

HANDICAP: RECHERCHER LES CONTEXTES SIGNIFICATIFS

*Andrea Canevaro
Docente di Pedagogia speciale
Direttore del Dipartimento
Scienze dell'Educazione
Università di Bologna*



La recherche d'"indicateurs" de qualité

Toute intervention éducative ou réhabilitative avec un handicapé, peut se référer à une école ou à un modèle, et risquer pour cela de ne pas admettre pendant le déroulement de l'intervention, le contrôle de la qualité.

L'école ou le modèle auquel on se réfère peut devenir une sorte de couverture pour se mettre à l'abri de tout élément critique dû à la situation du contexte.

Si on privilégie les aspect communicatifs, on ne peut pas faire abstraction du contexte de l'intervention. Et il faut rechercher des "indicateurs" qui nous permettent de comprendre si la qualité de l'intervention est en même temps qualité de la communication.

Pour arriver à exprimer certains "indicateurs", nous devons illustrer des prémisses de caractère général.

1. Il est très difficile et controversé de donner une définition de l'intelligence; définir les difficultés ou l'absence d'intelligence présente donc les mêmes difficultés du contraire, la recherche sur l'image sociale de l'intelligence et sur les différents modèles d'intelligence liés aux instruments médiateurs de codage et d'expression, est très développée. Dans cette recherche on pourrait définir l'intelligence comme tout écart ou différence entre un phénomène en train de se produire et sa nouvelle élaboration signifiante. Si un bruit soudain nous fait tressaillir et crier, ceux-là sont déjà des signaux d'intelligence. Et le décodage d'une trainée de bave laiss-

sé par la limace sur le mur, devient un hiéroglyphe. Un grand arbre devient symbole de sécurité et de protection. Ces signaux d'intelligence demandent l'habileté de celui qui les reçoit: ils exigent qu'on ne se réfère pas à l'individu isolé, mais à l'individu ouvert à l'autre et même envahi par l'autre. La dimension d'altérité est fondamentale pour l'individu. La pluralité des intelligences est donc à mettre en rapport avec la pluralité des habiletés des gens qui la reçoivent, ou bien avec la pluralité de ceux-ci. Cette double pluralité est continuée par des éléments connexes et agencés, ou bien il y a des ruptures et entre un élément et l'autre il y a discontinuité.

Si nous examinons les intelligences étudiées par Howard Gardner, on peut se demander si leur disposition est un enlacement continu, ou bien si - par exemple - entre l'intelligence linguistique et l'intelligence musicale il y a un hiatus et une discontinuité, comme entre toutes les autres.

On sait que la recherche de Gardner comme celle de David Feldman, de David Olson et d'autres, a d'abord étudié les systèmes des symboles humains et le codage-expressif.

La modalité de communication semble intéresser les chercheurs plus que le contenu. Et les différentes intelligences sont telles par rapport aux différentes modalités qui influencent un homme - de façon radicale - au sens propre - à la racine - les contenus même.

La double pluralité - des intelligences et des recevants - peut être agencée ou pas. Nous sommes enclins à estimer que les deux solutions sont possibles.

La première solution entraîne des isolements qui sont le plus souvent placés sous le signe de la souffrance. La deuxième solution est le produit de la recherche de la structure connective du "sfondo integratore" (scénario intégrateur).

2. Au point précédent, la disposition en chiasme est implicite: distinguer afin d'unir, séparer pour s'intégrer. Le chiasme est une figure rhétorique constituée

par une double antithèse: les propositions antithétiques se renforcent réciproquement et la réussite d'une d'elles n'est possible que grâce à l'autre. Merleau-Ponty considère que la vraie philosophie est un chiasme; s'emparer de ça, c'est faire en sorte que sortir de soi soit entrer en soi. Ce chiasme de Merleau-Ponty peut être considéré proche d'un "double lien" de Bateson; ou plus en général, le chiasme et le double lien sont semblables. Une lecture peut-être trop simplifiée du double lien, portait à se demander si celui-ci était à mettre en rapport avec l'origine de la schizophrénie. Tous les doubles liens sont une structure du réel qui est au-delà de la schizophrénie. La réalité semble être com-



A. Laccini

posée par des doubles liens agencés qui ne déterminent pas nécessairement des scissions schizophréniques. Ils sont supportables car chacun de nous arrive en quelque sorte à maîtriser le décodage selon différents types logiques et donc à concilier le contraste apparemment insoluble. Ces deux affirmations ne sont pas seulement en contraste mais elles demandent aussi une composition de logiques. Et cela est vrai aussi pour la spécificité d'autres déficits. Dans cette même recherche, dans la troisième partie, je vais proposer une nouvelle élaboration d'indications de Gregory Bateson, dans la perspective d'une lecture de l'organisation de l'être vivant qu'on peut utiliser à la fois pour des individus qui présentent des déficits graves et pour des individus sans déficit.

3. Je rappelle l'intérêt de la recherche d'une ligne de psy-

chopédagogie connective plus précise pour contenir et amplifier les indications de la psychopédagogie connective. J'entends par psychopédagogie connective l'attention à la *collocation* d'un sujet pour faire en sorte que l'*agencement* à d'autres sujets et éléments arrive à donner un sens global. C'est-à-dire que la découverte de la connexion qui permet à un sujet de découvrir les significations incluses dans sa *collocation* réévaluée ou évaluée positivement une attitude passive. Cet attitude vise à comprendre dans quelle connexion se situe sa propre position, sans aucune exigence d'activité. Et donc elle estime que le sens dérive des connexions plutôt que de l'activité d'un sujet.

4. Des points précédents dérivent ceux que je choisis comme "indicateurs" de qualité d'une intervention éducative particulière ou d'une intervention réhabilitative.

a. Le premier "indicateur" concerne la recherche de la compréhension de la part de celui qui subit une intervention ou un traitement, de ce qu'il est en train de vivre. Cet "indicateur" suppose la recherche par l'opérateur d'une documentation participée; celui qui opère, doit essayer de documenter ce qu'il fait, de manière à faire en sorte que l'individu handicapé comprenne et qu'il puisse se représenter ce qu'il a vécu et la perspective qui en dérive. Cet engagement suppose la recherche d'instruments de communication et de médias aptes à pouvoir être compris, à la fois au niveau intellectuel et émotif.

b. La passivité peut être plus ou moins significative; elle peut être lue a priori comme un élément négatif contre lequel combattre, ou pas; et elle peut même être lue, grâce à l'habileté du recevant, comme une situation qui contient ou peut contenir des éléments de positivité. Il est difficile, par exemple, d'établir qu'un enfant, qui a passé toute une période scolaire sans rien faire, ait perdu

son temps. De même, et peut-être de manière encore plus signifiante, un enfant handicapé peut vivre en "recevant" du milieu, sans se montrer particulièrement actif.

Cependant, sa passivité peut être une valeur.

- c. Le troisième "indicateur" concerne la possibilité et la liberté de pouvoir se tromper sans que la faute coïncide avec une catastrophe.

Je me trouve souvent face à des programmes éducatifs et réhabilitatifs très précis et même contraignants. Ils transmettent l'idée que le parcours est si soigneusement précisé que la moindre faute - le moindre écart - suppose une catastrophe. J'en ai déduit que la réalité doit pouvoir comprendre la possibilité de se tromper; et que l'exclusion de la faute se réfère à une situation irréelle. Les individus handicapés ont besoin de vivre la réalité, les y soustraire est une tromperie.

POINTS A EXAMINER

"Il peut être intéressant de s'arrêter sur les connexions existant entre langage verbal et non verbal, en supposant une incapacité d'avoir des règles d'apprentissage.

Par conséquent, dans cette perspective, l'intervention pédagogique aura pour but d'aider l'individu dans la construction des règles d'apprentissage.

A partir de Gregory Bateson, l'organisation de l'apprentissage peut être conçue, en repérant dans le développement de l'être vivant les éléments d'une évolution qui n'a pas une stricte linéarité progressive mais qui revient sans cesse:

- 1) L'être vivant peut reconnaître l'unité des ses différentes parties:
 - Parties du corps (par exemple le petit enfant ne pense pas que son pied fait partie de son corps. Par l'image de l'autre, sa mère, reprend l'unité de son corps.)
 - Unité de type psychologique (percevoir l'unité de la person-

ne avec des réflexions qui relie le loïn à nous; ne pas percevoir la séparation du passé mais le réactualiser; unité entre réalité et idée.

A ce niveau les interventions pédagogiques peuvent être: l'eau, dans laquelle le corps est plongé, le relie; le miroir associé à la vision; les activités corps à corps; le corps de l'autre qui transmet de l'unité etc....

- 2) L'être vivant perçoit les différences (par exemple chaud-froid, lumière-obscurité...)
- 3) Il répond et réagit aux différences: (du soleil il va à l'ombre, il fait chaud et il se déshabille, il est dans l'obscurité et il allume la lumière...) On peut distinguer entre la perception des différences, c'est-à-dire seulement régler les différences, et:
- 4) La sensation des différences, c'est-à-dire répondre en termes de communication; intervenir sur le milieu ou sur l'autre pour bâtir une situation de communication plus agréable pour soi-même.
- 5) L'être vivant sait prévoir; donc il établit des communications et sait prévoir les réponses.

Etablir des communications qui permettent d'avoir des réponses prévisibles et par conséquent, acceptables. Etablir des prévisions, par exemple, sur l'alternance des saisons, du jour et de la nuit, des goûts des autres, du fait que nous sommes semblables, des rythmes d'appétit et de sa satisfaction, etc...

- 6) Il sait saisir les imprévus, saisir les imprévus sans perdre la capacité de prévoir.
- 7) Il sait dépasser la simple relation cause-effet (A-B) pour imaginer les relations complexes et les processus stochastiques.

C'est un plan de travail sur les schémas et les structures de l'apprentissage de l'être vivant (et donc aussi de l'autiste). Ceci peut être "un parcours de travail".

Bibliographie:

Canevaro A., Gaudreau J.: *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, La Nuova Italia Scientifica NIS, Roma 1988.

Bateson G.: *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984; edizione originale 1979.

Gardner M.: *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987; edizione originale 1985.

Merleau-Ponty M.: *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris 1964.

