

Apprentissage, autonomie et projets éducatifs, chez la personne handicapée mentale

J. DELVILLE, M. MERCIER¹

Le présent article tente d'aborder la relation pédagogique à partir du concept d'autonomie, conçu comme la capacité d'accomplir des actions, en respectant des contraintes.

Sur base de l'approche de grands courants en psychologie, la relation éducative est explicitée comme une confrontation de l'autonomie de l'éduqué avec l'autonomie de l'éducateur.

Nous cherchons à analyser cette relation et à poser les bases d'un schéma explicatif qui permettrait d'éclairer les pratiques susceptibles d'entrevoir la relation pédagogique comme une relation de coopération, voire de solidarité.

L'éducateur et l'éduqué sont engagés ensemble dans un processus d'autonomie qui respecte le statut et l'individualité de chacun.

MON objectif est de resituer la problématique de l'apprentissage dans une perspective qui tient compte des projets individuels de la personne handicapée mentale et du projet éducatif, dont elle est sujet et objet.

1. Apprentissage

Le modèle actuel le plus vigoureux et le plus répandu de l'apprentissage reste le modèle comportemental.

Il permet de situer d'une part, les réponses attendues du sujet en situation d'apprendre ; d'autre part, les moyens mis en œuvre (stimuli renforçateurs) favorisant l'occurrence de ces réponses.

Cependant, il s'agit de reconnaître que le modèle comportemental revêt essentiellement une portée technique, qui décrit correctement les éléments observables de la situation d'apprentissage.

Il n'épuise pas l'ensemble des mécanismes qui sont en œuvre chez un sujet qui apprend. De

plus, il ne permet pas de rendre compte de modalités concrètes d'adhésion volontaire du sujet apprenant à la tâche à accomplir.

La notion de motivation est un concept qui tente d'expliquer qu'à un moment donné de son existence vécue, le sujet est sensible aux stimuli renforçateurs et que de ce fait, il produit la réponse comportementale attendue. Rien n'est dit des conditions d'occurrence de cette motivation et de la liberté qu'a le sujet de tenir compte, ou de ne pas tenir compte, des renforcements proposés.

La motivation semble liée à des déterminismes biologiques présents à titre potentiel et qui se manifestent suite à des stimuli internes ou externes contingents.

La dynamique de l'apprentissage est externe au sujet : les conditions de liens entre renforcement et comportement acquis sont données de l'extérieur dans l'environnement expérimental ou éducatif.

¹ Département de Psychologie - Faculté de Médecine Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur- Belgique.

Or, la pratique nous montre que dans bien des cas, il serait utile de connaître ce qui fait qu'il y a, ou non, motivation à la tâche.

Dans une telle perspective, les contingences de l'apprentissage n'auraient de sens que si le sujet est motivé à en tenir compte dans son existence vécue.

Tout le problème est d'expliquer et de comprendre l'origine, les conditions de mise en œuvre et les modalités d'interaction des motivations et des apprentissages.

Des processus émotionnels, cognitifs et relationnels complexes, face interne des conduites, sont probablement à la base de la sensibilisation du sujet au processus d'apprentissage tel qu'il est décrit par les théories comportementales. Chez l'homme, nous ne pouvons faire l'économie de l'approche de ces processus, même si le modèle comportemental nous paraît performant et intéressant du point de vue de la description des conditions objectives d'acquisition de réponses structurées à partir de l'environnement.

Pour cela, il s'agit d'aller voir dans la "boîte noire" ce qui sensibilise le sujet à apprendre et ce qui le conduit à associer les stimuli et les réponses qui font le substrat de l'acquisition comportementale.

Dans le domaine du handicap mental, on a trop souvent eu tendance à dénier les processus affectifs, cognitifs et relationnels propres à la personne et on s'est satisfait, dans de nombreux cas, d'engendrer des réponses opérantes, par le choix de renforcement adéquat. Ces réponses furent souvent utiles pour permettre à la personne de s'adapter à son environnement et pour pallier les déficiences et les incapacités auxquelles elle est soumise.

Cependant, ces performances ne peuvent, en aucune manière, dispenser le thérapeute d'une approche plus globale de la personne. Il ne peut

gommer la prise en compte du sens ou de la signification des réponses acquises pour la personne en situation d'apprentissage.

Quelles sont les modalités affectives, cognitives et relationnelles mises en œuvre ? Comment repartir de ces dimensions pour apprendre ? Comment tenir compte du développement affectif et cognitif, tout en apprenant des gestes et des comportements élémentaires ?

Dans un contexte pédagogique où le concept d'autonomie et le concept de projet éducatif sont centraux, nous ne pouvons faire l'économie de ces questions posées à l'approche comportementale. Notre objectif est de tenter de réarticuler ces différentes dimensions (apprentissage, motivation, autonomie, relation, projet) pour dépasser des réductionnismes malencontreux. L'objectif n'est pas de repartir dans des considérations spéculatives à propos de l'éducation, mais de réarticuler des concepts, des modes de compréhension et des modèles explicatifs qui ont chacun leur pertinence. Nous nous proposons donc de redéfinir ce qu'on peut entendre par autonomie, projet éducatif, interaction de projet et apprentissage pour tenter de dégager des pistes d'articulation.

Pour répondre à un tel objectif, l'analyse qui suit se devra d'ouvrir le modèle comportemental à d'autres approches théoriques. Il s'agira d'appréhender l'histoire affective du sujet, pour cerner ses désirs, dans une perspective plus clinique et plus psychanalytique. Il faudra tenir compte des théories cognitives pour aborder, dans les projets pédagogiques, les développements cognitifs de la personne handicapée mentale. Nous devons enfin, introduire la perspective systémique et les théories de la communication dans nos analyses, afin de tenir compte de la dimension intersubjective de la relation éducateur-éduqué, dans l'action pédagogique.

2. Autonomie de la personne

Au sens premier du terme, autonomie signifie : capacité de définir ses propres lois, de définir soi-même les lois de gestion de ses actes et de les citer.

Ce sens strict alimente la notion psychologique et psychopédagogique de l'autonomie :

l'autonomie, c'est la capacité de poser des actes volontaires en respectant des conditions de possibilité de réalisation de ces actes.

Cette définition implique des aspects affectifs, perceptifs et cognitifs. Le sujet doit être à la fois capable de poser des actes libres et de respecter des contraintes pour les mettre en œuvre. Pour poser les actes et respecter les contraintes, il est nécessaire qu'il puisse structurer ces actes, percevoir les contraintes et développer des stratégies de mise en œuvre.

Autonomie = poser des actes libres.

Poser des actes libres = exercer sa liberté en respectant des contraintes.

Être le siège d'actes libres et respecter des contraintes, c'est être capable de formuler des projets pour soi-même, en tenant compte des contingences et des stratégies de mise en œuvre de ces projets.

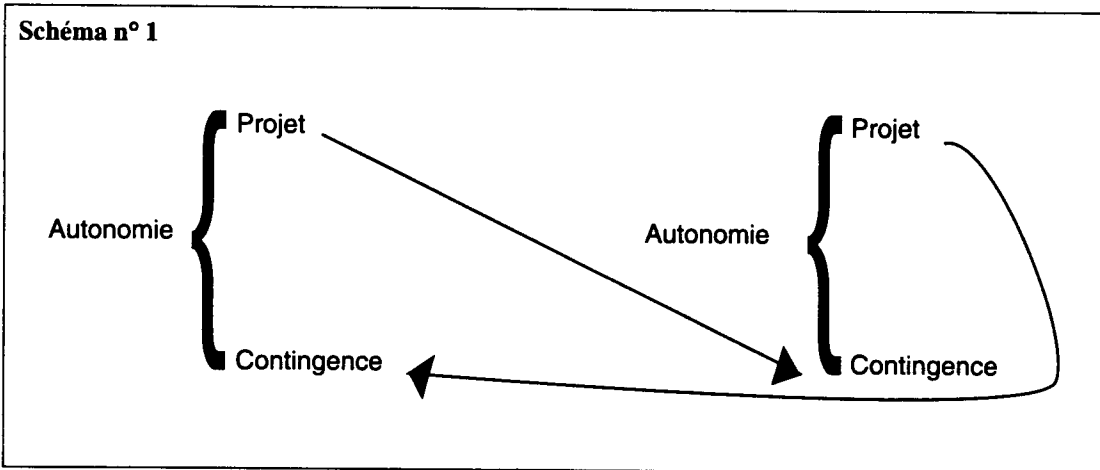
Être autonome = formuler des projets + tenir compte des contingences de réalisation

Constatons ici qu'apprendre, selon une conception comportementale, consiste à reproduire des réponses en lien à des contingences environnementales. Réponses et contingences sont structurées selon des modèles objectivables, indépendamment d'une approche des conditions subjectives d'exercice de la liberté et de saisie du sens des contraintes. La notion d'autonomie peut englober l'apprentissage, mais la détermination comportementale par des stimuli renforçateurs externes n'épuise pas la notion d'autonomie.

3. Autonomie et interactions de projets

L'individu pose des actes autonomes, sous-tendus par ses projets et les contingences auxquelles il est soumis. Cependant, il est d'emblée confronté aux actes autonomes d'autrui. Chaque individu, immergé dans l'environnement social est capable de poser des actes autonomes et les actes posés par autrui constituent pour lui des dimensions de son environnement. Bien plus, le projet de l'autre et sa réalisation, la réalisation du désir de l'autre dans des actes, peut constituer pour nous un enjeu de contraintes.

Schéma n° 1



Lorsqu'il est donné à chacun de vivre son autonomie, chacun doit tenir compte de son champ des projets de l'autre et ce, de manière équitable, voire égalitaire. Quand une asymétrie s'installe dans cette dynamique il y a domination d'un individu sur l'autre, voire aliénation de l'un par l'autre. Si je tiens compte des projets de l'autre dans nos contingences environnementales, mais que la réciproque n'est pas vraie, je suis soumis au projet de l'autre qui en retour ne tient pas compte de moi.

Dans ce qui suit, nous appliquerons ce schéma à ce qu'on appelle le projet éducatif. Nous verrons aussi comment dans une dynamique de solidarité et de confiance, je ne limite pas le projet de l'autre à mon champ de contrainte.

4. Autonomie et projet éducatif

Souvent, le projet éducatif est formulé par une équipe éducative, en faveur de l'éduqué. Dans la formulation de ce projet, les éducateurs et les thérapeutes mettent en œuvre leur créativité et leur autonomie. Ils prétendent, dans cette dynamique, travailler en faveur de l'autonomie de l'éduqué.

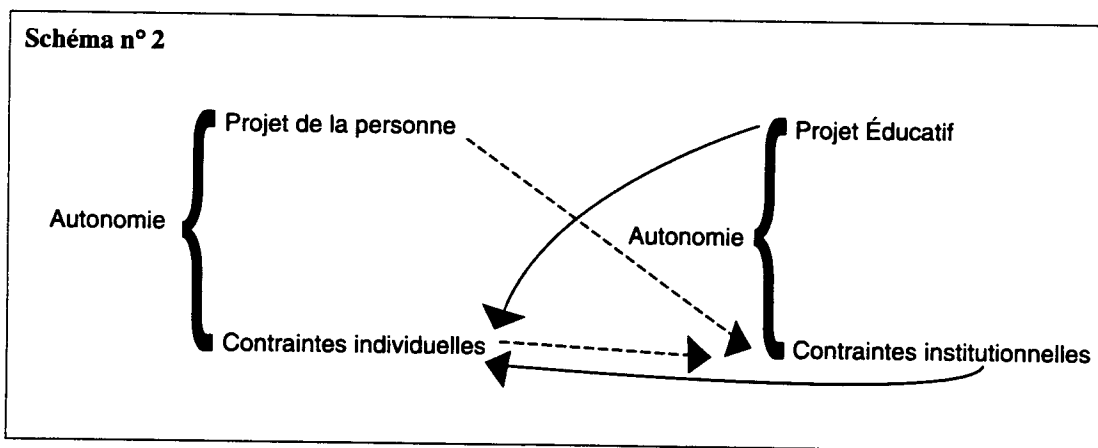
Nous imposons à la personne notre désir d'autonomie pour elle. Nous l'inscrivons dans un système institutionnel de contraintes qui permet de mettre en œuvre des projets éducatifs institutionnellement reconnus et défendus.

Si la personne éduquée n'est en aucune manière partie prenante dans la formulation du projet, la relation est asymétrique. Si sa propre autonomie, son propre projet n'est pas mis en avant dans le système de contraintes des éducateurs, l'asymétrie est encore renforcé. Or c'est trop souvent dans une telle dynamique que nous posons nos actes éducatifs.

Il faudrait au moins rétablir la symétrie et tenir compte dans l'autonomie de l'équipe éducative des limites imposées par l'autonomie et les projets des personnes éduquées.

Une telle démarche demande un travail auto-critique, de remise en question des présupposés institutionnels et d'un pouvoir trop excessif des détenteurs des projets et du savoir pédagogique.

Même dans le cas où la personne est le siège de déficience cognitive, il s'agit de lui donner la



A notre avis, malgré les discours et la bonne volonté des équipes éducatives, le projet éducatif est souvent asymétrique.

possibilité d'exprimer ses désirs et d'en tenir compte dans la mise en œuvre des contraintes institutionnelles.

5. Interaction de projet, solidarités et confiance

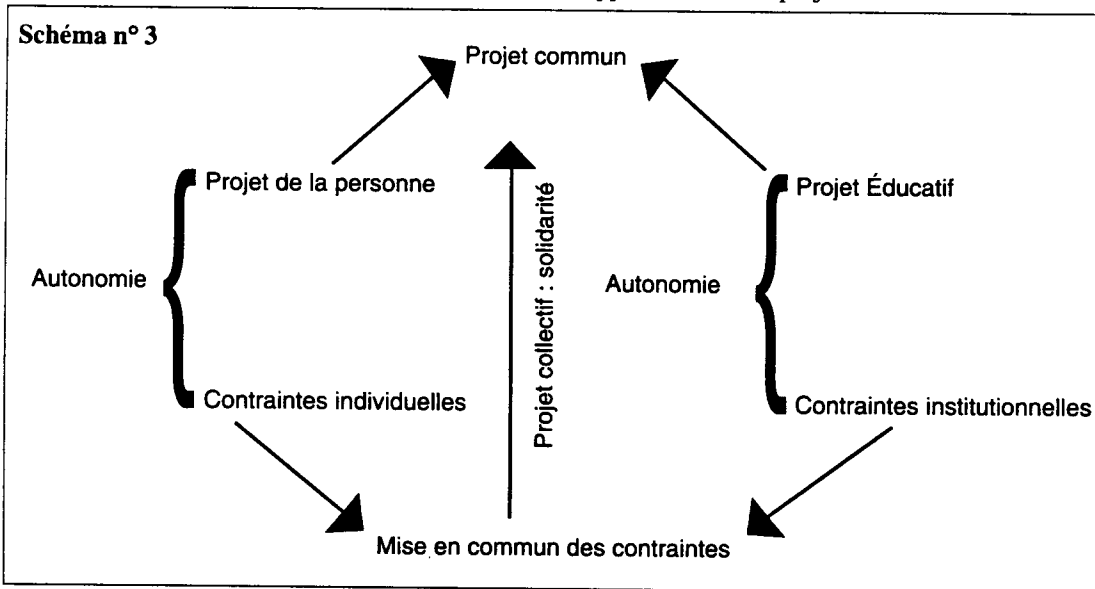
Dans ce qui précède, nous étions encore dans une logique de négociation ou de rapport de force : il y a équilibre, lorsque le projet de l'un est contraint pour l'autre et ce, de manière réciproque. Il y a une contrainte réciproque de prise en compte du désir et du projet de l'autre.

La réciprocité peut se jouer dans une autre dynamique. En effet, faire du projet de l'autre une contrainte pour mon propre projet, n'est pas la seule forme de réciprocité. Il est possible de développer une communauté de projet qui tient compte des projets individuels et d'affronter les contraintes de chacun dans une dynamique d'interaction de groupe.

Ces confrontations nécessitent des analyses approfondies et la mise en perspective de tous ceux qui interagissent dans la relation éducative.

L'institution, et surtout ses membres qui portent le projet pédagogique et de gestion, doit analyser les contingences qu'elle impose aux bénéficiaires et tenir compte des contraintes propres de ceux-ci. Il faut fournir aux bénéficiaires des outils leur permettant de saisir, le mieux possible, les contraintes propres au fonctionnement institutionnel. Quand il s'agit de personnes handicapées mentales, il y a des limites à cette compréhension, mais elle doit être poussée le plus loin possible par les éducateurs et les thérapeutes.

Il faut examiner avec soin les projets individuels des personnes bénéficiaires et situer, par rapport à elles, les projets éducatifs. Même si les



Chacun dans son projet tient compte du projet de l'autre et, ensemble, on dégage un projet commun dans lequel on est solidaire et pour lequel on décide d'affronter ensemble les contingences.

La solidarité réside dans la prise en charge des projets individuels par le projet commun et dans l'affrontement-ensemble des contraintes de chacun. Dans la relation éducative, une telle attitude implique des confrontations des contraintes et des projets des éducateurs et des éduqués.

projets des éducateurs et des thérapeutes doivent être centrés vers l'autonomie des bénéficiaires, ceux-ci doivent être amenés à comprendre que les projets des éducateurs et que le projet institutionnel interagissent avec leurs propres projets. L'idéal, et peut être même l'utopie, est de dégager des projets communs avec un partage des contraintes. La même dynamique peut s'instaurer entre bénéficiaires et doit, elle aussi, faire l'objet d'un travail éducatif.

6. La relation de confiance

Au niveau de la relation de négociations, ou de rapport de force, une certaine dynamique de confiance peut déjà être envisagée. Pour que la relation fonctionne comme résultat des négociations, il faut que les partenaires aient confiance dans la prise en compte de leurs propres projets qu'une forme de réciprocité existe.

Dans la relation de solidarité, il faut que la confiance, l'un dans l'autre, soit telle que chacun soit convaincu que l'identité de son projet sera maintenue dans le projet commun. Par ailleurs, chacun devra reconnaître que son système de contraintes est pris en charge de manière équitable dans le système de contraintes partagées par l'ensemble des partenaires.

Si la confiance existe, c'est le modèle de solidarité, dans la mise en œuvre des projets et des contraintes, qui sera le plus efficace. Si la confiance n'existe pas, la solidarité sera sans cesse mise en péril, par la mise en question du projet commun et par le sentiment que les contraintes ne sont pas partagées de manière équitable.

La solidarité et la confiance ne sont pas données une fois pour toute, mais elles nécessitent la vigilance et l'attention constantes. Leur mise en œuvre fait partie intégrante du travail éducatif et de l'apprentissage des relations d'autonomie et d'intégration sociale.

Bibliographie

- **BERNATH K., ZIEGLER F. :**
Des adultes handicapés mentaux en formation continue. Un aperçu de la situation, éd. SPC (Secrétariat Suisse de Pédagogie Curative), Lucerne, 1990.
- **BOISVERT D., BLAIE J.P. :**
Le plan de services individualisé. Participation et Animation, éd. Agence d'ARC inc., Ottawa, 1990.
- **GLEASON J.J. :**
Special education in context. An ethnographic study of persons with developmental disabilities, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- **IONESCU S. :**
L'intervention en déficience mentale : manuel de méthodes et de techniques, Mardaga, Bruxelles, 1987.
- **LAMBERT J.L. :**
Enseignement spécial et handicap mental, Mardaga, Bruxelles, 1981.
- **MAINARDI M., LAMBERT J.L. :**
Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte, éd. du Secrétariat suisse de pédagogie curative, Lucerne, 1988.
- **NOT L. :**
Perspectives nouvelles pour l'éducation des débilés mentaux, Sciences de l'homme, éd. Privat, Toulouse, 1986.
- **RONDAL J.A. :**
Langage et communication chez les handicapés mentaux, Mardaga, Bruxelles, 1985.
- **RONDAL J.A., PIERARD B. :**
Psychopédagogie de l'éducation spécialisés : aperçu théorique, recherche et perspective, Tome 2, éd. Labor, Bruxelles, 1988.