.
- Jollien, A. (2003). *L'elogio della debolezza*. Magnano, Qiqajon.
- Jones, O. (1977). Mother-child communication with pre-linguistic Down's syndrome and normal infants. In Schaffer, H. (eds) *Studies in mother-infant interaction*. London. Academic Press.
- Karrer, R., Nelson, M. et Galbraith, G.C. (1979). Psychophysiological research with the mentally retarded. *Handbook of mental deficiency, psychological theory, and research*, 2d ed. Hillsdale, N.J., Ellis N.R. (ed.), Erlbaum, p. 231-288.
- Kazdin, A. & Matson, J. (1981). Social validation in mental retardation. *Applied Research in Mental Retardation*, 2, p.39-53.
- La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M. et al. (2008). Detecting attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in adults with intellectual disability: The use of Conners' Adult ADHD Rating Scales (CAARS). *Research in Developmental Disabilities*, 29, p.158-164.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. (2003). L'autodétermination. In Tassé, M. et Morin, D. (Éds). *La déficience intellectuelle*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, pp. 203-214.
- Lambert, J.L. (1978). *Introduction à l'arriération mentale*. Bruxelles, Mardaga.
- Lambert, J.L. (1981). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles, Mardaga.
- Lambert, J.L. (1983). Les échecs de la communication entre enfants handicapés mentaux : à qui la faute. *Le Langage et l'homme*, 51, p.3-8.
- Lambert, J.L. (1986). *Handicap mental et société*. Cousset/Fribourg, DelVal.
- Lambert, J.L. (1988). Analyse d'interaction éducatives. In Lambert, J.L. (ed.) *Enfants et adultes handicapés mentaux. Recherches et applications*. Cousset, Ed. Delval.
- Lambert, J.L. (1991). *Le personnel éducatif face au handicap mental. Approche psychopédagogique*. Cousset, DelVal.
- Lambert, J.L. (2002). *Les déficiences intellectuelles. Actualités et défis*. Fribourg, Ed. Universitaire.
- Lambert, J.L. (2002). *Les déficiences intellectuelles. Actualités et défis*. Fribourg, Ed. Universitaire Fribourg-CH.
- Lambert, J.L. (2002). *Personnel éducatif et implication au travail. Pédagogie spécialisée*, n.1, Lausanne.
- Lambert, J.L. (2003). Il ruolo degli operatori nel processo di qualità: quale soddisfazione per il personale educativo. *Bollettino Atgabbes*, primavera, p. 24-27.
- Lambert, J.L. & Mainardi (1987). *Analyse de strategie de médiation éducative auprès des enfants handicapés mentaux*. Document n° 14 du Centre de Recherche en Pédagogie Curative, Uni Fribourg-CH.
- Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg-CH.
- Lanfranchi, A. (1995). *Immigrati e disturbi d'apprendimento: dei bambini della famiglia o della scuola*. Bellinzona, Scuola Ticinese DECS, n.202 e N. 203.
- Lanners, R.m Cappelli, M., Carolillo, C. et Lambert, J.L. (2003). Die Wirksamkeit der Heilpädagogischen Früherziehung aus der Sicht der Eltern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 72, 4, p. 311-324.



- Larkin, M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching Exceptional Children*, 34 (1), p.30-34.
- Leone, L. Prezza, M. (2002). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano, Franco Angeli.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Luria, A. (1963). *The mentally retarded child*. N.Y., Pergamon.
- Luria, A. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze, Giunti Barbera.
- Luria, A. (1978). *Il bambino ritardato mentale*. Bologna, Zanichelli.
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla*. Madrid, Renacimiento. Biblioteca Nacional de España.
- Magerotte, G. (2000). Pour la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle: perspectives internationales en Europe d'expression française. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 11, numero 2, Québec.
- Magnoni, G., Longhin, L. (1993.) *Insegnare oggi*. Roma, Ed. Borla.
- Maigre, A. et Destrooper, J. (1975). *L'éducation psychomotrice*. Paris, PUF.
- Mainardi, M. (1982). *Expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané chez trois enfants handicapés mentaux modérés*. Mémoire de Licence de l'Université de Fribourg, 68 p.
- Mainardi, M. (1982a). *Expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané chez trois enfants handicapés mentaux modérés*. Mémoire de licence. Université de Fribourg, 68 p.
- Mainardi, M. (1982b). *Interaction sociale et genèse du signe linguistique*. Document de travail n°1 n° 9 de l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, 22 p.
- Mainardi, M. (1983). *Le déficit du comportement exploratoire chez l'enfant handicapé*. Document de travail n° 9 de l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, 14 p.
- Mainardi, M. (1984a). *Intégration sensorielle et handicap mental*. Feuille de Pédagogie Curative, Fribourg, SFPC, mars, p.28-38.
- Mainardi, M. (1985). *Il deficit del comportamento esploratorio nel bambino handicappato mentale*. *Rivista dei dati attuali e prospettive*. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Milano, Università Sacro Cuore, anno XLVI 1, p.60-78.
- Mainardi, M. (1985a). *Culture et Formation pour Invalides: Cours pour Adultes*, Document de travail n. 4, Fribourg, Centre di recherche en pédagogie curative, Université de Fribourg-CH.
- Mainardi, M. (1986). *Esperienza d'apprendimento del comportamento esploratorio spontaneo con il bambino handicappato mentale*. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Milano, Università Sacro cuore, anno XLVII 1, p.30-52.
- Mainardi, M. (1986a). *Problèmes de reconversion du personnel travaillant actuellement avec des enfants et des adolescents*. Communication présentée au Colloque Francophone sur Le devenir des adultes polyhandicapés organisé par le Centre International de Consultation, d'Etudes, de Recherches et de Formation (C.I.C.E.R.F.), Toulouse, novembre (publiée dans les actes).
- Mainardi, M. (1988). *Réflexions sur les jeux éducatifs*. Feuilles de pédagogie curative, n° 20, p.18-25.

- Mainardi, M. (1988c). Formation continue pour adultes handicapés mentaux. In Lambert, J.L. (eds.) *Enfants et adultes handicapés mentaux. Recherches et applications*, Cousset, Ed. De l'Val, p.219-226.
- Mainardi, M. (1990a). Comportement exploratoire, jouets et handicap mental. *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 40, IV trimestre p. 21-26 (1ère partie).
- Mainardi, M. (1990b). Allein kann der geistig behinderte nicht ... ein projekt für CH-91. APPEL N.4, décembre, p.4-7 (français : p. 40-41; italiano: p. 28-29).
- Mainardi, M. (1990c). "Ce n'est pas du cirque", l'espressione artistica per persone handicappate mentali. APPEL N.2, p.12-13 (français: p. 32-33; allemand: p. 36-38).
- Mainardi, M. (1990d). Classe speciale intégrée pour élèves handicapés mentaux sévères. In Raemy D. et al. (eds.) *La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps*, Ed. S.Z.H. Lucerne, p.198-207.
- Mainardi, M. (1990e). Des adultes handicapés mentaux en formation continue. In Bernath K., Ziegler F. (eds.), *Geistig behinderte in der erwachsenen bildung. Eine standort bestimmung*, Lucerne, Ed. S.Z.H., p. 156-164.
- Mainardi, M. (1991a). Comportement exploratoire, jouets et handicap mental. *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 41, I trimestre, (IIIème partie), p.15-22.
- Mainardi, M. (1991b). Table d'activité sensorimotrice" in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 43, III trimestre, p.22-27.
- Mainardi, M. (1995a). L'intégration scolaire au Tessin. In Sturny-Bossart, G., Besse, A.M. (eds). *L'école suisse- une école pour tous?* Lucerne, SZH/SPC, p. 36-40.
- Mainardi, M. (1995b). Les partenaires: la disponibilité à l'intégration elle se prépare. In Sturny-Bossart, G., Besse, A.M. (eds). *L'école suisse- une école pour tous?* Lucerne, SZH/SPC, p. 86-90.
- Mainardi, M. (1996). Le développement d'une disponibilité critique à l'intégration des enfants porteurs de handicap. *Pédagogie spécialisée*, 4 / 96, p. 30-35, Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.
- Mainardi, M. (1996a). Lo sviluppo di una disponibilità critica all'integrazione dei ragazzi portatori di handicap: la pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti. *Scuola ticinese*, n. 210, Anno XXV, ottobre 1996, (traduction et adaptation du texte paru in *Pédagogie spécialisée*, n. 4/96), p.13-16.
- Mainardi, M. (1997). Le développement d'une disponibilité critique à l'intégration des enfants porteurs de handicap. In Merzaghi, G. (ed.). *L'allievo in difficoltà; tra modelli integrativi e modelli esclusivi*. Lucerne, SSPC. P.17-24.
- Mainardi, M. (1999). Integrazione, scuola e insegnamento. Dossier Integrazione scolastica ma non solo: l'esperienza ticinese. Lugano, Bollettino Atgabbes, p.17-28 .
- Mainardi, M. (2003). Ueberlegungen zum Umsetzung von Qualitätssystemen in Einrichtungen für geistig Behinderte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Luzern, n. 7-8, p. 25-31. Traduction en langue italienne (2004). Considerazioni sulla trasposizione di sistemi di gestione della qualità sviluppati per le istituzioni per invalidi alle strutture per invalidi mentali: spunti di riflessione tratti dal manuale agosis INSOS. Bollettino Atgabbes, Lugano, p. 11-20.

Mainardi, M. (2004). L'écoute et la valorisation de la «voix» des usagers déficients intellectuels dans l'étude de la satisfaction. *Pédagogie spécialisée*, 1, p. 22-30. Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.

Mainardi, M. (2005). Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire? In Kronenberg, B. et Kummer Wiss, A. (Eds.): *Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?*. Lucerne, CSPS, p.127-146.

Mainardi, M. (2007). Scuola e pedagogia speciale: un rapporto in costante divenire?. *Scuola e didattica. Problemi e orientamenti per la scuola secondaria di I grado*. Brescia, La Scuola, 15, LII, p.97-101.

Mainardi, M. (2008). Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. *Journal Européen d'Education Sociale*, 14/15, p.83-102.

Mainardi, M., Crivelli R. (2003). Chi ascoltare nella gestione della qualità? A chi dare voce? *Bollettino Atgabbes*, primavera, p. 15-18.

Mainardi, M., Crivelli, R., Lomazzi, L., Sargenti, C. (2009). Rilevazione e analisi della soddisfazione degli utenti degli Istituti per anziani del Cantone (Fase I: elaborazione dello strumento, definizione e verifica delle procedure). Mandat DASF/DSS Canton du Tessin, rapport déposé en juin.

Mainardi, M., Crivelli, R., Lomazzi, L., Sargenti, C. et al. (en cours). Rilevazione e analisi della soddisfazione degli utenti degli Istituti per anziani del Cantone (Fase II). Mandat DASF/DSS Canton du Tessin; en cours; débuté en janvier 2010, rapport prévu pour septembre 2011.

Mainardi, M., Forni, P. (1989). Il referente numerico. *Insegnare all'handicappato*, Trento, Erickson, Vol 4, N°1, p. 57-70.

Mainardi, M., Fratus, S. (2007). La progettazione sociale: modelli e teorie. Document de travail DSAS/SUPSI (non publié).

Mainardi, M., Gandolfi, A., Parini C. et Balerna, C. (2010). Bilancio critico sull'introduzione dei sistemi di gestione della qualità negli istituti per adulti mentalmente disabili in Ticino. Progetto 13DPD3-116255, rapport déposé en mars(non publié).

Mainardi, M., Gremaud, G. (2007). L'intégration des enfants à besoins spécifiques et la disponibilité à l'intégration. In AA.VV. *Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation*. Beyrouth, Institut libanais d'éducateurs; Faculté des sciences de l'éducation, p.137-146.

Mainardi, M., Lambert, J.L. (1984). Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte, Lucerne, SCPC, 178 p.

Mainardi, M., Minoggio, W., Agostinetti, A., Polti, M. et Donadini, P. (1986). Centro d'attività sensomotorie. Scuole speciali cantonali, Giubiasco, document de travail (non publié).

Mainardi, M., Solcà, P. (2004a). Satisfaction des usagers et management de la qualité dans les institutions pour personnes déficientes intellectuelles: résultats et enjeux d'un processus d'accord réciproque entre les différents acteurs. *Pédagogie spécialisée*, 3, p.22-32. Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.

Mainardi, M., Solcà, P. (2004b). Partenariat entre les acteurs dans des institutions pour personnes déficientes intellectuelles: satisfaction des usagers et management de la qualité. *Journal Européen d'Education Sociale*, 7, p.53-64.

- Mainardi, M., Solcà, P. (2009). Le partenariat et la participation à l'intérieur de services pour personnes en situation de handicap : cela ne va pas de soi ! In Guerdan, V., Petipierre, G., Moulin J.P. et Haelewick, M. (eds.) Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle. Berne, Peter Lang, 12 p.
- Mainardi, M., Solcà, P. et Da Vinci, L. (2003). La soddisfazione dell'utente e la gestione della qualità nelle strutture per disabili mentali. Projet 13DO-16024, rapport Fond DORE-CH.
- Mainardi, M., Solcà, P. et Fratus, S. (2006). Programma di sviluppo individuale(PSI), soddisfazione dell'utenza e qualità delle prestazioni educative nelle istituzioni per invalidi mentali. Projet 13DPD—105499 (CTI et Fond National Suisse DoRe), rapport déposé en novembre (non publié).
- Mainardi, M., Tomasini A. (eds) (2000). Con la scuola per la dignità: incontro con Philippe Meirieu et Jean-Pierre Pourtois. Bellinzona, Centro Didattico Cantonale, DECS.
- Mannoni, M. (1964). L'enfant arriéré et sa mère. Paris, Seuil.
- Mannoni, M. (1967). L'enfant, sa maladie et les autres. Paris, Seuil.
- Mariani, F. (1992). Oltre la vetta (film : 50 minutes - 16 mm), Product. Iceberg-film.
- Martinoni, Mauro (2002). Allocution « Prix Suisse de Pédagogie Curative ». Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée, Lucerne (non publié).
- Martinoni, Marcello, Ardia, F., Mainardi, M., Gandolfi, A., Parini, C. e Guarneri, F. (2008). A Scuola di sostenibilità: primo passo verso l'impresa sociale sostenibile. Ed. Uff. federale dello sviluppo territoriale, ARE, Gruppo cantonale per lo sviluppo sostenibile GrussTI, Fondazione Diamante, SUPSI. 30 p. et DVD.
- Meirieu, P. (1984). Outils pour apprendre en groupe-Apprendre en groupe? (2). Lyon, Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1987). Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali. Ed. La Nuova Italia.
- Meirieu, P. (2000). Freinet et les sciences de l'éducation. In Mainardi M. et Tomasini, A. (eds.) Con la Scuola per la dignità. Bellinzona, Ed. Divisione della Scuola, Centro didattico cantonale, p. 145-160.
- Meirieu, P. (2000). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. In Mainardi, M. et Tomasini, A. (eds). Con la Scuola per la dignità. Bellinzona, Ed. Divisione della Scuola, Centro didattico cantonale, p. 85-100.
- Meirieu, P., Guiraud, M. (1997). L'école ou la guerre civile. Paris, Plon.
- Minaire, P. (1978). Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap. Médias et handicapés. Paris, Maison de l'UNESCO, ADEP Documentation.
- Minaire, P. (1992). Disease, Illness and Health : The critical Models of the Disablement Process. Bulletin of the World Health Organization, 70 (3), p. 373-379.
- Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies. London / New York, Ed. Routledge.
- Moll, L.C. (1990). Vygotsky and Education: Instructional Instructions and application of Socio-Historical Psychology. Cambridge, U.P.
- Monighetti, I. (1994). La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura, Firenze, La Nuova Italia.
- Montessori, M. (1960). La mente del bambino, Milano, Garzanti.

- Montobbio, E. (2000) *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Del Cerro.
- Moor, P. (1974). *Heilpaedagogik: ein paedagogisches lehrbuch*. Berna; Ed.Huber.
- Morvan, J.S. (1988). *Réparation: mythe ou réalité. Image du handicap ou du handicapé. Handicap et Inadaptations – Les Cahiers du CTNERHI*, Paris, CTNERHI.
- Mounoud, P. (1974). *La construction de l'objet par le bébé. Bulletin d'Audiophonologie*, 4, p.419-438.
- Nankervis, K. et Stancliffe, R. (2006). *Supporting empowerment and choice making*. In Dempsey, I. & Nankervis, K. (Eds.), *Community disability services: An evidence-based approach to practice*. Sydney, UNSW Press, pp.81-109.
- Nirje, B. (1969). *The normalization principle and its human management implications*. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington D.C., Presidents Comitee on Mental Retardation.
- Norman, D. (1988). *The Design of Everyday Things*, N.Y., Basic Books.
- Nunnally, J.L. et Lemond, L. (1973). *The exploratory behavior and human development*. In Lipsitt R. et Reese R. (eds.), *Advanced in child development and behavior*. N.Y., Academic Press, p.59-109.
- Occhipinti, A. (2008). *Tutela della vita e dignità umana*. Torino, Ed.UTE.
- OMS, (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF*. Ed.OMS.
- Pelletier, J. (2003). *Il ruolo dei familiari nei programmi di valutazione della qualità dei servizi per persone disabili: uno sguardo sulla realtà nord-americana*. Bollettino Atgabbes, primavera, p. 21-23.
- Perrin, B. et Nirje, B. (1985). *Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle*. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, p.69 -74.
- Pestalozzi, J. (1823) In Billen, H. (eds) (1993) *Fabeln. Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfängen meines Denkens*. Johann Heinrich Pestalozzi. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Petipierre, G. (1994). *Comportements stéréotypés, automutilatoires et agressifs en handicap mental. Une approche renouvelée par l'analyse temporelle*. Thèse de doctorat en Lettres de l'Université de Fribourg. Fribourg, Centre universitaire de Pédagogie curative, n°3.
- Petitpierre G. e Doucet C. (2001). *Enquête de satisfaction : construction d'un questionnaire pas à pas*. Secrétariat suisse de pédagogie spécialisée, Lausanne.
- Piaget (1974) *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris, Hermann.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l' intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, PUF.
- Piaget, J. (1976). *Riuscire e capire*. Roma, Editori Riuniti.
- Polito, M. (1997). *Guida allo studio: la motivazione*. Mulazzo, Ed. Muzzio.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, PUF.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris, PUF.

Pro Juventute (1997). La partecipazione è un diritto fondamentale anche per i bambini. Supplemento a Scuola Ticinese, n. 5. Bellinzona, DECS.

Rainforlh, B. (1982). Biobehavioral state and orienting: implication for educating profoundly retarded students. *Journal of Severely Handicap*, p.33-37.

Rapley, M. (2004). *The social construction of Intellectual Disability*, Cambridge U.P.

Ravaud, J.F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap-Revue de sciences humaines et sociales*, 81, p.64-75.

Ravaud, J.F., Stiker, H. (2000a). Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap-Revue de science humaine et sociale*. 86, p.1-18.

Ravaud, J.F., Stiker, H. (2000b). Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 2ième partie: Vers une typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap-Revue de science humaine et sociale*. 87, p.1-17.

Reymond-Rivier, B. (1981). Développement affectif et conduites sociales. In Rondal, J.A. et Hurtig, M. (eds.), *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Brixelles, Mardaga, p.271-312.

Richelle, M. (1992). *Du nouveau sur l'esprit ? Et autres questions en suspens*, Paris, PUF.

Rioux, M. (1997). Disability: The Place of Judgement in a World of Fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, p. 102-111.

Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A., et al. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in developmental disabilities*, 22, PPP. 487-502.

Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapés BFEH. Berne, Département fédéral de l'Intérieur.

Rotter, J.B., M. Seeman, M., & S. Liverant, S. (1962). Internal versus external control of reinforcement: a major variable in behavior theory. N. F. Washburne (ed.) *Decisions, value and groups*. Vol. 2. London: Pergamon Press, p. 473-516.

Rotter, J.B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (n°609).

Rutland, A., et Campell, R. (1996). The relevance of Vygotsky's theory of the zone of proximal development to the assessment of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 40, p.151-158 ;

Ryan, M. et Jones, B. (1975). Stimulus persistence in retarded and non retarded children : a signal detection analysis. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, p.298-305.

Sala L., Motta S. (eds.), (2003). *Una storia speciale*, Lugano, Atgabbes, 120 p.

Sanchez, J. (1989). *L'accessibilité support concret et symbolique de l'intégration*. Apports et développements, CTNERHI, Vannes.

Sander, A. (2003). *Über die intégration zur inklusion*. St.Ingbert, Röhring.

Sands, D. et Wehmeyer, M. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Schaffer, H.R. (1977). *Studies in mother-infant interaction*. London, Academic Press.
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (3), p. 203-216
- Schalock, R., (1993). La qualité de vie : conceptualisation, mesure et application. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, V.4, n.2, p.137-151.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (eds) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Sebastiani A., (2002). Alla ricerca della qualità educativa. *Animazione sociale*, n.4., p.10-19.
- Séguin, E. (1970). *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Ed.Paris, Baillière, 1846 / trad.it. in *L'idiota*, Roma, Armando.
- Shaffer, D.R., Wood, E., & Willoughby, T. (2002). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Scarborough, Ontario, Ed.Nelson of Thomson.
- Shonkoff, J., Hauser-Cram, P., Upshur, C. (1992). Development of infants with disabilities and their families : Implications for theory and service delivery. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.
- Skinner, B. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement*. Brixelles, C. Dessart.
- Snyder, G. (1996). *Y a-t-il une vie après l'école? . Issy les Moulineaux, Cedex, Ed. ESF.*
- Solcà, P., Mainardi, M., Motta, S. (2004). La soddisfazione dell'utente (parte II). Dossier "La soddisfazione dell'utente", Lugano, Bollettino Atgabbes, p.21-30.
- Sontag, J.C. (1996). *Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability*. The Journal of special education. Austin, Texas. Pp 319-344
- Spelke, E.S. (1979). Exploring audible and visible events in infancy. *Perception and its development: a tribute to Eleanor J. Gibson*, New Jersey, Erlbaum, Hillsdale.
- Stancliffe, R., Lakin, K.. (2007). Independent living. In S. Odom, R. Horner, M. Snell, J. Blacher (Eds.), *Handbook on developmental disabilities*. New York, Guilford Publications, Inc., pp.429-448.
- Stancliffe, R., Wehmeyer, M.(1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitations*, 5, 319-328.
- Stichweh, R. (2007). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft—Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In Aderhold, J. , Kranz, O. (Hg.), *Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung sozialer und psychischer Systeme*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, p.113-120.
- Stone, C., Biemiller, A., Meichenbaum, D., et al. (1998). The metaphor of scaffolding : Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol. 31, p. 344-364.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montreal, Ed. Logiques.
- Tomkiewicz, S., et Zucman, E. (1983). *Les besoins non couverts des jeunes handicapés mentaux*. Vanves, Cahier du CTNERHI.
- Ufficio Federale di Statistica (2004a). *Statistique des élèves et des étudiants 2003/04*. Comunicato stampa n° 0351-0411-30 del 25 novembre. Neuchâtel, UFS.
- Ufficio Federale di Statistica (2004b). *Elèves et étudiants 2003/2004*. Neuchâtel, UFS.

- Ufficio Federale di Statistica (2004c). Le système d'éducation suisse: une sélection d'indicateurs. Les clés d'une formation réussie – une comparaison cantonale. Neuchâtel, UFS.
- UNESCO (1994). Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne (déclaration de Salamanca). Ed.UNESCO.
- Valsiner, J. (1987). Culture and development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology. New York, Ed. John Wiley & Sons.
- Vayer, P. et Destrooper, J. (1976). Il corpo nella dinamica educativa. Emme Edizioni. Milano / La dynamique de l'action éducative chez les enfants inadaptés, Paris, Doin.
- Verenikina, I., Kell, P. et Vogl, G. (eds) (2007). Learning and socio-cultural theory: exploring modern Vygotskian perspectives, Workshop Proceedings, University of Wollongong.
- Verma, G., Bagley, C. et Mohan, M. (2007) International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion. Studies from America, Europe and India. London / New York, Routledge.
- Vigotskij, L. (1980). Il Processo Cognitivo, Torino, Boringhieri.
- Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly B. et Bronckart, J.P. (1985) Vygotsky aujourd'hui, London/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1977). Lo sviluppo psichico del bambino. Roma : Editori Riuniti.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Harvard University Press.
- Wachs, T. (1973). The measurement of early intellectual functioning : contribution from developmental psychology. In Tarjan, G. Eyman, R. Meyers, C. et Maslow, P, (eds.). Sociobehavioral studies in mental retardation. Washington, A.A.M.D., p.28-45.
- Wallon, H. (1949). Les origines du caractère chez l'enfant. Paris, PUF.
- Wallon, H. (1969). L'éducation psychologique de l'enfant. Paris, Colin.
- Weber, M. (1963). Le savant et le politique. Paris, Union Générale d'Éditions.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities ? In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), Selfdetermination across the life span: Independence and choice for people with disabilities, Baltimore, Paul H. Brookes, pp.15-34.
- Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. J. of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23, 5 - 16.
- Wehmeyer, M. , Abery, B., Mithaug, D., Stancliffe, R.(2003). Theory in self-determination: Foundations for educational practice. Springfield, Charles C. Thomas. Ed.
- Wehmeyer, M., Bolding, N. (1999). Self-determination-across living and working environments. A matched samples study of adults with mental retardation.Mental Retardation, 37, 5, pp. 353-363.
- Wehmeyer, M., Garner,W.(2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16, pp. 255-265 .



- Wehmeyer, M.L.(1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *J. of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, p.5 -16.
- Wennengren, A. et Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational action research*, Vol. 14, p. 547-568.
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, pp.347- 362.
- Willcut, E., Pennington, B., Boada, R. et a. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *J. of abnormal psychology* vol.110,1, pp. 157-172.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorisation: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 6, 234-239.
- Wolfensberger, W. (1992). A brief introduction to social role valorization as a high-order concept for structuring human services. Syracuse, Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency.
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R. & Roos, P. (1972). Normalization: The principle of normalization in human services. Toronto , National Institut on Mental Retardation.
- Zazzo, R. (1975). *Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre d'Henry Wallon*. Paris, Denoel-Gonthier.
- Zeman, D., House, R. (1963). The role of attention in retardate discrimination learning. *Handbook of mental deficiency*. N.Y., Ellis N.R. (eds.) Mc Graw-Hill, p.159-223.
- Zetlin, A., Turner, J. et Winik, L. (1987). Socialisation effects on community adaptation of adults who have mild retardation. In: Landesman, S. et Vietze, P. (eds) *Living environments and mental retardation*. Washington, AAMD, pp.293-314.
- Zhang, J. et Patel, V. (2006). Distributed cognition, representation, and affordance. *Distributed Cognition: Special issue of Pragmatics & Cognition*, 14, p. 333-341.
- Zucchi, R. (2000). Per una pedagogia dei genitori. In Tortello, M., Pavone, M., *La pedagogia dei genitori*. Torino, Paravia.
- Zuckerman, G. (2007). Child-Adult Interaction that create a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol.45, p.43-69.



## Curriculum vitae

---

### ***Données personnelles / Dati personali***

---

Prénom et nom / nome e cognome: Michele Mario Edoardo, MAINARDI

Date de naissance / data di nascita: 26 agosto 1957 a Locarno-CH

### ***Etudes / Studi***

---

2006-2010 Dottorato in Lettere, Pédagogie curative, Université de Friburgo-CH.

1980-1982 Master of Arts all'Università di Friburgo-CH per le seguenti materie:

Pédagogie Curative; Prof. Jean-Luc Lambert (prima materia)

Psychologie del Profondo e Psicopatologia; Prof. Hugo Solms.

Psychologie Genetica; Prof. Jean-Pierre Bronckart.

1978-1980 Diploma in Pédagogie curative clinica all'Università di Friburgo-CH.

1973-1976 Maturità scientifica, Liceo cantonale di Lugano-CH.

1968-1973 Licenza ginnasiale, Ginnasio Cantonale di Locarno-CH.

1963-1968 Licenza di scuola elementare a Locarno-Solduno-CH.

### ***Formations complémentaires, séjours de formations et qualifications / Formazioni complementari, soggiorni di formazione e qualifiche***

2009 Qualifica didattica per le Alte Scuole professionali, Manno-CH.

2009 Titolo di Professore ordinario SUP, Manno-CH

2009 Semestre sabbatico: progetto di aggiornamento accolto dalla SUPSI-CH.

2005 Titolo di Professore SUP, Manno-CH

2003 Titolo di Professore incaricato ; Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Manno-CH.

2001 Qualifica all'insegnamento nell'Alta Scuola Pedagogica, Locarno-CH.

1998 Stage di formazione sul tema "Regards et pratiques d'atelier ». Stage diretto da Marie Claude Beck , responsable pedagogica de l'atelier des enfants del Centre Georges Pompidou / Département du développement culturel, Parigi-F.

1997 Soggiorno di collaborazione e di approfondimento in metodologia della ricerca. Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Mons Hainaut-B, Prof. Jean-Pierre Pourtois.

1994-1995 Certificato EDU 1600, " Formation à distance", I ciclo, Téléuniversité, Sainte-Foy, Université du Québec-CDN.

1992 Abilitazione all'insegnamento nel settore medio superiore del Canton Ticino e all'insegnamento nella Scuola magistrale cantonale.

1990 Formazione al metodo TEACCH. Opleiding Centrum Anversa, Theo Peeters in collaborazione con le scuole speciali cantonali, Giubiasco-CH.

1985 Soggiorno presso CREHAM (Centro creatività handicap), Liège., Luc Boulangé.

1984 Soggiorno presso l'Hester Adrian Research Centre, Uni Manchester Proff. Cliff Cunnigam, James Hogg e Judy Sebba.

- 1983 Certificato in: Sensory integration I e Sensory integration II, San Francisco. U.S. / INPER Lausanne-CH (Prof.Violet Huerta).
- 1983 Certificato in: Elementary Training Certificate Bliss. Blissymbolics Communication Institute (BCI), Toronto-CDN / INPER Lausanne-CH (Prof.Annick Roustan).
- 1980-1981 Corso postdiploma in Psicomotricità. INPER Lausanne-CH (Prof.Jean Destrooper).
- 1984-1985 Collaboratore scientifico presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Socializzazione dell'Università di Roma-I (settore di ricerca in Interazione sociale, comunicazione e linguaggio) Proff. Luigia Camaioni e Clotilde Pontecorvo in collaborazione con l'Università di Friburgo-CH.
- 1977-1978 Stage di 13 mesi nella funzione di educatore presso la Fondazione OTAF (Opera Ticinese di Assistenza alla Fanciullezza) a Sorengo-CH.

### ***Expériences professionnelles et fonctions / Esperienze professionali e funzioni***

---

- Dal 2008 Responsabile del Servizio didattico e formazione dei docenti SUPSI-CH (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana).
- Dal 2000 Ricercatore presso l'Unità di ricerca in Lavoro Sociale della SUPSI (Dipartimento di Scienze Aziendali e Sociali / DSAS).
- Dal 1982 Docente e responsabile di moduli al DSAS (dal 1998) e al Dipartimento della Formazione e dell'apprendimento (dal 2009) della SUPSI. Docente incaricato al Dipartimento di Pedagogia curativa e specializzata dell'Università di Friburgo (1982-2008), alla Scuola Magistrale di Locarno (1992-2001), all'Alta Scuola Pedagogica del cantone Ticino (2001-2009).
- 1996- 1998 Responsabile della formazione continua dei docenti SI/SE (1994-1998). Membro del Consiglio di direzione (1994-1998) e Vicedirettore (1996-1998) della Scuola Magistrale cantonale di Locarno.
- 1985 - 1992 Responsabile del Servizio di Sostegno Pedagogico del V circondario di Scuola elementare e materna/Ticino-CH (1985). Ispettore e direttore delle classi speciali cantonali integrate del Sopraceneri/Ticino-CH (1986-1992). Direttore del Corso di pedagogia specializzata (1989-1992).
- 1980 - 1985 Presso l'Istituto di Pedagogia Curativa dell'Università di Friburgo-CH: collaboratore scientifico nel campo dell'educazione specializzata e inclusiva per persone in situazione di handicap (1980-1985); assistente del Prof.J.L.Lambert (1982-1985), formatore e ricercatore nel campo dell'intervento precoce, della didattica specializzata e della formazione delle persone con delle incapacità di sviluppo; responsabile di ciclo di formazione (1983-1985).

### ***Présence dans des Comités et des Commissions / Comitati e Commissioni***

---

- Dal 2009 Membro del Consiglio di Fondazione della Fondazione Pedroncini, ente responsabile del "Vallemaggia" di Locarno-CH, struttura lavorativa, abitativa e occupazionale di integrazione sociale a favore dell'autonomia delle persone disabili.
- Dal 2008 Membro del Consiglio di Fondazione del Centro Svizzero di Pedagogia Specializzata SZH/CSPS (Schweizerische Zentrum für Heilpädagogik/ Centre Suisse de Pédagogie spécialisée/ Berna).
- Dal 2008 Membro della Commissione di esperti della KFH (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz) per la Formazione continua dei docenti.
- Dal 2008 Membro della Commissione consultiva sulla Legge per l'integrazione sociale e professionale degli invalidi (Lispi) del Consiglio di Stato del Cantone Ticino.
- Dal 2008 Membro del Comitato scientifico del Master of Advanced Studies (MAS) in Economia e

- gestione sanitaria e sociosanitaria (Dsan / SUPSI).
- Dal 2007 Membro della Commissione scientifica del Centro Informatica Disabilità della Fondazione Informatica per la Promozione della Persona Disabile (FIPPD).
- Dal 1989 Membro del del Comitato scientifico della rivista specializzata Insegnare all'handicappato, edita dal Centro Studi Erickson di Trento (dal 1996 la rivista esce con la denominazione Difficoltà di apprendimento).
- 2004-2009 Membro della Commissione di programmazione del Congresso biennale di pedagogia specializzata organizzato dal Centro svizzero di pédagogia specializzata (Lucerna – Berna dal 2008 /Losanna).
- 2003-2007 Membro del Comitato di sorveglianza dell'UCISS (Unità di Certificazione degli Istituti Socio-Sanitari).
- 2002-2004 Membro della Commissione nazionale delle HEP (alte scuole pedagogiche) denominata "educazione speciale" (Heilpädagogik SKPH).
- 2001-2008 Membro della Commissione della CDPE (Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) incaricata del riconoscimento dei diplomi d'insegnamento specializzato (Anerkennungs Kommission für Schülische Heilpädagogic).
- 2001-2004 Per il SZH/SPC Lucerna, membro del Curatorium per l'assegnazione del Premio svizzero di Pedagogia curativa (Curatorium Schweizer Heilpädagogik-Preis).
- 1999-2008 Membro della Commissione dei colloqui di assunzione dei docenti delle scuole speciali per l'Ufficio educazione speciale quale esperto di Scienze dell'educazione.
- 1995-1997 Membro della Commissione di verifica della progettazione e sperimentazione dell'aggiornamento obbligatorio per i docenti di scuola elementare organizzato dalla Scuola magistrale in collaborazione con l'Ufficio dell'insegnamento primario la Conferenza degli Ispettori delle Scuole elementari, Locarno-CH.
- 1994-1996 Membro della Commission des responsables du Perfectionnement (CPE) des enseignants et des enseignantes de la Suisse romande et du Tessin.
- 1985-1986 Membro della Commissione di lavoro sulla formazione all'intervento precoce dell'Unione Svizzera degli Istituti di Formazione in Pedagogia Curativa (UIPC).

### ***Fonds de recherches et mandats / Fondi di ricerca e mandati***

---

- 2010-2011 Mainardi, M., Crivelli, R., Lomazzi, L., Bracci, A., Sargenti, C., Amarin Da Silva, R., e Nussio, M. : *Rilevazione e analisi della soddisfazione degli utenti degli Istituti per anziani del Cantone (Fase II: rilevazione a livello cantonale / strutture pubbliche e private)*. Mandato della Divisione Azione Sociale e Famiglie (DASF) del Dipartimento Socialità e Sanità del Cantone Ticino (DSS Ticino-CH), gennaio 2010, al gruppo di progetto SUPSI-CH (DSAS e Dipartimento Sanità/DSan) e USI-CH (Istituto di Microeconomia ed Economia Pubblica / Mecop). Rapporto luglio 2011.
- 2008-2010 Mainardi M., Gandolfi A., Parini, C. e Balerna, C.: *Bilancio critico sull'introduzione dei sistemi di gestione della qualità negli istituti per adulti mentalmente disabili in Ticino*. Fondo DoReFNRS / Division des sciences humaines et sociales - marzo 2008. Progetto 13DPD3-116255 - rapporto marzo 2010.
- 2008-2009 Mainardi, M., Crivelli, R., Lomazzi e Sargenti, C.: *Rilevazione e analisi della soddisfazione degli utenti degli Istituti per anziani del Cantone (Fase I: elaborazione e sperimentazione di procedure e strumenti)*. Mandato DASF/DSS Cantone Ticino, giugno 2008. Rapporto maggio 2009.
- 2007-2009 Mainardi, M. e Zraggen, L.: *Minori e internet: indagine sui comportamenti dei minori in internet e sull'uso del PC nella Svizzera italiana*. Ricerca DSAS inserita nel progetto « WEBminore : per un uso consapevole, legale, sicuro e intelligente del WEB ». Mandato SUPSI di collaborazione interdipartimentale interna (DTI, DSAS e DACD).

- novembre 2007. Rapporto di ricerca dicembre 2008; conclusione attività di divulgazione e prevenzione, dicembre 2009.
- 2007-2008 Ardia, F., Mombelli, M., Parini, C., Ferrari, M., Martinoni, M., Mainardi, M., Gandolfi, A., Guarneri, F., Casablanca, A., Sommaruga, L., Du Pasquier, A.: *A scuola di sostenibilità: primo passo verso l'impresa sociale sostenibile*. Collaborazione Laboratorio al Ronchetto, Fondazione Diamante, Gruppo cantonale per lo sviluppo sostenibile (GrussTI), SUPSI/DSAS, Alliance Sud, Ufficio federale dello sviluppo territoriale (ARE). Documento 2008.
- 2007 Mainardi, M. e Zraggen, L.: *Rilevamento della soddisfazione nei servizi Pro Infirmis Ticino. Analisi dei dati degli operatori e degli utenti*. Mandato Pro Infirmis Ticino e Moesano - gennaio 2007. Rapporto maggio 2007.
- 2004-2006 Mainardi M., Solcà P., Fratus S.: *Programma di sviluppo individuale (PSI), soddisfazione dell'utenza e qualità delle prestazioni educative nelle istituzioni per invalidi mentali*. Fondo DoReFNRS / Division des sciences humaines et sociales - 2004 marzo. Progetto 13DPD-105499 – rapporto novembre 2006.
- 2004-2005 Gandolfi, A., Ferrari, D., Greppi, S., Mainardi, M., Crivelli, R., Quattropani, M.: *Accompagnamento nell'implementazione di un sistema di gestione della qualità (UFAS/AI 2000)*. Mandato DSAS, Fondazione Pedroncini, Locarno, Fondazione Casa Faro, Maggia, Centro sociosanitario, Cevio.
- 2003-2004 Mainardi, M., Fratus, S. e Campello, C.: *Valutazione dell'esperienza pilota di applicazione del programma per allievi, genitori e docenti di prevenzione dell'abuso sessuale su minori "le parole non dette"*. Mandato ASPI (Associazione svizzera per la protezione dell'infanzia) - settembre 2003. Con la collaborazione delle Scuole comunali di Mendrisio-CH. Rapporto aprile 2004,
- 2002-2003 Mainardi, M., Solcà, P. e Da Vinci, L.: *La soddisfazione dell'utente e la gestione della qualità nelle strutture per disabili mentali*. Fondo DoReFNRS / Division des sciences humaines et sociales – settembre 2002. Progetto 13DO-16024. Rapporto settembre 2003.
- 2002 Mainardi, M.: *Valutazione del Materiale didattico d'appoggio alla campagna preventiva contro abusi e maltrattamenti e della prima sperimentazione nelle classi pilota Si/SE del Progetto "Coccinella"*. Mandato Dip. Educazione Cultura Sport, Dip. Socialità Sanità del cantone Ticino, Pro Juventute - gennaio 2002. Rapporto luglio 2002.

## **Publications / Pubblicazioni**

---

### **Ouvrages et chapitres / Testi e capitoli in opere collettive**

- Mainardi, M., Zraggen, L. (2009). *Minori e internet. Indagine sui comportamenti dei minori in Internet e sull'uso del PC nella Svizzera italiana*. Manno, SUPSI, 91 p.
- Mainardi, M., Solcà, P. (2009). *Le partenariat et la participation à l'intérieur de services pour personnes en situation de handicap : cela ne va pas de soi!*. In Guerdan, V., Petitpierre, G., Moulin J.P. et Haelewick M.C. (eds.). *Participation et responsabilités sociales*. Berne, Peter Lang.
- Martinoni, M., Ardia, F., Mainardi, M., Gandolfi, A., Parini, C. e Guarneri, F. (2008). *A Scuola di sostenibilità: primo passo verso l'impresa sociale sostenibile*. Ed. Uff. federale dello sviluppo territoriale, ARE, Gruppo cantonale per lo sviluppo sostenibile GrussTI, Fondazione Diamante, SUPSI. 30 p. e DVD.
- Mainardi, M. & Gremaud, G. (2007). *L'intégration des enfants à besoins spécifiques et la disponibilité à l'intégration*. In A.A.A.; *Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation*. Institut libanais d'éducateurs; Faculté des sciences de l'éducation, Beyrouth, p.137-146.
- Bianchi, D. & Mainardi, M. (2006). *Disegnatori si nasce e si diventa*. Bellinzona, Ed. CdC, 184p.

- Mainardi, M. (2005). Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire?. In Kronenberg, B. & Kummer Wiss, A. (eds.): Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?. Lucerna, Ed.CSPS, p.127-145.
- Malè M. e Mainardi M. (eds.) (2002) *Solduno, un percorso nella storia e nei ricordi. Quaderno storico didattico per i ragazzi delle scuole dell'obbligo e per un'utenza non specializzata*. Locarno, Ed. Patriziato di Solduno, 35 p.
- Mainardi M. et Tomasini A. (eds) (2000). Con la scuola per la dignità: incontro con Philippe Meirieu et Jean-Pierre Pourtois. Bellinzona, Ed.Centro Didattico Cantonale, DECS.
- Mariani, F. (1992). Oltre la vetta (film : 50 minutes - 16 mm), Cadro-CH, Product. Iceberg-film.
- Mainardi, M. et Lambert, J.L. (1984). Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte, Lucerne, Ed. SCPC, 178 p.
- Mainardi, M. (1997). Le développement d'une disponibilité critique à l'intégration des enfants porteurs de handicap. In Merzaghi, G. (ed.). L'allievo in difficoltà; tra modelli integrativi e modelli esclusivi. Lucerne, Ed. SSPC. P.17-24.
- Mainardi, M. (1995b). Les partenaires: la disponibilité à l'intégration elle se prépare. In: Gabriel Sturny-Bossart et Anne -Marie Besse (Eds.) L'école suisse - une école pour tous?. Lucerne, Editions SPC, p. 86-90.
- Mainardi, M. (1995a). L'intégration scolaire au Tessin. In Gabriel Sturny-Bossart et Anne -Marie Besse (Eds.) L'école suisse - une école pour tous?. Lucerne, Ed. SPC, p. 36-40.
- Mainardi, M. (1992). TLR / Test di valutazione del linguaggio ricettivo (Manuale, protocollo di valutazione e 51 schede illustrate: due volumi). Trento, Centro Studi Erickson, 102 p.
- Mainardi, M. (1990e). Des adultes handicapés mentaux en formation continue. In Bernath K., Ziegler F. (eds.), Geistig behinderte in der erwachsenen bildung. Eine standort bestimmung, Lucerne, Ed. S.Z.H., p. 156-164.
- Mainardi, M. (1990d). Classe speciale intégrée pour élèves handicapés mentaux sévères. In Raemy D. et al. (eds.) La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps, Ed. S.Z.H. Lucerne, p.198-207.
- Mainardi, M. (1988c). Formation continue pour adultes handicapés mentaux. In Lambert, J.L. (eds.) Enfants et adultes handicapés mentaux. Cousset, Ed. DelVal, p.219-226.
- Mainardi, M. (1988b). La formation continue du personnel. In Lambert, J.L. (eds.) Enfants et adultes handicapés mentaux. Recherches et applications, Cousset,Ed. DelVal, p. 191-201.
- Mainardi, M. (1988a). Comportement exploratoire et apprentissage. In Lambert, J.L. (eds.) Enfants et adultes handicapés mentaux. Cousset,Ed. DelVal, p. 75-85.
- Lambert, J.L. & Mainardi, M. (1988). Le handicap mental profond; 1.problématiques spécifiques; 2.l'évaluation. In Lambert, J.L. (eds.) Enfants et adultes handicapés mentaux. Recherches et applications, Cousset,Ed. DelVal, p.28-41.
- Mainardi, M. & Lambert, J.L. (1984). Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte. Lucerne, Ed. SZH/CSPS, 1988 (2ed.), 179 p.

### **Articles / Articoli**

- Mainardi, M., Zraggen, L., Balerna C. (in stampa). Genitori e web: il confronto con l'uso della rete da parte dei figli minorenni. Maltrattamento e abuso dell'infanzia, Milano, Franco Angeli.
- Zraggen, L., Mainardi, M. (in stampa). Minori in internet e comportamenti a rischio. Maltrattamento e abuso dell'infanzia, Milano, Franco Angeli.
- Mainardi, M., Zraggen, L. (2009). Nella rete internet come pesci o come pescatori? I comportamenti nel web e al computer dei ragazzi della Svizzera italiana: un sondaggio su 750 allievi delle scuole dell'obbligo. In Scuola ticinese, Cantone Ticino, Bellinzona, sett./ott., p.2-6.
- Mainardi, M.(2008). Projets éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle. Les enjeux du partenariat interne et au travail d'équipe quant à la qualité perçue de l'opérationnalisation des projets déclarés. Journal Européen d'Education Sociale,14/15, p.83-102.

- Mainardi, M., Gremaud, G. (2007). L'intégration des enfants à besoins spécifiques et la disponibilité à l'intégration. In AA.VV. Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation. Institut libanais d'éducateurs; Faculté des sciences de l'éducation, Beyrouth, p.137-146.
- Mainardi M. (2007). Scuola e pedagogia speciale: un rapporto in costante divenire?. Scuola e didattica. Ed. La Scuola, Brescia, 15, LII, p.97-101.
- Fratùs S., Mainardi M., Campello C. (2005). Più furbi di Cappuccetto Rosso. Maltrattamento e abuso dell'infanzia. Milano, Franco Angeli, Milano, fascicolo 3, 13p.
- Mainardi M., Solcà, P.(2004b). Partenariat entre les acteurs dans des institutions pour personnes déficientes intellectuelles: satisfaction des usagers et management de la qualité. Journal européen d'éducation sociale, numéro 7, p. 53-64.
- Mainardi M., Solcà, P. (2004a). Satisfaction des usagers et management de la qualité dans les institutions pour personnes déficientes intellectuelles: résultats et enjeux d'un processus d'accord réciproque entre les différents acteurs. Pédagogie spécialisée, 3, p.22-32, Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.
- Mainardi, M. (2004). L'écoute et la valorisation de la «voix» des usagers déficients intellectuels dans l'étude de la satisfaction. Pédagogie spécialisée, 1, p.22-30. Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.
- Mainardi, M.(2003). Ueberlegungen zum Umsetzung von Qualitätssystemen in Einrichtungen für geistig Behinderte. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, n.7-8, p.25-31 Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.
- Mainardi M.: Figlio, allievo o cittadino: il bambino impara ciò che vive dentro ciò che vive. In Mainardi, M. & Tomasini, A. (eds) (2000). Con la Scuola per la dignità. Bellinzona, Ed. Centro didattico cantonale, p.107-124.
- Mainardi, M. (1996). Lo sviluppo di una disponibilità critica all'integrazione dei ragazzi portatori di handicap: la pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti. Scuola ticinese, n. 210, Anno XXV, ottobre 1996, (traduction et adaptation du texte paru in Pédagogie spécialisée, n. 4/96), p.13-16.
- Mainardi, M. (1996). Le développement d'une disponibilité critique à l'intégration des enfants porteurs de handicap. Pédagogie spécialisée, 4, p. 30-35, Lausanne/Lucerne, SZH/SPC.
- Mainardi, M. (1991b). Table d'activité sensori motrice" in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 43, III trimestre, p.22-27.
- Mainardi, M. (1991a). Comportement exploratoire, jouets et handicap mental. *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 41, I trimestre, (Ilième partie), p.15-22.
- Mainardi, M. (1990c). "Ce n'est pas du cirque", l'expression artistique per persone handicappate mentali. Appel N°2, p.12-13 (français: p. 32-33; allemand: p. 36-38).
- Mainardi, M. (1990b). Allein kann der geistig behinderte nicht ... ein projekt für CH-91. Appel N° 4, décembre, p.4-7 (français : p. 40-41; italiano: p. 28-29).
- Mainardi, M. (1990a). Comportement exploratoire, jouets et handicap mental. *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, Ed. Centre d'études Roland Houdon, n. 40, IV trimestre p. 21-26 (Ière partie).
- Mainardi, M. et Forni, P. (1989). Il referente numerico. Insegnare all'handicappato, Trento, Erickson, Vol 4, N°1, p. 57-70.
- Mainardi, M. (1989). Scuola speciale e scuola elementare: un ulteriore esperienza di collaborazione. Appel N°1.
- Mainardi, M. (1988). Scuole Speciali: Integrazione e vita attiva. *Scuola Ticinese*, anno XVII, n.143, p. 24-26.
- Vanetta F. & Mainardi M. (1987). *Cultura e Formazione: deux années d'expérience tessinoise*", Lausanne, Pages Romandes.
- Mainardi, M. (1987). Réflexions sur les jeux éducatifs. Feuilles de pédagogie curative, n° 20, p.18-25.



Mainardi, M. (1986). Esperienza d'apprendimento del comportamento esploratorio spontaneo con il bambino handicappato mentale moderato. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Milano, Ed. Università Sacro Cuore, 1, p.30-52.

Mainardi, M. (1985). Il deficit del comportamento esploratorio nel bambino handicappato mentale. *Rivista dei dati attuali e prospettive. Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Milano, Università Sacro Cuore, anno XLVI 1, p.60-78.

Mainardi M (1984a). *Intégration sensorielle et handicap mental. Feuillet de Pédagogie Curative*, Fribourg, SFPC, mars, p.28-38.

Mainardi, M. (1984) *Formation Continue pour Adultes Handicapés Mentaux*, in *Feuillet de Pédagogie Curative*, Friburgo, novembre 1984.

Mainardi, M. (1982). *Expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané chez trois enfants handicapés mentaux modérés. Mémoire de Licence, Université de Fribourg*, 68 p.

### ***Documenti de travail / Documenti di lavoro***

Mainardi M., Zraggen L., Mainardi T. (2009). Raccomandazioni, linee guida e principi didattici ed esperienziali di realtà virtuali orientate alla promozione dell'uso di internet e alla prevenzione di comportamenti a rischio e di abusi. *Work Paper 1 (Webminore/documento disponibile)*, Manno, DSAS/SUPSI, marzo, 14 pp.

Mainardi M., Zraggen L., Mainardi T. (2009). Metodologia di lavoro per la predisposizione dei contenuti di conoscenza e delle esperienze ad essi connesse proposta per l'applicazione WEBminore / Dip. Tecnologie Innovative DTI/SUPSI . *Work Paper 2 (Webminore/documento interno)*, Manno, DSAS/SUPSI, marzo, 11 pp.

Mainardi, M., Fratus S. (2009). Progettualità dell'intervento sociale: modelli e approcci. Il lavoro per progetti, la gestione di progetti e il "problem solving" collaborativo. *Problem setting e conduzione di progetti. Documento di lavoro (non pubblicato)*, Manno, DSAS/SUPSI, 32 p.

Mainardi, M., Fratus, S. (2007). *La progettazione sociale: modelli e teorie. Documento di lavoro (non pubblicato)*, Manno, DSAS/SUPSI, settembre, 15 p.

Delorenzi, D., Mainardi, M. Crivelli, A. (2003). *L'itinerario didattico - Sintesi delle tappe principali della sua elaborazione. Documento di lavoro*, Alta Scuola Pedagogica, Locarno.

Mainardi, M. (1998). *L'itinerario espressivo avete detto ?*. Documento di lavoro, Locarno, Scuola magistrale.

Mainardi, M. (1997). *Un laboratorio scientifico nel primo ciclo. Documento di lavoro*, Locarno, Scuola magistrale.

Mainardi, M., Minoggio, W., Minotti, R. (1995). *Lo scambio linguistico a scuola: apprendere in gruppo a scuola. Documento di lavoro*, Locarno, Scuola magistrale.

Mainardi, M. (1995). *L'itinerario didattico*. Documento di lavoro, Locarno, Scuola magistrale.

Mainardi, M. (1989). *Valutazione, Insegnamento, Apprendimento. Un processo dialettico. Documento n. 2 del Corso di Pedagogia Curativa 89/92*, Giubiasco, D.P.E..

Lambert, J.L., Mainardi (1987). *Analyse de strategie de médiation éducative auprès des enfants handicapés mentaux. Document de travail n° 14 du Centre de Recherche en Pédagogie Curative*, Uni Fribourg.

Mainardi, M., Minoggio, W., Agostinetti, A., Polti, M. et Donadini, P. (1986). *Centro d'attività sensomotorie. Scuole speciali cantonali, Giubiasco, document de travail (non publié)*.

Mainardi, M. (1985). *Culture et Formation pour Invalides: Cours pour Adultes, Document de travail n. 4*, Fribourg, Centre di recherche en pédagogie curative, Université de Fribourg.

Mainardi, M. (1984). *Formation continue des moniteurs travaillants en Atelier Protégé. Document de travail n. 2*, Fribourg, Centre di recherche en pédagogie curative, Université de Fribourg, 18 p.

Lambert Jean-Luc, Mainardi M. (1984). *L'évaluation des personnes handicapés mentales profondes, Documento di lavoro n. 1 del Centro di Ricerca in Pedagogia Curativa, Università di Friburgo*, 1984.

Mainardi, M. (1983). Méthodologie d'observation de comportements de la personne handicapée mentale en situation d'apprentissage. Document de travail n°10, Fribourg, Institut de pédagogie curative, Université de Fribourg, 16 p.

Mainardi, M. (1983). Le déficit du comportement exploratoire chez l'enfant handicapé. Document de travail n° 9 de l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, 14 p.

Mainardi, M. (1982). Intéraction sociale et génèse du signe linguistique. Document de travail de l'Institut de Pédagogie Curative de l'Universit  de Fribourg, 22 p.

### ***Collaborations au plan local / Collaborazioni sul piano locale***

Mainardi, M., Zraggen, L. (2009). Comportamento dei ragazzi nel web e al computer. Un sondaggio su 750 allievi delle scuole dell'obbligo della Svizzera italiana. Spazio e salute, Rivista delle farmacie della Svizzera italiana, p.9 -10.

Moretti, A., Busolini, L., Negrini, M., Pellanda, E., Molteni, M., Balmelli, E. e Mainardi, M. (2007). Progetto Ambiente. Progetto didattico per l'insegnamento delle scienze naturali rivolto ai docenti di scuola elementare del Canton Ticino, Bellinzona, CdC.

Fratùs, S., Campello, C., Mainardi, M. (2005). Pi  furbi di Cappuccetto Rosso? L'ASPI vorrebbe che fosse cos . Cadro, Bollettino ASPI, anno XII, n  29, pp.19-30.

Mainardi, M. (2004a). Considerazioni sulla trasposizione di sistemi di gestione della qualit  sviluppati per le istituzioni per invalidi alle strutture per invalidi mentali: spunti di riflessione tratti dal manuale agosis INSOS. Bollettino Atgabbes, Lugano, p. 11-20.

Solc , P., Mainardi, M., Motta, S. (2004). La soddisfazione dell'utente (parte II). Dossier "La soddisfazione dell'utente", Lugano, Bollettino Atgabbes, p.21-30.

Mainardi, M. (2003). Nella storia dell'educazione speciale. In A.A.V.V., Atgabbes: una storia speciale, Ed. Atgabbes, Lugano, pp. 23-32.

Mainardi, M., Crivelli R. (2003). Chi ascoltare nella gestione della qualit ? A chi dare voce? Bollettino Atgabbes, primavera, p. 15-18.

Mainardi, M. (2002). "82-2002" una ricorrenza nella valorizzazione dell'espressione artistica delle persone handicappate mentali". Bollettino Atgabbes, Dossier "arte e handicap, estate, p.9-11.

Mainardi, M. (2000). Divenire adulti. Bollettino Atgabbes, Dossier "L'autodeterminazione della persona disabile, autunno, p.19-21.

Mainardi, M. (1999). Integrazione, scuola e insegnamento. Lugano, Bollettino Atgabbes, Dossier Integrazione scolastica ma non solo: l'esperienza ticinese, p.17-28.

Mainardi, M. (1994). 1984: un progetto e un concetto istituzionale per la formazione continua. 1994: cosa ne   oggi di queste idee, di queste intenzioni. Bollettino Atgabbes, estate, p.10-14.

Mainardi, M. (ed.) (1993). Educazione alla salute, alla non violenza, alla socialit . Bollettino Associazione Svizzera per la protezione dell'infanzia (ASPI), sezione Ticino, n.7.

Mainardi, M. (1993). Il magnifico e impegnativo compito di essere genitori. Bollettino Associazione Svizzera per la protezione dell'infanzia (ASPI), sezione Ticino, n.6,

Mainardi, M. (1992). XX  Atgabbes. Bollettino Atgabbes, estate, p.20-23.

Mainardi, M. (1988). Scuole Speciali: Integrazione e vita attiva. Bollettino Atgabbes (su concessione di Scuola ticinese).

Mainardi, M. (1988). Integrazione dell'andicappato : quali strade per il futuro. Gruppo lavoratori sociali SSP/VPOD, Camera del Lavoro. Incontri sul tema « Andicappati adulti : quale integrazione ? Verso dieci anni d'applicazione della LISPI. Giubiasco, 30 settembre.

Mainardi, M. (1986). L'evoluzione dell'andicappato mentale non si ferma a 15 anni. I diritti del lavoro, Segretariato VPOD/SSP, 3 ottobre.

**Communications et conférences / Comunicazioni e conferenze**

Gandolfi, A., Balerna, C., Parini, C., Mainardi, M.(2009) Qualitätsmanagement und Arbeitsqualität : eine kritische Bilanz der Erfahrungen mit der Implementierung (Zertifizierung nach BSV/IV 2000) / Mainardi, M., Parini, C., Balerna, C., Gandolfi, A.(2009). Management de la qualité et qualité du travail institutionnel: les perceptions des différents acteurs (Certification d'après OFAS/AI 2000). 6ème Congrès suisse de pédagogie spécialisée "Horizonte öffnen – Standardisierung und Differenzierung in der Heil- und Sonderpädagogik", CSPA, Berne, 2 septembre.

Mainardi, M. et Zraggen, L.(2009). I comportamenti nel web e al computer dei ragazzi della Svizzera italiana: un sondaggio su 750 allievi delle scuole dell'obbligo / Les comportements sur le web et au PC des enfants de la Suisse italienne: un sondage sur 750 élèves de l'école primaire et secondaire. Comunicazione-poster al «Vième colloque sur la recherche dans les HEP», Locarno, 23 e 24 aprile.

Mainardi, M. e Zraggen, L.(2008). Minori e internet: indagine sui comportamenti dei minori in internet e sull'uso del P.C.; presentazione al Forum cantonale "Scuola e Salute", DECS /DSS; Bellinzona, 13 novembre.

Caranzano, M., Trivilini, A., Mainardi, M.(2008). WEBminore - Secure Use of Internet for Kids, from human's behavioural Point of View. XVIIth ISPCAN International Congress; International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) & Against Child Abuse (ACA); Hong Kong, 9 settembre.

Mainardi, M.(2008). Participer la gestion: les adultes mentalement handicapés et la gestion de la qualité des services qui leur sont adressés. 21° Congrès Mondial de Rehabilitation International, Québec, 26 agosto.

Mainardi, M. e Greppi, S.(2007) La messa in atto del sistema di gestione della qualità: riflessioni rispetto alle attività condotte dalla SUPSI. Giornata di studio Atgabbes / SUPSI. Lugano, 31, marzo.

Mainardi, M.(2007). Projet éducatifs individualisés et prise en charge institutionnelle: les enjeux du partenariat et du travail d'équipe quant à la qualité effective de l'opérationnalisation des projets déclarés. V° Congresso nazionale del Centro Svizzero di Pedagogia Speciale (C.S.P.C); Uni Tobler Berna, 4 settembre.

Morinini, G. / Mainardi, M. (2007). Participation et partenariat à l'intérieur des institutions entre les systèmes de gestion et l'éducation spécialisée: bilan d'expériences et considérations critiques. V° Congresso nazionale del Centro Svizzero di Pedagogia Speciale (C.S.P.C); Uni Tobler Berna, 4 settembre.

Mainardi, M.(2007). Partecipare la relazione d'aiuto. Convegno internazionale patrocinato da Centro Dragonato, SUPSI, USI, SNACo, SNCoV SWISS NATIONAL ASSOCIATION FOR ANSCO COUNSELLING sul tema "Costruzione sociale e relazione d'aiuto: oltre la diagnosi e i farmaci nelle pratiche terapeutiche", Lugano, 18 maggio.

Mainardi, M.(2007). La pedagogia "speciale": la pedagogia a confronto con persone in "situazione di handicap" e/o con "bisogni educativi speciali". Dipartimento di Scienze della formazione e dell'educazione della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Verona, scuola di dottorato, 5 maggio.

Mainardi, M.(2007). Qualità negli istituti educativi extrascolastici in Ticino e trasposizione di alcune condizioni nei progetti coordinati all'ASP. Colloquio inter agenzie di ricerca sul tema "Scuola: quale qualità? Progetti e percorsi". ASP, Locarno, 17 gennaio.

Mainardi, M. & Solcà, P.(2006). Le partenariat: cela ne va pas de soi!. Xème Congrès de l'airhm (Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales), « Forum2006 sur la participation, pour une inclusion des personnes en situation de handicap». Lausanne, 23 agosto.

Mainardi, M / Gremaud, G.(2007). L'intégration des enfants à besoins spécifiques et la disponibilité à l'intégration. Congrès "L'intégration d'enfants à besoins spécifiques entre orthopédagogie et enseignement régulier " organisé lors du 50 anniversaire de l'Institut libanais d'éducateurs (ILE). Uni St Joseph, Faculté des Sciences de l'Education. Beirut, 12 maggio.

Mainardi, M. / Solcà, P.(2005). Partenariat entre les acteurs dans des institutions pour personnes déficientes intellectuelles: satisfaction des usagers et management de la qualité. Seminario internazionale FESET (Formation d'Educateurs Sociaux Européens / European Social Educator

Training) sul tema “Les différences utiles. La collaboration dans des contextes d’éducation sociale” (Construint des de la diferència), Barcellona, 15 ottobre.

Mainardi, M.(2005). Ecole ordinaire et pédagogie spécialisée – une relation en constante évolution (conférence plénière du 28.09) IV° Congrès suisse d’éducation et de pédagogie spécialisées “Education et pédagogie spécialisées pour tous”. Uni Tobler, Berne 26-28 septembre.

Mainardi, M. (2003). La soddisfazione dell’utenza e la gestione della qualità negli istituti socio-sanitari. Comunicazione presentata al Workshop organizzato congiuntamente da USI e SUPSI dal titolo “Nuove forme di gestione delle risorse nel settore socio-sanitario ticinese: bilancio e prospettive”, Lugano USI /SUPSI , 11 dicembre.

Mainardi, M., Solcà, P. e da Vinci, L.(2003). Satisfaction des usagers et management de la qualité: résultats et enjeux d’un processus d’accord réciproque entre les différents acteurs concernés. III° Congrès suisse de pédagogie spécialisée, CSPS, Uni Tobler. Berna, 19 septembre.

Mainardi, M. e Guscetti, M.(2003). Qualité de la prise en charge institutionnelle: l’écoute et la valorisation del a “voix” des usagers déficients intellectuels dans l’étude de la satisfaction. III° Congrès suisse de pédagogie spécialisée, CSPS, Uni Tobler. Berne, 20 septembre.

Mainardi, M.(2003). Qualità, partecipazione dell’utenza e handicap della comunicazione. “Inselgespräche”: Internationale Kolloquien zu aktuelle Grundfragen der Heil-/Sonderpädagogik. Monte Verità, Ascona, 25 aprile.

Mainardi, M. e Crivelli, R.(2002). Chi ascoltare nella gestione della qualità? . “Riflessioni attorno alla Qualità delle prestazioni nelle strutture per disabili” giornata di studio atagbbes/ SUPSI. Canobbio, 6 dicembre.

Fröhlich, A., Bürli, A., Rais, G., Mainardi, M.(2001). Une pédagogie spéciale suisse ?. II° Congrès suisse de pédagogie spécialisée, C.S.P.C. Berne, 21 septembre.

Mainardi, M.(2000). Fra tante misure di qualità, c’è posto per la ricerca della qualità nella presa a carico educativa?. Incontro di studio. Ufficio dell’educazione speciale del cantone Ticino, Lugano, 1 settembre.

Mainardi, M.(1997). Une école pour l’élève difficile ?. C.E.R.I.S. (Centre de Recherche et d’Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire de l’Université de Mons Hainaut-Be). Mons, 4 février.

Mainardi, M.(1996). Le développement d’une disponibilité critique à l’intégration des enfants porteurs de handicap. Rencontre des responsables de formation des enseignants de Suisse romande et du Tessin “La pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants”,(CDIP). Lausanne, Ecole normale, 17 janvier.

Mainardi, M.(1995). Jeu et handicap : let me learn to ...act. Cours conférence organisé par l’istitut La Castalie, Monthéy-CH, le 7 avril.

Mainardi, M.(1994) L’intégration scolaire au Tessin. Congrès du S.P.C. “L’école suisse : une école pour tous ?”. Bienne, Ecole normale”, 5 mai.

Mainardi, M.(1994) Les partenaires : la disponibilité à l’intégration, elle se prépare. Workshop. Congrès du S.P.C. “L’école suisse : une école pour tous ?”. Bienne, Ecole normale, 6 mai.

Mainardi, M. (1993). Le développement sensorimoteur : Jeu et handicap. Journées de rencontre internationales de l’airhm (Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales). Mendrisio, SPAI, 20 mars.

Mainardi, M.(1993). Dialogue entre personnes handicapées (mentales) et personnes non handicapées : possibilités et limites de la communication. Table ronde dans le cadre de l’exposition « Handicap’93 » (Salon International du Handicap). Lausanne, 28 mars,

Mainardi, M.(1990). Comportement exploratoire, jouets et handicap mental. Colloque I.C.C.P. (Conseil International pour le jeu de l’enfant) “Play between generation”. St.Andreasberg-D 30 avril.

Mainardi, M.(1990). La table d’activité sensorielle e motrice. Colloqui « Qualité de la vie, culture et handicap mental ». Fribourg, Institut de Pédagogie Curative, 30 mars.

Mainardi, M.(1989) Classe d’élèves pratiquement éducatibles et intégration. Heilpädagogik im wandel der Zeit. Journées ASA-PROINFIRMIS. Davos, 11 décembre.

Mainardi, M.(1989). Cultura e Formazione. Incontro nazionale dei responsabili dei centri svizzeri di

formazione continua per persone in situazione di handicap. Locarno, Scuola Magistrale, 9 novembre.

Mainardi, M.(1988). Apprendre à explorer. Apprendre à jouer. Intervenir en handicap mental : journées de formation pour la prise en charge précoce organisées par l'I.D.E.F. (Institut du développement de l'enfant et de la famille) en collaboration avec l'Association pour l'étude, la Modification et la thérapie du comportement AEMTC/Prof. Michel Ylieff), Sambreville-Be, 6 octobre.

Mainardi, M.(1987). Réflexions sur les jeux éducatifs. Implications dans le choix et la préparation de jeux éducatifs s'adressant à des jeunes enfants ou à des enfants handicapés mentaux graves. Journées de la Section Francophone de P.C. sur le thème « Le jeu, moyen d'apprentissage et d'intervention éducative, Friburgo 20/21.11.1987

Mainardi, M.(1986). Problèmes de reconversion du personnel travaillant actuellement avec des enfants et des adolescents. Colloque Francophone sur Le devenir des adultes polyhandicapés. Centre International de Consultation, d'Etudes, de Recherches et de Formation (C.I.C.E.R.F.). Toulouse, 25 novembre.

Mainardi, M.(1985). Recherche-action en milieu d'atelier protégé. Simposio sul tema "l'handicap mental adulte". Centro di Ricerca in Pedagogia Curativa dell'Università di Friburgo. Fribourg, IPC, 21 marzo.

Mainardi, M.(1985). Culture et formation pour personnes invalides. Giornata di Studio organizzata dall'Associazione Svizzera d'aiuto agli handicappati (A.S.A.) sezione Friburgo, sul tema:"Formation continue".

Mainardi, M.(1984). L'esplorazione dell'ambiente da parte del bambino handicappato mentale e il ruolo della mediazione sociale. Workshop del IV Settore di Ricerca del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Socializzazione dell'Università "La Sapienza"di Roma sul tema: "aspetti cognitivi e comunicativi dell'handicap". Roma,14 dicembre.

Mainardi, M.(1984). Formazione continua per persone handicappate mentali adulte. Giornate di Studio in materia di formazione continua per le persone handicappate mentali adulte organizzate dall'Atgabbes. Canobbio-CH, 28 settembre.

Mainardi, M.(1984). Le diagnostic des déficits du comportement exploratoire. Comunicazione presentata alle giornate di studio dell'Unione Svizzera degli Istituti di Formazione in Pedagogia Curativa (U.I.P.C.), Friborgo, IPC, 4 settembre.

Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté.

Locarno-Solduno (CH), janvier 2010

Michele, Mario, Edoardo, MAINARDI