

Jean-Christophe Contini

L'IDENTITÉ INDICIBLE

*Le « savoir-faire »
en éducation spécialisée*



Res Socialis

Vol. 51

Dirigée par Marc-Henry Soulet

Jean-Christophe Contini

L'identité indincible

Le « savoir-faire » en éducation spécialisée

Schwabe Verlag

Cet ouvrage a été publié avec le soutien de l'Université de Fribourg



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

et du Conseil de l'Université de Fribourg.



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de>.

© 2018 Schwabe Verlag, Schwabe Verlagsgruppe AG, Basel, Schweiz
Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur. L'œuvre ne peut être reproduite de façon intégrale ou partielle, sous aucune forme, sans une autorisation écrite de la maison d'édition, ni traitée électroniquement, ni photocopiée, ni rendue accessible ou diffusée.
Illustration couverture: © Vivianne Châtel, Fribourg
Relecture: Marc-Henry Soulet, Fribourg
Conception de la couverture: icona basel gmbh, Basel
Composition: Doris Gehring, Fribourg
Impression: CPI books GmbH, Leck
Printed in Germany
ISBN Livre imprimé 978-3-7965-3953-4
ISBN eBook (PDF) 978-3-7965-3961-9
L'e-book est identique à la version imprimée et permet la recherche plein texte.
En outre, la table des matières et les titres sont reliés par des hyperliens.

rights@schwabe.ch
www.schwabeverlag.ch

Remerciements

Mon infinie gratitude, pour leurs enseignements, amitiés et bienveillance :

à Marc-Henry Soulet, Joseph Rouzel, Mireille Cifali, François Ansermet, Jean-François Gomez, Gérard Wajcman ;

à feu la revue Cultures & Sociétés et à toutes et tous ses ami(e)s ;

et à toutes les bonnes âmes rencontrées depuis quarante ans sur les chemins de l'éducation spécialisée.

Le souvenir de l'oubli

« Quoi ! lorsque je nomme l'oubli et que je reconnais également ce que je nomme, comment pourrais-je le reconnaître si je n'en avais le souvenir ? Je ne veux pas dire le son même de ce mot, mais la réalité qu'il signifie. Si je l'avais oubliée, je ne serais pas capable de reconnaître la signification du son. Ainsi quand je me souviens de la mémoire, c'est par elle-même que la mémoire s'offre à la mémoire, mais quand je me souviens de l'oubli, l'oubli et la mémoire sont présents à la fois, la mémoire d'où je tire mon souvenir, l'oubli, objet de ce souvenir. Mais qu'est-ce que l'oubli, sinon le défaut de mémoire ? Comment peut-il être l'objet présent de mon souvenir, puisque sa présence constitue l'impossibilité du souvenir ? Cependant si notre mémoire retient ce que nous nous rappelons, et si nous ne pouvons absolument pas reconnaître ce que signifie le mot oubli, quand nous l'entendons, à moins de nous rappeler l'oubli, la mémoire retient donc l'oubli. Il est là, sans quoi nous l'oublierions ; mais dès l'instant qu'il est là, nous oublions. S'en suit-il qu'il n'est pas présent par lui-même à la mémoire, quand nous nous le rappelons, mais par son image, car si l'oubli était lui-même présent, il produirait non pas le souvenir, mais l'oubli. Qui donc découvrira enfin la solution de ce problème ? Qui comprendra ce qu'il en est ?

Pour moi, Seigneur, je m'exténue sur cette recherche, et c'est donc sur moi que je m'exténue : je suis devenu pour moi-même une terre de difficultés et d'excessives sueurs. Car nous ne scrutons pas ici les régions célestes ; nous ne mesurons pas les distances des astres, ni ne cherchons les lois de l'équilibre de la terre. C'est moi qui me souviens, et, moi, c'est mon esprit. Que tout ce qui n'est pas moi soit loin de moi, ce n'est point surprenant. Mais qu'y a-t-il de plus près de moi que moi-même ? Et voilà qu'il m'est impossible de comprendre la nature de ma mémoire, sans laquelle je ne pourrais pas même me nommer. Que dirais-je, puisque c'est une certitude pour moi que je me souviens de l'oubli ? Dirai-je que ce que je me rappelle n'est pas dans ma mémoire ? Ou dirai-je que l'oubli est dans ma mémoire pour que je ne l'oublie pas ? Ce serait dans les deux cas parfaitement absurde.

Proposerai-je une troisième hypothèse ? Mais comment prétendre que ma mémoire garde l'image de l'oubli et non l'oubli lui-même quand je me souviens ? Comment le prétendre ? Lorsque l'image d'une réalité quelconque se grave dans la mémoire, il faut que d'abord soit présente cette réalité elle-même, dont se détache l'image afin de pouvoir se graver. Ainsi je me rappelle Carthage, tous les endroits où je me suis trouvé, les visages des hommes que j'ai vus et tout ce que mes sens ont fait connaître ; ainsi encore le bien-être ou la douleur organiques. Lorsque ces choses étaient là, ma mémoire en a capté les images afin de les avoir présentes à l'esprit et de les repasser mentalement, lorsqu'en l'absence des réalités, je les évoquerais.

Si donc c'est l'image de l'oubli et non l'oubli lui-même que retient la mémoire, il était nécessairement présent pour que son image fût recueillie. Mais s'il était présent, comment pouvait-il tracer son image dans la mémoire, puisque tout ce qu'il trouve déjà enregistré, par sa présence l'oubli l'efface ? Et cependant, quel que soit le mécanisme du phénomène et si incompréhensible et inexplicable qu'il soit, je suis certain que je me souviens de l'oubli même par quoi est aboli tout souvenir. »

Saint Augustin,
Les Confessions, Paris, Éditions Flammarion, 1964, pp. 218-220

« Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx,
L'Angoisse, ce minuit, soutient, lampadophore,
Maint rêve vespéral brûlé par le Phénix
Que ne recueille pas de cinéraire amphore

Sur les crédences, au salon vide : nul ptyx,
Aboli bibelot d'inanité sonore,
(Car le Maître est allé puiser ses pleurs au Styx
Avec ce seul objet dont le Néant s'honore).

Mais proche la croisée au nord vacante, un or
Agonise selon peut-être le décor
Des licornes ruant du feu contre une nixe,

Elle, défunte nue en le miroir, encor
Que, dans l'oubli fermé par le cadre, se fixe
De scintillations sitôt le septuor. »

Stéphane Mallarmé,
Œuvres Complètes I, Paris, Éditions La Pléiade Gallimard, p. 98.

Table des matières

Introduction	11
Vertiges de l'identité.....	13
Les trois vertiges de l'éducation spécialisée	16
Définition et formes de l'agir éducatif spécialisé.....	19
Vertiges et clinique de l'interprétation	25
Première partie.....	33
Les trois visages de l'éducation spécialisée	33
Vertiges du savoir-être.....	35
Le mandat confié par la société	37
Un métier de l'humain et du quotidien.....	42
Les origines incertaines de la profession.....	44
Une histoire à construire qui reste à écrire ?	49
Le champ d'identité fragmentaire de l'éducation spécialisée	52
Vertiges du savoir-faire.....	55
Un agir entre artisanat antique et professionnalité moderne	57
Entre éthique et morale, pour une politique éducative des sujets.....	60
L'éducation spécialisée, une pratique moderne de la rupture.....	62
La rencontre au cœur de la complexité de l'action	64
Vertiges du savoir	69
Le projet moderne et la méthodologie de l'intervention éducative.....	71
Nouage institutionnel « EPIC » et dispositif éducatif spécialisé.....	77

Écriture de l'expérience pratique et écritures professionnelles	81
Écriture de l'inattendu et clinique du devenir	84
Deuxième partie	89
Interprétation du texte et théorie de l'agir	89
Vertiges de la théorisation	91
Le pari d'une théorie en contexte d'incertitude	94
Vertiges de la modélisation	98
L'institution comme dispositif théâtral (ou de théâtralisation).....	100
Une mètis éthopoiétique. Praxis relationnelle et organologie technique	107
Pratique R.A.R.E. et intention phronésique.....	113
Poétique de l'agir éducatif spécialisé	116
Vertiges de la singularité	125
Éducation spécialisée et (division du) travail social.....	131
Quotidien et éducation spécialisée : discours conscient.....	137
La part indicible : transmettre la limite. Texte inconscient	143
Vertiges de l'incertitude.....	151
L'entre-deux éducatif (topo-logique)	153
Langage, individu, social (topo-graphie).....	159
Conclusion	167
De l'inachèvement.	167
Vertiges de l'incomplétude	169
Efficacité symbolique et matérialité discursive : la « texture » indicible de l'agir.....	171
Méthodologie reconstructive poétique : le savoir anthropologique comme texte.....	177
Définition sociologique de l'agir éducatif spécialisé : incertitude et activité prudentielle.....	182

Introduction

Vertiges de l'identité

Voilà que, en introduction de cet ouvrage consacré à la théorisation des pratiques en éducation spécialisée, j'utilise encore une fois le terme de « vertiges », et à foison qui plus est, cette fois-ci, puisqu'il se retrouve, l'air de rien, en tête d'affiche de presque tous les chapitres. Dans un autre ouvrage en cours de publication, *La Fabrication du quotidien*, j'ai déjà intitulé « Vertiges du quotidien » le chapitre permettant d'introduire le « texte de l'agir » d'une équipe d'éducateurs et d'éducatrices spécialisés (j'userai du masculin tout au long de l'ouvrage pour évoquer les deux sexes), un « texte institutionnel » méthodiquement reconstitué par une méthode indiciare – définie comme une « clinique de la trace » – à partir de l'étude exclusive du cahier de bord d'un Centre éducatif fermé de Suisse romande. Un paragraphe y est ensuite intitulé « vertiges de l'identité », suivi de quelques vertiges supplémentaires alimentant l'« appréhension »¹ de la thématique de l'ouvrage : « vertiges » de la vie quotidienne, « vertiges » de l'écriture, « vertiges » du symbolique.

On m'y reprend dans *L'Identité incertaine*, un ouvrage que je consacre à l'interprétation théorique du texte institutionnel évoqué. Ces résultats, tirés encore cette fois-ci d'une thèse de doctorat réalisée à la Chaire de Travail social

1. Le signifiant « appréhension » est particulièrement intéressant dans son rapport au vertige. En effet, sa définition présente une double signification selon le Larousse, soit premièrement « Faire saisir par l'esprit, compréhension », et deuxièmement « Action d'envisager quelque chose, avec crainte, crainte vague, mal définie ». Peut-être s'agit-il dès lors d'appréhender – le vertige, sans en subir passivement le mouvement de tournis, l'éblouissement et l'étourdissement, voire l'égarement, le trouble, la folie – quelque peu le vide et la mise en abyme qu'implique l'épreuve de s'« attaquer » à l'indicible et l'invisible dans les pratiques de l'éducation spécialisée.

de l'Université de Fribourg, sont cette-fois-ci présentés sous un angle interprétatif théorique, l'autre ouvrage évoqué s'étant différemment consacré à la présentation de son interprétation empirique. Dans *La Fabrication du quotidien*, les gestes praxéologiques concrètement réalisés par une équipe éducative restent très fortement « ancrés » dans les pratiques quotidiennes contenues dans la matérialité discursive du cahier de bord institutionnel : « vertiges du quotidien » et de la vie quotidienne institutionnelle, en quelque façon. Nommant et catégorisant ainsi les gestes réalisés, la première interprétation empirique m'a permis de répondre à la question « que font les éducateurs spécialisés ? », et à partir de la lecture de ce texte, par l'affirmation que l'agir consiste à transmettre la limite aux sujets qu'ils accueillent dans le dispositif éducatif spécialisé, cette transmission se réalisant dans les trois temps de son institution, de sa transmission, de son interprétation. Face à l'*indicible* caractérisant la pratique quotidienne de l'agir, je me suis par ailleurs appuyé sur les trois termes d'un texte de Martin Heidegger – *Bâtir, habiter, penser* – pour interpréter empiriquement et donner un nom à l'*agir éducatif spécialisé*, ainsi qu'aux trois *formes de l'agir* révélées par l'étude : *agir organisationnel, agir relationnel, agir réflexif éthique*. J'y reviendrai de manière synthétique et pour rappel dans la suite de cette introduction, mais c'est par un autre abord que j'envisagerai maintenant l'agir.

C'est à la question laissée en suspens dans *La Fabrication du quotidien* – « qu'est-ce que l'éducation spécialisée ? » – qu'il s'agira en réalité de répondre dans le présent ouvrage, à l'aune des « vertiges de l'identité » qui caractérisent la profession d'éducateur spécialisé. À travers la « subversion », ou le « détournement », et l'emprunt des trois vertiges distincts que le psychanalyste François Ansermet qualifie – dans les « Vertiges de l'origine »² – de *vertige de l'origine, vertige de la contingence* et *vertige du devenir*, je proposerai de distinguer et d'aborder la trilogie identitaire – les trois axes, trois dimensions ou encore la « trinité » – inspirée par la méthode du pédagogue Henri (Johann Heinrich) Pestalozzi (*tête-savoir, cœur-savoir-être, main-savoir-faire*³) qui définit généralement la pratique de la profession éducative spécialisée et les

2. Ansermet F., « Vertiges de l'origine » in Frydman R. & alii, *Origines de la vie... Vertiges des origines*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, pp. 199-214.

3. Pestalozzi J.H., *Écrits sur la méthode, Volume I – Tête, cœur, main*, Lausanne, Éditions LEP, 2009.

trois axes de la formation professionnelle spécifique qui la caractérise : *savoir-être*, *savoir-faire*, *savoir* (je les lis dans un ordre différent pour les nécessités de mon exposé).

« Qu'est-ce que l'éducation spécialisée ? » C'est à présenter la réponse à cette question, élaborée dans le cadre de l'interprétation du texte institutionnel de l'agir reconstitué dans *La Fabrication du quotidien*, que je me propose de procéder tout du long de cet ouvrage jalonné de multiples vertiges. Ce geste interprétatif, ou ces gestes d'interprétation, relèvent dès lors d'une proposition de théorisation de l'*agir éducatif spécialisé*, que j'ai mise en perspective dans un mouvement favorisant son appréhension à l'échelle globale du champ de la profession d'éducation spécialisée. En ce sens, et après m'être lancé dans le vide, non sans quelque équipement nécessaire à garantir la sécurité, c'est bien des *vertiges de la théorisation* qu'il sera question dans l'ensemble des chapitres à venir, mais aussi des *vertiges de l'identité* que la plupart des recherches définissent comme une dimension invariante de la profession et du métier d'éducateur spécialisé. Dans la filiation de Paul Fustier, et pour rendre hommage à ce grand pionnier de la théorisation et de la « pensée » de l'éducation spécialisée, récemment disparu en 2016, *L'Identité de l'éducateur spécialisé*⁴ sera dès lors envisagée à l'échelle de la profession et des vertiges qui la jalonnent, toujours dans une orientation clinique et à partir du texte empirique de l'agir reconstitué dans *La Fabrique du quotidien*, méthode clinique et clinique de la trace dans laquelle il s'agit, comme le rappelle François Ansermet dans *Les inventions de la clinique*, citant Michel Foucault, de « rendre le visible énonçable » :

« Revenons à la clinique médicale. Foucault la saisit comme une théorie du regard dans son rapport au langage. Ce que vise cette clinique dans sa constitution, c'est de rendre le visible énonçable, en un passage sans résidu du visible à l'énonçable. Elle rêve d'un équilibre possible entre la parole et le regard, partir de l'incroyable postulat « que tout le visible est énonçable et qu'il est tout entier visible parce que tout entier énonçable » [...]. C'est bien la logique de Condillac qui sert de modèle épistémologique à la clinique médicale, à travers l'idée d'une adéquation totale entre le visible et le dicible. Tout dans cette clinique repose sur l'œil – : un œil qui parle, serviteur des choses et maître de

4. Fustier P., *L'Identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Éditions universitaires, 1972.

la vérité, dans le mythe d'un pur regard qui serait aussi pur langage, capable de faire parler ce que tout le monde voit sans le voir. Ce qui n'empêche que, pour entrer en fonction, ce regard doit s'incarner. Il lui faut le coup d'œil du clinicien qui, loin de tout enregistrer et de tout totaliser, frappe en un point décisif. Le coup d'œil permet de se décoller des apparences, de se détacher de ce qui est déjà connu. Toute théorie devrait ainsi se taire ou s'évanouir au lit du malade pour saisir l'inconnu tout en s'appuyant sur ce qui est déjà connu. On mesure à quel point la théorie du coup d'œil introduit une logique du particulier qui va à l'encontre des universaux régis par les tableaux cliniques, supposés faire coïncider le visible et l'énonçable »⁵.

Les trois vertiges de l'éducation spécialisée

La dimension identitaire se présente ainsi, en éducation spécialisée, sous la forme d'un « *triple vertige* ». Premièrement, j'évoquerai dans le premier chapitre un *vertige de l'origine* : celui-ci concerne l'identité sociale paradoxale de la profession et du professionnel. La situant historiquement à grands traits et « entre don de soi et contrat salarial », comme le soutenait Paul Fustier dans *Le Lien d'accompagnement*⁶, je rappellerai que la profession d'éducateur spécialisé n'est véritablement née qu'à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, bien qu'elle se nourrisse antérieurement d'un « *roman des origines* » qui trouve des racines, d'une part, dans les pratiques éducatives élaborées et commentées depuis l'Antiquité, jusqu'aux philosophes des Lumières et pédagogues modernes, d'autre part, dans les pratiques chrétiennes de la charité catholique et de la philanthropie protestante. Pour aborder et comprendre la complexité identitaire de la profession éducative spécialisée, il est dès lors impératif de tenir compte et de considérer que les nouvelles institutions « modernes » se sont en réalité et par ailleurs édifiées et greffées sur d'anciens dispositifs institutionnels éducatifs qui se sont développés au XIX^{ème} et début du

5. Ansermet F., « Les inventions de la clinique » in *Vacarme*, 2004, vol. 4, n° 29, pp. 102-105.

6. Fustier P., *Le Lien d'accompagnement. Entre don de soi et contrat salarial*, Paris, Éditions Dunod, 2000.

XX^{ième} siècle, pour la plupart orientés par une *pédagogie disciplinaire* et une pédagogie que la psychanalyste Alice Miller qualifie de *pédagogie noire*⁷.

À la question « qu'est-ce que l'éducation spécialisée ? », répond ainsi en partie un premier *vertige de l'origine*, un vertige relatif à la naissance de la *profession* et de son champ professionnel, devenu officiellement reconnu et soutenu par une formation spécifique et un diplôme professionnel. Dans le même temps, il est également nécessaire de prendre en considération le vertige du statut d'*éducateur spécialisé* – « qu'est-ce qu'être éducateur spécialisé ? » –, puisque pour exercer son activité, et c'est une particularité de cette profession, l'éducateur doit être en quelque sorte son « propre outil » : ces *vertiges de l'origine* reflètent dès lors un *vertige identitaire* relatif au « *savoir-être* ». Il s'agit donc en quelque façon, d'une part, d'un *vertige historique et mythologique*, d'autre part, d'un *vertige sociologique*.

Deuxièmement, j'aborderai dans le deuxième chapitre un *vertige de la contingence* : l'identité du « *faire* », qui caractérise l'agir dans l'exercice la profession, est elle-aussi difficile à définir, à formaliser et à saisir sous l'angle d'une appréhension théorique. La littérature professionnelle et scientifique fait sur ce point régulièrement et presque invariablement appel et référence aux concepts grecs aristotéliens de l'action, ainsi qu'aux paradoxes, ou apories, qui caractérisent principalement deux d'entre eux. On y rencontre alors une irréductible et irrésolue tension qui définit l'action sur une échelle de complémentarité, ou de totale opposition, entre d'une part, la *praxis*, qui serait pour le dire de manière très rapide un mode d'action produisant « de l'humain », d'autre part, la *poiésis*, qui par l'usage d'instruments présente un mode d'action quant à lui producteur d'« objets ». Dans la pratique éducative spécialisée, ces deux modalités d'action sont pourtant généralement conjointes, d'après certaines études consacrées à l'éducation spécialisée, qui ne parviennent toutefois pas à bien saisir, comprendre et définir leurs logiques et articulations. Dans le discours professionnel, la première semble généralement prévaloir sur la seconde, au nom des valeurs *humanistes* et *personnalistes* – issues des *Lumières* et de la *Révolution* – qui se sont développées dans les années trente et qui ont inspiré les fondements « démocratiques » de la profession

7. Miller A., *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Éditions Aubier, 1985.

éducative spécialisée⁸. Le souci de la personne, ou du sujet, est donc premier dans ce « métier de l'humain », dans lequel il ne s'agit pas de produire des objets en série, ni de conformer ou de contrôler de manière et dans une direction univoques la conduite sociale des individus. Corrélativement, et dans le fil de l'identité incertaine de la profession et de l'éducateur spécialisé, ce vertige du « faire » se concrétise dans les pratiques par un travail de régulation et de réflexivité qui sont nécessaires à l'édification de *la bonne distance relationnelle*, dans les interactions entre éducateurs et sujets de l'agir et dans le cadre de la *relation éducative*. Éviter, d'une part, une proximité relationnelle étouffante de bonnes intentions à l'égard du sujet accompagné, d'autre part, un éloignement relationnel et une attitude distante uniquement orientée par une approche technique et scientifique de l'agir, constituent comme l'indique Paul Fustier les deux extrêmes des écueils identitaires qui guettent la qualité de l'intervention et sont susceptibles de mettre à mal les finalités professionnelles.

À la *praxis* et la *poiésis* vient s'adjoindre un troisième signifiant grec qualifiant l'action : le concept de *mêtis*, terme presque invariablement convoqué pour tenter de définir la nature de l'agir professionnel et de son caractère en quelque sorte « artisanal ». L'agir en éducation spécialisée relèverait dès lors d'un « art de faire », impliquant la mise en œuvre de la *mêtis*, un genre d'agir engageant dans l'action des qualités qui font usage de la *ruse*, plutôt que de la *force*, et dont la caractéristique est de pouvoir s'adapter très rapidement à des situations instables et imprévisibles. Il s'agit donc ici d'un vertige identitaire relatif au « *savoir-faire* », celui-là même qu'il s'agit de mettre en œuvre dans la pratique professionnelle quotidienne *en situation*. Autrement dit, à la question « qu'est-ce que faire de l'éducation spécialisée ? », répond un *vertige de la contingence*, relatif à la nature de l'agir et aux modalités pratiques de l'action. Il s'agit donc en quelque façon d'un *vertige praxéologique*.

Troisièmement, enfin, et à partir des vertiges de l'origine et de la contingence, j'envisagerai dans le troisième chapitre un *vertige du devenir*, qui fait en quelque sorte écho au destin et au devenir de la profession, sa pérennité et sa pérennisation, et donc à l'édification du savoir et des savoirs nécessaires à

8. Mounier E., *Le Personnalisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1949 ; Loubet Del Bayle J.-L., *Les Non-conformistes des années trente. Une tentative de renouvellement de la pensée politique française*, Paris, Éditions du Seuil, 1969.

sa transmission – autant sur le terrain des pratiques professionnelles indigènes, que sur les terrains de la formation professionnelle –, ainsi qu'au renouvellement et à l'adaptation de ses modalités praxéologiques d'intervention corrélatives, contraintes de s'adapter à l'émergence de nouvelles problématiques, vulnérabilités et souffrances sociales, i.e. de nouvelles déviances (volontaires ou involontaires) relatives aux changements ou à l'évolution des normes sociales et sociétales. Il s'agit donc d'un vertige identitaire relatif à la nature du « *savoir* » qui caractérise la pratique de l'éducation spécialisée. Autrement dit, et au prisme de la question « comment transmettre le savoir-faire et le savoir-être en éducation spécialisée ? », un *savoir* et des modalités *cliniques* de formation et de recherche sont régulièrement évoqués sur cette question dans la littérature professionnelle et dans les études scientifiques, définissant des modalités, des techniques et des méthodes réflexives qui permettent non seulement de rendre compte de l'action dans les dispositifs institutionnels, mais également de la « penser » et de la *mettre en forme*, pour qu'elle puisse faire l'objet d'une transmission et d'un apprentissage sur les terrains de formation.

Il s'agira dès lors de questionner la théorisation des pratiques et des formes théoriques qui sont susceptibles de servir la *réflexivité* nécessaire à l'appréhension du devenir de la profession et à la qualité de l'agir, ainsi que les modalités de sa mise en œuvre sur les terrains professionnels et de formation. Que faire, dans l'après-coup, des actions réalisées et des modalités de l'agir et comment faire, pour en extraire la valeur, la justesse, la pertinence, c'est-à-dire les évaluer, les réajuster et les transmettre, tout autant au niveau local et indigène des dispositifs, qu'au niveau élargi de la formation professionnelle et à celui global du champ de la profession ? Il s'agit ainsi, en quelque façon, d'un *vertige épistémologique* qui implique de mettre en perspectives la question suivante, relative au *savoir* : « quelle théorie et modalités de théorisation en éducation spécialisée ? »

Définition et formes de l'agir éducatif spécialisé

Avant d'aborder les chapitres évoqués ci-dessus, dans la première partie de cet ouvrage, et de proposer une *interprétation globale* de l'agir éducatif spécialisé, dans la deuxième partie et la conclusion, il me semble tout de même nécessaire