


# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation  
des choses mortes, mais  
la découverte d'un élan  
créateur qui se transmet  
à travers les générations  
et qui, à la fois réchauffe  
et éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Education  
doit entretenir.*

**Gaston Berger**

*“L'Homme moderne  
et son éducation”*

© INRP, 2001 - Tous droits réservés

**Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique**

INRP - Paris  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon  
Centre Léon-Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex  
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan  
Tél. : 02 32 82 95 95

**[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)**

**ARTICLES****Situations de handicaps et institution scolaire**(dossier coordonné par *Éric Plaisance* et *Charles Gardou*)

- Éric Plaisance, Charles Gardou* – Présentation p. 5
- Charles Gardou, Michel Develay* – Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation p. 15
- Jean-Sébastien Morvan* – Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Éducation spécialisée p. 25
- Jean-Pierre Croisy* – Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques p. 35
- Jean-Marc Lesain-Delabarre* – L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale p. 47
- Monique Chaumon, Raymond Chaumon* – L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté p. 59
- Michel Chauvière, Dominique Fablet* – L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile p. 71
- Felicity Armstrong* – Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre p. 87

\*\*

**VARIA**

- Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audoine* – Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? p. 97
- Yves Duterqcq* – Les parents d'élèves : entre absence et consommation p. 111
- Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent* – De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré p. 123
- Philippe Vitale* – La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales p. 137

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Greta Pelgrims Ducrey* – Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes p. 147

**NOTES CRITIQUES**

- D. Armstrong* – Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs (N. Bélanger) p. 167
- J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.)* – Signification, sens, formation (R. Malet) p. 169
- C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez* – Et pourtant ils lisent... (C. Etévé) p. 172
- M. Chauvière, É. Plaisance* – L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ? (M. Vial) p. 174
- C. Gardou* – Connaître le handicap, reconnaître la personne (D. Combrouze) p. 175

L. Gavarini, F. Petitot – La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et la famille (D. Ottavi)	p. 176
J.-M. Gillig – Intégrer l'enfant handicapé à l'école (A. Vérillon)	p. 178
J.-J. Guillarmé, D. Luciani – Prévenir et éduquer. Préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention (A. Hirt)	p. 179
L'Interactivité au service de l'apprentissage. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> (M. Linard)	p. 180
S. Rayna, F. Dajez – Formation, petite enfance et partenariat (G. Brougère)	p. 182
Y. Reuter – La description. Des théories à l'enseignement apprentissage (C. Tauveron)	p. 184
C. Roncin (en collab. avec P. Vayer) – Psychologie des activités corporelles (L.-M. Villerbu)	p. 187
L. Thomas – Handicapés ou non, ils jouent ensemble. Pratiques d'intégration en centres de loisirs (A. Marcellini)	p. 188
A. Vasquez, I. Martinez – Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord (P. Boumard)	p. 189
M. Vial, J. Plaisance, H.-J. Sticker – Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX <sup>e</sup> siècle (N. Bélanger)	p. 190
<b>INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 2000</b>	p. 197

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

[adrobert@inrp.fr](mailto:adrobert@inrp.fr)

*rédacteur en chef*

[eteve@inrp.fr](mailto:eteve@inrp.fr)

*responsable des notes critiques*

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

NDRL – Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes, espaces compris. Joindre un résumé en français, et si possible en anglais (fournir aussi le titre en anglais).

Pour être reconnue par les grandes bases de données, la RFP souhaite également que **chaque article soit désormais accompagné de 4 ou 5 mots-clés en français et en anglais**, définis par les auteurs eux-mêmes.

Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliqué. Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

# Présentation (1)

*Éric Plaisance  
Charles Gardou*

**D**urant une longue période, au moins jusqu'au début des années 70, l'expression « éducation spéciale » a désigné l'ensemble des dispositifs éducatifs destinés aux enfants, adolescents ou jeunes adultes considérés, à des titres divers, comme « inadaptés » ou « mésadaptés » à l'enseignement « ordinaire ». Dans de fréquentes définitions quelque peu circulaires, on a estimé que les « anormaux », selon le langage dominant au début du XX<sup>e</sup> siècle, étaient simplement ceux qui « ne se trouvent pas dans les conditions normales pour recevoir l'enseignement commun » (2). Dans cette orientation, classes et établissements spéciaux ont été créés, censés dispenser un « enseignement spécial », tenant compte des caractéristiques particulières des élèves concernés, même lorsqu'ils n'étaient plus désignés par le vocable de l'anormalité.

## REPÈRES HISTORIQUES

Certains de ces repères sont maintenant bien connus. Les premières institutions « spéciales » ont été créées pour les enfants déficients sensoriels, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, et elles ont donné naissance à des établissements qui existent toujours, pour les jeunes sourds et les jeunes aveugles (actuellement sous l'égide de l'Action Sociale,

dans le cadre du ministère de l'Emploi et de la Solidarité). On sait aussi que tout le XIX<sup>e</sup> siècle a constitué une étape capitale pour la compréhension des désordres mentaux, dont étaient porteurs ceux que l'on dénommait « idiots » et « aliénés ». Les institutions concernées étaient alors les asiles d'aliénés, au sein desquels, essentiellement à partir du milieu de ce même siècle, furent créés des quartiers spéciaux pour enfants « arriérés ». La naissance de la psychiatrie, scandée par les noms de Pinel, Esquirol, Ferrus, Falret, Voisin, Delasiauve, est aussi corrélative de tentatives d'éducation des enfants arriérés. Jean-Marc Itard, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, est sans doute celui qui inaugure cette option éducative, grâce à son action menée auprès du cas bien connu de Victor de l'Aveyron. Il sera suivi par d'autres, médecins aliénistes pour certains, instituteurs pour d'autres, dont Seguin « instituteur des idiots », qui dirigera pour un temps (en 1842, avant d'émigrer aux États-Unis) l'école spéciale de l'hospice de Bicêtre. Dans cette lignée des éducateurs, l'action de Bourneville, médecin-chef à l'hospice de Bicêtre en 1879, est essentielle pour comprendre le passage progressif à une politique d'éducation spéciale sous l'égide de l'Instruction Publique. C'est lui qui envisage l'accueil de certains enfants « arriérés d'asile » – ceux qui seraient les plus « améliorés » – dans les écoles primaires publiques ordinaires. C'est aussi sous son influence

que les premiers dépistages des enfants « anormaux » vont être opérés dans ces écoles ordinaires. Mais de telles demandes visent d'abord à éviter « l'encombrement » de l'asile et résultent de l'échec de ses démarches à l'égard des services de l'Assistance Publique pour transformer l'asile en un véritable lieu d'accueil pour les enfants arriérés, grâce à ce qu'il appelle le traitement « médico-pédagogique » (Jacqueline Gateaux, 1989).

Mais, contrairement à l'opinion courante et à certains travaux savants (Francine Muel, 1975), les recherches historiques sur la genèse d'un enseignement spécial en France montrent qu'il n'y a pas une relation directe et linéaire entre la mise en place de l'obligation scolaire et le repérage de « l'invention de l'enfance anormale » qui mènerait, par la médiation des plaintes des maîtres d'école, à l'instauration de la loi de 1909 sur les classes de perfectionnement. La formulation des problèmes scolaires en termes d'anormalité est en réalité « importée » dans l'école par des « techniciens de l'enfance anormale », parmi lesquels on retrouve l'aliéniste Bourneville. C'est par un effet « d'écran des évidences » que la revendication d'un enseignement spécial a été attribuée à la demande des maîtres d'école, alors que leurs représentants ont plutôt été préoccupés non par l'exclusion d'enfants gênants, mais par l'application à tous de la loi sur l'obligation (Monique Vial, 1990). Certes, à ce sujet, on peut invoquer les déclarations de Binet et Simon qui, en 1907, considèrent qu'il faut agir en faveur d'une scolarisation spéciale des arriérés repérés au sein de l'école ordinaire (grâce à l'utilisation de leur propre « échelle métrique »), car, disent-ils, les maîtres d'école se plaignent, en particulier lorsque les arriérés sont aussi des indisciplinés...

## LA LOGIQUE DES CATÉGORISATIONS

Ce processus historique de constitution d'un secteur spécialisé de l'enseignement va de pair avec un autre, celui de la catégorisation des « anormaux ». Un tel processus n'est pas radicalement nouveau, en ce sens qu'il s'enracine dans les recherches des médecins aliénistes du XIX<sup>e</sup> siècle qui visent à distinguer les deux grandes catégories de « l'aliéné » et de « l'arriéré », et à raffiner, au sein même de l'arriération, les sous-

catégories de « l'idiot », de « l'imbécile » et du « débile ». Mais, en la matière, la quête de connaissance est inextricablement liée à des positions institutionnelles et à des prises de pouvoirs professionnels. Si les classements scientifiques, fondés sur des critères explicites, permettent de trier la diversité du réel et d'en proposer une hiérarchisation, ils relèvent aussi de luttes symboliques tendant à faire reconnaître comme le plus légitime tel type de classement et telle manière de le construire. Comme le remarque Pierre Bourdieu, qui fait allusion aussi bien aux classifications éthiques et esthétiques que psychiatriques et juridiques « produites par les sciences d'établissement » : « ... les systèmes de classement (...) sont moins des instruments de connaissance que des instruments de pouvoir, subordonnés à des fonctions sociales et orientés, plus ou moins ouvertement, vers la satisfaction des intérêts d'un groupe » (Bourdieu, 1979, p. 556).

À cet égard, l'argumentation donnée par Binet et Simon dans leur célèbre livre « Les enfants anormaux » (1907) est tout à fait exemplaire d'un type de classement des « anormaux » qui entraîne à la fois une répartition institutionnelle des populations concernées et une répartition des compétences professionnelles en des lieux différents. Ils commencent par considérer les aveugles et les sourds-muets aux besoins desquels l'État a déjà pourvu. Ils envisagent ensuite la population des « idiots complets ou inéducables ». Selon eux, ces derniers relèvent d'un « traitement médical incessant » et sont reçus dans les « hôpitaux, hospices et asiles ». Ce sont des « anormaux d'hospice ». Mais Binet et Simon portent en réalité leur intérêt sur les « anormaux d'école », des anormaux « perfectibles », qu'ils définissent plus précisément comme « capables d'arriver à gagner partiellement leur vie » (*ibidem*, p. 108). D'où leur prise de position qui revient à cliver radicalement deux grands types de populations : d'un côté, les enfants qui se situent aux degrés les plus profonds d'arriération et ne relèvent que de l'hospice, pour lesquels on peut renoncer à des actions éducatives ; d'un autre côté, les enfants « débiles », considérés comme « perfectibles », dont la place est, de manière générale, à l'école, à condition de les séparer « d'un travail commun avec les normaux », en créant pour eux des écoles ou des classes spéciales. Ainsi « on ouvrira toutes grandes les portes de l'école aux débiles et au contraire on les fermera aux idiots » (*ibidem*, p. 109). Seule hésitation des auteurs : la

place des « imbéciles », situés au degré intermédiaire des états inférieurs de l'intelligence, et qui pourraient être placés soit dans l'école, soit dans l'hospice.

Si nous insistons sur ces dispositions, c'est qu'elles se perpétuent bien après la seconde guerre mondiale, dans des contextes sociaux et politiques pourtant fort différents : la répartition des compétences des ministères de tutelle va se calquer directement sur le classement des types d'enfants en difficultés diverses. De la sorte, la classification dite « Lagache » de 1946, provenant en réalité des travaux collectifs amorcés dès 1943 au sein d'un « Conseil technique pour l'enfance déficiente et en danger moral », propose une mise en parallèle très rationalisée de la répartition des enfants en catégories d'inadaptation et des « solutions » institutionnelles qui peuvent leur convenir. Plus exactement, une classification médico-pédagogique détaillant les institutions (de l'internat à l'asile, en passant par les écoles spéciales) vient doubler la classification des enfants « inadaptés », intitulée « classification médico-psychologique », établie du point de vue clinique.

À une date ultérieure, le V<sup>e</sup> plan de développement économique et social, établi pour s'appliquer dans les années 1966-1970, propose à nouveau, grâce au travail mené par un intergroupe dit « enfance inadaptée », une classification des enfants et des adolescents concernés, et leur répartition dans des types d'équipements relevant de telle ou telle tutelle ministérielle. Sont distingués plusieurs sortes de « déficients » (mentaux, moteurs, sensoriels ou divers) et ceux qui présentent « des troubles du comportement et de la conduite ». À l'intérieur de chaque grande catégorie, la logique adoptée met en rapport la gravité plus ou moins grande des déficiences et le champ d'action d'un ministère. Le cas est particulièrement net pour les déficients mentaux. Les débiles profonds, dits « semi-éducables », « ne sauraient ressortir qu'à la compétence de la Santé publique », de même que les arriérés profonds. À l'opposé, les « débiles légers simples » « doivent être accueillis dans des établissements relevant de l'Éducation nationale ». Pour ceux qui se situent à des degrés intermédiaires de déficience (« débiles légers présentant des troubles associés » ou « débiles moyens »), le rapport estime que les établissements d'accueil pourraient relever soit de la Santé publique soit de l'Éducation nationale. On retrouve ici, de manière frappante,

l'hésitation formulée par Binet et Simon en 1907 à propos de la place institutionnelle des « imbéciles ». Mais durant cette période de la fin des années soixante, la logique classificatoire et la « fièvre ségrégative », selon la formule de Jean Simon (1988), sont poussées à un point tel qu'elles confinent à l'absurdité. Le même rapport du V<sup>e</sup> plan énonce en effet que certains enfants se trouvent en difficulté dans le système scolaire, sans être pour autant des débiles. Ce sont des enfants « dont le quotient intellectuel se situe dans la zone 0,80-1 » et « dont l'inadaptation n'est que relative ». Néanmoins, il convient, dit-on, de les accueillir dans des classes « qui leur soient propres », où ils bénéficieraient d'une pédagogie « spéciale ». On voit bien ici l'application du critère du quotient intellectuel qui, au lieu d'être seulement une appréciation provisoire des capacités intellectuelles d'un sujet dans le cadre d'un examen psychométrique, devient une norme institutionnelle définissant un type de public et de classe spéciale. Mais, surtout, on constate l'aboutissement d'un raffinement de la catégorisation de ceux qu'on appelle à l'époque « inadaptés ». Une telle recherche de classification détaillée, sur des bases scientifiques pourtant bien incertaines, est en réalité orientée par la demande administrative de partage des diverses compétences ministérielles en compétition et, en fin de compte, de rationalisation des dépenses à engager pour financer des établissements ou des classes de toutes sortes.

C'est aussi durant la même période que François Bloch-Lainé, alors directeur général de la Caisse des dépôts et consignations, remet au premier ministre un rapport sur « l'inadaptation des personnes handicapées » (1967) qui servira de base à la préparation de la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées, qui reste actuellement en vigueur. Il y propose à son tour une classification, dont il reconnaît la difficulté de construction, du fait, dit-il, des problèmes de vocabulaire et de nomenclature mais aussi des désaccords entre les spécialistes. Mais il énonce surtout, avec une grande franchise, que malgré les incertitudes scientifiques, « les administrateurs ne sauraient attendre », car « il leur faut accomplir un effort d'ordre ». C'est bien l'aveu que la construction de telles classifications répond beaucoup plus à une logique administrative visant à organiser l'action et à répartir les responsabilités institutionnelles qu'à une logique de connaissance (3).

Les conséquences de telles orientations sont à l'œuvre jusque dans les situations que nous vivons aujourd'hui. Elles continuent à définir des institutions, sous l'égide de telle ou telle instance officielle, y compris lorsqu'il s'agit d'institutions privées. À tel type d'enfant ou d'adolescent handicapé ou « en difficulté », correspond telle prise en charge institutionnelle. Dans ce cas, les procédures d'agrément des institutions sont cadrées par les textes officiels qui définissent un type de public. Le paradoxe est pourtant qu'actuellement certains enfants « en difficulté » ne correspondent pas aux types de publics prévus par les institutions existantes et qu'ils se trouvent « laissés pour compte », en dehors de toute solution existante, aussi bien thérapeutique que pédagogique. L'autre paradoxe, cette fois-ci plus favorable, de ce type de situation est que devant de telles carences, des formules innovantes, en dehors des cadres administratifs établis, ont parfois été recherchées et ont abouti à des pratiques radicalement différentes. Contentons-nous seulement de citer ici l'École expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, créée par la psychanalyste Maud Mannoni en 1969, pour répondre aux demandes de certains parents d'enfants psychotiques ou autistes, rejetés par les autres institutions. Dans ce cas précis, c'est même la notion d'« institution éclatée » qui a présidé à la définition des pratiques telles que l'accueil des enfants chez des artisans ou dans des familles en province.

L'autre conséquence capitale porte précisément sur les pratiques et, plus particulièrement, les pratiques éducatives. La logique des classifications a entraîné des attentes éducatives différenciées selon les cas jugés plus ou moins graves des enfants, voire pour certains d'entre eux l'élimination pure et simple de toute attente éducative. Jusqu'à une période très récente, le critère de l'« éducatibilité » a présidé à la définition des différents niveaux de déficience intellectuelle, à tel point que certains enfants pouvaient être considérés comme « inéducables » ou « semi-éducables ». Les débats des aliénistes du XIX<sup>e</sup> siècle sur ce point n'ont guère été dépassés dans les années soixante. Et il a fallu la volonté, voire la conviction militante de certains pédagogues pour que les déficients intellectuels dits « légers » puissent relever d'une véritable formation à un métier, plutôt que d'être simplement initiés à des travaux manuels élémentaires. Sous une forme amoindrie de violence symbolique, la limitation des attentes éducatives a atteint et atteint encore

d'autres types de handicaps. On a longtemps considéré que les enfants « inadaptés » ou « handicapés », même ceux qui n'étaient atteints que de déficiences légères, n'étaient justiciables que d'une éducation de niveau primaire. La répartition des compétences administratives au sein du ministère de l'Éducation nationale a ainsi continué, après la seconde guerre mondiale, à attribuer le secteur de l'éducation spéciale à l'enseignement du premier degré (y compris pour l'enseignement professionnel des adolescents en difficulté, selon les dispositions de 1944) (4) et à des hauts responsables chargés aussi de l'éducation préscolaire (ainsi en 1975 sous le ministère René Haby, pour un secrétariat d'État). Il a donc fallu, là encore, une grande force de conviction pour que, par exemple, des adolescents handicapés sensoriels ou moteurs puissent bénéficier d'un enseignement secondaire et avoir le plein droit d'accéder au baccalauréat.

Le plus important est sans aucun doute que de telles limitations ont un impact direct sur les individus eux-mêmes qui sont amenés à se conformer à ce que l'on attend d'eux, à ne réaliser que ce dont on croit qu'ils sont capables. Selon Claude Veil, s'il est classique de « décrire les handicapés catégorie par catégorie, par une sorte de dissection qui isole leur handicap » et si « cela est clair et commode », il y a un danger dans ce type de procédé : « D'un seul coup on dépouille le handicapé de sa personnalité, on le simplifie, on le concentre en une caricature réductrice, et, ainsi déshumanisé, privé d'épaisseur, il ne lui reste plus qu'à se laisser canaliser vers un destin préfabriqué » (1968, p. 85). L'histoire de l'éducation des « débiles » est un exemple frappant de la conformité à un modèle éducatif dévalorisé qui aboutit effectivement à des apprentissages amoindris. Or, on sait les résultats, apparemment surprenants, dont sont capables, en termes de développement cognitif (et si les conditions d'apprentissage sont appropriées), des enfants ou des adolescents que l'on avait auparavant cantonnés dans des apprentissages les plus élémentairement sensoriels. C'est le cas, par exemple, de ceux qui sont atteints de trisomie 21, dont on avait négligé systématiquement la diversité. De tels phénomènes d'attentes éducatives, avec leurs conséquences, relèvent de ce que les auteurs américains ont appelé, dans un contexte d'analyse sociologique, les « prophéties auto-réalisatrices », c'est-à-dire la création des réalités postulées. Comme le formule l'anthropologue bri-



tannique Mary Douglas, elle-même fortement intéressée par l'analyse générale des classifications : « Les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent (...) les étiquettes collent » (1999, p. 115). Sur la dimension plus directement éducative, les travaux maintenant bien connus de Rosenthal et Jacobson (1971) ont montré expérimentalement l'effet exercé sur le sujet (ou sur un groupe de sujets) par les pronostics émis et par les étiquetages qui « annoncent » de moindres performances : les « labels » se réalisent effectivement.

Remettre en cause les logiques classificatoires ne reviendrait pas à nier les spécificités des sujets, à considérer comme nulle et non avenue la recherche de leurs traits particuliers qui peuvent éventuellement s'exercer sur un mode pathologique. De ce point de vue, il faut maintenir la distinction suggérée par Bourdieu (1979, p. 550) entre les « schèmes classificatoires » qui visent à instaurer la « distinction » dans sa dimension sociale, à maintenir pratiquement à distance l'indésirable, et la recherche de classements savants, fondés sur des concepts et des critères scientifiques explicites, bien qu'il ne soit pas exclu que le travail de décryptage savant soit lui-même « contaminé » par le sens commun tendant à produire des exclusions. Ce qui est le plus fondamentalement en cause, c'est la traduction des classifications des enfants et des adolescents handicapés, ou en difficulté, en des termes institutionnels qui établissent des barrières rigides, des éliminations de telle ou telle population qui ne conviendrait pas, et vont à l'encontre des orientations vers l'intégration dans les structures ordinaires. C'est l'effet pervers (au sens précis d'un effet qui n'est pas explicitement voulu) de la « logique de filière », fortement critiquée par de nombreux observateurs de la situation française. Ainsi, selon François Chapiro (1999, p. 146-147) : « L'ensemble de nos dispositifs médicaux et médico-sociaux est construit selon le principe de l'adéquation : une personne, à un moment donné, correspond à un établissement ou à un service. Selon ce principe, pour améliorer les dispositifs, il faut améliorer le classement des personnes. C'est une logique de filière ». En réalité, selon Marie-Claude Mège-Courteix (1999, p. 121) : « Les élèves concernés ne se laissent plus appréhender selon les catégories de déficience qui ont présidé à la construction du secteur. La légitimité du processus de classification

ne va plus d'elle-même aujourd'hui ». Ce serait alors une tout autre logique qui pourrait définir les actions les plus bénéfiques à l'égard des sujets, ce que certains dénomment une logique de « services » et non plus une logique de « structures » (Stiker, 1999 et 2000). Une logique « d'itinéraire personnel, basée sur les éléments complexes qui forment de manière dynamique la situation d'une personne donnée dans un environnement donné » (Chapiro, 1999, p. 147) (5).

## LE CHANGEMENT DES TERMINOLOGIES

Dans les analyses précédentes, on aura noté que les terminologies se sont profondément modifiées au cours du temps, d'un côté pour désigner génériquement l'ensemble des enfants concernés, d'un autre côté pour orienter les politiques. La notion d'anormalité a progressivement cédé la place, après la seconde guerre mondiale, à celle d'inadaptation, puis à celle de handicap (surtout depuis 1975), encore que des notions plus floues, en grande partie issues du sens commun, soient aujourd'hui utilisées parallèlement à celle de handicap, comme celle de « difficulté », voire de « grande difficulté », dès lors qu'on essaie de rendre compte des rapports conflictuels entre l'institution scolaire et certains enfants ou adolescents, en évitant de reprendre les qualificatifs beaucoup moins euphémisés qui étaient à l'œuvre précédemment, comme celui de « déficient intellectuel léger ».

De leur côté, les politiques éducatives ne se placent plus sous le vocable stigmatisant de « spécial », dont Woodill et Davidson (1989) ont montré le caractère équivoque. Dès le début des années soixante-dix, l'introduction officielle, au sein de l'Éducation nationale, de dispositifs tels que ceux des groupes d'aide psycho-pédagogique et des classes d'adaptation (au niveau du premier degré seulement) pour des enfants dont le « handicap » était considéré comme « provisoire » avait conduit à distinguer « deux types d'action pour deux catégories d'enfants » : les orientations plus anciennes définies au nom de « l'éducation spéciale », pour des enfants et adolescents dont le handicap ou l'inadaptation était tenu pour « durable » ; et un nouveau dispositif dit « d'adaptation » pour des sujets dont le handicap était considéré comme « provisoire » ou susceptible d'amélioration relativement rapide. C'est

donc une première diversification officiellement établie du dispositif d'ensemble de l'éducation « spécialisée » au sens large, car celle-ci pouvait désormais comporter des modalités d'action plus flexibles que les classes, et *a fortiori* les établissements, en impliquant des professionnels qui n'exerçaient plus nécessairement au sein d'une classe, mais dans des « services », par exemple dans des groupes d'aide ou de soutien, voire dans le cadre d'une relation individualisée avec le sujet-enfant. De plus, l'accent était de plus en plus porté sur des modalités d'action à caractère « non ségréatif », visant à maintenir l'enfant dans ses milieux de vie normaux, dans toute la mesure du possible (6).

Depuis la loi de 1975, cette dernière orientation préside à la définition des actions à l'égard d'enfants désormais appelés « handicapés ». La loi elle-même n'avait pas formulé explicitement l'expression « intégration scolaire », mais seulement une « obligation éducative » pour les enfants et adolescents handicapés qui devraient recevoir en priorité « une éducation ordinaire » ou, à défaut, une « éducation spéciale », elle-même assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou des services spécialisés. Plusieurs textes d'application de la loi, sous forme de circulaires conjointes au ministère de l'Éducation et au ministère chargé des Affaires sociales, ont défini les objectifs et les modalités de mise en œuvre de cette « intégration » en milieu scolaire ordinaire. Pour nous limiter au texte inaugural de cette série prolongée jusqu'à l'époque actuelle (circulaire du 29-1-1982), retenons qu'il enjoignait d'appliquer une politique d'intégration scolaire, centrée sur chaque cas particulier en fonction d'un « projet intégratif », se réalisant « avec discernement et souplesse », grâce à des « actions décentralisées ». L'orientation générale, qui était affirmée avec force, était de « décroiser le dispositif institutionnel existant dans une perspective d'intégration qui limite les phénomènes d'exclusion ou de ségrégation ».

Dans de telles conditions, la désignation globale du secteur d'action considéré n'est plus « l'éducation spéciale » mais « l'adaptation et l'intégration scolaire ». Certains dispositifs institutionnels ont été entièrement réévalués et ont changé eux-mêmes de dénomination, essentiellement au cours de ces dix dernières années. Les classes de l'école élémentaire, qui étaient dites « spéciales », sont désormais (depuis 1991) des « classes d'inté-

gration scolaire » de différents types. Les sections d'éducation spécialisée, instituées dans les collèges en 1967 pour ceux qui étaient dénommés « déficients intellectuels légers », ont été redéfinies (en 1989) comme des « sections d'enseignement général et professionnel adapté », censées accueillir des adolescents présentant des difficultés graves ou persistantes. Parallèlement, de nouvelles « unités », dites « unités pédagogiques d'intégration » (1995), peuvent être créées dans certains collèges, pour accueillir des élèves au handicap mental avéré.

La question fréquemment soulevée est celle de savoir si de telles modifications sont de simples toilettages des dispositifs anciens, qui n'introduisent pas de changements en profondeur, ou si elles introduisent de nouvelles dynamiques, par exemple en termes d'aspirations à de véritables formations professionnelles pour les adolescents, ou de prises en charge de sujets « handicapés » dans un cadre scolaire ordinaire, qui leur assurent aussi des services multidisciplinaires d'aides spécialisées. Des enquêtes de terrain sur ces diverses situations seraient nécessaires pour répondre à ces questions autrement que sur le mode volontariste et incantatoire.

Car il est avéré par ailleurs que, malgré des orientations officielles régulièrement définies, le champ de l'action éducative pour les enfants et adolescents handicapés ou en difficulté est soumis à de vives contradictions. Celles-ci ne sont pas radicalement nouvelles, si l'on pense aux tensions entre le secteur privé et le secteur public, entre l'école ordinaire et les dispositifs spéciaux, entre les différents types de professionnels, mais elles sont aujourd'hui peut-être encore plus fortes qu'auparavant, dans un contexte social d'incertitudes, souvent marqué par la répétition de la formule, pourtant grossièrement schématique, de la « lutte contre l'exclusion ». Ainsi, la politique d'intégration scolaire des enfants handicapés, officiellement et explicitement prônée depuis le début des années 80, se heurte à une réalité où les intégrations individuelles dans les classes ordinaires restent très limitées et estimées à moins de 10 % de l'ensemble des enfants ou adolescents repérés comme handicapés. Ce même objectif n'est, jusqu'à présent, que très médiocrement soutenu par la formation, qui reste largement insuffisante, des personnels enseignants pour l'accueil des enfants handicapés dans les classes ou même les établissements ordinaires.

Le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale et de l'inspection générale des Affaires sociales, en mars 1999, sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, s'est fait largement l'écho de ces questions en suspens, en dénonçant surtout les cloisonnements administratifs qui aboutissent à des dysfonctionnements des dispositifs mis en place (7).

## OBJECTIF ET CONTENU DU DOSSIER

L'objectif général du dossier présenté dans cette livraison est d'ouvrir le débat, en termes scientifiques, sur certains aspects de l'éducation des enfants et adolescents « handicapés » ou en difficultés diverses, ceci de manière large, mais sans prétendre à l'exhaustivité. Différentes approches ont été croisées. Un texte introductif met en évidence la fertilité pour les sciences de l'éducation des références à l'éducation des enfants différents (Charles Gardou, Michel Develay), un peu à la manière dont Stiker (1999) se demande si la question des personnes handicapées ne « bouleverse pas les politiques sociales » et, corrélativement, les interprétations de la norme et de la différence. Les deux contributions qui suivent (Jean-Sébastien Morvan, Jean-Pierre Croisy) adoptent le point de vue de la psychologie clinique pour questionner l'éducation spéciale en se demandant si la clinique ne convie pas, par sa posture même, à lui assigner une problématique relevant de l'éducation tout court (le premier sur un plan théorique général, le second à propos des jeunes autistes). S'interrogeant sur ce qui constitue à leurs yeux des obstacles institutionnels, voire des résistances des acteurs eux-mêmes, Raymond et Monique Chaumon proposent une description détaillée des dispositifs de la formation professionnelle à l'intention des jeunes handicapés, tandis que Jean-Marc Lesain-Delabarre problématise les nouveaux dispositifs caractéristiques de l'intégration scolaire en France. C'est en référence aux apports importants de la sociologie des professions que Michel Chauvière et Dominique Fablet analysent la difficile coopération entre les fonctions d'instituteur et d'éducateur spécialisés, comportant des enjeux multiples au regard de l'éducation spéciale. Les deux contributions étrangères méritent enfin d'être soulignées. Se fondant sur une enquête ethnographique qui prend pour objet l'évolution

d'un établissement spécialisé en Grande-Bretagne, Felicity Armstrong nous confronte à un débat essentiel : pour elle, il y a une forte opposition entre une politique d'intégration dans la continuité des politiques anciennes d'éducation spéciale, et une politique d'inclusion, impliquant un changement radical des écoles ordinaires en faveur de l'accueil des diversités, quelles qu'elles soient (8). Enfin, dans la note de synthèse qui accompagne ce dossier, Greta Pelgrims-Ducrey, de l'université de Genève, compare, à partir d'études internationales, les processus d'enseignement et les conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée. À la lumière des résultats de certaines recherches menées sur plusieurs dimensions d'enseignement, elle met en relief à son tour le peu de pertinence scolaire de certains étiquetages institutionnels.

C'est le terme de « handicap » qui a été retenu pour l'ensemble du dossier, certains auteurs des articles allant jusqu'à inclure dans leur problématique la question de l'échec scolaire. Ce parti pris nous semble doublement justifié. D'une part, tout établissement de frontière entre tel ou tel type de pathologie ou de difficulté est arbitraire, sauf à reprendre naïvement ce que nous avons critiqué plus haut, à savoir les découpages des classifications administratives. D'autre part, la notion de « handicap » a été affinée par des essais de définitions qui n'étaient pas encore diffusés en France au moment du vote de la loi de 1975 sur les personnes handicapées (9). L'Organisation Mondiale de la Santé, s'inspirant des travaux du britannique Wood, a fait éclater la notion en trois niveaux, la déficience, l'incapacité, le désavantage ou « handicap » au sens restreint. À ce dernier niveau, c'est la dimension sociale qui intervient, plus précisément l'accomplissement de rôles sociaux. Dans cette analyse, le « handicap » ne peut se comprendre que dans le cadre d'une interaction entre le sujet et son environnement et, par conséquent, tout handicap est « handicap de situation », selon l'expression de Pierre Minaire (1983), d'où le titre choisi pour ce dossier : « Situations de handicap et institution scolaire ».

Éric Plaisance  
Université Paris V – René Descartes, CERLIS  
(Centre de recherche sur les liens sociaux)

Charles Gardou  
Université Louis Lumière – Lyon 2, CRHES  
(Collectif de recherche sur le handicap  
et l'éducation spécialisée)

## NOTES

- (1) L'ensemble du dossier présenté et en particulier chaque article ont bénéficié de la lecture attentive de Marie-France Grosperion, ingénieur d'études au CNRS, membre du Centre de recherche sur les liens sociaux (Université Paris V-René Descartes, centre associé au CNRS). Qu'elle soit ici vivement et amicalement remerciée.
- (2) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de Ferdinand Buisson, Hachette, 1911. L'article « Anormaux (enfants) » est rédigé par Gustave Bager. La dénomination « anormal » est encore revendiquée comme adéquate par Prudhommeau en 1956, car il la considère comme préférable à celle d'« inadapté », selon lui trop vague « et que l'on peut étendre à des catégories d'enfants parfaitement normaux » (*Les enfants déficients intellectuels*, Paris, PUF, 1956, p. 1). Ce même auteur avait écrit précédemment un ouvrage, précisément intitulé « L'enfance anormale » (PUF, 1949).
- (3) La citation complète du rapport est la suivante : « On ne sait quand la connaissance sera parvenue à un stade tel que les techniciens unanimes offriront aux administrateurs un cadre précis pour organiser leur action. Mais les administrateurs ne sauraient attendre. Il leur faut accomplir un effort d'ordre, malgré l'absence de certitude, durant la période de tâtonnements. « L'intergroupe de l'enfance inadaptée », qui a opéré pour la préparation du V<sup>e</sup> plan, a rendu en ce sens un très grand service. Les divisions qu'il a proposées ont été retenues, jusqu'à nouvel ordre, par les administrations, acceptées par les œuvres ; elles ont ainsi contribué à la clarification des problèmes » (p. 3).
- (4) Voir ci-après l'article « L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté », par R. et M. Chaumon.
- (5) Les découpages institutionnels exercent aussi leur influence sur les cloisonnements des champs de recherche. Ainsi, les histoires des institutions spécialisées depuis le XIX<sup>e</sup> siècle sont des histoires très généralement séparées, qui s'ignorent les unes les autres : par exemple, l'histoire de l'enseignement spécialisé, l'histoire des interventions éducatives auprès des mineurs délinquants, l'histoire du secteur médico-social. Les chercheurs eux-mêmes sont tributaires, dans la construction de leur objet, de leur propre itinéraire professionnel et de leur ancrage dans tel ou tel service de recherche. L'analyse comparée de ces histoires reste encore en grande partie un chantier à défricher. Voir, dans ce même numéro, la contribution de Chauvière et Fablet sur l'instituteur et l'éducateur spécialisés.
- (6) Voir, par exemple, la revue « L'éducation » du 29-3-1973, qui comportait un petit dossier sur « l'éducation spécialisée », au titre des informations en provenance du ministère de l'Éducation nationale. Ce dossier définissait « une nouvelle orientation pour l'éducation spécialisée », et insistait sur la mise en place du nouveau dispositif d'adaptation, tout en souhaitant une coordination interministérielle des actions. On doit toutefois rappeler que l'orientation « non ségrégative », que l'on ne dénommait pas encore « intégrative », était déjà formulée en 1965, dans la circulaire importante définissant les « modalités de scolarisation des enfants inadaptés ». Le premier principe d'action énoncé était le suivant : « les différentes catégories d'enfants inadaptés doivent être scolarisés dans des conditions aussi proches que possible de la normale en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire » (circulaire du 21 septembre 1965). Quant à la flexibilité des actions, elle figurait aussi au ministère de la Justice, par l'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO), au nom de la prévention de la délinquance.
- (7) C'est pour répondre à de telles analyses critiques que des mesures de « relance » de la politique d'intégration scolaire ont été prises en 1999 et que les groupes de coordination « handiscol' » ont été créés au niveau départemental.
- (8) Pour l'analyse de l'intégration scolaire dans le cadre de l'Europe, on peut utiliser la livraison intitulée « Europe et intégration » de la « Nouvelle revue de l'AIJ », 2000, n° 10 (Centre de formation de Suresnes – CNEFEI)
- (9) La loi de 1975 se gardait bien de donner une définition du handicap, pour laisser ouvertes, disait le ministre de la santé de l'époque, Simone Veil, des possibilités d'évolution ultérieures et éviter des exclusions. Ce sont les commissions instituées par la loi qui sont chargées de reconnaître un sujet, adulte ou enfant, comme handicapé.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARREYRE J.-Y. (2000). – **Classer les exclus. Enjeux d'une doctrine de politique sociale.** Paris : Dunod.
- BINET A., SIMON T. (1907). – **Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement.** Paris : Colin.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction. Critique sociale du jugement.** Paris : Éditions de Minuit.
- CHAPIREAU F. (1999). – L'enfance handicapée et les classifications, in G. Langouët (ed.) et Observatoire de l'enfance en France, **L'enfance handicapée en France.** Paris : Hachette, p. 131-155.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (ed.) (2000). – **L'école face aux handicaps.** Paris : Presses Universitaires de France.
- Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies (1988). – Paris : CTNERHI-INSERM.
- DOUGLAS M. (1999). – **Comment pensent les institutions.** Paris : La Découverte – MAUSS (1<sup>re</sup> éd. en anglais, 1986).
- GARDOU C. (ed.) (1999). – **Connaître le handicap, reconnaître la personne.** Toulouse : Érès.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989). – **Bourneville et l'enfance aliénée.** Paris : Le Centurion.
- MANNONI M. (1973). – **Éducation impossible.** Paris : Seuil.
- MÈGE-COURTEIX M.-C. (1999). – **Les aides spécialisées au bénéfice des élèves. Une mission de service public.** Paris : ESF.
- MINAIRE P. (1983). – Le handicap en porte-à-faux. **Prospective et santé**, n° 26, p. 39-46.
- PRUDHOMMEAU M. (1956). – **Les enfants déficients intellectuels.** Paris : Presses Universitaires de France.
- Rapport de l'intergroupe enfance inadaptée, V<sup>e</sup> Plan 1966-1970.** Paris : La Documentation Française.

- Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés**, tomes I et II (annexes), ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de l'Éducation nationale (1999). Publié sous le titre : **Scolariser les jeunes handicapés**, CNDP, La Documentation française, Hachette, 1999 (Les rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale).
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1971). – **Pygmalion à l'école**. Paris : Casterman (1<sup>re</sup> éd. en anglais, 1968).
- SIMON J. (1988). – **L'intégration scolaire des enfants handicapés**. Paris : Presses Universitaires de France.
- STIKER H.-J. (1999). – Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. **Esprit**, n° 2, p. 75-106.
- STIKER H.-J. (2000). – **Pour le débat démocratique : la question du handicap**. Paris : éditions du CTNERHI.
- VEIL C. (1968). – **Handicap et Société**. Paris : Flammarion.
- VIAL M. (1990). – **Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909**. Paris : Colin.
- WOOD P. (1980). – Comment mesurer les conséquences de la maladie : la classification internationale des infirmités, incapacités et handicaps. **Chronique OMS**, n° 34, p. 400-405.
- WOODILL G., DAVIDSON I. (1989). – Le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel. **Handicaps et Inadaptations. Les Cahiers du CTNERHI**, n° 47-48, p. 195-206.

**handicap**  
*revue de sciences humaines et sociales*

N° 88 – octobre-décembre 2000

**Sommaire**

Approches méthodologiques dans une enquête épidémiologique sur les handicaps en Lorraine <i>Groupe de recherche Lorhandicap</i>	1
Personne handicapée physique et singe capucin : approche psychologique 2 <sup>e</sup> partie : analyse clinique et conclusions <i>Jean-Sébastien Morvan, Valérie Torossian, Angélique Cayot-Decharte</i>	25
L'emploi des personnes handicapées : accompagner la transition vers un nouveau modèle ? <i>Dominique Velche</i>	43
Familles d'accueil et VIH : motivations et rapports aux institutions <i>Annick-Camille Dumaret, Pascale Donati</i>	71
 <b>Rubrique internationale</b>	
La Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Dublin) <i>Jehanne Pornon</i>	87
 <b>Note de lecture</b>	
<i>Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX<sup>e</sup> siècle.</i> <i>Autour de Gustave Baguer</i> (Monique Vial, Joëlle Plaisance, Henri-Jacques Stiker) <i>par Claude Wacjman</i>	91
 <b>La rédaction a reçu...</b>	 93

**Abonnement – Tarifs 2001**

<b>1 an</b> (4 numéros)	<b>France</b>	<b>Etranger</b>
	430 Francs (65,55 Euros)	450 Francs (68,60 Euros)
<b>Le numéro simple</b>	130 Francs (19,82 Euros)	140 Francs (21,34 Euros)

CTNERHI Diffusion – 236 bis rue de Tolbiac – 75013 PARIS – Tél : 01 45 65 59 24

E-mail : [ctnerhi@club-internet.fr](mailto:ctnerhi@club-internet.fr)

Site internet : <http://perso.club-internet.fr/ctnerhi/>

# Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation

Charles Gardou  
Michel Develay

---

*Les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires méritent-elles de constituer un objet d'enseignement et de recherche dans le champ des sciences de l'éducation ? Ne relèvent-elles pas davantage de la psychologie ou même du secteur de la santé ? Qu'ont-elles réellement à « dire » aux sciences de l'éducation ? Les auteurs montrent en quoi des questionnements et des réponses apparemment spécifiques interrogent, bien au-delà de la seule prise en compte des enfants handicapés, les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative. Prenant appui sur l'œuvre des précurseurs, ils analysent les raisons, de nature anthropologique, pédagogique et développementale, qui légitiment la place conférée (ou à conférer) à l'étude des situations de handicap. Ils mettent par ailleurs en lumière une justification plus fondamentale : à savoir l'enjeu des relations entre l'action et la connaissance. Il en ressort que la périphérie constitue en quelque sorte le centre de l'éducation.*

---

**Mots-clés :** altérité, norme, échec, posture éducative, précurseurs.

Il advient encore, dans le champ des sciences de l'éducation, que l'on se demande si les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires peuvent constituer un objet d'enseignement et de recherche. Ne relèveraient-elles pas davantage du secteur de la santé ? La place qui leur est faite au sein de certains départements ne serait-elle pas imputable à la présence de quelques universitaires atypiques ou militants de la cause ? La polyphonie disciplinaire qu'elles exigent et la subjectivité qu'elles induiraient ne feraient-elles pas irrémédiablement obstacle à

toute démarche d'objectivation ? Ne risque-t-on pas de se polariser par excès sur la différence et, de proche en proche, de voir se développer une *handicapologie* fermée sur elle-même ? De l'universel niche-t-il dans ce « si singulier » ? La marge a-t-elle quelque chose à dire aux sciences de l'éducation ?

Nous tenterons d'avancer quelques éléments de réponse, en mettant d'abord au jour la fertilité et l'avant-gardisme social de ces éducateurs de l'extrême qui, au fil de l'histoire, ont posé la pierre angulaire de la démocratisation du savoir

et, à travers elle, de la reconnaissance de l'humanité et de la citoyenneté de tous. Ils ont démontré en actes que l'éducation constitue l'arme la plus puissante contre le mépris et la ségrégation. Dans ce gisement d'initiatives révolutionnaires, trop méconnu, niche une matière précieuse pour penser et agir aujourd'hui l'éducation. Or, tout se passe comme si, par crainte de s'éloigner du *même* et de se perdre dans l'*autre* trop radicalement différent, on tenait à distance l'« objet handicap ». Comme si une pensée pédagogique unique amenait à occulter ces précurseurs hétérodoxes au profit de quelques figures plus normées. Comme si, en raison de préjugés ancestraux, on leur réservait le même sort que celui des enfants qu'ils se sont appliqués, souvent seuls et contre tous, à extraire des limbes de l'humanité. Sans chercher à consacrer, pour les besoins de la cause, leur génie visionnaire, ni verser dans l'hagiographie, on peut s'accorder à reconnaître que leur action progressiste réfracte les problématiques cruciales de l'école et de la société de notre siècle finissant. Si leurs idées et initiatives originales méritent d'être revisitées, c'est qu'elles interrogent les sciences humaines et, au premier chef, les sciences de l'éducation. Dans des *épistémè* (1) et des paysages historiques et culturels très différents, à partir d'options philosophiques, religieuses, politiques dissemblables, ils témoignent unanimement d'une volonté affirmée d'adaptation à l'enfant réel, de différenciation pédagogique, dit-on désormais, prenant en compte la variabilité infinie des visages. Par une pédagogie à géométrie variable, ils réveillent les capacités enfouies sous les blessures du corps ou de l'esprit. Ils forgent à cet effet des outils, des méthodes, des stratégies spécifiques et autres plans inclinés pédagogiques, avec cette inventivité qui naît de l'inconfort, s'efforçant sans relâche de démontrer l'éducabilité des enfants sculptés différemment par la vie ou la naissance, que l'on qualifiait d'« irrécupérables ». Dans une pratique quotidienne, tissée d'obstacles apparemment insurmontables, ils illustrent le nécessaire engagement et la difficile position du pédagogue doublement menacé par la frénésie d'instruire qui se traduit par l'acharnement et par l'abandon de toute ambition qui conduit au gardiennage. Leur action pose avec force la question du sens des apprentissages, du rapport au savoir et à la loi (2). Refusant de s'en tenir à des constats fixistes, ils misent sur les virtualités d'évolution de tout enfant et contestent

les attitudes éducatives atones ou défaitistes qui amènent à donner le moins à ceux qui sont déjà les plus faiblement dotés. La relativité des notions d'*échec* ou de *norme* et les effets paralysants des approches quantitatives se trouvent ainsi singulièrement mis en lumière. En somme, ils disent en actes combien les dissidents de la conformité peuvent ébranler la « normocratie » et son cortège de certitudes douillettes. Et, dans des contextes peu enclins à les entendre, ils dénoncent les pratiques de discrimination et d'exclusion déniaient la citoyenneté des plus vulnérables. Pour eux, c'est bien l'accès au savoir et l'entrée dans la culture universelle qui concourent de manière déterminante à égaliser les chances et à créer du « lien social ».

Avant de nous arrêter, à titre d'illustration, sur l'œuvre de quelques-uns d'entre eux, dessinons à grands traits le paysage dans lequel il prennent place. Nous en inférerons en quoi leurs questionnements et leurs réponses, bien au-delà de la seule prise en compte des enfants handicapés, interrogent plus largement les visées, les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative, en quoi la périphérie constitue en quelque sorte le centre de l'éducation. Nous montrerons enfin pourquoi l'éducation adaptée a affaire avec les sciences de l'éducation.

### **HORS DES FEUX DES PROJECTEURS, UN TRÉSOR PATRIMONIAL À REDÉCOUVRIR...**

Dès le milieu du XII<sup>e</sup> siècle, l'Ordre du Saint-Esprit, en réaction aux thèses augustinienne de la faute originelle, fonde à Montpellier un des premiers hospices, avec les hôtels-Dieu, destinés aux enfants « fous » ou « exposés ». Deux siècles plus tard, on compte plus de cent établissements identiques à travers la France. S'inspirant de la pensée monastique, on y met en œuvre une éducation qui témoigne, en ce lointain Moyen Âge, d'un réel souci d'éducation des plus infortunés (3). À la Renaissance, Jean-Louis Vivès, membre du triumvirat de l'humanisme, où il représente le jugement, Érasme, l'esprit et Guillaume Budé, l'éloquence, impulse une transformation des conceptions de l'assistance et de l'éducation. Il s'efforce de convaincre les hommes de son temps des bénéfices humains et sociaux de l'éducation des enfants laissés-pour-compte dans des écoles



populaires publiques ouvertes aux filles comme aux garçons : « *on ne permettra pas même aux aveugles d'être et d'aller oisifs...* » (4). À l'Âge Classique, si prolifique, Vincent de Paul, qui décrit les pratiques en usage, malgré les violentes oppositions manifestées par les nobles, accueille les « aliénés de l'esprit » à Saint-Lazare, demandant la reconnaissance de leur dignité, au même titre que celle des « enfants trouvés ». Le siècle des Lumières, le bien-nommé, témoigne d'un vif intérêt pour les déficients sensoriels : ainsi Diderot, par sa **Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient** (5) et sa **Lettre sur les sourds-muets**, contribue-t-il décisivement à leur réhabilitation et à leur éducation. Dans son sillage, citons l'œuvre de l'Abbé de l'Épée auprès des sourds-muets, celle de Valentin Haüy et de son brillant élève Louis Braille auprès des aveugles. Mais c'est incontestablement la rupture inaugurale marquée par l'action de Jean-Marc Itard auprès de Victor, l'enfant sauvage, qui fait date. Il ambitionne de mettre à l'épreuve la perfectibilité humaine, contre le diagnostic pessimiste de son maître, Philippe Pinel, père de la psychiatrie moderne. Ses deux mémoires, datant de 1801 et 1806, font entrer dans un débat médical, philosophique, psychologique et pédagogique d'importance, dont on sort aussi fertilisé que perplexe, car y affleurent les questions brûlantes de notre modernité, notamment celles de la désaffiliation sociale et du sens des apprentissages scolaires (6). On assiste, selon les mots de Sophie Ernct, à un « admirable échec », sans pouvoir conclure (7). Quoi qu'il en soit, Itard reste l'un des grands précurseurs de l'éducation spéciale des enfants déficients mentaux et sensoriels, en même temps que le premier réalisateur d'une pédagogie scientifique et, en quelque sorte, l'initiateur de la recherche-action. À sa suite, un autre héritier des Lumières, Henri Pestalozzi, voit aussi dans l'éducation le remède aux mutilations sociales dont les plus déshérités sont les premières victimes. Une page de son œuvre mérite d'être sortie de l'ombre : elle concerne la création à Yverdon, en juillet 1813, d'un institut pour les enfants sourds-muets : « *...Aucune faiblesse corporelle, aucune faiblesse de l'esprit ne justifient, écrit-il déjà en 1777, qu'un homme soit dépouillé de sa liberté et soit casé en prison ou à l'hôpital..., car la place de ces êtres est dans les maisons d'éducation qui doivent évaluer ce dont ils sont capables* » (8). Pour sa part, Désiré-Magloire Bourneville, disciple admiratif d'Édouard Seguin, poursuit l'œuvre de transfor-

mation du regard médical sur l'enfance anormale (9). On lui doit, entre autres, d'importantes réformes hospitalières, la création de la protection maternelle et infantile, de même que la naissance de la neuropsychiatrie infantile. Ardent défenseur des enfants touchés par une déficience mentale, il crée pour eux un quartier spécial à Bicêtre, organise à leur intention un traitement médico-pédagogique, puis fonde à Vitry, vers 1893, le premier institut médico-pédagogique, ancêtre des IMP et IMPro, qui naîtront officiellement, plus de 60 ans plus tard, par décret du 9 mars 1956. Dans le même temps, Alfred Binet, lui, s'applique à fonder la psychopédagogie et à l'implanter au sein de l'école. Il met au point la psychométrie et préconise la création de classes de perfectionnement auxquelles la loi de 1909 donnera le jour (10). Maria Montessori, nourrie des écrits et réalisations de Itard, Seguin et Bourneville, conçoit la *Casa dei Bambini*, où elle accueille des enfants jugés inéducables. Tout y est conçu à leur usage et à leur échelle, afin qu'ils puissent agir, dans toutes les activités quotidiennes, en liberté et responsabilité. Parallèlement, Ovide Decroly, inaugure en 1901, en Belgique, un institut pour les enfants retardés et anormaux, où il développe une éducation à proximité de leurs intérêts, susceptible de stimuler leur pensée, à partir des réalités physiques et sociales. S'ensuit l'*École pour la vie, par la vie* destinée à l'enfance « régulière ». Il faut encore citer Janusz Korczak luttant avec passion, dans les temps déshumanisés où il vécut, pour le respect de la dignité de l'enfant ; Lev Vygotsky prônant une éducation basée sur l'originalité et la structure des troubles de l'enfant, dont nous préciserons les apports ; Carl Rogers cherchant à entrer en communication avec les êtres les plus lointains, atteints de psychose grave et de schizophrénie ; Bruno Bettelheim, inspiré par les travaux de John Dewey ; François Tosquelles, dont on sait la part prise dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle, conjuguant, pour la rééducation des débiles mentaux, les apports de la clinique et de l'éducation avec ceux des théories psychanalytiques ; Fernand Deligny s'élevant contre tout risque d'institutionnalisation et remettant en cause, par ses méthodes non-conformistes auprès des enfants difficiles ou souffrant d'autisme, les pratiques de l'éducation spécialisée ; Fernand Oury, frère du psychothérapeute Jean Oury à qui l'on doit la Clinique-pilote de La Borde ; Maud Mannoni recevant les enfants et adolescents en détresse à l'école expérimentale de Bonneuil-

sur-Marne, qui se saisit d'une manière critique de l'anti-psychiatrie anglo-saxonne et d'une tradition issue à la fois d'Anton S. Makarenko, père des « collectivités d'enfants », et de Célestin Freinet...

Dans un paysage aussi étoffé, il est difficile de privilégier telle ou telle réalisation. Nous optons toutefois pour un double plan rapproché, d'une part sur l'œuvre de l'Abbé de l'Épée et de Valentin Haüy auprès des enfants déficients sensoriels ; d'autre part, sur celle d'Édouard Seguin et de Lev S. Vygotsky, auprès des déshérités de l'intelligence.

Nous sommes à l'aube du siècle des Lumières. Charles-Michel Abbé de l'Épée, qui se plaît à se présenter comme le premier instituteur gratuit des sourds-muets (11), réagit à sa manière contre le défaitisme de Jean-Jacques Rousseau déclarant sans détour que « *celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade...Je ne me chargerai pas, poursuivait-il, d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme...Un corps débile affaiblit l'âme* » (12). Opposé aux propos de celui que l'on dit visionnaire de l'éducation et à ceux de nombreux autres philosophes, théologiens et académiciens, l'Abbé de l'Épée dénonce la tendance à faire disparaître la personne derrière son handicap et à assimiler, depuis Aristote, la privation d'audition à l'absence d'entendement. Il n'a de cesse de combattre la mise à l'écart des enfants sourds et muets et leur enfermement arbitraire au cloître, à la Salpêtrière ou à Bicêtre. Aussi décide-t-il de créer une structure scolaire originale, où sera dispensé un enseignement à partir d'une langue des signes élaborée, puisqu'ils parlent avec leurs mains : la première institution des sourds et muets, ouverte à tous, fonctionne dès 1763. En réalité, la langue des signes a ses racines dans la population même des sourds qui parvenaient ainsi à se comprendre entre eux pour leurs besoins essentiels. Cependant, au regard du caractère hétéroclite de leurs signaux spontanés, l'Abbé de l'Épée entreprend un travail d'unification. Dans une démarche endogène, il observe ses élèves et inventorie leurs gestes originaux, avant de construire un système calqué sur la langue française. Quoi qu'il en soit des limites de sa méthode, l'Abbé de l'Épée apparaît comme un praticien soucieux de se former, de former, de communiquer les fruits de ses

innovations (13). À ses yeux, la différence n'est en rien une infériorité, encore moins une raison d'abandon éducatif ou de rejet : elle représente un défi à relever qui fait obligation au pédagogue de mettre en œuvre adaptation et dépassement. Même ceux qui habitent le silence ont le droit d'accès à la culture universelle, droit qui ne vaut que si chacun peut en jouir. Telle est la matière à réflexion et à recherche qu'il lègue aux éducateurs d'aujourd'hui confrontés à l'échec scolaire et aux conséquences de la fracture sociale.

Nous restons dans ce XVIII<sup>e</sup> siècle. La situation de précarité des aveugles, leur infériorisation, leur déchéance et l'activité de mendicité à laquelle ils sont réduits, ébranlent Valentin Haüy (14). Il décide de prendre en mains leur éducation comme leur destin et de réaliser pour eux ce que l'Abbé de l'Épée a fait pour les sourds-muets. Le caractère révolutionnaire de sa pensée et de son action réside, là aussi, dans l'ouverture d'une authentique école, une école gratuite, destinée à instruire, éduquer, sans discrimination, toutes les victimes de la cécité. En 1786, les premiers élèves de l'Institut National des Jeunes Aveugles sont douze enfants pauvres secourus par la Société Philanthropique. Il est convaincu que « *nanti de livres appropriés, l'aveugle pourra apprendre des langues, les mathématiques, il pourra être éduqué et instruit ni plus ni moins que ses contemporains bien-voyants* » (15). Il forma, on le sait, un illustre élève : Louis Braille, frappé accidentellement de cécité, qui entre dans son institution à l'âge de dix ans, où il deviendra plus tard professeur de géographie, d'algèbre et de musique. En 1829, ce dernier publie un petit volume, intitulé **Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposés pour eux**, véritable acte de naissance du système Braille (16). L'élève a dépassé son maître et tous deux symbolisent désormais le pouvoir illimité de l'éducation lorsqu'il se conjugue à la créativité et à l'engagement de l'éducateur. Par l'entrée dans la connaissance, même ceux pour qui le jour a refusé de se lever peuvent participer à la vraie vie. On ne parviendra pas à éradiquer, selon le vœu de Jules Ferry, la plus inacceptable des inégalités, l'inégalité d'éducation, sans cette espérance inconditionnelle, dont Valentin Haüy et Louis Braille ont porté le flambeau.

Le XIX<sup>e</sup> siècle nous fait rencontrer Édouard Seguin, jeune émule de Jean-Marc Itard, que l'on

tient volontiers dans l'ombre (17). D'abord maître-auxiliaire à l'Institution des sourds-muets, il est ensuite chargé d'une classe d'enfants déficients mentaux que l'on peut considérer, en dépit de quelques essais antérieurs, comme la première de ce type dans l'éducation spéciale : « *en attendant que la médecine guérisse les idiots, aimait-il à dire, j'ai entrepris de les faire participer aux bienfaits de l'éducation* ». L'école de rééducation, qu'il ouvre ultérieurement rue Pigalle, est considérée comme exemplaire, notamment aux États-Unis, où il décide de s'installer. Il invite à une véritable révolution dans la prise en charge des enfants déficients mentaux : « *la société, pas plus que la médecine, ne saurait se contenter plus longtemps des pratiques mnémotechniques qui négligent l'éducation des fonctions, l'éducation des facultés, l'éducation des aptitudes, l'éducation du sens moral et artistique* ». Sous son influence, des écoles spéciales sont créées et de nombreux hôpitaux, notamment en Amérique, adoptent le traitement *médico-pédagogique*. Édouard Seguin expose sa pédagogie basée sur les fonctionnalités de l'intelligence dans le **Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés** (18), dont Maria Montessori recopiera ligne par ligne les sept cents pages. Quatre objectifs essentiels sont visés : le développement et la régularisation des forces motrices, l'accroissement des sphères intellectuelle et artistique, la stimulation aux tendances morales et affectives et la régulation des instincts. Toutes ces orientations sont soumises à l'individualisation de l'enseignement et à la diversification des procédés. Étonnamment inventif, il conçoit un ingénieux matériel didactique, des exercices variés et des progressions ajustées, susceptibles d'« *amener l'enfant idiot de la vie végétative à celle des relations, de l'éducation des sens aux notions, des idées à la morale* ». Malgré la rigueur de ses principes et de son application, cette éducation lie l'intellect à l'affect et fait appel à l'autonomie, à l'initiative, à l'imaginaire, à l'art. Si, contrairement aux États-Unis, où son action jouit d'une juste reconnaissance, sa voix n'est pas entendue en France, Édouard Seguin demeure sans conteste le concepteur d'une méthode originale, le précurseur de la neuro-psychologie et de la rééducation psychomotrice. À son tour, cet homme de terrain s'est acharné à démontrer, auprès des plus exclus parmi les exclus, que c'est l'impérialisme de la norme prétendument scientifique qui resserre l'horizon de

l'éducabilité. Il rappelle que le singulier constitue, en matière éducative, la catégorie décisive.

Nous entrons enfin dans notre siècle avec les travaux de Lev S. Vygotsky, le psychologue russe, praticien de l'enseignement plusieurs années durant. On connaît bien sa célèbre analyse des rapports entre pensée et langage, ainsi que sa théorie de la construction interpsychique de l'activité mentale dans ses aspects éducatifs autour du concept de zone proximale de développement. En revanche, on continue à ignorer que, au cours de sa brève existence, il a consacré de nombreux travaux à la surdi-mutité, à la cécité, à l'arriération motrice, mais surtout au développement culturel de l'enfant déficient mental. En 1925, il fonde à Moscou un laboratoire de psychologie, dénommé plus tard *Institut Expérimental de Défectologie*, dont il devient le directeur scientifique. C'est là que se coordonnent l'enseignement, les curricula des écoles spéciales et les recherches en défectologie, ayant trait au développement de l'enfant atteint d'une déficience et à l'éducation spécialisée. Un enfant présentant un « défaut », montre-t-il dans **Les fondements de la défectologie** (19), n'est pas obligatoirement un enfant handicapé. Son degré de handicap est fonction de la compensation sociale : « *la cécité, la surdité et d'autres défauts ne font pas, à eux seuls, de leur détenteur un être défectueux* ». Remarquable anticipation du démembrement du concept de handicap, diffusé par l'OMS en 1980 ! Les perspectives théoriques développementales se trouvent radicalement transformées et les méthodes purement quantitatives remises en cause : elles n'évaluent pas l'intelligence, ni sa nature ni son type, mais se contentent d'en établir le degré. La déficience mentale ne se résume pas à une diminution quantitative de certaines fonctions, mais correspond à une organisation qualitativement différente. Le fonctionnement n'est pas moindre : il est autre. Ce qui légitime une éducation adaptée. Or, lorsque le quantitatif et la norme mathématique triomphent, les horizons éducatifs risquent de se fermer. L'imprévisibilité, les irrégularités, les métamorphoses, les cycles, les disproportions, la plasticité de l'humain ne se satisfont pas du schéma plus/moins, des images cliniques pré-établies, des diagnostics et pronostics figés. Ainsi Vygotsky conteste-t-il tout autant la psychologie et la pédagogie traditionnelles que les prétentions psychométriques qui conduisent à une approche statique du fonc-

tionnement du sujet et à l'immobilisme éducatif. Les insuffisances intellectuelles, et encore moins les insuccès scolaires, ne signifient pas l'absence de pensée abstraite, ni ne légitiment le manque d'ambition des objectifs pédagogiques et l'exclusivité accordée aux activités concrètes qui souvent en découlent. Les pédologues et pédagogues s'en tiennent trop volontiers aux effets négatifs des déficiences et finissent par se transformer en testologues pour envoyer abusivement des enfants en centres spécialisés. Il est primordial au contraire de considérer les forces dynamiques de compensation, dont la source se situe dans les interactions sociales, et non uniquement dans la sphère organique. Si la défectologie porte son attention sur les déficiences de l'enfant, celles-ci ne constituent pas en elles-mêmes le sujet important. L'essentiel demeure les réactions de l'organisme et celles de la personnalité. La voie défaut-compensation représente donc la ligne directrice du développement de tout enfant présentant une déficience, quelle que soit sa nature. La perte de certaines fonctions incite à des créations nouvelles, qui correspondent à la réaction de l'individu envers le déficit et à la compensation dans le processus de développement. À partir de ce processus à deux termes défaut-compensation, Vygotsky se préoccupe du sentiment d'infériorité que subit l'élève de l'« école pour idiots », de même que de l'affaiblissement de la position sociale des instituteurs intervenant auprès d'eux. Il introduit alors le concept essentiel d'« orientation vers l'avenir », grâce auquel les progrès peuvent s'opérer et la personnalité de l'enfant se déployer, sans tomber dans des formes de compensation malade. En conséquence, il prône, d'une part, des objectifs pédagogiques puissamment compensateurs destinés à pallier le fonctionnement mental spécifique et, d'autre part, une permanente interaction constructive entre l'adulte et l'enfant. Il conçoit le pédagogue comme l'accompagnateur d'un devenir toujours imprévisible, bannissant tout étiquetage qui ne fait que réduire les possibles. Ce précurseur de la médiation en pédagogie apparaît enfin comme celui qui, à sa manière, a mis en lumière l'artificialité des frontières entre l'enseignement généraliste et celui que l'on dit spécial ou spécialisé. L'adaptation, la médiation, l'orientation vers l'avenir ne sont-elles pas l'essence même de toute pratique pédagogique ?

## QUAND LES MARGES BOUSCULENT LA NORME SOCIALE ET PÉDAGOGIQUE

La question du *normal* et du *pathologique* traverse la pensée et l'œuvre de ces pionniers de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Mais où se situe la frontière entre les deux ? Tout état dit *normal* est un état pathologique qui s'ignore ou un état momentanément normalisé, fut-il pathologique. Les dyscalculiques, les dysorthographiques aujourd'hui, les dysartistiques peut-être demain, sont des enfants ainsi nommés en fonction d'une norme établie à un certain moment, dans un milieu social donné. Le concept de *normal* est lui-même normatif : « *Par normatif, on entend, en philosophie, tout jugement qui apprécie ou qualifie un fait relativement à une norme, mais ce mode de jugement est au fond subordonné à celui qui institue des normes. Au sens plein du mot, normatif est ce qui institue des normes* » (20). La norme se présente toujours comme un mode de suppression graduelle de la différence et d'uniformisation du divers : elle sert à faire droit, à dresser, à redresser. *Normalis* signifiant étymologiquement *perpendiculaire* et *norma* désignant l'équerre, est dit normal, ce qui ne penche ni à droite ni à gauche, donc ce qui se tient dans un juste milieu. *Est normal*, au sens le plus usuel du mot, ce qui se rencontre dans la majorité des cas ou ce qui constitue la moyenne. D'où le caractère équivoque de ce terme, désignant à la fois un fait et une valeur attribuée à ce fait par celui qui parle, en vertu d'un jugement d'appréciation qu'il prend à son compte. Sous la pression du normal, ne soutenait-on pas, avant 1965, qu'un enfant atteint de trisomie 21 était incapable d'apprendre à lire et à écrire ? Or, on sait aujourd'hui que nombre d'entre eux y parviennent. Quoi qu'il en soit, *normal* reste le mot par lequel l'institution pédagogique continue, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, à désigner le « prototype scolaire ». À l'inverse, elle fait de l'*anormal* un concept de non valeur qui comprend toutes les « valeurs » négatives possibles. *Être anormal*, c'est être dévalué et indésirable. On connaît à ce propos la pertinence des travaux de Georges Canguilhem, travaillé par le souci de faire apparaître la singularité de la vie au cœur des processus cosmiques ou culturels et souhaitant faire appréhender les possibilités infiniment créatives et adaptatives du vivant. En lieu et place de l'*anormal*, il préférerait parler des *allures de la vie*, faisant de la différence liée au handicap, non une anormalité mais une *allure* (21).

Les pédagogues, sans cesse guettés par le piège du dogme, de la norme, de la catégorisation et par celui de la moyenne chère à Jean-Jacques Rousseau, tendent à oublier l'inconstance et la plasticité de l'humain et avec elles, la singularité irréductible de chaque enfant. Au-delà d'un simple changement sémantique, c'est d'une nouvelle épistémè, selon l'expression de Michel Foucault, élève de Georges Canguilhem, dont la culture pédagogique a un urgent besoin. D'une conversion des modes de connaissance et d'action. D'une autre manière de penser l'humain dans le registre de l'allure et du débat. L'indéterminé, le toujours ouvert commandent de refuser les définitions mécanistes ou définitives et les dualismes simplificateurs : le normal et l'anormal, le doué et le « nul »... Toute catégorisation fait écran à l'enfant réel, interdisant le processus de personnalisation. L'Abbé de l'Épée, Valentin Haüy, Louis Braille, Édouard Seguin, Lev Vygotsky, chacun en leur temps, avaient bien compris, que, pour nécessaire qu'elle soit à la connaissance, l'activité de catégorisation fait souvent obstacle à la reconnaissance (22). Réussir avec un enfant « pas comme les autres » consiste moins à le ramener à la norme qu'à lui permettre de se déployer à sa mesure ou parfois seulement de se maintenir à l'humain. C'est dans cet esprit que Fernand Deligny, œuvrant auprès d'enfants souffrant d'autisme, s'efforçait de les *laisser être* hors de toute volonté normalisatrice, conscient que le désir de conformer est fréquemment voué à l'insuccès. Le désir de Jean-Marc Itard de réparer Victor ne parvient pas à guérir Victor. Est-ce pour autant un échec ? L'échec ne se mesure pas tant au résultat obtenu, comparativement à un type idéal, qu'à l'aune du chemin parcouru, de la singularité du voyageur, des compétences de l'accompagnateur et des conditions du voyage. Littéralement, le mot échec vient de l'arabo-persan *Shâh*, qui veut dire roi. Dans le jeu, *échec et mat* traduit le désir de tuer puis sa réalisation. Le mot échec contient sans équivoque l'idée d'intervention extérieure et d'inter-relation (23). L'enfant sauvage, coupé de la société, ne connaissait pas l'échec. Celui-ci est venu du désir de son maître, préoccupé de le normaliser, c'est-à-dire de poser une exigence à une existence qui s'offrait comme radicalement autre. *Être en échec* signifie précisément avoir été mis en échec. Il y a là de quoi fonder une remise en question radicale de la vision de l'échec et de la normalité en pédagogie.

L'acceptation de la différence exige par ailleurs une posture, une manière d'être à autrui. À ce titre, l'éducation des enfants ou adolescents en situation de handicap ne saurait être confinée à une intention d'opérationnalisation de ses visées : elle requiert un travail de l'éducateur ou du pédagogue sur son rapport à lui-même, à ses semblables et au monde. Cette posture n'est pas une acceptation passive de l'autre en l'état, mais elle sous-tend une exigence de libération et de progrès. Comment amener l'autre à évoluer sans une dimension d'utopie, sans un horizon imaginaire ? Imaginer que quelque chose est possible pour le rendre possible. Il en est ainsi de tout projet d'émancipation de l'autre : *élever*. On pense ici aux itinéraires exemplaires de Laura Brigman aux États-Unis, Marthe Obrecht en Suisse, Marie Heurtin et surtout à celui de Helen Keller. Privée elle aussi, dès l'âge de dix-neuf mois, des sens les plus vitaux, la vue et l'ouïe, elle a entrepris avec succès, grâce à l'accompagnement d'Anne Mansfield Sullivan, les plus hautes études. Lorsqu'elle parvient à s'exprimer par l'écriture et l'alphabet manuel, elle décide d'apprendre le langage articulé. Et c'est par le toucher qu'elle étudie les contractions de la gorge et les positions de la langue qui accompagnent l'articulation des syllabes. Elle étudie le latin, les mathématiques, l'histoire et la littérature anglaises, l'allemand, le français et finit par entrer, après de brillants examens, au Radcliffe College (24). Celle que Mark Twain considérait comme l'un des personnages les plus fascinants du XIX<sup>e</sup> siècle invite à abandonner l'attitude attentiste qui postule que l'enfant doit être accepté tel qu'il est et qu'il est vain de le préparer à affronter des situations nouvelles. L'enfant est alors voué à rester sur le seuil, dans un état considéré immuable : on le confine dans le concret, lui déniait *a priori* tout accès à l'abstraction, comme le déplorait justement Vygotsky. À créer ainsi un monde artificiel, à aseptiser la classe, on limite son développement et on compromet son intégration dans un cadre non protégé, ce qui est pourtant l'objectif affiché. À l'inverse, l'attitude stimulatrice présuppose que tout enfant, même celui dont les cris heurtent les oreilles du pédagogue, dont les fêlures dilacèrent ses tranquilles assurances, est sujet légitime d'une action éducative. Ce que beaucoup croient déterminé par l'étiologie peut évoluer grâce à une pédagogie du passage mettant en œuvre des stratégies sur mesure. Cette pédagogie, les précurseurs ont osé la mettre en actes : ils n'ont pas naïvement nié

la réalité des déficiences, mais ont refusé de considérer leurs conséquences comme irrémédiables. Le pédagogue, trop souvent gardien, retrouve ici son rôle de passeur. D'un passeur d'autant plus exigeant que « l'impossible » des propos de son entourage a stigmatisé l'enfant.

Pourtant, des enfants continuent aujourd'hui à habiter des classes dites spécialisées parce qu'un diagnostic les a un jour classés comme *anormaux*. Cette catégorisation les enferme, les met à part, les dépossède de ce qui fait de chacun d'eux un sujet irréductible à tout autre. On les rassemble au détriment de ce qui les distingue. On cherche les invariants au mépris des variations. On fige leurs particularités, on les enferme dans une série de déterminismes, oblitérant leurs virtualités. Or, l'identité n'est jamais irrémédiablement installée : le handicap n'affecte la personne qu'à un certain degré et dans une certaine direction. Ne percevoir l'enfant ou l'adolescent qu'à travers ses déficiences ou incapacités et en rester à l'idée de fixité de son développement revient à le mutiler. En lui refusant toute marge de manœuvre, on l'incarcère dans sa différence. C'est de la possibilité qu'il a de jouer sur l'ensemble de ses potentialités, même ténues, que dépend sa capacité d'intégration scolaire puis sociale (25).

### **DE LA PLACE DES RECHERCHES SUR LES SITUATIONS DE HANDICAP, L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION SCOLAIRES AU SEIN DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Éduquer, c'est favoriser l'émergence d'une altérité non pas concédée ou consentie aux enfants différents par le hasard de la naissance ou les aléas de l'existence, mais une altérité revendiquée par l'éducateur, car seule susceptible de faire exister l'humanité plurielle. La place faite à la norme et à sa dérive la normativité, à la catégorisation et sa conséquence la dépersonnalisation, les interrogations au sujet de la posture éducative la plus apte à faire exister du sens dans l'opacité d'une vie de difficultés, les propositions pour envisager une éducation pleinement citoyenne sont au cœur de l'interrogation à propos des marges. La spécificité de certains enfants ne particularise pas le questionnement en matière d'éducation, elle le conforte. L'étude des situations de handicap et les recherches sur l'adaptation et l'intégration scolaires nous semblent bien avoir leur place, toute leur place, dans le champ

des sciences de l'éducation. Certes, d'aucuns pourraient convenir que la psychologie serait mieux à même de les abriter. Alors, pourquoi en définitive admettre des recherches relatives à ce domaine en 70<sup>e</sup> section ?

D'abord, pour des raisons de nature développementale. Lev Vygotsky a bien démontré que le développement se nourrit de l'apprentissage. Sa notion de zone proximale de développement fonde ce point de vue. L'enfant se développe à la condition qu'il se confronte à des situations nouvelles nimbées de difficultés, à distance convenable de ce qu'il est susceptible de faire. Le développement ne précède pas l'apprentissage, c'est l'inverse qui se produit. Le psychologue peut expliquer le présent de l'enfant. Le pédagogue peut aider à le transformer. Par les situations qu'il met en place dans la classe, il ne se situe pas dans une attitude d'attentisme qui ne ferait qu'espérer voir advenir des progrès de l'enfant. Il en précède la venue. L'éducateur ou le pédagogue auprès d'enfants catégorisés comme non conformes à la toise scolaire est un briseur de découragement, un pourfendeur d'immobilisme. Quand beaucoup se contentent de gloser sur l'échec ou même de l'annoncer, les sciences de l'éducation peuvent trouver ici à s'interroger sur les conditions de facilitation d'une didactique et d'une pédagogie de la réussite.

Ensuite, pour une raison anthropologique. Il advient fréquemment que l'on oppose la pensée scientifique et la pensée symbolique, en survalorisant la première. Du reste, la psychologie piagétienne, toute entière tournée vers l'accès à des formes de raisonnement logique (le système INRC) pour décrire le stade de la pensée formelle, en constitue une illustration. L'homme achevé serait celui qui peut négocier avec la logique formelle. Or, en accordant une place et un rôle importants à des concepts issus de l'anthropologie, tels ceux de liminalité (26), reliance, dette et don, identité et altérité, les travaux sur les situations de handicap visent à édifier des passerelles ; à concevoir l'éducation avant tout comme une manière de penser l'autre et le même ; à forger une théorie du surgissement de l'humanité par la médiation du savoir, au-delà de la contingence de contextes particuliers. Il est impossible de traiter l'enfant comme un assemblage de mécanismes, qu'il suffirait de déclencher et d'entraîner. Il est sujet. À l'éducation d'accompagner son dévoilement identitaire et de permettre

l'expression de sa pensée. Cette démarche ne peut que conforter les sciences de l'éducation qui, méthodologiquement et conceptuellement, empruntent déjà beaucoup à l'anthropologie.

Enfin, pour une raison d'optimisme nécessaire afin que perdurent des sciences de l'éducation. Pour que se développent des recherches sur l'éducation, il faut *a minima* que de l'éducation existe. Le défaitisme parfois ambiant dans certains établissements aurait à s'enrichir de l'optimisme indispensable pour que « de l'éducation » surgisse avec des enfants dont le rapport au savoir est à distance des normes. L'éducation des enfants handicapés se situe souvent aux limites de ce qui est pensé comme réalisable, aux franges de ce qui est considéré comme possible, aux confins de ce qui était espéré. La réussite, apparemment insignifiante parfois, constitue ici un traitement contre le découragement, un antidote contre le « on ne pourra jamais », un remède contre la désespérance. Il y a des trésors à prendre dans les pratiques en IMP, EREA, classes d'adaptation, CLIS, SEGPA, UPI..., dans les démarches, les attitudes et la « posture de côte à côte » des enseignants, dans les dispositifs patiemment construits pour travailler dans la liaison et la déliaison, pour intégrer malgré les réticences et écueils de tous ordres. Les sciences de l'éducation n'ont certainement pas encore évalué à sa juste mesure la fertilité de ce terreau pédagogique.

Au-delà de ces raisons, une justification plus fondamentale nous paraît légitimer la place des enseignements et recherches sur le handicap, à l'Université, dans les départements de sciences de l'éducation : l'enjeu des relations entre l'action et la connaissance. Aux dires des enseignants, nombreux sont aujourd'hui les élèves ne parvenant pas à se concentrer et manquant de méthode pour apprendre. Trop rares sont les professeurs qui proposent des remèdes à ces maux et, quand bien même ils sauraient ce qui peut aider ces élèves, l'opérationnalisation des situations pédagogiques correspondantes n'irait pas de soi. En éducation adaptée, les difficultés des élèves demeurent souvent encore plus mal connues des enseignants, et même des thérapeutes. Que sait-on de l'autisme, des troubles du comportement, de certaines maladies génétiques ? En réalité, bien peu de choses. Aussi,

faute de pouvoir s'appuyer sur une étiologie suffisamment élaborée pour bâtir une « thérapeutique pédagogique », il s'agit d'inventer des remèdes pour des troubles dont on ne connaît pas ou mal l'origine. En ce cas, la connaissance ne peut précéder l'action. L'invention est une conséquence de l'intuition. Voilà un champ essentiel à investiguer, car situé au centre des recherches sur l'identité professionnelle des enseignants.

\*  
\*\*

« *La lumière projette toujours quelque part des ombres* », écrit Gaston Bachelard, qui ajoute « *ce n'est pas en pleine lumière, c'est au bord de l'ombre que le rayon, en se réfractant, nous confie ses secrets* ». La prise en compte sociale et éducative des enfants handicapés, depuis ses lointaines origines, est traversée par les traits de clarté de ces professeurs de l'impossible qui ont cru que le possible peut se substituer à l'impossible, que l'humain n'a pas comme horizon des formes, des apparences, des corps, des voix et des idées conformes ou des catégories statiques et incarcérantes. « *Comment imposer le normal sans sottise ni crime ?* » (27), alors que l'humain est bigarrure, complexité, plasticité, improvisation, inventivité, fluctuation, crise, régulation, mouvement. Et ils mettent en actes, par l'éducation, cette hospitalité, ancêtre des droits de l'homme, qui s'édifie à partir de l'expérience de l'inégalité, de l'hostilité du monde et d'une indispensable solidarité de ceux qui le peuplent. C'est moins à travers les institutions, dispositifs, doctrines, règlements ou techniques que son absence se lit aujourd'hui que dans le fossé séparant le dire et l'agir des acteurs sociaux et éducatifs. À ces derniers, les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires confient sans doute le plus grand secret pour réussir dans les métiers d'accompagner et d'éduquer : refuser les déterminismes.

Charles Gardou  
Université Lumière – Lyon 2  
(CRHES, Collectif de Recherche sur le Handicap  
et l'Éducation Spécialisée) – ISPEF

Michel Develay  
Université Lumière – Lyon 2  
(ISPEF, Institut des Sciences  
et Pratiques d'Éducation et de Formation)

## NOTES

- (1) Nous utilisons ce terme au sens que lui donne Michel Foucault, dans *Les mots et les choses*, pour désigner la façon particulière dont s'articule le savoir d'une époque. L'épistémè, structure impensée par ceux mêmes qu'elle détermine, conditionne le savoir et les pratiques ; elle en constitue le sol.
- (2) M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- (3) M. Capul, M. Lemay, *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, ERES, 1996.
- (4) J.-L. Vivès, *De l'assistance aux pauvres*, Bruxelles, Valero, 1943.
- (5) Diderot (Denis), « Lettre sur les aveugles », in *Supplément au voyage de Bougainville, Pensées philosophiques, Lettre sur les aveugles*, Paris, Garnier-Flammarion, 1972.
- (6) J. Itard, *Victor de l'Aveyron*, Paris, Éditions Allia, 1994.
- (7) S. Ernct, « Un admirable échec », in *Les temps modernes*, n° 582, 1995.  
Voir également Brauner (Alfred) et al, « Il y a 150 ans, l'enfant sauvage », *Lieux de l'enfance*, n° 14-15, 1988 ; Gineste (Thierry), *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Hachette, 1993 ; Mannoni (Octave), « Itard et son sauvage », *Clefs pour l'imaginaire ou L'autre scène*, Paris, Seuil, 1969.
- (8) F. Wardel, *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets*, Yverdon, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1992.  
Henri Pestalozzi écrivait ces lignes dans la maison du Neuhof, située au nord de la Suisse, où il a tenu, de 1775 à 1780, un asile pour enfants déshérités et orphelins.
- (9) J. Gateaux-Mennecier, *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Éditions du Centurion, 1989.
- (10) A. Binet, *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978 (1<sup>re</sup> éd. 1907) ; *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1973 (1<sup>re</sup> éd. 1911).
- (11) M. Bézagu-Deluy, *L'abbé de L'Épée*, Paris, Seghers, 1990.
- (12) J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- (13) C.M. Abbé de L'Épée, *La véritable manière d'instruire les sourds et les muets, confirmée par une longue expérience...*, Paris, Fayard, 1984 (1<sup>re</sup> éd. 1784).
- (14) P. Henri, *La vie et l'œuvre de Valentin Haüy*, Paris, PUF, 1984.
- (15) V. Haüy, *Essai sur l'éducation des aveugles*, Paris, Clousier, 1786.
- (16) P. Henri, *La vie et l'œuvre de Louis Braille*, Paris, PUF, 1952.
- (17) Y. Pelicier, G. Thuillier, *Édouard Seguin*, Paris, Économica, 1980.
- (18) Y. Pelicier, G. Thuillier, *ibid.*
- (19) Lev. S. Vygotsky « Les fondements de la défectologie », in Barisnikov (Koviljka) et Petitpierre (Geneviève), *Défectologie et déficience mentale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.
- (20) G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966, p. 77.
- (21) G. Canguilhem, *op. cit.*
- (22) C. Gardou et al, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, ERES, 1999. Cet ouvrage a été élaboré dans le cadre du Collectif de Recherches sur le Handicap et l'Éducation Spécialisée (CRHES/Université Lumière-Lyon 2), suite à son colloque international, intitulé « La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte ».
- (23) Voir P. Marc, « Échec ou insuccès : regard de l'autre ou regard de soi », *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 570, IV, 1979.
- (24) H.-A. Keller, *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*, Paris, Payot, 1991 (1<sup>re</sup> éd. 1904).
- (25) M.-L. Martinez, « Choisir la fabrication de l'intégration : éclairage de l'anthropologie relationnelle éducative », *La nouvelle revue de l'ALS*, Éditions du Centre National de Suresnes, n° 8, 1999, p. 74-93.
- (26) C. Gardou, « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », in *Revue Européenne du Handicap Mental*, vol. 4, n° 14, juin 1997.
- (27) M. Serres, *À visage différent*, Paris, Hermann, 1997.



# Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Éducation spécialisée

Jean-Sébastien Morvan

---

*La notion d'intérêt dans le champ de l'éducation spéciale appelle une double mise en perspective : une première qui la situe en regard du cadre de la psychologie clinique, une seconde qui l'inscrit dans la réalité psychologique tant réelle qu'imaginaire de la situation pédagogique. À partir de là, une lecture psychodynamique des différents niveaux d'intérêts est possible. Elle conduit à une prise en considération, au niveau de la réalité psychique, des noyaux de base autour desquels s'organisent et se développent les mouvements d'intérêt ainsi qu'à une analyse des effets de circulation et d'interférences entre ces différents foyers et la réalité externe. L'intérêt-dette, l'intérêt-dédommagement, l'intérêt-curiosité sont les éléments moteurs de cette aire d'intéressement. Sur ces bases, des ouvertures pédagogiques peuvent être avancées.*

---

**Mots-clés** : psychologie clinique, psychopédagogie, losange pédagogique, intérêt, aire d'intéressement.

## PRÉLIMINAIRE

Poser la question de l'échec scolaire dans le champ de l'éducation spécialisée en regard de la clinique revient à se préoccuper du sens que prend pour les sujets impliqués cette situation particulière d'être à côté, de se retrouver mis de côté, en dehors de ce qu'est, ou peut représenter, l'éducation non spécialisée. Revient encore à s'interroger sur les composantes qui fondent et constituent cet espace spécialisé ou non, sur les processus qui l'organisent et le dynamisent, sur les significations qui l'habitent et le traversent.

Cela revient enfin à se demander ce qu'il en est des sujets concernés, au premier chef les élèves en difficultés d'apprentissage ou de relation, tant sous l'angle de l'échec que sous l'angle de ce qui pourrait conduire vers la réussite, ce qui peut appeler une réflexion sur la notion d'intérêt.

En d'autres termes, s'arrêter à l'espace pédagogique de ce point de vue c'est prendre en compte le sujet clinique, ce qui l'émeut et le meut. C'est rechercher une meilleure compréhension des enjeux de cette situation d'autant qu'il est fait référence à la notion d'éducation spécialisée ou spéciale. Éducation spéciale ou spéciali-

sée, les deux expressions prêtent à confusion ; la caractérisation suivante pourrait être rapidement avancée : elle est spéciale parce qu'elle appelle, pour les intervenants une préparation et une formation particulières, elle est spécialisée en ce qu'elle recourt à des méthodes ou à des modalités qui peuvent être spécifiques. Il est évident que l'on pourrait substituer un adjectif à l'autre.

Dans cet article, après avoir brièvement cerné ce qu'il en est de la psychologie clinique, de la psycho-pédagogie et de leurs liens, l'espace pédagogique sera symboliquement caractérisé dans sa structure et dans sa dynamique. Puis, les processus mobilisés dans l'échec et dans la réussite face à l'apprendre seront évoqués. En quoi et comment les mouvements tant identificatoires que sublimatoires se trouvent impliqués dans ces investissements, dans un cas, « négatifs », dans l'autre, « positifs » ? Qu'en est-il, au-delà de ces limitations et au-delà de ces mobilisations, du sujet apprenant dans sa réalité psychique dans ce qu'il en est, de fait, des rapports qu'il entretient avec lui-même, avec l'autre, avec le savoir ? La position narcissique est-elle ébranlée et fragilisée et, si elle l'est, jusqu'à quel point ? La position d'altérité se trouve-t-elle menacée ou renforcée et jusqu'à quel point ? Enfin la position face au savoir se fait-elle fermeture ou ouverture en regard du désir de connaître ? Dans cet espace, en apparence triangulaire, qu'en est-il de la réalité et de la dynamique de l'intérêt ?

## **DE LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE À L'ESPACE ÉDUCATIF**

Qu'en est-il de la psychologie clinique ? Comment la circonscrire ? Nous l'avons tenté à plusieurs reprises, récemment dans les « Carrefours de l'éducation » : « Dès 1949, D. Lagache lui assignait la perspective "d'envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits" ».

D'emblée, il était précisé qu'il ne s'agit pas d'isoler une variable, comme le fait l'expérimentaliste, ni de contrôler les facteurs d'une situation donnée, mais au contraire de les replacer dans l'ensemble des conditions présentes, nécessitant

par là une exploration exhaustive. En 1962, J. Favez-Boutonnier caractérisait encore plus précisément la psychologie clinique comme « l'étude de l'être humain en tant qu'il existe et se sent exister comme être unique, ayant une histoire personnelle, vivant dans une situation qui ne peut être assimilée à aucune autre ». Elle la résumait par ailleurs comme « l'étude d'une personnalité singulière dans la totalité de sa situation et de son évolution ».

Dans ces définitions deux notions, celle de situation et celle de totalité, ont contribué à entretenir une confusion à la fois « épistémologique » et « opératoire » sévère, source d'ambiguïtés toujours actuelles, dans le champ même de la pédagogie ; elles appellent clarification.

La première, celle de situation, est à entendre moins comme prise en compte de l'environnement dans ses dimensions externes objectivées que comme expérience vécue, éprouvé affectivo-historique résultant de la confrontation à cet environnement. La clinique est, avant tout, attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie.

Le savoir n'est pas neutre, son appropriation encore moins, tant peuvent être menaçants, chargés d'anxiété et de culpabilité, l'anticipation de sa maîtrise et les effets de retour qu'il convoque ; connaître est alors aussi résister. L'objet présenté, celui de la leçon, ne coïncide ni d'emblée, ni forcément avec l'objet émotivement et affectivement investi. De ce fait, la démarche d'apprentissage, se déjouant d'une hypothétique linéarité même en relais, se confronte à des obstacles, turbulences, impasses ou refus, témoins de l'infiltration du cognitif et du pédagogique par des dimensions autres que rationnelles, parfois perturbatrices, parfois facilitatrices.

La seconde notion, celle de totalité, a conduit à l'idée d'une approche holistique – perçue comme hégémonique – susceptible d'appréhender toutes les composantes d'une situation. Là encore, – et les enseignements de J. Favez-Boutonnier ont toujours été explicites à ce niveau –, cette notion réfère moins à une description énumérative et sommative de facteurs multiples qu'à la globalité fonctionnelle du sujet. Ce dont il s'agit, plus précisément, est ce travail d'équilibration et d'unification que mène tout sujet pour être « un ». Au travers de ses investissements et de ses aména-

gements défensifs, ce sujet n'est jamais qu'à la recherche d'un compromis de vie qui sauvegarde une image de lui-même suffisamment estimable et la moins souffrante possible. Totalité et globalité renvoient, en fait, au travail de tout individu pour surmonter ses divisions et limites tant conscientes qu'inconscientes, pour les assumer ou tout au moins, pour pouvoir composer avec elles dans une recherche d'identité minimalement cohérente.

Ces notions, de situation et de totalité, ainsi comprises, centrent l'objet et la préoccupation de la clinique et « ouvrent le champ à la psycho-pédagogie ».

## **VERS UNE PSYCHO-PÉDAGOGIE CLINIQUE**

Dès lors en effet, la psychologie clinique trouve place et sens dans le champ éducatif. Elle peut contribuer à l'éclairer et à le comprendre en ce qu'il réunit des partenaires, chacun inscrit dans une histoire unique et dans un rapport particulier aux objets culturels. Cet espace d'apprentissage et d'appropriation du savoir est modulé par l'interconnexion et l'interférence des attentes, des motivations et des représentations à la fois individuelles, familiales, groupales et institutionnelles. Il se fait le lieu-carrefour de significations multiples et parfois contradictoires. Il est support de jeux identificatoires, enjeux et contre-jeux, inter et intra-subjectifs, autour du désir de connaître, d'apprendre et, par là, de penser et de grandir.

Cet ensemble est d'autant plus complexe qu'il est porté par les expériences scolaires et extra-scolaires antérieures de chacun des protagonistes. Leurs traces et expressions, manifestes et latentes, renvoient à des zones du registre de l'inconscient, certes non accessibles directement par et dans l'éducatif mais cependant présentes et « actives » dans les comportements. L'étude et la compréhension de l'échec scolaire ne peuvent faire l'économie de la prise en compte de ces effets de retour qui se cristallisent au travers de conduites répétitives.

L'analyse de ces allers et retours – sous l'angle des composantes affectives et des mécanismes protecteurs qui les sous-tendent, les impulsent, voire les organisent – entre le savoir organisé, le sujet apprenant et celui qui a mandat de l'y introduire par la « leçon », fonde la démarche clinique.

Cet intervalle entre extériorité et intériorité se trouve :

- chargé des ambiguïtés du social,
- traversé par des poussées internes opposées (désir de savoir et peur d'apprendre),
- confronté à des phénomènes de décalages et de ruptures (dans le grandir et l'envie de grandir),
- exposé à des « volontés » d'emprise et de toute puissance (de la part de celui qui conduit au savoir).

Du coup, dès lors que des turbulences surgissent et se répercutent d'un niveau sur l'autre, cet espace se vit inéluctablement sur fond d'ambivalence, de crises – directes ou larvées –, de pertes de repères et de blocages. Les expressions qui en résultent, bruyantes ou silencieuses, sous forme de violence ou d'inhibition, portent la marque – et la force – déguisée de conflits internes plus profonds et le plus souvent douloureux.

L'approche clinique, étude donc du sujet global en situation et en évolution, peut aider à mettre en lumière la complexité des conduites d'apprentissage, les obstacles (évitements, empêchements, interdits) qui s'y manifestent, et la place qu'ils tiennent dans l'économie et la dynamique des sujets aux prises avec le savoir et la scène intérieure qu'il mobilise. La question est d'essayer de comprendre ce qui mène à la transposition et à la répétition de ces manifestations sur la « scène » pédagogique, ce qui les fait s'installer et ce qui, bien évidemment, peut conduire à les surmonter.

## **LA NOTION D'INTÉRÊT**

La question première se heurte inéluctablement à l'absence d'intérêt du sujet. « Si seulement il s'intéressait » constitue le leit motiv de base associé à l'assertion répétitive « rien ne l'(les) intéresse ». Qu'en est-il de l'intérêt ?

Avoir des intérêts, être motivé, est tout à fait commun. Plus avant, dans une ligne proximale, être intéressé renvoie à l'idée d'être concerné, de prendre part, de porter attention à, en somme de marquer de l'intérêt, celui qu'une femme porte à un homme ou l'inverse, et, au sens plus restreint, d'avoir des intérêts par l'investissement engagé dans une affaire.

Cette double signification conduit à une troisième liée aux dommages et intérêts qui sont dûs à la suite d'un préjudice. L'intérêt à ce niveau est une « lésion », c'est-à-dire au fond des choses, une blessure.

De ce bref survol étymologique viennent se dégager les axes ou strates qui permettent de resituer l'intérêt dans une configuration dynamique autre que la présentation d'objets censés attirer ou retenir l'attention.

Ces niveaux, au nombre de trois : face à soi, à l'autre, à l'objet, pourraient s'exprimer en termes de capacité ; « capax » est à la fois le contenant potentiel et le ressort d'une mise en perspective.

La première capacité d'intérêt tient au fait que le sujet, dans son histoire, s'est senti lésé parce qu'il s'est vécu dans la réalité et dans l'imaginaire laissé seul, comme abandonné, et d'une certaine façon par ce biais soumis à une forme de destruction et blessure. À partir de là il attend, comme un dû, une présence dédommageante ; il attend que l'on s'occupe de lui et s'intéresse à lui comme étant digne d'intérêt, susceptible de s'appropriier des objets. À ce niveau, il se vit selon l'expression freudienne comme exception qui, en fonction d'un préjudice subi, est en position de toucher des intérêts.

À un deuxième niveau, le sujet a des dettes et la capacité en jeu est cette fois celle du désendettement et du désintéressement. De ce fait, par fantasmes interposés, dans l'approche kleinienne, entre autres, il a dans une certaine phase de son développement, agressé et détruit. Dans cette ligne, il a intérêt à réparer, à « rembourser », et d'ailleurs, il attend les occasions de le faire ; la capacité de sollicitude de Winnicott va dans ce sens, en ce qu'elle dégage de la culpabilité.

En troisième lieu, la capacité de curiosité dynamise l'intérêt. Il s'agit pour le sujet de résoudre les problèmes que l'urgence de la vie lui pose. Ainsi nous dit Freud, face à la naissance du « perturbateur », petit frère ou petite soeur, l'enfant est placé dans l'urgence de trouver une ou des solutions susceptibles de réduire son angoisse. Il va chercher, échafauder des explications, des « théories » face à ce qui constitue les énigmes premières de la vie, sur fond de fantasmagie originaire. Il est directement et « vitalement » concerné pourrait-on dire. Cette activité du penser contribuera à mettre en place, dans la ligne de

Bion, un « appareil à penser » les pensées, contenant fonctionnant comme schème opérateur dans la résolution des problèmes.

Ces trois strates se conjuguent en un plan d'ensemble, la capacité d'utilisation « affective » de l'objet, capacité d'intéressement, dans laquelle besoin et désir se font constellation, jonction entre cette aire et zones d'intéressement, de points sensibles et ce qui se concrétisera en objets – intérêts du savoir.

L'aire d'intéressement est à entendre comme espace de mobilisation, prédisposition à aller vers l'objet. Les supports et les ressorts en sont les intérêts attendus et les dettes dues de la vie ainsi que la confrontation aux urgences, lignes de force de ce que l'on pourrait nommer intérêts-buts, c'est-à-dire ce qui, comme la représentation-but, ordonne le cours des pensées et des intentions. Les points de fixation, venus de l'extérieur et présentés de l'extérieur se font justement intérêts pour peu qu'ils touchent ces zones sensibles : le sujet est « touché », son anxiété soulevée et il prend plaisir à l'objet, dans l'arrière-plan certes, mais encore plus, du fait que la décharge tensionnelle de la zone sensible se trouve réduite. Tels sont le fondement et le moteur de la capacité d'utilisation de l'objet qui va conduire à le manipuler, le maîtriser, à le « jouer ». L'objet devient intéressant parce qu'en raccordement avec l'aire d'intéressement.

Les implications psychologiques, pédagogiques, qui en découlent sont importantes. Il est en effet des situations dans lesquelles présenter l'objet ne revêt aucune signification pour le sujet qui n'est pas prêt à investir, pas plus qu'à s'intéresser. Il est inutile, de part et d'autre, de s'y épuiser. Ces cas de figure appellent justement un détour soit par l'intérêt que l'on manifeste au sujet, soit par les occasions de réparer qu'on lui transmet, avant même que de présenter des objets considérés comme devant nécessairement l'intéresser.

Ces remarques conduisent à la question plus générale de l'activité de pensée ; l'intérêt, on le voit, lui est fortement lié. Plaisir de grandir, plaisir de penser, plaisir d'apprendre s'y confondent non sans être mêlés à des mouvements d'angoisse suscités par ces phases de rupture qui, d'étape en étape, confrontent à l'absence ou à la déroute, réelle ou imaginée, de la figure de la mère aux temps premiers du grandir. Provoqués aussi face aux « dérobades » parentales, ressen-

ties telles par l'enfant exprimant les interrogations de fond quant à l'arrivée du « perturbateur » déjà évoqué et le conduisant au penser solitaire par construction de théories. Non sans angoisse, face au savoir, perçu soit comme inaccessible, soit comme menaçant. Par là, plaisir et angoisse ponctuent et traversent l'aire d'intéressement, se traduisant, soit en avancées sensibles, soit en reculs sévères, toujours liés à une situation de fait qui « oblige » à résoudre un problème urgent, vécu comme vital par le sujet. Le dépassement de ces obstacles, la satisfaction engendrée, amène pas à pas le sujet à se créer au travers de « l'appareil à penser », cette sensibilité d'intéressement et d'intérêts.

## **INTÉRÊT ET IMPLICATIONS PSYCHOPÉDAGOGIQUES**

Dès lors, toute la science et tout l'art du praticien – le pédagogue est celui qui, à l'origine, accompagne l'enfant à l'école et, par là, aménage concrètement et symboliquement la séparation d'avec la maison familiale – se conjuguent dans une quête provocatrice de l'intérêt absent pour que mouvement vers le culturel se déclenche et se fasse appropriation.

Les sujets dont il est ici question, élèves, adultes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation sont, à des titres et à des degrés divers, en rupture d'école ou d'apprentissage, de connaissance, voire d'identité. Ils fonctionnent dans leur rapport au savoir selon des modalités qui, au-delà des particularités structurelles et dynamiques, ont pour point commun de les mettre et de les maintenir « en dehors de », ce qui renvoie très précisément à l'étymologie du mot échec. Ces apprenants sont aux prises avec une série de « i » qui pourrait constituer une configuration tout à fait originale ; insécurité de base, sentiment d'infériorité, réactions d'instabilité, puis inhibition et incompréhension en sont les mouvements et les moments qui conduisent à une manière d'être de la part du sujet. Il s'agirait là d'un véritable syndrome de la dynamique de l'échec, sensible dans la quotidienneté face à la connaissance, face au savoir, face à l'autre, face à soi. Opposition et impatience, fascination et repli, exclusion et identification en sont les noyaux et les pivots contradictoires, chargés qu'ils sont de l'ambivalence qui, dans le même mouvement, tend à se détour-

ner et à se rapprocher. Il s'agit d'un soi en dehors de l'autre mais à la recherche de l'autre, d'un soi hors de soi mais aussi à la recherche de soi.

Cet en dehors de soi s'inscrit cependant dans un « losange » pédagogique dont les sommets en vertical E et M (l'élève et le maître) se rejoignent et croisent l'axe horizontal S et S' (le savoir officiel et le savoir inconscient). Ainsi situé, l'élève (E) hors de soi serait réintroduit dans le registre du savoir, à la fois celui des disciplines et celui de l'inconscient, le collectif que le sien propre par objets intermédiaires interposés. L'axe diagonal M (le maître, l'enseignant), E (l'élève) devient l'espace de rencontre qui permet, par détours, de se resituer face au savoir.

La pédagogie spécialisée se veut alors démarche réintroduitive, réacclimatation de ces sujets, dans le code signifiant commun. L'histoire, les accidents de leur vie ont d'autant contribué à les en garder éloignés, que jugements classificatoires, techniques ou sociaux, sous-tendaient subtilement l'idée de fixité et d'incurabilité, réponse réassurante et conjuratoire face aux appréhensions imaginaires de débordement et de démesure. L'histoire de la déficience mentale en est tout à fait illustrative.

Cette incapacité présumée transformée en mise au ban et agie concrètement à son insu par le sujet, fait de lui un cas dont les manifestations répétitives de retrait léthargique ou d'agitation hostile et bruyante face à l'apprentissage finissent par s'installer en mode habituel et unique de fonctionnement, confirmation à l'autre et à soi des supposées inaptitudes même si, contradictoirement, quelque chose de l'ordre d'une tentative de sauvegarde de soi ou d'entrée en relation y opère.

À partir de là, se profile une mise en perspective qui repose sur un double souci :

– d'une part, conduire à de l'intelligible (interlegere) au travers d'une démarche progressive :

- recueillir le savoir
- l'explorer et le rendre familier
- le représenter et se le représenter
- l'analyser, le juger

autant de phases incluses dans le terme même de « legere »,

– d'autre part, au travers d'une centration cette fois sur l'« inter », prendre en compte l'interactif et le relationnel sous-jacent, devenant l'étai, à la fois

support et ressort vers le sens, cadre contenant et médiatisant du processus d'apprentissage.

Il est cependant des situations dans lesquelles les impasses de l'intérêt et le problème de fond qu'il soulève ne trouvent pas de réponse. Les sollicitations du pédagogue restent comme lettre morte. En effet, le plus souvent, dans ces longs itinéraires d'échecs, l'intérêt est, au moment même où la relation et la leçon (ou la séquence éducative) se font accessibles, ce qui se dérobe, appel discret et combien désillusionnant quant aux velléités d'emprise, délibérées ou latentes, du pédagogue.

Cette recherche de maîtrise qui, en contrepoint, laisse percer une volonté de restauration, tend à « réparer » subtilement le sujet par réfection ponctuelle et, au-delà, à conforter le pédagogue dans sa compétence technique.

Face à cette situation problématique, tentative de parer (comme l'on pare des coups) et aspiration à re-parer (comme l'on enjolive), se dessine une mise en situations dans lesquelles le sujet se fait « réparateur ».

Réparer est alors l'occasion – circonstance qui provoque un événement – que le pédagogue aménage pour l'apprenant, ce par quoi il l'amène à composer l'objet et à composer avec l'objet, à lui retrouver une unité fonctionnelle. Rétablir l'objet culturel c'est le retracer dans le temps et dans l'espace, dans sa genèse, dans sa construction, ses fonctions et ses avatars – dont les variantes sont multiples et les « présentations » livrées à l'inventivité éducative – autant de possibilités offertes par les champs scolaires. Cette reconstitution qui passe – s'y déplace et s'y joue – par les supports relais que sont la lecture et l'écriture, s'applique à l'ensemble de la situation pédagogique, objet parcellaire après objet parcellaire. L'intervenant éducatif se fait l'agent par lequel les occasions de donner et de réparer « permettent que l'enfant soit capable de se sentir impliqué » et se situe dans un processus de déprise-reprise. À réparer, l'élève se dédouane d'une culpabilité destructrice et de son image d'inapte, de ce par quoi il se voit et se montre en « exception », revendiquant ou séducteur, à la recherche indéfinie de gratifications toujours insatisfaisantes.

Par ce biais, le pédagogue crée progressivement les conditions par lesquelles le sujet pourra

en sa présence s'occuper de l'objet – et être occupé par lui – puis évoluer hors de sa tutelle.

Les mouvements de destruction imaginaire vis-à-vis de celui ou de celle qui présente l'objet seront alors un passage obligé qui, par prise de conscience de l'absence de représailles, conduiront à un sentiment de réalité partagée et de réelle appropriation de l'objet.

C'est par là que se réinfiltré l'intérêt en ce que l'acte pédagogique met en scène un espace de dédommagement potentiel, réponse à des préjugés d'arrière-scène (c'est-à-dire une ou des pertes ponctuellement ni repérables ni atteignables – ce qui relèverait d'une démarche thérapeutique) réels et imaginaires, constamment réactifs, à vide et en souffrance, dans et par le rapport à soi échouant.

Le terme même le signifie : l'intérêt – « interesse », ce qui est présent entre – est aussi ce qui est dû. Si le désintérêt prime massivement, c'est qu'il y a renoncement implicite à recevoir ou à trouver son dû d'existence. Réparation et intérêt se recourent à ce niveau – et se confondent – en perspectives d'indemnisation et de compensation.

Il n'est de réparation qu'intéressée et il n'est d'intérêt accessible que par proposition réparatrice. Susciter l'intérêt revient à reconnaître et à « toucher » cette zone vitale pour le sujet telle qu'elle s'exprime masquée dans les turbulences discrètes ou violentes de la leçon.

Que l'objet présenté soit ressenti comme domageable et investi comme tel, que le sujet se sente incapable, c'est indirectement cet arrière-plan de frustration qui se trouve concerné et protégé par crainte de réexpositions ressenties à nouveau comme préjudiciables et trop risquées.

Le travail du pédagogue consiste dès lors par détours et distance – ni trop lointaine, ni trop proche – à rejoindre et à éveiller des charges potentielles d'intérêt au regard de torts réels et fantasmés, issus d'une histoire antérieure certes, mais actifs dans l'actualité du rapport au savoir, moins d'ailleurs par leurs contenus que par leur imprégnation émotionnelle, à la fois douloureuse et gratifiante en ce qu'elle se fait aussi attente compensatoire. Cette démarche prend ici sens des mouvements de déplacements et des processus sublimatoires qu'elle provoque.

En ce sens, l'intérêt n'est pas un objet mais d'abord une aire intérieure dans la quelle s'ordonnent et se désordonnent des pôles de rétraction-attraction susceptibles de donner sens à des objets. Distanciés et distanciateurs, ceux-ci peuvent être – de façons multiples selon leur histoire, leur nature, leur fonction – déconstruits, reconstruits, déliés, reliés, déchiffrés, « rechiffrés », détranscrits, retranscrits comme en jouant, devenant alors supports imaginaires appropriés pour un processus réparateur, puis un élargissement de plus en plus culturalisé.

Ce qui en soi est travail de détachement d'une manière de percevoir l'objet vers une forme autre de se le représenter. Ce passage pédagogique, à la jonction des intérêts que portent et se portent les partenaires éducatifs, sera par présentation d'objets, d'évoluer d'une problématique « d'intérêt de » (c'est son intérêt de) jusqu'à une mise en forme vers (il s'intéresse à) parce que le sujet s'y sent partie prenante (au sens d'avoir des intérêts dans) ; ce qui est processus de déplacement. Du coup, il est (re)devenu possible de se laisser aller à penser sans risque majeur de destruction radicale de l'objet comme d'angoisse submergante.

À l'excitation désorganisatrice succèdent la poussée puis l'incitation investigatrice, c'est-à-dire l'envie – même balbutiante et détournée – de savoir et de s'approprier des objets ressentis comblants, le pédagogue se faisant le garant réel et symbolique de la permanence fonctionnelle de l'objet.

Penser s'enracine étymologiquement dans peser et panser. Ce qui peut rapprocher ces deux pôles est l'espace commun de la leçon ou du temps éducatif par lequel chacun trouve son compte et finit par être quitte au travers de mouvements organisateurs et réorganiseurs qui focalisent et propulsent sur et vers ce qui chez l'autre – l'autre du culturel compris – se manifeste implicitement et explicitement comme « zone d'intéressement ».

« Le centre d'intérêt, c'est le besoin devenu constellation mentale, structure de la sensibilité, prédisposition à comprendre ». C'est par la curiosité ré-autorisée et réenclenchée que peut ré-émerger dans l'acte pédagogique le désir et le plaisir d'apprendre. Il est par là possible de s'exprimer en termes de pédagogie curative dont l'acceptation première – par le terme cura – comporte les dimensions d'être en souci, de soutenir, de

faire le vide, de garantir la loi et enfin et surtout de chercher.

Réapprivoiser par la curiosité devient le cadre et la trame du pédagogue sensible non tant à repérer des objets précis de curiosité qu'à favoriser le raccordement entre des « centres » intériorisés d'intéressement et des centres extérieurs d'intérêt susceptibles d'être reçus et « partagés ». Ils le sont d'autant plus que lieux évocateurs – symboliques – des constructions et achoppements historiques singuliers et collectifs, supports distanciés de l'espace d'exceptionnalité plus haut évoqué et synonymes de quelque chose de l'ordre du « profit » compensatoire, progressivement transformable en bénéfique « désintéressé » d'appartenance culturelle ; il y a aussi dans le terme intérêt l'idée d'échange.

Le pédagogue se fait ainsi effectivement lieu – par divisions, relances et liens successifs – vers le symbole (ce qui réunit deux fragments similaires d'un tout antérieurement séparé). Ces axes pédagogiques, qui n'ont plus rien à voir avec le soin au sens strict, constituent en réalité les « pôles psychiques d'une fonction d'accompagnement dont les termes se répondent et se modulent selon les dynamiques en jeu, y compris ce qui chez le pédagogue lui-même se fait intérêt ou désintérêt, curiosité ou non-curirosité, intérêts porteurs ou intérêts écrans ».

De fait, il s'agit de sollicitations réciproques. Souci de et pour quelque chose, souci de et pour quelqu'un s'y entremêlent et s'y cristallisent dans une opérativité réinterrogée et réenvisagée. La marque tiendrait à une décentration d'une prise en charge instrumentale corrective pour aller vers une approche susceptible de s'intéresser à l'apprenant dans son statut de sujet historique singulier et dans sa dynamique relationnelle, avec ce que cela implique de sensibilité à l'inter et à l'intra-relationnel, au transférentiel comme au contre-transférentiel, selon le sens et la place que l'on accorde à ces notions.

Autant de positions et de manières tant d'être que de faire, qui ne s'improvisent pas et font appel, au delà de la formation, à régulières mises en commun et mutuel questionnement quant aux modalités d'« être présent entre » et d'être différent dans le rapport à l'autre comme dans le rapport à soi.

Appréhender ainsi la complexité des singularités interactives entre de fait dans une démarche clinique. La pédagogie spécialisée renvoie à des

modes particuliers de fonctionnement – dont la prise en considération n'est pas de se référer à une mythique normalité –, et à la recherche d'intérêts lointains à réarticuler à des objets à la fois universels et personnalisants, elle est aussi essentiellement prise en compte d'une situation globale inter et intra-subjective qui se fait rattachement vers l'extérieur culturel par « détoxification » d'une aire d'intéressement bloquée à réouvrir, à ré-émouvoir et à remouvoir. La fonction de conteneur du pédagogue tient alors, selon l'expression de Bion, à sa « capacité de rêverie », c'est-à-dire à son aptitude à l'accueil de l'autre dans ses identifications et projections.

## ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Resituer l'intérêt dans le champ de l'intériorité remet en perspective ce qu'il en serait des intérêts et des centres d'intérêts. Ce qui est dès lors en jeu, ce sont les effets de liaison, les interférences entre les noyaux internes et les éléments de la réalité. Ainsi entendue, la notion d'intérêt peut s'avérer tout à fait féconde dans le cadre de référence clinique ; de plus, ainsi resituée, elle prend une signification originale et une orientation spécifique sur le plan pédagogique. Le rapprochement des deux plans, celui de la réalité psychique interne, celui de la réalité externe, la mise en relief de leurs relais et passerelles contribuent à repérer un fil rouge qui relie la question des origines, par fantasmes interposés, à celle de l'utilisation de l'objet. Il s'agit bien pour tout sujet de trouver des éléments de réponse aux énigmes qu'il se pose et qui lui sont posées. Il s'agit bien pour tout sujet de s'approprier des objets culturels qui émanent de ces questionnements et dont ils sont par ailleurs les contenants et les produits.

Cette intériorisation ne va pas sans intention destructrice vis-à-vis de celui ou celle qui présente l'objet. Mais ce qui importe, selon la perspective de Winnicott, est qu'il n'y ait pas en retour velléité de représailles mais « réalité partagée ».

Ces allers et retours entre les deux pôles confrontent, dans le champ de l'éducation spéciale mais également dans toute éducation, des

situations externes défailtantes à des expériences internes qui ont eu affaire avec le manque, avec le non-investissement, avec la souffrance. La difficulté d'apprendre naît de cette jonction et conjonction. Dans l'entre-deux, aire du préconscient, prennent forme des pré-objets, lieux intermédiaires d'investissement. Il appartient au pédagogue de créer les conditions d'émergence de ces objets d'entre-deux, à mi-chemin entre ces marques de l'avant et ces regards vers l'avenir. À être sollicités, ils vont se faire « enclencheurs de curiosité » dont le pédagogue sera du coup le support, le médiateur et le ressort. Non sans difficultés liées aux mouvements relationnels – transférentiels et contre-transférentiels – qui sous-tendent, dynamisent ou paralysent cette aire d'intéressement.

Ainsi la notion d'intérêt devient dans cette perspective un outil théorique et pratique qui trouve place dans le champ de la psychologie clinique et de la psycho-pédagogie. Elle présente l'avantage de montrer qu'il n'y a pas de différence de fond entre éducation spéciale et éducation ; les mouvements qui sous-tendent les deux démarches sont du même registre. Il s'agit du même « sujet clinique », historique et singulier, à la recherche d'un compromis de vie qui soit donc le moins souffrant possible et à la recherche, aussi tâtonnante et difficile soit-elle, d'objets culturels.

Restera à négocier de part et d'autre le nouveau préjudice d'avoir découvert ou redécouvert que le savoir, ainsi que les sujets qui s'y investissent, échappent, que nul n'en est le maître, qu'ils ne sont ni complètement accessibles, ni totalement « lisibles ». Tout au moins, par intérêt, il sera (re)devenu possible par objets interposés ni trop distants ni trop enveloppants – par pédagogie sur et en mesure – d'entrer dans une démarche d'acculturation et, *in fine*, d'appropriation de soi comme sujet susceptible non seulement de porter du culturel mais d'en produire, aussi modeste puisse-t-il paraître. Tel pourrait être le défi d'une éducation dite spéciale ou spécialisée à moins que ce ne soit là l'objet de toute éducation.

Jean-Sébastien Morvan  
Université Paris V



## BIBLIOGRAPHIE

- AICHHORN A. (1925). – **Jeunesse à l'abandon**. Toulouse : Privat, 1973.
- BETTELHEIM B. (1979). – Le parti pris de l'échec. *In* **Survivre**. Paris : Laffont.
- BIGEAULT J.P., TERRIER G. (1978). – **L'illusion psychanalytique en éducation**. Paris : PUF.
- BION W. (1962). – **Aux sources de l'expérience**. Paris : PUF, 1979.
- BLEY R. (1969). – **Les classes de réadaptation dans les lycées**. Paris : PUF.
- CHILAND C. (1971). – **L'enfant de six ans et son avenir**. Paris : PUF.
- COUTOU F. (1986). – **Affronter l'école**. Paris : Liana Levi.
- DOLTO F. (1989). – **L'échec scolaire**. Paris : Éd. Ergo-Press.
- FAVEZ-BOUTONNIER J. (1962). – **Psychologie clinique**. Les cours de la Sorbonne. Paris : Centre de documentation universitaire.
- FREUD A. (1965). – **Le normal et le pathologique chez l'enfant**. Paris : Gallimard, 1968.
- FREUD S. (1908). – Les théories sexuelles infantiles. *In* **La vie sexuelle**. Paris : PUF, 1969.
- FREUD S. (1910). – Pour introduire la discussion sur le suicide. *In* **Résultats, Idées, Problèmes I**. Paris : PUF, 1984.
- FREUD S. (1914). – Sur la psychologie du lycéen. *In* **Résultats, Idées, Problèmes I**. Paris : PUF.
- FREUD S. (1914). – Pour introduire le narcissisme. *In* **La vie sexuelle**. Paris : PUF, 1985.
- FREUD S. (1915-1916). – Quelques types de caractère dégagés par la psychanalyse. *In* **Essais de psychanalyse appliquée**. Paris : Gallimard, 1985.
- FREUD S. (1919). – L'inquiétante étrangeté. *In* **Essais de psychanalyse appliquée**. Paris : Gallimard, 1985.
- FREUD S. (1920). – Au-delà du principe du plaisir. *In* **Essais de psychanalyse**. Paris : Payot, 1981.
- GAGEY A.E. (1978). – Sur le concept de pédagogie curative. **Psychanalyse à l'université**, t. 3, n° 12, p. 663-693.
- KLEIN M. (1923). – Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant. *In* **Essais de Psychanalyse**. Paris : Payot, 1980.
- LAGACHE D. (1949). – **L'unité de la psychologie**. Paris : PUF, Quadrige.
- MORVAN J.S. (1989). – La construction de l'objet en recherche. **Revue des Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, n° 4, p. 93-122.
- MORVAN J.S. (1991). – Approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *In* R. Feger (dir.), **Thérapie et pédagogie**. Québec : Presses Université du Québec.
- MORVAN J.S. (2000). – Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets. **Carrefours de l'éducation**, n° 9, p. 33-43.
- MUEL F. (1977). – **L'éveil de l'esprit**. Paris : Aubier Montaigne.
- PERRON R (1969). – Attitudes et idées face aux déficiences mentales. *In* R. Zazzo, **Les déficiences mentales**. Paris : A. Colin.
- PERRON R. (dir.) (1991). – **Les représentations de soi**. Paris : Privat.
- PERRON R. (1994). – **L'enfant en difficultés**. Paris : Privat.
- WINNICOTT D. (1980). – **Processus de maturation chez l'enfant**. Paris : Payot.
- WINNICOTT D. (1971). – **Jeu et réalité**. Paris : Gallimard, 1975.
- ZULLIGER H. (1935). – **Les enfants difficiles**. Paris : L'Arche, 1950.

## *La nouvelle revue de l' AIS*

Revue du CNEFEI (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée)

### **Au sommaire du numéro 12, octobre-novembre-décembre 2000 :**

#### **Éditorial** — Hervé Benoit

#### • **Dossier « L'insertion professionnelle »**

- Présentation du dossier — Isabelle Vinatier et Jacques Thullier
- À propos du sens humain du travail — Jacques Thullier
- Au nom des enfants...Position(s) subjectives de mère et engagement formatif — Pierre Roche
- Penser le présent, envisager l'avenir... Quelques réflexions à partir d'une expérience de consultation d'orientation auprès d'adolescents ayant été atteints du cancer — Dominique Giraud
- Jeunes 16-25 ans de faible niveau scolaire en quête d'insertion sociale et professionnelle — Ginette Francequin
- Connaître ses compétences professionnelles : la démarche d'auto-analyse du travail — Bénédicte Six Touchard
- Travail concret, pensée abstraite — Patrick Mayen
- Le rôle de la formation dans la construction de l'identité professionnelle — Isabelle Vinatier
- La formation professionnelle au service de l'insertion sociale — Philippe Jeanne et Jean-Paul Laurent
- L'Agefiph : la dette et le don réciproque ; Entretien avec François Atger — Marie-Louise Martinez

#### • **Études et formation**

- Commentaires sur l'intelligence — Régis Pouget

#### • **Pédagogie et psychopédagogie**

- Aide pédagogique, aide rééducative ; Questionnement sur la pertinence d'une opposition — Michèle Dupuy
- Adultes et calcul de base : le sens des opérations en question (Suite et fin) — Jean-Noël Gers

#### • **NTIC**

- Brèves des NTIC — Daniel Jacquet

#### • **Politiques et institutions éducatives**

- La violence institutionnelle : aller plus loin dans la question sociale — Jacques Pain

#### • **Lire, voir, entendre**

- Comptes rendus de lecture et parutions récentes

#### • **In Memoriam**

#### • **Manifestations et colloques**

**Et le numéro spécial 8 du dernier trimestre 1999, dont le dossier « Marginalisation, Intégration » fait un large tour d'horizon de cette question.**

#### **Sommaire du dossier :**

- Présentation du dossier — Jacqueline Gateaux-Mennecier et Marie-Claude Mège-Courteix
- De la diversité à la ségrégation scolaire — Agnès Van Zanten
- L'intégration : l'empire des mots, le discours des faits — Jacqueline Gateaux-Mennecier
- Des mots et des pratiques — Marie-Claude Mège-Courteix
- Quelle intégration ? — Éric Plaisance
- Choisir la fabrication de l'intégration : éclairage de l'anthropologie relationnelle éducative — M.-L. Martinez
- L'écopier vulnérable — Claude Malandain
- Intégration, handicap et inadaptation : perspectives psychodynamiques — Jean-Sébastien Morvan
- Tolérance pédagogique et intégration d'enfants handicapés à l'école maternelle — Laurence Thouroude
- Un paradoxe de l'intégration scolaire : l'élève sourd accompagné de son médiateur linguistique — N. Tagger
- L'intégration des SES/SEGPA dans les collèges en 1992 peut-elle nous éclairer au XXI<sup>e</sup> siècle ? L'exemple du département de l'Eure — Jean-Luc Pasquier
- Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire — Jean-Pierre Garel
- La fonction de réintégration sociale des instituts médico-professionnels — Hervé Morisset
- Élèves handicapés à l'école : de l'intégration à la scolarisation — Patrice Bourdon
- Pour intégrer les enfants handicapés dans les classes ordinaires : quelles collaborations ? — Brigitte Belmont, Alette Vérillon, Jean-Pierre Aublé

CNEFEI, 58/60, avenue des Landes - 92150 Suresnes

Abonnements au service des publications - Tél. : 01 41 44 31 29 - Fax : 01 45 06 39 93

Contact Rédaction : [cnefei-nrais@ac-versailles.fr](mailto:cnefei-nrais@ac-versailles.fr) ou tél. : 01 41 44 35 71

# Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques

Jean-Pierre Croisy

---

*L'étude se fonde sur douze entretiens non directifs menés avec des enseignants qui exercent dans des établissements de soin. Leur discours a fait l'objet d'une analyse de contenu à partir d'un classement en catégories thématiques, regroupées en trois champs représentationnels. Le travail d'analyse a consisté à faire émerger, au sein de chaque catégorie, des lignes et des pôles de figuration intéressant un ou plusieurs aspects de la représentation de cette relation pédagogique spécifique. Au-delà de cette situation particulière, la recherche fait par ailleurs une ouverture sur le sens qu'on pourrait donner au concept récemment introduit dans les textes officiels français de besoins éducatifs spécifiques.*

---

**Mots-clés :** psychose, adolescence, mathématiques, institutions thérapeutiques.

## INTRODUCTION

L'éducation spécialisée a de tout temps été un secteur dans lequel la réflexion autour des problèmes souvent graves, auxquels s'affrontent les enfants et les adolescents qui en relèvent, occupe le premier plan. Devenue depuis les années 80 secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires, elle a connu, connaît, et connaîtra sans doute encore des mutations importantes. Carrefour où se rencontrent les approches distinctes, mais liées, du social, du médical, du psychologique, de l'éducatif et du pédagogique, elle est donc aussi tout naturellement un lieu de conflits, tant il est vrai que ces différentes approches sont

pertinentes, mais souvent contradictoires, et que leur croisement, pour ne pas dire leur confrontation, introduit fatalement une complexité que les évolutions sociales actuelles, souvent tentées par le simplisme, portent à fuir.

L'objet de ce texte est de rendre compte de cette complexité, à partir d'une recherche menée sur la présence d'enseignants au sein d'institutions thérapeutiques. Les pratiques pédagogiques de ces derniers auprès d'adolescents psychotiques montrent comment les recours à des approches cliniques de la fonction enseignante revêtent aujourd'hui toute leur pertinence. Du point de vue des sujets-enseignants, il ne s'agit nullement de céder le pas à d'autres professionnels.

## UNE RECHERCHE SUR LA FONCTION ENSEIGNANTE EN MILIEU THÉRAPEUTIQUE

### Problématique et méthodologie

L'objectif de notre recherche était donc d'interroger la représentation que se font de leur métier ces enseignants, quand ils exercent leur fonction au sein de structures hospitalières qui accueillent des adolescents souffrant de troubles graves de la personnalité du versant psychotique (1).

Le point de départ de la recherche est une réflexion sur le rapport entre les mathématiques et la psychose, en termes de question posée sur les proximités de fonctionnement de l'une et l'autre, et sur leur possible résonance.

À partir de cette réflexion s'est engagé un travail d'étude clinique des configurations de la relation pédagogique établie avec des adolescents psychotiques autour des mathématiques.

Un premier travail de problématisation s'est engagé autour des questions de la nature des fonctionnements et/ou des organisations psychotiques, et sur les processus de l'adolescence, qui ouvrirait une réflexion sur les fonctionnements de proximité.

Une seconde ligne de problématisation a permis d'engager une double réflexion : d'une part sur les mathématiques et leur spécificité, reprenant le questionnement initial sur leur résonance éventuelle avec les fonctionnements psychotiques ; d'autre part sur la situation spécifique des enseignants en milieu thérapeutique.

Après une clarification théorique et conceptuelle, en référence au cadre de la psychologie clinique, l'objet de la recherche a donc pu être constitué sous la forme d'une étude des configurations de la relation pédagogique.

L'étude s'est appuyée sur des entretiens non directifs, menés avec des enseignants, professeurs des écoles spécialisés, ou professeurs de mathématiques, tous enseignants du système public d'éducation, qui exercent leurs fonctions auprès d'adolescents psychotiques au sein d'institutions thérapeutiques. Le travail a été conduit dans 19 établissements de la région parisienne qui accueillent des adolescents souffrant de troubles graves de la personnalité. 21 entretiens ont pu être réalisés avec les enseignants, mais seulement 12 d'entre eux ont été retenus comme

pertinents pour constituer le corpus d'analyse. Le discours a fait l'objet d'une analyse de contenu à partir d'un découpage en unités signifiantes utilisant comme critère le sens qu'elles présentent du point de vue psychologique. Le système de classement élaboré est fondé sur des catégories thématiques, elles-mêmes regroupées en trois champs représentationnels distincts qui sont respectivement la scène relationnelle, la scène pédagogique et la scène institutionnelle.

Le travail d'analyse a consisté à faire émerger, au sein de chaque catégorie thématique, dans les trois champs représentationnels de référence, des lignes et des pôles de figuration intéressant un ou plusieurs aspects de la représentation de cette relation pédagogique spécifique. L'objectif de cette démarche est bien sûr de faire apparaître des invariants, c'est-à-dire d'identifier des lignes de figuration qui traversent les différentes scènes représentationnelles, et des pôles qui se répètent d'une scène à l'autre. Ce sont ces lignes transversales et ces pôles de répétition qui constituent les configurations de l'objet étudié.

### Les résultats

Quels sont les axes transversaux de configuration de la relation pédagogique établie avec des adolescents psychotiques ? Sans reprendre ici la totalité des aspects que cette recherche dévoile, on peut développer quelques axes forts qui montrent quelle ouverture est faite à l'approche clinique.

#### *La reprise du psychotique*

Une des hypothèses posées par cette recherche était que la relation pédagogique est structurée en miroir des figurations de la psychose chez le sujet-enseignant. Les résultats de la recherche font apparaître que la reprise du psychotique (2), en tant qu'elle est reprise de fonctionnements, d'organisations, de problématiques, et même de symptômes et d'attitudes, peut être identifiée comme une configuration centrale de la relation pédagogique établie dans ces circonstances.

Qu'il s'agisse de l'espace relationnel, de l'espace pédagogique, ou de l'espace institutionnel, c'est toujours à l'inextricable et à l'irreprésentable que le sujet se trouve confronté. La reprise du psychotique est clairement identifiable sur l'ensemble du champ de l'étude, et procède de ce que R. Kaës (3) nommait la permutabilité des

positions fantasmatisques. Les différentes figurations de l'adolescent en psychotique fragile, dangereux, ou initiateur trouvent leur pendant du côté du sujet-enseignant, à son tour fragile, dangereux ou initiateur. Et l'institution elle-même peut être fragilisée, quand elle est incapable de soutenir le narcissisme des sujets qui la constituent, ou dangereuse, quand elle se montre destructrice et inhumaine, initiatrice enfin, quand le sujet doit accepter l'abandon de ses repères identitaires professionnels, et investir tant d'énergie à les reconstituer.

C'est un système de doubles, identiques ou inverses, qui fait que chaque figure trouve son pendant à la fois dans une représentation du même ordre, et dans une autre qui peut lui être opposée. On peut évoquer ici le modèle mathématique des endomorphismes, ce système de double symétrie où chaque élément d'un plan est renvoyé à la fois à un autre élément du même plan et à un élément d'un autre plan. Ainsi dans une institution fragile, le sujet peut-il se trouver fragilisé face à un psychotique dangereux... Ainsi dans une institution dangereuse et destructrice, le sujet attaqué pourra-t-il se défendre en se revendiquant pédagogue et initiateur, dans un mouvement d'identification héroïque, et mettre en danger l'adolescent psychotique fragile... Ainsi lorsque c'est le psychotique qui se fait initiateur, le sujet-enseignant peut-il être mis à nu et fragilisé, et cette fragilité peut gagner l'institution à son tour, quand celle-ci reprend à son compte des fonctionnements en morcellement.

Ces quelques propositions ne sont données ici qu'à titre d'exemple. L'essentiel est de comprendre qu'on a affaire à des compositions complexes et instables, puisque ces mouvements sont de l'ordre d'une mise en scène des différents protagonistes qui en appelle aux fantasmes, et sont donc, par définition, du registre des processus primaires de la pensée, lieu de déplacements et de condensations ininterrompus.

#### *L'inquiétante étrangeté*

Une autre ligne de figuration transversale tient au fait que les trois espaces considérés sont travaillés par « l'effet d'inquiétante étrangeté » (4). S. Freud explique que l'existence de ce sentiment est liée à l'actualisation de « complexes infantiles refoulés ou de conceptions primitives dépassées ». C'est à une confrontation au motif du double auquel le sujet est convié, motif qui n'est

pas sans liens avec « l'image en miroir et l'ombre portée » qui serait primitivement le garant de la permanence du Moi, par delà l'inscription programmée biologiquement de sa disparition. Freud précise que « cet Unheimlich (5) n'est en réalité rien de nouveau ou d'étranger, mais quelque chose qui est pour la vie psychique familier de tout temps, et qui ne lui est devenu étranger que par le processus de refoulement ». C'est à l'évidence aux traces en soi-même de l'indistinction première entre le corps propre du Sujet et celui de sa mère qu'invite la confrontation au psychotique. Ce sont donc les formations psychiques les plus archaïques qui se trouvent être réactualisées, confrontant le sujet aux traces de cet autre « dépassé » en lui-même.

– Dans l'espace relationnel, l'étrangeté se décline en bizarrerie ou en dysfonctionnement de la pensée, en agressivité, ou dans son renversement en auto-agressivité, et dans la figuration de l'enfermement/envahissement par le chaos fantasmatisque qui risque à chaque instant de déborder dans la réalité, créant un maelström épouvantable dans lequel certes l'adolescent, mais aussi le sujet-enseignant lui-même, risquent d'être engloutis, ce que dessinent clairement les images du naufrage et du basculement dans le néant qui émergent de l'ensemble du corpus.

– Dans l'espace pédagogique, c'est l'objet enseigné qui risque à son tour d'être pris dans le tourbillon de ce maelström, en ce qu'il est toujours susceptible de provoquer le délire, et d'être happé dans les compositions extravagantes de l'hallucination. Face à cette hypothèse du délire, le sujet-enseignant n'a d'autre recours que de s'emparer de figurations héroïques dans lesquelles il tient le rôle de rempart, de combattant de la rationalité, dans un appui sur une toute puissance dont l'enracinement archaïque est patent.

– Dans l'espace institutionnel enfin, les enseignants se représentent à eux-mêmes en rupture avec leur institution d'origine, l'institution scolaire. Ils se placent volontairement, mais non sans ambivalence, sous la tutelle de l'institution thérapeutique dans laquelle ils exercent, et cherchent auprès d'elle une reconnaissance de leur spécificité, et de la légitimité de leur mission en son sein. Face à cette demande, l'exigence posée par les institutions, qui fut parfaitement décrite par R. Kaës (6), et par E. Enriquez (7), d'une allé-

geance sans questions à leur Mythe fondateur, et la contrainte d'un penser « hors de soi » qu'elles imposent comme condition d'appartenance au groupe, sont constitutives d'une souffrance dans le lien institutionnel, qui croît en cohérence avec sa fragilité, et/ou avec l'intensité de sa crise interne. Cette exigence d'engagement sur l'indifférencié et d'allégeance au Mythe, cette nécessité d'abandonner sa propre singularité de sujet unique, pour prêter sa parole et sa pensée à ce « nous » collectif qui fonde l'existence même des institutions, provoque un retour à une « sociabilité syncrétique » (8) qui joue de l'indistinction, et en appelle à l'évidence à cette réactualisation de l'archaïque.

#### *Les phénomènes contre-transférentiels*

À l'instar de l'inquiétante étrangeté, les phénomènes contre-transférentiels sont aussi un élément majeur dans la figuration de la relation pédagogique. L'analyse a permis de montrer comment ils travaillaient massivement dans l'espace relationnel, quand la figuration de la relation avec l'adolescent psychotique est perçue comme prévalente. Cette dimension de prévalence relationnelle se déplace dans l'espace pédagogique, quand il s'impose de ne pouvoir penser qu'au cas par cas, hors de toute dimension collective, quand le sujet-enseignant pose en saillance l'absolue nécessité de l'individualisation des contenus et des démarches, quand enseigner devient une histoire de personne à personne. Dans ce contexte apparaissent répétitivement des énoncés dans lesquels le sujet prête volontiers à l'autre-psychotique ses propres désirs, ses propres attentes, voire ses propres attitudes d'élève. Il apparaît que ce discours récurrent sur la singularité prend figure en ces circonstances de témoin de la difficulté à se déprendre d'un contre-transfert d'autant plus massif que le transfert qui le suscite joue de l'appel aux formations archaïques oubliées évoquées au point précédent sur l'inquiétante étrangeté. Quant à l'espace institutionnel, il n'est pas non plus épargné par ces phénomènes transférentiels, quand il apparaît que les enseignants sont tellement demandeurs d'une reconnaissance de leur spécificité, face à l'institution thérapeutique qui semble la leur dénier. Dès lors les relations avec les soignants, les thérapeutes, et surtout les « médecins », en ce qu'ils représentent l'autorité tutélaire, sont à l'évidence empreintes de ce jeu d'échange transférentiel et contre-transférentiel.

#### *Sur la peur d'enseigner*

Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de découvrir l'existence de cette configuration. Sur le plan de l'espace relationnel, elle s'enracine dans la figuration d'une violence faite à l'adolescent psychotique, pour lequel penser se représente toujours dans la souffrance. Si enseigner, c'est mettre l'autre en situation de penser, alors enseigner revient à faire souffrir, ce qui entache le désir de cette relation comblante attendue au travers de la mise en position princeps de la relation à l'adolescent.

Dans l'espace pédagogique, c'est la peur de l'utilisation pathologique de l'objet (9) qui domine, et la peur d'enseigner se décline alors fortement en peur de l'objet, et particulièrement en peur de l'objet mathématique, dont la nature abstraite et désaffectivée, et l'appel à la coupure avec la réalité que suppose son existence même, risquent d'entrer en résonance avec les fonctionnements pathologiques. Cet agencement configurationnel place, finalement, le sujet enseignant dans une situation très inconfortable, proche de ce que M.A. Simon (10) désigne par position en « restriction-diminution » de sa fonction.

Dans le champ institutionnel enfin, l'hypothèse du délire, qui représente l'objet culturel enseigné comme aliment possible de la folie de l'adolescent, tend à rendre le sujet-enseignant incapable d'y exercer sa fonction. Cette entrave à la tâche primaire, comme la nomme R. Kaës, devient source d'une souffrance intense dans le lien institutionnel. À quelle représentation de soi le sujet est-il confronté, en effet, si son activité professionnelle même produit un effet de pathologisation qui s'inscrit à l'encontre la mission de l'institution thérapeutique dans laquelle il exerce et vit ? Une telle attaque contre l'Idéal du Moi invite à la réflexion sur soi, mais impose aussi de devoir comprendre comment l'inscription dans la Culture, même si elle ne se fait jamais sans quelques douleurs et quelques risques, est aussi pour l'élève, fût-il psychotique, un facteur d'individuation et de constitution identitaire.

#### *Sur l'ambivalence*

Ce qui vient d'être dit, tant sur la trame représentationnelle tissée des fils de l'inquiétante étrangeté et du contre-transfert, que sur la peur d'enseigner, amène à considérer le sentiment d'ambivalence comme fondateur de la configuration de la relation pédagogique.

Dans l'espace relationnel, c'est bien sûr autour de l'existence de mouvements contradictoires entre les conduites d'amour et les comportements de mise à distance brutale, voire de rejet, que le sujet se vit dans l'ambivalence. Il faut remarquer que se retrouvent là les observations déjà faites il y a longtemps par R. Perron (11), concernant la relation avec ce qu'il nommait à l'époque les déficients mentaux. L'ambivalence est d'autant plus forte que l'amour et le rejet sont enracinés dans le même terreau, et puisent aux mêmes sources. Les conduites d'amour, disait R. Perron, ne sont que le renversement d'un sentiment premier de crainte qui inspire un mouvement de rejet, et ne sont qu'une réponse à l'attaque contre l'Idéal du Moi que ce rejet représente. Le rétablissement de ce sentiment premier de crainte est toujours possible, surtout quand le sujet est confronté aux effets de l'inquiétante étrangeté.

Pour ce qui concerne l'espace pédagogique, le sujet est pris dans une forte ambivalence entre le désir d'enseigner, garant de son identité, pilier fondateur de la légitimité de son existence dans l'établissement, et la peur d'enseigner, au motif du danger que constitue l'appropriation délirante de l'objet culturel par l'élève pour cette même identité, et pour cette même légitimité.

Par rapport à l'institution enfin, l'ambivalence joue de manière plus complexe encore. Le sujet entretient avec elle une relation ambiguë, lui déniait toute compétence à juger de ses pratiques, mais lui demandant de le reconnaître dans sa spécificité, exigeant d'elle l'expression d'une demande pour refuser immédiatement que celle-ci puisse même exister lorsqu'elle se manifeste.

#### *Sur l'exceptionnalité*

Le motif de l'exceptionnalité provient en droite ligne de ce qui vient d'être dit, du moins pour ce qui concerne l'institution. Il faut rappeler que Freud (12) désignait comme « exceptions » ces patients qui, tout en reconnaissant la justesse des interprétations de l'analyste, les récusaient pour eux-mêmes, surtout lorsqu'elles l'enjoignent au renoncement à la satisfaction d'un désir. La position en exceptionnalité est toujours sous-tendue par l'existence d'une expérience ou d'une souffrance vécue dans l'enfance, par rapport à laquelle le sujet se vit comme innocent et victime d'une injustice, d'un préjudice pour lequel il réclame ensuite perpétuellement un dédommagement.

C'est bien sûr le psychotique lui-même qui se configure dans l'exceptionnalité en termes relationnels, par son étrangeté même, par cette figure de « beau cas » qu'il présente, par toutes ces bizarreries qui s'affichent dans son mode de pensée et de communication, par les paradoxes auxquels il confronte, dont les moindres ne sont pas cette position inattendue et insaisissable qu'il adopte vis-à-vis des objets culturels et des apprentissages.

Mais c'est aussi le sujet-enseignant qui se figure dans l'exceptionnalité, par sa position même dans un entre-deux institutionnel, par l'espace soudain original qu'il occupe dans l'institution thérapeutique, alors que sa fonction n'était que banale dans l'institution scolaire classique, par la tâche héroïque, présentée comme nécessaire, à laquelle il accepte de s'affronter, et qui l'amène à accepter le risque de déconstruire son identité pour pouvoir la reconstruire.

Enfin si les institutions thérapeutiques « ont à accueillir, gérer ou traiter ce que le social exclut » (13), elles sont donc elles-mêmes placées dans une position ambivalente, « magnifiées » parce qu'elles accueillent ceux-là mêmes que le social désigne comme déviants, refuse et exclut, mais aussi « désavouées » pour la même raison. Cette position se constitue en préjudice dans le vécu institutionnel, et c'est alors par une sorte de cohérence qu'elles se constituent sur des mythes très forts, souvent inspirés d'une toute puissance, auxquels le groupe institutionnel exige l'allégeance. L'exceptionnalité apparaît donc comme un axe transversal majeur de la configuration par sa constante récurrence.

#### *Sur les mouvements identificatoires dans la représentation de la fonction enseignante*

Le sujet est condamné à un choix impossible entre le devoir de satisfaire à la figure de l'enseignant-bonne-mère, qui le met en situation de ne pas pouvoir enseigner sous peine de risquer de faire souffrir l'adolescent psychotique, et d'alimenter son délire, ou de renoncer à cette figure, pour pouvoir être un héros, ce qui ne lui permet pas plus d'enseigner, puisque le psychotique met en échec sa maîtrise et sa toute puissance, et échappe à sa sollicitude. Les identifications maternelles s'appuient sur les figurations du psychotique fragile, objet endommagé qui pousse à une incessante réparation, en outre interminable

si l'on pense à ce qui se représente de l'impossibilité de la guérison, ou de l'adaptation sociale. Quant aux identifications héroïques, elles poussent le sujet dans un rôle de représentant de la normalité et de la rationalité, rôle par ailleurs improbable, à penser qu'enseigner, c'est aussi provoquer un désordre.

La complexité de la situation tient en partie au fait que cette fonction perd, dans l'institution thérapeutique, la position de modèle dominant, parce qu'unique, dont elle jouissait dans l'institution scolaire. Elle doit se confronter ici à d'autres fonctions, et ne peut se constituer que si chacun est à même de penser aussi l'espace de la fonction de l'autre, pour pouvoir délimiter son espace propre, à partir d'une réflexion sur le sens même de l'acte d'enseigner. Ni les identifications maternelles, en ce qu'elles sont une allégeance à la « culture », pour reprendre le mot d'E. Enriquez, de l'institution thérapeutique, ni les identifications héroïques, en ce qu'elles sont tentatives de repli sur une position de splendeur isolément, en réponse au silence institutionnel opposé à la demande de reconnaissance, ne permettent d'élaborer ce clivage.

#### *La question de la pensée, et l'ouverture sur soi*

De l'ensemble du développement ressort aussi que la pensée occupe une position centrale dans la configuration. L'acte de penser est fondateur aux yeux du sujet-enseignant de la possibilité d'apprendre, quand il pose à son élève « une exigence de fonctionnement intellectuel », même si par ailleurs, cette exigence provoque inmanquablement la souffrance de l'adolescent. Mais dans l'espace pédagogique, c'est aussi la capacité du sujet-enseignant à penser qui est sollicitée, et qui peut être aussi mise en défaut, quand il apparaît si difficile de penser ses propres pratiques en référence au sens de l'appropriation culturelle pour l'adolescent psychotique, ou simplement en termes d'objectifs pédagogiques clairs.

Cette déroute professionnelle toujours menaçante trouve une reprise dans l'espace relationnel quand le sujet, mis à nu dans sa relation avec le psychotique, se sent si difficilement capable de décrypter le sens caché des comportements insensés qui lui sont exposés, et de maîtriser l'écho que déclenche en lui-même cette confrontation. À la déroute professionnelle s'ajoute donc un désarroi relationnel, et l'un comme l'autre vont trouver un double dans le champ institutionnel,

quand il s'avère qu'il est pour le moins douloureux, et parfois même interdit, quand c'est l'institution elle-même qui est au plus mal, de penser un espace pédagogique reconnu, avec une identité professionnelle spécifique, avec des pratiques et des objectifs propres, au sein d'un établissement à vocation thérapeutique.

#### *Ouvrir au-delà de l'analyse clinique des difficultés*

L'ensemble de cette recherche, clairement ancrée dans le champ clinique, montre comment de telles approches sont pertinentes pour comprendre la complexité des phénomènes qui travaillent la relation pédagogique, et la fonction enseignante. Les éléments que reprend ce texte de l'ensemble de la recherche montrent bien comment elles se configurent.

Au premier plan se dessinent les figures en reprise du psychotique, sur une trame représentationnelle tissée par l'inquiétante étrangeté, et le travail des phénomènes contre-transférentiels. Les mouvements identificatoires forts qui oscillent entre la référence maternelle et la référence héroïque, ne soulagent pas d'une peur d'enseigner qui résonne dans tous les champs, et pose le sujet dans une irréductible ambivalence. Les configurations dans l'exceptionnalité apparaissent aussi comme transversales, et la déroute personnelle du sujet amène à s'interroger sur la restauration d'une pensée capable d'élaborer tout à la fois l'espace pédagogique et d'entreprendre le travail qu'offre l'ouverture sur soi.

Quel que soit le champ représentationnel considéré, il apparaît que le sujet bute toujours sur des barrières dressées contre la réalisation de ses désirs. La seule issue est donc du côté de la capacité à penser, face à la déliaison triomphante, à engager un travail systématique sur ses représentations, dans un contexte où règnent en maîtres l'irreprésentable et l'inextricable. C'est ainsi que la triple déroute relationnelle, professionnelle et institutionnelle, en ce qu'elle convoque le désarroi personnel du sujet, qui ouvre le champ à une réflexion sur soi, ne saurait faire l'économie d'un passage par une clinique du pédagogique, qui dépasse cette fois la description, aussi précise et fouillée soit elle, des problèmes posés, et des blessures endurées, pour s'affronter à la recherche de solutions, certes pour soi-même, mais aussi pour pouvoir enseigner. C'est ce que propose la seconde partie de ce texte.



## PROPOSITIONS POUR DES SOLUTIONS À PARTIR D'UNE APPROCHE CLINIQUE

Dans cette seconde partie, il s'agit maintenant de voir comment on peut imaginer de penser une clinique du pédagogique qui soit propre à aider les enseignants qui sont aux prises avec cette situation complexe, au plan de la relation qu'ils ont établie avec leurs élèves psychotiques, au plan de la réflexion sur leurs pratiques avec ces élèves, et au plan de la violence institutionnelle qu'ils subissent dans leur fonction.

### Approche clinique de la relation

Dans un opus récent de la présente revue, C. Blanchard-Laville (14) fait un travail considérable de récapitulation des publications concernant cette question dans les trente dernières années. Elle met en outre à jour la manière dont l'approche clinique s'est peu à peu fait une place dans le champ actuel des Sciences de l'Éducation. Il ressort de nombreux travaux que la psychanalyse peut être un outil de compréhension de la relation pédagogique, de ses enjeux et de ce qui la traverse. Si l'on regarde ce que dévoile notre propre recherche de la relation fascinante et fascinée des enseignants à leurs élèves psychotiques, la nécessité d'ouverture d'une réflexion à ce propos dans le champ clinique s'impose d'elle-même.

Mais la mise à jour de lignes transversales de figuration qui montre comment les mêmes compositions représentationnelles se répètent dans d'autres champs invite à ne pas s'en tenir là. N. Mosconi (15) s'était essayée de son côté à interroger les modalités d'une « application de la psychanalyse à l'éducation », au sens d'en faire une science appliquée à ce qu'elle nomme, empruntant à Durkheim, cette « théorie pratique » que serait la pédagogie. Au delà de la seule question de l'utilité de la référence psychanalytique pour comprendre la position de l'enseignant, et interroger son contre-transfert dans la situation éducative, elle entend explorer le rôle que la psychanalyse peut jouer dans la compréhension de « l'espace de savoir » comme lieu structurant. Plus encore, elle pose que la théorie psychanalytique peut être un appui pour comprendre le lien entre affect et cognition, et peut aider le pédagogue, sans qu'il s'agisse de « fouiller dans l'inconscient », à « conduire et reconduire une

constante interrogation sur l'erreur, lorsqu'elle se répète, qu'elle fait échec à ses explications logiques et rationnelles », l'invitant à « travailler le sens que cette erreur pourrait bien receler », ou pour le moins à « admettre qu'un enfant a ses raisons de le faire ». Cette approche, au-delà du domaine qui est traditionnellement réservé à la clinique d'appui d'un travail sur les réactions contre-transférentielles de l'enseignant en situation, concerne au plus haut point les pratiques enseignantes dans l'institution thérapeutique, tant pour ce qui concerne la difficulté de l'acte même d'enseigner que du point de vue de la position institutionnelle souffrante de la fonction enseignante.

### Approche clinique des pratiques pédagogiques

Face à l'adolescent psychotique, le pédagogue est confronté à la double nécessité « [d]'incarner le contenant et le contenu » (16). La mission pose question, au regard de ce qui est habituellement reconnu comme acte pédagogique du côté de la seule transmission de contenus. Il lui faut donc d'abord élaborer la question du cadre, dans lequel il doit « accompagner l'adolescent dans sa constitution des repères premiers, entendre sa demande, ce qui [...] semble être le travail majeur, tout aussi important que l'acquisition de "contenus" ». Dans ce contexte, il s'agit donc bien de proposer un objet culturel à l'adolescent, « mais seulement au moment où celui-ci peut le recevoir, où cela a un sens pour lui, et peut prendre le sens de son désir, devenant par là-même objet de création ». L'objet culturel quel qu'il soit va donc ici devenir le support de la représentation, une surface de mise en figurabilité des affects et des fantasmes.

Mais en deçà (car c'est l'en deçà qui intéresse d'abord la clinique), c'est bien quelque chose d'inaugural qui se joue, qui se rejoue, devrait-on dire, s'il n'y avait pas là un paradoxe fondamental, à énoncer que ce qui ne s'est peut-être jamais joué puisse se rejouer...

B. Ang (17) propose d'entrer dans un processus de co-pensée avec l'autre, situé « en ce point de bascule et d'oscillation entre archaïque et actuel, qui fait de notre psyché un contenant de pensée, une co-psyché, et (où) l'accompagnement psychique qui est le nôtre joue tantôt comme parexcitation, tantôt comme greffe de sens, travail de pensée, et de représentation qui transforme et

restitue les émois pulsionnels dont nous sommes porteurs dans la rencontre avec lui. Ce processus de co-pensée est défini comme condition à l'instauration d'un frayage symbolisant qui procède de la mise en figurabilité de l'éprouvé indistinct et chaotique qui assaille sans cesse l'adolescent psychotique.

Au-delà de la transmission, même si la fonction triangulatrice de l'objet reste garante du fait que la relation établie est de l'ordre du pédagogique, l'enjeu de cette co-pensée se joue d'abord ailleurs, autour de l'objet culturel « rêvé à deux », dit B. Ang, dans une démarche commune de figuration qui renvoie bien sûr à l'onirique, et qui évoque inmanquablement la « capacité de rêverie » dont parlait W.R. Bion (18). C'est à ce prix que le pulsionnel pourra rencontrer dans l'objet culturel l'occasion de figurations stabilisantes, qui agissent dans le sens d'un mouvement d'individuation, contre la confusion psychotique dans laquelle s'est enlucé l'adolescent. Le recours à l'approche clinique s'impose donc du fait de la nature complexe de la tâche, car « ce qui est difficile, c'est d'une part de ne pas imposer "son objet", mais d'autre part de ne pas rester sans : dans l'entre-deux naît la maîtrise. C'est peut-être cela l'aire transitionnelle de l'espace pédagogique » (19).

Dans la suite de l'allusion de B. Ang à l'aire transitionnelle, la ligne théorique tendue par D.W. Winnicott (20) entre les phénomènes et objets transitionnels et l'activité ludique de l'enfant, autour de la constante d'une possession à la fois moi et non-moi, puis entre le jeu comme activité spontanée dans l'espace transitionnel, et l'espace potentiel comme lieu d'enracinement de l'expérience culturelle, est une construction qui éclaire de manière assez lumineuse les enjeux, les modalités et les processus d'appropriation des savoirs. Comme dans le jeu, il s'agit que l'objet culturel prenne une place qui ne soit ni dedans, ni dehors, mais dans l'entre-deux de la réalité intérieure et de la réalité extérieure. L'appropriation de savoirs est dépendante d'un investissement affectif de bonne qualité, non seulement de la relation avec le médiateur, mais aussi de l'objet lui-même, ménageant certes avec lui suffisamment de distance, mais instaurant aussi une tension suffisamment soutenue avec les éprouvés du sujet apprenant. C'est la perspective à partir de laquelle la clinique peut permettre de penser la restauration de la possibilité d'être pédagogue auprès du psychotique.

### **Approche clinique des fonctionnements institutionnels**

L'introduction de professionnels issus du champ pédagogique dans l'institution thérapeutique se pose dans un paradoxe, puisque la définition même de la population à laquelle ils doivent s'adresser leur échappe. C'est en effet du domaine de compétence du psychiatre de définir l'appartenance de tel ou tel sujet au champ de la pathologie mentale, à l'aide de ses cadres théoriques de référence spécifiques. Cette situation de mise sous tutelle est plus ou moins bien acceptée, comme en témoignent quotidiennement de nombreux conflits institutionnels, et la recherche a pu montrer comment ils se développent sur fond de quête identitaire.

A. Cervoni et C. Charbit (21) sont ainsi amenées à situer leur place d'enseignantes dans un lieu thérapeutique au point de rencontre entre deux institutions. Elles montrent ainsi comment les enseignants dans ces institutions se trouvent pris dans un système de « double dépendance » où « pour chaque décision concernant l'organisation pédagogique (...) il s'agit alors d'opérer des choix qui concilient à la fois les contraintes imposées par l'Éducation Nationale et celles qui émanent de l'hôpital ». Elles définissent l'école dans l'institution comme « position charnière entre un monde clos et le monde extérieur », comme « l'extérieur à l'intérieur de l'institution, (...) la référence à la normalité, (...) une passerelle entre un monde clos et le monde extérieur, le symbole de la réadaptation de l'enfant, de sa guérison ».

Cette perspective donne un contenu particulier à l'idée développée par R. Misès dans la préface de leur ouvrage d'une pleine participation des pratiques pédagogiques au « processus curatif », en les définissant comme « d'authentiques médiations psychothérapeutiques ». La relation pédagogique dans l'institution soignante peut donc participer du processus thérapeutique, à la condition qu'elle s'obstine dans son caractère pédagogique, c'est à dire qu'elle soit toujours nouée de telle manière que l'objet culturel, ce tiers organisateur, y soit posé comme princeps.

Dans ce domaine, le statut des personnes ne résout que très partiellement la question du rôle qu'ils occupent en ces lieux. Dire, comme le font A. Cervoni et C. Charbit, que l'école occupe une position charnière entre le monde intérieur et le monde extérieur n'est peut-être pas faux, mais il

y a là une position de repli sur une identité donnée par le factuel statutaire qui n'aide pas à définir l'espace identitaire réel de l'enseignant en milieu thérapeutique.

La nécessaire mise en chantier d'une réflexion à ce propos ouvre le champ de l'approche clinique. R. Kaës (22), citant S. Urwand, indique que « la capacité de rêverie et le travail de la métaphorisation dans les institutions de soins à des patients psychotiques montre comment le travail de l'interprétation dans les groupes thérapeutiques vise à donner contenance, figurabilité, représentabilité et réversibilité aux affects archaïques terrorisants qui attaquent les formes et les processus de transformation des formes ».

L'objectif d'un tel travail est, comme le dit J.-P. Pinel, de restituer à cet « appareil psychique groupal » qu'est l'institution la capacité à « articuler la force et le sens, à maintenir un espace de symbolisation qui accueille, gère et transforme les éléments pulsionnels insensés qui mobilisent les formations psychiques communes » et à enrayer « la déliaison pathologique, qui procède d'une forme de résonance négative entre la pathologie centrale des patients, et les failles latentes de la structure institutionnelle ». Il s'agit bien, au final, de sortir de ce qui pourrait se constituer en négatif radical, pour en faire un négatif structurant, et pouvoir supporter ce qu'il reste toujours de négatif relatif, qui s'installe dans les espaces intersticiels. En d'autres termes, il s'agit de construire un autre destin à la « reprise d'un négatif dont la force mobilisante avait pu jusque là être considérée comme résistance strictement oppositionnelle » (23).

Certes la clinique ne peut pas tout. Elle est, dans sa nature même, l'acceptation du renoncement à une causalité fermée et complète. Mais c'est justement dans ce renoncement à la toute puissance interprétative et/ou explicative que se constitue le recours, qui permet d'ouvrir cet espace psychique qui fait défaut pour s'essayer à l'élaboration des questions soulevées par les pratiques pédagogiques, même s'il est inscrit d'avance qu'il restera toujours une part d'indicible qui prendra place dans « les débarras », « les remises », « les interstices » (24) ou « les cryptes » (25) de l'institution. La tâche est loin d'être insurmontable, jugée à l'aune de ce qui apparaît en définitive de la figuration de l'espace pédagogique dans l'institution. L'ensemble des

lignes figuratives qui s'y dessinent constitue une trame suffisamment dense et solide pour servir de support à une vraie réflexion clinique, en interrogeant les ruptures et les contradictions qui existent entre les divers éléments qui la constituent.

## CONCLUSION

L'ensemble de ce texte s'est donc efforcé de montrer comment l'approche clinique peut être pertinente non seulement pour analyser les difficultés auxquelles s'affrontent les enseignants qui exercent dans cet entre deux institutionnel, mais aussi pour élaborer des stratégies propres à permettre d'éviter l'enlisement qui les menace. Il faut observer que nombre des phénomènes qui traversent et travaillent l'identité professionnelle de ces enseignants-là, qu'il s'agisse de l'inquiétante étrangeté, de la détresse et du désarroi, de la question de la peur de l'objet, ou de l'oscillation entre les identifications maternelles et héroïques, se retrouvent dans d'autres recherches qui focalisent sur des enseignants qui ne sont pas mis dans des conditions aussi extrêmes de mise en question des limites de la faisabilité de ce métier. Au fond, on pourrait considérer qu'il n'y a là qu'un « effet de loupe », une exacerbation de phénomènes par ailleurs habituels dans la relation pédagogique qui seraient ici vus dans un miroir grossissant. Dès lors, il devient possible de penser que l'approche clinique est aussi pertinente pour penser des problèmes pédagogiques hors du strict champ envisagé par cette recherche, mais aussi pour des questions touchant l'ensemble du champ de l'AIS, et même les questions plus générales de l'enseignement dit « ordinaire ».

Dans des textes récents, comme le rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS (26), et la circulaire de novembre 1999 (27) sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés qui l'a suivi, qui s'efforcent de relancer l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, apparaît la notion de « besoins éducatifs spécifiques ». Ce concept est à l'évidence inspiré de celui de « besoins éducatifs spéciaux », apparu en 1978 dans le rapport Warnock, et qui est aujourd'hui dominant dans le monde anglo-saxon, autour de pratiques largement appuyées sur le comportementalisme. Il est aussi employé dans certains pays d'Europe du sud, comme l'Espagne,

où il trouve un contenu différent de l'acception anglo-saxonne. Pour l'instant, penser la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en termes de besoins éducatifs spécifiques n'est pas encore un usage répandu, et le concept doit trouver un contenu adapté à la situation scolaire française.

Mais l'introduction d'une telle référence peut être l'occasion de sortir d'une problématique longtemps dominante dans notre pays, qui a consisté à penser les modalités et les structures de scolarisation pour ces enfants et ces adolescents à partir de la définition de leurs troubles ou de leur handicap (28). Partir de la définition de besoins éducatifs spécifiques supposerait de faire un bilan complet et autant que possible exhaustif des difficultés et des potentialités dans les situations d'apprentissage d'un sujet-apprenant (ou « mal apprenant », si l'on peut dire) à qui on restituerait enfin sa globalité, sa singularité et sa complexité. Ainsi serait-il possible de trouver la meilleure interaction possible entre tel enfant et

tel milieu qui doit l'accueillir, milieu dont il aura donc fallu identifier aussi les contraintes et les ressources. Force est de remarquer que cette démarche correspond très exactement à la définition donnée par J. Favez-Boutonnier (29) de la psychologie clinique, quand elle parlait de « l'étude d'une personnalité singulière dans la totalité de sa situation et de son évolution ». Il s'agirait donc en réalité de partir d'un véritable tableau « clinique du pédagogique » (30), pour définir la nature de ces besoins éducatifs spécifiques.

On voit donc qu'au-delà de la situation des enseignants dans l'institution thérapeutique, qui a constitué l'objet de cette recherche, l'approche clinique des problèmes éducatifs et pédagogiques a sa pertinence, quand il s'agit d'interroger des situations qui concernent le sujet apprenant, les professionnels, les institutions, et les groupes familiaux.

Jean-Pierre Croisy  
IUFM de Versailles

## NOTES

- (1) Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, intitulée « Des enseignants dans l'institution thérapeutique », sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, et soutenue en juillet 2000 à la faculté de Sciences Humaines et Sociales de La Sorbonne, Université René Descartes, Paris 5.
- (2) Le mot « psychotique » est ici employé de manière dynamique et qualitative, et non pas dans la perspective d'une désignation fixante. Il y a lieu de considérer que le mot « reprise » désigne alors le mécanisme qui amène le sujet à emprunter, sans qu'il en soit bien sûr conscient, aux formes de la psychose ses propres modes d'être et de penser.
- (3) KAËS (R.), 1984, **Fantasme et formation**, Paris, Dunod.
- (4) FREUD (S.), 1985 I, *L'inquiétante étrangeté*, in **L'inquiétante étrangeté et autres essais**, Paris, Gallimard, Collection Folio Essais, 209-263, 1<sup>re</sup> édition 1919.
- (5) L'expression française « inquiétante étrangeté » est la traduction habituelle, et au demeurant assez maladroite, du mot « Unheimlich ». La racine du mot allemand (Heim : le foyer) exprime une familiarité que la traduction française ignore.
- (6) KAËS (R.), 1987, *Réalité psychique et souffrance dans les institutions*, in **L'institution et les institutions**, Paris, Bordas, 1-46.
- (7) ENRIQUEZ (E.), 1987, *Le travail de la mort dans les institutions*, in R. Kaës, *Op. cit.*, 62-94.
- (8) BLEGER (J.), 1987, *Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions*, in R. Kaës, *Op. cit.*, 47-61.
- (9) On peut considérer qu'on est face à une utilisation pathologique de l'objet culturel chaque fois que l'adolescent psychotique s'en empare sur un mode où l'objet enseigné devient partie prenante de fonctionnements délirants, ou d'entreprises contraphobiques massives et indistinctes, par exemple. On peut ainsi observer chez certains des sur-investissements fascinés dans certaines activités numériques, dans l'apprentissage des langues vivantes en grand nombre, dans des domaines de savoir très circonscrits comme l'acquisition de connaissances encyclopédiques en entomologie, ou sur processus de la momification chez les égyptiens, pour ne citer que quelques exemples rencontrés dans la pratique...
- (10) SIMON (M.A.), 1997, **La position enseignante dans les Instituts médico-professionnels (IMPro) : analyse clinique de la relation d'enseignement**, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction de J.-S. Morvan, Université René Descartes, Paris V.
- (11) PERRON (R.), 1969, *Attitudes et idées face à la déficience mentale*, in **Les déficiences mentales**, sous la direction de R. Zazzo, Paris, Armand-Colin, collection U, 41-69.
- (12) FREUD (S.), 1985 II, *Quelques types de caractères dégagés par le travail psychanalytique*, in **L'inquiétante étrangeté et autres essais**, Paris, Gallimard, Collection Folio Essais, 136-171, 1<sup>re</sup> édition, 1916.
- (13) PINEL (J.-P.), 1996, *La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soin et de rééducation*, in **Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels**, sous la direction de R. Kaës, Paris, Dunod, 49-79.

- (14) BLANCHARD LAVILLE (C.), 1999, *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*, in **Revue française de pédagogie** : approches cliniques d'inspiration psychanalytique, n° 127, avril-mai-juin, 5-8.
- (15) MOSCONI (N.), 1986, *De l'application de la psychanalyse à l'éducation*, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 75, avril-mai-juin, 73-79.
- (16) ANG-POLATTINI (B.), 1981, *L'espace pédagogique dans l'institution*, in **Réflexions sur la pédagogie dans un cadre institutionnel**, **Le Coq Héron**, n° 79, Paris.
- (17) ANG (B.), 1991, *Esthétique, frayage pulsionnel et constitution d'un espace pour penser*, in **La question psychotique à l'adolescence : le passage du Cap Horn**, sous la direction de J.-J. Baranes, Paris, Dunod, (Inconscient et Culture), 170-201.
- (18) BION (W.R.), 1979, **Eléments de psychanalyse**, Paris, Presses Universitaires de France, (Bibliothèque de Psychanalyse). Pour l'édition anglaise : London, Editions W. Heinemann, 1963.
- (19) ANG-POLATTINI (B.), 1981, *Op. cit.*
- (20) WINNICOTT (D.W.), 1971, **Jeu et réalité**, Paris, Editions Gallimard.
- (21) CERVONI (A.), CHARBIT (C.), 1986, **La pédagogie dans les institutions thérapeutiques**, Paris, Presses Universitaires de France (L'éducateur).
- (22) URWAND (S.) 1994, **La rêverie institutionnelle. Métaphore poétique pour une institution**, Thèse de doctorat de Psychologie, Université René Descartes, Paris V.
- (23) MORVAN (J.-S.), 1988, **Représentations de handicaps et d'inadaptations**, Paris, CTNERHI, diffusion Presses Universitaires de France, p. 28.
- (24) ROUSSILLON (R.), 1987, *Espace et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice*. in R. Kaës, *Op. cit.*, 157-178.
- (25) DUEZ (B.), 1996, *Psychopathologie de l'originaire et traitement de la figurabilité*, in **Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels**, Paris, Dunod, 161-203.
- (26) Les rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, 1999, **Scolariser les jeunes handicapés**, Paris, CNDP/La documentation Française/Hachette Education.
- (27) Circulaire N° 99-197 du 19-11-1999, Scolarisation des enfants et adolescents handicapés, **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, n° 42, du 25-11-1999, p. 2175.
- (28) C'est ainsi qu'on a créé des classes de trisomiques, des classes d'aveugles ou de malvoyants, ou des classes d'autistes, et qu'on continue aujourd'hui à penser à des classes de dyslexiques ou de dysphasiques...
- (29) FAVEZ-BOUTONNIER (J.), 1959 et 1962, **La psychologie clinique : objet, méthodes, problèmes**, Paris, Les cours de la Sorbonne, cité par MORVAN (J.-S.), 1995, *Psychologie clinique et recherche, quelles questions pour quels objets ?*, in **Dialogues sur l'éducation**, Paris, Université René Descartes Paris V ; Santiago du Chili, Pontificia Universidad Católica de Chile, ouvrage franco chilien.
- (30) IMBERT (F.), 1992, **Vers une clinique du pédagogique**, Paris, Matrice Psi.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANG B. (1991). – **Esthétique, frayage pulsionnel et constitution d'un espace pour penser**. In J.-J. Baranes (dir.), **La question psychotique à l'adolescence : le passage du Cap Horn**. Paris : Éditions Dunod (Collection Inconscient et Culture), p. 170-201.
- BION W.R. (1979). – **Eléments de psychanalyse**. Paris : Presses Universitaires de France (Bibliothèque de Psychanalyse). Pour l'édition anglaise : London, Éditions W. Heinemann, 1963.
- BION W.R. (1983). – **Réflexion faite**. Paris : Presses Universitaires de France (Bibliothèque de psychanalyse). Pour l'édition anglaise : London, Éditions W. Heinemann, 1967.
- BLANCHARD LAVILLE C. (1999). – **L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques**. **Revue française de pédagogie** : Approches cliniques d'inspiration psychanalytique, n° 127, avril-mai-juin, p. 5-8.
- CASTAREDE M.F. (1983). – **L'entretien clinique à visée de recherche**. In C. Chiland, **L'entretien clinique**. Paris, Presses Universitaires de France (Le psychologue), p. 118-145.
- CAHN R. (1991). – **Adolescence et folie : les déliaisons dangereuses**. Paris : Presses Universitaires de France (Le fil rouge).
- CERVONI A., CHARBIT C. (1986). – **La pédagogie dans les institutions thérapeutiques**. Paris : Presses Universitaires de France (L'éducateur).
- FREUD S. (1985 I). – **L'inquiétante étrangeté**. In **L'inquiétante étrangeté et autres essais**. Paris : Gallimard (Folio Essais), p. 209-263, 1<sup>re</sup> édition 1919.
- FREUD S. (1985 II). – **Quelques types de caractères dégagés par le travail psychanalytique**. In **L'inquiétante étrangeté et autres essais**. Paris : Gallimard (Folio Essais), p. 136-171, 1<sup>re</sup> édition, 1916.
- GUTTON P. (1991). – **Le pubertaire**. Paris : Presses Universitaires de France (Le fil rouge).
- GUTTON P. (1996). – **Adolescens**. Paris : Presses Universitaires de France (Le fil Rouge).
- HERMANN I. (1978). – **Psychanalyse et logique**. Paris : Denoël.
- HERMANN I. (1980). – **Parallélismes**. Paris : Denoël (Freud et son temps).
- IMBERT F. (1992). – **Vers une clinique du pédagogique**. Paris : Éditions Matrice Psi.
- KAES R., ENRIQUEZ E., BLEGER J., ROUSSILLON R., VIDAL J.P. (1987). – **L'institution et les institutions**. Paris : Bordas.
- KAES R., DUEZ B., DIET E., PINEL J.P. (1996). – **Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels**. Paris : Dunod.
- MORVAN J.-S. (1988). – **Représentations de handicaps et d'inadaptations**. Paris : CTNERHI, diffusion Presses Universitaires de France, p. 28.

- MORVAN J.-S. (1995). – Psychologie clinique et recherche, quelles questions pour quels objets ? *In Dialogues sur l'éducation*. Paris : Université René Descartes Paris V ; Santiago du Chili : Pontificia Universidad Católica de Chile. Ouvrage franco chilien.
- MOSCONI N. (1986). – De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin, p. 73-79.
- PERRON R. (1969). – Attitudes et idées face à la déficience mentale. *In* R. Zazzo (dir.), **Les déficiences mentales**. Paris : Armand-Colin (collection U), p. 41-69.
- PERRON R. (1987). – Autisme et psychoses infantiles, ou le traumatisme permanent. **Bulletin de la société psychanalytique de Paris**, n° 12, p. 93-99.
- ROHEIM G. (1972). – **Origine et fonction de la culture**. Paris : Gallimard (Idées).
- SIMON M.A. (1999). – **Enseigner aux élèves à la pensée troublée**. Toulouse : Erès.
- WINNICOTT D.W. (1971). – **Jeu et réalité**. Paris : Gallimard.

# L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale

Jean-Marc Lesain-Delabarre

---

*Après un rappel des statistiques disponibles, des orientations politiques des deux dernières années, et des projets de réforme, l'article évoque les principales innovations en matière de scolarisation de l'enfance handicapée en France. La France évolue d'une logique de la séparation en établissement spécialisé, vers la recherche d'une normalisation dont l'intégration d'élèves handicapés en école ordinaire est un élément. Analysant des entretiens conduits auprès de 6 parents d'enfants handicapés, de 5 membres de la cellule nationale d'écoute Handiscol, et de matériaux recueillis par élaboration progressive auprès de 264 directeurs et futurs directeurs d'établissements ou services d'éducation spécialisée ou adaptée, l'auteur repère les principaux obstacles et les résistances à l'intégration scolaire, et les stratégies développées en direction d'une généralisation de l'intégration.*

---

**Mots-clés :** politique éducative, adaptation et intégration scolaires, parent d'enfant handicapé, sociologie de l'éducation, innovation, éducation spécialisée.

La tendance à l'accroissement de la demande et de l'offre d'éducation des enfants handicapés en France est historique, interministérielle, soutenue légalement et réglementairement. Conforme aux problématiques internationales de normalisation, la demande sociale a évolué d'une logique de prise en charge en établissement spécialisé vers une demande d'intégration scolaire. La démocratisation scolaire est certes qualitative et quantitative, mais la dynamique d'intégration scolaire s'avère paradoxale : l'intégration individuelle en milieu scolaire ordinaire demeure une forme minoritaire de scolarisation, malgré une volonté politique souvent réaffir-

mée. S'inscrivant dans le courant des sociologies de l'acteur, l'article rappelle en quels sens les stratégies des parents, des associations, des enseignants s'avèrent souvent décisives dans cette dynamique, et quels sont les principaux obstacles et résistances rencontrés face à la réalisation du droit à la scolarité récemment rattaché.

## **D'UNE LOGIQUE DE LA PIERRE À UNE LOGIQUE DES RÉSEAUX**

L'intégration pleine et entière est, en France, seulement l'une des formes de la scolarisation

des enfants handicapés (J.-M. Lesain-Delabarre, M.-H. Pons, 2000), et la scolarisation l'une des formes de leur éducation. Pourtant, « l'intégration scolaire des enfants en difficultés diverses est l'objectif politique majeur que se sont donné le ministère de l'Éducation nationale et le ministère en charge de la solidarité depuis le début des années quatre-vingt en matière d'évolution du secteur de l'éducation dite autrefois "spéciale" » (E. Plaisance, 1999b, p. 61).

On dénombrait, à la rentrée 1998-1999, 24 978 élèves (1) handicapés intégrés **individuellement** à temps plein ou à temps partiel dans des classes ordinaires du premier degré (2). S'ajoutaient 50 156 élèves bénéficiant d'une intégration **collective** à temps plein ou à temps partiel dans les classes spécialisées (3) sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Le total des élèves handicapés (4) en intégration scolaire s'élevait ainsi à 75 137 pour le premier degré (public + privé). À la même période, 12 497 élèves handicapés étaient intégrés individuellement, à temps plein ou à temps partiel, dans les établissements publics ou privés du second degré.

106 700 élèves étaient inscrits dans les SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté intégrées à des collèges) et 12 000 étaient scolarisés en EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté). Il importe de bien relever que la plupart de ces élèves du second degré, en situation d'échec scolaire grave et persistant, ne sont généralement pas orientés dans les SEGPA en fonction de déficiences avérées, mais en raison de leurs difficultés massives à tirer profit de l'enseignement ordinaire. À ces élèves, il convient d'ajouter les 815 élèves handicapés scolarisés (en 1999-2000) en Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) de collèges.

Par ailleurs, le secteur médico-éducatif rassemble les établissements ou services qui assurent soins et éducation à des enfants ou adolescents reconnus handicapés (et ce, quelle que soit la nature des déficiences dont ils peuvent avoir à souffrir) par l'une des commissions instituées par la loi 75-534 du 30 juin 1975. Les dernières statistiques publiées (5) dénombrent 1 903 établissements spécialisés, qui ont accueilli 115 562 enfants (6) bénéficiaires des mesures définies dans le cadre de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Le nombre de places en internat a chuté de 20 % entre 1985 et

1996 (passant de 62 879 à 49 887). Le nombre de places en semi-internat a également légèrement baissé (de 60 677 à 58 140 places).

En revanche, les formes de soutien non résidentielles ont augmenté, faisant passer pendant la même période de 80 515 à 132 750 le nombre de jeunes suivis par des services médico-sociaux. Dans le même ordre d'idées, le nombre de services à domicile (7) ou ambulatoires (8) est passé de 775 en 1985 à 1 288 en 1996 (9).

### **L'intégration et la scolarisation des enfants handicapés : des impératifs réaffirmés**

Dans le domaine scolaire, le secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires est confronté depuis plusieurs années à des impératifs réaffirmés, mais à des situations peu évolutives.

**D'un côté**, le ministère de l'Éducation nationale tout comme les ministères en charge de la santé et des affaires sociales ont prôné jusqu'à présent l'intégration et soutenu la scolarisation des enfants handicapés ou malades sous des formes diverses. Entre novembre 1999 et septembre 2000, une pluralité de textes réglementaires et de déclarations politiques témoignent de l'actualité de ce soutien. Il suffit pour s'en convaincre de se référer (par ordre chronologique) :

- à la circulaire 99-187 en date du 19 novembre 1999 rappelant que « la scolarisation est un droit » et que « l'accueil est un devoir » ;

- à la note 2000-009 du 13 janvier 2000 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2000, autorisant la création d'Unités Pédagogiques d'Intégration dans les collèges pour tous les types de déficiences ou de maladies ;

- aux mesures annoncées par le Premier Ministre en faveur de l'intégration scolaire des enfants handicapés à la séance du Comité National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPPH) du 25 janvier 2000 (10) ;

- aux projets et rapports qui circulent depuis un certain temps, tel le projet de rénovation de la loi 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, ou au rapport présenté par le député Pascal Terrasse à la séance du 15 mars 2000 de l'Assemblée nationale, portant sur le même projet ;



– aux déclarations en date du 20 mai 2000 de D. Gillot, secrétaire d'État à la santé et aux handicapés, qui exposait au congrès de l'Association des Paralysés de France les infléchissements et les nouvelles orientations de la politique en faveur des personnes handicapées, « privilégiant résolument l'autonomie des personnes et leur intégration dans le milieu de vie ordinaire » (11) ;

– à la circulaire DAS/RV 1/TS 2 n° 2000-443 du 11 août 2000, relative à la mise en œuvre des mesures du plan triennal (2001-2003) en faveur des enfants, adolescents et adultes handicapés annoncées au CNCPPH du 25 janvier 2000.

**D'un autre côté**, une minorité de la population concernée bénéficie d'une intégration individuelle pleine et entière dans les classes ordinaires des établissements scolaires ordinaires, la majeure partie des enfants handicapés demeurant dans le secteur spécialisé (G. Langouët, 1999 ; J. Gateaux-Mennecier, M.-C. Mège-Courteix, 1999). L'éducation adaptée ou spécialisée a pourtant évolué, depuis les années soixante-dix, d'une logique d'équipements spécialisés (une « logique de la pierre ») à une logique du maintien des liens sociaux, d'une logique de la prise en charge en établissement spécialisé à une logique de soutien à l'intégration (J.-M. Lesain-Delabarre, 2000).

La plupart des mesures prises ces dernières années, replacées dans une perspective internationale, prennent sens dans le cadre d'un mouvement d'importance – le *mainstreaming* ou encore la *normalization* (W. Wolfensberger, 1972) – en vue de promouvoir l'intégration sociale et particulièrement l'intégration scolaire. L'idée centrale est qu'il convient d'offrir à la personne handicapée, quels que soient son âge et le niveau du handicap, les moyens lui permettant de vivre dans le milieu le plus « normal » possible, de façon à faciliter un meilleur épanouissement personnel et une socialisation enrichissante.

En fait, s'il existe ainsi en France un cadre législatif et réglementaire conséquent (12), une volonté politique affichée jusqu'à présent au plus haut niveau, des initiatives nombreuses provenant des enseignants eux-mêmes, dans beaucoup de cas la recherche d'une voie de scolarisation adaptée se révèle, en particulier pour les parents, comme un véritable « parcours du combattant ». La question de la scolarisation des enfants handicapés, quelles qu'en soient les formes, met en tension parents, responsables politiques, admi-

nistrateurs, personnels et associations. Malgré les efforts financiers, matériels et humains consentis, le service public de l'éducation peut, si l'on n'y prend garde, manifester ses limites en termes de moindre continuité, de moindre adaptabilité et, en fin de compte, de moindre égalité (M.-C. Mège-Courteix, 1999).

Nous nous sommes intéressés à la logique des « prises en charge » des enfants souvent dénommés comme présentant des besoins éducatifs particuliers (E. Plaisance, 1999a), qu'elles s'effectuent dans le cadre d'institutions spécialisées ou que l'on privilégie le maintien dans un cadre ordinaire de vie avec ou sans accompagnement (famille naturelle ou famille d'accueil, classe spécialisée en école ordinaire ou intégration en classe ordinaire, et intervention d'un réseau de spécialistes du soutien, de l'aide, de la rééducation, des soins spécialisés « à domicile », etc.), ou encore que l'on choisisse un mixte savant entre ces formules.

Dans la plupart des pays européens, jusqu'à une époque récente, lorsqu'un jeune était admis en établissement spécialisé (en particulier, en internat) on portait peu d'attention à sa famille (M. Corbillon, 1994), et l'on ne se préoccupait que secondairement des possibilités de scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Institutions et pratiques spécialisées ont été depuis longtemps l'objet d'attaques en règle, en raison des effets qu'elles induisent, et de cette forme d'aveuglement aux problématiques familiales dont elles ont souvent témoigné. Elles ont aussi été à même d'évoluer et de s'imposer comme réellement novatrices (J.-M. Lesain-Delabarre 1996, 2000). Il est vrai que développer la scolarisation des enfants handicapés ou souffrant de maladies évolutives et invalidantes, de troubles de la conduite, de maladies mentales, prendre en compte les besoins, les demandes mais aussi les initiatives et les compétences des parents dans le cadre des projets institutionnels ou individualisés (M. Corbillon, J.-M. Lesain-Delabarre, 1999), c'est la plupart du temps innover pour nombre d'établissements, de services et de professionnels. L'innovation en question peut être radicale, elle peut être minime, ou n'être que de façade. Il faut rappeler à ce propos que la traditionnelle méfiance sinon l'ambivalence des institutions à l'encontre des familles constitue une difficulté importante, redoublée par l'attitude tout aussi ambivalente des familles au regard des institutions – et tout

particulièrement celles des secteurs médico-éducatif et socio-éducatif. À cette méfiance s'ajoute la prudence ou la réserve réciproque quelquefois constatée des enseignants à l'égard des institutions spécialisées, et des professionnels de l'éducation spécialisée à l'encontre des établissements scolaires (D. Fablet, 2000 p. 99, parle de « défiance réciproque »).

### Une inversion progressive de logiques

Si l'on regarde de près l'histoire institutionnelle de ces trente dernières années, on peut, comme le souligne D. Fablet (13), parler d'une inversion de logiques qui s'est produite dans le milieu des années soixante-dix : on est passé, pour dire brièvement les choses, **d'une logique de la séparation à une logique du maintien des liens**. Cela est vrai pour l'enfance handicapée, pour l'enfance bénéficiaire des mesures de protection sociale ou judiciaire, et tout particulièrement dans le domaine de la suppléance familiale (P. Durning, 1986). Longtemps a prévalu une logique institutionnelle de type catégoriel, favorisant le développement d'équipements spécialisés, au regard de chacun des handicaps. Il faut voir dans cette tendance historique, notamment, les effets de la prévalence d'un modèle médical de catégorisation des troubles. La démarche privilégiée a longtemps été celle du **détour** vers les institutions spécialisées, puis du **retour** vers le milieu ordinaire. Une gamme étendue et diversifiée d'établissements s'est progressivement mise en place en France. Des préoccupations hygiénistes jointes à des projets étayés sur des thèses et des considérations d'ordre moral ont contribué aux cloisonnements institutionnels, aboutissant à ce que d'aucuns ont fustigé comme un mouvement ségrégatif plus ou moins manifeste. En Europe du nord, on s'est préoccupé dès les années soixante de la stigmatisation induite par les prises en charge *résidentielles* dont on a dénoncé la faillite en matière d'insertion et d'intégration et réclamé progressivement l'abandon. Les détracteurs de l'internat ont exposé que ce choix institutionnel induit un relâchement des liens sociaux, une aggravation des troubles, un amoindrissement des chances de bénéficier d'une scolarité en milieu ordinaire, et globalement une dégradation de la situation du sujet liée aux conditions de vie en institution. Comme l'a montré D. Fablet (1999a), les innovations des années soixante-dix ont surtout été centrées sur *une forme alternative*

*de prise en charge éducative résidentielle*, le plus souvent sur la base de projets alternatifs et « contre-culturels ». Développées dans un climat contre-institutionnel, ces expérimentations présentent des caractéristiques communes :

- refus d'un mode de prise en charge caractéristique des établissements sociaux et médico-sociaux, où prédominent le cloisonnement, parfois le clivage, la spécialisation, la répétition, la relative indifférenciation des actions spécialisées au regard des bénéficiaires...
- promotion d'unités réduites afin de faciliter la communication entre personnes, affirmation d'une volonté de partage de la vie quotidienne entre enfants et professionnels...

Après 1975, la tendance générale qui s'est progressivement affirmée a consisté en la recherche et l'expérimentation de *solutions alternatives à la prise en charge résidentielle*. Des transformations diverses ont permis d'aboutir à la configuration actuelle des établissements novateurs dont la conception est beaucoup moins fondée sur l'idée d'une prise en charge totale :

- réduction de la capacité d'accueil des équipements, en particulier des internats,
- limitation du nombre et de la durée des séjours des enfants pris en charge,
- développement d'unités de vie de dimensions plus restreintes,
- essor d'un accueil de proximité,
- accompagnement des familles avant, pendant et après la prise en charge résidentielle,
- diversification des réponses éducatives, pédagogiques, thérapeutiques, sociales,
- mise en œuvre et développement de projets individualisés,
- adaptation à l'évolution des besoins spécifiques des populations, ce dont témoigne, dans le champ du handicap, l'ouverture de Services d'Éducation Spécialisée et de Soins à Domicile,
- instauration et développement de modalités spécialisées de travail avec les familles, auprès des familles, sur les familles (combinant diverses approches systémiques, thérapeutiques, de recherche-action, des programmes de co-éducation d'inspirations diverses, notamment behavioriste, etc.).

Les principales innovations de ces dernières années peuvent ainsi être référées à deux axes

complémentaires : le premier axe consiste à prévenir et limiter les placements, éviter une rupture, maintenir ou restaurer les liens. Cela suppose la **promotion de dispositifs territorialisés**, permettant un accueil de proximité, et une limitation de la durée de séparation ; le second axe consiste à proposer un **travail d'accompagnement en direction de la famille** et un **travail d'aide à l'intégration scolaire**. La situation française peut ainsi être rapprochée de celle de nombreux pays européens (M. Corbillon, W. Hellinckx et M.-J. Colton, 1994).

## LA DYNAMIQUE PARADOXALE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Comme le notait récemment un rapport conjoint de l'Inspection Générale des Affaires Sociales et de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (14), « l'intégration scolaire est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance qui n'est pas répandue uniformément dans l'ensemble des établissements scolaires. Freinée par des préjugés, des peurs et le refus des responsabilités qu'elle entraîne, l'intégration scolaire se développe dans certains établissements, notamment ceux qui accueillent des dispositifs spécialisés, les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) dans le premier degré, et les Unités pédagogiques d'Intégration (UPI) dans le second degré. Cependant, d'autres établissements restent "prudemment" en dehors de cette évolution et continuent à opposer des refus aux demandes émanant des parents ou des établissements spécialisés. L'intégration scolaire reste un processus fragile toujours susceptible d'être remis en cause ». Les membres de la cellule nationale d'écoute « Handiscol », mise en place le 4 janvier 1999, confirment cette analyse (J.-M. Lesain-Delabarre, J.-P. Garel, 1999a) : après plus d'une année et deux mille appels c'est à la fois la très grande disparité des situations d'un département à l'autre, des possibilités d'accueil des établissements spécialisés jugées insuffisantes, une forte demande de scolarisation et de normalisation émanant des familles, et parfois la volonté d'un droit de regard sur ce qui se passe réellement dans les institutions sociales et médico-sociales, qui s'imposent à l'analyse. Les problèmes de sco-

larisation et d'intégration scolaire sont nombreux, et les carences perçues par les appelants en matière de prise en charge de certains types de handicaps conduisent régulièrement à des situations vécues comme dramatiques, notamment des situations de déscolarisation.

Comme l'écrit E. Plaisance (2000, p. 28), « le temps est alors venu de débusquer les obstacles à une politique concertée, aussi bien nationalement que localement, en faveur de mesures intégratives, de montrer les freins exercés par les cloisonnements institutionnels et par les enfermements dans des territoires. Et, parallèlement, de témoigner des expériences positives qui se déclinent généralement, et ce n'est pas un hasard, en termes de coopérations, d'actions coordonnées, de mises en réseaux ». Quelques points méritent alors, selon nous, d'être soulignés (15) :

- Le manque d'engagement clair, cohérent et continu des divers décideurs en faveur de l'intégration scolaire apparaît souvent comme un facteur dissuasif : d'une académie à l'autre, d'une région à l'autre les positions en matière de scolarisation des enfants handicapés peuvent être différentes. À l'intérieur d'une même académie, l'investissement du Recteur, de l'Inspecteur d'Académie, des Inspecteurs de l'éducation nationale, et particulièrement de ceux qui sont chargés des actions d'adaptation et d'intégration scolaires, des principaux de collèges et des directeurs-adjoints de sections dispensant des enseignements généraux et professionnels adaptés, des directeurs d'établissements et des directeurs d'école... peuvent être inégaux. On pourrait faire le même constat portant sur l'engagement variable en matière d'intégration scolaire, de la part des présidents et conseils d'administration des associations gestionnaires d'établissements et services, ou des diverses directions des affaires sanitaires et sociales. Les priorités peuvent être mises sur le social, sur la prise en compte des populations migrantes, sur tels ou tels apprentissages, etc. La scolarisation des enfants handicapés passe alors au second plan.

- La décentralisation des prises de décision qui surviennent dans le domaine de l'éducation tout comme dans les domaines social et médico-social peut avoir des effets négatifs dans la mesure où elle ôte aux autorités centrales une partie du pouvoir de contrôler et de réguler directement les politiques mises en œuvre (16).

- L'intégration des enfants handicapés conduit à une réorganisation des classes spécialisées dont le mode de fonctionnement trop souvent ségréatif répond à une demande encore massive du champ scolaire.

- Le mouvement des jeunes handicapés vers les institutions ordinaires est souvent vécu comme une « perte » de la part des institutions spécialisées : perte de pouvoir, redéfinition des « territoires », qui nécessitent une reconversion des structures et de leurs personnels. De ce point de vue, l'intégration peut apparaître comme une menace pour l'outil de travail des professionnels du secteur sanitaire et social, tenus de reconsidérer leur identité professionnelle.

- L'absence, au moins au départ, de moyens financiers supplémentaires, de mesures importantes en termes de formation ou de recrutement de personnels, de politiques claires d'équipement ou d'aménagement des locaux, est apparue les années passées comme un frein décisif, susceptible d'ôter aux tentatives d'extension de l'intégration scolaire une part de leur crédibilité. Il faut se réjouir à ce propos des mesures prises ou annoncées ces dernières années en faveur de la création d'emplois d'auxiliaires d'intégration individuelle ou collective. Ces emplois s'inscrivent dans une politique concertée entre les ministères en charge de l'Éducation et des Affaires sociales, les collectivités territoriales et les associations de familles de jeunes handicapés. Leur essor engendre toutefois de nouvelles tensions (17), dont les groupes départementaux Handiscol', organisés par la circulaire 99-188 du 19-11-1999, ne manquent pas de se faire l'écho (18). Les mesures annoncées au CNCPPH du 25 janvier 2000 (voir plus haut) vont dans le sens d'un renforcement des moyens engagés par l'État en général et l'Éducation nationale en particulier. Ces mesures sont d'autant plus à souligner que la logique de cadrage des dépenses de l'État qui prévaut depuis plusieurs années tendait à induire une stagnation (voire une réduction) des moyens mis en œuvre : L'État est peu disposé, en France comme ailleurs, à promouvoir les dispositifs ou les structures dont le financement supposerait une ponction croissante sur ses budgets (alors que, rappelons-le, les institutions médico-éducatives en particulier sont financées par le système de sécurité sociale, construit sur un modèle d'assurance). Il faut toutefois remarquer que la forte diminution, en vingt ans, du nombre d'élèves sco-

larisés en maternelle et primaire, crée un contexte en fait favorable, et que le maintien du potentiel de personnels dans le cadre des mesures de carte scolaire signifie un engagement de première importance de l'État en faveur du système éducatif (D. Lerch, 2000).

Sur le plan de la logique de financement des structures, on constate que le principe de « prix de journée » coïncide mal avec les nécessités d'une démarche intégrative : l'obligation administrative d'ouverture 210 jours par an, pour les établissements du secteur médico-éducatif (alors que les écoles ordinaires sont ouvertes 180 jours par an), est souvent évoquée comme source première de contradiction au regard des ambitions d'intégration affichées (P. Jeanne, J.-P. Laurent, 2000).

En dehors de ces aspects structurels, parmi les difficultés les plus fréquemment relevées, on note la faible circulation de l'information (pédagogique, institutionnelle, etc.) d'une structure à l'autre. Les difficultés sont amplifiées quand n'existent pas de contacts structurés entre les personnels et le monde du handicap, ou quand l'école n'est pas accoutumée à travailler sur des exemples réussis d'intégration ou sur des démarches pédagogiques favorisant l'individualisation des cursus. La fragilité ou l'absence de dispositifs destinés à faire connaître les initiatives et les réussites en matière d'intégration, de projets individualisés, de réorientation, etc. est également un frein à la généralisation d'un changement d'optique, et surtout de pratique.

Beaucoup de résistances sont liées aux conceptions que se forgent les personnels de l'impact des changements à mettre en œuvre sur la nature et la stabilité de leur emploi, à l'idée qu'ils ont de la pertinence et de l'opportunité des changements auxquels on les invite, aux représentations qu'ils se font des limites de leur actions en qualité d'enseignant et aux modèles pédagogiques qui leur paraissent prévalents.

La crainte de voir augmentées les obligations horaires, les temps de concertation, et surtout d'être entraînés dans un travail sans fin et peut-être sans lendemain est souvent évoquée. La plupart du temps, on relève une inquiétude face à l'idée de travailler avec des élèves plus lourdement handicapés, auxquels on craint de ne savoir ni quoi ni comment enseigner. L'inquiétude porte également sur le risque d'un afflux d'enfants han-

dicapés dans la classe ou dans l'établissement, supposé générer la rupture d'un fragile équilibre existant.

Les analyses sont globalement convergentes, et permettent de penser que la question de la scolarisation des enfants handicapés est dans bien des cas une question sinon de lutte, du moins de stratégie. Le bon registre serait-il alors celui de la citoyenneté militante ?

## DES STRATÉGIES D'INTÉGRATION

### Stratégies institutionnelles, stratégies latérales

Peut-on définir des éléments pour une **stratégie d'innovation** en matière de scolarisation et d'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers ?

Nous avons, nous inscrivant dans le courant des sociologies de l'acteur (A. Touraine, 1984), fait état à de multiples reprises de divers facteurs d'appropriation des changements d'approches auxquelles conduisent les logiques de coopération, de coéducation, d'alliance thérapeutique voire de co-thérapie par les équipes et les personnels en général, quand ces changements sont impulsés dans le cadre d'une politique associative ou d'établissement. Nous avons également tenté de dégager les conditions sous lesquelles il est possible à une équipe ou à des acteurs singuliers d'innover en la matière et de modifier durablement des modes d'action, lorsque le contexte est *a priori* défavorable, c'est-à-dire lorsque les changements à mettre en œuvre ne semblent rencontrer l'appui ni d'un cadre réglementaire propice, ni d'une direction nettement engagée, ni même l'appui des collègues et des partenaires dont la participation est essentielle au bon fonctionnement des projets. Nous avons à cet égard distingué des stratégies hiérarchiques et des stratégies minoritaires. Nos derniers travaux portent plus spécifiquement, d'un côté, sur les stratégies institutionnelles et, d'un autre côté, sur les stratégies latérales de ceux qui ne sont pas des « professionnels » de l'éducation spéciale, au premier rang desquels les parents.

Une recherche encore inédite, conduite auprès de 264 professionnels (essentiellement, des directeurs d'établissements et de services d'éducation

spécialisée, des secrétaires de commissions, des psychologues, des rééducateurs, des enseignants spécialisés...), a permis de faire ressortir des éléments favorables à la réussite de l'intégration scolaire, individuelle ou collective, d'enfants et d'adolescents handicapés (19).

Dix registres principaux se sont imposés avec une régularité certaine, qui renvoient à des caractéristiques généralement présentes lorsque des intégrations « fonctionnent », et donnent satisfaction à tous :

- le **volontariat** (volonté d'intégration de la part de l'équipe enseignante, des parents des enfants handicapés, des enfants handicapés eux-mêmes mais aussi des enfants « tout venant » et de leurs parents, volonté de construire une adhésion de la part des hiérarchies concernées, etc.) ;

- la **coopération** entre différentes instances et le souci de contractualiser les coopérations (définition de cadres, de calendriers, de modalités de travail permettant aux partenaires de se rencontrer, développement de la collaboration entre institutions *a priori* « concurrentes », association des familles chaque fois que cela est envisageable, définition conventionnelle des possibilités d'évolution, d'interruption, d'arrêt de l'intégration, etc.) ;

- la **sensibilisation** et la dédramatisation (sensibilisation de tous les personnels, banalisation de l'intégration dans l'école, dans le collège, communication à tous les niveaux et en direction de tous les acteurs...) ;

- l'**aménagement** réaliste des situations et la prise en compte des contextes (aménagement matériel et équipement des locaux, accessibilité, mais aussi recherche d'objectifs atteignables, acceptation des échecs relatifs, prise en compte de l'ensemble des contraintes et des possibilités liées aux locaux, aux personnels, aux compétences présentes ou susceptibles d'être rapidement acquises, etc.) ;

- la **préparation** de l'intégration (par exemple, faire figurer l'enfant intégré sur la liste des élèves de l'école intégrante chaque fois que cela s'avère possible, permettre qu'un temps conséquent soit consacré aux rencontres préalables, être attentif aux caractéristiques des locaux, favoriser un temps d'essai, mettre en place un dispositif de suivi, etc.) ;

- la **mobilisation** d'une variété de ressources et de soutiens (utilisation et mise en place de tous

les dispositifs et des multiples possibilités, tels les auxiliaires d'intégration, les emplois jeunes, les enseignants de soutien itinérants, désignation d'une personne-ressource référent du projet d'intégration, recherche des moyens – notamment financiers – permettant la meilleure implication de tous, etc.) ;

– l'**individualisation** de chacun des projets (différenciation des objectifs pour chaque cas, attention soutenue aux acquis, aux difficultés ou aux régressions de l'enfant dans les situations d'intégration à temps partiel, refus d'une méthode *a priori*, modularité des horaires et évolutivité des emplois du temps...) ;

– la **formation** des personnels (formation continue des personnels volontaires, en particulier dans le second degré, formation commune de personnels qui ont à travailler ensemble, dégagement de temps et de moyens financiers pour l'auto-formation, etc.) ;

– la **globalité** de la démarche (une volonté d'intégration qui dépasse le seul premier degré, un projet d'ensemble qui mette en lien établissements spécialisés, services, établissements scolaires ordinaires, écoles, collèges voire lycées, etc.) ;

– l'**évaluation** de l'ensemble du dispositif (évaluation formative du processus d'intégration, mise en place d'une évaluation externe associant notamment les CDES, etc.).

### **Les stratégies parentales : un modèle de stratégie latérale**

Nous évoquerons pour finir les stratégies parfois développées par les parents lorsque ni les autorités ni les équipes ne sont *a priori* prêtes à consentir les efforts nécessaires à la scolarisation de leur enfant handicapé.

Pour reprendre et transposer des hypothèses développées par les sociologues Ph. Perrenoud (1984), J. Kellerhals et C. Montandon (1991) et, avant eux, par tout le courant sociologique du *hidden curriculum*, il y a quelque chose comme un « métier d'élève » et, par extension, un « métier de parent » qui s'apprend, de façon largement empirique, permettant de donner un peu plus de poids aux exigences d'adaptation et de différenciation que suppose la scolarisation d'un enfant handicapé.

Nous avons voulu, à partir d'entretiens non-directifs avec plusieurs parents qui sont à l'origine d'intégrations scolaires que l'on peut actuellement tenir pour réussies (20), voir en quels sens les parents d'un élève handicapé peuvent « acquérir du métier », et exercer sur les processus de scolarisation des influences (J.-P. Garel, J.-M. Lesain-Delabarre, 1999 ; J.-M. Lesain-Delabarre, J.-P. Garel, 1999b). Certains de ces parents se sont battus pour que l'école et les institutions éducatives se démocratisent et s'ouvrent réellement aux enfants handicapés ou malades. Ils ont dû aussi souvent composer avec les institutions spécialisées et avec l'école ordinaire. Ces visées nous ont semblé rencontrer trois enjeux :

– privilégier, en toutes occasions, la personne qu'est l'enfant handicapé, c'est-à-dire donner la priorité à sa promotion, à son développement ;

– susciter l'implication des enseignants, et, au-delà, de tous ceux qui peuvent contribuer à la réussite de leur enfant ;

– obtenir la reconnaissance de leurs propres compétences, en tant que parents, et de la compétence de tous ceux dont l'intervention peut être, directement ou indirectement, bénéfique à l'enfant. Pour les parents d'un enfant handicapé, cette reconnaissance est loin d'aller de soi.

Cinq grands registres d'activités stratégiques conduites par les parents qui savent composer avec les institutions nous ont également semblé émerger (21) : connaître les éléments influant sur les prises de décision qui peuvent affecter un enfant handicapé scolarisé ; développer des contacts avec divers interlocuteurs, dont le rôle vis-à-vis de l'enfant peut être important, pour permettre une information mutuelle ; construire des systèmes d'alliance pour négocier en position favorable ; infléchir les décisions dans le sens souhaité et obtenir des aménagements de situations ; instaurer et maintenir enfin un réseau de solidarité

En fait, un aspect important du « métier » de parent d'élève handicapé ne relève pas du type d'activités qui sont effectuées mais de la manière dont elles le sont. Quelques attitudes nous sont apparues revêtir une importance particulière : oser s'exprimer et argumenter dans des contextes intimidants, par exemple lors d'une réunion de la CDES ; demeurer vigilant ; suivre particulièrement l'utilisation des moyens spécifiques (humains, techniques et financiers), depuis leur préconisa-

tion jusqu'à leur utilisation effective ; se montrer pugnace, à l'occasion ; être persévérant ; s'efforcer d'être lucide ; moduler son insistance à obtenir satisfaction, c'est-à-dire évaluer le seuil de pression à ne pas dépasser auprès de professionnels qui peuvent être agacés par les sollicitations récurrentes des familles, et céder éventuellement sur certains points pour ne pas aboutir à un échec total.

En matière d'intégration scolaire des enfants handicapés, quand on considère l'investissement des familles en temps et en énergie, la solidité qu'elles ont dû manifester dans les épreuves traversées, et le capital de connaissances et de compétences qu'elles ont acquis, on ne peut qu'être admiratif mais aussi perplexe : la réussite scolaire est-elle à ce prix ? Si oui, alors il faut admettre qu'il y a inégalité entre les enfants handicapés dotés par ailleurs des mêmes possibilités. Auront davantage de chances de réussir ceux dont les familles auront pu se constituer un tel capital, détenu le plus souvent par celles qui sont favorisées sur le plan social, culturel et économique. Les parents que nous avons rencontrés ont insisté sur ce point : « *Ce ne sont pas tous les parents qui peuvent* ».

Bien sûr, toutes les situations ne sont pas problématiques et n'appellent pas un engagement extraordinaire de la part des familles. Mais pour qu'aucun parent ne soit confronté à certaines des situations de blocage que nous avons relevées, tout doit être fait pour que les parcours favorables à la réussite des enfants et adolescents handicapés soient plus lisibles, dénués d'obstacles, et que, face aux difficultés, des dispositifs institutionnels assument davantage un rôle d'information, de décision, de régulation et d'aide pour décharger les familles de tâches et de responsabilités particulièrement lourdes. La démocratisation scolaire est à ce prix, et l'interpellation citoyenne voire éthique est ici majeure (J.-M. Lesain-Delabarre, 1998).

## **CONCLUSION : PROMOUVOIR UNE APPROCHE MULTIRÉFÉRENTIELLE**

Pour résumer, nous dirons donc qu'il y a une tendance à l'accroissement de la demande et de l'offre d'éducation en faveur des enfants handica-

pés. Cette tendance est historique, internationale, interministérielle, soutenue légalement et réglementairement. Conforme aux problématiques internationales du *mainstreaming* et de la *normalization*, la demande sociale a évolué depuis les années soixante d'une logique de la pierre à une logique des réseaux, de la substitution à la suppléance familiale, de la prise en charge à la logique de service, du placement à l'intégration. La démocratisation de l'éducation en faveur des enfants et adolescents handicapés est certaine aux plans quantitatif et qualitatif : on constate en effet une augmentation du nombre d'enfants bénéficiant d'une éducation et d'une scolarisation, quels que soient leurs difficultés et handicaps, un allongement de la durée de l'éducation et de la scolarisation, des intégrations plus précoces et plus durables. Sur le plan qualitatif, on peut noter une tendance à la diversification des projets pédagogiques-éducatifs et thérapeutiques, à l'individualisation des cursus, une participation plus nette des enseignants ordinaires aux scolarisations, des visées de certification mieux affirmées, et un réel souci de la qualité et de la quantité des apprentissages scolaires.

L'offre éducative demeure pourtant dans bien des cas une offre de prise en charge globale en établissement spécialisé, et non une offre de scolarisation et particulièrement d'intégration scolaire. Depuis plusieurs années, on constate certes de réelles innovations dans les prises en charge, allant, en France et dans les autres pays d'Europe, des prises en charge alternatives à de véritables alternatives à la prise en charge en substitution. Sur ces plans, il y a bien une dynamique de la scolarisation des enfants handicapés, mais cette dynamique est paradoxale : elle s'analyse en termes de pouvoirs, de bon vouloir, d'engagement éthique et citoyen. Loin d'être automatique, l'accès à l'éducation des enfants handicapés – et particulièrement, leur scolarisation – réclame dans nombre de cas un engagement stratégique des parents, des professionnels, des autorités hiérarchiques. Les stratégies ne sont pas de même nature, et méritent chacune une analyse particulière. Dans bien des cas, les problèmes d'équité, de continuité et d'adaptabilité de l'offre éducative et particulièrement de l'offre scolaire à destination des enfants et surtout des adolescents handicapés restent vifs.

Pour de nombreuses raisons, les recherches sur l'accès des enfants handicapés aux « biens »

éducatifs et scolaires ne nous semblent pouvoir être ni singulières, ni solitaires. Plurielles (c'est-à-dire, relevant d'une pluralité de champs d'analyse et de problématiques) et sinon collectives, du moins obligeant chacun à se confronter à la variété des points de vues d'acteurs et d'opérateurs sociaux différents – parents, enseignants, éducateurs, thérapeutes, autorités de tutelle, financeurs, élus...), les recherches conduisent à des résultats presque nécessairement polémiques. Dans les débats en cours au sein des sciences sociales qui se donnent comme objet l'analyse des phénomènes éducatifs, la pluralité des approches domine : « (...) pluralité des objets, pluralité des méthodes, mais aussi pluralité des

références théoriques qui puisent même dans des champs disciplinaires différents et complémentaires. Pourtant, une préoccupation commune se fait jour : celle d'articuler de manière cohérente les niveaux d'analyse, le plan macrosociologique et le plan microsociologique, non pour une conciliation éclectique des contraires, mais pour mieux rendre compte de la réalité observée » (E. Plaisance, G. Vergnaud, 1999, p. 110-111). Au delà de ces nécessaires articulations épistémologiques, une question principale pour nous demeure celle des démarches à mobiliser pour co-construire des positions solidaires.

Jean-Marc Lesain-Delabarre  
CNEFEI, Suresnes

## NOTES

- (1) Sauf indication contraire, les données statistiques renvoient à l'année scolaire 1998-1999. Elles sont extraites des sources suivantes, et de tableaux non publiés de la Direction de la Programmation et du Développement (DPD).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement. Garnier, Michel. Dir. (1999). – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 312 p.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement. (1999). – *Enseignement spécial dans les établissements de l'enseignement préélémentaire et dans les établissements médicaux, médico-éducatifs et sociaux*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 41 p. – (Tableaux statistiques ; 6665).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement (1999). – *Le coût de l'éducation en 1998 : évaluation provisoire du compte*. Note d'information, n° 37, 6 p.
- Ministère de l'emploi, de la solidarité, service des statistiques, des études et des systèmes d'information (1998). – *Annuaire des statistiques sanitaires et sociales*. Paris : La Documentation française, 465 p.
- (2) Note du Centre de documentation de la DPD, au 18 juin 1999.
- (3) Il s'agit principalement des Classes d'intégration scolaire (CLIS), qui ont pris le relais des anciennes classes de perfectionnement, en voie d'extinction.
- (4) Ou souffrant de maladies invalidantes.
- (5) Enquête ES 1996, réalisée par le SESI -DREES - du ministère du Travail et de la Solidarité.
- (6) Adolescents ou jeunes adultes (de zéro à vingt ans).
- (7) Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) et autres services du même type tels le Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce (SAFEP), ou le Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS), dont l'objet est de favoriser l'intégration sociale et scolaire des enfants handicapés.
- (8) Tels les Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), et les Centres médico-psycho-pédagogique (CMPP).
- (9) A. Triomphe, in G. Langouët, 1999.
- (10) Le récent Plan en faveur des personnes handicapées annoncé le 25 janvier 2000 par le Premier Ministre se donne un double objectif (« garantir une solidarité vigilante en faveur de ceux que le handicap a le plus durement touchés ; favoriser l'autonomie de tous ceux qui peuvent s'intégrer dans le milieu de vie ordinaire »), qui se traduit par la mobilisation de 1,52 milliard de francs supplémentaires en faveur des personnes handicapées sur la période 2001-2003. L'effort global en direction des personnes handicapées aura représenté 2,52 milliards de francs entre 1998 et 2003, qui s'ajoutent aux sommes consacrées aux diverses prestations en nature et en espèces à destination des personnes bénéficiant des dispositions de la loi 75-534.
- (11) « Ainsi, lorsque l'intérêt de l'enfant impose l'intégration en milieu ordinaire, il est indispensable de la valoriser en assurant les prestations d'aide et de soutien éducatif, thérapeutique ou rééducatif définies par les commissions d'orientation. C'est pourquoi le gouvernement a déjà mobilisé 40 MF en 1999, et mobilise actuellement 60 MF et mobilisera 300 MF sur la période 2001/2003, pour le développement des services médico-sociaux d'accompagnement des familles et d'appui à l'intégration scolaire ». Discours de Madame Dominique Gillot, secrétaire d'État à la santé et aux handicapés, congrès de l'APF, 20 mai 2000. Diffusé sur le site internet du ministère en charge des affaires sociales (<http://www.social.gouv>).
- (12) Depuis la loi d'orientation 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées, plusieurs dizaines de textes réglementaires organisent la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Ils représentent deux forts volumes qui sont publiés chaque année par le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), 58, avenue des Landes, 92150 Suresnes. Contact email : [jmlsain-delabarre@libertysurf.fr](mailto:jmlsain-delabarre@libertysurf.fr).
- (13) Communication présentée au 6<sup>e</sup> congrès de l'European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children (EUSARF) relatif à l'innovation dans le champ de la suppléance familiale, Université de Paris-X Nanterre, septembre 1998.
- (14) Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés, mars 1999, p. 11.
- (15) Ces analyses sont développées dans J.-M. Lesain-Delabarre, 2000a, partie 1.



- (16) C'est ce que relèvent notamment les experts de l'OCDE, dans leur rapport : *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théorie et pratiques*. Paris : OCDE, 1994 p. 44 et suiv.
- (17) En règle générale, la fonction d'auxiliaire d'intégration collective est assurée par un aide-éducateur affecté à une structure scolaire (circulaires 97-263 du 16/12/1997 et 98-150 du 17/7/1998) tandis que la fonction d'auxiliaire d'intégration individuelle est assumée par un emploi-jeune, salarié d'une association ou d'une collectivité territoriale (circulaire 98-150 du 17/7/1998).
- (18) La circulaire du 19/11/1999 précise que la première mission des groupes départementaux 'Handiscol' est « de coordonner et de faciliter les actions des différents partenaires concernés par la scolarisation des jeunes handicapés, et de s'assurer de la cohérence du dispositif global d'intégration et d'éducation ». Les rôles d'observation, de suivi, de coordination et d'évaluation « sont enrichis d'un rôle prospectif visant à proposer des adaptations et des améliorations au schéma départemental de scolarisation et au schéma des équipements sociaux et médico-sociaux dans un souci permanent d'offrir aux jeunes handicapés des alternatives, des complémentarités, afin d'assurer une continuité éducative ».
- (19) Le corpus sur la base duquel ont été effectuées les premières catégorisations ici mentionnées est constitué de 223 items recueillis par élaboration progressive.
- (20) Ces entretiens approfondis, d'une durée de trois heures en moyenne chacun, ont été conduits par notre collègue Jean-Pierre Garel, professeur agrégé au CNEFEL de Suresnes, auprès des membres de trois familles particulièrement militantes, dont un enfant lourdement handicapé a bénéficié d'une intégration en école primaire, au collège ou au lycée – et parfois à ces différents niveaux de la scolarité.
- (21) Pour reprendre les analyses d'É. Plaisance et de G. Vergnaud (1999, p. 110), « l'avantage du modèle stratégique est de créditer les acteurs de certaines logiques d'action, même si celles-ci ne sont pas nécessairement conscientes, bref, de ne pas réduire leurs comportements à des effets d'un déterminisme qui les dépasse ».

## BIBLIOGRAPHIE

- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É. (2000). – **L'École face aux handicapés : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?** Paris : PUF.
- CORBILLON M., HELLINCKX W., COLTON M.-J. (1994). – **Suppléance familiale en Europe : l'éducation en internat, les familles d'accueil et les alternatives au placement dans les pays de l'Union européenne**. Paris : Matrice.
- CORBILLON M., LESAIN-DELABARRE J.-M., (dir.), (1999). – Institutions et familles (dossier). **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 7.
- DURNING P. (1986). – **Éducation et suppléance familiale en internat : psycho-sociologie de l'internat spécialisé**. Paris : CTNERHI (diffusion PUF).
- FABLET D. (1999a). – Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 7, p. 10-19.
- FABLET D. (1999b). – **Suppléance familiale précoce et soutien à la parentalité. Enfant Présent, un dispositif de prévention socio-éducative innovant**. Nanterre : ERISFER (document multicopié).
- FABLET D. (2000). – Une comparaison des modes de professionnalisation. In Chauvière M., Plaisance É. (2000). – **L'École face aux handicapés : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 85-100.
- GAREL J.-P., LESAIN-DELABARRE J.-M. (1999). – Réussir l'intégration scolaire : à quel prix pour les parents ? **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 7, p. 83-99.
- GATEAUX-MENNECIER J., MEGE-COURTEIX M.-C. (1999). – Marginalisation, intégration (dossier). **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 8.
- GOSSOT B. (1997). – **Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Examen de quelques situations départementales**. Rapport d'inspection générale. Paris : CNDP.
- JEANNE P., LAURENT J.-P. (2000) – Jeunes handicapés, intégration et rythme de vie. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 10, p. 124-130.
- KELLERHALS J., MONTANDON C. (1991). – **Les stratégies éducatives des familles**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- LANGOUËT G., (Dir.), (1999). – **L'Enfance handicapée en France**. Paris : Hachette.
- LERCH D. (2000). – L'École au village aujourd'hui : Carte scolaire et monde rural. – **Histoire et Sociétés Rurales**, n° 13, 1<sup>er</sup> semestre 2000, p. 119-142.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (1996). – **Le Guide de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires**. Paris : Nathan.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (dir.), (1998). – **Diriger : approches critiques d'une fonction complexe**. Suresnes : Les éditions du Centre de Suresnes.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (2000). – **L'Adaptation et l'Intégration scolaires – Innovations et résistances institutionnelles**. Paris : ESF.
- LESAIN-DELABARRE J.-M., GAREL J.-P. (1999a). – Handiscol : questions et réactions des parents face aux difficultés de scolarisation de leur enfant handicapé. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 7, p. 113-124.
- LESAIN-DELABARRE J.-M., GAREL J.-P. (1999b). – Le métier de parent d'un élève handicapé. Considérations sur quelques aspects stratégiques de l'intégration scolaire. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 8, p. 221-233.
- LESAIN-DELABARRE J.-M., PONS M.-H. (2000). – Aperçu de l'éducation adaptée et spécialisée en France. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 11, p. 160-174.
- MÈGE-COURTEIX M.-C., LESAIN-DELABARRE J.-M. (1998b). – **Intégration, scolarisation, accueil des**

- jeunes handicapés ou en grande difficulté en France : mémento pratique.** Suresnes : Éditions du Centre national de Suresnes.
- MÈGE-COURTEIX M.-C. (1999). – **La politique des aides aux enfants en difficulté ou handicapés : un enjeu de service public.** Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1984). – **La fabrication de l'excellence scolaire.** Genève : Droz.
- PLAISANCE E. (1999a). – Comment les mots font les choses ? **Éducatons**, n° 17, 1999/1, p. 49-61.
- PLAISANCE E. (1999b). – Quelle intégration ? **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 8, 4<sup>e</sup> trimestre 1999, p. 61-73.
- PLAISANCE E. (2000). – Comment les mots font les choses ? *In* Chauvière M., Plaisance E., **L'École face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 15-29.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1999) – **Les sciences de l'éducation.** Paris : La Découverte, (3<sup>e</sup> édition).
- Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés.** Présenté par B. Gossot, C. Mollot, P. Naves, M. Gaüzere, C. Trouvé, mars 1999 (Rapport n° 99-002).
- WOLFENBERGER W. (1972). – **Normalization : the principles of normalization in human services.** Toronto : National Institute on Mental Retardation.

# L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté

Monique Chaumon  
Raymond Chaumon

---

*Si, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou au début du XX<sup>e</sup>, l'idée même d'offrir la possibilité d'acquérir une formation professionnelle aux jeunes en grande difficulté était loin d'être une préoccupation nationale, peut-on dire que l'idée d'une obligation dans ce domaine, inscrite pourtant dans la loi, soit vraiment admise par tous aujourd'hui ? Certes la loi du 15 avril 1909, sur l'organisation et le fonctionnement des classes et écoles autonomes de perfectionnement, aborde cette question.... mais d'une façon incidente. Il faudra attendre la Libération pour que les centres d'apprentissage spécialisés créés par le gouvernement de Vichy pour « recevoir des enfants et des adolescents inadaptés aux conditions normales de l'enseignement général et professionnel » soient, par la loi du 31-12-1951, transformés en Écoles Nationales de Perfectionnement. Mais l'arrêté sur les instructions pédagogiques, « Préparation à la vie professionnelle et sociale des adolescents débiles mentaux » ne paraît que le 20-10-1967 et reste profondément marqué par une vision peu optimiste du développement de ces jeunes : « l'apprentissage par l'exemple, en outre, prévaudra pour les débiles. Nous voulons dire par là qu'il faudra montrer plutôt que démontrer ; l'apprentissage par l'imitation doit supplanter l'apprentissage par l'intellection ». Cependant dans la pratique d'un certain nombre d'établissements se marque la volonté de passer d'un objectif d'adaptation sociale et d'insertion professionnelle à un objectif de qualification professionnelle. C'est dans les textes de 1989-1990 et de 1996-1998 que se précise la volonté d'aller vers un modèle de formation de droit commun, mais il est vrai qu'un « certain » chemin reste encore à parcourir pour atteindre ce but pour tous les élèves des Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (EGPA).*

---

**Mots-clés :** formation professionnelle, adolescents en difficulté, établissements spécialisés, formation adaptée.

## INTRODUCTION

La question de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté (1) suppose de porter préalablement un regard rapide sur la formation professionnelle destinée à l'ensemble des

jeunes. Il fut un temps où l'idée même d'offrir la possibilité d'acquérir une formation professionnelle aux jeunes était loin d'être une préoccupation nationale. Il faut se souvenir que si le XIX<sup>e</sup> siècle est sans conteste celui pendant lequel se développe la scolarisation de manière décisive,

il n'en est pas de même pour l'apprentissage professionnel dont on peut repérer la dégradation quantitative et qualitative, sans qu'on puisse affirmer qu'il y ait un lien de cause à effet ; on note également l'entrée massive des enfants au travail. Dans un tel contexte, on ne doit donc pas s'étonner de constater la quasi-disparition de l'apprentissage sous une forme instituée, d'autant que la loi du 22 mars 1841 (2) autorise le travail des enfants à partir de 8 ans.

En 1892 une nouvelle loi régleme le travail des enfants :

- âge minimum : 13 ans (12 pour ceux qui ont le certificat d'études primaires) ;
- durée du travail : 10 h pour les 13-16 ans ; 1 h pour les 16-18 ans (maximum 60 h par semaine) ;
- le travail de nuit est interdit aux moins de 18 ans.

Anthime Corbon relève en 1878 qu'« il y a une tendance marquée dans l'industrie, particulièrement dans la grande, à ne plus faire d'apprentis. Le travail devient automatique... l'enfant apprend ce qu'il a à faire en deux jours, en deux heures... Il ne sera jamais ouvrier qualifié » (3). C'est également l'avis de Placide Astier qui déclare en 1909 que : « l'instruction professionnelle des ouvriers devenait notoirement insuffisante parce que leur préparation technique n'était plus possible à l'atelier que dans un nombre très restreint d'industries. L'apprentissage familial n'existait plus, et, dans les grandes industries, les conditions nouvelles de la production, qui exigeaient l'emploi de plus en plus fréquent de machines et la spécialisation de la main-d'œuvre par la division du travail ne permettaient plus de s'occuper du jeune ouvrier » (4). Dix ans plus tard, le même Placide Astier est à l'origine de la loi qui expose pour la première fois le principe de l'enseignement technique gratuit et obligatoire (5). Il est vrai que, dans la réalité, il s'agit plus d'un principe que d'un fait : la formation professionnelle reste étroitement dépendante des besoins du patronat en main-d'œuvre qualifiée. Mais alors que la loi Astier maintenait l'enseignement technique dans la dépendance du ministère du commerce, un décret du 20.01.1920, à l'occasion d'un remaniement ministériel, rattacha l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique en créant un sous-secrétariat.

Il faut attendre 1936 pour que le Front populaire prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans et

que Jean Zay crée en 1937 les ateliers-écoles (6) qui visent à donner aux élèves une préformation professionnelle, un préapprentissage d'une durée d'un an ou deux. Les instructions pédagogiques les concernant précisent : « dans toutes les disciplines on partira du concret et, chaque fois qu'on le pourra, d'un fait à expliquer plutôt que d'une qualité à observer. Les forces qui meuvent les choses, les choses en mouvement, en action et en réaction intéressent les enfants beaucoup plus que l'analyse des mots et même le simple relevé des qualités des choses. »

Dans les temps où la formation professionnelle ne s'adressait nullement à l'ensemble des jeunes mais n'était en fait prévue et organisée que pour une petite minorité dans des établissements techniques ouverts pour les futurs ingénieurs et futurs cadres, il n'est pas étonnant de relever que la formation des adolescents en grande difficulté ne pouvait en rien être à l'ordre du jour. Avec le développement de la formation professionnelle pour tous, cette intention pédagogique à l'égard de publics affectés de handicaps allait progressivement s'affirmer. Aujourd'hui l'idée d'une obligation dans ce domaine s'est imposée. Mais est-elle vraiment admise par tous... même si elle est inscrite dans les textes officiels (7) ?

Ce sujet a été peu étudié. Nous allons tenter dans cet article de présenter, non pas l'analyse complète du déroulement des dispositions prises dans ce domaine, mais seulement quelques aspects significatifs des différentes étapes de l'évolution des conceptions : du tâtonnement des origines aux dispositions relativement précises que décrivent les derniers textes officiels de 1996-1998.

## **LA LOI DU 15 AVRIL 1909 : UNE CERTAINE CONCEPTION DE LA FORMATION**

C'est avec l'application de l'obligation scolaire que les problèmes posés par l'éducation des jeunes en grande difficulté seraient apparus au grand jour et que se serait peu à peu imposée, au niveau de l'école élémentaire, la nécessité d'un accueil spécifique. Cette thèse fut longtemps répandue jusqu'à ce que les travaux de chercheurs (8) autorisent à avoir une vision plus précise des origines de l'enseignement « spécial ».

On peut attribuer au docteur Bourneville, médecin aliéniste à l'hôpital de Bicêtre, l'origine de la revendication en France d'un enseignement spécial. L'idée se développe en fait pendant le XIX<sup>e</sup> siècle (9) et prend toute son ampleur dans les vingt dernières années du même siècle avec l'action de Bourneville (1840-1909) (10).

Ce dernier mène campagne pour que les enfants considérés comme « anormaux scolaires » voire « idiots et dégénérés » ne soient plus enfermés dans les asiles avec les adultes mais que certains puissent même être accueillis dans des classes spéciales en milieu scolaire. Il défendait l'idée que « puisque l'école est obligatoire pour tous on ne peut se dérober à la création de telles classes ». L'obligation étant inscrite dans la loi, pourquoi ces enfants ne seraient-ils pas accueillis par l'école dans des classes spéciales ?

Ce n'est qu'après nombre d'actions et de débats que le parlement a voté la loi du 15 avril 1909 sur l'« organisation et [le] fonctionnement des classes et des écoles autonomes de perfectionnement ». Comme souvent, l'évolution sociale a précédé la loi. C'est en novembre 1906 que fut créée la première classe de perfectionnement et Gustave Bager (11) s'affirma comme un fervent partisan des « écoles d'anormaux » dont il soutint l'urgence nécessaire. En 1908, une douzaine de classes fonctionnent déjà Alfred Binet participant d'ailleurs à leur organisation. Ces créations ne se font pas sans se heurter aux résistances des instituteurs mettant en avant leur rejet d'une ségrégation scolaire.

Il est vrai que dès le vote, le 28 mars 1882, de la loi instituant l'instruction primaire obligatoire il était affirmé qu'« un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles ». Une commission fut nommée le 19 juin 1882 pour rédiger ce règlement, qui ne ressurgit que le 4 octobre 1904 sous la forme d'une commission interministérielle (Instruction publique et ministère de l'Intérieur) dite commission Bourgeois (12) « à l'effet d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés, etc.) ». L'aboutissement en fut justement la loi du 15 avril 1909.

Ce texte ayant spécialement en vue l'enseignement élémentaire, il n'est fait allusion que de

façon incidente à la formation professionnelle. L'arrêté du 18 août 1909 précise dans son annexe : « l'enseignement du travail manuel qui leur sera donné devra être orienté vers l'apprentissage et ses applications concrètes. C'est surtout dans les internats de perfectionnement qui gardent les enfants jusqu'à seize ans et même dix-huit ans que le travail doit être développé. Dans les milieux ruraux c'est vers l'enseignement agricole qu'il convient de les diriger de préférence... Dans les milieux urbains, des ateliers seront aménagés pour un apprentissage rationnel et complet répondant à des besoins locaux ou régionaux. Ce qui convient le mieux, ce sont les métiers simples pouvant s'exercer partout, le travail du bois, du fer, les confections, la cordonnerie, les broderies, etc... à condition d'apprendre entièrement la profession choisie ». Cela témoigne, à la fois, d'une certaine ambition « à condition d'apprendre entièrement la profession choisie » et d'une méconnaissance de ce que sont les métiers qualifiés de « simples », en réduisant leurs caractéristiques à la matière mise en œuvre, ce qui, même en 1909, ne correspondait pas à la réalité « technologique ».

Le chemin sera encore long avant de remplacer les activités occupationnelles asilaires à support matériel par une authentique formation professionnelle pour ces jeunes, bien qu'on puisse relever, dans ces mêmes instructions, des indices du souci de passer d'un stade des opérations de simple imitation, voire de conditionnement, à un autre stade de formation : « par l'observation, par l'analyse raisonnée de ses propres mouvements ou de ceux du maître, par l'examen de ses outils, de leurs rapports, de leur proportion avec la matière d'œuvre, développer son jugement pour qu'en présence d'un nouveau travail on puisse faire appel à sa mémoire et à son raisonnement ».

Cet arrêté du 18 août 1909 (suivi de celui du 25 août), nous semble avoir directement inspiré la politique de la formation des adolescents scolarisés dits « en difficulté » voire « en très grande difficulté » qu'à cette époque, (et jusque dans les années 1950 au moins) on qualifiait le plus souvent de « débiles mentaux » ou « d'arriérés », certains autres étant classés comme « caractériels » avant de l'être dans la catégorie des TCC (troubles du caractère et de la conduite).

Il est d'ailleurs significatif que le diplôme de spécialisation créé à l'intention des institutrices et

instituteurs qui voulaient se consacrer à ce public, fut, du 15 avril 1909 à juillet 1963, le CAEA (Certificat d'aptitude à l'enseignement aux arriérés). C'est en effet le décret du 12 juillet 1963 qui modifie cette appellation en créant le CAEI (Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants inadaptés).

On connaît les nombreuses appellations utilisées pour désigner les enfants qui, plus ou moins rapidement, se trouvaient en difficulté au seuil de l'école ou au cours de leur scolarisation : enfance anormale, enfance irrégulière, enfance handicapée, enfance inadaptée et, plus récemment, enfants en difficulté voire en très grande difficulté. Ces dernières dénominations s'useront plus ou moins rapidement comme les autres, car si elles témoignent de notre embarras devant les problèmes que posent ces jeunes, elles recouvrent des réalités fort différentes et souvent fort complexes.

## **DE 1945 À 1967 : UN BESOIN DE FORMATION PROFESSIONNELLE AFFIRMÉ**

La période de la Résistance et de la Libération a été marquée par la volonté de réorganiser, de repenser le système éducatif dans son ensemble. Les premières instructions pédagogiques concernant les Centres d'apprentissage datent de 1946, mais prennent appui, en en transformant le contenu, sur des dispositions mises en œuvre par le gouvernement de Vichy. Ainsi existaient des centres spécialisés qui accueillaient des enfants et adolescents présentant des difficultés de diverses origines. Ces centres, créés en 1942 par le commissariat à la jeunesse (13), étaient destinés à « recevoir des enfants et des adolescents inadaptés aux conditions normales de l'enseignement général et professionnel ». L'arrêté ministériel du 27.11.1944 rattacha ces centres à la Direction de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré 3<sup>e</sup> bureau (14) en application de la loi du 15 avril 1909 sur l'organisation et le fonctionnement des classes et écoles de perfectionnement. Cette loi disposait en effet dans son article 2 : « Les écoles autonomes pouront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à 16 ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel ».

La loi du 31.12.1951 créa les Écoles Nationales de Perfectionnement (donnant un nouveau statut aux centres spécialisés) et le décret du 4.01.1954 définit leurs règles d'administration. L'article 2 précisait que « les Écoles Nationales de perfectionnement reçoivent les élèves qui ne peuvent fréquenter utilement les classes normales d'enseignement général et professionnel. Elles sont spécialisées compte tenu des élèves reçus ». L'article 3 indiquait que « les Écoles Nationales de perfectionnement dispensent l'instruction, l'éducation et, pour les élèves de plus de 14 ans, une formation professionnelle appropriée ».

L'ordonnance du 6.01.1959 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et prévoit son application (art. 45) à l'enseignement spécial ; la circulaire du 21.09.1965 précise les modalités de scolarisation des enfants inadaptés soit dans des établissements spécialisés (les Écoles Nationales de Perfectionnement) soit dans des unités pédagogiques au niveau des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES). « Dans environ un CES (de 600 élèves environ) sur quatre, il conviendra de construire un bloc supplémentaire de classes et d'ateliers spécialement destiné à accueillir environ 90 déficients intellectuels légers ». Tel est l'acte de naissance des sections d'éducation spécialisée (SES) dont la construction se développera au rythme de celle des CES, prévue par le Plan.

Parallèlement au développement continu des structures d'accueil en SES on a assisté à une croissance très importante des effectifs. En 1968-69, en France métropolitaine, 6 533 élèves (3 577 garçons et 2 976 filles) étaient orientés vers l'enseignement spécialisé du second degré ; ils représentaient 0,3 % de la population du 1<sup>er</sup> cycle du second degré (selon l'enquête annuelle du service statistique du MEN). En 1985-86, 112 424 élèves (64 798 garçons et 47 626 filles) étaient scolarisés dans les SES. C'est donc 17 fois plus d'élèves qui ont pris le chemin des SES après leur scolarité dans l'enseignement élémentaire et ce, en une quinzaine d'années. Les effectifs des enseignements spécialisés ont cessé d'augmenter depuis cette date, amorçant dès 88-89 une diminution régulière (cf. tableau I ci-après).

Comment fut alors prévue, dans ces établissements, l'organisation de la formation professionnelle des adolescents en difficulté, ou en très grande difficulté ?

Tableau I. – Évolution des effectifs des SES/GCA, EREA (Public + Privé)

		70-71	75-76	80-81	85-86	87/88	88-89	89-90	90-91
France Métropolitaine	SES	24 101	84 755	111 461	116 765	115 930	114 398	111 254	108 935
	EREA		9 629	11 612	12 037	12 230	12 294	12 270	12 122
TOTAL		24 101	94 384	123 073	128 802	128 160	126 692	123 524	121 057
France Métropolitaine + DOM		24 101	95 999	126 535	133 852	133 544	132 563	129 094	126 913
dont privé				929	1 710	2 012	2 043	2 178	2 451
		91-92	92-93	94-95	95-96	97-98	98-99		
France Métropolitaine	SES	107 171	108 319	109 293	107 095	106 732	106 890		
	EREA	12 165	11 852	12 023	12 073	11 999	11 781		
TOTAL		119 336	120 171	121 316	119 168	118 731	118 671		
France Métropolitaine + DOM		125 508	126 389	126 925	124 774	124 121	124 150		
dont privé		2 505	2 796	3 240	3 218	3 426	3 583		

### 1967 : UN PREMIER MODÈLE DE FORMATION PROFESSIONNELLE SPÉCIALISÉE

Après l'arrêté du 18.08.1909 et les instructions du 25 août évoqués ci-dessus, il fallut attendre près de 60 ans pour que l'arrêté du 20 octobre 1967 (15) définisse la « préparation à la vie professionnelle et sociale des adolescents débiles mentaux ». L'objectif consistait à prendre en compte les transformations du système économique et de l'organisation sociale comme celles du système de production. Il était indispensable aussi de tenir compte des changements importants survenus dans les recherches sur la psychologie de l'enfant et de son développement. Mais les idées concernant les enfants ou adolescents « débiles » mentaux étaient pour le moins contrastées. Les travaux de Colette Chiland démontraient l'évolution possible du QI tant en augmentation qu'en régression (16), et l'enquête de Laurent et Philonenko révélait à l'étonnement de beaucoup l'évolution très positive, tant professionnellement que socialement, de nombre de jeunes gens classés « débiles » lors de leur scolarisation (17). Il devenait possible de questionner la débilité mentale comme « déficit intellectuel pur et simple ».

Enfin, concernant le domaine de la pratique pédagogique, étaient mises en place, dans cer-

taines ENP et certains Centres spécialisés, des formations professionnelles qualifiantes : on assistait à des insertions professionnelles réussies d'adolescents pourtant considérés comme « débiles ». Même si dans le texte du 20 octobre 1967 on pouvait écrire que « les possibilités du déficient intellectuel à ce niveau ne doivent pas être sous-estimées » et que « le quotient intellectuel ne constitue pas un élément essentiel de son efficacité dans les activités d'atelier, ni dans celles que motive le désir d'accéder à la vie sociale normale », les propositions relatives aux modèles d'apprentissage restaient marquées par des représentations archaïques du développement possible des adolescents en grande difficulté. En effet, on pouvait lire par ailleurs : « l'apprentissage par l'exemple (...) prévaudra pour les débiles. Nous voulons dire par là qu'il faudra montrer plutôt que démontrer : l'apprentissage par l'imitation doit supplanter l'apprentissage par l'intellection ». Les conséquences de ces résistances à admettre que le développement intellectuel d'un individu n'est pas borné a priori ont été bien exprimées par Vygotski caractérisant une tendance malheureusement trop souvent rencontrée dans la pédagogie « spéciale » : « On a l'habitude de penser que les handicapés mentaux sont incapables de pensée abstraite, moyennant quoi, dans les écoles spécialisées, on utilise une pensée figurative et concrète. Et...après cinq ans de ces traite-

ments, on constate que les handicapés mentaux sont incapables de pensée abstraite » (18).

Rappelons à nouveau que l'éducation générale et la formation professionnelle des enfants et adolescents débiles mentaux avait été rattachée à la Libération à la Direction de l'enseignement du premier degré chargée des enseignements maternels et élémentaires sans aucun lien avec l'enseignement technique. Ceci peut expliquer, sans l'excuser d'ailleurs, que ce même arrêté du 20 octobre 1967, ayant pour objet la préparation à la vie professionnelle et sociale des adolescents débiles mentaux, ne faisait aucune allusion à une quelconque coopération avec l'enseignement technique. Un tel état de fait ne paraît pas particulièrement favorable aux adolescents en difficulté.

La circulaire du 27 décembre 1967 révélait les représentations floues (très fortement imprégnées de la culture de l'enseignement primaire) qu'avaient les rédacteurs en matière de formation professionnelle. En effet il est indiqué au chapitre IV (Personnel) qu'« Il peut être demandé à ces instituteurs d'enseigner l'éducation physique, les travaux manuels, le dessin industriel, des éléments de technologie et d'analyse du travail, ainsi que la législation ouvrière ». On peut relever une confusion entre travaux manuels éducatifs de l'école élémentaire et travaux d'atelier pour assurer une formation professionnelle, entre « croquis coté » du primaire et dessin industriel relatif à une fabrication professionnelle. L'impact du rattachement à l'enseignement primaire et le fait que les rédacteurs de la circulaire en étaient également issus, se retrouve dans la rédaction de l'avant-dernier alinéa : « Pour tenir compte de la présence d'élèves des deux sexes, il y aura lieu, dans toute la mesure du possible, de nommer sur ces postes, dès la première année, au moins une institutrice apte à enseigner les premiers éléments d'enseignement ménager et de couture aux jeunes filles ».

Les exigences d'une formation professionnelle de qualité étant largement méconnues de nombre de responsables du recrutement des élèves et de l'organisation des structures, se manifesta une diversité d'interprétations des indications contenues dans cette circulaire qui se traduisit par de nombreuses sorties de SES à la fin de la scolarité obligatoire sans que les élèves concernés aient reçu la formation générale et professionnelle à laquelle

chacun des admis aurait pu prétendre. Parler de préparation à une qualification de niveau CAP était souvent accueilli comme une utopie, malgré des exemples de réussite.

Ce n'est que dans la circulaire du 27 mars 1973 qu'il sera affirmé : « Il paraît cependant possible par la mise en œuvre d'une pédagogie plus individualisée, par un soutien efficace sur le plan psychologique médical et social et parfois par une formation plus étendue dans le temps, de se consacrer à la préparation aux diplômes de l'enseignement technologique tels que le certificat d'éducation professionnelle (19) et parfois le certificat d'aptitude professionnelle. En premier lieu, la préparation du certificat d'aptitude professionnelle ne saurait être *a priori* exclue ». Et il est enfin précisé plus loin : « S'il existe au niveau de l'organisation pédagogique des différences avec les horaires prévus, celles-ci peuvent être compensées par la durée des études dans les sections d'éducation spécialisée qui peuvent accueillir des élèves jusqu'à l'âge de 18 ans et dans les écoles nationales de perfectionnement où la formation professionnelle dure trois années ».

#### **D'UN OBJECTIF D'ADAPTATION SOCIALE ET D'INSERTION PROFESSIONNELLE À UN OBJECTIF DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE**

Les textes de 1967 resteront en vigueur pendant 22 ans non sans que, sur le terrain, nombre d'expériences empruntent d'autres voies. Des responsables de SES et d'ENP, croyant fermement que ces jeunes, certes en grande difficulté, pouvaient, si on les plaçait dans des conditions favorables, acquérir un premier niveau de qualification, choisirent cette option difficile, dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle ne cadrait pas avec les instructions officielles. Ces enseignants s'interdirent de fixer *a priori* une limite au développement de chacun des élèves qui leur étaient confiés en s'efforçant, en premier lieu, de leur donner les conditions permettant d'atteindre l'objectif de qualification : durée de la formation, équipement professionnel des ateliers, contenus de formation référencés et coordonnés, de même que des personnels qualifiés et sensibilisés aux approches psycho-pédagogiques.

Dès 1968, un pôle de diffusion de cette perspective d'une véritable formation générale et profes-



sionnelle pour les publics en grande difficulté fut impulsée par le Centre de spécialisation des professeurs de l'enseignement technique (CNSEPET) annexé au Centre National de Beaumont/Oise, plus connu par la suite comme « Centre de Cronstadt » (20).

Depuis quelques d'années, on savait qu'une formation professionnelle de première qualification était développée avec efficacité dans les centres d'apprentissage, devenus collèges d'enseignement technique puis lycées d'enseignement professionnel.

On connaissait aussi dans de nombreux endroits les expériences menées hors des sentiers battus : par exemple celle conduite dans le cadre des initiatives animées par B. Schwartz (21) appuyée sur le CSTB (Centre technique et scientifique du bâtiment) et pilotée par un ingénieur, P.O. Mordohay, dans laquelle, sur 13 jeunes en très grande difficulté, 12 réussirent leur entrée dans le monde du travail avec, pour certains, le CAP voire le BEP, et celle menée dans les années 80 concernant des élèves provenant d'Instituts Médico-Professionnels et scolarisés, dans le cadre de Centre de formation d'apprentis (CFAS), sur des objectifs de qualification. La réussite de certains au CAP apporta la confirmation supplémentaire de leurs possibilités.

Parallèlement, des SES et des ENP poursuivaient leur travail de qualification de leurs élèves, non sans avoir à affronter des problèmes administratifs (ruses pour pouvoir inscrire leurs élèves au CAP (22)). L'extension de la formation professionnelle à un public différent ne voulait pas dire que l'on calquait la formation sur un modèle unique. Des invariants étaient certes conservés, mais les modalités de mise en œuvre tenaient compte de la singularité du public.

Le Centre National de spécialisation des professeurs de l'Enseignement Technique (CNSEPET) continuait aussi son travail de formation et d'information auprès des responsables d'établissements spécialisés, des professeurs de l'enseignement technique travaillant ou voulant travailler en SES ou ENP pour une meilleure prise en charge des adolescents et adolescentes en grande difficulté. À son initiative, se déroula en février 1982 au Centre National de Beaumont/Oise le premier colloque national sur le thème : « De la formation professionnelle dans les établissements spécialisés » (23).

Le CNSEPET est aussi à l'origine, en 1984, d'une enquête nationale exhaustive sur les SES qui sera menée en 1985 et 1986 sous l'autorité du MEN par la Division de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) et le Centre de Cronstadt. Cette étude fournit de nombreuses informations particulièrement détaillées sur la situation réelle de ces structures (24) montrant entre autres que si une grande partie des élèves de SES ne bénéficie que d'une formation professionnelle sur deux ans (insuffisante), plus de 30 % suivent trois voire quatre années de formation. Dans certaines académies ce pourcentage est d'ailleurs nettement plus important : 59 % pour Versailles, 48 % pour Lille, 46 % pour Créteil, 40 % pour Marseille. Est aussi mis en relief par cette enquête que si, pour l'ensemble des SES, 31 métiers sont recensés au total, les élèves se regroupent en 9 métiers principaux avec une différenciation importante entre les filles et les garçons. Les garçons à hauteur de 92 % se retrouvent dans 7 métiers, (Maçonnerie (16,2 %), Peinture Vitrerie Revêtement (14 %), Menuiserie (20 %), Installations Sanitaires et Thermiques (11,9 %), Construction Métallique (12,4 %), Employé Technique de collectivité (9 %), Mécanique Générale (8,7 %). Les filles quant à elles sont orientées presque en totalité vers deux groupes seulement : les « services dans l'hôtellerie et les collectivités » (48 %) et « l'habillement et le travail des étoffes » (43 %).

Dans la perspective de ces constatations et de ces pratiques, la parution de la circulaire d'orientation du 6 février 1989 parue au BO n° 7 du 17.02.1989 apporta un réel soutien aux équipes engagées dans des projets ambitieux de qualification car elle reconnaissait enfin le rôle positif joué par les SES et les EREA (Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté) dans l'aide et la formation des adolescents en grande difficulté. Elle précisait officiellement que : « Les SES et les EREA ont toute leur place dans l'ensemble des formations du second degré et constituent une des voies visant à l'acquisition par les jeunes d'une formation et d'une qualification leur permettant une insertion professionnelle au niveau V », ajoutant : « Dans cet esprit les SES deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel adapté ».

Ce texte soulignait que le début de la formation professionnelle, dans une collaboration interdisciplinaire avec les enseignants généraux et technologiques, a lieu en 4<sup>e</sup> et « permet aux

jeunes sur 3 ou 4 ans d'acquérir les connaissances et les compétences leur permettant d'envisager dès que possible l'obtention d'un CAP ». C'est évidemment une autre perspective que celle visée par les instructions de 1967 pour lesquelles il s'agissait de contribuer à « l'adaptation sociale et professionnelle » d'adolescents encore appelés déficients intellectuels sinon débiles. Il n'est donc plus question d'une simple préparation à l'emploi, mais de l'acquisition d'une réelle qualification professionnelle : « Il s'agit pour les élèves de SES et des Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA) d'obtenir ou d'être en position favorable pour obtenir un diplôme attestant de leur qualification au niveau V » (circulaire du 20.03.1990).

Dans la circulaire n° 90340 du 14 décembre 1990, quatre domaines particulièrement importants sont explicités : objectifs généraux et champs professionnels, organisation des études, principes et méthodes pédagogiques, évaluation et validation des acquis. Il est enfin précisé que la poursuite de la formation générale doit se dérouler « sans exclusive disciplinaire » avec en particulier « une initiation à la langue étrangère et à l'éducation artistique ». On voit apparaître, pour la première fois à notre connaissance, dans une circulaire officielle « une pédagogie de l'adolescence », mais aussi une pédagogie de l'activité et de l'abstraction ainsi qu'une invitation à abandonner une « définition générale des différents troubles cognitifs comme irréversible », et (eu égard aux recherches contemporaines) « à ne pas fixer une limite *a priori* au développement de chaque élève ».

Cependant, contrairement aux espoirs qu'elles ont suscités, ces circulaires ont eu une influence limitée sur le changement que l'on pouvait attendre conformément aux objectifs proposés.

### **1989-90 ET 1996-98 : UN MODÈLE DE FORMATION « DE DROIT COMMUN » DE PLUS EN PLUS AFFIRMÉ**

Près de 40 à 45 % des équipes de SEGPA (Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés) et EREA ont prolongé ou mis en œuvre des cursus de formation en accord avec ces directives officielles, mais d'autres,

devant l'ampleur des changements demandés (objectifs, contenus et méthodes) ont manifesté doutes et interrogations. Le rapport de l'Inspection Générale de mars 1994 (26) souligne en effet que « les instances administratives... n'ont pas assuré dans leur majorité le respect des prescriptions essentielles de ces textes ni par l'octroi des moyens permettant l'application des nouveaux horaires ni par le pilotage de la transformation ».

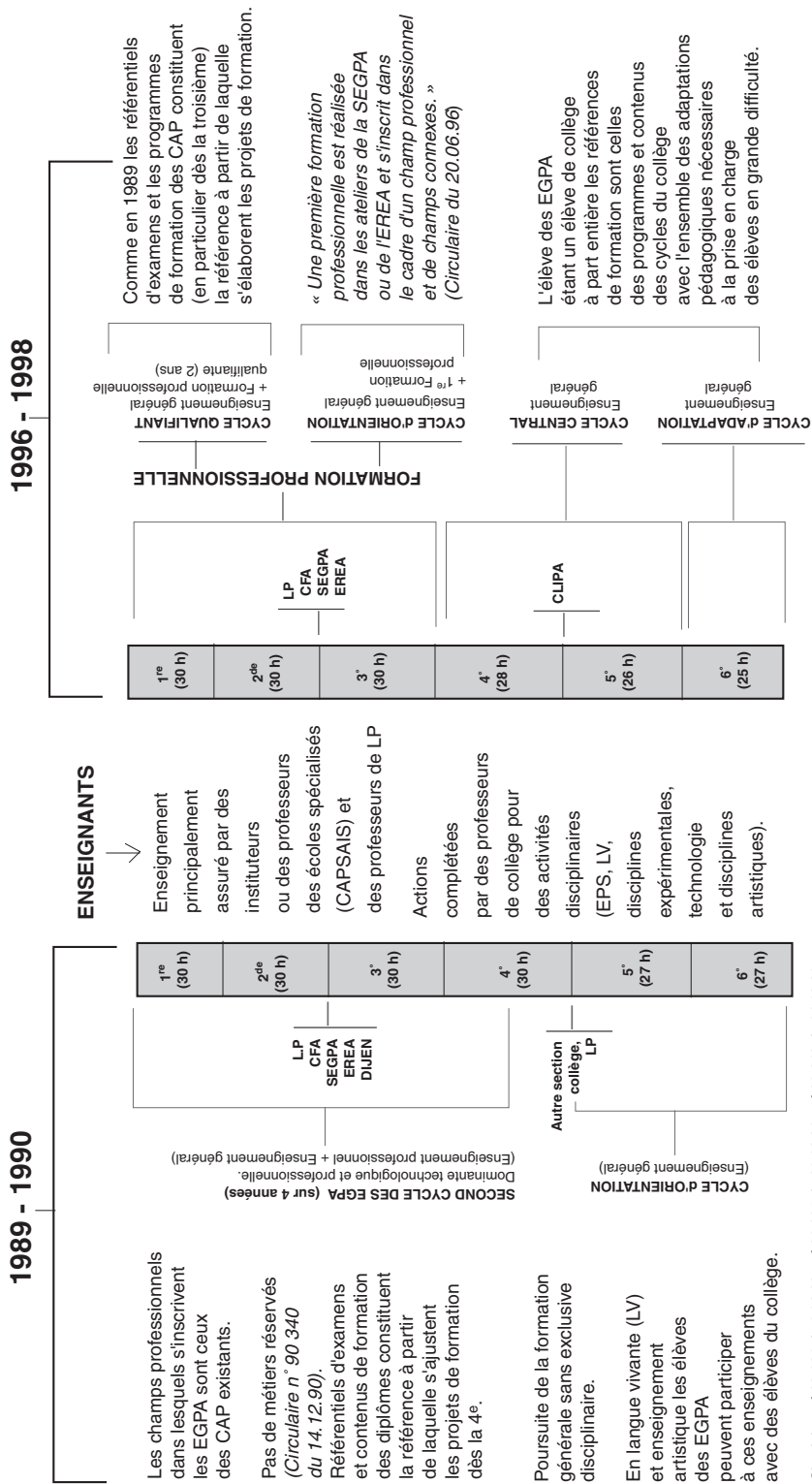
La réforme des collèges, avec son organisation en cycles, ses nouveaux programmes et la réactivation de la politique d'intégration, provoque la parution en 1996 et 1998 de plusieurs textes importants qui donnent sans ambiguïté le statut d'élève du second degré aux adolescents des EGPA et accentuent le rôle et la place des références ordinaires de formation dans les enseignements. L'enjeu est d'augmenter la part et le niveau de l'enseignement général (dont les références deviennent celles du collège) pour permettre aux élèves de s'inscrire plus facilement dans un cursus de formation professionnelle.

Le modèle de formation professionnelle alors retenu est le résultat d'un compromis. Il s'inscrit dans la continuité des textes de 1989 par l'objectif affirmé de formation qu'il propose aux élèves (CAP), mais il modifie le cursus d'études (cf. tableau 2) : la durée de formation professionnelle est réduite d'une année au profit de l'enseignement général, où la technologie entre en force dès la sixième.

La formation professionnelle débute en troisième ; cette année étant en même temps une année d'orientation, il est demandé que le projet de formation reste « ouvert » et que l'élève ne s'engage dans la partie qualifiante d'une spécialité professionnelle qu'au niveau de la seconde (classe qui peut être suivie en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis). Les autres élèves pour lesquels « un enseignement adapté peut s'avérer encore indispensable » terminent la partie qualifiante de leur formation en EREA ou SEGPA (« quand les conditions sont réunies pour offrir une formation qualifiante »).

Cette nouvelle organisation de la formation s'appuie sur la mise en réseau des établissements et sur une réflexion concernant les modalités d'accueil, de prise en charge et de suivi des élèves. Tout cela requiert, une fois de plus, de la part des équipes de SEGPA/EREA une remise en

Tableau II. – Organisation de la formation dans les EGPA \*  
 « Le CAP constitue la finalité du parcours de l'élève »  
 (Cirulaire du 20.06.96 n° 96-167)



Circularies n° 89.036 du 6.02.89 - n° 90.065 du 20.03.90 - n° 90.340 du 14.12.90 remplacées à partir de 1996 par les circularies n° 96.167 du 20.06.96 et n° 98.129 du 19.06.98

\* EGPA : Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés

cause profonde de leurs objectifs et pratiques pédagogiques.

Néanmoins, malgré la diversité des mises en œuvre dans les Académies, il semble bien que l'on puisse mettre au crédit des textes de 1996 et 1998 le changement qualitatif dans la poursuite d'études par les élèves des EGPA. En effet, une enquête de décembre 2000 réalisée par l'Association Nationale des Communautés Éducatives (ANCE) (27) montre une importante évolution dans l'accès à la qualification des élèves des SEGPA et EREA. Depuis 1996, les orientations en lycées professionnels (28) n'ont cessé d'augmenter, passant de 21,94 % à 36,64 %, tandis que celles en Centres de formation d'apprentis ont légèrement baissé, de 31,84 % à 30,80 %. À la rentrée de Septembre 2000, 67 % des élèves de 3<sup>e</sup> des structures interrogées auraient ainsi rejoint un cursus de formation qualifiant « ordinaire ». Si ces chiffres sont à relativiser, ils sont pour le moins significatifs d'une transformation des possibilités de poursuite d'études en vue d'acquiescer un diplôme de niveau V. D'autre part, les résultats nationaux, obtenus par la Direction de l'Enseignement Scolaire grâce à son enquête sur le devenir des élèves de 3<sup>e</sup> de SEGPA et d'EREA, font apparaître que 14 092 élèves (52,50 %) sont accueillis en LP et en CFA (respectivement 30,13 % et 22,40 %) à la rentrée 2000 (accueil en augmentation de 4 points par rapport à 1998).

## CONCLUSION

Plusieurs grandes étapes ont ainsi marqué l'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté depuis 1909 et l'on pourrait en quelque sorte se réjouir de l'accélération du processus et de son aboutissement

dans le contexte actuel. En effet on peut considérer qu'il est extrêmement positif que, dans un texte fondamental comme la loi d'orientation de 1989, apparaisse clairement cette finalité qu'André Philip assignait à l'éducation en ces termes : « il n'y a pas une politique éducative pour une partie de la jeunesse et une autre politique pour une autre partie de la jeunesse » (29).

Mais il faut bien constater que quatre ans après la parution des textes de 1996, un certain nombre d'élèves de SEGPA sortent encore du système éducatif sans avoir pu suivre un cursus de formation professionnelle qualifiante. Nombre de SEGPA ne bénéficient pas du panel de disciplines normalement offertes aux « autres » élèves du collège, car les « attributions aux élèves de SEGPA sont assurées, parfois, de manière aléatoire ».

On peut légitimement espérer qu'après les diverses hésitations et les variations dans la recherche d'une voie menant à une formation professionnelle qualifiante, la définition claire d'une politique suscite l'engagement dynamique des responsables à tous les niveaux.

Car si « les SEGPA et les EREA constituent des lieux de prise en charge éducative spécifique [...] apportent des réponses structurelles aux grandes difficultés scolaires que rencontrent les élèves qu'ils accueillent [...], participent aux objectifs d'accès à une qualification reconnue pour tous les élèves et se préoccupent aussi de leur insertion [...], contribuent à la lutte contre l'exclusion » (C. du 19-6-1998), seules des perspectives claires peuvent permettre aux différents acteurs de situer leur action et d'être ainsi réellement efficaces à l'égard de ces adolescents et jeunes en grande difficulté qui constituent leur public.

Monique Chaumon  
Raymond Chaumon

## NOTES ET RÉFÉRENCES

- (1) Sur la base d'une critique des termes « inadapté » et « handicapé », l'expression « enfance en difficulté » avait été proposée (cf. M. Vial, J. Beaumont – pseudonyme de J. Beauvais – dans **L'École et la Nation**, n° 157, 1967).
- (2) La loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants interdit le travail des enfants de moins de 8 ans en manufacture et décreta que tout enfant doit suivre la scolarité jusqu'à 12 ans.
- (3) B. Charlot et M. Figeat, **Histoire de la formation des ouvriers de 1789 à 1984**, Paris, Minerve, 1985, p. 111. Anthime Corbon est l'auteur notamment de **De l'enseignement professionnel**, Paris, Dubuisson et Cie, 1859, 2<sup>e</sup> éd. Il s'agit d'un extrait d'une conférence prononcée le 10 juillet 1878.
- (4) Ibidem.
- (5) Voir à cet égard dans le n° 131 de la RFP, G. Brucy, V. Troger, **Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?**, p. 9-21.
- (6) B. Charlot et M. Figeat, *op. cit.*, p. 283.
- (7) Notamment Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (10.12.1948).
- (8) Cf. M. Vial, **Les enfants anormaux à l'école**, Paris, A. Colin, 1990.
- (9) Voir dans ce même numéro l'article de M. Develay et Ch. Gardou.
- (10) J. Gateaux-Mennecier, **Bourneville et l'enfance aliénée**, Paris, Centurion, 1989.
- (11) M. Vial, **Les origines de l'enseignement spécial en France**, Paris, INRP (Coll. Rapports de recherche ; n° 7), 1986.
- (12) M. Vial, M.A. Hugon, **La commission Bourgeois (1904-1905)**, Paris, CTNERHI, 1998.
- (13) M. Chauvière, **L'enfance inadaptée : l'héritage de Vichy**, Paris, Éd. Ouvrières, 1978. C'est sous le gouvernement de Vichy qu'apparaît la notion d'enfance inadaptée adoptée en 1943 par le Conseil technique de « l'enfance déficiente et en danger moral » présidé par le professeur psychiatre G. Heuyer.
- (14) Ce « hasard » de l'histoire ne manquera pas d'avoir des conséquences tant pour ces établissements que pour les jeunes qui y sont accueillis dans la mesure où, du fait de leur rattachement direct à la Direction du premier degré, la dimension « formation professionnelle » en sera affectée. Cf. **Questions réponses sur L'enseignement technique court**, Paris, ESF, 1978.
- (15) Annexe III de l'arrêté du 12.08.1964 complété par l'arrêté du 25-10-1965.
- (16) C. Chiland, **L'enfant de six ans et son avenir**, Paris : PUF, 1971.
- (17) Le débile mental dans le monde du travail, **Bulletin du CERP**, n° 3, 1961.
- (18) A. Moal, **À propos du développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent**, n° spécial Journées de l'Association nationale des communautés éducatives (ANCE) Île-de-France, mars 1989.
- (19) CEP : ce certificat, créé en 1966 a été abrogé en 1971.
- (20) M. Chaumon, Les Centres Nationaux de l' AIS, **Mouv'ance**, n° 83, avril 2000.
- (21) **ANCE Île-de-France**, n° spécial, mars 1991.
- (22) Il faudra attendre 1992 pour que soit reconnue aux élèves des SES et EREA la possibilité de postuler au CAP, cf. décret n° 92-154, art. 1 (BO n° 12 du 19 03 92).
- (23) Numéro spécial des **Cahiers de Beaumont**, 1981, « De la formation professionnelle dans les établissements spécialisés ». Ce colloque se déroula au centre National de Beaumont/Oise les 8, 9 et 10 février 1982, avec la participation de MM. Jouve et Mallet, chargés de mission au ministère de l'Éducation nationale, de M. Boulle, chargé de mission au ministère de la Formation professionnelle, de M. Giffard chargé de mission à la Direction des Lycées, de M. Rak, Inspecteur de l'Enseignement Technique.
- (24) M. Chaumon, E. de Lacerda et M. Giry-Coissard dans plusieurs numéros de la revue **Éducation et Formations**. N° 12, Genèse et développement des sections d'Éducation spécialisée. N° 16, Accès au droit à la formation professionnelle en Sections d'Éducation Spécialisée. N° 21, Les personnels des sections d'éducation spécialisée : deux corps à profils différents pour une mission commune.
- (25) CERFOP (Cercle d'études et de recherches sur la formation professionnelle), 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris).
- (26) Rapport sur « La rénovation des Sections d'Éducation Spécialisée par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale » (J. Tardiveau, J. Capdevielle, J.-C. Guérin), mars 1994.
- (27) Enquête ANCE sur les SEGPA et les EREA, la rénovation du collège et l'accès à la qualification. Les résultats rapportés dans cet article portent sur l'analyse de 250 questionnaires. Les résultats de cette enquête sont consultables sur le site internet de L'ANCE : <http://www.ance.org>
- (28) Les LP ont ouvert, à la demande du ministère, des classes de CAP destinées à accueillir prioritairement les élèves de SEGPA et de 3<sup>e</sup> d'insertion.
- (29) A. Philip, La nouvelle donne des formations générales et professionnelles adaptées, **Éducation et formations**, octobre 1990 (DEP Vanves).

## BIBLIOGRAPHIE

- BATESON G. (1977). – **Vers une écologie de l'esprit. La couleur des idées**. Paris : Le Seuil.
- BINET A., SIMON, T (1907). – **Les enfants anormaux, guide d'admission pour les classes de perfectionnement**. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y. (1993). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARMASSON T., LELORRAIN A.-M., RIDA Y. (1963). – **L'enseignement technique de la Révolution à nos jours. T. 1 (1789-1926)**. Paris : IPN.
- CHANGEUX J.-P. (1983). – **L'homme neuronal. Le temps des sciences**. Paris : Fayard.
- CHAPIREAU F. (dir.) (1997). – **Le handicap mental chez l'enfant**. Paris : ESF.

- DECAUNES L. (1963). – **Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution (1789-1960)**. Paris : IPN.
- DREANO G. (2000). – **Guide de l'éducation spécialisée**. Paris : Dunod.
- FIGEAT M. (1984). – **Politique de formation de la main-d'œuvre en France**. Paris : INRP (Rapport de recherche ; n° 4).
- Formation-emploi (1989). – **L'enseignement technique professionnel. Repères dans l'histoire**, n° 27-28. Paris : La Documentation française.
- FUSTER P., JEANNE P. (1996). – **Enfants handicapés et intégration scolaire**. Paris : A. Colin.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1982). – L'institution médico-éducative, une invention du passé. **Les Cahiers de l'enfance inadaptée**, n° 256.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1990). – **La débilité légère. Une construction**. Paris : CNRS.
- GATEAUX-MENNECIER J. (dir.) (1998). – Enfance en difficulté. Éducation spécialisée. **Éducatifs**, n° 17.
- GIBELLO G. (1989). – **L'enfant à l'intelligence troublée**. Paris : Le Centurion.
- GUILLON R. (1979). – Enseignement technique et organisation du travail du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. **Dossiers du CEREQ**, n° 21.
- JACQUARD A. (1981). – **Éloge de la différence**. Paris : Le Seuil.
- LANGOUËT G. (dir.) (1997). – **L'état de l'enfance en France. L'enfance handicapée**. Paris : Hachette.
- LELIÈVRE C. (1997). – **Histoire des institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- LÉON A. (1961). – **Histoire de l'éducation technique**. Paris : PUF.
- MEIRIEU P. (1991). – **Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie**. Paris : ESF.
- NAVILLE P. (1948). – **La formation professionnelle à l'école**. Paris : PUF, 1948.
- PELICIER Y., THUILLIER G. (1980). – **Édouard Seguin (1812-1880), l'instituteur des idiots**. Paris : Economica.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – **Histoire de l'enseignement technique**. Paris : Hachette.
- PERETTI A. de (1969). – **Les contradictions de la culture et de la pédagogie**. Paris : L'Épi.
- PROST A. (1968). – **Histoire de l'enseignement en France**. Paris : A. Colin.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : A. Colin.
- QUEF P. (1964). – **Histoire de l'apprentissage**. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- ROCA J. (1992). – **De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés (1909-1975)**. Paris : CTNERHI.
- TANGUY L. et coll. (1991). – **Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?** Paris : La Documentation française.
- TROGER V. (1990). – **Histoire des centres d'apprentissage, 1939/1959**. Thèse de doctorat. Paris IV Sorbonne.
- TROGER V. (coord.) (2000). – Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation. **Revue française de pédagogie**, n° 131, avril-mai-juin.
- VIAL M. (1982). – Les débuts de l'enseignement spécial en France : les instances politiques nationales et la création des classes de perfectionnement, les artisans du projet de loi (1904-1909). **Travaux du CRESAS**, n° 22, p. 7-115.
- ZAZZO R. (1965). – Les débiles mentaux. **Esprit**, n° 11.
- ZAZZO R. (1969). – **Les déficiences mentales**. Paris : A. Colin.

# L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile

*Michel Chauvière  
Dominique Fablet*

---

*L'origine de la division du travail éducatif entre enseignants et éducateurs spécialisés est à situer dans les années 1940, avec l'institutionnalisation d'un secteur enfance inadaptée nettement distinct du milieu scolaire. Agissant comme référence principale, la neuropsychiatrie infanto-juvénile contribue à l'émergence de la profession d'éducateur et c'est dans ces conditions de disjonction que se forge l'essentiel du contentieux entre l'éducation scolaire et les éducations spécialisées. Entre les familles et l'État, les modes de professionnalisation de ces deux activités apparaissent proches mais parallèles. Elles ont surtout cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail rééducatif. C'est pourquoi, il n'est guère surprenant que rapprochements et collaborations demeurent problématiques, en dépit d'initiatives récentes montrant que les obstacles à la coopération peuvent être surmontés.*

---

**Mots-clés :** éducateur spécialisé, enseignant spécialisé, enfance inadaptée, rééducation, coopération, contentieux, professionnalisation.

**S**oit deux métiers de la rééducation assez proches et tellement différents. L'un intervient dans le monde scolaire, l'instituteur spécialisé, et l'autre dans le secteur médico-social, l'éducateur spécialisé. Entre eux, que se passe-t-il ? Bien des observateurs constatent ceci. L'École et ses professeurs d'école même spécialisés, par nature ou de par l'histoire, « ignorent » souvent les formes publiques et privées de prise en charge rééducative, hors l'École. En retour, les éducateurs véhiculent parfois une représentation faussée du rôle et des contraintes spécifiques de « l'obligation

scolaire ». Comme on peut le voir, les représentations réciproques sont pour le moins décalées. Tout comme le sont les histoires respectives. On peut comprendre que, dans ces conditions, les relations entre ces deux ensembles, sauf cas particuliers – et heureusement, ils sont de plus en plus nombreux – ne soient pas irréconciliables.

Ici, instituteurs et éducateurs spécialisés sont évidemment à prendre comme des titres génériques. Derrière les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés pour les actions d'adaptation et d'intégration scolaires, il faut en effet mention-

ner les éducateurs scolaires, notamment dans les EREA (1), les aides-éducateurs, les auxiliaires d'intégration, etc. Tout comme derrière les éducateurs spécialisés, on doit évoquer les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, les éducateurs techniques, les moniteurs éducateurs, les aides médico-psychologiques etc. Sans compter toutes les autres professions qui gravitent dans le champ éducatif de l'inadaptation, du handicap ou de l'insertion, pour ne prendre que trois référentiels majeurs. Dans les secteurs les plus spécialisés, parfois qualifiés de rééducatifs, les différents intervenants ne sont pas vraiment seuls et ce trait les différencie des enseignants ordinaires. Il leur faut en effet compter avec de nombreux psys, des médecins psychiatres, des rééducateurs, ainsi que des magistrats et autres juristes.

La cause de l'enfance, que tous défendent, a tout à perdre dans cette segmentation excessive. Quand un mur sépare l'éducation scolaire et les éducations spécialisées, fruit de l'histoire réévaluée de génération en génération, ni l'apprentissage de la vie, ni l'intégration sociale, ni *a fortiori* la coopération locale de tous les éducateurs de l'enfance ne peuvent progresser.

On comprend vite qu'il s'agit là d'enjeux multiples et enchevêtrés. Ils concernent avant tout la philosophie politique de l'éducation et spécialement les rapports à la famille, à l'État, à l'environnement économique, à l'insertion et même à l'orientation. Plus concrètement, ils concernent aussi les modes de compréhension des difficultés de l'enfant et les modèles de professionnalité à l'œuvre dans l'action éducative. La place des approches « psy » fait débat de part et d'autre, d'autant plus qu'elles oscillent elles-mêmes entre marché et scientificité, dans une relation toujours tendue avec les arguments pragmatiques des professionnels de terrain. Quant aux identités de métier, elles peuvent se caractériser, d'un côté, par la maîtrise individualisée d'une classe, sous contrôle hiérarchique, au sein d'un statut de corps dans la fonction publique, et, de l'autre, par un travail tout en équipe, au sein d'un établissement ou service spécialisé, au risque de la flexibilité et de la toute-puissance des opérateurs-employeurs privés.

On s'efforcera donc tout à la fois, dans une première partie, de comprendre la genèse de cette différenciation et, dans la partie suivante, d'ana-

lyser les caractéristiques actuelles des professions concernées avant d'évoquer, en troisième lieu, les enjeux contemporains et les obstacles à la coopération de tous les éducateurs.

## LES DIVISIONS DU TRAVAIL ÉDUCATIF

Pour des raisons historiques multiples et complexes, en France, les réponses socio-éducatives se sont le plus souvent construites et légitimées hors ou en contournement de l'École de la République (2). En la matière, l'idéologie l'a bien souvent disputé aux stratégies de connaissance scientifique des problèmes et d'efficacité des pratiques au service des enfants « difficiles ». Pour être plus précis, c'est au contexte très particulier de la guerre 39/45, du gouvernement de Vichy et de la Libération que l'on doit les transformations les plus importantes dans l'art et la manière de penser et de gérer les problèmes posés par les enfants dits encore « irréguliers » (Chauvière, 1987).

Deux dates émergent durant les années quarante. L'une est connue, c'est l'ordonnance du 2 février 1945 sur les mineurs délinquants. L'autre l'est beaucoup moins et il y a à cela quelques raisons particulières. C'est 1943, date qui correspond aux travaux d'un Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral.

En 1945, la République restaurée, l'initiative vient du seul ministère de la Justice. L'enfance délinquante sera désormais abordée comme une enfance plus « inadaptée » que coupable et, pour ce faire, un corps d'éducateurs est créé à la direction de l'Éducation surveillée qui se détache alors de la direction de la Pénitentiaire. Ils interviendront complémentirement à ceux du secteur privé associatif, habilité par la Justice. En 1943, au contraire, l'action était inspirée par le ministère de la Santé publique d'alors. C'est dans ce cadre qu'on adoptera la notion unificatrice d'*enfance inadaptée* ainsi qu'une « nomenclature et classification des jeunes inadaptés » (3). Il s'agit de fixer une doctrine pour une politique de l'enfance « difficile ». Ce qui, dans la période de l'occupation et du gouvernement de Vichy, réalise tout à la fois un objectif d'encadrement et de moralisation de la jeunesse, alternativement à l'École, et le choix



d'une approche technicienne des enfants « à problèmes » (Chauvière, 1987 ; Rossignol, 1998).

Au mitan du siècle, *enfance inadaptée* devient ainsi une formule à usages multiples et cette avancée cognitive, souvent oubliée, apparaît rétrospectivement d'une importance aussi grande que les textes législatifs et réglementaires de l'après-guerre. *Enfance inadaptée* vaut en effet d'abord comme référentiel (4) d'action publique. Mais c'est aussi une bonne cause sociale, s'agissant de mobiliser des ressources financières publiques (notamment dans le cadre de la Sécurité Sociale après 1945) autant que de recruter des jeunes gens pleins d'idéal, souvent forts de leur scoutisme d'adolescents, les futurs éducateurs spécialisés. C'est dans ces conditions que se crée un triple contentieux de légitimité, d'objectifs et de moyens entre l'École et le monde socio-éducatif. Comment cela s'est-il construit ?

### **La différenciation des champs d'intervention éducative**

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les actions de protection-correction de l'enfance « difficile » mobilisent plusieurs domaines d'action publique (Chauvière, Lenoël, Pierre, 1992). Une impressionnante série législative et réglementaire en témoigne : loi de 1889 sur la protection de l'enfance, loi de 1898 sur l'enfance maltraitée, loi de 1904 sur l'assistance à l'enfance, loi de 1909 sur les classes et écoles autonomes de perfectionnement pour enfants « arriérés » et, finalement, loi de 1912 sur la liberté surveillée, qui marque les débuts du droit des mineurs (Vie sociale/RHTS, 1995 ; Chauvière, Bourquin, 1998).

Une lecture positive y voit l'émergence du critère de l'intérêt de l'enfant, qui lui-même est parfois mis en parallèle avec le droit à l'instruction des années Jules Ferry. Mais d'autres problématiques beaucoup plus critiques en font douter et montrent, au contraire, une extension des stratégies normatives, au détriment des familles populaires.

Quelques décennies plus tard, la mobilisation en faveur de l'enfance « irrégulière » va devenir beaucoup plus professionnelle. Elle sera fortement influencée par la coopération de quelques juristes avec des psychiatres spécialisés (en neuropsychiatrie infanto-juvénile, notamment). Ce qui permet que le traitement social de l'enfance

« irrégulière » l'emporte progressivement sur la répression et la relégation pratiquées dans les maisons de correction comme dans les établissements de l'assistance publique du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais cette orientation a aussi l'effet de séparer davantage le traitement spécialisé de l'enfance « à problèmes » de l'École pour tous.

Cependant, l'École n'est pas totalement absente. Mais il est vrai que s'attachant prioritairement à l'égalité des droits et à la qualité de la réponse scolaire, y compris dans les écoles de plein air à partir des années 1930, elle ne peut guère traiter l'échec scolaire que de manière résiduelle (Ravon, 2000). D'où sans doute la difficulté des classes de perfectionnement (Vial, 1990 ; Roca, 1993).

Du côté de la Justice, les maisons de correction publiques ou privées congréganistes marquent la longue période qui va de la Monarchie de juillet (1830) à la seconde guerre mondiale (Gaillac, 1970). Elles sont de fait dans une relation de complémentarité avec l'École. L'extension progressive de la protection judiciaire de l'enfance après 1889, à des fins de prévention mais aussi de moralisation du milieu familial, justifie même l'exclusion des plus indisciplinés (Renouard, 1990).

À la veille de la guerre 39/45, le ministère de la Santé est encore un jeune ministère, sans tradition, ni même assises administratives. Il a été créé en 1920, par rapprochement de trois compétences : l'Hygiène sociale, l'Assistance publique et la Prévoyance sociale. Du point de vue professionnel, son action s'appuie exclusivement sur les assistantes de service social, pour lesquelles est créé un diplôme d'État du ministère de la Santé publique en 1932 (Vie sociale/RHTS, 1995).

La division du travail interministériel se précise durant l'entre-deux-guerres. D'abord, à partir de 1929, le ministère de la Santé est chargé du contrôle des œuvres d'assistance ou de bienfaisance privées. Il intègre ainsi presque subrepticement le domaine socio-éducatif. Puis en 1935, les jeunes vagabonds sont dépénalisés. Mais le ministère de la Santé s'avère incapable de réserver aux enfants en danger moral des établissements spéciaux. Un autre décret-loi institue en 1935 l'assistance éducative, mais la mesure n'est guère relayée, à l'exception, une fois encore, du secteur privé associatif spécialisé (Becquemin-Girault, 1996). Il est vrai que ce type d'interven-

tion implique encore la nécessité d'une déchéance partielle des parents fautifs par l'autorité judiciaire.

Le Front populaire ne réussira pas à gérer de manière beaucoup plus cohérente le problème (Roca, 1993). Des initiatives de coordination interministérielle sont engagées, mais l'axe principal de l'action publique jusqu'à la fin des années trente demeure implicitement l'Éducation nationale.

Au contraire, le gouvernement Vichy va, à sa manière, faire rapidement évoluer le dossier des enfants « difficiles ». D'abord sur un mode idéologique et brouillon avant 1942. Puis, par décision politique, le pouvoir de coordination interministérielle est transféré, à sa demande, au ministère de la Santé au début de l'année 1943, juste après que le juge Jean Chazal de Mauriac ait été nommé chargé de mission, pour assurer justement cette coordination.

Face au problème des voies et moyens de l'action publique dans le domaine de l'enfance en difficulté, hors l'École, c'est là une option politique et technique décisive. Le ministère de la Santé est certes sans expérience, mais il est alors flanqué du Commissariat général à la famille (Chauvière, 1998), sorte d'administration de mission, très active (et qu'on peut tout à fait considérer comme l'ancêtre de l'actuelle direction générale de l'action sociale ou DGAS).

Du point de vue institutionnel, l'action à entreprendre va s'appuyer non sur l'administration mais sur des associations. On suscite donc la création d'Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, ou ARSEA (5). Mi-privé mi-public, ce système paradoxalement moderne, par comparaison avec ce que l'on croit inventer aujourd'hui sous les labels transversalité et partenariat, autorise la coopération interinstitutionnelle, permet la mobilisation des bonnes volontés et améliore les recettes financières, sans les lourdeurs imputables à l'administration. De manière tout à fait dérogatoire par rapport à l'esprit de la loi de 1901, l'État y impose des statuts types ainsi que des fonctionnaires membres de droit qui, en réalité, sont bel et bien juges et parties.

Ces associations se voient confier par l'État l'ouverture d'un centre régional d'observation et de triage, le développement d'établissements de

rééducation manquants et la création d'une école de cadres rééducateurs – il y en aura quatre avant la fin de la guerre. Pour le secteur privé, l'affiliation à l'ARSEA ouvre la possibilité d'avoir accès à un financement public, calculé selon la technique du prix de journée. Par ce système, l'État s'assure une incorporation optimale et un contrôle des coûts de fonctionnement efficace, sans création publique nouvelle. De sorte que la rééducation de l'enfance inadaptée gardera les apparences pratiques de l'initiative privée, mais enchâssées dans un dispositif semi-public, hors l'École.

Dans cette genèse, l'action des aliénistes puis des psychiatres est décisive (Castel, 1976). Ainsi Désiré-Magloire Bourneville (Gateaux-Mennecier, 1989), Georges Heuyer (Lang, 1997), puis Robert Lafon (6) (ces deux derniers marqueront les travaux du Conseil technique de 1943) et, à la Libération, Louis Le Guillant (7), conseiller technique au ministère de la Santé publique. Ils croisent les développements de la psychologie et de la psychanalyse en France (Ohayon, 1999).

Du côté de l'École et de ses experts, on n'est pas resté tout à fait inactif. Si le cœur de la législation de 1909 sur les classes et écoles de perfectionnement ne sera guère mis en œuvre jusqu'à la guerre 39-45, certaines initiatives de cette époque ne seront pas sans conséquences pour l'instrumentalisation à venir des politiques de l'enfance « difficile » ou « arriérée ».

Ainsi, l'invention des commissions administratives, à tout le moins le projet d'une instance dotée d'un pouvoir d'expertise et d'orientation. L'article 12 de la loi de 1909 prévoit qu'elle doit être composée de l'inspecteur primaire, d'un enseignant d'une école de perfectionnement ainsi que d'un médecin et, fait nouveau, qu'« un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant ». C'est une disposition originale, qui servira de matrice aux commissions médico-pédagogiques de 1958 et aux CDES de 1975. Mais leur mise en place va tarder et, s'agissant de gestion des flux, les centres d'observation et de triage confiés aux ARSEA à partir de 1943, ne se situeront pas du tout dans cette filiation mais bien plutôt dans celle de la loi de 1912 pour les mineurs délinquants.

De même, l'invention de l'échelle métrique de l'intelligence et de la débilité par Binet et Simon en 1905 (Gateaux-Mennecier, 1990 et 2000). Le lien a

souvent été fait avec la loi de 1909 et le quotient intellectuel est alors interprété comme l'outil nécessaire à la distinction scientifique des enfants normaux éducatibles et des « anormaux » ou « arriérés », jusqu'à leur rélévation dans les sections de perfectionnement. Cependant plusieurs auteurs ont contesté cette thèse et montré qu'il n'y pas eu à l'époque de commande des milieux scolaires (Vial, 1990), ce qui nous renvoie davantage à l'histoire de la psychologie en France et au choix de ses terrains d'expérimentation (Ohayon, 1999).

### **Significations d'un nouveau référentiel, hors l'École**

Au moment de la guerre, un double consensus social paraît donc s'imposer. D'une part, la situation étant moralement intolérable, il faut modifier les conditions du contrôle social des enfants et de leurs familles. Mais, d'autre part, il y a aussi une utilité sociale et économique à s'occuper de ces enfants-là (par l'apprentissage et pour la main-d'œuvre).

En la matière, le rôle du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral de 1943 s'avère tout à fait central. Le régime de Vichy s'appuie sur une sélection d'experts : avant tout des psychiatres spécialisés d'orientation médico-sociale (Georges Heuyer en est président), mais aussi des personnalités reconnues en matière d'éducation de l'enfant (bien souvent des prêtres) et quelques magistrats. Les instituteurs s'en trouvent pratiquement exclus et cette situation est tout à fait essentielle pour l'avenir des relations et des représentations réciproques entre les deux univers éducatifs.

C'est dans ce cadre que se forge et commence à s'imposer une double doctrine : du diagnostic dans les centres d'observation et de triage, du traitement médico-social dans les diverses institutions de rééducation. Dans cette approche, le développement de l'enfant justifie un déplacement vers la clinique et l'individualisation des prises en charge, à la différence de ce qui se pratique à l'École. Pourtant, l'action éducative de base reste largement référée à Piaget, à Wallon, aux grands pédagogues et à divers mouvements pédagogiques actifs (scoutismes et Éducation nouvelle). Chez les acteurs les plus engagés dans la question éducative ou rééducative, dans l'École et hors l'École, on partage en effet une même croyance. Si les enfants sont éducatibles, ils sont

aussi rééducatibles. Mais les voies de l'institutionnalisation sont en train de diverger.

Le choix d'un traitement séparé des inadaptations n'est pas sans rapport avec certaines caractéristiques du champ scolaire à la veille de la guerre. L'École est loin d'être démocratisée, même au niveau primaire, et depuis longtemps plane une ambiguïté entre instruction et éducation. C'est en 1932 que s'était fait le passage de l'Instruction publique à l'Éducation nationale. À plus d'un observateur, l'appareil scolaire paraissait alors chercher à étendre ses prérogatives légitimes, tant au détriment de l'École catholique que des courants critiques ou alternatifs.

En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy va évidemment attiser de tels enjeux ; il va surtout rapidement trancher dans le vif, en confiant la coordination interministérielle à l'administration de la Santé et de la Famille, loin de l'École. Les conséquences de cette nouvelle orientation seront nombreuses. La levée de l'hypothèque laïque peut ainsi expliquer le choix de la professionnalisation d'autres éducateurs que les instituteurs. Dans le même temps que se bâtit la politique institutionnelle des ARSEA après 1943, s'ouvrent en effet les premières écoles de cadres rééducatifs, hors université (sauf à Montpellier), hors écoles normales d'instituteurs et selon un modèle de pédagogie active que l'on retrouve également à l'École des cadres d'Uriage (Comte, 1991). Ces initiatives sont appuyées sur les milieux cléricaux mais aussi sur certains courants progressistes et laïques, comme les éclaireurs de France. Le secteur de l'enfance inadaptée ne naît donc pas spontanément de scouts désœuvrés, comme cela a été trop souvent écrit.

Il y a là aussi un pari de technicité sur le plan cognitif et de conformité sur le plan des pratiques, opposables au champ éducatif scolaire (Plaisance, 2000) : ne pas confier à n'importe qui, ni dans n'importe quel cadre les jeunes inadaptés, après décision judiciaire ou psychiatrique ; faire aussi bien qu'à l'École, du point de vue des légitimités et des technicités en jeu. L'insertion sera éducative, comme à l'École, mais l'action se déroulera hors l'École et selon des modalités beaucoup plus cliniques et psychopédagogiques.

Au principe d'unité du champ de l'enfance inadaptée, issu des travaux du Conseil technique de 1943, les mêmes acteurs font habilement cor-

respondre un second principe d'unité de la fonction éducative. Se renforçant l'un l'autre, ces deux axes de développement seront très efficaces dans l'adversité relative avec l'Éducation nationale, après la guerre. C'est ce même principe d'unité de la fonction éducative qu'on retrouvera un quart de siècle plus tard dans la conception du diplôme d'État d'éducateur de 1967, très lointainement patronné par l'Éducation nationale. À partir d'un même titre, il ouvre et continue d'ouvrir à une gamme étendue de postes de travail auprès de populations en difficulté, sans être ni opposable au secteur public de la protection judiciaire, ni *a fortiori* intégrable dans les carrières de l'Éducation nationale.

Toute cette configuration conflictuelle constitue encore la couche profonde du secteur médico-social de l'enfance inadaptée et handicapée (depuis 1975), hors l'École. Ainsi, l'adoption de la notion d'*enfance inadaptée* marque-t-elle plus qu'une simple étape. C'est un palier qui, en termes professionnels, légitime l'émergence d'un éducateur professionnel, non scolaire, cadre rééducateur et bientôt éducateur spécialisé. D'un point de vue plus institutionnel, l'efficacité du nouveau référentiel, forgé et développé sous la tutelle du ministère de la Santé, se vérifiera également dans les deux autres administrations concernées, du moins jusqu'à l'invention du handicap au milieu des années soixante-dix (autre étape, autre palier). Sans parvenir à déjudiciariser tout à fait les approches de la délinquance juvénile après 1945, cette orientation imprénera tout de même la dialectique du judiciaire et de l'éducatif (Michard, 1985), ainsi que la bascule du pénal au civil en 1958 sous couvert d'assistance éducative. Quant à l'Éducation nationale, elle adoptera officiellement ce vocable dès l'après-guerre, pour ne s'engager plus pleinement dans cette direction qu'une dizaine d'années plus tard (Mezeix, 1948).

### Un contentieux

L'histoire de la prise en charge des enfants « irréguliers » montre donc des croisements et des concurrences entre l'Éducation nationale, la Justice (des mineurs) et la Santé publique. C'est en 1941 que le pilotage politique et technique de cette coordination est dévolu, à sa demande, au jeune ministère de la Santé. Cet acte politique, souvent ignoré dans les chroniques, prend sens à

quatre niveaux : il ponctue la délégitimation de l'École et des milieux enseignants et laïcs sous Vichy ; il consacre la montée en puissance de l'expertise médico-psychiatrique depuis les années vingt ; il valide les savoir-faire éducatifs des mouvements de jeunesse et de certains pédagogues marginalisés par l'École ; et, plus politiquement, il reste inséparable de la recherche d'une nouvelle alliance avec l'Église et les milieux cléricaux, notamment en matière familiale et éducative.

À la fin de la guerre, une triple disjonction s'opère donc entre le couple Santé/Justice et l'Éducation nationale, entre la question transversale de l'inadaptation et la question nationale scolaire et, plus concrètement, entre les éducateurs spécialisés et les instituteurs, dont certains sont cependant en voie de spécialisation, mais au sein de l'École et loin des montages hybrides d'alors.

Finalement, le contentieux entre l'École et les éducations spécialisées procède tout à la fois des contradictions de l'École dans la mise en œuvre de son projet didactique et civilisateur pour tous et de différentes stratégies de déstabilisation de cette hégémonie, conjoncturellement réunies pour la cause de l'enfance qualifiée d'inadaptée, durant le régime de Vichy.

### DES HABITUS NETTEMENT DIFFÉRENCIÉS (8)

L'un, apparu le premier, relève donc de ce qu'on appelle le secteur scolaire, c'est l'instituteur spécialisé. L'autre est propre aux secteurs social et médico-social, c'est l'éducateur spécialisé. Entre les familles et l'État, ces deux modes de professionnalisation apparaissent formellement tout à fait parallèles. Pourtant, ils ont cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail (ré)éducatif.

On cherchera donc à caractériser ces différences, au travers des métiers, des activités développées rapportées aux dispositifs et politiques d'éducation spéciale, et des processus de formation professionnelle, tant initiale que continue (9).

## Le métier d'instituteur spécialisé

Historiquement, l'émergence d'instituteurs spécialisés résulte de la loi du 15 avril 1909 qui crée un enseignement spécialisé et professionnel pour les « arriérés » (enfants et adolescents débiles mentaux) et prévoit que les maîtres qui en seront chargés devront être qualifiés par un diplôme spécial ; c'est pour répondre à cette obligation qu'est institué par décret du 14 août 1909 le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA).

Le cadre d'exercice de l'instituteur spécialisé, c'est donc avant tout la classe, dans laquelle les méthodes d'instruction sont à aménager en fonction des aptitudes des élèves accueillis. Il s'agit d'un enseignement élémentaire, mais cet enseignement est spécial (« pédagogie spéciale ») en ce qu'il s'adapte (enseignement « spécialisé » ou « adapté ») à l'état individuel et aux possibilités des écoliers. On devient instituteur spécialisé après avoir exercé en qualité d'instituteur ; cette nouvelle qualification correspond donc à une spécialisation (10).

Pourtant ce nouveau métier, apparu bien antérieurement à celui d'éducateur spécialisé, ne s'est que peu développé. Jacqueline Roca (1992) rappelle que « considérée comme une loi de progrès », la loi de 1909 s'est révélée « inopérante ». Plusieurs raisons l'expliquent : tout d'abord le caractère facultatif de la loi, laissant à la charge des communes et des départements la création des classes et des écoles de perfectionnement, mais aussi et surtout l'insuffisance de moyens financiers et humains, puisque rien n'était fait pour inciter les instituteurs à « se spécialiser ».

Ainsi, au cours de la période de la première guerre mondiale puis de l'entre-deux-guerres, l'enseignement spécialisé n'apparaît pas comme une priorité pour l'Éducation nationale. En dépit de quelques avancées dans la foulée du Front populaire, qui se traduiront notamment en matière de formation professionnelle des enseignants d'écoles de plein air (11), les initiatives de l'Éducation nationale, par ailleurs disqualifiée sous le régime de Vichy, ne reprendront véritablement qu'à partir des années 1960. Entre temps, le secteur de l'enfance inadaptée, dont l'émergence correspond à celle du métier d'éducateur spécialisé, aura pris son essor, mais sous la tutelle du ministère de la Santé.

## De l'enseignement spécialisé à l'adaptation et à l'intégration scolaire

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer le faible développement de l'enseignement spécialisé jusqu'aux années 1960, alors que dès les années 1950 se développe un secteur médico-social, grâce notamment à l'impulsion des associations de parents d'enfants inadaptés. Mais on ne retiendra ici que les évolutions internes au secteur scolaire. On peut repérer schématiquement trois sortes de logiques éducatives :

### a) Une logique ségrégative

Elle s'est révélée telle *de facto*, en dépit de l'intention intégrative initialement proclamée (Raynaud, 1982), puisque l'admission dans l'enseignement spécialisé devait en principe s'inscrire dans une perspective de retour dans les filières dites normales. En réalité, c'est un mouvement de différenciation qui va s'opérer par suite de la reconnaissance d'une grande diversité des troubles, grâce au développement d'activités diagnostiques toujours plus affinées (psychométriques, dans le prolongement de Binet-Simon, et, à partir des années 1950, apparition de nouvelles notions : les dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dysgraphie, et des tests correspondants pour les révéler). En fonction des catégorisations établies, on répartit la population en filières spécialisées pour lesquelles on crée des pédagogies ad hoc, exigeant des qualifications différentes. Ainsi par exemple :

- création en 1939 (décret du 18 août), du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (CAEPA), pour maîtres se destinant à l'enseignement des enfants déficients physiques ou malades, infirmes moteurs ; bien que des titulaires du CAEA et du CAEPA (12) aient assuré jusqu'en 1963 les enseignements quelles que soient les catégories d'enfants ;

- création (arrêté du 24 février 1957) d'une option « éducation en internat » au CAEA ;

- création en 1963 d'un nouvel examen destiné à remplacer les précédents : le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) (13), comprenant des épreuves théoriques de tronc commun ou d'options (correspondant aux diverses catégories d'enfants inadaptés) et des épreuves pratiques.

### b) Une logique d'adaptation

Elle va s'instaurer du fait de réactions à l'égard de l'amplification des pratiques de ségrégation scolaire (accroissement d'un nombre considérable d'enfants écartés du système scolaire). La création des groupes d'aide psychopédagogique (les GAPP) et des classes d'adaptation en 1970 vise à développer une pédagogie d'adaptation (tests et pédagogie adaptée en fonction des résultats aux tests). L'objectif est d'orienter l'enfant vers des structures spécialisées pour qu'après ce passage (la circulaire de 1970 du ministère de l'Éducation nationale mentionne un délai ne pouvant excéder 2 ans), il puisse réintégrer avec succès l'enseignement normal.

Aujourd'hui, on distingue davantage les dispositifs de prévention (les RASED, réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, ont succédé aux GAPP en 1990) des structures d'accueil.

### c) Une logique d'intégration

Compte tenu des limites de la logique d'adaptation, elle se met parallèlement et progressivement en place à partir des années 1970 – comme en témoignent les nombreuses circulaires de 1976 à 1997 – et surtout après la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. C'est une orientation qui vise à intégrer dans l'école ordinaire tous les enfants y compris ceux qui souffrent de handicaps et de troubles graves.

### Caractéristiques de l'enseignement spécialisé (14)

Le système français est à la fois mixte et organisé en filières séparées.

La majorité des enfants handicapés (environ 300 000 pour les premier et second degrés) étaient scolarisés, en 1995, dans des classes relevant de l'enseignement spécial :

43,8 % dans des établissements relevant de l'Éducation nationale ;

56,2 % dans des établissements relevant du secteur des Affaires sociales.

On parlera donc d'intégration individuelle en classe ordinaire (soit, en 1995, 7 % pour les premier et second degrés), et d'intégration collective en classe ou unité spéciales ou encore en établissement ordinaire (soit, en 1995, 93 % pour les premier et second degrés) (15). Ces résultats sont rendus possibles grâce à l'ouverture en milieu

scolaire ordinaire d'une ou plusieurs classes accueillant des enfants handicapés (16).

De ce fait, les enseignants spécialisés (17) qui sont issus, pour la très grande majorité d'entre eux, du corps des instituteurs et, depuis 1992, du corps des professeurs des écoles, peuvent enseigner dans différents types de dispositifs ; ils se réfèrent le plus souvent à la pédagogie différenciée et aux principes et méthodes de l'éducabilité cognitive.

### Dans le secteur de l'Éducation nationale, on distingue en effet :

a) *Les structures de prévention* (13 000 enseignants spécialisés)

Les RASED regroupent psychologues scolaires et instituteurs spécialisés (G et E) ; les élèves sont scolarisés en établissement ordinaire et reçoivent une aide à dominante pédagogique (G) ou rééducative (E), selon leurs besoins. Ils peuvent être admis en classe d'adaptation ou participer à des regroupements d'adaptation.

b) *Les structures d'accueil du premier degré* (5 000 enseignants spécialisés)

Les classes de perfectionnement (instituées en 1909, dont les effectifs ont culminé en 1975 avec 90 000 élèves) sont actuellement en régression, compte tenu des évolutions.

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) sont au contraire en plein développement : CLIS 1 – handicap mental, soit 82,7 % de l'ensemble des CLIS ; CLIS 2 – déficient auditif, soit 2,1 % ; CLIS 3 – déficient visuel, soit 1,3 % ; CLIS 4 – déficient moteur, soit 4,3 %, et depuis peu, structures d'accueil pour enfants présentant des troubles autistiques. Classes de perfectionnement et CLIS accueillait en 1994-1995 environ 52 000 enfants.

Les écoles spécialisées (environ 60) sont aujourd'hui une survivance d'un dispositif ancien regroupant les écoles de plein air (EPA), les écoles régionales du premier degré (disposant d'un internat, pour certaines professions : forains, bateliers...) et les écoles spéciales (environ 40 en fonction du type de déficience visuelle ou auditive...).

c) *Les structures d'accueil du second degré* (7 000 enseignants spécialisés) :

- sections d'éducation spécialisée (SES),
- sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA),

- établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

**Dans le secteur médico-éducatif (6 000 enseignants spécialisés, mais qui n'interviennent pas forcément dans tous les établissements), on distingue :**

a) *Les établissements d'accueil* : instituts médico-éducatifs (IME), dont les instituts médico-pédagogiques et les instituts médico-professionnels (IMP et IMPro), instituts de rééducation (IR), pour les établissements relevant de l'annexe XXIV (18).

b) *Les services de soin et de prévention autonomes ou rattachés à un établissement* : centres médico-psychopédagogiques (CMPP), centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

La plupart de ces établissements et services sont gérés par des associations loi 1901 ; certaines associations sont d'ailleurs des émanations du monde scolaire comme les pupilles de l'enseignement public (PEP), et il n'est pas rare que certains directeurs d'établissements soient d'anciens instituteurs, qui ont fait carrière dans l'éducation spécialisée.

### **Le métier d'éducateur spécialisé**

C'est au cours de la seconde guerre mondiale que sont formés les premiers éducateurs dans des écoles spécifiques à Montesson, Toulouse, Montpellier et Lyon. Leur lieu d'exercice est alors l'internat d'observation ou de rééducation, où ils remplacent quelquefois les surveillants. L'action éducative auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents inadaptés s'effectue hors des temps scolaires et des prises en charge plus spécialisées. Ce qui explique sans doute une définition originelle du métier plutôt négative, par ce qu'il ne fait pas plus que par les activités qui sont les siennes (19). Les premiers éducateurs travaillent selon des principes et des méthodes qui empruntent au scoutisme, sous la houlette de psychiatres. Ces spécialistes pèsent sur le travail nosographique, les modes d'organisation, quand ils n'assurent pas eux-mêmes la direction d'établissement ou de services.

Mis en place sous Vichy et reconduit à la Libération, l'organisation du secteur de l'enfance inadaptée fait la part belle à l'initiative privée, mais on n'y retrouve pas l'affrontement entre clé-

ricaux et laïcs comme à propos de l'École. Sans doute ce risque est-il mieux régulé grâce à un régime de coopération entre l'État qui finance, réglemente et contrôle, et l'initiative privée qui assure, pour l'essentiel, la gestion directe des établissements et des services. Par la suite, ce secteur connaîtra deux grandes phases de développement :

- de 1950 à 1975, une phase d'expansion progressive sans changements marquants ; elle est plus ou moins bien contrôlée par les pouvoirs publics jusqu'au rapport Bloch-Lainé (1967) et aux lois de 1975 relatives aux personnes handicapées et aux institutions sociales et médico-sociales.

- depuis 1975, une phase de consolidation mais aussi des transformations importantes qui aujourd'hui se cumulent : l'impulsion des lois de 1975, les nouveaux problèmes de la jeunesse, la décentralisation, le déploiement des politiques sociales transversales.

Pourtant, on peut s'interroger sur la conjoncture de cette nouvelle profession, d'autant qu'elle n'est d'ailleurs pas positionnée de la même manière dans tous les pays européens. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette spécificité française : l'intérêt technique d'expériences développées avant la guerre hors de l'hôpital psychiatrique, de la prison et de l'école, et les conditions particulières d'imposition d'une doctrine savante de l'inadaptation ; la délégitimation de l'école publique sous Vichy et ses conséquences durables ; l'urgence de disposer de personnels et d'établissements qui incite les pouvoirs publics, dès la Libération, à se satisfaire de l'initiative privée, quoique proche des milieux cléricaux ; le choix très précoce de professionnaliser, hors secteur public, les nouveaux cadres rééducateurs, pour garantir la qualité et la continuité des prises en charge (20) ; enfin, l'existence depuis l'origine d'une division du travail entre l'éducateur au contact direct d'un groupe à encadrer mais aussi à observer et le psychiatre-expert chargé de donner sens à ces observations en réunion de synthèse, qui assure une légitimité et une pérennité particulières à tout ce secteur.

#### *Caractéristiques de l'identité professionnelle*

Celles-ci se laissent difficilement appréhender compte tenu de plusieurs phénomènes. Tout d'abord, le flou lié aux deux notions, « éducateur » et « spécialisé », rassemblées dans l'ex-

pression. La notion d'« éducateur » apparaît globalisante, car recouvrant un ensemble d'activités et de fonctions différentes, et de ce fait on parlera plus tard des « métiers de l'éducation difficile » ; quant à celle de « spécialisé », elle n'indique pas clairement si l'on se réfère à une catégorie de population, à une technique ou à un savoir particuliers. Il n'est donc guère étonnant qu'Alain Vilbrod (1995) évoque à ce propos « l'éclatement des métiers », tant, pour lui, seul le secteur assez homogène de l'AEMO (Action éducative en milieu ouvert) paraît faire exception.

Dès lors le repérage démographique reste malaisé, selon ce que l'on prend en compte le titre ou le poste. Dans les toutes dernières statistiques (DREES, 2000) (21), on comptabilise les éducateurs spécialisés (22) de niveau III (55 000), les moniteurs éducateurs (22 000) qui exercent souvent des fonctions identiques bien que détenant un diplôme inférieur (niveau IV), mais aussi les aides médico-psychologiques de niveau V (22 000), les moniteurs d'ateliers également de niveau V (10 000), les éducateurs techniques de niveau IV (3 000), les éducateurs techniques spécialisés (4 000), les éducateurs de jeunes enfants (9 000), ces deux derniers métiers étant de niveau III. L'addition des « professions éducatives », fait un total de 125 000 salariés répertoriés, sachant que les éducateurs du ministère de la Justice (23) ainsi que les enseignants spécialisés, notamment en EREA, exercent également des fonctions éducatives.

Il convient d'ajouter qu'une fraction non négligeable de professionnels (un peu moins de 10 %, mais les estimations se révèlent variables) ne sont pas qualifiés et que d'autres spécialités peuvent exercer dans ce milieu. Ainsi trouvera-t-on des auxiliaires de puériculture en pouponnière, des puéricultrices de PMI qui soutiennent et conseillent les parents lors de visites à domicile, des assistantes sociales qui peuvent intervenir dans le cadre d'AEMO (action éducative en milieu ouvert) ou des animateurs socioculturels en prévention spécialisée...

Le processus de professionnalisation n'apparaît donc pas complètement stabilisé. On peut cependant en repérer, en particulier depuis les lois de 1975, les principaux champs d'exercice, à savoir le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté, d'une part, le secteur de l'enfance et des adultes handicapés, de l'autre. De la même

manière que l'on peut distinguer plusieurs types de métiers compte tenu des fonctions exercées (24) :

- l'éducateur d'internat accompagnant un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes, handicapés ou en difficulté) ;

- l'éducateur chargé de mesures administratives ou judiciaires d'action éducative en milieu ouvert, dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis ;

- l'éducateur de prévention spécialisé qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier ;

- l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant ou d'un adolescent handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) ;

- l'éducateur de l'aide sociale à l'enfance (ASE), chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service...

Aussi apparaît-il difficile de parler aujourd'hui de « l'impossible professionnalisation » du fait d'une « introuvable technicité », comme le fait Alain Vilbrod, ni de conclure avec lui qu'aux « lieu et place de cette technicité, c'est une *culture morale* qui apparaît être le ciment, tant des modalités de sélection, des ressorts de la formation, que des formes d'échanges et de travail au sein des institutions : l'ineffable demeure » (Vilbrod, 1995).

Sans doute la signature de la convention collective de 1966, déterminante dans la mesure où les éducateurs spécialisés exercent principalement dans les secteurs médico-éducatifs, socio-éducatif et sanitaire, dont les employeurs sont à dominante associative, apparaît-elle tardive, ainsi que la mise en place du diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967. Mais les difficultés de cette profession à s'organiser, ne sont-elles pas aussi la manifestation d'une ouverture, par différence avec certaines autres professions du travail social, comme les assistants sociaux (25), toutes préoccupées de voir réglementées les conditions d'accès ? Ouverture à l'entrée, puisqu'on peut exercer comme éducateur stagiaire, puis se former en cours d'emploi ; mais aussi ouverture à la sortie, le métier se caractérisant plus que d'autres par une évocation des diplômés (26) vers d'autres professions parfois proches (comme celle de psychologue) mais également vers d'autres secteurs



d'activité plus éloignés. Il existe également des possibilités de promotion interne, notamment dans les secteurs social et médico-social, où bon nombre de chefs de service éducatif et de directeurs d'établissement sont d'anciens éducateurs (27).

### *Un secteur attractif*

Les métiers de l'éducation spécialisée sont donc marqués tout à la fois par une diversification des modalités d'intervention et par un accroissement quantitatif important. Pourtant, après la période d'expansion sans précédent qu'a été la décennie 1970, avec un doublement des effectifs, les années 1980 ont connu un petit ralentissement des recrutements (28). Les résultats globaux permettent cependant d'affirmer que, dans le secteur social, ces métiers restent particulièrement attractifs. Au demeurant, l'accès à l'emploi y est rapide, une fois le diplôme obtenu, et les conditions d'emploi s'y révèlent des plus intéressantes, s'agissant dans la quasi-totalité des cas de contrats de travail à durée indéterminée (CDI). Dès lors, l'afflux des candidatures dans les centres de formation n'apparaîtra guère étonnant dans une conjoncture marquée par « l'effritement de la société salariale » (Castel, 1995), c'est-à-dire le chômage des jeunes, les emplois précaires dits d'insertion et les emplois à durée déterminée (CDD).

On peut mettre en avant un accès relativement aisé à des emplois stables grâce à l'obtention de formations qualifiantes (de niveau V à niveau III) reliées entre elles par un système de passerelles et récemment réformées (29), en attendant la validation des acquis d'expérience, et sachant que la pédagogie d'alternance reste profondément ancrée au sein du système de formation professionnelle initiale. On y voit aussi des possibilités promotionnelles, le plus souvent liées à l'ancienneté et sans obligation de qualification ; la possession du diplôme d'éducateur spécialisé et plusieurs années d'expérience se révèlent suffisantes, même si des formations complémentaires sont appréciées, pour devenir responsable d'équipe. Enfin l'accès reste également possible à des responsabilités de direction d'établissement et de service. Si une formation spécifique qualifiante (30) est de plus en plus indispensable, elle n'est pas encore obligatoire.

Aussi, bien qu'au cours de cette dernière décennie on ait le plus souvent entendu des discours critiques à propos des travailleurs sociaux,

dénonçant leurs difficultés supposées à ajuster leurs interventions à la montée de l'exclusion, il semble que si ces critiques sont fondées, c'est davantage pour le domaine du « travail social généraliste en milieu ouvert » (selon l'expression empruntée au rapport Durrleman, 1993) que pour la filière éducative (31).

Se manifeste enfin une évolution récente vers plus d'autonomie professionnelle des éducateurs, qu'on doit rapporter au recul de la position hégémonique des psychiatres, notamment à la suite des lois de 1975 (Castel, 1981). C'est particulièrement net dans le secteur de l'enfance et des adultes handicapés. Les interventions des psychiatres, à présent cantonnés à des fonctions d'expertise et de surveillance médicale, sont en quelque sorte devenues annexes à la prise en charge éducative et, de plus, ils n'occupent que de manière résiduelle les postes de direction d'établissement.

Quant aux savoirs dispensés, on est bien loin de ce chef-d'œuvre d'éclectisme qui a longtemps prévalu, la « psychopédagogie médico-sociale » forgée par le professeur Lafon. On dispose maintenant de nombreuses publications de qualité traitant des dispositifs et des procédures, dans les différents domaines d'exercice précédemment distingués. De nombreux éditeurs ne s'y sont pas trompés en ouvrant des collections spécifiques ; à côté de témoignages d'expériences, on y trouve de plus en plus d'ouvrages d'ingénierie dans les différents domaines d'intervention socio-éducative ou ciblés en fonction des catégories de population concernées. Bon nombre de ces ouvrages sont rédigés par des éducateurs ou d'anciens éducateurs et, même si les savoirs « psy » semblent toujours dominants, c'est davantage une multi ou une pluri-référencialité, propre à mieux éclairer les pratiques développées et parfois à les réorienter, qui prévaut aujourd'hui.

## **UNE COOPÉRATION DOS À DOS EN PLEINE ÉVOLUTION**

Les modes de professionnalisation des enseignants et des éducateurs spécialisés ont donc connu des développements parallèles, compte tenu des logiques spécifiques à l'œuvre dans des sphères institutionnelles bien distinctes. Il convient de rappeler, en effet, que l'étude de la professionnalisation des éducateurs en France conduit à

situer ces métiers à l'intérieur de l'ensemble que l'on désigne, depuis les années 1970, par l'expression *travail social*. Celle-ci rassemble toute une série de professions sociales et éducatives parmi lesquelles on distingue traditionnellement trois grandes catégories de « métiers administrativement reconnus » : les métiers de l'aide et de l'assistance, les métiers de l'éducation, dont on a présenté ici un inventaire détaillé, et enfin ceux de l'animation.

La répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd'hui encore les rapprochements et les collaborations avec l'École extrêmement problématiques, n'étaient quelques initiatives tout à fait récentes. En effet, sur le terrain, on n'observe évidemment pas le même clivage, car enseignants et éducateurs spécialisés interviennent, sans doute selon des modalités différentes, en direction des mêmes populations. De fait, les occasions de rencontre ne manquent pas, qu'il s'agisse de s'informer, de se concerter, de se coordonner, voire même de réaliser des actions en commun. Plusieurs signes semblent donc attester l'apparition de points de convergence.

On remarquera d'abord une ligne d'évolution de l'éducation spécialisée parallèle et comparable à celle évoquée précédemment pour l'enseignement spécialisé – de la ségrégation à l'adaptation et l'intégration – puisque à une logique de la séparation s'est substituée une logique du maintien des liens avec l'environnement familial et social (Durning, 1995). Dans le secteur de l'enfance inadaptée, une logique institutionnelle de type catégoriel a longtemps prévalu, en raison de l'influence du modèle médical dans le diagnostic des troubles : dépistage, diagnostic, indication et orientation, séparation du sujet de son environnement social et familial immédiat et déplacement pour traitement dans un milieu spécialisé, retour enfin du sujet en milieu ordinaire. Ce n'est qu'assez tardivement pourtant, à la fin des années 1960, qu'on a commencé à prendre conscience des résultats peu probants auxquels aboutit un tel modèle, avec la dénonciation de ses effets ségrégatifs et stigmatisants, sans parler de réinsertions plus qu'incertaines après une séparation prolongée du sujet de son milieu d'origine. Une telle inflexion s'est traduite par un mouvement de différenciation et d'extension des modes d'intervention socio-éducative, mouvement qui s'est accompagné d'une prise en compte des familles jusque-là le plus souvent maintenues à l'écart.

Puis, au niveau des cultures professionnelles, d'importantes évolutions se sont produites sur le plan des thèmes mobilisateurs. La période des années 1970 avait été marquée par une critique généralisée des institutions : qu'on se souvienne, en effet, du succès des thèses de l'antipsychiatrie, de celles assimilant l'internat à l'internement et le travail social à un contrôle social, sans oublier la dénonciation de l'École-caserne ou encore la critique du système scolaire comme système de reproduction sociale. C'était là autant de critiques qui ne pouvaient hélas ! qu'inciter les milieux professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisée à persévérer dans une attitude de défiance réciproque.

C'est alors qu'une inversion de tendance s'est développée dans les années 1980 avec, par exemple, la mobilisation autour du soutien scolaire et de l'aide aux devoirs compte tenu de la montée des impératifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Puis ce retournement s'est confirmé dans les années 1990 avec les politiques de lutte contre l'exclusion et les rappels à la citoyenneté.

Si le changement de climat idéologique a donc pu favoriser ici ou là des amorces de dialogue timide, il n'est guère douteux que les modifications intervenues dans le même temps sur le plan des dispositions institutionnelles y ont encore davantage contribué. C'est principalement le cas dans le secteur médico-éducatif, terrain sur lequel, depuis les lois de 1975 et surtout la réforme des annexes XXIV en 1988 et 1989, de nouvelles perspectives de partenariat et de coopération se sont ouvertes, avec l'appui des autorités politiques et administratives se targuant de « placer l'utilisateur au centre du système ». Au-delà de la formule, c'est bien la concertation et la coordination, à défaut d'actions vraiment communes, que requièrent la définition puis la mise en œuvre des « projets pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques individualisés », tout autant d'ailleurs que l'essor de ces nouveaux dispositifs que sont les SESSAD (Weyl, 2000).

Le droit à la scolarisation pour tous a également transformé les modes de prise en charge des jeunes délinquants par les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, comme en témoignent certaines expériences de demi-pension scolaire associant la Justice des mineurs et les services académiques (Jaspard, Fayolle, 2000).

Toutefois, ce n'est pas parce que les conditions paraissent davantage propices à une recherche de complémentarités que celles-ci sont susceptibles de se réaliser *ipso facto*. Travailler en commun dans un souci de cohérence suppose, en effet, un nouvel apprentissage. Pourquoi d'ailleurs ne pas en offrir le plus tôt possible l'occasion, en rapprochant, par exemple, les systèmes de formation, tant initiale que continue ? En ce domaine, des progrès substantiels restent à accomplir, mais il n'est pas sûr que de telles pré-occupations figurent au rang des priorités des

deux ministères de tutelle (32), sans parler des milieux professionnels (33) eux-mêmes. S'ils ne semblent plus tout à fait se satisfaire de l'actuel système de répartition de tâches et de territoires, pour autant ils n'ont pas encore engagé leur « révolution culturelle ».

Michel Chauvière  
GAPP-ENS de Cachan

Dominique Fablet  
Centre de Recherche Éducation et Formation  
Université Paris X-Nanterre

## NOTES

- (1) EREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté.
- (2) Cette partie reprend et synthétise Chauvière (2000).
- (3) Cette « nomenclature et classification des jeunes inadaptés » est publiée dans *Sauvegarde*, n° 2, 3 et 4, de 1946 et reprise dans Chauvière (1987).
- (4) Le référentiel est constitué par l'ensemble de normes prescriptives qui donnent sens à un programme d'action gouvernementale dans un secteur donné. Plus précisément, selon Jobert et Muller, le référentiel c'est la représentation du rapport global/sectoriel que se font les acteurs concernés, suite à l'action particulière de certains médiateurs (Jobert, Muller, 1987).
- (5) Vingt ans plus tard, en 1964, ces ARSEA se transformeront en CREAI (Centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées), dont certains sont encore aujourd'hui très actifs.
- (6) Robert Lafon est notamment l'auteur du *Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF (première édition, 1963). Son autobiographie inachevée est utile à consulter (Lafon, 1980).
- (7) Une édition des principaux écrits de ce psychiatre communiste a été réalisée par le Groupe de recherche Louis Le Guillant (1984).
- (8) Cette partie reprend et actualise Fablet (2000).
- (9) De ce fait, on a moins insisté sur un ensemble d'aspects – statuts, classification des emplois, carrière, conventions collectives... – davantage liés à la problématique de la qualification et qu'il importe néanmoins de considérer lorsqu'on étudie des processus de professionnalisation.
- (10) À l'instar, par exemple, des puéricultrices qui se spécialisent à partir du métier généraliste d'infirmière.
- (11) « L'organisation de ces écoles de plein air s'inscrit directement dans le mouvement de lutte antituberculeuse de la fin XIX<sup>e</sup> début XX<sup>e</sup> siècles... » (Roca, 1992, p. 46).
- (12) Jacqueline Roca (1992) précise que, de 1910 à 1960, il y a eu 2 518 admis au CAEA (pour 3 586 inscrits) et que, de 1939 à 1964, 881 CAEPA ont été délivrés.
- (13) On souligne, dans l'intitulé de ce nouveau diplôme, la substitution du terme éducation à celui d'enseignement.
- (14) On s'appuie sur l'ouvrage de Jean-Marc Lesain-Delabarre (1996).
- (15) En complément, voir Jean-Marc Lesain-Delabarre et Marie-Hélène Pons (2000).
- (16) Limitation de l'intégration lors des temps de vie collective (repas, récréations...) et parfois pour certaines activités, notamment sportives ou artistiques.
- (17) 35 000 emplois en 1994 ; pour 83 % d'entre eux ces enseignants sont titulaires d'un certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées CAAPSAIS, dont l'option (7 de A à G) dépend de la nature du handicap (on n'a pas tenu compte de la réforme du CAAPSAIS intervenue en 1997).
- (18) Il s'agit des textes réglementant les conditions d'autorisation des établissements et services d'accueil des enfants et adolescents handicapés et inadaptés (Les annexes XXIV du décret n° 56-284 du 9 mars 1956 ont été réformées en 1988 et 1989).
- (19) Dans ce qui resta longtemps un ouvrage de référence, *L'enfance inadaptée* (1962), le psychiatre Jean-Louis Lang établit un inventaire du personnel œuvrant dans ce secteur. Il commence par les membres de l'équipe « essentiellement chargés des fonctions éducatives » en distinguant : « les pédagogues (qui assurent l'enseignement (et) les éducateurs de groupe, ceux qui, en théorie du moins, sont chargés des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier ». Outre l'encadrement des enfants, c'est l'éducateur « qui sera chargé de l'application pratique des indications données par le médecin, le psychologue ou le rééducateur ». (p. 147-148).
- (20) Les premières écoles de formation, utilisant dès le départ le principe de l'alternance (stages dans les établissements, cours à l'école pour dispenser les savoirs), témoignent des différents types de paramètres valorisés pour devenir éducateur : les qualités morales, le dévouement (École pédo-technique de Toulouse) pour lesquels l'influence religieuse se révèle déterminante, l'entraînement aux techniques éducatives (le scoutisme d'extension à Montesson), la technicité par les savoirs « psy » (Lyon et Montpellier). Cause ou conséquence, le processus de professionnalisation mettra tout de même plus de vingt ans pour aboutir à une convention collective spécifique au secteur de l'enfance inadaptée (1967) et à un diplôme d'État pour les éducateurs spécialisés (1966).
- (21) Les professions éducatives rassemblent 125 000 professionnels, alors que les travailleurs sociaux reconnus sont estimés au total à environ 800 000 professionnels, parmi lesquels, il est vrai, 380 000 assistantes maternelles agréées.
- (22) Dans son ouvrage, Alain Vilbrod limite son propos aux seuls éducateurs spécialisés difficiles à dénombrer puisque la nomenclature 4 332 agrège diverses appellations dont les chefs de service éducatifs (pas de formation spécifique, mais concours dans le secteur public). Il s'agit d'une population plutôt jeune (25 ans, âge moyen au diplôme ; environ 2 300 diplômés par an), plutôt féminine (un peu plus de 60 %).
- (23) La Protection judiciaire de la jeunesse emploie 6 240 personnes dont 2 800 éducateurs (TSA 13/11/98) et l'adminis-

tration pénitentiaire 1 083 éducateurs, devenus des conseillers d'insertion et de probation (ministère de la Justice, *Rapport annuel* 1997).

n° 90/575 du 6 juillet 1990, et pour les éducateurs de jeunes enfants par l'arrêté du 20 mars 1993.

- (24) Il s'agit là des contextes d'exercice les mieux balisés de l'éducation spécialisée, sachant qu'on pourra retrouver des éducateurs dans des domaines d'activités très différents comme ceux définis par les politiques de la Ville ou les politiques d'insertion, soit un champ qui est de plus en plus souvent désigné par l'expression « intervention sociale » pour le différencier du travail social.
- (25) On ne peut, en effet, exercer le métier d'assistant de service social en l'absence de diplôme.
- (26) Nombreux à engager des formations complémentaires, le plus souvent en sciences sociales et humaines à l'Université.
- (27) Ce que n'ont pas su faire paradoxalement les assistants sociaux dans les institutions où ils étaient pourtant le mieux implantés, comme les services sociaux départementaux.
- (28) Par exemple, augmentation de 31 % du nombre d'éducateurs spécialisés et de 24 % de celui des éducateurs de jeunes enfants pour la période 1986-1994.
- (29) Pour les éducateurs spécialisés par le décret n° 90-574 du 6 juillet 1990, pour les moniteurs éducateurs par le décret n° 90/575 du 6 juillet 1990, et pour les éducateurs de jeunes enfants par l'arrêté du 20 mars 1993.
- (30) Le plus souvent, c'est la possession du CAFDES (certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social) qui est valorisée.
- (31) L'ensemble des mutations contemporaines du travail social est analysé dans Chopart (2000).
- (32) Malgré les préconisations tant en matière de formation que de coordination contenues dans le rapport des deux inspections générales, Affaires sociales et Éducation nationale pour une fois associées, sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés. Voir Naves, Gossot *et al.* (1999).
- (33) Chaque sphère professionnelle semble en fait connaître ses propres vicissitudes : qu'il s'agisse, pour le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire, de difficultés de recrutement inquiétantes de professionnels formés et de la transformation des dispositifs de formation après l'avènement des IUFM au début de la décennie, et, pour le secteur de l'éducation spécialisée, des interrogations quant à la qualification des professionnels du travail social.

## BIBLIOGRAPHIE

- BECQUEMIN-GIRAULT M. (1998). – **Protection de l'enfance et dynamique préventive. Origine, naissance et développement du Service social de l'enfance en danger moral dans le département de la Seine, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle**, DEA de sociologie, EHESS.
- BOURQUIN J., CHAUVIERE M. (1998). – Tableau chronologique Justice-Santé-Éducation (1927-1948). **Le temps de l'histoire**, n° 1, p. 191-199 (La protection de l'enfance. Regards).
- CASTEL R. (1981). – **La gestion des risques**. Paris : Minuit.
- CASTEL R. (1976). – **L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme**. Paris : Minuit.
- CASTEL R. (1995). – **Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat**. Paris : Fayard.
- CHAUVIÈRE M. (1987). – **Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy**. Paris : Les éditions ouvrières (2<sup>e</sup> éd. complétée, 1<sup>re</sup> éd. 1980).
- CHAUVIÈRE M. (1998). – Le Commissariat général à la famille sous Vichy. Légitimation et organisation publique/privée du champ familial. *In* Martine Kaluszynski, Sophie Wahnish (dir.), **L'État contre la politique ? Les expressions historiques de l'étatisation**. Paris : L'Harmattan (Logiques politiques).
- CHAUVIÈRE M. (2000). – L'École et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. *In* Michel Chauvière, Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF : p. 53-69.
- CHAUVIÈRE M., LENOËL P., PIERRE É. (textes réunis par) (1996). – **Protéger l'enfant. Raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)**. Rennes : PUR.
- CHOPART J.-N. (2000). – **Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel**. Paris : Drees/Mire, Dunod.
- COMTE B. (1991). – **Une utopie combattante : L'École des cadres d'Uriage. 1940-1942**. Paris : Fayard.
- DREES (2000). – Les travailleurs sociaux en 1998. **Études et résultats**, n° 79, septembre 2000 (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité).
- DURNING P. (1995). – **Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux**. Paris : PUF.
- DURRLEMAN A. (1993). – **Redéfinir le travail social, réorganiser l'action sociale**. Paris : La documentation française.
- FABLET D. (2000). – Une comparaison des modes de professionnalisation. *In* Michel Chauvière et Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?**, Paris : PUF, p. 85-100.
- GAILLAC H. (1970). – **Les maisons de correction. 1830-1945**. Paris : Cujas (2<sup>e</sup> éd. 1991).
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989). – **Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX<sup>e</sup> siècle**. Paris : Centurion.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1990). – **La débilité légère. Une construction idéologique**. Paris : Éditions du CNRS.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2000). – Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance

- inadaptée. In Michel Chauvière et Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 31-52.
- GRUPE DE RECHERCHE LOUIS LE GUILLANT (1984). – **Quelle psychiatrie pour notre temps ?** Travaux et écrits de Louis Le Guillant. Toulouse : Érès.
- JASPARD P., FAYOLLE J.-M. (2000). – Éducation sous mandat judiciaire. Des jeunes en demi-pension scolaire. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 205-219.
- JOBERT B., MULLER P. (1987). – **L'État en action. Politiques publiques et corporatismes.** Paris : PUF.
- LAFON R. (1980). – **Et si je n'avais été que psychiatre ?** Montpellier : ACTIF.
- LANG J.-L. (1962). – **L'enfance inadaptée.** Paris : PUF.
- LANG J.-L. (1997). – **Georges Heuyer, fondateur de la pédopsychiatrie. Un humanisme du XX<sup>e</sup> siècle.** Paris : Expansion scientifique publications.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (1996). – **Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire.** Paris : Nathan.
- LESAIN-DELABARRE J.-M., PONS M.-H. (2000). – Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 11, 3<sup>e</sup> trimestre, p. 115-128.
- MEZEIX P. (1948). – **Les enfants inadaptés et l'École primaire.** Paris : Bourrellet (Cahiers de pédagogie moderne).
- MICHARD H. (1985). – **De la justice distributive à la justice résolutive.** Vauresson : CRIV.
- NAVES P., GAÛZERE M., TROUVE C., GOSSOT B., MOLLO C. (1999). – **Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés.** IGAS-ministère de l'Emploi et de la Solidarité, IGEN-ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, rapport n° 19980237, mars.
- OHAYON A. (1999). – **L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France. 1919-1969.** Paris : La Découverte.
- PLAISANCE É. (2000). – Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 15-29.
- RAVON B. (2000). – **L'« échec scolaire ».** Histoire d'un problème public. Paris : In Press Éditions.
- RAYNAUD P. (1982). – L'Éducation spécialisée en France, 1882-1982. **Esprit**, mai, p. 76-99 & **Esprit**, juillet-août, p. 104-126.
- RENOUARD J.-M. (1990). – **De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance.** Paris : Centurion.
- ROCA J. (1993). – **De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1901 à 1975.** Paris : CTNERHI.
- ROSSIGNOL C. (1998). – Quelques éléments pour l'histoire du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. **Le temps de l'histoire**, n° 1, p. 21-39 (La protection de l'enfance. Regards).
- VIAL M. (1990). – **Les enfants anormaux à l'École. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909.** Paris : A. Colin.
- Vie sociale/RHTS** (1995). – Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales, Hors série.
- VILBROD A. (1995). – **Devenir éducateur, une affaire de famille.** Paris : L'Harmattan.
- WEYL R. (2000). – Mobilisation en réseau. L'exemple d'un SESSAD. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 235-250.



# Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas

Felicity Armstrong

---

*En Angleterre, les changements visant l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire général sont entrepris ou suggérés dans le cadre plus large des politiques nationales concernant la citoyenneté, l'accès à l'emploi, le renforcement du pouvoir local et l'intégration sociale. Le principe de l'« inclusion » de tous les enfants suppose une transformation complète des cultures de l'école aboutissant à une acceptation naturelle de la différence. Cette conception va à l'encontre des principes de sélection et de compétition qui régissent l'éducation de type « marché » actuellement développée en Angleterre. Sur cette toile de fond, le cas de l'école Freeland, avec les procédures accompagnant son projet de fermeture peut servir à illustrer les batailles politiques dont l'éducation et le futur rôle des écoles spéciales sont les enjeux. Cette étude met en lumière les principales difficultés et contradictions qui marquent les tentatives d'abolition de la ségrégation éducative des jeunes handicapés ou inadaptés.*

---

**Mots-clés :** inclusion, politique d'éducation, étude de cas, enquête qualitative, intégration.

## INTRODUCTION

Le système éducatif anglais est en train de connaître une période de changement et de développement qui implique des questions fondamentales sur les buts de l'éducation, sur ses structures, son organisation et son curriculum. Des demandes sont adressées aux écoles pour qu'elles élèvent le niveau de l'éducation et qu'elles fournissent un espace au sein duquel les valeurs et la politique sociale du Néo-travaillisme (New Labour) puissent être développées. « Élever le niveau » se réfère à l'objectif traditionnel d'amélioration des résultats aux examens, aussi bien qu'à la diminution des redoublements, à la

réduction des exclusions et de la non-fréquentation scolaire. La politique du gouvernement, développée à travers le curriculum scolaire, est étayée par un engagement en faveur d'une version particulière de la cohésion sociale et de la citoyenneté selon laquelle la participation à la force de travail et le soutien à l'unité familiale sont considérés comme fondamentaux (1). Le terme « inclusion » s'est inscrit comme l'un des principaux concepts du Néo-travaillisme, englobant les sphères sociale, économique et éducative. Le rôle de l'éducation spéciale, et l'objectif de réduire le nombre d'élèves qui fréquentent les écoles spéciales et ségréguatives, constituent des questions centrales au sein de ce débat aux contours plus larges.

La politique relative à l'« éducation inclusive » cherche à transformer les écoles et à élargir la participation de tous les élèves dans les écoles ordinaires, quels que soient leurs différences, leurs handicaps ou leurs difficultés d'apprentissage. Beaucoup considèrent que cette politique entre en conflit avec d'autres orientations basées sur les principes du « marché », selon lesquelles les résultats aux examens et les comparaisons entre les écoles sont rendus publics, et selon lesquelles l'on promet aux enseignants des augmentations de salaire en cas d'amélioration des résultats des élèves (2).

Cet article vise à situer les luttes politiques actuelles autour de l'éducation spéciale dans un cadre historique élargi et au sein de questions et de décisions de nature politique plus vastes concernant l'éducation, et à examiner la manière dont les concepts d'« intégration » et d'« inclusion » font leur chemin, à travers l'analyse de l'évolution d'une école spéciale.

L'étude de cas portant sur l'école spéciale Freeland - une école située dans une grande ville, destinée à des enfants et à des jeunes handicapés âgés de 3 à 19 ans, créée dans les années soixante - fournit une base de discussion des questions et des contradictions qui ont émergé sous l'éclairage des décisions politiques récentes et actuelles. Au début des années 90, l'Autorité Locale d'Éducation (LEA) (3) prit la décision de fermer l'école Freeland. Bien que l'histoire de cette école spéciale soit unique et ne puisse pas être tenue pour représentative de l'histoire des autres écoles spéciales, elle met en lumière quelques-unes des difficultés et des contradictions rencontrées dans les tentatives pour mettre fin aux pratiques d'exclusion basées sur les catégories d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et sur les jugements concernant la capacité de chaque élève à s'adapter et à s'intégrer aux écoles ordinaires.

## **L'ÉDUCATION SPÉCIALE ET LE CHANGEMENT DU CONTEXTE POLITIQUE**

La politique du Néo-travailleurs emprunte un certain nombre d'aspects à la politique dite de la « Troisième Voie » (Giddens, 1998), tels que : « la

reconnaissance qu'il n'y a pas d'alternative à l'économie de marché, la célébration de la contribution de la société civile, l'obligation de reconnaître la continuité du rôle de l'État, même s'il change... D'un côté, il y a une insistance sur les chances de chacun, sur les possibilités offertes aux individus de réaliser leurs potentialités... D'un autre côté, il y a la question de la responsabilité civique, la reconnaissance que les individus ont des droits, mais aussi des obligations vis-à-vis de leurs concitoyens » (Stoker, 2000, p. 7).

Le Néo-travailleurs a aussi pris en compte la rhétorique conservatrice des « droits individuels » et des « responsabilités civiques » qui incluent :

« la responsabilité de travailler (avec, en retour, un partage du produit social) et de faire les efforts nécessaires en vue d'acquiescer des savoir-faire adéquats pour le travail ; la responsabilité d'être un bon parent... la responsabilité de payer sa juste part de taxes ; la responsabilité de respecter l'environnement » (White, 1998, p. 26, cité par Stoker, 2000).

Ces idées constituent un aspect important du contexte dans lequel prennent place, à différents niveaux, les décisions politiques concernant le système éducatif en général et les élèves handicapés en particulier. Il n'est pas difficile de voir que de tels principes sont incompatibles avec la perception communément déployée envers les personnes handicapées et, en ce sens, il peut être avancé qu'elles sont les laissées pour compte des attributions des décisions politiques. Plus spécifiquement, les personnes handicapées sont perçues comme « improductives » et inaptes à faire les types de métiers que les autres font ; elles sont vues comme nécessitant une plus large part du « produit social » que les personnes non handicapées, et elles ne sont pas considérées comme étant, en tout premier lieu, des parents (Barnes *et al.*) et des contribuables potentiels.

La perception des personnes handicapées comme moins productives, et comme ayant besoin de plus de part des fonds publics qu'elles n'y contribuent, est renforcée par les chiffres de l'emploi. En Grande-Bretagne, durant la période 1995-1996, par exemple, seulement 40 % des personnes handicapées sont au travail, comparées aux 83 % des personnes non-handicapées (Sly, 1996). Les raisons de ce sous-emploi des personnes handicapées sont complexes. Un facteur majeur est que les infrastructures économiques,



techniques et environnementales se sont développées sans référence aux besoins des personnes qui subissent des incapacités (Barnes *et al.*, 1999). Deux autres facteurs possibles d'explication sont le curriculum limité des écoles spéciales qui n'équipent pas les élèves de savoir-faire vendables sur le marché du travail dans le monde contemporain, et « les attitudes négatives envers les potentiels d'emploi des personnes handicapées » (Barnes *et al.*, 1999).

La nature contradictoire des politiques éducative et sociale du gouvernement et des perceptions publiques à l'égard des personnes handicapées constitue une des barrières « cachées » qui entravent le développement des pratiques d'inclusion dans le système éducatif. Ceci explique en partie la lenteur du changement en termes de nombre d'élèves dans des institutions éducatives spéciales. Durant la période de 12 ans entre 1987 et 1999, le nombre des enfants fréquentant des écoles spéciales ségrégatives a seulement baissé de 107 126 à 106 000, alors que durant la période de 10 ans entre 1977 et 1987, la réduction avait été de 135 261 à 107 126 (DfEE, 1999) (4). Ces chiffres ne révèlent pas quelles catégories d'élèves fréquentent actuellement les écoles spéciales. Ce qui est pourtant clair, c'est que les caractéristiques des populations fréquentant les écoles spéciales ont changé, qu'elles représentent une bien plus grande concentration d'élèves ayant des difficultés émotionnelles et des comportements qui perturbent le déroulement régulier de l'école ordinaire, et cela plus que par le passé. Deuxièmement, l'augmentation de la compétition et de la sélection entre écoles et entre élèves, dans la ligne de la loi de 1988 sur l'éducation (1988 « Education Reform Act »), a rendu les écoles plus réticentes que jadis à accueillir les enfants considérés comme moins susceptibles de bien réussir aux examens publics. Ces questions seront discutées ultérieurement en relation avec l'histoire récente de l'école *Freelands*.

## INCLUSION OU INTÉGRATION ?

L'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées. Les écoles inclusives « valorisent la diversité et

s'efforcent d'offrir le maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves » (Rouse et Florian, 1997). L'éducation inclusive a rapport avec les droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté. Ce n'est pas seulement une question d'adaptation architecturale et technique permettant à des élèves physiquement handicapés de fréquenter une école destinée à tous, mais cela implique un processus de transformation culturelle. Comme l'avancent Booth *et al.* (2000, p.12) :

« l'inclusion est parfois vue comme impliquant en premier lieu le déplacement d'élèves en provenance de l'extérieur vers une école destinée à tous, avec l'idée qu'ils sont « inclus » dès lors qu'ils sont là. Cependant [...] l'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles de telle manière qu'elles prennent en compte la diversité des élèves dans leur contexte ».

Ces principes sont en opposition fondamentale avec bien des décisions gouvernementales prises depuis les années 80. L'« Education Reform Act » de 1988, par exemple, a introduit le « Curriculum National » (5) lié à une évaluation et à une formation au niveau national, la publication de résultats à des tests, une plus grande insistance sur la sélection des élèves par les écoles et sur le choix des parents, et de plus grands pouvoirs gouvernementaux sur la régulation, la gestion et l'inspection de l'éducation. Ces mesures ont renforcé les processus de sélection et de compétition au sein desquels les élèves qui subissent des difficultés éducatives sont particulièrement vulnérables. La loi de 1988 a entraîné « la création d'une hiérarchie d'écoles sélectives de plus en plus nombreuses et provoqué l'augmentation du nombre de parents inquiets qui entrent en compétition pour l'obtention du meilleur rapport qualité-prix en vue d'une éducation convenable » (Tomlinson, 2000). La mise en marché de l'éducation a rendu les écoles réticentes à recevoir les élèves qui peuvent faire baisser leur rang dans les tableaux publics de résultats scolaires (6). Dans la recherche discutée plus bas, ceci apparaît comme l'explication principale du faible taux de réduction du nombre d'élèves dans les dispositifs éducatifs spéciaux et ségrégatifs.

Par contraste avec l'inclusion, l'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste », en ce sens qu'elle a trait à des aménagements adminis-

tratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales, de telle sorte que les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement. Les décisions sont prises par les professionnels sur la base de jugements qui reconnaissent quels élèves seront aptes à s'adapter aux exigences d'une école ordinaire. L'intégration reste un aspect du paradigme de l'éducation spéciale :

« L'éducation inclusive procède de questions plus largement politiques – en opposition aux questions techniques – sur la nature de la société et le statut accordé aux personnes dans des formes et des structures d'organisation sociale variées. Mouvement politique en première instance, l'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle » (Corbett et Slee, 2000, p. 135).

Dans les situations d'intégration, les élèves sont fréquemment présents dans les cours ordinaires avec leurs pairs, mais ils disposent pour les apprentissages d'un assistant de soutien (7) « attaché » à eux. C'est l'un des traits distinctifs (et le plus problématique) de l'intégration ; souvent, les écoles et les enseignants ne veulent « accepter » un élève particulier dans les cours ordinaires que s'il est accompagné par un enseignant ou un assistant de soutien. Cela crée une situation hautement problématique dans laquelle les élèves handicapés, ou ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement, n'ont pas l'occasion d'agir de manière autonome mais ont un adulte « accroché » à eux comme une sorte de gardien (Ainscow, 1999). De telles pratiques construisent l'élève comme différent, à part, fragile et même potentiellement dangereux. Elles ont de graves implications en ce qui concerne les possibilités offertes aux élèves de devenir des « apprenants » indépendants et des acteurs sociaux autonomes. La pratique d'un soutien permanent en classe pour quelques élèves est aussi vue comme une utilisation dispendieuse et inéquitable des ressources. Par contraste avec les dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Cela « construit » les élèves comme ayant un titre égal à obtenir soutien et attention,

et met en question le modèle déficitaire de l'élève handicapé dépendant, manquant d'autonomie et ayant « besoin d'aide ». Cela ne signifie pas que tous les élèves dans la classe sont voués à requérir ou à recevoir la même somme d'attention de la part des enseignants ou de l'équipe d'aide à l'apprentissage, mais cela permet flexibilité et collaboration, plutôt que l'imposition d'un modèle selon lequel un élève, ou plusieurs élèves, reçoit de manière visible et évidente un traitement différent de celui des autres.

Par conséquent, une différence importante entre le modèle de l'intégration et le modèle inclusif concerne la pédagogie et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. À l'opposé, comme le dit Ainscow (1999, p. 30), l'inclusion :

« signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte, surgissant de l'interaction d'un enfant précis avec un programme éducatif particulier... Contrairement à l'approche traditionnelle où l'accent porté sur des causes de difficultés inhérentes à l'enfant tendait à créer une atmosphère de découragement... la perspective interactive concentre l'attention sur une série de facteurs sur lesquels les enseignants peuvent avoir une influence pour encourager les apprentissages des enfants. Elle met en valeur le fait que ce que font les enseignants, les décisions qu'ils prennent, leurs attitudes, les relations qu'ils développent et les formes qu'ils donnent à l'organisation de la classe, constituent tous des facteurs qui peuvent aider les enfants à avoir l'expérience du succès à l'école ».

Ainsi les deux modèles opposés de l'inclusion et de l'intégration ne peuvent coexister que difficilement dans le système éducatif.

## **LE CONTEXTE HISTORIQUE DES DÉCISIONS POLITIQUES ET L'ÉDUCATION SPÉCIALE**

Le développement de l'éducation spéciale à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle est lié à de nombreux facteurs, parmi lesquels l'émergence, en tant que « professions », des enseignants, docteurs et psychologues, parfois en concurrence les uns avec les autres. L'introduction de l'éducation primaire obligatoire après l'« Education Act » de 1870 a placé sous le regard des responsables

de l'éducation, des enseignants et des inspecteurs médicaux, une masse d'enfants considérés comme « malades », déficients corporellement ou mentalement, d'une manière ou d'une autre ; dans l'esprit de la philanthropie victorienne, une réponse officielle donnée au problème de la santé des élèves dans les écoles a fourni la base d'une intervention médicale dans le système éducatif.

Le mot « spécial » a commencé à être utilisé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les premières tentatives de mise en place d'un dispositif spécial à l'intention des enfants « déficients » dans des classes ou des écoles spéciales furent basées sur le désir de « soulager leur détresse » (HMSO (8), 1978), plus que sur celui de leur offrir une éducation (Hall, 1997). De plus,

« elles ont maintenu une inégalité des droits : de plus grandes chances étaient accordées à ceux qui avaient des déficiences sensorielles, tandis que les enfants avec de lourdes difficultés d'apprentissage restaient à la traîne, ce qui constitua un « ordre hiérarchique des déficiences » (Hall, 1997).

Aujourd'hui encore, il y a une « hiérarchie des déficiences » dans le sens où les enfants qui ont des déficiences intellectuelles ou des difficultés émotionnelles ou comportementales sont moins susceptibles d'être admis dans les écoles ordinaires que les handicapés physiques. Comme on le verra dans l'étude de cas ci-après, les enfants et les jeunes qui fréquentent l'école spéciale *Freelands* sont ceux qui ont été « laissés en arrière » comme non « convenables » pour participer aux projets d'intégration dans les écoles destinées à tous, parce que leurs difficultés sont « trop complexes », incluant souvent des difficultés d'apprentissage et de comportement ainsi que des déficiences physiques et des problèmes médicaux.

L'« Education Act » de 1944 a introduit un système d'éducation primaire et secondaire obligatoire vis-à-vis duquel les Autorités locales d'éducation (9) ont été investies des responsabilités. Les enfants étiquetés « inéducables » ont été exclus de cette législation et ont été maintenus à l'extérieur du système éducatif jusqu'à l'Education Act de 1970 (*Handicapped Children*). Avant l'« Education Act » de 1944, beaucoup d'enfants handicapés fréquentaient des internats spéciaux où ils recevaient souvent une éducation et une formation limitées. Les lois de 1944 et 1970 sont

des repères importants pour la reconnaissance du droit de tous les enfants et de tous les jeunes à recevoir une éducation, quels que soient leurs handicaps, leurs problèmes médicaux ou leurs difficultés d'apprentissage. Après 1970, ceux qui avaient été des « patients » devinrent des « élèves », bien que la majorité d'entre eux aient continué à fréquenter des écoles spéciales ségrégatives à l'intérieur desquelles une culture médicale basée sur la déficience et un *curriculum* limité prédominaient. C'est seulement à partir de la publication du rapport Warnock (1978) que l'éducation des enfants dans les écoles spéciales devint un question sérieuse dans le débat public.

Ce rapport a fait passer le projet d'éducation spéciale de l'intérêt porté à l'éducation des enfants handicapés à la question du « besoin éducatif spécial ». L'« Education Act » qui s'ensuivit en 1981, dans le sillage du rapport, a adopté le principe de l'abandon des catégories de handicap pour les remplacer par la catégorie englobante de « besoins éducatifs spéciaux ». En réalité, les étiquettes à base médicale ont continué à être utilisées dans les processus d'identification et d'évaluation, et ceci comme des étiquettes attachées aux enfants et aux dispositifs d'éducation spéciale prévus pour des déficiences particulières.

Depuis les 20 dernières années, « l'éducation spéciale » a été, de manière importante, re-située à l'intérieur de « l'éducation ordinaire » (Armstrong, 1995), avec une plus grande proportion d'élèves identifiés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » qui se sont mis à fréquenter les écoles destinées à tous plutôt que les dispositifs ségrégatifs. Les élèves sont inscrits comme appartenant à l'école pour tous et passent des moments variables de leur temps dans les classes ordinaires, selon la philosophie et les pratiques de l'école et les jugements sur les « besoins » des élèves particuliers. Il y a aussi beaucoup de variations dans les politiques soutenues par les différentes LEA, selon les options politiques dominantes et les valeurs représentées dans les conseils locaux (Armstrong, 2000 ; Norwich, 1990, 1997).

L'« Education Reform Act » de 1988 qui a donné le droit à tous les élèves de suivre le Curriculum National, même à ceux qui fréquentent les écoles spéciales, a conduit à une accélération de la « relocalisation » de quelques élèves dans les écoles ordinaires. Dès lors, les écoles furent statutairement

ment obligées de fournir la gamme complète des sujets d'étude du « Curriculum National ». Or, beaucoup d'enseignants travaillant dans les écoles spéciales ont été formés comme des enseignants d'école primaire et ils ont peu de connaissances spécialisées dans des domaines portant sur des sujets spécifiques. Fréquemment, ils ont enseigné dans les mêmes écoles spéciales durant de longues années et bien qu'ils aient suivi des formations continues portant sur des déficiences particulières et sur les pratiques en classe (par exemple, les déficiences sensorielles, les handicaps physiques, l'autisme), ils ont rarement entrepris une formation professionnelle dans les différents domaines du National Curriculum jusqu'à la mise en place de l'Education Reform Act de 1988. À la suite de ce texte, les écoles spéciales ont été confrontées à l'impossible mission d'enseigner la série complète des sujets du Curriculum National aux élèves de niveau secondaire, âgés de 11 à 16 ans. Un nombre croissant d'élèves fréquentant les écoles spéciales ont été transférés dans les écoles ordinaires, ou bien dans des « unités avec spécialistes » ou dans des « bases de ressources » prévues pour une catégorie particulière de déficience, ou bien comme membres à part entière des écoles ordinaires avec ou sans soutien spécialisé. De ce fait, de nouvelles formes de pratiques se sont développées dans les écoles ordinaires, reflétant une meilleure conscience du besoin de différencier le curriculum et d'adopter un enseignement flexible. Simultanément, l'insistance de plus en plus grande de la part des gouvernements successifs (des conservateurs et des nouveaux travaillistes) sur la promotion de la réussite, le rapport qualité-prix, l'efficacité scolaire, le « testing », l'inspection, le choix parental, a créé une situation de compétition entre des objectifs politiques opposés qui, paradoxalement, ont été instaurés par une seule et même disposition législative – l'« Education Reform Act » de 1988.

Dans ce qui suit, ces questions et ces contradictions seront illustrées à travers l'étude de l'école Freeland, à partir d'une étude ethnographique menée de 1997 à 2000.

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'étude de cas de l'école Freeland repose sur une recherche ethnographique plus vaste de type qualitatif, définie par un « champ de méthodologies et de pratiques de recherche multiples » (Denzin et

Lincoln, 1998). Cela a conduit au recueil d'un ensemble de matériaux empiriques comprenant l'étude de cas elle-même, des autobiographies, des interviews, des documents relatifs à des décisions politiques et des observations de terrain.

L'objectif de l'étude ethnographique était de mettre l'accent sur la compréhension des processus d'inclusion et d'exclusion en éducation, relativement aux élèves handicapés, à travers un examen de la politique telle qu'elle se fait jour dans des pratiques sociales, (ou « politiques en acte »), qui ont trait aux structures, aux discours, aux procédures, dans toutes leurs variations et incarnations locales. L'utilisation de méthodes multiples (revendiquée par de nombreux chercheurs dans des disciplines différentes) a été adoptée pour obtenir une série de perspectives ou d'angles de vues sur l'ensemble particulier des problèmes en question. La notion « d'obtention de perspectives » implique nécessairement de s'intéresser aux avis des gens « de l'intérieur ». Dans cette recherche, on tente de comprendre les décisions politiques en relation avec la proposition de fermeture de l'école Freeland à travers les perspectives des gens « de l'intérieur » (10) et de ceux qui ont joué un rôle-clef.

## L'ÉCOLE FREELANDS : L'ARRIÈRE-PLAN HISTORIQUE

L'école Freeland, à Northtown, a été construite en 1963 comme internat scolaire pour des enfants avec infirmité motrice cérébrale sur le même site qu'une école pour enfants et jeunes ayant différentes formes de handicaps physiques (allant des conséquences de poliomyélite à la dystrophie musculaire). Plus loin se trouvait une troisième école pour enfants atteints de spina bifida. Cela montre que les dispositifs alors à l'ordre du jour étaient basés sur le handicap. En 1977, les écoles situées sur le même site firent l'objet d'une fusion et ne furent plus des internats. L'école Freeland fut elle-même instituée sur la base de hauts niveaux académiques, ses élèves obtenant de bons niveaux de qualification. Le directeur explique ainsi :

« À cette étape, [...] l'accent était mis sur le curriculum et sur les études académiques. Nous offrons tous les sujets spécialisés. En 1984, nous avions 184 élèves inscrits. Maintenant nous avons 50 inscrits, âgés de 3 à 16 ans, avec des difficul-

tés physiques complexes et des difficultés d'apprentissage de différentes sortes, principalement associées à leurs déficiences ou à leurs difficultés de comportement. Nous ne pouvons pas offrir la gamme complète des sujets du Curriculum National et la plupart des enseignements au niveau secondaire sont donnés par des non spécialistes formés au niveau primaire. Par exemple, l'enseignant qui était désigné pour enseigner la cuisine et les activités ménagères est maintenant responsable des mathématiques. Comment en est-on arrivé là ? »

Le directeur adjoint ajoute :

« les enfants que nous avons maintenant ont tous des difficultés supplémentaires, soit des difficultés d'apprentissage, soit des difficultés visuelles ou auditives, des difficultés de communication ou encore des difficultés de comportement. Nous n'avons pas d'enfants « ordinaires » qui soient simplement en chaise roulante. Les enfants qui se trouvent maintenant ici sont ceux avec lesquels personne ne sait quoi faire.

Il y a davantage d'enfants avec des difficultés d'apprentissage aujourd'hui. Tous ceux qui sont les plus capables et les plus mobiles ont été intégrés. »

La politique de fermeture des écoles spéciales après les « Education Acts » de 1981 et de 1988 a conduit à une situation dans laquelle les écoles spéciales qui subsistent rassemblent les enfants et les jeunes qui ne s'adaptent nulle part. Cette remarque soulève des questions sur les composantes rationnelles et humanitaires supposées de l'éducation spéciale.

### **La politique de la LEA de Northtown**

Du côté de la LEA étudiée, on affirme soutenir l'objectif de « l'éducation inclusive » et on déclare « s'orienter vers les écoles pour tous », ce qui entraîne la fermeture des écoles spéciales relevant de son autorité. Sur un site attenant se trouve une école appelée « Ellsmere » prévue pour des enfants et des jeunes ayant de « sévères difficultés d'apprentissage » et des « problèmes complexes de comportement ». La population de cette école s'est accrue au cours des quelques années passées, et ceci est paradoxalement une conséquence des politiques d'intégration des LEA. « L'intégration », en opposition à l'éducation inclusive, implique nécessairement la poursuite de l'existence des écoles spéciales ségrégatives

dont on a besoin pour « éponger » la population des élèves et des jeunes qui ne s'adaptent pas dans les écoles ordinaires existantes.

Puisque les écoles spéciales de différents types ont fermé à Northtown et qu'un nombre de plus en plus important d'enfants ont été intégrés dans les écoles ordinaires en provenance d'écoles comme Freelands, les processus d'identification et de sélection se sont réellement intensifiés autour de l'apparent dilemme suivant : qui est « convenable » pour l'intégration et qui ne l'est pas ? Ceux qui étaient considérés comme « non convenables », ou bien restaient dans leur école spéciale, ou bien – si l'école avait été fermée ou si son objectif avait été modifié – étaient transférés dans les écoles spéciales restantes. Ainsi, loin d'être un projet en rapport avec la justice sociale ou avec l'égalité d'accès de tous aux situations éducatives communes, l'intégration constitue un aspect de processus plus larges de sélection et d'exclusion.

### **Les enseignants et leurs perceptions des décisions politiques**

Les enseignants et les parents de l'école Freelands ont des perceptions contradictoires de la politique antérieure, mise en place par le pouvoir local et le pouvoir central en relation avec l'éducation spéciale et les élèves de l'école. Cela concerne en particulier la diminution du nombre d'élèves et l'incapacité de l'école à enseigner la gamme entière des sujets du *curriculum*. Le directeur explique ainsi :

« Parce que nos effectifs n'ont cessé de baisser, nous avons seulement un enseignant à plein temps pour les élèves en âge de fréquenter le secondaire, et 4 enseignants à temps partiel. Ceci pour couvrir tous les sujets du Curriculum National. Je ne vois pas comment procurer aux 22 élèves en âge du secondaire et qui ont des handicaps variés, le type précis de curriculum dont ils ont besoin. »

L'« Act » de 1988, l'introduction du curriculum et de l'évaluation au niveau national, ainsi que l'intensification des forces du marché au sein de l'éducation, ont coïncidé avec le renforcement des politiques des LEA en matière d'intégration. Ces deux facteurs sont les plus fréquemment cités pour rendre compte de la proposition de fermeture de l'école Freelands. Un enseignant avait le sentiment que ces changements n'étaient

pas dans l'intérêt des élèves de l'école et étaient responsables du transfert de celle-ci. En complétant cet avis, il établissait un lien très clair avec les « enfants handicapés » qui, pensait-il, avaient des besoins d'apprentissage différents de ceux des autres enfants :

« Nous avons été zéro depuis que les tableaux de classement (11) ont commencé et le moral dans l'école est descendu au plus bas. L'exigence légale actuelle est moralement erronée, nous ne devrions pas être en train de faire ce que nous faisons... Nous devrions être en train de préparer les gamins à obtenir des savoir-faire sociaux, des savoir-faire dans la vie pour le moment où ils quitteront l'école ».

Il y eut aussi la conviction que l'école allait être fermée pour des « raisons économiques » qui ne tenaient pas compte des intérêts « réels » des enfants handicapés.

« Cette LEA semble pousser tout le temps à l'intégration mais il en coûte quatre fois plus de garder un enfant dans une école spéciale que dans une école destinée à tous. Si bien que j'ai le sentiment personnellement que cela continue à être un critère économique plus qu'un critère éducatif ».

Contester la fermeture de l'école Freelands fut l'attitude de certains parents, de certains membres de groupes de pression, de quelques enseignants et de professionnels qui insistaient sur la « spécialité » et la « différence » de groupes particuliers d'enfants et de jeunes, de même que des enseignants et des professionnels qui travaillent avec eux. Adopter de telles attitudes constitue un discours qui nourrit et soutient des pratiques de sélection et de ségrégation.

Tous les enseignants et tous les membres de l'équipe de soutien qui ont été interviewés ont de longues histoires de travail à raconter sur les dispositifs éducatifs spéciaux et ségrégatifs. Certains ont vu le transfert vers une école ordinaire comme menaçant le bien-être des élèves et leur propre statut professionnel, mais nombreux sont aussi ceux qui ont reconnu que leur école n'était pas capable d'offrir un « curriculum complet et équilibré », à cause du faible nombre d'enfants restant dans l'école.

Les enseignants émettent des avis très variés lorsqu'ils parlent de leurs propres rôles professionnels. L'un d'eux, qui a pris une retraite précoce à l'âge de 55 ans, s'est perçu lui-même à la

fois comme protégeant les élèves qu'il avait en charge et comme préservant les écoles ordinaires des difficultés inévitables qu'il y avait à les recevoir. Un autre enseignant à la moitié de sa carrière (et directeur adjoint de l'école) pensait que son rôle était essentiellement éducatif et qu'il devait soutenir, pour des raisons éducatives, le transfert des élèves en dehors des dispositifs ségrégatifs. Bien que les enseignants de l'école n'aient pas tous partagé les mêmes perceptions concernant leurs rôles, l'éducation et les droits des élèves, leurs déclarations et leurs arguments supposaient tous que leurs élèves étaient « différents » des élèves des écoles ordinaires et que cette différence devait être l'un des principes organisateurs autour desquels les politiques devaient être formulées. Quelques-uns voyaient les handicaps des élèves comme étant une part fondamentale de leur identité en tant qu'« autres », impliquant nécessairement une vie scolaire ségrégative.

La décision de fermer l'école était analysée par la LEA comme un des aspects d'une politique plus large visant la réduction du nombre des écoles spéciales dans la zone, la préférence accordée à une plus grande « inclusion » et l'élargissement des chances pour les enfants et les jeunes handicapés. Les enseignants, les parents et les administrateurs de l'école Freelands étaient d'accord pour dire que les élèves n'avaient pas les chances éducatives auxquelles ils avaient droit, en ayant en tête que tous les enfants et les jeunes âgés de 5 à 16 ans ont légalement droit à participer au « Curriculum National » complet selon l'« Education Reform Act » de 1988. En même temps, ils étaient sérieusement préoccupés par la capacité des écoles ordinaires à fournir l'environnement nécessaire aux enfants et aux jeunes qui ont des handicaps et connaissent des difficultés complexes. Les parents en particulier craignaient les effets des attitudes négatives possibles de la part des enseignants et des autres élèves, mais accueillaient volontiers la perspective de chances sociales et éducatives plus larges pouvant s'ouvrir dans les écoles ordinaires.

De sérieuses questions furent soulevées à propos de l'apport futur de services de kinésithérapie, d'orthophonie et d'autres spécialités, dont les élèves de Freelands ont régulièrement besoin. Du fait du caractère complexe de la mise en place des services de type médical dans les écoles ordinaires, cela devait impliquer une discussion attentive avec l'autorité médicale du district pour

s'assurer que la fermeture de l'école spéciale n'entraînerait pas une diminution de ces services. Les enseignants, les parents et les administrateurs ont exprimé leurs inquiétudes à propos de l'incapacité de la LEA à donner des assurances sur ces questions.

### **PROCESSUS ET CONSÉQUENCES DE LA FERMETURE PROPOSÉE DE L'ÉCOLE FREELANDS**

Quatre ans après le début des processus de consultation et de planification, l'école Freelands reste encore ouverte parce que la LEA n'a pas été capable de trouver les écoles appropriées (une primaire et une secondaire), qui seraient volontaires et capables d'incorporer les élèves et l'équipe de l'école Freelands. Dans le cas de l'école secondaire identifiée par la LEA, l'équipe et les administrateurs étaient enthousiastes à l'idée d'accueillir la nouvelle communauté et avaient manifesté une volonté d'effectuer les transformations matérielles et culturelles. Cependant, bien que l'école secondaire ait été « amicale » et « accueillante », avec un ethos centré sur l'élève qui célébrait la diversité, l'école était dans une zone d'extrême carence en centre ville et avait un bas niveau académique. Quelques parents d'élèves de l'école Freelands ont résisté à ce choix d'école émanant de la LEA pour des raisons tenant à l'emplacement de l'école et à sa « mauvaise réputation ».

Dans le cas de l'école primaire prévue, la situation était inverse. Un groupe dominant de parents, d'enseignants et d'administrateurs de l'école primaire a monté une campagne de résistance au projet d'accueil des enfants et de l'équipe de l'école Freelands pour la raison que les enfants étaient « très handicapés », avec « très peu de communication » et n'étaient pas « comme des gamins normaux ». Les enseignants auraient été obligés, selon eux, de donner du temps supplémentaire pour aider les enfants de l'école Freelands, « inévitablement » les enfants non handicapés « auraient souffert » et le niveau académique chuté. De plus, les enseignants et les administrateurs étaient outrés par la suggestion qu'un des préaux d'entrée de leur école (ils en ont deux) aurait pu être converti en une aire de ressources pour l'aide et les soins des enfants handicapés. En face d'une telle opposition, la LEA de

Northtown a annulé la proposition et est maintenant en train de développer un campus éducatif qui abrite une nursery, des écoles primaire et secondaire sur un seul site. L'école Freelands sera physiquement séparée, mais des possibilités et une flexibilité meilleures seront offertes aux élèves handicapés pour participer aux activités avec les autres élèves, pour partager avec eux l'équipe éducative et les aménagements. Cela représente un modèle « d'intégration » plus que « d'inclusion ». Un avantage du modèle du campus est qu'il permettra le regroupement des aménagements spécialisés sur le même site, tels que kinésithérapie et piscine. Pourtant, il reste encore des oppositions à vaincre et c'est ainsi que les personnes vivant dans le voisinage se sont opposées à la mise en place de la planification prévue par la LEA pour la raison que l'expansion proposée allait « augmenter le trafic automobile ».

### **CONCLUSION**

Cet article a présenté le cadre historique et politique de l'évolution de la question des « besoins éducatifs spéciaux » en Angleterre et a mis en discussion les notions « d'intégration » et « d'inclusion », comme toile de fond pour une étude de cas portant sur l'évolution de l'école spéciale Freelands. Nous avons essayé de démontrer l'impact des processus historiques et des politiques précédentes sur les changements de l'éducation spéciale à travers cette étude de cas. En procédant ainsi, ont été mises en évidence les contradictions et les barrières qui entravent l'accroissement de la participation des enfants handicapés à l'éducation ordinaire, eu égard aux programmes politiques plus larges du Néo-travaillisme (et des gouvernements précédents). « L'intégration » et « l'inclusion » sont toutes les deux en relation avec des changements importants dans les politiques, les pratiques et les attitudes, et elles ne peuvent être réalisées ni facilement ni du jour au lendemain. Cependant, « l'inclusion » représente un paradigme différent de « l'intégration » parce qu'elle réclame une transformation majeure du système éducatif, ainsi que des pratiques et des relations sociales plus larges au sein de la communauté.

Felicity Armstrong  
Département de sciences de l'éducation  
Université de Sheffield  
Traduction d'Éric Plaisance.

## NOTES

- (1) Cf. RFP n° 133, dossier « Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique ».
- (2) *Ibidem*, article de J. Ozga et D. Pye, « Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires sociales en Angleterre ».
- (3) Les LEA (Local Education Authorities) sont les instances éducatives des gouvernements locaux.
- (4) DfEE = *Department for Education and Employment*, ministère de l'Éducation et de l'Emploi.
- (5) Le Curriculum National, introduit par l'« Education Reform Act » de 1988, instaure un curriculum officiel pour les élèves âgés de 5 à 16 ans, constitué de sujets d'étude fondamentaux : mathématiques, anglais, science, histoire, géographie et technologie. Le même texte instaure des procédures officielles d'évaluation sous forme d'épreuves normées d'évaluation (Standard Assessment Tasks – SATs) qui sont des tests publics passés aux âges de 7, 11 et 14 ans. L'examen du certificat général d'éducation (General Certificate of Education Examination – GCSEs) est passé à l'âge de 16 ans. D'autres sujets sont étudiés à l'école comme d'autres langues, l'art, mais ils ne sont pas obligatoires pour tous les enfants. Un autre trait du Curriculum National est qu'il est un « curriculum de droit », que tous les enfants et les jeunes sont en droit d'étudier, y compris ceux qui fréquentent les écoles spéciales. Cela entraîne de fortes demandes à l'égard des enseignants pour qu'ils différencient leur enseignement et le curriculum de manière appropriée.
- (6) Les « League tables » sont les informations détaillées qui sont publiées annuellement sur la manière dont les écoles ont réussi dans les tests publics (SATs, GCSEs, et Advance Level). L'idée générale est que les parents peuvent « choisir » l'école sur la base de ces informations. De plus, les écoles peuvent être « honteuses » par la révélation publique de faibles résultats académiques. Bien entendu, plus il y a d'élèves dans une école, plus il y a d'argent en provenance du gouvernement (c'est un aspect du « marché »). Le terme « League tables » provient du football et des reportages hebdomadaires sur les classements des équipes les unes par rapport aux autres, en termes de buts gagnés.
- (7) Learning support assistant, LSA.
- (8) HMSO = Her Majesty's Stationery Office.
- (9) Les LEA (Local Education Authorities) sont les instances éducatives des gouvernements locaux. Bien que les LEA soient tenues de mettre en pratique les politiques du gouvernement central, il y a des variations considérables dans l'interprétation des orientations gouvernementales. Ainsi, quelques LEA ont une politique de développement de l'inclusion et de réduction de la sélection, alors que d'autres ne l'ont pas.
- (10) C'est-à-dire des gens qui appartiennent aux institutions concernées (N.d.T.)
- (11) Il fait référence aux « League tables » dont il a été question plus haut.

## BIBLIOGRAPHIE

- AINSCOW M. (1999). – **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London : Falmer Press.
- ARMSTRONG D. (1995). – **Power and partnership in education : parents, children and special educational needs**. London : Routledge.
- ARMSTRONG F. (2000). – Les Paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. *In* M. Chauvière, E. Plaisance (Eds), **L'École face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?** Paris : Presses Universitaires de France, p. 117-132.
- BARNES C., MERCER G. et SHAKESPEARE T. (1999). – **Exploring Disability : A Sociological Introduction**. Cambridge : Polity Press.
- BOOTH T., AINSCOW, M. BLACK-HAWKINS K., VAUGHAN M. et SHAW L. (2000). – **Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol : CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- CORBETT J. et SLEE R. (2000). – An international conversation on inclusive education. *In* **Inclusive Education : Policy, Contexts and Comparative Perspectives**. London : David Fulton Publishers.
- DENZIN Norman A. et LINCOLN Yvonna S. (eds) (1998). – **Strategies of Qualitative Enquiry**. London : Sage Publications.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). – **Special Educational Needs Statistics Report 13/99**.
- NORWICH B. (1990). – **Special needs in Ordinary Schools : Reappraising Special Needs Education**. London : Cassell.
- NORWICH B. (1997). – **A Trend towards Inclusion : Statistics on Special School Placements and Pupils with Statements in Ordinary Schools 1992-1996**. Bristol : CSIE.
- GIDDENS A. (1998). – **The Third Way : The Renewal of Social Democracy**. Cambridge : Polity Press.
- ROUSE M. et FLORIAN L. (1997). – Inclusive Education in the market place. **International Journal of Inclusive Education**, vol. 1 : 4, p. 323-336.
- SLY F. (1996). – Disability and the Labour Market. **Labour Market Trends**, September, p. 413-424.
- STOKER G. (2000). – The three projects of New labour. **Renewal**, vol. 8 : 3, p. 7-15.
- TOMLINSON S. (2000). – Education, choice and competition : a reply to Raymond and Pollard. **Renewal**, vol. 8 : 3, p 75 79.
- WHITE S. (1998). – Interpreting the Third Way : not one road but many. **Renewal**, vol. 6 : 2, p. 17-30.



## Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ?

Jean-Pierre Jarousse  
Christine Leroy-Audouin

---

*Cet article décrit la situation des aides-éducateurs recrutés depuis trois ans maintenant dans les écoles primaires en France. La recherche concerne 150 écoles de l'académie de Dijon dans lesquelles l'ensemble des élèves de CE1 et de CM1 a été évalué en début et fin d'année scolaire ; les emplois du temps des aides-éducateurs de ces écoles ont, d'autre part, été collectés dans le but de recenser les activités auxquelles ils participent et d'évaluer dans quelle mesure cela peut influencer les progressions des élèves. Le premier résultat corrobore les travaux sur la question en mettant en évidence la variété des activités conduites, notamment dans le champ pédagogique (avec les élèves, durant le temps scolaire). Le second résultat, plus original, dégage l'influence positive de ces activités sur la progression scolaire des élèves, en particulier les plus faibles d'entre eux. Cela dit, l'efficacité pédagogique tend à s'effacer quand les aides-éducateurs consacrent la majorité de leur service aux activités académiques et/ou de soutien. Ces résultats invitent à la fois les enseignants à réfléchir à la façon dont ils associent les aides-éducateurs à la vie de l'école et aux apprentissages des élèves, mais aussi les politiques à préparer l'avenir professionnel de ces jeunes.*

---

**Mots-clés :** aides-éducateurs, école primaire, profils d'activité, réussite scolaire.

La mise en place du dispositif « nouveaux services-nouveaux emplois » est récente et ce n'est que depuis octobre 1997 que l'Éducation nationale accueille des aides-éducateurs. Dans le premier degré, la finalité de ce programme consiste à offrir un soutien aux équipes éducatives au niveau de l'encadrement des élèves (à l'intérieur de l'école et durant les sorties scolaires) et à celui des activités pédagogiques, par la prise en charge de groupes d'élèves, soit en

liaison avec le cours, soit dans le cadre d'activités culturelles, artistiques ou sportives (BOEN, 1998). Il est ainsi reconnu de façon explicite à l'enseignement primaire des besoins nouveaux ou qui ne seraient pas satisfaits, auxquels l'intégration d'adultes supplémentaires non-enseignants dans les écoles tente de répondre. Ces besoins n'ont cependant pas été clairement définis. Ils renvoient néanmoins à certains critères géographiques et sociaux, ayant souvent constitué la

base des actions de discrimination positive déjà mises en place dans le système éducatif. Les textes stipulent notamment que les zones d'éducation prioritaire constituent un cadre d'action privilégié et c'est d'ailleurs le poids de la population scolarisée en ZEP qui a constitué initialement la base des dotations académiques. Au 1<sup>er</sup> janvier 2000, 57 % des écoles classées ZEP étaient dotées contre un quart des écoles situées hors ZEP (MEN, 2000). Les autres établissements prioritaires sont ceux situés en zone sensible ou en milieu rural.

Après le recours aux intervenants extérieurs, l'arrivée des aide-éducateurs constitue à n'en pas douter une petite révolution dans le système scolaire et notamment dans l'enseignement primaire. À l'image du soliste (l'« instituteur traditionnel, seul dans sa classe, chargé de tout faire » (1), l'institution entend substituer celle de l'enseignant « chef d'orchestre » qui doit coordonner et mettre en cohérence les interventions conduites auprès des élèves par des adultes différents (enseignants, aide-éducateurs, intervenants extérieurs). La collaboration entre enseignants et aides-éducateurs est détaillée dans le Bulletin officiel daté du 26.11.98 : le principe de non-substitution est affirmé, mais la participation des aides-éducateurs aux activités éducatives est encouragée car elle permet de mettre en place « des pédagogies plus actives et plus variées ». Cette participation peut prendre la forme d'une observation du travail et des comportements des élèves, d'une aide apportée à l'enseignant, voire de la conduite directe d'activités (sous le contrôle des enseignants).

Au-delà des principes accompagnant le dispositif, se pose aujourd'hui la question de son appropriation par les administrations déléguées et par les écoles elles-mêmes. Au premier niveau, on peut s'interroger sur la manière dont les besoins émergents (ou non-satisfaits) des écoles ont été interprétés en analysant ex-post les affectations des aides-éducateurs dans les écoles. Au second niveau, on peut se demander comment les équipes enseignantes ont, dans les profils d'activités construits pour les aides-éducateurs, intégré ces besoins. Autrement dit, on peut s'interroger sur les relations entre profils d'activité des aides-éducateurs et caractéristiques de l'école, de son projet, du public d'élèves, et se demander enfin s'ils permettent effectivement de répondre, voire de combler, les besoins de l'école.

Pour répondre à ces questions, un certain nombre d'informations issues d'une recherche académique inscrite dans la charte « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », ont été mobilisées et mises en perspective. Cette recherche, réalisée dans l'académie de Bourgogne durant l'année scolaire 1999-2000, concerne environ 160 écoles élémentaires ou primaires, dont on connaît à la fois les caractéristiques structurelles et contextuelles et les choix pédagogiques effectués (en matière de projet d'école, de décroisement, d'échanges de service notamment). Par ailleurs, l'ensemble des élèves de CE1 et de CM1 de ces écoles (environ 3 500 élèves pour chacun des niveaux) ont été évalués en début et en fin d'année scolaire, en français et mathématiques.

### **L'AFFECTATION DES AIDES-ÉDUCATEURS DANS LES ÉCOLES**

Parmi les 155 écoles ayant répondu au questionnaire, 124 d'entre elles (soit 80 %) disposent d'au moins un aide-éducateur ; les écoles maternelles sont sensiblement mieux dotées puisque 93 % d'entre elles accueillent un aide-éducateur contre seulement 77 % des écoles élémentaires.

Les écoles qui bénéficient de la présence d'aides-éducateurs sont en moyenne celles qui étaient visées par le dispositif. Parmi elles, on compte notamment 35 % d'écoles classées en ZEP et la représentation d'élèves d'origine défavorisée y est plus élevée que dans les autres écoles. Seule la répartition géographique ne semble pas répondre aux critères initiaux du dispositif puisque les écoles qui ne comptent pas d'aide-éducateur se situent majoritairement en zone rurale. Au-delà de cette description, il demeure tout à fait utile d'examiner précisément les principes de dotation et les relations qui existent entre le contexte scolaire et le nombre d'aides-éducateurs. On compte entre 0 et 6 aides-éducateurs dans les 155 écoles de l'échantillon, soit en moyenne 2 par école, avec une présence légèrement plus marquée en maternelle qu'en élémentaire.

La première remarque s'imposant à la lecture du tableau suivant est qu'il n'existe pas à l'évidence de dotations proportionnelles strictes, c'est-à-dire de règles d'attribution fortement déterminées par

le contexte scolaire. Les variables disponibles rendent compte de moins d'un tiers de la variabilité du nombre d'aides-éducateurs dans les écoles. Certes, en moyenne, et pour corroborer les résultats précédents, on observe que les écoles de ZEP disposent en moyenne d'un aide-éducateur supplémentaire (1/2 poste seulement

en école élémentaire), que les écoles situées en zone péri-urbaine sont mieux dotées que les autres (presque un poste de plus) et qu'en école primaire et élémentaire (seules écoles où la composition sociale du public d'élèves est connue), le nombre d'aides-éducateurs augmente avec la proportion d'enfants d'origine défavorisée.

Tableau I. – Nombre d'aides-éducateurs en fonction des caractéristiques des écoles

Variables		Ensemble des écoles		Élémentaires et primaires	
De référence	Active	Coefficient	Sign.	Coefficient	Sign.
Zone rurale	Urbaine	0,19	ns	0,25	ns
	Périurbaine	0,88	***	0,80	***
Non ZEP	ZEP	1,02	***	0,55	**
Nombre de classes		0,11	**	0,10	*
Nombre moyen d'élèves par classe		- 0,07	*	- 0,04	ns
Élémentaire	Maternelle	0,18	ns	-	-
% d'enfants d'origine défavorisée		-	-	0,02	***
Constante		0,57		0,88	
Pourcentage de variance expliquée		28,9		30,1	

Les coefficients associés aux différentes variables explicatives expriment le sens (positif, nul ou négatif) et l'intensité de leur effet sur la variable expliquée. L'intensité se mesure par unité pour les variables continues ou en termes d'écart(s) moyen(s) par rapport à la modalité de référence pour les variables catégorielles. La confiance qui peut être accordée à ces coefficients (sens et intensité) est exprimée en référence à un test de nullité : \*\*\* la probabilité de nullité du coefficient est inférieure ou égale à 1 % ; \*\* cette probabilité est supérieure à 1 % mais inférieure à ou égale à 5 % ; \* probabilité de nullité supérieure à 5 % mais inférieure ou égale à 10 %, n.s. hypothèse de nullité statistiquement plausible car supérieure à 10 %.

Si les dotations varient peu en fonction du contexte scolaire, on peut à présent se demander en quoi ce contexte, mais aussi les choix pédagogiques effectués par les équipes, sont associés aux profils des aides-éducateurs et aux types de tâches qui leur sont confiés.

## LES PROFILS ET LES ACTIVITÉS

Sur les 266 aides-éducateurs considérés dans cette enquête, 85 % sont des femmes. Ce taux élevé de féminisation rejoint les statistiques nationales qui montraient que, au 1<sup>er</sup> janvier 2000, 74 % des aides-éducateurs étaient des femmes. En ce qui concerne leur niveau de diplôme, une large majorité d'entre eux sont recrutés au niveau baccalauréat (67,2 %) et plus d'un quart au niveau bac + 2 (27,4 %) ; ces niveaux de qualifi-

cation sont tout à fait conformes au vœu du ministère de l'Éducation nationale, qui souhaitait que « les jeunes possèdent un niveau de formation allant de bac à bac + 2 », et leur répartition est globalement fidèle à celle que l'on observe au niveau national.

Les profils d'emploi des aides-éducateurs déclarés par les directeurs(trices) témoignent d'une certaine variété qui dépasse les cinq fonctions initialement prévues par l'institution, même si près des deux-tiers remplissent des missions dites générales et/ou spécialisées, conformément aux textes de référence. Les fonctions générales, qui concernent 27,4 % des aides-éducateurs, se focalisent sur l'aide à la surveillance, à l'encadrement, à l'étude et aux sorties scolaires, le renforcement des liens entre l'école et la communauté éducative et enfin l'information et le suivi des

élèves. Les fonctions dites spécialisées concernent 42,9 % des aides-éducateurs, elles portent sur les nouvelles technologies (21,3 %), la BCD (17,8 %), ou l'accueil et l'intégration (3,8 %). Par ailleurs, et c'est ce qui sans doute contribue au sentiment de diversité, de nombreux profils mixtes ont été déclarés (pour près de 30 % des aides-éducateurs), mêlant à la fois fonctions générales, fonctions spécialisées, et domaines de compétences spécifiques (musique, théâtre, arts plastiques...).

Au-delà de la simple évocation des profils, dont on sait qu'ils peuvent recouvrir, pour une même dénomination, des réalités différentes tant au niveau des activités que du temps qui leur est consacré, une identification plus précise de l'emploi des aides-éducateurs peut être effectuée sur la base d'une analyse de leur emploi du temps hebdomadaire. Certes, il ne s'agit que de déclarations, renvoyant à une programmation plus qu'à un inventaire des activités réellement conduites et l'on sait que les emplois du temps donnent en général une image plus fidèle des attentes de l'institution que des pratiques effectives (Suchaut, 1996). Cependant tout porte à croire que les emplois du temps des aides-éducateurs présentent une relative proximité avec les tâches effectivement accomplies : définies au niveau de l'école et impliquant de fait plusieurs enseignants, plusieurs classes (parfois simultanément), ces emplois du temps ne peuvent être aisément modifiés (déplacer une activité a évidemment des répercussions sur la suivante ou sur tel autre groupe d'élèves...); par ailleurs, les documents retournés par les écoles étaient dans la majorité des cas les documents de travail des aides-éducateurs eux-mêmes, présentés parfois de manière

très informelle et en aucun cas rédigés spécifiquement pour l'enquête. Cela dit, ces supports ne permettent pas d'identifier précisément comment sont conduites les activités, et notamment si l'aide-éducateur intervient directement ou non.

Toutes les écoles n'ont pas retourné les emplois du temps de leur(s) aide(s)-éducateur(s), ou parfois sous forme de documents inexploitable. L'échantillon se base donc pour cette analyse sur 129 aides-éducateurs. La structure de ce sous-échantillon reste très proche de celle de l'échantillon initial, si ce n'est une légère sous-représentation des écoles situées en ZEP.

Les supports collectés sont très différents, tant dans leur présentation que dans leur contenu. En effet, le degré de précision des fonctions occupées (plus ou moins détaillées selon les lieux, les objectifs et la nature des activités conduites) est très variable et les explicitations en matière de terminologie utilisée généralement absentes, quand bien même elles sont très contextualisées. La comparaison de ces emplois du temps n'était donc pas immédiate et il s'est agi de réaliser une grille de lecture, qui permette d'en analyser le plus grand nombre. Le choix a été fait de s'appuyer sur trois dimensions structurantes, « visibles » dans la majorité des emplois du temps, et qui ont été codées en terme de durée. Il s'agit des temps consacrés ou non aux élèves, des temps d'encadrement simple ou d'activités pédagogiques, des temps situés durant les horaires scolaires ou en dehors. Ces trois dimensions, lorsqu'elles sont croisées, donnent alors lieu à 6 catégories de tâches différentes que le tableau suivant illustre d'exemples concrets.

Tableau II. – Les tâches effectuées par les aides-éducateurs

Élèves	SANS	AVEC	
		Encadrement/ surveillance	Activités pédagogiques
<b>Temps scolaire</b>			
<b>PENDANT</b>	Rangements, préparation d'activités, recherche, documentaire, gestion BCD	Récréations, sorties scolaires transports...	Interventions dans ou hors classe, ateliers...
<b>HORS</b>	Maintenance informatique, concertation avec les enseignants...	Accueil, sortie, garderie, étude, cantine	Activités sportives, Accompagnement scolaire, Activités post-repas...

Au-delà de cette première typologie, des subdivisions plus fines ont été créées dans le but d'analyser le temps passé avec les élèves pour des activités pédagogiques, que ce soit pendant ou hors temps scolaire ; elles permettent notamment de distinguer le niveau des élèves concernés (en terme de classes ou de cycles) et la nature de l'activité sous un angle disciplinaire.

Concernant le nombre d'heures hebdomadaires effectuées par les aides-éducateurs, il est apparu néanmoins une difficulté dans la mesure où certains d'entre eux sont en poste sur plusieurs écoles (pas forcément toutes dans l'échantillon), ce qui a donné lieu à des emplois du temps parfois incomplets (2). Il est possible en outre que certaines informations n'aient pas été mentionnées alors qu'elles participent au temps de travail ; c'est le cas par exemple de la formation

dont la durée n'est reportée que dans 7 emplois du temps. Enfin, une dernière catégorie a été créée, afin de pouvoir comptabiliser les plages horaires dont il n'était pas explicitement fait mention du contenu. Il sera donc plus pertinent de considérer, dans l'interprétation des résultats qui vont suivre, non pas la valeur absolue des données mais la part relative qu'elle représentent.

La durée moyenne hebdomadaire de travail des aides-éducateurs se calque très largement aux horaires scolaires puisqu'en effet, un peu plus des deux-tiers du temps total d'activité (22 heures environ) est réalisé durant la journée scolaire des élèves. Cette proportion est sans doute largement sous-estimée si l'on tient compte du fait que la pause méridienne (temps de repas et encadrement qui lui fait suite) est comptabilisée en dehors des horaires scolaires.

Tableau III. – **Durée hebdomadaire moyenne consacrée à chaque type de tâches effectuées**

Élèves	SANS	AVEC		TOTAL
		Encadrement/ surveillance	Activités pédagogiques	
<b>Temps scolaire</b>				
<b>PENDANT</b>	4 h 05	2 h 10	15 h 35	21 h 50 (75,0 %)
<b>HORS</b>	1 h 10	2 h 45	2 h 20	6 h 15 (19,1 %)
<b>TOTAL</b>	5 h 15 (16,4 %)	4 h 55 (21,1 %)	17 h 55 (78,9 %)	28 h 00
		22 h 50 (77,7 %)		
<b>AUTRE</b>	2 h 00 (5,9 %)			<b>30 h</b> <b>100 %</b>

Une observation concomitante est que le travail des aides-éducateurs se fait pour une très large part en présence des élèves (23 heures environ soit près de 80 % du temps total). Le temps hebdomadaire moyen consacré à des tâches de préparation d'activités, de rangement, de maintenance et de gestion du matériel et aux relations (concertation, communication avec les parents...)

est d'environ 5 heures. Il apparaît en outre que le temps passé en présence des élèves est très largement dévolu à des activités de nature pédagogique (79 % du temps en présence des élèves) et somme toute assez peu à des activités d'encadrement et de surveillance (21 %).

Au-delà de cette répartition globale, ce sont les 15 h 35 (soit plus de la moitié du temps hebdo-

madaire total) accomplies durant le temps scolaire, en présence des élèves et consacrées à des activités de nature pédagogique qui constituent l'élément le plus caractéristique de l'activité des aides-éducateurs. Ce résultat, qui confirme les constats effectués précédemment (CEREQ, 2000), mérite évidemment une attention particulière, notamment parce que les textes officiels stipulent que les aides-éducateurs doivent répondre à des besoins émergents ou non-satisfaits mais qu'ils ne peuvent se substituer aux enseignants. Les résultats observés laissent entrevoir que la principale mission de

l'aide-éducateur dans les écoles de l'échantillon est d'offrir un soutien aux équipes éducatives en renforçant leur action auprès des élèves.

Ce rôle prégnant des aides-éducateurs dans la communauté éducative peut être traduit en termes d'actions ; une analyse plus détaillée a été conduite dans cette perspective, qui a désagrégé le volume horaire hebdomadaire consacré aux activités pédagogiques en direction des élèves selon les niveaux de classe ou de cycle et les disciplines concernés.

**Tableau IV. – Répartition de la durée hebdomadaire des activités de nature pédagogique pendant le temps scolaire selon la discipline et le niveau de classe (élémentaire)**

	Intervention (en %)	Durée	Dont français	Dont math.	Dont soutien	Dont EPS	Dont BCD	Dont informatique	Dont activités culturelles
CP	60,3	3 h 05	0 h 15	–	1 h 00	0 h 25	0 h 20	0 h 25	0 h 40
CE	74,1	3 h 35	0 h 25	0 h 10	0 h 45	0 h 45	0 h 20	0 h 45	0 h 30
CM	79,3	3 h 35	0 h 20	0 h 15	0 h 40	0 h 50	0 h 25	0 h 45	0 h 35
CLIS/CLIN/adapt.	19,8	3 h 30	0 h 15	–	2 00	0 h 20	0 h 10	0 h 30	0 h 15
Élémentaire (*)	67,2	5 h 20	0 h 30	0 h 05	2 10	0 h 30	0 h 40	0 h 40	0 h 50
Décloisonnement (*)	17,2	4 h 50	–	–	2 h 05	0 h 30	0 h 30	0 h 45	1 h 00
Durée hebdomadaire totale			1 h 45	0 h 30	8 h 40	3 h 10	2 h 25	3 h 50	3 h 50

(\*) Sans mention de niveau.

Dans les écoles élémentaires et primaires, il apparaît que la proportion d'aides-éducateurs qui intervient auprès des élèves augmente avec le niveau de classe : 60 % auprès des élèves de Cours Préparatoire, contre 74 % en Cours Élémentaire et plus de 79 % en Cours Moyen ; cela dit, les interventions de type pédagogique sont en moyenne plus longues en CP (environ 3 heures par semaine pour cette seule classe) qu'en CE ou CM (1 h 45 pour chacune des deux classes composant ces cours). Les résultats sont moins immédiats ensuite dans la mesure où ils témoignent de temps consacré aux élèves de l'élémentaire, sans mentionner précisément la classe : c'est le cas des activités de decloisonnement (qui par définition regroupent des élèves de classes différentes) mais également de la catégorie « élé-

mentaire », sans mention de niveau dans l'emploi du temps.

Si l'on analyse la répartition du temps par domaines d'activités, il semble que les apprentissages fondamentaux (français et plus encore mathématiques) ne requièrent que faiblement la présence des aides-éducateurs ; en revanche, le soutien, qui se base sans doute pour partie sur ce type d'apprentissages disciplinaires, est l'activité à laquelle les aides-éducateurs consacrent le plus de temps et cela à tous les niveaux (40 minutes en moyenne en CM, 1 heure en CP et jusqu'à 2 heures pour les élèves de CLIN, CLIS ou adaptation, ou quand il n'est pas mentionné de niveau de classe). Les champs de spécialisation des aides-éducateurs donnent enfin lieu, dans des proportions équivalentes, à des interventions en

direction des élèves, interventions dont la durée hebdomadaire augmente en général avec l'âge des enfants.

En dehors des horaires strictement scolaires, un certain nombre d'activités de nature pédagogique a été relevé dans les emplois du temps. Il s'agit notamment d'animations entre midi et quatorze heures, assurées par 12,4 % des aides-éducateurs pour une durée hebdomadaire moyenne de 3 heures, de l'USEP (3) (6,2 % des aides-éducateurs pour une durée hebdomadaire moyenne de 4 h) et enfin, et à nouveau, du soutien apporté lors des études dirigées, de l'aide aux devoirs ou de l'accompagnement scolaire en général (dans les locaux de l'école mais hors-temps scolaire) : cette dernière activité concerne 38,8 % des aides-éducateurs qui y consacrent en moyenne 3 h 30 par semaine.

En ne tenant compte que des aides-éducateurs en poste (au moins partiellement) dans les écoles élémentaires ou primaires (au nombre de 116), il apparaît finalement que les activités de soutien représentent en moyenne à elles seules 18 % du temps de travail hebdomadaire et 25 % de leurs activités pédagogiques durant le temps scolaire. Cette particularité de l'emploi des aides-éducateurs fait écho incontestablement à la revendication forte et durable des enseignants de voir leurs effectifs d'élèves allégés afin de pouvoir différencier l'enseignement et ainsi gérer l'hétérogénéité des élèves. La présence d'un ou de plusieurs adulte(s) supplémentaire(s) dans l'école permet en partie d'y répondre et rejoint en cela une revendication plus récente, celle de disposer dans chaque école d'un enseignant supplémentaire par rapport au nombre de classes.

Le second résultat marquant de cette analyse des emplois du temps est l'apparente polyvalence requise dans l'exercice des fonctions d'aide-éducateur à la fois en termes relationnel (les interventions concernent des enfants d'âges différents, des enseignants différents) et disciplinaires. Au-delà des résultats moyens qui viennent d'être évoqués et qui consacrent l'importance du soutien scolaire, il existe en effet une très grande variété dans les emplois du temps (à la fois en termes de tâches accomplies et de durée). Cette variété est susceptible de s'observer au niveau des individus eux-mêmes (chaque aide-éducateur aurait un profil spécifique) mais également au niveau des écoles (qui auraient, en relation avec

leurs caractéristiques et besoins, des « utilisations » spécifiques des aides-éducateurs).

Concernant le premier point, il apparaît qu'au-delà même du temps de travail hebdomadaire, c'est la part consacrée à chacune des catégories d'activités répertoriées qui révèle une variabilité très élevée. Ainsi, la part consacrée aux élèves sur le temps de travail total varie de 7 à 100 %. Dans ce temps consacré aux élèves, la répartition encadrement/surveillance et activités pédagogiques est elle-même extrêmement variable : certains aides-éducateurs consacrent jusqu'à 55 % de leur temps avec les élèves à des tâches de surveillance et d'encadrement tandis que pour d'autres, ce temps n'est alloué qu'à des activités pédagogiques. Enfin, sur ce temps strictement dévolu aux activités pédagogiques durant le temps scolaire, près de 60 % des aides-éducateurs participent à des actions de soutien avec au moins un niveau de classe ; 50,4 % d'entre eux proposent des activités culturelles, 48,8 % de l'Éducation Physique et Sportive, 36,4 % des activités informatiques et 34,1 % des animations en BCD.

Certains aides-éducateurs sont strictement spécialisés mais ils sont peu nombreux (19 % au total) : 6 % ne participent qu'à des activités pédagogiques de type culturel, 6 % d'entre eux à des activités de soutien, 2,6 % à des animations BCD ou d'EPS, 1,7 % enfin n'interviennent qu'en informatique. On constate que dans la majorité des autres profils, mixtes donc, le soutien constitue le dénominateur commun. Parmi les profils bivalents (29,3 % au total), les plus courants sont « soutien/informatique » et « soutien/EPS » (5,2 % des aides-éducateurs dans les deux cas). Les profils à trois composantes pédagogiques représentent 29,4 % des aides-éducateurs (dont 7,8 % participent à du soutien, de l'EPS et des activités culturelles, et 5,2 % à du soutien, de l'informatique et des activités culturelles). Enfin, un certain nombre d'aides-éducateurs (20,7 %) sont extrêmement polyvalents puisqu'ils interviennent auprès des élèves dans au moins 4 domaines sur les 5 précités.

Au-delà de la variété indiscutable des tâches réalisées, il est possible de rechercher si les écoles, qui disposent d'au moins deux aides-éducateurs, favorisent ou non une certaine homogénéité des profils. On observe en premier lieu que dans la majorité des cas (80 % des écoles), les

aides-éducateurs consacrent globalement un temps équivalent aux activités en présence des élèves (pédagogiques ou d'encadrement). Si l'on se focalise sur les domaines d'intervention pédagogique, il apparaît en outre que dans 17,1 % des écoles, les aides-éducateurs interviennent exactement dans les mêmes domaines. Leurs profils pédagogiques similaires se caractérisent par la polyvalence dans les tâches accomplies ; ils sont de fait, et à l'image des enseignants eux-mêmes, pluri-compétents et substituables. Dans 39 % des écoles en revanche, on associe les aides-éducateurs à des missions pédagogiques qui leur sont spécifiques, c'est-à-dire que leurs champs d'intervention sont exclusifs ; il existe donc, au sein de ces écoles, une spécialisation des aides-éducateurs qui sont alors complémentaires. Dans 43,9 % des écoles enfin, les profils sont moins tranchés : les aides-éducateurs assurent

conjointement certaines tâches (relatives en général au soutien et à l'EPS) et seuls, des fonctions plus spécialisées (informatique et BCD notamment).

Au terme de cette description, il semble donc, ainsi que l'ont montré d'autres recherches (Piot 2000 ; CEREQ 2000), que la polyvalence caractérise les missions accomplies par les aides-éducateurs. Cela dit, des lignes de force se révèlent également : d'une part, l'importance du temps consacré aux élèves, d'autre part, la variété des contextes scolaires qui peuvent être demandeurs de profils fort différents (et plus ou moins spécialisés). La question se pose alors de savoir en quoi les missions et les champs d'intervention des aides-éducateurs sont liés, voire répendent, aux caractéristiques des écoles et aux choix pédagogiques qu'elles ont faits.

Tableau V. – **Part du service des aides-éducateurs consacrée aux élèves en fonction des caractéristiques de l'école**

Variables		Ensemble des écoles		Élémentaires et primaires			
				Modèle 1		Modèle 2	
De référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Zone rurale	Urbaine	- 14,5	***	- 11,7	**	- 13,7	***
	Périurbaine	- 4,0	ns	+ 0,1	ns	+ 1,9	ns
Non ZEP	ZEP	+ 9,7	ns	+ 6,0	ns	+ 6,9	ns
Nombre moyen d'élèves par classe		+ 1,5	*	+ 2,1	**	+ 2,6	**
Élémentaire	maternelle	- 2,0	ns	-	-	-	-
% d'enfants d'origine défavorisée		-	-	- 0,1	ns	- 0,1	ns
% d'élèves redoublants		-	-	+ 0,2	*	+ 0,3	*
Composante projet d'école :							
Pas de Langue écrite	Langue écrite	-	-	-	-	+ 13,8	**
Constante		45,9		35,7		12,3	
Pourcentage de variance expliquée		19,2		19,3		23,2	

Peu de caractéristiques connues, qu'elles soient structurelles ou pédagogiques, semblent à même d'expliquer la part du temps que les écoles demandent aux aides-éducateurs de consacrer aux élèves (et qui est en moyenne de 77,4 %). Les

pourcentages de variance expliquée sont peu élevés (moins de 25 %) d'une part, et d'autre part, ces caractéristiques n'ont qu'une influence limitée. Si l'on considère l'ensemble des écoles, il apparaît qu'en zone urbaine, les aides-éducateurs



consacrent environ 15 % de leur temps en moins en présence des élèves (par rapport aux autres zones géographiques) ; en revanche, plus le nombre moyen d'élèves par classe est élevé, plus la présence des aides-éducateurs est requise. Ces deux caractéristiques de structure sont également influentes sur les seules écoles élémentaires et primaires. Par ailleurs, dans ces dernières, la composition du public d'élèves exerce également une influence significative : plus que la tonalité sociale, c'est la proportion de redoublants qui est liée positivement à la part du temps consacré aux élèves. Tout semble donc indiquer que les contextes pédagogiques plus difficiles à gérer pour les enseignants génèrent une présence relative plus importante des aides-éducateurs. Celle-ci ne dépend en revanche que très peu des orientations du projet d'école : seul en élémentaire, le fait que l'équipe ait cité la maîtrise de la langue écrite comme étant un des axes du projet est lié positivement à la part de temps que les aides-éducateurs consacrent aux élèves.

La répartition par domaines d'activités au sein des interventions de nature pédagogique (limitées aux écoles élémentaires et primaires) ne dépend que faiblement elle aussi des caractéristiques structurelles des écoles. Une seule variable influence systématiquement cette répartition ; il s'agit de la taille moyenne des classes dans l'école. L'effet peut être parfois négatif, les aides-éducateurs consacrent relativement moins de temps à l'EPS et aux activités culturelles quand la taille des classes est plus élevée ; parfois positif, c'est le cas du soutien dont la durée relative est d'autant plus importante que le nombre moyen d'élèves par classe est élevé. Le soutien est d'ailleurs le domaine dont les relations avec le contexte sont les plus visibles (variance expliquée de 23 %) : la part qui lui est consacrée augmente non seulement avec la taille moyenne des classes, mais également si l'objectif déclaré prioritaire dans le projet d'école est de type académique (maîtrise de la langue orale et/ou écrite).

Au-delà de ces liens qui demeurent ténus, on peut s'interroger de façon externe sur l'effet des choix effectués en matière d'allocation du temps des aides-éducateurs. Les effets directs et indirects de la présence et des activités des aides-éducateurs sont sans doute multiples, tant dans leurs destinataires (élèves, parents, enseignants, aides-éducateurs eux-mêmes) que dans leurs manifestations (cohésion de l'équipe éducative,

estime de soi des élèves et des enseignants, ambiance de travail, intérêt et motivation des élèves pour l'école, fatigue, apprentissages et développement). Dans cette recherche, nous avons cherché à évaluer si la présence des aides-éducateurs et les missions qu'ils accomplissent dans les écoles sont de nature à améliorer les apprentissages académiques des élèves. Cette dimension est évidemment partielle, il n'en reste pas moins qu'elle représente une des finalités du dispositif mais aussi un des objectifs des équipes enseignantes, ainsi qu'en témoigne la place privilégiée qu'occupent les interventions de nature pédagogique, et notamment le soutien, dans le service des aides-éducateurs.

Il convient dans cette perspective d'estimer des modèles qui intègrent les caractéristiques des élèves (scolaires et sociales) dont on sait qu'elles interviennent en général sur les niveaux scolaires, mais également certaines des caractéristiques des écoles dont nous avons observé précédemment qu'elles étaient liées à l'attribution d'un ou plusieurs aides-éducateurs. Ces variables n'étant pas l'objet propre de l'analyse, elles seront considérées comme variables de contrôle et ne donneront pas lieu à des interprétations détaillées.

## **L'EFFICACITÉ DES AIDES-ÉDUCATEURS SUR LES PROGRESSIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES**

Aux deux niveaux d'enseignement, les caractéristiques individuelles des élèves sont liées à leur niveau scolaire de fin d'année. Le niveau initial des élèves rend compte à lui seul de plus de 40 % des différences de fin d'année en CE1 (43,9 % en mathématiques et 42,1 % en français) et de 60 % des écarts de réussite en français en CM1 (40 % en mathématiques). Les résultats relatifs aux variables individuelles sont conformes aux travaux antérieurs, notamment pour ce qui est du sexe de l'élève, du retard scolaire et de la hiérarchie sociale des progressions, qui oppose notamment enfants de cadres et enfants d'ouvriers. L'influence des caractéristiques des écoles est limitée en termes d'explication des différences de progression (plus encore en CM1 qu'en CE1) ; cela dit, il semble que les élèves progressent en moyenne mieux en zone rurale et d'autant moins bien que la taille des classes dans l'école est plus élevée.

C'est à la marge de ce modèle général de progression que l'on peut ensuite mesurer l'influence spécifique de la présence d'un ou plusieurs aide(s)-éducateur(s) dans l'école fréquentée par l'élève. Les résultats obtenus sont très contrastés : en CE1, ni la présence ni le nombre des aides-éducateurs ne rend compte des différences de progression en français ; en revanche, en mathématiques, ces deux variables présentent des coefficients positifs et significatifs : toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui fréquentent une école dotée d'aide(s)-éducateur(s) progressent en moyenne mieux que les autres (1 point de plus) et cet avantage est d'autant plus élevé que les aides-éducateurs sont plus nombreux (1/2 point par aide-éducateur supplémentaire). En CM1, la présence d'aide(s)-éducateur(s) influence les seules progressions en français mais de façon négative (1 point de moins en moyenne).

Difficiles à interpréter directement, ces résultats globaux, fort différents d'un niveau à l'autre et d'une discipline à l'autre, soulignent cependant l'influence faible de la présence (ou du nombre) des aides-éducateurs dans les écoles. Cela dit, la description des emplois du temps l'a montré, les aides-éducateurs accomplissent des tâches multiples et variées, qui ne sont qu'en partie liées aux caractéristiques de l'école d'affectation. Dans ces conditions, il est plus intéressant d'analyser précisément les relations entre activités auxquelles participent les aides-éducateurs et progressions des élèves. Pour les écoles disposant d'au moins

un aide-éducateur, une telle analyse conduit à négliger celles qui n'ont pas fourni l'emploi du temps de ces derniers (43 au total, soit 44,8 % des écoles élémentaires et primaires). L'analyse porte donc sur un effectif de 1 610 élèves de CE1 et 1 678 en CM1.

L'ensemble des modèles ayant conduit à la présentation des résultats précédents a été ré-estimé sur ce sous-échantillon. Les résultats concernant l'influence des variables individuelles et des caractéristiques des écoles rejoignent les précédents, confirmant en cela la proximité de la structure de ce sous-échantillon à celle de la population initiale d'élèves. En revanche, l'influence de la présence et du nombre des aides-éducateurs n'est plus significative. Tout se passe donc comme si les écoles n'ayant pas fourni les emplois du temps étaient à l'origine des effets observés précédemment, sans que l'on puisse savoir précisément à quoi ils tenaient.

Le tableau suivant présente de façon simplifiée (4) les résultats les plus significatifs, sachant qu'un certain nombre d'analyses alternatives ont été conduites, prenant en compte tantôt les durées totales mentionnant tel ou tel type d'activités (en contrôlant alors la présence et le nombre d'aides-éducateurs), ou de façon plus agrégée, des tranches horaires, tantôt des proportions (part du service hebdomadaire). Le tableau VI présente les résultats concernant les activités académiques ; le tableau VII, ceux correspondant aux activités de soutien pendant et hors temps scolaire.

Tableau VI. – Effets de la participation à des activités académiques sur les progressions des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
<b>Activités « académiques »</b> – durée totale (en mn)		/	ns	-0,002	***	/	ns	/	ns
Pas d'activités académiques	– 6 h au plus	1,5	*	- 0,9	ns	1,1	ns	1,0	ns
	– 6 à 15 h	1,7	*	0,7	ns	0,9	ns	2,4	**
	– 15 à 26 h.	0,8	ns	0,9	ns	0,6	ns	- 1,2	ns
	– plus de 26 h	0,3	ns	- 6,2	***	1,6	ns	2,1	ns
Pas d'activités académiques	– 25 % au plus	0,04	ns	1,3	*	- 0,06	ns	0,9	ns
	– 25 à 50 %	1,2	ns	2,9	***	- 0,7	ns	- 0,2	ns
	– plus de 50 %	- 1,0	ns	- 2,3	***	- 0,4	ns	1,2	ns

Pour les deux niveaux et les deux disciplines considérés, les progressions des élèves n'entretennent que peu de relation avec l'importance des activités académiques des aides-éducateurs mesurée en minutes. On note toutefois une relation négative et significative concernant les mathématiques en CE1. La prise en compte du temps consacré aux activités académiques sous forme de tranches horaires ou de parts (%) de l'activité totale de l'aide-éducateur vient nuancer ce premier résultat : on constate en effet que la

participation des aides-éducateurs à des activités académiques est dans certains cas positivement associée aux progressions des élèves (français et mathématiques en CE1), mais présente d'évidents effets de seuil (5). Tout se passe comme si la participation des aides-éducateurs à des activités pédagogiques profitait aux élèves à condition que ces dernières ne constituent qu'une partie de leur service (moins de 15 heures hebdomadaires/moins de 50 % du service total).

Tableau VII. – Effets des activités de soutien des aides-éducateurs sur les progressions des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
<b>Activités de soutien</b> * Temps scolaire									
Pas de soutien	Soutien	3,9	***	2,0	***	1,2	**	1,2	**
– Durée totale (en mn)		0,005	**	–	ns	0,01	***	0,1	***
Pas de soutien	– 25 % au plus	2,1	**	3,5	***	0,1	ns	0,8	ns
	– plus de 25 %	– 0,6	ns	– 0,5	ns	– 1,3	**	– 0,2	ns
* Hors temps scolaire – Durée totale (en mn)		– 0,002	ns	–	ns	–	ns	– 0,003	**
Pas de soutien	– 6 h. au plus	1,7	**	3,5	***	0,2	ns	1,3	ns
	– plus de 6 h	– 1,3	ns	1,3	*	0,4	ns	– 3,0	***

Les résultats concernant les activités de soutien amplifient très nettement les résultats précédents. La participation des aides-éducateurs à des activités de soutien pendant le temps scolaire est positivement associée aux progressions des élèves dans les deux niveaux et les deux disciplines. Ce résultat s'observe lorsque la contribution des aides-éducateurs aux activités de soutien pendant le temps scolaire est mesurée par une variable dichotomique, opposant participation à non-participation, mais aussi lorsqu'elle est représentée par une variable mesurant la durée totale (en minutes) de l'activité. L'existence d'effets de seuils se confirme avec force, comme en témoignent les résultats obtenus avec une spécification de la variable basée sur la part que représente l'activité considérée dans l'emploi du temps des aides-éducateurs.

La conduite d'activités de soutien hors temps scolaire par les aides-éducateurs présente appa-

remment une relation négative ou nulle avec les progressions des élèves. Ce résultat s'explique à nouveau par l'existence d'effets de seuil : la participation des aides-éducateurs à des activités de soutien hors temps scolaire s'avère en effet bénéfique aux élèves, en particulier à ceux de CE1, à condition qu'elle ne représente qu'une faible part de l'activité totale de l'aide-éducateur.

Les résultats obtenus font apparaître une relation positive entre la participation des aides-éducateurs à des activités de nature directement pédagogique, activités académiques et plus encore activités de soutien, mais soulignent également les dangers d'une forte spécialisation dans ces activités. Ce type d'informations est bien sûr précieux pour les équipes enseignantes pour lesquelles le choix entre spécialisation et polyvalence des aides-éducateurs se pose sans qu'elles disposent *a priori* d'éléments permettant de faciliter leur décision.

Tableau VIII. – Effets différenciés des profils d'activités des aides-éducateurs selon le niveau initial des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Activités « académiques »									
50 % du du temps	Plus de 50 %`								
	- si élève faible	- 2,9	*	- 4,0	***	- 1,4	ns	1,9	ns
	- si élève moyen	- 0,9	ns	- 2,9	***	- 0,6	ns	- 0,0	ns
	- si élève fort	- 0,9	ns	- 3,7	***	1,6	ns	1,8	ns
Activités de soutien									
Pas de soutien	Soutien								
	- si élève faible	5,5	***	2,6	**	2,8	***	1,9	*
	- si élève moyen	2,9	***	3,2	***	1,2	*	- 0,0	ns
	- si élève fort	0,4	ns	- 0,8	ns	1,0	ns	1,0	ns

Afin de compléter cette analyse de l'efficacité pédagogique des aides-éducateurs, il convient d'étudier à présent à quels élèves profite leur engagement dans ces activités. Il ressort des données du tableau 8 que le bénéfice (la perte) pour les élèves de la participation des aides-éducateurs à des activités académiques ou à des activités de soutien est d'autant plus grand(e) que leur niveau initial est faible. On observe ainsi qu'au-delà des effets moyens observés précédemment, la participation des aides-éducateurs à des activités de nature pédagogique affecte donc plus particulièrement les élèves les plus faibles qui constituent précisément les cibles du dispositif.

## CONCLUSION

Dans l'ensemble, la mise à disposition d'aide(s)-éducateur(s) dans les écoles correspond aux critères sociaux et géographiques qui devaient prévaloir aux affectations. L'analyse montre cependant que les affectations ne relèvent pas d'une application mécanique des critères géographiques et sociaux et que la tendance soulignée précédemment souffre d'exceptions.

L'étude des profils d'activités des aides-éducateurs a permis de confirmer leur polyvalence (CEREQ, 2000 ; Piot, 2000). Au-delà de ce profil moyen, elle a également fait apparaître des modes d'utilisation très variés de la part des

écoles, la spécialisation des aides-éducateurs sur une ou deux tâches ne constituant pas une situation marginale. L'étude du lien qu'entretiennent ces profils avec les caractéristiques des écoles, de leur projet pédagogique, de leur public d'élèves, n'a cependant pas permis de mettre à jour d'éléments très précis, témoignant d'une mobilisation spécifique des aides-éducateurs en fonction du contexte scolaire.

Parmi les activités mentionnées, nous avons pu observer que la participation à des tâches de nature directement pédagogique occupaient une place importante, et notamment les activités académiques et le soutien pendant et hors temps scolaire. Elles requièrent *a priori* des compétences, mais aussi une grande polyvalence, qui dépassent d'assez loin celles qui sont nécessaires aux activités de surveillance et d'encadrement. On pouvait donc craindre qu'elles soient difficiles à assumer pour de jeunes gens relativement inexpérimentés, d'autant plus qu'il a été constaté (CEREQ 2000), que l'aide à l'enseignement, et plus encore le soutien scolaire, s'effectuaient fréquemment sans la présence de l'enseignant (6).

Cependant, l'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif fait clairement apparaître qu'en moyenne, les aides-éducateurs contribuent à la réussite académique des élèves et en particulier des plus faibles d'entre eux. Elle met également en lumière d'importants effets de seuil qui

soulignent les possibles dangers d'une spécialisation excessive des aides-éducateurs et conduit, à l'opposé, à considérer que leur polyvalence, parfois vécue de façon négative par les intéressés eux-mêmes, pourrait constituer une richesse du dispositif et une des clefs de sa réussite.

Ces premiers résultats ne permettent pas d'épuiser la question de l'efficacité du dispositif ni celle, surtout, des conditions les plus propices à sa réussite. Il serait intéressant de savoir comment se déroulent les différentes actions mais aussi quel encadrement et quelle formation les aides-éducateurs ont reçus de la part des enseignants des écoles qui les ont accueillis. Les travaux conduits à ce jour dans cette perspective ne dépassent pas le stade du vécu des acteurs et il est clair qu'il serait préférable de disposer d'ob-

servations externes, longitudinales et plus nombreuses, permettant d'analyser où se déroulent ces actions (dans la classe, en dehors de la classe, en présence ou en l'absence de l'enseignant), avec quels élèves (les plus faibles, les meilleurs...), comment est décidé le contenu de l'intervention et à quel bilan celle-ci donne lieu. La poursuite de ce programme de recherche est d'autant plus cruciale qu'il permet, à court terme, d'aider les équipes enseignantes à mieux intégrer ces nouveaux intervenants pour favoriser la réussite des élèves, mais aussi, à très moyen terme, de préparer l'avenir des premiers aides-éducateurs recrutés qui quitteront le dispositif dès 2002.

Jean-Pierre Jarousse  
Christine Leroy-Audouin  
Université de Bourgogne, IREDU-CNRS7

## NOTES

- (1) BO 26.11.98, hors série n° 13.
- (2) Si l'on prend en compte la totalité des emplois du temps, la durée moyenne hebdomadaire est de 30 heures ; elle est de 32 h 30 heures si l'on s'en tient aux 95 emplois du temps complets.
- (3) Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré.
- (4) Pour alléger la présentation des résultats, les variables de contrôle n'ont pas été reportées ; les coefficients associés aux différents indicateurs d'activités des aides-éducateurs s'entendent évidemment à caractéristiques individuelles, niveau initial des élèves et caractéristiques des écoles donnés. Par ailleurs, chacun des indicateurs a été estimé séparément.
- (5) Ceci explique *a posteriori* la non-significativité de l'influence du temps total d'activité dans la mesure où cette spécifica-

tion de la variable correspond à la formulation implicite d'un effet constant (hypothèse de linéarité).

- (6) Selon cette étude, à l'école primaire, les activités d'aide à l'enseignement se déroulent dans 40 % des cas sans la présence de l'enseignant. La prise en charge des activités de soutien par les aides-éducateurs s'effectuerait dans deux-tiers des cas dans ces mêmes conditions. Ces statistiques concernent le déroulement de l'activité mais n'impliquent évidemment pas une absence de concertation ou de contrôle de l'enseignant comme le prévoient les textes.
- (7) Les auteurs tiennent à remercier Agnès Minot, étudiante en maîtrise à l'IUP Denis Diderot « Management de l'Éducation et de la Formation » pour son aide précieuse lors du recueil et du codage des informations utilisées dans cette recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- CERECQ (2000). – Aide éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? » **Document**, n° 151, septembre (Série Évaluation).
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999). – La première vague d'emplois-jeunes à l'Éducation nationale. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 99.04, mars.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999). – Premier portrait des aides-éducateurs à l'Éducation nationale. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 99.05, mars.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (2000). – Les aides-éducateurs au 1<sup>er</sup> janvier 2000 : le dispositif en place. **Note d'in-**

**formation du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 00.16, juin.

- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (2000). – Les aides-éducateurs au 1<sup>er</sup> janvier 2000 : profil des jeunes sous contrat. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 00.24, juillet.

PIOT T. (2000). – Les aides-éducateurs : substitution ou véritable nouveau métier nécessaire ? **Colloque national de la recherche sur la Charte « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle »**. INRP, mai.

SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 123-153.



# Les parents d'élèves : entre absence et consommation

Yves Dutercq

---

*Comment faire entendre dans l'école la voix, plurielle et complexe, des parents d'élèves ? Chaque parent ayant une demande particulière à faire au nom de son enfant, tout regroupement est aléatoire et le travail de représentation de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité pour échapper aux demandes de la base, très liées aux situations. S'ensuit la difficulté de transformation du mouvement des parents d'élèves en une cause collective, d'identification et de traduction de leur demande. À partir de critères comme le champ de préoccupations, l'attitude par rapport à école, la nature du discours sur l'école, la temporalité ou le mode d'action, se construit une typologie des parents d'élèves : parents participants, parents oppositionnels, parents absents. Pour remédier à cette catégorisation sclérosante, on peut proposer comme objectif aux établissements la diminution des contraintes excessives qui pèsent sur l'expression publique des parents, sans pour autant supprimer celles qui sont liées aux nécessités du débat et de la prise de décisions.*

---

**Mots-clés :** action collective, demande sociale, établissement d'enseignement, parents, participation.

Comment la voix des parents est-elle entendue dans l'école ? De manière certes peu perceptible en raison même de sa pluralité et sa complexité car elle émane de groupes sociaux divers ou, plus souvent, d'individualités qui s'additionnent. Chaque parent a une demande particulière à faire au nom de son enfant dont il ne peut imaginer dans un premier temps de le confondre avec un autre : si des rapprochements se font, ils sont partiels, fluctuants, souvent remis en question. Derrière les enfants, il y a certes des parents reconnaissables par la description sociale, économique, professionnelle, culturelle

que l'on peut en faire de manière à les ranger en catégories, comme le fait d'ailleurs l'école, puisque les établissements dressent un tableau de leur recrutement en se référant d'abord à l'origine sociale de leurs élèves, mais ces élèves ont eux-mêmes leurs caractéristiques en tant qu'élèves et aussi, bien sûr, en tant qu'enfants. En tant qu'élèves, on les identifie à leurs résultats scolaires, à leur âge rapporté à leur classe, à leur comportement en classe. En tant qu'enfants, ils se différencient autant que des êtres humains peuvent se différencier en raison de leur caractère et de leur éducation.

Cette multiplicité des variables entrave les regroupements possibles ou, plus exactement, les rend très instables. Aussi le travail de représentation des parents d'élèves est-il particulièrement délicat, et de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité, échappant ainsi aux demandes de la base, très souvent liées aux situations. C'est pourquoi l'on voit aujourd'hui les responsables des associations de parents d'élèves tiraillés entre les mots d'ordre très généraux de la fédération dont ils dépendent et les demandes beaucoup plus pragmatiques et spécifiques de leurs adhérents et mandants. En raison notamment de cette difficulté d'accès à la généralisation, le mouvement des parents d'élèves n'a guère profité de l'évolution très favorable de la législation en matière de reconnaissance de droits : les parents se servent, plus ou moins bien, de droits individuels, mais répugnent à situer leurs demandes dans un ensemble de revendications collectives (Ashworth 1990, Masson 1997, Dutercq 1998). Si l'on peut replacer cet échec de la construction d'une cause des parents d'élèves dans celui plus global des consommateurs et des usagers (Pinto 1990), d'autres raisons concernent cette seule cause, notamment la vive méfiance des personnels des établissements scolaires à son égard (1). À cela s'ajoute une spécificité que l'on oublie parfois : les parents d'élèves ne constituent pas un groupe identifiable.

C'est peut-être ce qui explique le peu de travaux sociologiques disponibles sur la question : aucun ouvrage de référence, un petit nombre d'articles (2). Les auteurs insistent de manière récurrente sur le malentendu entre enseignants et parents (Dubet dir. 1997), qui rend leur dialogue difficile, voire impossible (Montandon et Perrenoud 1987), sans qu'une analyse systématique des formes de la relation ait été vraiment faite.

Le cas des collèges est certainement le plus pertinent eu égard aux questions posées : c'est là que les relations entre parents et enseignants sont à la fois le plus nécessaires et le plus difficiles. Autant, en général, les contacts se font assez naturellement dans le premier degré, autant une barrière réelle ou symbolique semble s'interposer dans le second degré. Au lycée, le relais est couramment pris par les élèves eux-mêmes, ce qui ne peut guère être le cas au collège, alors que les problèmes de vie scolaire et d'orientation, entre autres, appelleraient une étroite coopération. Nous nous sommes donc centrés sur les

conditions de la circulation des demandes des parents d'élèves dans des collèges situés plutôt dans des zones défavorisées, là où les attentes sont sans doute nombreuses mais insuffisamment formulées, en tout cas de façon spontanée, là où les différences culturelles entre enseignants et parents rendent parfois délicate la communication ou nécessitent, de part et d'autre, de gros effort d'adaptation : les enseignants doivent apprendre à se faire mieux comprendre, les parents doivent surmonter crainte ou méfiance

L'enquête a porté sur deux collèges de l'académie de Rouen, trois collèges de l'académie de Strasbourg, trois collèges de l'académie d'Aix-Marseille. L'équipe a procédé à des études qualitatives, effectuées à l'aide d'observations de situations dans les établissements (conseils d'administration, conseils de classe, réunions entre parents, enseignants et équipe de direction, réunions de parents) et d'entretiens centrés avec les différents acteurs de ces situations (parents d'élèves, représentants des parents, personnels d'enseignement, d'éducation, d'orientation et de direction) (3). L'investigation ethnographique a été particulièrement poussée dans quatre collèges, auxquels les exemples évoqués dans cet article font exclusivement référence : le collège Jaurès (Marseille), le collège Herzog (Mulhouse), le collège Pasteur (zone rurale, Alsace), le collège Wallon (Rouen). Les collèges Jaurès et Herzog sont situés en zone d'éducation prioritaire, le collège Wallon est un établissement sensible, tandis que le collège Pasteur accueille une population hétérogène.

### **L'IMPOSSIBLE PARTICIPATION CRITIQUE DES PARENTS D'ÉLÈVES**

Les collèges sur lesquels l'enquête a porté ont fait des choix différents dans la forme des relations qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves : certains se réfèrent exclusivement aux dispositifs institutionnels, qu'ils les utilisent à plein ou de manière prudente, d'autres proposent de nouveaux lieux d'échange et de nouvelles manières de faire ; les uns sont satisfaits de leur fonctionnement, les autres ressentent un déficit de communication. Et dans tous les cas, le point de vue des personnels des établissements n'est pas forcément identique à celui des parents.



Au collège Jaurès un suivi durant deux ans des conseils d'administration (CA) a permis de constater que trois préoccupations sont principalement au cœur de la demande des parents d'élèves, telle qu'elle est en tout cas formulée dans une instance publique et officielle : sécurité des enfants (présence d'amiante, état du gymnase, sécurité dans les toilettes), suivi de l'enseignement (baisse de la dotation horaire globalisée – DHG – accordée par le rectorat à l'établissement), utilisation des budgets (spécifiquement du fonds social collégien).

La révélation des dangers d'une contamination par l'amiante a particulièrement ému les parents de collégiens car un très grand nombre de collèges a été construit dans les années soixante-dix, période durant laquelle l'amiante a été un isolant massivement utilisé. Les craintes quant à la présence d'amiante au collège Jaurès, construit à cette époque, sont donc légitimes. La réponse fournie à plusieurs reprises par l'administration de l'établissement est négative mais elle ne convainc pas des parents suspicieux : les informations données semblent plus de principe que fondées sur un travail d'investigation sérieux.

Une autre récrimination des parents porte sur des questions de sécurité et de violence : le collège Jaurès doit héberger les élèves d'un autre collège sinistré, ce qui pose de gros problèmes de cohabitation entre les deux populations, entraînant des bagarres dans la cour, par exemple. Mais l'inquiétude la plus grave touche à la sécurité dans les toilettes des filles : elles n'osent plus s'y rendre, affirmant y être victimes des entreprises des garçons de l'autre établissement. Pour faire cesser ce type d'incidents, l'association de parents d'élèves (APE) demande en CA qu'un des appelés du contingent affecté à l'établissement se consacre à la surveillance des toilettes durant les récréations. Le principal rejette cette proposition en invoquant deux arguments : insuffisance des effectifs de surveillance et exagération des parents quant à la teneur des incidents. Selon lui, les problèmes se régleront d'eux-mêmes. Il ajoute, à l'issue du CA : « Les parents ont l'obsession de la sécurité et des gens ordinairement charmants se métamorphosent lorsqu'ils sont représentants de l'APE ».

Le chef d'établissement refuse l'ambivalence des parents : il ne comprend pas qu'en des circonstances différentes, et dans des rôles diffé-

rents, ils puissent modifier leur comportement à son égard. Le ton employé n'est pas le même quand le simple parent rencontre le principal et formule éventuellement une demande individuelle et lorsque c'est le représentant des parents qui intervient au nom d'un collectif. Bien plus, on pourrait ajouter que ce même représentant use d'un mode d'intervention différent lorsqu'il est au CA et qu'à ce titre il se présente de manière impromptue au bureau du chef d'établissement. En fait, cette ambivalence témoigne d'une bonne compréhension par le parent du mécanisme de la mobilisation : comme individu-parent, les ressources dont il dispose sont assez maigres et il a tout intérêt à s'appuyer sur la modestie et une certaine déférence pour faire valoir une demande ; comme représentant d'un mouvement, il a une autre grandeur, il pèse d'un autre poids, ce qui l'autorise à parler d'égal à égal avec le chef d'établissement, éventuellement à faire pression sur lui. Habituellement ce dernier préfère avoir affaire à des personnes ordinaires, moins vindicatives, dans une relation plus conviviale, ou utiliser toutes les armes que lui autorise son statut de président du CA pour répondre : autorité, maîtrise de l'ordre du jour et, en dernier recours, détournement vers des responsabilités extérieures (ici l'insuffisance des moyens en personnel). Enfin, il lui est toujours possible d'évoquer l'absence de preuves, que des parents d'élèves, qui ne sont pas dans l'établissement, ont effectivement des difficultés à fournir : pour le principal, les faits ont été déformés et les parents développent des fantasmes sécuritaires.

L'état du gymnase fournit des points d'appui moins facilement contestables aux préoccupations des représentants des parents d'élèves : c'est un problème qui revient fréquemment à l'ordre du jour des réunions de l'APE et a suscité plusieurs visites surprises de la part de ses membres ainsi que de nombreux échanges épistolaires. Ainsi la question du gymnase est-elle devenue une véritable affaire qui empoisonne les relations entre parents et administration du collège. Les installations sportives du collège Jaurès jouxtent en effet l'établissement mais appartiennent à la municipalité qui les prête gracieusement. Elles sont d'ailleurs utilisées le week-end pour des rencontres sportives et même pour le loto. De ce fait, les principaux utilisateurs du gymnase voient leur matériel disparaître régulièrement et découvrent le lundi matin une salle jon-

chée de mégots et de canettes de bière, des vestiaires qui ont servi d'urinoir et où il n'est pas rare de trouver des seringues usagées.

Si l'on analyse les réactions du chef d'établissement, on constate que sa stratégie est à peu près la même que pour les autres demandes des représentants des parents. Dans un premier temps, il recourt aux avantages que lui procure le fonctionnement du CA et en particulier sa maîtrise de l'ordre du jour. Ensuite, il conteste la réalité des faits invoqués : soit qu'il n'y ait pas de problème de sécurité, soit qu'on ne lui en ait plus parlé depuis longtemps, ce qui voudrait signifier que le problème a disparu. Enfin, il se défause sur une instance extérieure, en l'occurrence la municipalité, propriétaire du gymnase. Le principal, plutôt que de traiter la demande, de tenter de lui apporter une réponse, même insuffisante, a pour principe l'évitement. La réponse fournie par la mairie avère en revanche l'existence de problèmes de sécurité mais ne peut être considérée comme satisfaisante puisqu'elle consiste à proposer la fermeture du gymnase, ce qui est une autre façon de fuir la résolution de la difficulté.

Les deux autres champs de préoccupation des représentants des parents au CA du collège Jaurès nécessitent des compétences que n'ont pas forcément les parents même militants. Ils présentent donc l'intérêt de voir les parents d'élèves s'avancer sur des terrains que l'administration et plus généralement les personnels des établissements considèrent souvent comme réservés.

Il s'agit d'une part de ce que nous qualifions de qualité de l'enseignement, à travers une critique argumentée faite par les parents d'élèves de la dotation horaire globalisée et de sa répartition. La DHG annoncée en janvier est en baisse, par ailleurs la suppression des références à des normes nationales permet aux établissements de « gérer » cette baisse en répartissant de manière autonome le contingent horaire accordé à telle ou telle discipline. Les parents d'élèves prétendent ne pas être a priori contre l'autonomie laissée aux établissements mais refusent que cette autonomie se réduise à user de la souplesse donnée pour faire avec ce que l'on a. Sur ce point encore, ils n'obtiennent pas gain de cause : la diminution de la DHG est justifiée par des prévisions d'effectifs en légère baisse, les choix entre les disciplines ont été conçus pour mettre l'effort sur les points faibles des élèves et en particulier dégager des heures de soutien dans les apprentissages fondamentaux.

La préoccupation concernant l'utilisation du budget d'autre part porte sur la destination du fonds social collégien, sur laquelle les parents d'élèves souhaitent avoir un droit de regard, à travers un vote en CA de l'utilisation des 40 000 F qui lui sont alloués. Devant le refus du chef d'établissement de répondre à cette demande, les parents proposent de se référer aux textes qu'ils ont en leur possession : le compte rendu de la séance ne gardera pourtant aucune trace de ce débat animé. La question est donc reposée au CA suivant qui décide, après une discussion tendue, de la création d'une commission chargée d'établir la liste des élèves à aider. Toutefois, aucun parent ne siège dans cette commission, de même qu'il n'en figure pas au sein du bureau du foyer socio-éducatif dont le fonctionnement fait l'objet de nombreuses questions, toujours évacuées.

Ainsi les demandes formulées par des parents d'élèves avertis dépassent-elles largement le champ du péri-éducatif ou de l'anecdotique : elles veulent traiter de questions qui concernent le fonctionnement du collège Jaurès puisqu'il s'agit notamment de la structure pédagogique et du budget. Sur ces points-là, où l'on n'attend pas a priori les parents, les réticences sont grandes de leur laisser un quelconque droit de contrôle, encore plus de proposition, alors que leur manque de compétence ne peut être ici invoqué. Ces réticences conduisent les parents d'élèves à déployer leur activité sur d'autres terrains, censément plus ouverts, et qui ont davantage de chance de motiver leur base : la question de la sécurité des élèves. *A contrario* et de manière fortement paradoxale, il leur sera reproché de focaliser leur attention sur ces problèmes et d'exagérer de ce fait la réalité des dangers. Mais cette focalisation, encore plus vive là où les parents d'élèves ne disposent pas des ressources suffisantes pour produire d'autres types de demandes, n'est-elle pas due au fait que l'école leur refuse tout autre terrain d'ingérence ?

## BONNES ET MAUVAISES DEMANDES

Des attentes aux réponses apportées par l'école, il y a tout un chemin à parcourir dont les différentes étapes correspondent aux filtres qui transforment peu à peu les attentes de départ, en écartant certaines, en réduisant d'autres. Le premier de ces filtres est l'expression ou la formulation des attentes : pour qu'elles soient connues, il

faut qu'elles soient émises en discours accessible à ceux qui sont en position de leur apporter une réponse. Il s'agit d'abord d'une simple formulation par la parole qui sera entendue directement ou non par l'école : cette formulation peut en effet transiter aussi par différents médiateurs (délégués ou représentants des parents d'élèves, enseignants ou autres personnels éducatifs, membres de l'équipe de direction, etc.). Ces médiateurs apprécient celles des attentes qui peuvent devenir des demandes, une fois mises en forme, mise en forme qui comporte inévitablement une part de déformation. Par ailleurs le contenu est lui-même évalué et seules les demandes recevables sont transmises et débattues. Enfin, malgré leur recevabilité, beaucoup de demandes n'obtiennent pas de réponses satisfaisantes pour de multiples raisons : coût, temps, législation, etc. Ainsi n'est-ce qu'une petite partie des attentes qui, après ces étapes successives, peut être considérée comme des demandes reçues.

Une telle course d'obstacles a d'importantes incidences sur la propension des parents à formuler leurs attentes : pressentant qu'elles ont de faibles chances d'être entendues, ils sont conduits à se censurer eux-mêmes et à n'exprimer que celles qu'ils supposent recevables, parfois à tort. Puis, parmi ces attentes supposées recevables, sont d'abord retenues comme demandes à transmettre celles qui conviennent à l'école parce qu'elles font écho à ses préoccupations ou à celles de son personnel. Si certaines demandes s'inscrivent soit dans les habitudes, soit dans la politique, soit dans le projet explicite de l'établissement auquel elles sont exprimées, elles ont toutes chances d'être entendues. Les souhaits d'orientation d'élèves qui correspondent aux recommandations des enseignants en sont un exemple ou encore un choix de langue vivante qui répond à l'offre de l'établissement.

De la sorte, les traductions le plus souvent opérées des demandes supposées des parents sont-elles celles que l'école attend et suggère. Nous avons régulièrement constaté, lors de nos enquêtes dans les établissements scolaires, que la participation des parents d'élèves était vivement souhaitée mais dans la mesure où elle s'inscrivait dans le projet défini par les personnels ou, tout au moins, ne le mettait pas en question (4). Il y aurait pour les enseignants et les chefs d'établissement une bonne et une mauvaise façon de participer : les parents sont invités à assister aux

réunions organisées par l'établissement et à soutenir les actions qu'initient ses personnels, par exemple en accompagnant des sorties éducatives ou en animant des activités lors de manifestations diverses ou encore en appuyant auprès des autorités de tutelle des revendications (octroi de postes, ouverture ou maintien de sections ou d'options, augmentation de la dotation horaire, crédits d'achat de matériels, etc.). Les parents et les associations qui conçoivent ainsi la participation à la vie de l'établissement sont les bienvenus. Mais il existe d'autres formes de participation beaucoup moins appréciées des personnels. Nous en pointerons deux.

La première consiste à prendre des initiatives en matière d'actions éducatives et à demander l'aval et le soutien de l'établissement : il s'agit là d'une question de maîtrise de ce qui se fait à ou pour l'école et que les enseignants n'aiment pas voir leur échapper. Tous les établissements ne sont pas réfractaires au dynamisme de leurs parents d'élèves mais à deux conditions : que les personnels fassent eux-mêmes preuve d'un dynamisme suffisant pour ne pas se trouver en défaut par rapport aux parents ; que le dynamisme des parents n'empiète pas sur le pédagogique, voire sur l'éducatif, mais reste cantonné au territoire péri-éducatif qui leur est en général concédé.

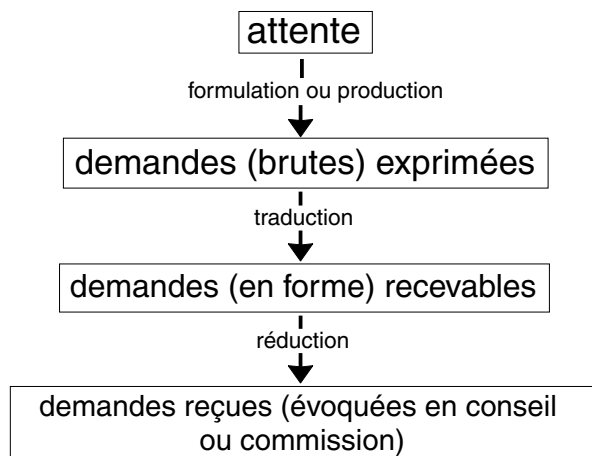
Une seconde forme de participation est encore moins appréciée des personnels des établissements et particulièrement des équipes de direction, celle que nous qualifierons de critique ou de politique et qui souvent peut paraître oppositionnelle. Les parents d'élèves manifestent alors une réelle volonté de participation mais qui se développe en débat et parfois tourne au conflit : les représentants élus, par exemple, apportent la contradiction aux projets montés par l'établissement et proposent des voies alternatives, ils font également valoir leur capacité d'évaluation et de contrôle du bon fonctionnement de l'établissement, notamment en matière d'assiduité et de qualité du travail des enseignants, de résultats aux examens, de discipline et de sécurité des élèves. Mais les parents de base gagnent aussi la possibilité de mettre en question enseignants et chefs d'établissement à l'occasion de tel ou tel désaccord, gage d'intérêt pour la scolarité de leur enfant, qui ne peut toutefois satisfaire les membres de l'établissement.

Ces différentes formes de participation se déclinent donc en une multiplicité de demandes qui

vont être qualifiées par l'établissement selon qu'elles respectent ou non la forme et le contenu attendus. Une hiérarchie implicitement établie par les représentants de l'institution scolaire classe les « attentes » des parents selon leur degré de recevabilité et les qualifie de ce fait en vraies « demandes », plus ou moins bonnes ou mauvaises. Ce travail de qualification renvoie aux différentes traductions qui sont opérées des attentes et des demandes (réelles ou supposées) des parents d'élèves et, plus largement, de la société à l'égard de l'école.

## AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS ET INITIATIVES DES ACTEURS

L'entreprise de « réduction » imposée aux demandes et attentes des parents suscite de nombreuses insatisfactions qui, dans certains cas, explosent au point de briser un établissement. On peut ainsi schématiser le cheminement de la demande, à travers les différents filtres qui lui sont imposés



Pour expliciter les termes de ce schéma, on précisera que l'ensemble le plus large est constitué des attentes dont une grande partie n'est même pas formulée, qu'ensuite bien des demandes exprimées doivent être traduites, c'est-à-dire mises en forme par des médiateurs, et qu'enfin ces demandes sont réduites au point que quelques-unes seulement sont retenues pour être évoquées dans une instance officielle, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles y reçoivent une réponse satisfaisante.

Deux exemples de demandes exprimées peuvent illustrer ce schéma. La première concerne le coût des sorties organisées par les enseignants du collège Herzog. Le principal du collège considère cette demande comme parfaitement justifiée et accepte de la mettre à l'ordre du jour du CA. Le principal du collège Pasteur refuse en revanche qu'un débat soit ouvert aux parents sur la question de la composition des classes : l'organisation pédagogique relèverait selon lui de la seule compétence de l'équipe de direction du collège informée par les enseignants, elle ne ferait pas partie des attributions du CA et n'est donc pas mise à l'ordre du jour. Comment comprendre quelles sont les conditions de recevabilité à remplir pour qu'une demande des parents d'élèves soit évoquée dans une instance officielle ? On peut en pointer deux : la demande doit répondre à l'intérêt général, ce qui correspond aux deux cas relevés, elle doit aussi respecter les règles du jeu, condition plus susceptible d'interprétation et au nom de laquelle la demande des parents a été refusée au collège Pasteur.

En effet, si les parents d'élèves du collège Herzog soulèvent un problème qui met indirectement en cause les projets des enseignants, jugés onéreux, leur demande témoigne d'un souci d'équité républicaine qui peut trouver une solution satisfaisante pour tout le monde : un appel aux parents les plus aisés, le recours à un fonds spécifique ou encore une demande de subvention exceptionnelle au conseil général. Au contraire, la demande des parents du collège Pasteur ne respecte pas les règles du jeu qui fixent la répartition des rôles entre personnels des établissements et parents : il s'agit certes d'un problème d'organisation mais qui doit être résolu sur des critères pédagogiques que seuls les enseignants sont aptes à manier. Bien entendu, ce parti pris souffre quelques exceptions, qui relèvent de la négociation interindividuelle et répondent à d'autres règles du jeu, implicites mais connues des parents les mieux informés : d'une part, la répartition des élèves entre les classes s'apparente dans certains cas à une « cuisine interne » qui ne se satisfait pas du débat public (par exemple séparer les élèves perturbateurs), d'autre part, la constitution des classes peut chercher à répondre à des demandes individuelles de parents. C'est bien le cas du collège Pasteur qui réserve une classe « protégée » à ses meilleurs éléments ou aux élèves dont les parents sont en position de faire pression sur l'établissement. Nous retrouvons là un fonctionne-

ment destiné à satisfaire les exigences de ce que nous qualifierions de consumérisme individualiste et sur lequel nous reviendrons.

Qu'advient-il alors des demandes non prises en compte ? Soit elles contribuent à alimenter l'aigreur de parents renvoyés à leur individualité, et donc à leur inégalité, les uns ayant les capacités individuelles de faire valoir leurs attentes dans la négociation de gré à gré alors que les autres n'y ont pas accès. Soit elles constituent le ferment d'un regroupement de mécontents pour peu à peu susciter suspicion et tension. C'est ainsi que l'absence de réponse au problème posé par le gymnase du collège Jaurès a durablement envenimé les relations entre parents d'élèves et direction du collège.

On voit les problèmes que pose la prise en compte insuffisante des attentes des parents. Nous pensons que le plus grave de ces problèmes est moins le rejet des demandes ou leur non-satisfaction que l'indifférence ou l'ignorance dont beaucoup de demandes sont victimes. Il est essentiel que tous les parents d'élèves aient accès à une expression publique et que leurs attentes soient connues même si elles paraissent inopportunes ou mal fondées : la réponse qui leur sera fournie, par son caractère également public, évite la diffusion des rumeurs et des rancœurs (Dutercq 1995).

C'est ce qui nous a incités à étudier quelques exemples de dispositifs ou de dispositions qui facilitent l'émergence des demandes. La question étudiée ici serait de savoir si l'autonomie accordée aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) permet, quand elle est prise au sérieux, de dépasser la sclérose institutionnelle des relations parents-école. Ou, autrement posée, si cette sclérose (les règlements, la loi, l'administration, la hiérarchie) n'est pas à beaucoup un prétexte pour ne pas changer. Un fait est sûr, c'est que la décentralisation et l'autonomie des établissements ont introduit d'autres regards sur le fonctionnement de l'école, d'autres légitimités et d'autres évaluations. Les acteurs peuvent s'appuyer sur d'autres ressources qu'institutionnelles ou traditionnelles pour donner de l'ampleur à leurs demandes : les collectivités territoriales, parfois les entreprises peuvent fournir ces appuis.

Le collège Wallon est un établissement situé au beau milieu d'une cité de la banlieue d'une grande ville : les parents d'élèves, très majoritairement étrangers, parlant mal français, semblent

peu mobilisés par la scolarité de leurs enfants et surtout soucieux que l'établissement scolaire en assure une bonne garde durant la journée. Ils feraient une complète délégation à l'école de leur éducation. Le personnel du collège est quant à lui extrêmement dynamique et a lancé de nombreuses opérations destinées à établir un lien avec les familles : un théâtre forum auquel peuvent participer élèves et parents doit permettre une meilleure identification de leurs attentes, le travail sur la médiation tout comme les conseils de classe individualisés sont destinés à aider à la traduction de ces attentes en demandes explicites, des parents-intermédiaires ou médiateurs servent de tampon permanent entre l'équipe du collège et les familles les plus discrètes. L'aménagement des horaires, avec une rentrée progressive le matin, l'organisation de petits-déjeuners et un après-midi qui débute par des ateliers, se prolonge par des cours et s'achève par des études dirigées, fournit des réponses aux attentes des parents et des élèves.

Lorsque les enseignants se révoltent contre un projet de baisse importante des subsides qui leur permettent la mise en œuvre d'actions aussi nombreuses, ils sont étonnés de trouver un soutien actif et sans failles des parents d'élèves, même des plus « absents » d'entre eux, soutien qui leur permettra d'obtenir gain de cause auprès de l'inspection académique. De l'analyse des événements ressort une grande attente des parents vis-à-vis de l'école et plus spécialement d'un établissement dans lequel ils ont confiance. S'ils délèguent beaucoup, ce n'est pas sans raison : c'est parce qu'ils ne se sentent pas capables de gérer eux-mêmes la carrière scolaire de leurs enfants, d'assurer leur éducation et leur intégration à la société française. C'est pourquoi ils cherchent un établissement qui ait les qualités pour remplir cette mission : quand ils l'ont trouvé, ils lui sont attachés et le défendent s'il le faut. L'engagement des parents dans le mouvement et le soutien qu'ils ont apporté montrent combien le travail de mobilisation a payé : certes des intermédiaires ont été très actifs pour pousser les gens à agir au moment où il le fallait mais cela n'a pu être efficace que parce qu'au paravant des liens (parfois implicites, voire insoupçonnés) avaient été créés. Cette mobilisation témoigne aussi d'une forme d'appropriation du collège par le quartier et ses habitants, qui a ses bons côtés, mais peut aussi avoir, pour les personnels, ses inconvénients quand des parents se considèrent autant à leur place qu'eux au sein de

l'établissement. La question soulevée ici est délicate : quelle place pour les parents dans l'établissement (ou d'autres partenaires internes-externes d'ailleurs) ?

Les parents de Wallon se sont conduits en acteurs au plein sens du terme, disposant pour certains d'entre eux de compétences techniques qui ont étonné les représentants de la hiérarchie institutionnelle (l'inspecteur d'académie spécialement), qu'ils ont déstabilisés : ils correspondent alors parfaitement à ce que les textes officiels et les discours des ministres souhaitent qu'ils deviennent, mais cela se réalise au détriment du fonctionnement traditionnel. En tout état de cause, cette mobilisation montre une facette essentielle des nouvelles relations que l'EPLE entretient avec son environnement et avec sa tutelle : c'est la négociation qui est de mise, négociation qui donne l'occasion d'éprouver les partenariats et de construire une communauté scolaire fondée sur d'autres liens que la fraternité ou la convivialité, à savoir la convergence des intérêts et la coordination de l'action. Il s'agit d'une relation plus adulte, en tout cas moins idéaliste que celle qui se référerait uniquement à l'amour entre les membres (ce qui pouvait, de ce fait, entraîner des réactions passionnelles préjudiciables, comme celles qui ont existé dans les établissements expérimentaux). Peut-être de ce fait plus solide.

Les personnels du collège Wallon ont réussi parce qu'ils se sont appuyés sur un travail de fond antérieur, mais aussi parce qu'ils ont procédé à une véritable « mobilisation des ressources ». C'est ainsi que le CA et les représentants des différents univers qui y siègent ont été « enrôlés », y compris les élus, toutes tendances confondues. Cela donne du poids. De plus, on remarque que c'est le CA qui est apparu comme le lieu d'action et de décision de l'établissement : c'est-à-dire qu'il a parfaitement rempli le rôle pour lequel il a été conçu, si l'on veut bien prendre au sérieux sa composition et la définition de ses missions.

## **LES DEUX FORMES EXTRÊMES DE LA DEMANDE SOCIALE D'ÉDUCATION**

Qu'advient-il des attentes des familles ? Quels modes d'expression revêtent-elles et quelle réponse le service public d'éducation peut-il leur donner ? Cette demande d'éducation, mal prise en compte par les relais institutionnels, navigue entre deux extrêmes.

D'un côté, l'absence, comme nous avons pu la rencontrer chez certains parents très en retrait par rapport au monde scolaire et, plus encore, dans le discours des chefs d'établissement et des enseignants qui assimilent volontiers cette absence physique à un désintérêt complet pour la scolarité des enfants. Emmy Tedesco s'était déjà intéressée, à la fin des années soixante-dix, aux parents qu'on ne voit jamais dans l'établissement (Tedesco 1979). Elle avait cherché à les rencontrer, non sans mal, mais le portrait qu'elle avait dressé de ces parents d'élèves amenait le lecteur à relativiser grandement les idées toutes faites sur leur responsabilité de parents : au lieu d'une indifférence pour l'école, on trouvait surtout chez ces gens une crainte respectueuse et inhibante, parfois aussi, mais moins souvent, une amertume voire une rancœur profondes, causées par de mauvaises expériences passées ou liées à des traumatismes personnels d'anciens élèves. Ces positions ne peuvent en aucun cas être assimilées à un désintérêt. Et même s'il y a absence, celle-ci peut recouvrir des modes très différents de rapport à l'école : désintérêt effectif, peur, honte, méfiance, rancune, haine, etc.

D'un autre côté, à l'autre extrême, le consumérisme, mais un consumérisme qui se manifeste le plus souvent de manière très individuelle. Ce « consumérisme individualiste » se caractérise notamment par : la recherche de relations personnelles avec les enseignants et les chefs d'établissement, le recours aux dérogations pour échapper à la sectorisation scolaire dans l'enseignement public, la mise en concurrence de différents établissements, du public et du privé... (Broccolichi et van Zanten 1997, Langouët et Léger 1997, Ben-Ayed 2000). Ce type de comportement s'accommode fort bien par ailleurs d'un usage intéressé des associations de parents : le consommateur individualiste sait qu'il est toujours utile d'appartenir à une APE, pour pouvoir trouver un soutien en cas de coup dur, et plus encore que cela permet d'être délégué de classe. Le parent délégué de classe occupe en effet une situation privilégiée qui sert les intérêts du parent d'élève qu'il est aussi : connaissance plus intime de la vie de la classe et de l'établissement, contact plus étroit avec l'équipe pédagogique.

Le consumérisme est-il critiquable ? Il se place dans une logique de régulation marchande : si la situation de l'école et de la scolarité en France est loin de présenter toutes les caractéristiques

d'un marché, ne serait-ce que parce que la concurrence existe pour une partie seulement des établissements et que l'immense majorité des établissements vit sur des fonds publics (en particulier l'ensemble de l'enseignement privé catholique), une petite proportion de familles peut créer des conditions similaires à celles du marché pour la scolarité de ses enfants. Il faut pour cela disposer de différentes ressources : culturelles, financières, géographiques, scolaires. Nous voulons dire par là que des parents ayant une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif, ayant les moyens de recourir à l'enseignement privé comme alternative, habitant dans un lieu où la concurrence entre établissements existe, au moins potentiellement (plusieurs établissements proches, désectorisation totale ou partielle) et dont l'enfant a un bon dossier scolaire, de tels parents donc peuvent agir selon une logique marchande à l'égard de l'école.

Dans cette configuration, les parents disposent de deux modes d'action pour faire valoir leurs demandes : la défection ou la prise de parole, ce que les Anglo-saxons qualifient d'« exit or voice » (Hirschman 1970). En particulier, la défection, soit qu'ils ne participent plus et paralysent ainsi une partie du fonctionnement de l'école, soit qu'ils retirent leurs enfants de l'établissement qui ne satisfait pas les attentes formulées, donne aux parents d'élèves une possibilité de faire pression avec une puissance et une efficacité souvent meilleures que la prise de parole. Cette dernière se situe en effet toujours dans une logique de participation civique qui présente bien des contraintes dont la principale est de ne pouvoir, en définitive, soustraire à la nécessité de trouver un compromis. Bien plus, le recours possible à la défection permet, a contrario, de donner corps à un autre type de règlement que le compromis, celui de la coercition ou de la stricte obéissance aux règles telles qu'elles existent dans la logique bureaucratique.

Bien entendu, le consumérisme individualiste ainsi décrit heurte le sens de la justice auquel nous sommes en France habitués puisqu'il n'est accessible qu'à une minorité de parents d'élèves. Pour autant les autres parents, la grande majorité, sont-ils contraints de subir l'inflation de contraintes que produit un régime bureaucratique ? Le croire serait confondre deux conceptions de la logique civique : d'une part, celle de service public, qui requiert certes des

contraintes, mais contraintes également réparties, c'est-à-dire qui donnent des obligations tout autant à ceux qui sont du côté de l'offre qu'à ceux qui sont du côté de la demande d'éducation et dont l'existence est simplement destinée à fixer un cadre au débat et à la recherche d'un accord ; d'autre part, la logique bureaucratique, qui n'est en fait qu'une dérive institutionnelle de la logique civique, dans laquelle l'administratif l'emporte et où l'accumulation des règles produites enlève aux acteurs toute liberté de négociation et d'affirmation de valeurs différentes. Dans ce dernier cas, à côté de l'existence de contraintes irréfutables, nécessaires à la régulation de la vie commune et à la construction de l'échange, d'autres contraintes prolifèrent, le plus souvent liées à la forme et à l'adéquation du discours et des interventions des acteurs et très proches d'artefacts.

Ces deux formes de la demande d'éducation que nous avons qualifiées d'« extrêmes » sont d'autant plus problématiques que le contexte d'autonomie croissante accordée aux établissements et de modernisation du service public leur donne un champ d'expansion favorable en même temps que paradoxal. En effet, ce contexte appelle une participation grandissante au fonctionnement des établissements à laquelle s'opposent bien évidemment l'absence mais aussi le consumérisme individualiste, puisque il entraîne une forte extériorité par rapport à l'établissement et n'est nullement destiné à bénéficier à son bon fonctionnement sinon au travers d'un cas particulier, celui de l'enfant des parents consommateurs. Dans ces conditions, le consumérisme individualiste peut très bien s'accommoder d'un établissement qui fonctionne mal pourvu qu'une classe d'excellence tenue par une équipe pédagogique fiable subsiste.

## CONCLUSION

En se référant à des critères comme le champ de préoccupations, l'attitude par rapport à école, la nature du discours sur l'école, la temporalité ou le mode d'action, on peut s'essayer à construire une typologie des parents d'élèves : parents participants (ou participatifs) ; parents oppositionnels (ou politiques-critiques) ; parents absents (en retrait, fantômes). Cette typologie serait affinée si l'on déclinait les critères, par exemple le mode d'action, pour lequel trois figures courantes sont

envisageables : le partenariat, la juridicisation, la violence. De cette manière s'établirait un classement des parents d'élèves aux yeux de l'institution et de ses représentants selon la « correction » de leur comportement. Il faut toutefois être prudent et insister sur le fait que les comportements des parents ne sont pas forcément cohérents et qu'ils témoignent d'une grande variabilité selon les situations, si bien que l'on doit travailler sur les situations plutôt que sur les personnes : en fonction des situations, ils vont pouvoir changer de position et donc de demandes et donc de mode d'action.

De ce fait, comment alors qualifier plus généralement des parents ? Ils sont d'abord les parents de leur propre enfant, et c'est à ce titre qu'ils sont usagers de l'école, si bien que le statut même de représentant des parents d'élèves peut être plus ou moins dénié, ainsi que l'atteste par exemple la réticence de plusieurs chefs d'établissement à accepter comme délégués à un conseil de classe des parents qui n'ont pas d'enfant dans cette classe. D'où la difficulté aussi d'imposer des parents-relais ou médiateurs : les parents qu'ils sont censés représenter d'une part s'y retrouvent mal et d'autre part délèguent un peu plus encore de leur rôle d'éducateurs. En revanche les chefs d'établissement apprécient le travail avec de tels médiateurs qui constituent de véritables intermédiaires entre école et familles et prolongent, sans le contester, le travail fait par l'établissement.

Qu'en est-il alors du fonctionnement des instances de participation prévues par la loi : conseils de classe, conseils d'administration et commissions diverses ? Une étude que nous

avons précédemment réalisée du fonctionnement des conseils d'administration nous avait montré combien il s'était sclérosé, interdisant ou limitant le débat, débat repoussé vers d'autres lieux, commission permanente ou commissions ad hoc par exemple (Dutercq 1995). Certains établissements, souhaitant donner du sens à la notion d'établissement-cité (Ballion 1993, Rayou 1998), ont cherché à rendre au débat démocratique et à la participation des usagers toute leur force mais s'y sont pris de manières fort différentes : les uns ont réinvesti les lieux de discussion institutionnels (conseils d'administration et de classe) pour les ouvrir à d'autres points de vue, d'autres arguments, d'autres références que ceux des personnels ; les autres, constatant l'échec des dispositifs officiels, ont imaginé de nouveaux espaces plus propices à la participation croisée et à l'intercommunication, avec par exemple la mise en place de forums ou de réunions de médiation. Assouplir les règles de fonctionnement des lieux d'expression institutionnels et créer des lieux d'expression d'une sorte de démocratie directe, ces deux types d'initiatives ne nous paraissent pas incompatibles et sont assurément plus porteuses d'évolutions en profondeur que le recours excessif à des personnes relais. Plus généralement, on peut proposer comme objectif aux établissements, dans le cadre de leur autonomie, la diminution des contraintes excessives qui pèsent sur l'expression publique des parents, sans pour autant supprimer celles qui sont liées aux légitimes nécessités de l'organisation du débat et de la prise de décisions.

Yves Dutercq

Groupe d'études sociologiques, INRP

## NOTES

- (1) Ce constat n'est pas spécifiquement français : partout où l'autonomie des unités éducatives s'est accompagnée d'une incitation à l'ouverture aux parents d'élèves, les observateurs constatent ces mêmes difficultés à définir de manière satisfaisante les formes pratiques de cette ouverture.
- (2) Le seul article sociologique assez récent s'intéressant aux associations de parents d'élèves est celui de Martine Bartélémy paru en 1995 dans la Revue française de sociologie, sous le titre « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », (Barthélémy 1995).
- (3) L'enquête a été réalisée avec l'aide de Jean-Pierre Bourreau (académie de Strasbourg), Annick Delcourt (académie de

Rouen), Daniel Frandji et Alain Girard (académie d'Aix-Marseille) qui ont également participé au travail d'analyse des données. Qu'ils soient ici remerciés pour leur contribution précieuse et attentive.

- (4) Dominique Glasman, s'interrogeant sur le rôle des parents d'élèves dans les établissements des quartiers populaires, propose très justement de distinguer deux formes d'appel à la participation des parents : l'ouverture, qui ne présume pas de la forme et du contenu de la participation, et l'injonction d'implication, qui présuppose d'emblée un défaut et situe la participation dans un rapport de quasi-sujétion (Glasman 1998).



## BIBLIOGRAPHIE

- ASHWORTH A. (1990). – L'usager face à l'école : l'émergence de l'individu. **Savoir**, n° 90-3, Paris : Sirey.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette.
- BARTHELEMY M. (1995). – Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France. **Revue française de sociologie**, XXXVI, p. 439-472.
- BROCCOLICHI S. et Van ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Annales de la recherche urbaine**, n° 75, p. 5-31.
- BEN-AYED C. (2000). – L'enseignement privé en France. *In* A Van Zanten (dir.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La découverte.
- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- DUTERCQ, Y. (1995). – Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. **Politix**, n° 31, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DUTERCQ Y. (1998). – La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. *In* M. Hardy *et al.* (éd), **L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?** Montréal : Logiques.
- GLASMAN D. (1998). – Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école. **Les dossiers d'éducation et formations**, « Les familles et l'école. Apports de la recherche, points de vue de praticiens », n° 101, p. 31-37 (Paris : DPD, Ministère de l'Éducation nationale).
- HIRSCHMAN A. (1970). – **Exit, voice and loyalty**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- LANGOUËT G. et LÉGER A. (1997). – **Le choix des familles : école privée ou école publique ?** Paris : Faber.
- MASSON P. (1997). – Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. **Revue française de sociologie**, XXXVIII-1.
- MONTANDON C. et PERRENOUD P. (1987). – **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Berne : Peter Lang.
- PINTO, L. (1990). – Le consommateur : agent économique et acteur politique. **Revue française de sociologie**, n° XXX1, p. 179-198.
- RAYOU P. (1998). – **La cité des lycéens**. Paris : L'Harmattan (Débats/jeunesse).
- TEDESCO E. (1979). – **Des familles parlent de l'école**. Paris : Casterman.



# De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré

*Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent*

---

*D'un point de vue formel, les enseignants du premier degré sont supposés être polyvalents, c'est-à-dire enseigner aux élèves qu'ils ont en charge l'ensemble des matières au programme de l'école primaire. On sait cependant qu'aujourd'hui ces enseignants font souvent appel à des contributions ou intervenants extérieurs, ce qui tend à réduire leur polyvalence. Cet article présente les résultats d'une enquête nationale qui visait à évaluer les écarts entre polyvalence formelle et polyvalence réelle. Il montre que plus de la moitié des enseignants reconnaissent qu'ils n'enseignent pas eux-mêmes l'ensemble des domaines. Cette situation augmente d'autant plus que l'âge des élèves s'élève. Elle ne dépend pas des caractéristiques personnelles des enseignants mais plutôt de variables contextuelles telles que la dimension de l'école et sa localisation : les échanges entre enseignants sont plus fréquents dans les écoles urbaines importantes. L'enseignement du français ainsi que celui des mathématiques sont les domaines dans lesquels les enseignants s'impliquent le plus, tandis que l'EPS, la musique et les langues vivantes sont les plus délaissées et les plus fréquemment déléguées non seulement à des collègues mais aussi à des non enseignants. Dans ces disciplines lorsque le maître enseigne seul, les horaires sont inférieurs aux horaires recommandés dans les IO. Le recours à des intervenants extérieurs normalise cette situation, à l'exception cependant de l'EPS.*

---

**Mots-clés :** polyvalence, enseignants du premier degré, disciplines, intervenants extérieurs.

## INTRODUCTION

Pourquoi s'intéresser à la polyvalence des enseignants du premier degré ? L'une des raisons qui a été à l'origine de notre démarche de recherche est la fréquence avec laquelle ce terme est utilisé depuis le début des années 1990 dans les textes émanant des autorités ministérielles,

ainsi que leur éloquence pour décrire les vertus de la polyvalence, « ardente obligation républicaine », « générosité du cœur et de l'esprit » (Rapport IGEN, 1997, p. 70). Un tel enthousiasme interroge car s'il faut faire tant de publicité à la polyvalence, ne serait-ce pas pour masquer les difficultés qu'elle pose dans la réalité quotidienne ?

« Un professeur polyvalent est un professeur qui enseigne plusieurs disciplines relevant de spécialités différentes » (dictionnaire de la langue française du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, t. 13, Gallimard 1988, p. 743).

Dans l'enseignement primaire la polyvalence implique que ce soit le même maître qui dispense à sa classe l'ensemble des enseignements au programme.

Cette condition est le produit de l'évolution historique de l'école. Le maître du XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas polyvalent au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Il ne doit enseigner que les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter. Ce n'est que très progressivement que de nouveaux domaines de connaissances (l'histoire, la géographie, les sciences...) sont venus s'agréger à ce noyau dur, conséquence de la volonté politique de donner à tous les petits français un « viatique pour la vie ». Cette évolution ne s'est pas faite sans susciter des réticences tant de la part des instituteurs qui craignaient que les élèves ne se mettent à négliger l'essentiel que de la part des catégories sociales dirigeantes qui voyaient d'un mauvais œil cet enrichissement des objectifs de l'école du peuple (1). Ce n'est d'ailleurs que depuis relativement peu de temps (1972) que le terme de polyvalence est utilisé à propos des enseignants du premier degré (2), ce qui illustre le caractère non « naturel » d'une question devenue progressivement une question d'actualité.

Aujourd'hui le champ des disciplines qui sont du ressort de l'enseignant du primaire ne cesse de s'élargir en même temps que l'évolution du concept de polyvalence alourdit les exigences de sa mise en œuvre : dans le rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, p. 70, elle est en effet définie comme « la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves ». La définition est cette fois saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. À la lecture de ces lignes, on ne peut s'empêcher de se poser la question de l'expertise de l'enseignant du premier degré :

peut-on raisonnablement tout attendre d'une même personne et notamment la maîtrise épistémologique nécessaire à la conduite de tous les apprentissages, tels qu'ils sont requis dans les programmes ?

L'hypothèse de départ de notre étude est que les enseignants vivent leur polyvalence d'une façon très ambivalente. D'une part ils y sont attachés comme élément de leur identité professionnelle qui contribue à les différencier de leurs collègues du secondaire et ils font facilement leurs justifications institutionnelles : le maître polyvalent peut appréhender l'enfant dans sa globalité et présenter les savoirs dans leur unité. D'autre part, dans la réalité concrète et quotidienne de la classe, la polyvalence leur est pesante, ce qu'atteste la multiplication des décloisonnements, échanges de services, appel à des intervenants extérieurs, pratiques qui marquent toutes un écart par rapport à la polyvalence théorique prescrite dans les textes. Les contradictions internes au discours officiel récent, qui d'un côté continue à faire l'éloge de la polyvalence intégrale, et d'un autre (voir la « Charte pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ») favorise la constitution de collectifs de travail, ne sont pas propices à la résolution de ce conflit.

Aucune étude empirique n'existant à notre connaissance sur ce sujet, nous nous sommes donc fixé comme premier objectif d'évaluer de façon quantitative ces écarts à la polyvalence formelle (prescrite dans les textes officiels) et de donner une image de la polyvalence réelle.

Les éléments qui suivent constituent les résultats de l'enquête nationale menée en 1997 par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes (3).

## MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus à partir des réponses de 1 490 (maternelle : 402, élémentaire : 1 088) enseignants de l'école primaire à un questionnaire visant à caractériser le mode de fonctionnement de leur classe par rapport à la problématique de la polyvalence.

Les répondants constituent un échantillon représentatif de la profession au plan national, tant en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, type de formation professionnelle) qu'en ce qui concerne les caracté-

ristiques de leur poste de travail (maternelle/élémentaire, localisation géographique de l'école).

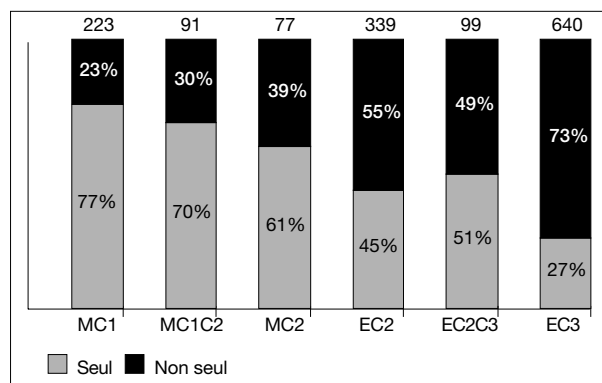
Dans cette enquête, trois questions portent sur la prise en charge totale ou seulement partielle des enseignements au programme : « Prenez-vous seul(e) en charge tous les enseignements figurant au programme ? », « Si non, pourquoi ? », « Qui, à part vous, intervient dans votre classe ? » (Question portant sur le statut des intervenants éventuels).

La question principale se présente sous la forme d'un tableau où figurent en colonnes les différentes disciplines au programme (les « domaines d'activités » pour l'école maternelle) et en lignes les différents statuts des personnes susceptibles de les enseigner. Les répondants ont rempli les cases du tableau en indiquant des durées hebdomadaires moyennes en heures et minutes ce qui permet de savoir qui enseigne quoi et pendant combien de temps dans cette classe. Les durées déclarées ont été normalisées sur la base d'une durée hebdomadaire de 24 heures d'enseignement disciplinaire, conformément aux instructions officielles (Arrêté du 22 février 1995).

Les passations du questionnaire se sont déroulées dans le cadre de conférences pédagogiques sous la supervision d'un des chercheurs de l'équipe, qui recueillait immédiatement les questionnaires remplis.

Le traitement statistique des réponses a été réalisé à l'aide du test de Student (pour les compa-

**Figure 1. – Répartition des enseignants déclarant enseigner seuls ou non en fonction du niveau de leur classe**



M = maternelle ; E = élémentaire ; C = cycle

raisons de moyennes), du test de  $\chi^2$  (pour les comparaisons de répartitions), de l'analyse factorielle des correspondances (pour l'étude multifactorielle des variables qualitatives).

Dans les tableaux de résultats, les données en caractères gras sont celles qui s'éloignent significativement des valeurs attendues (à  $p = 0,05$ ) ; les signes + ou - figurant à droite indiquent le sens de ces écarts.

## RÉSULTATS

### Seul maître en classe ?

Les informations qui suivent portent sur la présence ou non dans les classes d'intervenants autres que le maître titulaire. Elles constituent un premier indicateur de l'écart existant entre la polyvalence formelle et la polyvalence réelle.

#### *L'influence du niveau scolaire*

Le premier résultat important est que la polyvalence est un phénomène différencié selon que l'on se trouve à la Maternelle ou à l'école élémentaire ; le tableau 1 montre que l'écart à la « polyvalence formelle » est moins important en Maternelle qu'en Élémentaire.

De façon plus générale, plus on s'élève dans le niveau d'enseignement (de la petite section au CM2) et plus l'enseignant a tendance à faire appel à des intervenants extérieurs. C'est ce qu'illustre la figure 1.

Une tendance semblable était déjà constatée au début des années 1990 dans une étude portant sur le fonctionnement des écoles qui notait une tendance à l'augmentation des échanges de services (ainsi que de leur durée) au cycle 3 (Bozzio *et al.*, 1994).

Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il suggère que le rapport aux disciplines se construit de façon progressive alors que l'on met plus traditionnellement l'accent sur la coupure existant entre l'école et le collège. Rappelons que cette idée de la réduction de la polyvalence au niveau de la tranche d'âge correspondant au cycle 3 n'est pas nouvelle, puisqu'elle était explicitement souhaitée il y a plus de 20 ans (4).

#### *L'influence de la taille et de la localisation des écoles*

Deux variables influent sur le rapport à la polyvalence : la taille de l'école et sa localisation.

Tableau I. – Répartition des maîtres déclarant enseigner seuls ou non

	Maternelle		Élémentaire		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Maîtres déclarant enseigner seuls</b>	<b>291 +</b>	<b>72,4 %</b>	<b>381 –</b>	<b>35,0 %</b>	672	45,1 %
<b>Maîtres déclarant ne pas enseigner seuls</b>	<b>111 –</b>	<b>27,6 %</b>	707	65,0 %	818	54,9 %
<b>Total</b>	402	100	1 088	100	1 490	100

Tableau II. – Répartition des maîtres déclarant enseigner seuls ou non en fonction du type d'école

Type d'école . . . . .	Maîtres déclarant enseigner		Total
	Seuls	Non seuls	
Classe unique . . . . .	71,9 % (23)	28,1 % (9)	32
RPI . . . . .	63,6 % (70)	36,4 % (40)	110
2 à 4 classes . . . . .	58,9 % (265)	41,1 % (185)	450
5 à 10 classes . . . . .	37,2 % (250)	62,8 % (422)	672
+ de 10 classes . . . . .	28,3 % (64)	71,7 % (162)	226
<b>Total . . . . .</b>	<b>45,1 % (672)</b>	<b>54,9 % (818)</b>	<b>1 490</b>

Les données du tableau II montrent que le maître assume d'autant plus la polyvalence formelle qu'il est en classe unique, en RPI (regroupement pédagogique intercommunal), ou dans des écoles de 2 à 4 classes : ce sont en effet les lieux où les écarts à la polyvalence sont les plus faibles. Le tableau montre bien que l'écart à la polyvalence est d'autant plus important que le nombre des classes croît.

En d'autres termes, plus la taille de l'école offre des opportunités d'intervenants divers, plus le maître exploite le décroisement. On peut donc opposer sous ce rapport, la « classe unique en milieu rural » dans laquelle on constate peu d'écarts à la polyvalence, et l'école urbaine de grande taille.

*L'influence du facteur ZEP non ZEP*

Le tableau III montre qu'en ce qui concerne l'école élémentaire, les écarts à la polyvalence sont plus importants en ZEP que dans les autres écoles. Cela peut s'expliquer à la fois par la taille de ces écoles ainsi que par les moyens supplémentaires dont elles disposent.

Ceci étant vrai pour toutes les disciplines, nous pouvons prendre l'exemple du français qui est

représentatif de la tendance générale. Alors que le maître titulaire consacre à peu près le même temps à l'enseignement du français, en ZEP et non ZEP, il existe deux fois plus de temps d'intervention autre que celle du titulaire en ZEP dans cette discipline : les élèves reçoivent donc en ZEP plus d'heures d'enseignement du français, mais avec plusieurs enseignants.

Une forte délégation de l'enseignement de l'EPS en Élémentaire s'opère en ZEP au profit des intervenants municipaux : 31 % de cet enseignement contre 21 % pour les écoles non ZEP.

Pour l'école maternelle aucune différence significative ne peut être décelée. Le fait d'être ou non en ZEP ne change donc pas le rapport des maîtres à la polyvalence. Compte tenu du fait que c'est dans les écoles maternelles que la polyvalence formelle est le mieux respectée, il n'est pas étonnant que ce soit là que l'écart entre ZEP et non ZEP est le plus faible.

*Influence de la formation initiale et de l'ancienneté*

Ces deux variables sont liées du fait de l'évolution importante de la formation des enseignants du primaire au cours des 30 dernières années. Au

**Tableau III. – Répartition des maîtres de l'école élémentaire déclarant enseigner seuls ou non en ZEP et en dehors des ZEP**

	Non seul	Seul	Total
ZEP . . . . .	<b>77,6 % (121) +</b>	<b>22,4 % (35) –</b>	100 % (156)
Non ZEP . . . . .	62,9 % (586)	<b>37,1 % (346) +</b>	100 % (932)
TOTAL . . . . .	65,0 % (707)	35,0 % (381)	100 % (1 088)

La dépendance est très significative (chi2 = 12,67, ddl = 1, 1-p = 99,96 %).

recrutement à l'issue de la Troisième ont succédé celui au niveau du bac, puis différentes formules au niveau bac + 2 avant l'instauration du recrutement au niveau de la licence avec les IUFM. Cette succession chronologique des différentes modalités d'entrée dans la carrière aurait pu s'accompagner de différences dans les réponses. Il n'en est rien.

La conclusion qui s'impose est donc qu'au total, les variables relatives au contexte scolaire sont plus déterminantes que les caractéristiques personnelles des enseignants.

**Qui se substitue au maître titulaire ?**

Rappelons qu'à la maternelle, les enseignants déclarant enseigner seuls sont très majoritaires, alors que le constat est inverse à l'école élémentaire.

*Qui sont les intervenants ?*

À l'école élémentaire comme à l'école maternelle, c'est majoritairement un autre maître de l'école qui se substitue au maître titulaire (dans respectivement 35 % et 44 % des cas). Ces données confirment les résultats de l'enquête déjà citée des Dossiers d'Éducation et Formation de novembre 1994 : les enseignants qui pratiquent le travail en équipe le plus régulièrement le font principalement avec les collègues de l'école et surtout avec ceux du même cycle (p. 7). On peut cependant souligner une différence entre les deux écoles : les intervenants municipaux et extérieurs ont une place beaucoup plus importante à l'école élémentaire.

*Pourquoi les maîtres font-ils appel à des intervenants ?*

Ce sont les échanges de services qui constituent la raison majoritairement déclarée à l'école

élémentaire pour justifier l'introduction d'autres intervenants dans la classe (39 % des réponses). Les écarts à la polyvalence formelle ne s'y expliquent donc pas prioritairement par des décharges (c'est-à-dire par des raisons administratives), mais sont plutôt le résultat d'une volonté délibérée des enseignants.

Pour la maternelle, l'importance des mi-temps (30 % des motifs invoqués) doit être liée au taux de féminisation (93 % en maternelle contre 67 % en élémentaire).

**Polyvalence et sort des disciplines scolaires**

*Lorsque certaines disciplines ne sont pas du tout enseignées*

Le questionnaire permettait à l'enseignant de signaler explicitement l'absence totale d'enseignement dans chaque discipline (voir en annexe dans le tableau du questionnaire la case « pas d'enseignement dans cette matière »).

Comme il fallait s'y attendre, les enseignants ayant coché ces cases sont très peu nombreux en élémentaire, pratiquement inexistantes en maternelle. Malgré leur petit nombre, ces réponses sont très significatives car on peut les interpréter, du moins pour ceux qui ont choisi de s'exprimer en indiquant explicitement une non exécution des programmes officiels, comme l'expression d'un rejet de certaines disciplines (musique, physique technologie, langues vivantes) hors du champ des apprentissages scolaires.

De surcroît, lorsque l'on ajoute les réponses des enseignants qui n'indiquent aucune heure dans la colonne correspondant à une discipline (ni effectuée par eux ni par un autre intervenant), le nombre de classes concernées par l'absence totale d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines augmente (tableau IV).

**Tableau IV. – Par discipline, nombre et pourcentage de maîtres n'ayant indiqué aucune heure d'enseignement**

Aucun enseignement	N	%
En français	1	0,1
En mathématiques	3	0,3
En EPS	3	0,3
En histoire	14	1,3
En géographie	18	1,7
En arts plastiques	23	2,1
En science de la vie	33	3,0
En éducation civique	57	5,2
En musique	64	5,9
En physique-technologie	163	15,0
En langue vivante	590	54,2

Ces résultats confirment bien ceux d'enquêtes et de travaux récents qui mettent l'accent sur l'écart considérable existant entre la lettre et l'esprit des programmes de l'école primaire d'une part, leur mise en œuvre d'autre part. Suchaut (1996) montre que les horaires officiels sont respectés dans moins de 10 % des classes et que le temps alloué aux diverses disciplines est très variable. C'est aussi l'une des conclusions de l'étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (Altet *et al.*, 1996, p. II).

« L'un des enseignements majeurs à retirer de nos observations est la grande variabilité des pratiques, d'une classe à l'autre, y compris au niveau de l'utilisation du temps de classe, pourtant régi par des textes officiels.... Les élèves passeront plus de temps à faire des maths dans telle classe, plus de temps à faire du français dans telle autre. »

Plus acéré, dans son rapport relatif à la situation de l'école primaire aujourd'hui, Jean Ferrier (1998) dénonce la dégradation du statut des disciplines non instrumentales, « enseignées de manière irrégulière, voire totalement négligées ou concédées à des intervenants extérieurs ».

On citera pour terminer cette déclaration de l'IGEN J.M. Bernard (1998, p. 1223) qui fait écho à certains chiffres de notre dernier tableau : « À

notre avis, moins de 10 % des maîtres enseignent des sciences à l'école primaire, et moins de 5 % les enseignent conformément aux instructions Officielles, c'est-à-dire en suivant les contenus préconisés et en pratiquant des expériences... »

*Lorsque des disciplines ne sont pas du tout prises en charge par le maître titulaire*

Dans le tableau V figurent les nombres d'enseignants responsables d'une classe à l'école élémentaire ayant déclaré ne dispenser personnellement aucune heure d'enseignement dans les disciplines correspondantes, ce qui n'exclue pas qu'elles soient enseignées par d'autres.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total d'enseignants de l'échantillon (1088).

**Tableau V. – Nombre et pourcentage d'enseignants ne dispensant personnellement aucune heure dans ces disciplines**

Élémentaire	Pas d'enseignement par le maître titulaire	
	N	%
Français	<b>9</b>	<b>0,8</b>
Mathématiques	<b>13</b>	<b>1,2</b>
EPS	119	10,9
Histoire	121	11,1
Éducation civique	130	11,9
Géographie	139	12,8
Sciences de la vie	158	14,5
Arts plastiques	165	15,2
Éducation musicale	<b>261</b>	<b>24,0</b>
Physique-technologie	<b>284</b>	<b>26,1</b>
Langue vivante	<b>842</b>	<b>77,4</b>

Si l'on met de côté les Langues Vivantes, on constate dans le tableau V qu'il existe chez les enseignants de l'élémentaire 3 groupes de disciplines, du point de vue de la mise en œuvre de la polyvalence :

– presque tous enseignent eux-mêmes le Français et les Mathématiques, mais ce sont les deux seules disciplines pour lesquelles on trouve



une adéquation totale entre le discours de la polyvalence formelle et celui qui est tenu par les enseignants. Cette donnée confirme ce que l'on pressent de la réalité des écoles mais aussi les résultats de Bozzio *et al.* (1994).

– plus de 20 % délèguent totalement la Physique-Technologie (5), l'Éducation Musicale, les Langues Vivantes. Ce sont les disciplines les moins prisées par les maîtres titulaires,

– 10 à 20 % des enseignants titulaires délèguent totalement les autres disciplines.

Comme nous l'avons déjà constaté, les enseignants de l'école maternelle restent proches du modèle institutionnel. Néanmoins, on peut signaler que 21 % des maîtres n'enseignent pas personnellement les activités scientifiques et que 10 % ne dispensent personnellement aucune heure en « découverte du monde » et remarquer le cas particulier des activités scientifiques (et dans une moindre mesure de la découverte du monde). Étant donné que les enseignants de l'école maternelle ne déclarent jamais de disciplines non enseignées, on peut supposer qu'ils recourent pour ces deux domaines à des intervenants extérieurs.

*Lorsque certaines disciplines sont partiellement déléguées*

Il s'agit ici des enseignants qui conservent une partie de l'enseignement de la discipline concernée et délèguent le reste.

*Dans quelles disciplines les enseignants font-ils appel à des intervenants ?*

Sur les 1 088 questionnaires concernant l'école élémentaire, 398 soit 36,6 % ne mentionnent aucune intervention dans le tableau de réponses. 690 déclarent une ou plusieurs interventions qui se répartissent comme indiqué dans le tableau VI.

**Tableau VI. – Pourcentage d'enseignants déclarant des interventions pour chacune des disciplines. Le total est supérieur au nombre de répondants du fait des citations multiples (voir 3.3.2)**

Aucune intervention	398	36,6 %
Intervention en EPS	470	43,2 %
Intervention en Musique`	316	29,0 %
Intervention en Français	239	22,0 %
Intervention en Arts Plastiques	183	16,8 %
Intervention en Sciences de la Vie	144	13,2 %
Intervention en Physique Technologie	140	12,9 %
Intervention en Mathématiques	137	12,6 %
Intervention en Géographie	133	12,2 %
Intervention en Histoire	122	11,2 %
Intervention en Éducation Civique	88	8,1 %
Total des répondants ayant au moins une intervention	690	63,4 %

S'il n'est pas étonnant de trouver de nombreux enseignants qui déclarent faire appel aux intervenants extérieurs dans les disciplines de pratique (EPS, Arts Plastiques, Musique) il s'en trouve tout de même 22 % qui y recourent en français. Néanmoins ce résultat doit être interprété à la lumière du tableau VIII qui montre que le titulaire assure près de 95 % de l'horaire de français.

*Dans combien de disciplines un enseignant sollicite-t-il des interventions ?*

Si on retient ceux des enseignants qui ont recours à des interventions dans 3 disciplines ou

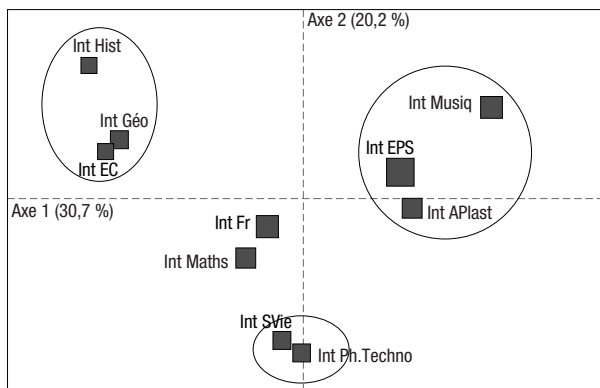
**Tableau VII. – Nombre de disciplines concernées par les interventions**

	Cycle 2	Cycle 2 et 3	Cycle 3	Total
<b>Aucune discipline</b>	43,4 % (147)	<b>54,5 % (54) +</b>	30,3 % (194)	36,6 % (395)
<b>1 discipline</b>	25,1 % (85)	20,2 % (20)	20,8 % (133)	22,2 % (238)
<b>2 disciplines</b>	13,9 % (47)	12,1 % (12)	14,1 % (90)	13,9 % (149)
<b>3 disciplines ou plus</b>	<b>17,7 % (60) –</b>	13,1 % (13)	<b>34,8 % (223) +</b>	27,4 % (296)
<b>Total</b>	100 % (339)	100 % (99)	100 % (640)	100 % (1 078)

plus, on obtient 17,7 % pour le cycle II et 34,8 % pour le cycle III. En d'autres termes, plus les maîtres enseignent à un niveau proche du collège, plus ils font appel à des intervenants dans un nombre élevé de disciplines.

*Quelles disciplines sont associées lorsqu'il y a des interventions multiples ?*

Figure 2. – AFC sur les interventions déclarées dans les différentes disciplines



L'observation de la figure 2 révèle le caractère non aléatoire des regroupements disciplinaires. D'un point de vue statistique :

- les enseignants qui font appel à des intervenants en histoire sollicitent aussi des interventions en géographie et en éducation civique (Baillat – Niclot, 1999) ;
- les enseignants qui font appel à des interventions en SVT sollicitent aussi des interventions en physique et technologie ;
- enfin, ceux qui font appel à des interventions en EPS sollicitent aussi des interventions en arts plastiques et en éducation musicale.

Il est intéressant de constater que, derrière ces regroupements, on retrouve les grandes catégories disciplinaires qui, dans la perspective de la polyvalence du maître, n'auraient logiquement pas de raison d'être présentes à l'école élémentaire.

*Qui sont les intervenants dans les différentes disciplines ?*

L'intérêt des données du tableau VIII est qu'elles permettent de repérer qui sont aujourd'hui les principaux partenaires des enseignants dans les écoles.

Tableau VIII. – Horaire hebdomadaire moyen d'enseignement déclaré dans chaque discipline pour les différents intervenants

Moyennes horaires	Total	Titulaire	Somme des intervenants	Maître(s) de l'école	Interv. spécifique	Interv. municipale	Interv. extérieure	Autre
Mathématiques	5,50	<b>5,26</b>	<b>0,24</b>	<b>0,21</b>	<b>0,02</b>			<b>0,01</b>
Français	8,84	<b>8,33</b>	<b>0,51</b>	<b>0,40</b>	<b>0,05</b>		<b>0,02</b>	<b>0,04</b>
Éducation civique	0,72	<b>0,67</b>	<b>0,05</b>	<b>0,05</b>				
Histoire	0,97	0,86	0,11	0,10	0,01			
Sciences de la vie	0,91	0,79	0,12	0,09	0,01		0,01	0,01
Géographie	0,96	0,83	0,13	0,12	0,01			
Physique technologie	0,70	0,60	0,10	0,09			0,01	
Arts plastiques	1,15	0,98	0,17	0,09	0,01	0,03	0,03	0,01
EPS	2,76	<b>2,13</b>	<b>0,63</b>	<b>0,19</b>	<b>0,03</b>	<b>0,30</b>	<b>0,10</b>	<b>0,01</b>
Musique	0,90	<b>0,65</b>	<b>0,25</b>	<b>0,09</b>	<b>0,02</b>	<b>0,05</b>	<b>0,07</b>	<b>0,02</b>
Langue vivante	0,59	<b>0,26</b>	<b>0,33</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,02</b>	<b>0,08</b>	<b>0,03</b>

Les données du tableau VIII permettent de retrouver les trois groupes de disciplines déjà identifiés :

- Il existe des disciplines dans lesquelles le maître s'implique très fortement (il assure plus de 90 % de l'horaire). Ce sont les mathématiques, le français et l'éducation civique.

- Il existe aussi des disciplines dans lesquelles le maître assure entre 80 et 90 % de l'horaire. Ce sont l'histoire, les sciences de la vie, la géographie, la physique technologie et les arts plastiques.

- Il existe enfin des disciplines où le maître assure moins de 80 % de l'horaire, ce sont l'EPS, la musique et la langue vivante. Pour cette dernière, le maître titulaire intervient pour moins de la moitié de l'horaire.

Au total, il est donc clair que l'implication personnelle des enseignants est très inégale suivant les matières enseignées, ce qui amène à s'interroger sur l'importance qu'accordent les enseignants à certains savoirs. Aussi, sans adopter le ton abrupt du rapport Ferrier (« les maîtres n'ont à choisir ni les disciplines, ni les horaires qui leur sont consacrés... c'est l'affaire des ministres », p. 42) on ne peut ignorer sa remarque faite à propos du décalage entre les programmes et les compétences actuelles de la masse des enseignants : « les maîtres ont ainsi la responsabilité exorbitante et indue de définir eux-mêmes les priorités »

Dans presque toutes les disciplines, c'est d'abord à un autre enseignant de l'école que le titulaire délègue une partie de l'horaire d'enseignement. Les seules exceptions sont constituées par l'EPS pour laquelle des intervenants municipaux sont sollicités plus fréquemment que les autres maîtres de l'école et par la langue vivante pour laquelle les intervenants spécifiques interviennent à part égale avec les autres maîtres de l'école.

Si l'on regarde le tableau VIII, on constate que c'est pour les quatre dernières disciplines que l'on voit apparaître une contribution significative des intervenants autres que les enseignants de l'école :

- Pour les arts plastiques, les intervenants municipaux et extérieurs assurent plus de 5 % de l'horaire.

- En EPS, les intervenants municipaux assurent à eux seuls près de 11 % des enseignements.

- Près de 18 % de l'enseignement musical est confié aux divers intervenants avec une prédominance des intervenants extérieurs.

- Des intervenants très divers prennent en charge l'enseignement de la langue vivante. C'est la seule discipline où l'on voit une contribution importante des intervenants spécifiques ; c'est aussi celle où la part des intervenants extérieurs et « autres » est la plus importante.

En fait, il n'y a de véritable diversité des intervenants que pour les disciplines qui apparaissent comme fortement liées à une pratique et qui, par le poids de la tradition, sont perçues comme les moins « scolaires » : arts plastiques, EPS, musique et langue vivante. L'EPS et la musique sont même aisément confiées à des intervenants qui ne sont pas des enseignants : si l'on ajoute les contributions des intervenants municipaux et extérieurs, celles-ci s'élèvent à 14,5 % de l'horaire d'EPS et à 13,4 % de l'horaire de musique.

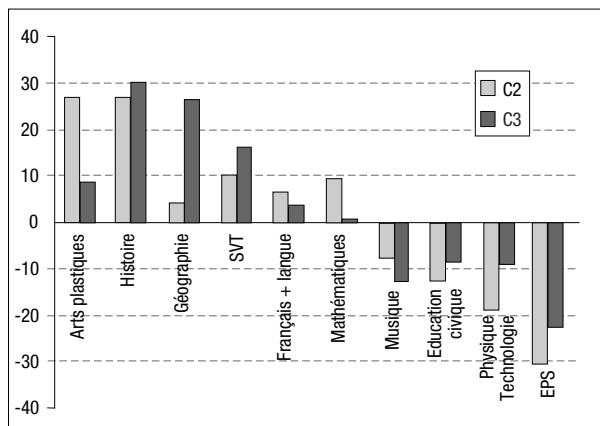
Dans le cas de ces intervenants non enseignants, l'enquête n'indique pas, bien évidemment, la nature exacte de ces interventions : identique à celle de l'enseignant ? activité de « soustraction » guidée par l'enseignant ? activité d'une nature différente ?

*Lorsque l'horaire de certaines disciplines s'écarte de l'horaire recommandé*

La figure 3 montre l'écart exprimé en pourcentages entre l'horaire global (titulaire + intervenants) déclaré pour chaque discipline et l'horaire recommandé dans les Instructions Officielles. N'ont été retenues que les données émanant de classes qui ne sont pas à cheval sur plusieurs cycles.

On constate tout d'abord que chaque discipline est soit excédentaire, soit déficitaire. Les horaires officiels ne sont respectés de près que pour les mathématiques et le français avec cependant un léger excédent, surtout au cycle 2. Tout laisse à penser que les écarts réels sont supérieurs aux écarts déclarés, nombre d'enseignants ayant tout simplement donné des réponses conformes aux IO. Cette hypothèse est étayée par les résultats de Suchaut (1996) obtenus à partir de grilles « budget-temps » par tranches de 5 min : cet auteur trouve des écarts beaucoup plus impor-

Figure 3 : Écarts en pourcentage par rapport aux horaires recommandés



tants par rapport aux horaires réels, par exemple plus de 11 heures en moyenne en français au CP.

Les résultats de la figure 3 montrent aussi que, pour une discipline donnée, même s'il y a des différences dans l'amplitude de l'excédent ou du déficit entre les deux cycles, le sens de la variation ne change pas. Ce résultat suggère que ces écarts sont plus imputables au rapport des enseignants aux disciplines qu'au niveau des élèves.

Les activités de « découverte du monde » se trouvent scindées en deux : d'une part, l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre sont sur-enseignées, surtout au cycle 3 ; d'autre part, la physique-technologie est sous-enseignée.

Dans le groupe des disciplines artistiques et sportives il n'existe qu'une discipline excédentaire : les arts plastiques alors que la musique, et surtout l'EPS sont déficitaires.

Par rapport à la place accordée au cycle 2 aux activités de découverte du monde, l'importance que prennent au cycle 3 l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre est peut-être à mettre en relation avec leur nouveau statut de disciplines scolaires à part entière.

L'ensemble des variations constatées ici suggère des conclusions plus précises que celles de l'étude sur les pratiques en CE2. Celle-ci souligne en effet la prédominance du français et des mathématiques dans les horaires, et le fait que « le temps consacré aux disciplines « autres » est

négativement lié au temps de français, de même qu'au temps de mathématiques, quoique de manière moins significative » (Altet et al., 1995, p. 29). Les écarts que notre enquête relève montrent d'une part que l'on ne peut regrouper toutes les disciplines autres que le français et les mathématiques, puisque certaines sont survalorisées. D'autre part, ils confirment les conclusions du rapport Ferrier, et renforcent la conviction que les enseignants s'accordent une forte possibilité d'interprétation par rapport aux horaires recommandés.

*Influence des interventions extérieures sur les horaires d'enseignement*

*Influence des interventions extérieures sur le temps consacré aux disciplines*

Compte tenu du fait que la plupart des enseignants déclarent des horaires différents des horaires officiels, la question est de savoir si la présence des intervenants contribue à gonfler les horaires.

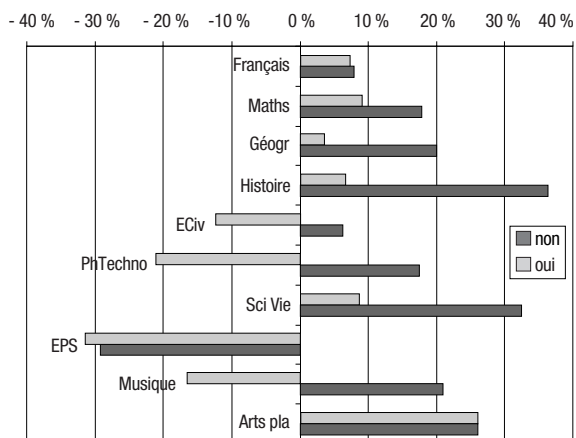
On peut donner une réponse affirmative à cette question : la présence d'intervenants extérieurs se traduit massivement par des horaires accrus dans toutes les disciplines à la seule exception des mathématiques au cycle 3. Le phénomène est particulièrement net dans les disciplines les plus déficitaires (éducation civique, physique technologie et musique) à l'exception de l'EPS. La seule nuance significative est celle qui distingue le cycle 2 du cycle 3 : dans ce dernier cas les « gains » sont moins importants qu'au cycle 2.

*Le recours à des intervenants extérieurs permet-il la mise en conformité avec les horaires officiels ?*

La question est de savoir si les augmentations d'horaires constatées à la suite des interventions extérieures sont susceptibles de compenser les déficits observés par ailleurs. Le recours à des intervenants extérieurs est-il une solution au problème que certains enseignants n'assurent pas ou pas assez tel ou tel enseignement ? En d'autres termes, la question est ici de savoir si les interventions extérieures permettent de renforcer la « légitimité » de l'enseignement dans les conditions actuelles, c'est à dire sa mise en conformité avec les horaires officiels. La figure 4 indique les excédents et les déficits horaires en pourcentages par rapport à la ligne de base (0 %) que constitue la référence aux horaires officiels.

Seules les données concernant le cycle 2 sont illustrées car en cycle 3 la tendance générale est la même quoique moins accentuée.

**Figure 4 : Écart en pourcentage par discipline par rapport aux horaires officiels au CII (oui = avec intervenant ; non = sans intervenant)**



Trois types de situations ressortent de l'analyse des deux figures :

- Un premier groupe de disciplines se caractérise par une amplification des écarts à la norme : la présence d'interventions extérieures accroît encore le temps alloué aux disciplines au-delà des horaires officiels. Ce sont pour l'essentiel le français, la géographie, l'histoire, les sciences de la vie. Le cas des arts plastiques est plus nuancé : la présence d'intervenants extérieurs n'engendre aucune modification.

- Un second groupe de disciplines semble constituer une réponse positive aux questions posées ci-dessus : en éducation physique, en physique technologie et en éducation musicale, la présence d'intervenants modifie le constat : ces disciplines déficitaires, lorsque l'enseignant enseigne seul, ne le sont plus lors de la présence d'un intervenant.

- L'EPS dont on a déjà constaté qu'elle était la plus déficitaire des disciplines, ne bénéficie pas de la présence des interventions extérieures qui sont la plupart du temps le fait des personnels non enseignants qui sont les intervenants municipaux.

## Les représentations de la polyvalence dans le milieu enseignant

Parmi les résultats de l'enquête certains donnent à voir l'état actuel des représentations collectives de la polyvalence dans le milieu professionnel. C'est ainsi qu'à la question posée à tous les enseignants sur l'existence ou non d'intervenants dans la classe autres qu'eux-mêmes, on constate d'abord que le tiers de ceux qui déclarent enseigner seuls indique malgré tout l'existence d'heures d'intervenants dans leur classe.

Plus surprenant : 24 % des IMF ne déclarent aucun intervenant autre qu'eux-mêmes alors que cette réponse est contradictoire avec la nature même de leur poste qui les oblige à faire appel à un enseignant pour leur décharge. De plus, notre échantillon ne compte aucun IMF en classe unique ni en RPI ce qui devrait encore augmenter la fréquence des interventions extérieures ; on note la même anomalie avec les directeurs d'écoles qui sont significativement plus nombreux que la moyenne à déclarer enseigner seuls (51 %), alors qu'un certain nombre d'entre eux est déchargé d'une partie de l'enseignement.

On peut alors émettre l'hypothèse que les directeurs, aussi bien que les IMF ont un statut qui les engage dans une proximité avec l'institution, la légitimité qui leur est accordée les poussant à adhérer au discours convenu.

Mais le caractère manifestement « aberrant » de ces réponses nous invite aussi à rechercher, au-delà et en amont des pratiques déclarées, ce qui ressort d'un « fantasme » de la polyvalence : celle-ci peut être tout autant interprétée comme le signe d'une revendication identitaire que comme le voile qui occulte les réalités actuelles d'un poste de travail en pleine évolution. Nous pouvons reprendre à cet égard les questions que Lang (1999) adresse aux jeunes enseignants à propos de leur construction identitaire : « ont-ils une spécificité par rapport à l'identité disciplinaire que peuvent revendiquer les enseignants du secondaire ? La polyvalence est-elle un déficit de spécialisation ? Qu'est-ce qui positivement les définit et les valorise ? » (p. 233).

## DISCUSSION

Notre enquête visait à faire un état des lieux des pratiques relatives à la polyvalence. Nos

résultats présentent les limites des caractéristiques de l'enquête elle-même : portant sur des déclarations d'enseignants, ils ne peuvent être interprétés comme une photographie des pratiques de classes proprement dites. Par ailleurs, ils ne sont pas exhaustifs, d'autres études relatives à des aspects particuliers (le cas de l'EPS, celui des Arts Plastiques...) étant en cours.

Les résultats mettent néanmoins en évidence l'importance de l'écart entre la pratique réelle de la polyvalence et les discours à son sujet. Ainsi, plus de la moitié des maîtres déclarent ne pas enseigner seuls et cette proportion monte à 65 % si on ne considère que les enseignants de l'école élémentaire. Le principe « un maître, une classe » est donc très souvent enfreint dans les cycles 2 et 3. Il n'est pas rare au cycle 3 que le maître ait recours à des intervenants dans trois disciplines ou plus (34,8 % des questionnaires).

La taille et la localisation des écoles où travaillent les enseignants interrogés sont les seules variables corrélées avec l'intervention dans la classe d'autres personnes que le maître titulaire. Plus la taille de l'école augmente, plus les entorses à la polyvalence formelle se multiplient. C'est dans les écoles urbaines de plus de 10 classes et en ZEP qu'elles sont le plus fréquentes. Les interventions de personnes extérieures ne sont pas liées aux caractéristiques propres à l'enseignant telles que son ancienneté ou le type de formation initiale qu'il a suivie. Par ailleurs la raison principale avancée par les enseignants pour justifier ces pratiques n'est pas une raison administrative telle qu'une décharge mais traduit plutôt un choix personnel : c'est l'échange de services. Dès que le contexte professionnel le permet, un grand nombre d'enseignants adoptent donc volontairement des modalités de fonctionnement qui, de fait, réduisent leur polyvalence.

Un autre résultat, prévisible, de notre enquête est que toutes les disciplines ne sont pas également susceptibles d'être déléguées. Les titulaires assurent presque toujours eux-mêmes la quasi totalité de l'horaire de français et de mathématiques, même si 22 % d'entre eux déclarent faire intervenir une autre personne en français. Les disciplines d'éveil culturel et scientifique font volontiers l'objet d'échanges de services entre collègues de la même école. Les disciplines artistiques, l'EPS et l'enseignement de langue vivante sont, quant à eux, délégués à des inter-

venants très divers qui n'appartiennent pas forcément au corps enseignant.

Les mêmes groupes de disciplines se retrouvent pratiquement lorsqu'on examine les différentes interventions au sein d'une même classe. Les interventions en histoire, géographie et éducation civique sont fréquemment associées. De même les interventions en SVT vont souvent avec des interventions en physique technologie. Un troisième ensemble regroupe les interventions en arts plastiques, EPS et musique. Ces associations sont vraisemblablement liées aux goûts et aux compétences des enseignants eux-mêmes qui, lorsqu'ils le peuvent, se dégagent des secteurs qu'ils apprécient le moins. En d'autres termes, l'identité professionnelle de ces enseignants théoriquement polyvalents incorpore de fait des facteurs disciplinaires.

Enfin un dernier résultat met en évidence les écarts entre les horaires prescrits pour chaque discipline dans les IO et les horaires d'enseignement effectivement dispensés. Dans un certain nombre de classes, certaines disciplines ne sont pas du tout enseignées. La situation de la physique technologie est particulièrement critique : 15 % des questionnaires n'affichent aucune heure d'enseignement dans la colonne correspondante, ni assurée par le titulaire, ni par un intervenant. Celle de la langue vivante est franchement catastrophique : 52 % des questionnaires ne mentionnant aucune heure d'enseignement, même si on peut supposer que cette situation tient à la mise en route récente de cet enseignement et qu'elle tendra à s'améliorer à mesure qu'un plus grand nombre de maîtres seront formés dans ce domaine.

Les horaires théoriques sont à peu près respectés, bien que légèrement augmentés en français et mathématiques. Ceux des autres disciplines sont soit nettement majorés (c'est le cas des arts plastiques, de l'histoire, de la géographie et des sciences de la vie et de la terre) soit nettement minorés (c'est le cas pour la musique, l'éducation civique, la physique technologie et surtout pour l'EPS).

Dans ce contexte les interventions extérieures ont toujours pour effet d'augmenter les volumes horaires par rapport aux classes dans lesquelles le titulaire assure seul l'enseignement de la discipline concernée. Néanmoins, l'effet par rapport à l'adéquation aux horaires officiels est variable :

les disciplines qui sont déjà surenseignées en l'absence d'intervention (histoire, géographie, SVT, arts plastiques) deviennent encore plus excédentaires. Pour l'éducation civique, la physique technologie et la musique, le déficit est comblé et les horaires officiels sont même dépassés lorsqu'il y a intervention. En revanche le déficit horaire en EPS, qui est pourtant le plus accentué de toutes les disciplines, n'est même pas réduit.

Le questionnaire dont nous venons de résumer les principaux résultats ne nous permet pas de fournir des explications pour les faits mis en évidence. Son objectif était simplement de faire un état des lieux des pratiques réelles en relation avec la polyvalence au sein des écoles. Plusieurs questions restent donc en suspens :

– Pourquoi les enseignants mettent-ils en œuvre des dispositifs pédagogiques qui réduisent leur polyvalence alors même qu'ils la revendiquent comme un élément important de leur identité professionnelle ? On peut imaginer des raisons très diverses pour expliquer le choix de faire intervenir dans sa classe des personnes extérieures, par exemple le désir de rompre la solitude et de pouvoir parler des difficultés rencontrées avec des collègues qui connaissent aussi les élèves, la croyance en l'efficacité du partage des savoirs dans le travail en équipe, le manque de goût ou le sentiment d'incompétence pour certaines matières au programme, ou encore le désir d'échapper à l'emprise de relations affectives ressenties comme trop fortes et dangereuses. Ce qui semble évident, c'est que les enseignants ne sont généralement pas conscients de la contradiction qui existe entre leur discours apologétique au sujet de la polyvalence et leurs pratiques qui, de fait, ont pour résultat de la restreindre.

– Comment expliquer le traitement différent réservé aux différentes disciplines ? On peut supposer que la liberté que les enseignants s'octroient quant aux horaires d'enseignement d'une discipline donnée, la plus ou moins grande part qu'ils en délèguent ainsi que le statut de l'intervenant à qui cet enseignement est confié reflètent l'importance accordée à cette discipline.

Les mathématiques et le français trônent au sommet de la hiérarchie. Ce sont des matières pour lesquelles l'écart déclaré par rapport aux horaires prescrits est minime (même s'ils sont légèrement majorés) et qui sont très difficilement déléguables dans la mesure où l'enseignement du « lire, écrire, compter » reste dans tous les esprits la mission principale, et récemment fortement réaffirmée de l'école primaire.

On peut penser que c'est parce que les disciplines d'éveil culturel et scientifique sont perçues comme moins importantes que les enseignants n'hésitent pas à en privilégier certaines au détriment d'autres en fonction de leurs goûts personnels et à déléguer une partie de ces enseignements. Toutefois le fait que ces disciplines soient confiées presque exclusivement à des collègues de l'école montre qu'aux yeux des enseignants elles appartiennent bien au domaine des activités scolaires.

Cela est moins sûr pour les disciplines artistiques, l'EPS et l'enseignement de langue étrangère qui sont souvent abandonnés avec plus de soulagement que de réticences à des non enseignants. On peut penser que les enseignants les considèrent à la fois comme ayant un poids très secondaire dans la réussite scolaire des élèves et comme étant l'affaire de spécialistes mieux qualifiés qu'eux-mêmes.

Les explications proposées ne sont encore que des hypothèses. Un questionnaire, actuellement en cours de passation, qui sollicite des réponses développées, devrait permettre d'appréhender les motivations dominantes des enseignants qui ont recours à des intervenants et de mieux comprendre comment ils conçoivent leur rôle dans chaque discipline et celui de la personne à laquelle ils confient une partie de leur enseignement. Ainsi nous espérons jeter un éclairage nouveau sur les conflits inhérents à la mise en œuvre de la polyvalence.

Gilles Baillat  
Odile Espinoza  
Jean Vincent  
IUFM de Reims

## NOTES

- (1) À l'époque, les enfants des notables ne fréquentaient généralement pas les écoles primaires, mais les classes élémentaires des lycées.
- (2) Viviane Bouysse, *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?*, mémoire de DEA soutenu sous la direction de C. Lelièvre, 1995-1996.
- (3) Le GRPPE réunit depuis 1996 les chercheurs suivants : Gilles Baillat, Mireille Danjoux, Dominique Deviterne, Odile Espinoza, Jean-François Grehaigine, Roger Guillon, Nathalie Mahut, Alain Mazaud, Daniel Niclot, Jean Vincent.
- (4) Gilbert de Landsheere déclarait en effet en 1976 : « pour les élèves de 8-9 à 11-12 ans, nous optons résolument pour l'enseignement par des équipes dont chacun des membres aurait choisi au cours de ses études un groupe de spécialités : 1 – langue maternelle et histoire, 2 – mathématiques, physique et informatique, 3 – sciences naturelles et géographie, 4 – arts plastiques. Langues étrangères, musique, EPS restent des spécialités particulières. », in H. Terral, 1997, p. 179.  
En 1983, on pouvait lire dans le rapport Legrand, « c'est au niveau des CM1-CM2 qu'il faut progressivement réduire la polyvalence de l'instituteur et préparer au travail d'équipe souhaité par ailleurs en 6<sup>e</sup>. Ainsi, on ne passerait pas de 1 à 10 enseignants, mais de 4 ou 5 à 10... », in H. Terral, *Profession : Professeur*, PUF, 1997, p. 179.
- (5) C'est pour cette discipline que nos chiffres divergent de ceux fournis par P. Bressoux (1994, p. 59) à propos des échanges de service. Pour lui en effet, elle figure sur le même plan que l'histoire, la géographie, l'éducation civique ; il est vrai que les deux séries de données ne sont pas strictement comparables, dans la mesure où celles de notre enquête peuvent inclure des interventions autres que celles des enseignants de l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. 2<sup>e</sup> phase (octobre 1995), **Éducation et Formation**, n° 70, mai.
- BAILLAT G., GREHAIGINE J.F., VINCENT J. (1997). – Du recrutement aux pratiques : la diversité des enseignants de l'école primaire en France. **Communication orale : XI<sup>e</sup> Colloque de ADMEE**, Tramelan, 22, 23, 24 septembre.
- BAILLAT G., NICLOT D. (1999). – **L'histoire et la géographie à l'école primaire : une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement marginalisées. Communication aux journées inter-IUFM de la recherche**, Saint Denis.
- BÉRARD J.-M. (1998). – Pour mettre la main à la pâte. **Bulletin de l'Union des Physiciens**, n° 806, juillet-sept, p. 1223-1231.
- BOUTAN P. (1996). – **Didactiques des disciplines scolaires : peut-on enseigner ce qu'on ne sait pas ?** Journées de Cergy, janvier.
- BOUTAN P. (1996). – Apprendre le français aux petits français. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900. **Carrefours de l'éducation**, n° 1, janvier-juin.
- BOUYSSÉ V. (1996). – **La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?** Mémoire de DEA soutenu sous la direction de C. Lelièvre.
- BOZZIO M., FROMENTAL M.-P., ALLUIN F., DO C.L. (1994). – Étude sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants. **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 45, novembre.
- BRESSOUX P. (1994). – Les effets de la Formation Initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs (étude portant sur le CE2), **Dossiers Éducation et Formation**, n° 36, février.
- CRUBELLIER M. (1979). – **L'enfance et la jeunesse dans la société française**. Paris : A. Colin.
- DANCEL B. (1996). – Des IO à la copie d'examen, ou l'histoire de l'enseignement de l'histoire de 1880 à 1930 à l'école primaire. **Carrefours de l'éducation**, n° 1, janvier-juin 1996.
- Département Didactique des Disciplines (1986). – **Enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> face aux disciplines**. Paris : INRP (Rapports de recherche).
- DEVELAY M., MEIRIEU P. (1994). – **Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue**. Lyon : CRDP.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école, sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- GARCIA J.F. (1994). – **L'école unique en France**. Paris : PUF.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des institutions scolaires**. Paris : Nathan.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- MARESCA B. (1995). – La représentation du métier chez les instituteurs. **Éducation et formation**, n° 41.
- MARTINAND J.-L. (1996). – **Observer Agir Critiquer. L'enseignement des sciences expérimentales à l'école élémentaire**. Actes des journées d'études organisées par l'INRP et les IUFM d'Orléans et de Versailles.
- PROST A. (1981). – L'école et la famille dans une société en mutation. In **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France T4**. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- PROST A. (1968). – **L'enseignement en France (1800-1967)**. Paris : A. Colin.
- REBOUL-SCHERRER F. (1989). – **La vie quotidienne des premiers instituteurs (1833-1882)**. Paris : Hachette.
- REY B. (1994). – Compétences transversales et polyvalence des enseignants du primaire. **Communication orale**, n° 363, **Biennale de l'éducation et de la formation**.
- REY B. (1998). – **Faire la classe à l'école élémentaire**. Paris : ESF.
- SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 123-153.
- TERRAL H. (1997). – **Profession : professeur**. Paris : PUF.



# La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales (1)

*Philippe Vitale*

---

*Inspiré par la sociologie du curriculum anglo-saxonne, cet article tente d'éclairer la recontextualisation de la sociologie dans la section Sciences Économiques et Sociales (SES), à travers l'étude de ses manuels. L'analyse s'appuie sur l'ensemble des ouvrages de seconde et, en particulier, sur les chapitres qui traitent de la sociologie. Cet examen conduit, in fine, à dégager quatre formes de recontextualisation qui invitent à une réflexion épistémologique, didactique et pédagogique sur l'enseignement de la sociologie en SES.*

---

**Mots-clés :** SES, curriculum, sociologie, recontextualisation.

Inaugurée par E. Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), l'interrogation des programmes et des contenus d'enseignement a suscité peu d'intérêt de la part des sociologues français (2) alors que, dans les pays anglophones, elle a donné lieu à une puissante tradition de recherche que l'on désigne généralement sous le terme de « sociologie du curriculum » (3). L'analyse des manuels scolaires de seconde « Sciences Économiques et Sociales » (SES) s'inscrit dans la réflexion générale menée outre-Manche sur le rapport entre le curriculum *formel*, c'est-à-dire les contenus qui sont prescrits officiellement par les autorités, et le curriculum *réel*, autrement dit les savoirs véritablement transmis en cours. Les manuels scolaires se trouvent à l'interface des

deux types de curricula. À la différence des programmes, ces supports pédagogiques ne sont pas établis par le ministère de l'Éducation Nationale. Ils sont essentiellement rédigés par des enseignants d'économie et les maisons d'édition n'ont besoin d'aucun agrément des autorités pour les publier. Les auteurs sont tenus, en principe, de suivre le curriculum formel proposé par l'Éducation Nationale mais, en raison du caractère parfois flou et allusif de son contenu, ils opèrent des variations qui obéissent à des logiques de productions complexes et plurielles : logique marchande liée à l'édition, logique pédagogique liée à la finalité de ces manuels, logique d'auteurs en concurrence sur le marché, logiques scientifiques qui s'écrivent au pluriel puisque les ins-

tructions ministérielles, et l'absence de normativité en sciences sociales, laissent une marge de manœuvre importante aux auteurs. Les manuels scolaires ne relèvent pas non plus du curriculum réel. Ils constituent un support pédagogique pour l'élève et pour l'enseignant qui peut choisir de se référer, en cours, à d'autres supports (photocopies d'ouvrages, coupures de presse, revues spécialisées...). Les manuels scolaires se présentent, en ce sens, comme des terrains d'investigation privilégiés pour le sociologue. Ce sont des outils de la recontextualisation pédagogique du savoir savant qu'il faut prendre au sérieux pour toute analyse d'une discipline scolaire. Le concept de recontextualisation, que nous empruntons librement à Basil Bernstein (4), désigne le processus par lequel les manuels « s'approprient, relocalisent, recentrent et relient sélectivement entre eux » (5) des savoirs savants. Les manuels créent, *in fine*, un discours pédagogique spécifique qui ne peut être assimilé aux discours qu'il transmet. Ainsi, il s'agit moins d'un discours que d'un « principe d'engendrement » (6) du langage savant. C'est d'autant plus le cas pour les SES qui constituent une discipline hybride en quête d'identité. Une simple recension des titres des premiers chapitres (7) des manuels témoigne de la variabilité des curricula : « La famille » (Belin), « L'objet des sciences économiques et sociales » (Bordas), « Introduction » (Bréal) qui conjugue deux chapitres : « Regards croisés sur les vacances » et « La rareté », « La force des forts : une nouvelle de Jack London » (La Découverte), « Comprendre l'économie et la société » (Hachette), « Introduction » (Hatier) composée de deux dossiers : « La publicité, un phénomène économique et social », « Besoins et rareté, une approche économique et sociale », « Comment vivons-nous : abondance ou rareté ? » (Nathan).

On peut distinguer plusieurs logiques qui se combinent et se compliquent pour réaliser un manuel de SES, alors même que chacune de ces logiques est elle-même complexe, à la mesure des différences de solutions qui sont apportées à chacun des problèmes auxquels ces diverses logiques répondent. La première de ces logiques concerne la connaissance sociologique. Sa recontextualisation n'est pas simple car elle renvoie à une diversité de solutions. D'une part, parce qu'il existe plusieurs paradigmes en sociologie et que les auteurs convoqués peuvent renvoyer, soit à l'hypothèse d'un découpage disciplinaire

du champ scientifique ou, au contraire, à l'idée d'une science spécifique qui composerait l'ensemble des sciences humaines et sociales (hypothèse récurrente depuis la création des SES). D'autre part, l'univers méthodologique, les formes d'observation, sont aussi hétérogènes, oscillant entre des méthodes quantitatives et des méthodologies qualitatives, ce qui complique d'autant l'hétérogénéité de cette logique de connaissance.

Une seconde logique cerne la validité historique de la science et donne lieu, d'une part à un débat entre la sociologie de la science et l'épistémologie et, d'autre part, à des prises de position différentes sur le plan pédagogique. Si le débat est interne au champ scientifique, il n'en a pas moins des effets sur l'autre champ, celui de la transmission de la connaissance scientifique : doit-on transmettre pédagogiquement la connaissance établie ou doit-on la transmettre tout en développant l'esprit critique par rapport à elle ? Nous dirons rapidement ici que la sociologie, plus qu'une autre science, connaît et reconnaît ce problème puisque son histoire n'est pas celle du développement historique de ses paradigmes mais une histoire déchirée en tout temps par le « polythéisme des valeurs », pour reprendre l'expression de Max Weber.

Une troisième logique relève de la fonction du manuel comme objet pédagogique et, par conséquent, du travail de « diffusion » pédagogique d'une discipline scientifique, de ce que l'on nomme communément la « vulgarisation scientifique ». Plusieurs problèmes se nouent dans cette logique et leurs résolutions sont variables. L'un des problèmes principaux consiste dans la définition des objectifs concernant un enseignement des SES : cherche-t-on à travers le manuel à transmettre un esprit scientifique ou bien cherche-t-on à travers la transmission des connaissances à véhiculer un esprit humaniste, civique ? Autrement dit, cherche-t-on à instruire ou à éduquer les élèves ?

Notre objectif, dans l'espace limité de ce propos, n'a pas pour ambition de résoudre les différents problèmes qui peuvent se poser à l'enseignement de la sociologie en SES mais, plutôt, de montrer comment cette discipline est recontextualisée dans les manuels. Autrement dit, nous nous intéresserons, dans cet article, uniquement aux contenus qui peuvent relever de la sociologie.

Nous commencerons par effectuer une lecture du chapitre consacré à la famille ; thème qui constitue l'élément le plus sociologique du curriculum formel de seconde SES. Cet examen nous conduira à présenter quatre formes de recontextualisation de la sociologie en SES que nous alimenterons d'exemples extraits des manuels. Nous terminerons, enfin, par une discussion des problèmes épistémologiques, didactiques et pédagogiques, soulevés par cette recontextualisation.

## LA FAMILLE DANS LES MANUELS DE SECONDE SES

### Éléments de recension statistique des documents utilisés dans les chapitres sur l'étude de la famille dans les manuels de SES de seconde

Revenons tout d'abord sur le choix de cet exemple. Le thème de la famille est, nous l'avons dit, le plus susceptible d'être traité de manière sociologique. La famille est une réalité quotidienne ; c'est de son évidence que les élèves sont supposés se départir pour construire un objet notionnel. Ce choix se justifie par la pluralité des

langages scientifiques et des modes d'observation qui s'offrent aux auteurs des manuels pour présenter la famille aux élèves. L'approche de ce thème articule, donc, plusieurs disciplines. Il peut être abordé de manière démographique et sociologique à travers les transformations modernes de la famille, les modes de socialisation et la reproduction sociale. Les formes et l'organisation familiales ont été aussi étudiées par les anthropologues qui travaillent sur la parenté. Le rôle économique des ménages peut conduire, enfin, à une inscription de la famille dans la production et la consommation.

Dans notre recension, nous avons cherché, d'une part, à identifier les différents types de documents relatifs au thème de la famille et, d'autre part, à observer leur répartition selon les différents manuels. Ainsi, nous avons examiné chaque document selon : le titre du document, la source, le ou les auteurs, l'éditeur, l'année d'édition, le nombre de fois où il est employé.

Pour l'ensemble des manuels, on compte 295 documents dont 203 références. On observe, dans le tableau ci-dessous, la différence du nombre de documents utilisés selon les manuels :

Manuels	Découverte	Bréal	Bordas	Nathan	Hachette	Belin	Hatier	Total
<b>Documents</b>	61	43	41	39	38	37	36	295
<b>Références</b>	41	27	27	26	30	24	28	203

### Les sources

Nous avons cherché à identifier les sources. Parfois, cela n'a pas été possible car certaines revues et des articles de presse étaient dépourvus de références. Deux sources principales sont utilisées : les statistiques et les ouvrages. Dans les chapitres consacrés à la famille, les sources statistiques sont citées abondamment (44 documents) et elles présentent une diversité inégale : Données sociales (20), Tableau de l'Économie Française – TEF – (16), Recensement Général de la Population – R.G.P. – (5), Annuaire statistique de la France (3). Il faut ajouter à cette liste les revues statistiques (28) qui se composent des documents suivants : INSEE première (17), L'état de la France (3), Économie et Statistiques (3) ; INSEE

résultats (2) ; INSEE études sociales (1), INSEE problèmes politiques et sociaux (1), Info stats n° 5 Ministère de la justice (1). On voit se distinguer deux types de documents : *Données sociales* et *INSEE première*. Les revues spécialisées (sociologiques, économiques et démographiques) sont elles aussi utilisées (40 citations) et elles donnent une priorité à la revue économique *Écoflash* et à la revue *Sciences humaines* (8). Les emprunts aux revues généralistes (12) sont plus dispersés, tandis que « Le Monde » est, en matière de presse quotidienne, la source privilégiée (9). Enfin, les dictionnaires utilisés sont principalement ceux édités par A. Colin, Hatier et Larousse.

Nous avons, ensuite, opéré un classement sur les auteurs d'ouvrages « et seulement d'ou-

vrages », c'est-à-dire à l'exclusion des articles, des enquêtes, des sources statistiques, des dictionnaires. Sur l'effectif total des 295 documents, 106 sont des extraits d'ouvrages que l'on peut qualifier de « référence » sur le thème. Les deux tiers des auteurs de ces ouvrages sont des sociologues avec des dominantes dans certains manuels : Roussel et Segalen chez Bordas (9 documents sur 10), De Singly chez La Découverte (8/17), Le Gall et Martin chez Nathan (4/7). Dans les autres manuels, les références sociologiques sont plurielles avec en tête de liste : De Singly, Segalen, Roussel, Bourdieu, Kaufmann, Le Gall et Martin. Le dernier tiers se répartit entre les historiens, 12 dont 6 chez Hachette, les anthropologues, 13 dont 5 à nouveau chez Hachette, et des littéraires, 9 sur 10 dans le manuel La Découverte. Si l'INSEE s'impose comme le grand pourvoyeur d'informations, il n'y a pas un auteur privilégié dans les manuels. La logique de sélection est, une fois encore, complexe et plurielle. L'importance des statistiques ne doit pas occulter l'appel aux données qualitatives, en particulier au discours. La juxtaposition des statistiques et des entretiens, qui fonctionnent comme les ressources essentielles, ne va pas de soi. Elle pose la question du statut accordé à la « parole des gens » dans l'analyse sociologique. La « parole des gens » peut, en effet, prendre des formes diverses, observée *in situ*, ou à partir de protocoles d'enquête, de documents ou d'archives historiques, de la littérature, et donner lieu à des choix méthodologiques et théoriques différents. Dans les manuels, à aucun instant on ne pose la question de l'importance de ces différentes sources et de leurs formes d'interprétation. Quand existe une préface, il s'agit, le plus souvent, de schémas didactiques complexes qui dessinent un maillage des différentes composantes du manuel et qui sont censés apporter une clef de lecture aux élèves.

Nous avons enfin effectué un classement sur les auteurs des autres documents pour voir si les tendances repérées se prolongeaient. On retrouve une dominante de la statistique et de la sociologie. Sur le corpus des 285 documents, 83 sont signés INSEE ou INED, 79 sont empruntés à des sociologues. À l'instar de l'histoire, l'anthropologie représente de petits effectifs (22), l'économie est, pour sa part, quasi absente dans le chapitre (3 documents).

## LES FORMES DE RECONTEXTUALISATION DE LA SOCIOLOGIE DE LA FAMILLE

Sur la base de cette description chiffrée, on peut repérer dans les manuels de SES quatre formes de recontextualisation de la sociologie : la sociologie par opposition au sens commun, l'expérience exotique ou le recours à l'altérité, l'usage illustratif de la statistique, l'appel à la littérature.

### La sociologie par opposition au sens commun

Quels que soient les sociologues mentionnés dans les manuels, leurs écrits sont toujours présentés comme des exemples de rupture avec la lecture spontanée du réel. Suivant la perspective objectiviste bachelardienne du *Métier de sociologue* (10), les auteurs des manuels convoquent la sociologie à chaque fois qu'il s'agit de montrer aux élèves la nécessité de problématiser les illusions et les préjugés du sens commun. Sont ainsi cités tour à tour des extraits de textes, d'entretiens, des coupures de journaux, des tableaux statistiques, sans aucune présentation des auteurs ni aucune explicitation des raisons de leur sélection. Le thème du mariage constitue, en ce sens, un bon exemple de traduction des catégories profanes en catégories savantes. Le manuel Hatier illustre de manière claire cette mixité. Dans le chapitre consacré à la famille, la question de « La formation des couples » (11) est abordée au travers de cinq documents : un premier texte de C. Ghasarian intitulé « Endogamie ou exogamie » et un second de L. Roussel « Comment choisit-on son conjoint », un extrait du roman « Une vie » de G. de Maupassant renommé par les auteurs « Un mariage arrangé », un tableau de M. Bozon sur « Les lieux de rencontre des conjoints » et un autre issu de l'enquête emploi de l'INSEE sous-titré « Qui se ressemble s'assemble ? ». Sont ainsi juxtaposés, sans aucun commentaire des auteurs, des textes anthropologiques, sociologiques, littéraires et des données statistiques. Ces documents, différents par leur date de production, leur source et les références théoriques, sont considérés, par les auteurs, comme équivalents sur le plan cognitif : ils sont censés offrir aux élèves les résultats d'un processus de connaissance sociologique et ont, de ce fait, le même statut épistémologique. Cependant, ce statut n'est pas mis en évidence dans les manuels car ces textes sont associés à d'autres documents de nature différente. Une confusion peut alors s'opérer dans l'esprit des élèves entre catégories savantes et catégories profanes.

## L'expérience exotique ou le recours à l'altérité

Dans les manuels, la rupture avec les stéréotypes est, par ailleurs, illustrée par des exemples issus de l'ethnologie et de l'anthropologie. Le contenu « exotique », en termes de distance ou de regard éloigné, a pour objectif d'éclairer l'ethnocentrisme qui sous-tend les représentations occidentales de l'Autre. Les élèves sont alors invités à « penser la différence », à interroger leurs propres dispositions d'esprit décrites comme « culturellement déterminées ». Le thème de la famille illustre bien cette dialectique entre universalisme et relativisme. Le rejet du schéma évolutionniste, la dénaturalisation des formes et des rapports familiaux occidentaux, sont associés à une lecture sociologique de ce qui nous est présenté comme une crise de la famille contemporaine. Autour de l'inventaire des nouveaux modèles familiaux (recomposés etc.) s'articule

une description démographique de l'actualité de la crise et une analyse économique et sociologique. Cependant, à la différence de la démarche précédente, les auteurs n'interrogent pas le sens de la famille, ses fonctions et ses fondements. On saute ainsi du relativisme culturel, exprimé par la place des textes ethnologiques dans la séquence des chapitres, à un déterminisme sociologique. Les nouvelles formes familiales sont le résultat des conditions économiques et sociales. L'association de ce relativisme culturel à d'autres explications peut être illustrée par la succession des paragraphes dans les manuels. Ainsi, dans l'édition Hatier, la formation des couples fait référence à l'ethnologie, puis à un récit, enfin à de la sociologie. Plus loin l'histoire vient apporter sa contribution. Si l'on se penche sur les titres du chapitre sur la famille, cette partition, entre les différentes disciplines, apparaît clairement.

2-3	LA CONSTITUTION DE LA FAMILLE (1).
2-3-A	La formation des couples.
2-3-A-14	Endogamie ou exogamie.
2-3-A-15	Un mariage «arrangé».
2-3-A-16	Les lieux de rencontre des conjoints.
2-3-A-17	Comment choisit-on son conjoint ?
2-3-A-18	Qui se ressemble s'assemble ?
2-3-B	La place des enfants au sein de la famille.
2-3-B-19	Au Moyen Âge, le sentiment de l'enfance n'existe pas.
2-3-B-20	Un arbre protégé.
2-3-B-21	Lien biologique ou lien affectif ?
2-4	Thème : Les solidarités entre générations.

(1) Nous avons conservé ici la numérotation et les titres des paragraphes.

Le thème de la diversité des formes familiales peut, de la même manière, être vu à travers l'histoire (« La famille nucléaire : une réalité ancienne »), l'ethnologie (« la diversité des relations de filiation, la diversité des formes matrimoniales »). La succession des références disciplinaires est certainement déroutante. Quelquefois, il faut y ajouter une certaine absence de logique dans la succession des paragraphes : on revient sur la même notion à plusieurs paragraphes de distance et dans des contextes disciplinaires différents. Ainsi, dans un autre manuel (Bréal), les raisons de l'homogamie sont abordées par la sociologie (« Où rencontre-t-on son conjoint ? ») et l'importance de l'homogamie par l'ethnologie (« Le choix du conjoint chez les Arapesh »).

## L'usage illustratif de la statistique

La vision exprimée par les titres est argumentée par des tableaux ou des courbes statistiques. Le titre « La famille en mutation profonde » est, par exemple, illustré chez Bordas par un ensemble de tableaux ayant pour axe le temps (de 1945 à nos jours). On a ici affaire à une démarche inductive où l'élève est censé construire son propre savoir. Ceci est à mettre en relation avec l'importance des sources INSEE et INED. Dans le cas du manuel Bordas, cette démarche semble associée à une prise de position des auteurs : le premier titre parle d'une « Nuptialité en crise ». En fait, la démarche est beaucoup plus neutre ; les titres des tableaux et des graphiques sont surtout des

constats : « Évolution du nombre des mariages », « Le célibat se développe », « Les formes de la famille se diversifient ». La présentation des statistiques et des questions qui y sont associées visent à dégager trois temps de réflexion :

– l'identification des faits : « En 1990 ... % des familles avec enfants sont des familles monoparentales, contre ... % en 1968 ».

– une démarche explicative qui n'est pas obligatoirement causale : « Comment expliquez-vous ce que vous constatez ? » (12) est alors la question qui revient de façon quasi-systématique.

– une recherche de causalité : « Quelle était la principale cause de l'existence de la famille monoparentale ? » (13).

Ce troisième temps n'est pas toujours recherché. Cette démarche inductive est peut-être aussi une autre forme de relativisme culturel transposée dans notre société actuelle ; relativisme fondé sur des différences entre générations et entre groupes sociaux. Elle conduit à une accumulation de données côte à côte : « On se marie moins et plus tard » ; « D'autres formes de couples » ; « Le divorce et le célibat sont en forte croissance » ; « La baisse de la natalité et de la fécondité » (14)... On demande ainsi, implicitement, à l'enseignant et à l'élève de trier et de faire son choix dans l'ensemble de ces informations.

### **L'appel à la littérature**

Nous avons vu plus haut que les documents littéraires étaient plutôt rares dans les manuels. On peut, cependant, s'interroger sur l'usage qui leur est réservé tant il est vrai que le rapport entre sciences sociales et littérature est une des questions épistémologiques les plus controversées. On distingue dans les manuels trois genres littéraires qui illustrent ou qui se substituent selon les cas à la connaissance sociologique : la fiction, le roman réaliste et l'autobiographie. On peut deviner dans ces usages une volonté pédagogique des auteurs : le recours à la diversité des sources pour initier les élèves à la démarche objectivante. On peut aussi voir dans cet appel à la littérature, et notamment dans le cas de la biographie et de l'autobiographie, la difficulté des auteurs des manuels à trouver des textes sociologiques qui traitent de l'individu, du sujet. Le singulier est, en effet, rarement abordé par la sociologie. Le recours à la mémoire « individuelle » des littéraires

(ex. : A. Ernaux dans le manuel *La Découverte*) peut être alors un moyen heuristique pour illustrer une expérience singulière inscrite dans des temps sociaux. Mais la pédagogie peut passer aussi par l'explicitation de la différence entre la littérature et les sciences sociales, or, ce n'est pas ce que les auteurs proposent dans les manuels : les mots et les choses se confondent, la littérature représente la connaissance sociologique. S'ajoute ainsi, au risque de confusion des élèves-lecteurs, une dénaturalisation de la forme de connaissance littéraire alors qu'elle aurait pu montrer l'absence de rupture entre connaissance scientifique et connaissance littéraire, tout en soulignant que leurs procédures sont, elles aussi, différentes, ne servant ni les mêmes objectifs, ni les mêmes rapports au monde naturel et social.

La première partie du manuel *La découverte* (15) constitue un exemple remarquable d'usage de la littérature comme ressource pédagogique. La question que l'on peut se poser à la lecture des premières pages du manuel est la suivante : pourquoi les auteurs ont-ils choisi une nouvelle de J. London, « La force des forts », et l'ont-ils exposée en lieu et place du « langage » scientifique proprement dit ? La nouvelle de Jack London commence par un paratexte de Lip-King « Les paraboles ne mentent pas mais les menteurs s'en servent ». Il semble que ce paratexte précise très justement comment la nouvelle peut être lue : comme une parabole. Qu'est-ce qu'une parabole ? C'est une invitation à exercer une comparaison mais l'objet comparé est caché et reste énigmatique. En ce sens, la nouvelle de London appelle effectivement pour être comprise que le lecteur cherche l'énigme et non pas la solution de l'énigme. Or le rapport épistémique (16) au savoir consiste justement à savoir construire des énigmes, à poser des problèmes au réel et ceci continûment, quel que soit le savoir ou les connaissances que les élèves possèdent déjà. Il s'agit de rechercher une réalité cachée mais, pour cela, il s'agit de poser ce qui est, ce que l'on voit, ce que l'on connaît comme énigme à résoudre. La parabole se constitue comme un rapport au langage spécifique qu'il faut conceptualiser et elle établit un rapport au monde naturel et/ou social lui aussi spécifique qu'il faut construire. En même temps, la parabole appelle une « prise de lecture » comme on parle de « prise de conscience ». Dans le manuel, la vertu pédagogique de la fiction de Jack London s'inscrit dans le mélange des genres.

## **LE CHOIX DU CONJOINT : LES DIFFÉRENTES RECONTEXTUALISATIONS**

Les manuels expriment les variations dans la recontextualisation de la sociologie. Le même thème peut être présenté de manières très différentes selon les manuels. Prenons pour exemple le thème du « choix du conjoint » abordé dans les chapitres sur la famille. On trouve deux modes de recontextualisation : le relativisme culturel et le déterminisme social.

### **Le relativisme culturel**

Le relativisme culturel est illustré tout particulièrement par les manuels Bréal et Bordas. Le choix du conjoint est envisagé principalement sous l'angle anthropologique et ethnologique. Dans le Bréal, les auteurs ont paradoxalement sélectionné un seul extrait de texte signé du sociologue A. Girard qui traite de la parenté, de l'alliance (termes qui sont d'ailleurs surlignés dans le manuel) pour aborder l'homogamie. Le paratexte renforce cet appel à l'anthropologie censé permettre aux élèves de prendre une distance objectivante à l'égard de notre propre société : « La liberté du choix d'un conjoint n'est pas inconditionnelle. Ainsi les couples se forment selon une homogamie sociale qui persiste avec le temps, même lorsque les mœurs se libéralisent » (17). Le manuel Bordas distingue, pour sa part, l'exogamie et l'endogamie de l'hétérogamie et de l'homogamie sur la base de trois documents. Sous-titrés respectivement *La famille émergence de la règle de l'exogamie* et *Autrefois dans les Pyrénées*, le texte de J.-L. Flandrin et le premier extrait de *La famille incertaine* de L. Roussel (18) proposent aux élèves une lecture ethnologique de ce qui est nommé par les auteurs du manuel « les règles de l'alliance ». L'endogamie et l'homogamie sont ainsi illustrées par les stratégies matrimoniales des « jeunes garçons des villages » d'autrefois. Nous employons volontairement le terme « autrefois », cité en titre, car aucune information historique ne nous est donnée dans les textes. Le dernier document présente, enfin, l'actualité des tendances mises en relief dans les descriptions ethnographiques.

### **Le déterminisme social**

Le déterminisme social apparaît dans l'ensemble des manuels. La littérature sociologique est convoquée dès qu'il s'agit, pour reprendre

l'objectif déclaré dans le paratexte du manuel Bréal, de « repérer les déterminismes sociaux ». M. Bozon et F. De Singly sont les auteurs qui sont le plus cités pour rendre compte du phénomène de reproduction sociale. Des extraits d'entretiens sur le « goût », le « hasard » dans le choix du conjoint, sont suivis de textes, de tableaux et de schémas pour montrer aux élèves-lecteurs l'importance des caractéristiques sociales des individus. Afin d'illustrer ce déterminisme social, citons l'exemple de l'introduction au choix du conjoint du manuel Bordas :

« Avant de former une famille, il faut choisir un conjoint. Ce choix est-il une affaire seulement individuelle qui ne regarde que les deux personnes concernées ? Ou engage-t-il d'autres personnes ou des groupes sociaux ? Dans les sociétés occidentales, la disparition des mariages arrangés où les parents choisissaient le conjoint pour leurs enfants peut faire croire au triomphe du libre choix du conjoint. Nous allons voir que la réalité est toutefois plus compliquée... (19) ».

L'objectif des auteurs du manuel apparaît clairement : il s'agit de présenter aux élèves les déterminants du choix du conjoint afin de rompre avec leurs illusions spontanées du réel. La recontextualisation oscille entre une objectivation qui repose sur l'existence de solutions culturelles différentes dans le choix du conjoint et une objectivation qui vise à introduire l'idée de certaines déterminations sociales. Dans le premier cas, on laisse supposer un certain arbitraire de la solution au sein d'une multiplicité de visions culturelles possibles. Dans le second, on réexploite l'idée de causalité, développée par les autres sciences, qui peut prendre la forme de la reproduction sociale ou de la stratégie d'acteurs.

## **LES MANUELS DE SES : ENTRE ÉDUCATION SCIENTIFIQUE ET ÉDUCATION DU CITOYEN**

L'exemple du choix du conjoint nous permet de repérer le problème de la recontextualisation de la sociologie dans les manuels de SES : comment produire un corps de savoirs accessible à des jeunes de quinze ans ? Pour répondre à cela, les spécialistes de la didactique ont établi, notamment, les concepts de transposition didactique et de désynthétisation des savoirs (20).

L'histoire de l'enseignement des SES montre que l'introduction de la sociologie a été pensée

sur le mode de la distinction entre le savoir universitaire et le savoir scolaire. Les différents acteurs institutionnels (21) chargés de constituer le curriculum formel ont très tôt revendiqué l'absence de concurrence entre l'enseignement de la sociologie en SES et l'enseignement de la sociologie à l'université. L'ambition pluridisciplinaire des SES se traduit, dans le curriculum, par une transposition didactique des savoirs de référence. La connaissance sociologique est recontextualisée selon un processus de « re-création » du savoir savant en savoir scolaire et de recomposition en tenant compte des disciplines jugées proches (anthropologie, histoire, littérature etc.) (22). Quelles que soient les raisons pédagogiques avancées pour justifier cette transposition, les SES créent, finalement, un cadre disciplinaire spécifique qui n'a rien de commun avec les disciplines universitaires.

Le caractère hybride des manuels, que nous avons souligné précédemment, est sans doute lié à cette transposition didactique. Le parti pris pluridisciplinaire des manuels de SES donne lieu à ce que les spécialistes de la didactique nomment la « désynthétisation » de la connaissance sociologique. Un manuel ne peut, d'une manière générale, rendre compte de la globalité et de la complexité de la connaissance scientifique. Cela est d'autant plus vrai dans les sciences sociales où il n'y a jamais eu de reconstitution de théories générales d'ensemble. En conséquence, les théories et les modèles savants sont dissociés en concepts et en résultats dont l'indépendance confère un caractère aporétique au savoir scolaire. Dans le cas de la recontextualisation de la sociologie, cette désynthétisation va de pair avec une dépersonnalisation et une désyncrétisation du savoir savant (23). On traite, côte à côte, de la prohibition de l'inceste, du choix du conjoint, de la crise économique etc. La « mise en textes » du savoir savant occulte l'environnement épistémologique et la logique de la démarche du sociologue. Ainsi, les concepts avancés ne sont pas construits. Ils sont livrés *ex abrupto* et juxtaposés à des notions qui n'ont pas le même statut épistémologique. Ceci est particulièrement révélé dans le débat qui anime les enseignants de SES autour de deux démarches antagonistes : l'inductivisme et le déductivisme. Disons rapidement que l'inductivisme part de la connaissance *a priori* des élèves pour construire les notions. Dans ce cadre, les élèves ont, en quelque sorte, leur mot à dire, ouvrant la voie à une possible appropriation mais

aussi à une transfiguration des savoirs. De son côté, le déductivisme n'a pas tout à fait les moyens de son ambition. Il ne peut que définir des concepts sans véritablement établir leur organisation ce qui pose inéluctablement le problème du rapport ou de la concurrence entre des sciences sociales différentes. L'incommensurabilité des savoirs sociologiques n'étant pas soulignée dans les manuels, le choix des textes prend alors la forme d'un arbitraire qui n'a, pour fil conducteur, que l'illustration d'une certaine objectivité des faits sociaux référencée à une normativité extérieure à la sociologie.

La recontextualisation de la sociologie n'est pas seulement un problème pédagogique relatif au rapport entre sciences sociales et savoirs scolaires, mais aussi, celui du rapport entre des contenus d'enseignement et la société. L'apprentissage de la démarche sociologique serait indissociable de l'ambition civique des SES. La genèse de la discipline témoigne de la volonté des acteurs institutionnels de mettre l'accent sur l'éducation civique au sens large du terme. Dans les manuels, la sociologie est envisagée comme le vecteur d'une idéologie humaniste. Le social se confond avec le sociologique dans un espace relativiste censé développer l'esprit critique et l'ouverture d'esprit des élèves. Cette perspective, pourtant tracée par E. Durkheim dans ses écrits sur l'Éducation (24), n'évite pas l'écueil du syncrétisme. Le langage naturel et les concepts sociologiques sont conviés au même banquet républicain sans aucune distinction entre la logique d'action et la logique scientifique. Ces deux logiques ne se confondent pas mais se confrontent. On réitère ici le postulat positiviste selon lequel « il faut connaître pour agir ». Ce faisant, les catégories scientifiques sont prises comme fondement de l'action, alors que celle-ci pourrait s'ancrer sur les valeurs et les droits fondamentaux (25).

On peut comprendre la stratégie des auteurs des manuels qui sont confrontés à l'ensemble de ces problèmes. D'autant plus que le curriculum formel insiste sur la sacro-sainte liberté de l'enseignant de SES : « Cet enseignement (...) repose sur une pédagogie active, et laisse aux professeurs le soin d'organiser librement leur travail dans le cadre du programme dont la cohérence et l'équilibre doivent être respectés. En fonction de sa classe, le professeur identifiera le programme des objectifs de contenu et de méthode qu'il



fixera prioritairement à ses élèves » (26). Le manuel doit ainsi suivre « la cohérence et l'équilibre » du programme tout en laissant une marge de liberté importante aux enseignants. En conséquence, la forme manuel est plus kaléidoscopique que théorique. Ces contraintes curriculaires ne justifient toutefois pas tout. Les manuels de SES reflètent, plutôt, une certaine conception de la sociologie, propre à certains enseignants de SES pour qui l'explicitation des phénomènes sociaux, dans le cadre de l'enseignement au lycée, repose nécessairement sur des illustrations, des exemplifications, de la littérature. La sociologie ne pour-

rait ainsi prétendre aux tentatives de formalisation de l'économie. Dans leurs approches de la sociologie, les auteurs des manuels semblent traiter sur un même plan la fiction et la connaissance sociologique, comme si ces formes de connaissances étaient alternatives. Les manuels de SES se présentent, ainsi, comme des outils de recontextualisation de savoirs « savants » issus de la littérature sociologique.

Philippe Vitale  
Laboratoire Méditerranéen de Sociologie  
Université de Provence

## NOTES

- (1) Cet article est le fruit d'un travail réalisé, en 1998-1999, par le Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), Nicole Ramognino, Pierrette Vergès, Pierre Vergès et Philippe Vitale.
- (2) E. Durkheim (1938 (2<sup>e</sup> éd., 1969)) : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.  
Voir notamment les études de Isambert-Jamati V. (1990) : *Les savoirs scolaires*, Paris, Ed. Universitaires et de Ropé F., avec la collaboration de Bucheton D. et Leloch N. (1994) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- (3) Pour une présentation de l'histoire et des apports originaux de la sociologie du curriculum, voir les ouvrages de J.-C. Forquin (1989) : *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université, et (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck-I.N.R.P. Disons ici que le terme anglais « curriculum » désigne tout à la fois un programme, des savoirs scolaires, un parcours éducatif et plus largement « une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans des cursus » (Forquin, 1989, p. 22).
- (4) Cf. B. Bernstein : La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique, in *Critiques sociales*, Ivry/Seine, n° 3-4, et du même auteur (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity*, London Taylor and Francis. Nous avons, par ailleurs, tenté d'opérationnaliser le concept de « recontextualisation » dans notre thèse de Doctorat de Sociologie (1999) *L'enseignement de la sociologie : vers une étude comparative des curricula européens*, Université de Provence.
- (5) *Ibid.*, p. 47.
- (6) *Ibid.*
- (7) Autrement dit, pour certains manuels, les « thèmes » et les « parties ».
- (8) Revues sociologiques (18) : Sciences humaines (11), L'année sociologique (3), Actes de la recherche en sciences sociales (1), Recherches sociologiques (1), Revue de sciences sociales de la France de l'Est (2) ; Revue économiques (18) : Écoflash (11), Alternatives économiques (7) ; Revues démographiques (4) : Population (2), Populations et sociétés (2).
- (9) Revues généralistes (12) : Politis (2), Communications (2), Le Monde de l'Éducation (2), Le Point (2), Projet (1), Cahiers français (1), Panoramiques (1), Esprit (1) ; Presse quotidienne (13) : Le Monde (8), Libération (3), La Croix (1), Le Parisien (1).
- (10) P. Bourdieu, J.C. Chamboredon, J.C. Passeron (1968) : *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas.
- (11) Hatier, p. 28-30.
- (12) Bordas, p. 35.
- (13) *Ibid.*, p. 35-39.
- (14) *Ibid.*, p. 36-38.
- (15) La Découverte, p. 9-31.
- (16) Ce concept de rapport à savoir, ainsi que ses différentes dimensions, est développé par B. Charlot (1997) : *Du rapport à savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- (17) Bréal, p. 51.
- (18) J.-L. Flandrin (1984) : *Famille, parenté, maison et sexualité dans l'ancienne société*, Paris, Seuil ; Roussel L. (1989) : *La famille incertaine*, Paris, O. Jacob.
- (19) Bordas, p. 70.
- (20) Voir sur ce point S. Johsua et J.J. Dupin (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Puf et Y. Chevallard (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage
- (21) Les acteurs institutionnels, qui déterminent le choix des connaissances économiques et sociales à enseigner, sont multiples. Les organes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (commissions, groupes disciplinaires, corps d'inspection) créent les programmes et les instructions. Il s'y ajoute l'influence de scientifiques pour créer ce qu'Y. Chevallard appelle « la noosphère » qui produit les savoirs considérés comme « enseignables », savoirs qui seront proposés aux enseignants. De son côté, le corps professoral et son association professionnelle (l'APSES) ont joué, dès l'origine, un rôle déterminant dans la définition du curriculum réel.
- (22) Ces questions didactiques ont été développées par Y. Alpe dans une thèse consacrée aux SES, Y. Alpe (1995) : *Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée*, Thèse de doctorat, Université de Provence, 1995.
- (23) Cf. S. Johsua et J.J. Dupin (*op. cit.*).
- (24) E. Durkheim (1966 (1<sup>re</sup> éd. 1922)) : *Éducation et sociologie*, Paris, Puf.
- (25) Voir sur ce point l'article de N. Ramognino (1992). Le travail social a-t-il encore besoin des sciences sociales ?, in *Cahier de l'ADEUS*, Marseille, n° 1, p. 93-122.
- (26) Bulletin officiel du 24 septembre 1992.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Y. (1995). – **Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée.** Thèse de doctorat, Université de Provence.
- BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, Vol. 4, **The structuring of pedagogic discourse.** London : Routledge.
- BERNSTEIN B. (1996). – **Pedagogy, symbolic control and identity.** London : Taylor and Francis.
- BERTHELOT J.-M. (1996). – **Les vertus de l'incertitude.** Paris : PUF.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C. (1968). – **Le métier de sociologue.** Paris : Mouton-Bordas.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.** Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique.** Grenoble : La Pensée Sauvage.
- DURKHEIM E. (1938) (2<sup>e</sup> éd., 1969). – **L'évolution pédagogique en France.** Paris : PUF.
- ESTABLET R. (1990). – Éducation, l'influence oblique de Durkheim. **Cahiers Français.** Paris, La Documentation Française, n° 247, juillet-septembre, p. 80-81.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture.** Bruxelles : De Boeck Université.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.** Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires.** Paris : Ed. Universitaires.
- JOSHUA S. et DUPIN J.-J. (1993). – **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.** Paris : PUF.
- NEDELMANN B. et SZTOMPKA P. (dir) (1993). – **Sociology in Europe.** Berlin-New-York : De Gruyter.
- RAMOGNINO N. (1992). – Le travail social a-t-il encore besoin des sciences sociales ? **Cahier de l'ADEUS,** Marseille, n° 1, p. 93-122.
- RAMOGNINO N. (1999). – Normativité ou relativisme scientifique en sociologie ? *In* N. Ramognino et H. Houle (dir.), **Sociologie et normativité scientifique.** Toulouse : PUM, p. 179-207.
- ROPÉ F (1994). – **Savoirs universitaires, savoirs scolaires,** avec la collab. de D. Bucheton et N. Leloch. Paris : L'Harmattan.
- VITALE P. (1999). – **L'enseignement de la sociologie : vers une étude comparative des curricula européens.** Thèse de Doctorat, Université de Provence (à paraître sous forme d'ouvrage aux éditions L'Harmattan, Collection Logiques sociales).
- VITALE P. (2001, à paraître). – The Teaching of Sociology : towards a European comparison of curricula. *In* A. Morais, I. Neves, B. Davies et H. Daniels, **Towards a sociology of pedagogy : The contribution of Basil Bernstein to research.** Berne : Peter Lang.
- YOUNG M.F.D. (dir.) (1971). – **Knowledge and Control.** London : Collier-McMillan.

Dossiers prévus dans les prochains numéros :

**N° 135 – Culture et éducation : Actes du colloque en hommage à Jean-Claude Forquin**

**N° 136 – Étudier, réussir, vivre dans l'université de masse...**

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes

*Greta Pelgrims Ducrey*

Les systèmes éducatifs occidentaux prévoient, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, des mesures et structures scolaires à caractère plus ou moins ségréatif ou intégratif (Eurydice, 1997). Malgré les divergences entre pays, l'on distingue généralement l'intégration en classe ordinaire, et d'autre part des classes et écoles spécialisées qui sont différenciées en fonction du handicap des élèves : difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, retard mental léger, retard mental plus sévère, troubles de la personnalité, déficience motrice, auditive, visuelle, ou encore handicaps multiples (OCDE, 1995). À ces multiples structures scolaires s'ajoute une diversité de mesures de soutien pédagogique et psychothérapeutique, fournies à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ou de l'école (OCDE, 1995 ; Wolf, 1995). De plus, les enseignants spécialisés ainsi que leurs collègues de classes d'intégration sont incités à pratiquer une pédagogie différenciée, voire individualisée (Walberg et Wang, 1987 ; York et Reynolds, 1996). La majorité des systèmes éducatifs combinent donc à la fois une *différenciation structurale* de l'enseignement, consistant à orienter les élèves dans des structures parallèles en fonction du type de handicap, et, à l'intérieur de chaque classe, une *différenciation pédagogique* visant à adapter l'enseignement aux profils et besoins particuliers des élèves (Allal et Wegmuller, 1998).

Les présupposés de ces deux niveaux de différenciation s'apparentent à ceux du modèle « interaction aptitude-traitement » (Cronbach et Snow, 1977). Bien que l'identification expérimentale des interactions ainsi que leurs implications pratiques pour l'enseignement spécialisé soulèvent de multiples problèmes (Lloyd, 1984 ; Snow, 1984 ; Speece, 1990), il est en effet postulé que l'on favorise l'apprentissage des élèves en les plaçant dans une structure spécifique à leur handicap, et en leur offrant des méthodes et interventions pédagogiques différenciées en fonction de leurs caractéristiques person-

nelles. En ce qui concerne plus particulièrement les prévisions de différenciation structurale et pédagogique pour trois groupes d'élèves légèrement handicapés (LH) – élèves présentant des difficultés d'apprentissage (DA), des troubles du comportement (TC) ou un retard mental léger (RML) –, elles reposent sur trois postulats. Après l'énonciation des deux premiers, cet article sera centré sur une revue de travaux, suivie d'une discussion, dans le but d'examiner le bien-fondé du troisième postulat.

Le premier postulat consiste à admettre l'existence de trois groupes distincts d'élèves LH. Or de nombreux travaux (Ghesquière et Ruijsenaars, 1998 ; Kavale et Forness, 1998 ; MacMillan, Koegh et Jones, 1986 ; MacMillan, Siperstein et Greshman, 1996 ; Morsink, Thomas et Smith-Davis, 1987 ; Reschly, 1987 ; Rock, Fessler et Church, 1997 ; Thompson et Kronenberger, 1990) soulignent l'absence de différences claires entre élèves portant le diagnostic de DA, TC ou RML sur des mesures psychométriques, scolaires, métacognitives, conatives, de comportement social ou socio-affectif, les distributions de scores respectives aux trois groupes étant très hétérogènes. Cette approche catégorielle du handicap léger manque donc de validité, du moins dans le cadre des décisions d'affectation des élèves aux différentes structures de l'enseignement spécialisé. Ce problème est notamment lié aux biais multiples affectant le processus « signalement-diagnostic-orientation » (Cooper et Speece, 1990 ; Kauffman, Hallahan et Ford, 1998 ; O'Reilly, Northcraft et Sabers, 1989 ; Pelgrims Ducrey et Doudin, 1999) dont une des manifestations est la variabilité, en fonction des périodes et régions politiques, caractérisant les prévalences respectives aux trois groupes diagnostiques (MacMillan *et al.*, 1996 ; McGrew, Algozzine, Ysseldyke, Thurlow et Spiegel, 1995).

Le deuxième postulat, corollaire du premier, consiste à admettre qu'afin de favoriser leurs apprentissages, les élèves SH, DA, TC et RML ont besoin de structures d'enseignement, méthodes et interventions pédagogiques différentes. En ce qui concerne l'efficacité sur le rendement scolaire des pratiques de différenciation structurale, plusieurs revues et méta-analyses (Epps et Tindal, 1987 ; Manset et Semmel, 1997 ; Wang et Baker, 1985) rendent compte de la divergence des résultats : certains favorisent l'intégration complète ou l'intégration avec un soutien fourni en classe d'appui, d'autres les classes spéciales, d'autres encore ne montrent aucun effet différentiel entre les structures. L'interaction « type de handicap léger – structure » manquerait de confirmations et les progrès scolaires semblent davantage liés aux caractéristiques d'un élève LH en tant qu'apprenant dans un contexte donné plutôt qu'à son étiquetage diagnostique, ainsi qu'à la nature des dimensions pédagogiques contextuelles plutôt qu'au type de structure. Quant à la nécessité de différencier les méthodes et interventions pédagogiques en fonction des groupes diagnostiques DA, TC et RML, plusieurs travaux (Epps et Tindal, 1987 ; Jenkins, Pious et Peterson, 1988 ; Morsink *et al.*, 1987 ; Reynolds, 1990) convergent sur le constat qu'il n'y a pas de méthodes distinctes apparaissant chacune plus bénéfique pour l'un ou l'autre des groupes. En revanche, en comparaison avec leurs pairs sans handicap (SH), les élèves LH requerraient plus de temps d'enseignement centré sur les savoirs scolaires visés (p. ex., Reynolds, 1990), de conditions d'apprentissage favorisant la régulation des processus cognitifs et conatifs, ainsi que le développement de compétences stratégiques et métacognitives (p. ex., Chartier et Lautrey, 1992 ; Doudin, 1992 ; Palincsar et Brown, 1987 ; Paris et Winograd, 1990).

Le troisième postulat sous-jacent aux pratiques de différenciation structurale et pédagogique consiste à admettre que, dans la réalité, un enseignement différent est effectivement pourvu dans chacune des structures, et que les conditions d'apprentissage sont effectivement différenciées en fonction des élèves dans une même classe. Le bien-fondé de ce postulat est examiné ci-après à l'aide d'une revue d'études.

## CADRE PARADIGMATIQUE DES ÉTUDES

Les travaux relatifs à notre problématique s'inspirent des recherches sur l'efficacité de l'enseignement réalisées dans le cadre des paradigmes « processus-produit » et « processus médiateurs » (Bayer, 1986 ; Burns, 1995 ; Doyle, 1986 ; Shulman, 1986). Dans la perspective du premier paradigme, une relation de causalité directe est postulée entre les processus d'enseignement et l'apprentissage des élèves. L'efficacité est, de ce point de vue, appréciée par le degré de relation entre des variables comportementales des enseignants et des mesures de rendement scolaire des élèves. Du point de vue du paradigme des processus médiateurs, il est en revanche postulé que les comportements des enseignants ne produisent pas un effet direct sur l'apprentissage des élèves, mais qu'ils favorisent, de par leur fonction médiatrice, l'engagement des élèves dans des conduites d'apprentissage. L'efficacité de l'enseignement est appréciée par les relations multiples entre certaines dimensions pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant (p. ex. temps effectivement alloué à l'enseignement, organisation sociale de l'enseignement, matériel didactique, interventions sollicitant la participation active des élèves) et certains comportements d'élèves indicateurs de leur engagement effectif dans la tâche. Les processus et dimensions pédagogiques identifiés, sous ces approches paradigmatiques, comme bénéfiques pour l'enseignement ordinaire (Berliner, 1984 ; Brophy et Good, 1986) ont été jugés pertinents pour l'enseignement spécialisé (Bickel et Bickel, 1986 ; Sindelar, Smith, Harriman, Hale, et Wilson, 1986) et ont servi au choix des variables d'observation dans les travaux examinant les différences et similitudes entre l'enseignement pourvu en classe ordinaire et spécialisée.

L'intérêt de ces travaux ne réside pas dans la visée prescriptive qui caractérise les paradigmes de recherche dont ils dérivent, ni dans leur faible pouvoir explicatif du phénomène enseignement (Bayer et Ducrey, 1998). Par contre, grâce aux méthodes d'observation directe appliquées en milieu naturel de la classe, ils décrivent, sous l'angle de paramètres délimités *a priori* certes, la nature de l'enseignement tel qu'il se produit effectivement en classe.

Les études que nous avons décidé de retenir ici ont été réalisées au cours des années 80 et 90, dans des classes de niveau primaire. Elles suivent majoritairement une démarche comparative : les variables d'observation sont analysées en fonction de différentes structures d'orientation et/ou de différents groupes diagnostiques des élèves. Les modalités de comparaison relatives aux structures peuvent inclure la classe ordinaire avec ou sans intégration d'élèves LH, la classe de ressource servant ponctuellement au soutien pédagogique, la classe spéciale pour tout élève LH, et les trois classes spéciales respectivement spécifiques à chacun des trois groupes diagnos-

tiques d'élèves LH. En plus des élèves SH, les modalités de comparaison relatives aux groupes peuvent concerner leurs pairs DA, TC ou RML tels qu'ils ont été diagnostiqués par les procédures du système scolaire. La mise en évidence d'effets de structures ou de groupes diagnostiques sur les variables dépendantes fournit les indices de différenciation structurale et pédagogique effective.

Les différentes variables dépendantes constituent l'élément organisateur adopté pour cette revue : sont successivement rapportés les travaux centrés sur les processus d'enseignement, le temps d'enseignement effectif, la différenciation des tâches, les conditions d'apprentissage mises en œuvre du point de vue des types de tâches, modes d'organisation sociale et interactions maître-élèves.

## **LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT**

Ce que disent et font les enseignants semble peu varier en fonction des structures d'orientation et de l'étiquetage diagnostique des élèves. Algozzine, Morsink et Algozzine (1988) comparent les processus d'enseignement dans des classes spéciales spécifiques aux élèves DA, TC et RML. Quel que soit le groupe diagnostique de leurs élèves, les enseignants fournissent rarement des expériences favorisant le transfert ou le développement de compétences de résolution de problèmes, sollicitent peu de réponses élaborées, et travaillent rarement avec des élèves en individuel ou en sous-groupe. En revanche, ils interviennent fréquemment auprès des élèves afin de structurer le temps qu'ils ont à disposition pour leur travail. Mais les résultats révèlent surtout que les enseignants des trois types de classes manifestent des comportements à des fréquences similaires dans pratiquement tous les domaines de compétences appréciés, ceci malgré le suivi d'une formation professionnelle spécifique au groupe d'élèves qu'ils accueillent. La seule différence significative concerne précisément la pédagogie différenciée : les enseignants des classes pour élèves RML adaptent deux fois moins souvent les tâches en fonction des besoins de leurs élèves que ceux des deux autres types de classes. Ce degré d'adaptation moindre proviendrait avant tout d'une tendance à répéter des tâches simples et retarder le passage à de nouvelles notions : comme le montrent Van der Leij et Kool (1981), le rythme de progression à travers le programme est bien plus lent dans les classes pour élèves diagnostiqués RML que dans celles pour élèves DA, alors que les deux groupes d'élèves manifestent des rythmes de progrès similaires lorsqu'ils sont scolarisés ensemble (Ghesquière et Ruijsenaars, 1998).

Ysseldyke, Thurlow, Christenson et Muyskens (1991) rapportent également quelques différences en défaveur des élèves RML. La qualité de l'enseignement reçu par des élèves DA, TC et RML en classe de ressource et par des élèves RML en classe spéciale est fortement similaire. Pour les élèves RML toutefois, le rythme de progression est moins bien adapté, les occasions de réponses sont plus rares et les objectifs moins clairement exposés, ceci en classe de ressource ; en classe spéciale, les enseignants vérifient moins leur niveau de compréhension et stratégies de résolution.

Une seconde étude (Ysseldyke, O'Sullivan, Thurlow et Christenson, 1989) complète et nuance ces résultats. Les comparaisons portent sur l'enseigne-

ment de la lecture et des mathématiques pourvu à des élèves SH, DA et TC en classe ordinaire, des élèves DA, TC et RML en classe de ressource, et des élèves RML en classe spéciale. En classe ordinaire, l'enseignement est similaire pour tous les groupes d'élèves dans les deux disciplines. En classe de ressource et spéciale, il est similaire pour les trois groupes d'élèves LH, mais uniquement durant les cours de mathématiques. Durant l'enseignement de la lecture par contre, le niveau de pertinence des tâches proposées aux élèves RML, ainsi que la vérification de leur niveau de compréhension sont significativement plus faibles, ceci surtout en classe spéciale. Comme le montrent O'Sullivan, Marston et Magnusson (1987), en classe de ressource, les élèves DA et leurs pairs RML bénéficient d'un enseignement de la lecture similaire. Ces auteurs révèlent aussi que la formation professionnelle des enseignants (spécifique aux DA, spécifique aux RML ou polyvalente) est sans effet sur la variation des comportements d'enseignement observés.

De ce premier corpus de travaux, il ressort que les processus d'enseignement sont relativement similaires, que ce soit en classe ordinaire d'intégration, en classe spéciale spécifique ou durant le soutien pédagogique en classe de ressource. De plus, le diagnostic institutionnel des élèves comme DA, TC ou RML n'est pas un facteur expliquant la variation des processus d'enseignement ou, en d'autres termes, n'est pas une pratique associée à une différenciation pédagogique systématique. Les seules différences concernent les élèves diagnostiqués RML surtout en classe spéciale et durant la lecture.

## **LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT EFFECTIF**

En ce qui concerne l'enseignement ordinaire, les observations réalisées dans 46 classes de deuxième et cinquième degrés primaires (Fisher, Berliner, Marliave, Cahen et Dishaw, 1980) indiquent qu'en moyenne 82 % du temps scolaire officiel est effectivement réservé à l'enseignement des disciplines académiques (lecture, mathématiques, sciences naturelles et sociales ; 58 %) et éducatives (musique, art, discussions ; 24 %), et que 18 % est imparti à des tâches de routine (préparation, rangement, discipline, organisation, attente, administration). Les résultats du *Study of Schooling* (Sirotnik, 1983), obtenus sur un échantillon de classes primaires représentatif des États-Unis, révèlent qu'en moyenne 75 % du temps officiel est accordé à l'enseignement des disciplines académiques et éducatives, et 25 % aux tâches de routine. L'enquête réalisée auprès d'enseignants à Genève (Lurin et Soussi, 1989) aboutit à des moyennes similaires : en troisième, quatrième et cinquième primaires, respectivement 83, 84 et 85 % du temps scolaire est consacré aux activités scolaires prévues au plan d'études, 17, 16 et 15 % aux tâches de routine. Le temps occupé en moyenne par des tâches de routine apparaît pratiquement comme une constante à travers les classes ordinaires et spécialisées : 20 % pour des classes ordinaires anglaises intégrant des élèves DA (Croll et Moses, 1985) ; 19 % (Leinhardt, Zigmond et Cooley, 1981) et 16 % (Sindelar *et al.*, 1986) pour des classes spéciales d'élèves DA ; 20 % pour des classes spéciales d'élèves RML (Sindelar *et al.*, 1986) ; 19 % pour des classes spéciales de Suisse romande (Ducrey et Pelgrims Ducrey, 1997).

Dans sa revue d'études anglophones et francophones, Crahay (2000) souligne que l'utilisation du temps scolaire dans l'enseignement ordinaire varie considérablement entre classes de degré identique, constat aussi confirmé par l'enquête réalisée sur l'ensemble du territoire français (Baillat et Vincent, 1997).

Les études comparant le temps d'enseignement effectif en fonction des différentes structures et/ou groupes diagnostiques d'élèves aboutissent au même constat, à savoir que la variation dépend plus de la classe que du type de structure ou groupe diagnostique.

Le temps imparti aux activités académiques et éducatives dans des classes spéciales pour élèves DA est en moyenne similaire à celui observé dans des classes spéciales pour élèves RML, soit respectivement 84 et 80 % (Sindelar *et al.*, 1986). Ces pourcentages varient entre 68 et 96 % dans les classes de la première structure et entre 44 et 96 % dans celles de la deuxième.

Ysseldyke, Thurlow, Christenson et Weiss (1987) comparent le temps réservé à 12 activités scolaires et de routine en fonction des groupes diagnostiques des élèves. Les élèves LH sont intégrés dans des classes ordinaires tout en bénéficiant d'un soutien pédagogique en classe de ressource ou spéciale. Les résultats indiquent que le temps réservé à chacune des activités varie considérablement entre tous les élèves. L'effet du groupe d'élèves est uniquement significatif pour trois activités : les élèves SH ont plus de temps réservé à l'enseignement des sciences que leurs pairs LH ; les élèves RML ont moins de temps réservé à l'enseignement académique en général et des mathématiques en particulier, mais ils ont, par contre, plus de temps libre. L'analyse, limitée aux données des élèves LH observés à la fois en classe ordinaire et de ressource, révèle que le temps consacré aux activités scolaires est pour tous les groupes d'élèves LH significativement plus élevé durant le soutien pédagogique (92, 82 et 89 % pour les élèves DA, TC et RML) qu'en classe ordinaire (74, 74 et 69 %). Cet effet provient principalement d'un net surplus de temps réservé à la lecture durant le soutien, corroborant d'autres résultats (Carter, 1984 ; Haynes et Jenkins, 1986).

Il ressort de ces études qu'environ 80 % du temps d'enseignement officiel est en moyenne consacré aux activités académiques et éducatives en classe ordinaire et spéciale. Cette variable nous permet d'identifier une différence structurale en faveur des classes de ressource. Par contre, l'identification d'un élève en termes de DA, TC ou RML ne donne pas systématiquement lieu à une différenciation quantitative de l'enseignement : lorsque des différences émergent, elles concernent les élèves RML qui ont plus de temps libre que leurs pairs au détriment des occasions d'apprentissages académiques surtout mathématiques.

Étant donné que les élèves LH intégrés en classe ordinaire peuvent ponctuellement bénéficier d'un soutien pédagogique en classe de ressource, nous pourrions supposer que les enseignants tentent d'adapter le temps d'enseignement académique en assignant des périodes de soutien variables en fonction des groupes diagnostiques des élèves. L'ensemble des élèves LH observés par O'Sullivan, Ysseldyke, Christenson et Thurlow (1990) reçoivent significativement moins d'opportunités d'apprentissage de la lecture que leurs pairs SH lorsqu'ils se trouvent en classe ordinaire. Par contre, cette différence s'estompe lorsque le temps d'enseignement de la lecture fourni en



classe de ressource est cumulé. Le temps total présente bien une forte variation interindividuelle, mais celle-ci ne dépend toutefois pas du diagnostic des élèves. Haynes et Jenkins (1986) montrent aussi que le temps assigné au soutien en lecture varie considérablement entre élèves LH. Or, ni le groupe diagnostique des élèves, ni leur niveau socio-économique, QI ou degré scolaire ne prédisent cette variation ; seul le niveau initial des élèves en lecture explique... 4 % de la variance. Nous pouvons donc constater, d'une part, que le soutien vise plus à compenser qu'à augmenter les occasions d'apprentissage des élèves LH et avant tout en lecture ; d'autre part, que les pratiques de catégorisation des élèves LH n'entraînent pas de différenciation quantitative des occasions d'apprentissage par la mesure de soutien pédagogique.

## **DIFFÉRENCIATION DES TÂCHES**

Les occasions d'apprentissage dans les différentes disciplines prévues aux plans d'études varient peu en fonction des structures et groupes diagnostiques d'élèves, du moins lorsque celles-ci sont appréhendées par le cumul quantitatif à l'intérieur d'une période d'observation. Mais, étant donné les recommandations en faveur de la pédagogie différenciée pour l'enseignement ordinaire, l'intégration d'élèves LH en classe ordinaire, les mesures de soutien et les classes spéciales – dont les effectifs d'élèves sont précisément réduits à cet effet (Bürli et Chassot, 1990 ; Carter, 1984 ; Ysseldyke, Thurlow et Wotruba, 1989) –, nous pourrions penser que ces occasions ne sont pas fournies au même moment pour tous les élèves d'une classe. La mise en œuvre effective de stratégies de pédagogie différenciée, telles que la différenciation des tâches et activités (Allal et Wegmuller, 1998 ; Walberg et Wang, 1987), devrait donc se traduire par un taux de temps conséquent durant lequel un ou plusieurs élèves sont invités à résoudre une tâche, à participer à une activité différente de celle assignée à leurs pairs.

En ce qui concerne l'enseignement ordinaire, les enseignants semblent avant tout privilégier les situations lors desquelles la même tâche est assignée à l'ensemble des élèves. L'enquête de Lurin et Soussi (1989) révèle que c'est en moyenne à raison de 22 % du temps d'enseignement effectif que l'ensemble ou des sous-groupes d'élèves s'adonnent à des tâches différentes, et que ce taux varie fortement d'une classe à l'autre. Baker et Zigmond (1990) soulignent le peu de différenciation non seulement des tâches, mais aussi des consignes et des séquences d'activités en lecture ; la seule stratégie de différenciation identifiée consiste, en mathématiques, à fournir plus d'exercices aux élèves performants en attendant que leurs pairs terminent les tâches de base.

Même dans les classes ordinaires dont l'hétérogénéité est augmentée par l'intégration d'élèves DA, 75 % des enseignants assignent toujours la même tâche à l'ensemble des élèves, et 90 % imposent une séquence d'activités et du matériel identiques aux élèves DA et leurs pairs SH (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager et Lee, 1993). Les activités individualisées sont rarement observées pour les deux groupes d'élèves. Bien qu'elles soient peu fréquentes, les élèves DA bénéficient toutefois de plus de modifications ponctuelles des tâches que leurs pairs SH. Toujours en classe d'intégration, Ysseldyke, Thurlow, Christenson et McVicar (1988) constatent que les élèves

DA, TC et RML sont invités à résoudre une tâche différente de celle de leurs pairs ou à travailler sur une tâche identique mais en interaction de type précepteur avec l'enseignant à raison de 15, 18 et 10 % (différences entre groupes diagnostiques non significatives) du temps d'enseignement académique. Par contre, lors du soutien pédagogique, ces situations sont très fréquentes (91, 94 et 84 %). Quant aux classes spéciales pour élèves RML, le temps moyen imparti aux tâches différenciées se situe à 51 %. D'autres observations, limitées aux classes spéciales, révèlent une moyenne proche : deux ou plusieurs élèves d'une même classe se consacrent à une tâche différente pendant 40 % du temps d'enseignement académique (Ducrey et Pelgrims Ducrey, 1997).

Ces quelques études indiquent donc que la fréquence des tâches différenciées est indépendante des groupes diagnostiques d'élèves, mais variable en fonction des structures, les classes d'intégration recueillant le taux le plus faible. L'effectif des élèves, variable en fonction des structures, peut aisément être invoqué comme paramètre handicapant de telles stratégies en classe ordinaire, les facilitant fortement en classe de ressource, moyennement en classe spéciale. On ne peut toutefois omettre l'idée que d'autres processus interfèrent dans les pratiques. Schumm et Vaughn (1991) rapportent en effet que les enseignants de classes ordinaires, dont la majorité ont une expérience d'intégration, jugent les stratégies d'adaptation du programme, de différenciation des tâches, du contenu, des séquences d'activités et du matériel comme étant les moins désirables et faisables. De plus, seule une minorité d'enseignants de classes d'intégration s'estime compétente pour adapter l'enseignement aux élèves LH (Schumm et Vaughn, 1992). Mais plus intéressant est le fait que les élèves DA perçoivent nettement plus négativement la différenciation des tâches et contenus que les adaptations par aides spécifiques et regroupements d'élèves, ce qu'ils ne manqueraient pas de manifester et de négocier avec les enseignants (Vaughn, Schumm et Kouzekanani, 1993). D'autres observations (Fuchs, Fuchs et Bishop, 1992 ; McIntosh *et al.*, 1993) révéleraient l'existence d'un contrat implicite entre élèves LH et enseignants ordinaires, par lequel les uns sont autorisés à moins d'engagement dans les activités d'apprentissage que leurs pairs SH, et les autres, en contrepartie, diminuent leurs attentes et évitent la surcharge que représentent des stratégies de différenciation. En ce qui concerne les classes spéciales, leur composition est très hétérogène du point de vue de l'âge, des niveaux scolaires, des profils cognitifs et conatifs des élèves. Il peut être supposé que la gestion de cette hétérogénéité, assurant un seuil tolérable d'ordre social au sein de la classe, repose nécessairement sur des stratégies de différenciation, au risque même qu'elles ne renforcent les différences interindividuelles. Que la mise en œuvre de telles stratégies relève plus d'intentions délibérément formatives des enseignants que de routines fonctionnelles permettant de « tenir la classe » n'est d'ailleurs pas contrôlé.

#### **CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : TYPES DE TÂCHES, MODES D'ORGANISATION SOCIALE ET INTERACTIONS MAÎTRE-ÉLÈVES**

À l'issue du *Study of Schooling*, Sirotnik (1983) conclut que le modèle prédominant dans l'enseignement ordinaire est caractérisé par une double configuration : l'enseignant expose, en situation collective, un contenu spé-

cifique aux élèves invités à écouter ou à répondre à une question fermée initiée par l'enseignant ; il contrôle les tâches scolaires de type papier-crayon que les élèves exécutent en situation individuelle. Les situations d'apprentissage impliquant des interactions entre pairs ou visant des processus cognitifs de haut niveau par la discussion, la découverte, la verbalisation du raisonnement, la prise de décision de la part de l'élève sont par contre rarement observées. En mathématiques, les tâches spécifiques d'arithmétique et d'exercices d'algorithmes prédominent sur les activités de résolution de problèmes visant l'élaboration de stratégies, la confrontation de différentes formes de raisonnement (Good, Mulryan et McCaslin, 1992 ; Parmar, Cawley et Frazita, 1996). En lecture et écriture, Palincsar, David, Winn et Stevens (1991) soulignent également le recours fréquent à l'utilisation des tâches spécifiques de décodage, orthographe et grammaire au détriment d'activités de communication favorisant l'accès à la compréhension et le développement de compétences langagières, stratégiques et métacognitives. En lecture, Hiebert (1983) constate que les groupes d'élèves faibles ont deux fois plus de tâches de décodage que les groupes d'élèves forts et sont moins sollicités à verbaliser leurs stratégies ; de plus, les interventions des enseignants sont plus centrées sur les aspects graphémiques et phonémiques pour les élèves faibles, alors que, pour des erreurs identiques, elles focalisent davantage les aspects sémantiques et syntaxiques pour les groupes forts.

En ce qui concerne les types de tâches dans leur aspect matériel, Ysseldyke, Christenson, Thurlow et Bakewell (1989) montrent qu'en classe d'intégration les élèves SH, DA, TC et RML travaillent deux fois plus souvent sur des fiches et manuels scolaires qu'à l'aide de livres de lecture, jeux éducatifs, médias audiovisuels ou en situation de communication. De plus, les types de tâches ne sont pas différenciés en fonction des groupes diagnostiques d'élèves, corroborant d'autres observations limitées à l'enseignement de la lecture (Ysseldyke, Thurlow, Mecklenburg et Graden, 1984). Par contre, une faible différence structurale est mise en évidence, les fiches et manuels scolaires, ainsi que les activités impliquant du papier-crayon étant plus fréquemment utilisés durant le soutien pédagogique qu'en classe ordinaire. Cet aspect matériel des tâches est certes une dimension caractéristique des conditions d'apprentissage ; il est toutefois périphérique par rapport à des dimensions plus pertinentes pour l'apprentissage telles que la nature des savoirs visés ou les modalités de traitement de l'information que l'exploitation des tâches implique pour les élèves. À notre connaissance, de telles études en contexte scolaire naturel semblent manquer pour les élèves LH.

Les modes d'organisation sociale des conditions d'apprentissage sont l'indice des interactions sociales susceptibles d'émerger entre acteurs et de réguler l'activité des élèves. Plusieurs travaux corroborent la prédominance des leçons collectives et du travail individuel, et la rareté des situations impliquant des interactions entre pairs sous forme de compétition, collaboration, coopération ou tutorat. Dans les classes ordinaires, la lecture et les mathématiques sont majoritairement enseignées en mode collectif lors des premiers degrés primaires, alors que ces branches font autant l'objet de leçons collectives que de travail individuel par la suite (Baker et Zigmond, 1990). En classe spéciale par contre, les occasions d'apprentissage des disciplines académiques sont plus souvent fournies sous forme de travail individuel qu'en mode collectif et les interactions entre pairs ne couvrent que 6 % du temps d'enseignement (Ducrey et Pelgrims Ducrey, 1997). Cette

étude montre de plus que les leçons collectives sont avant tout directives, l'enseignant exposant un contenu, fournissant des consignes, posant des questions, les élèves s'exécutant.

Les travaux réalisés en classe ordinaire intégrant des élèves DA aboutissent aux mêmes constats : le travail individuel est plus fréquent que les leçons collectives et les interactions entre pairs sont rares, ceci à la fois pour les élèves DA et leurs pairs SH (Croll et Moses, 1985 ; McIntosh *et al.*, 1993).

En revanche, des différences entre structures semblent exister, du moins pour l'enseignement de la lecture. Les leçons collectives sont quasi inexistantes en classe de ressource pour élèves LH ; en revanche, le travail individuel, l'enseignement en petits groupes, ainsi que les conditions de type préceptorat entre l'enseignant et un élève y sont plus fréquents qu'en classe ordinaire (Haynes et Jenkins, 1986) ; dans les deux structures, les interactions entre pairs ne s'élèvent qu'à 3 % du temps. Par ailleurs, en classe spéciale pour élèves DA le travail individuel (60 %) prédomine sur l'enseignement collectif (40 %), alors que l'inverse apparaît en classe spéciale pour élèves RML (Sindelar *et al.*, 1986). À nouveau, l'enseignement collectif est fortement directif.

Il reste néanmoins à examiner à quelle fréquence et dans quels types d'interactions les élèves sont engagés lorsqu'ils travaillent en individuel ou participent à une activité collective. Lorsque les élèves SH en classe ordinaire et les élèves DA et TC en classe spéciale travaillent seuls, les enseignants des deux types de classes passent peu souvent auprès d'eux en vue de les aider (Moulin, 1992). En situation collective, cette recherche révèle aussi que les deux types d'enseignants demandent très rarement à un élève de venir en aide à un pair (1 % des sollicitations verbales) et que les interactions sont principalement entre maître et élèves. Des différences entre types de classes apparaissent toutefois dans ce pattern hiérarchique : les enseignants de classes ordinaires posent plus de questions à toute la classe que les enseignants spécialisés qui ont par contre une forte tendance à poser des questions à un élève en particulier. De plus, suite à une réponse incorrecte de la part d'un élève, les enseignants ordinaires s'adressent nettement plus souvent à un autre élève, alors que les enseignants spécialisés ont tendance à réinterroger le même élève. Comparant les patterns de communication entre classes ordinaires et 3 types de classes spéciales (pour élèves DA, élèves présentant un retard mental modéré, et élèves présentant des handicaps multiples), Bryan et Wheeler (1976) révèlent des différences semblables. Les enseignants de classes ordinaires s'adressent nettement plus fréquemment à l'ensemble de la classe que leurs collègues des classes spéciales. Ces derniers s'adressent, par contre, bien plus souvent à un élève en particulier. L'effectif des classes peut être invoqué pour expliquer le taux accru d'interactions maître-élève personnalisées en classe spéciale. Ce paramètre occulte toutefois le fait que les interactions semblent revêtir une fonction variable dans différentes structures spécialisées à effectifs similaires. Bryan et Wheeler soulignent en effet que les élèves DA répondent plus fréquemment que leurs pairs aux sollicitations personnalisées, prennent plus souvent l'initiative d'interactions verbales, et s'engagent aussi dans des chaînes d'interactions complètes et de plus longue durée. Par contre, face à un degré de handicap socialement significatif comme plus sévère, les interventions verbales des enseignants jouent à la fois un rôle de sollicitation et de réponse, à la place des élèves.

Par ailleurs, dès que les élèves LH sont en classe d'intégration, ils interagissent moins fréquemment que leurs pairs SH avec l'enseignant, demandent moins d'aides et initient moins de réponses aux questions de l'enseignant (McIntosh *et al.*, 1993). Certains auteurs observent par contre qu'en classe d'intégration les élèves DA ont plus d'interactions avec le maître que leurs pairs SH, cette différence quantitative étant due à un net surplus d'interactions consistant à réprimander le comportement (Siperstein et Goding, 1985 ; Slate et Saudergas, 1986).

Quant à la nature des interactions maître-élève, l'étude comparative (classes ordinaires avec des élèves SH vs classes de ressource et spéciales avec des élèves LH, majoritairement DA) de Swanson (1984) met en évidence la rareté, dans les deux structures, des interactions visant les stratégies de résolution de problème (10 % du temps d'enseignement de la lecture et des mathématiques), les métaconnaissances, l'autoévaluation, l'autorégulation et la généralisation (3 %), bien que les enseignants jugent ces composantes prioritaires et que ceux du spécialisé aient suivi une formation dans le domaine des déficits stratégiques et métacognitifs des élèves LH. Ces derniers posent néanmoins plus de questions ouvertes que leurs collègues de classes ordinaires, même si les élèves DA répondent plus souvent par une réponse fermée. Dans les deux types de classes, la nature des interactions prédominantes relève d'un schème comportementaliste : l'enseignant sollicite des réponses fermées, en posant une question fermée ou une directive, et acquiesce avec plus ou moins de louange.

## **DISCUSSION**

Les résultats issus de cette revue d'études sont discutés sous l'angle de la différenciation structurale, du diagnostic différentiel du handicap léger et, enfin, des prescriptions psychopédagogiques.

### **Différenciation structurale : des prévisions aux contraintes**

Un des postulats sous-jacents aux pratiques de différenciation structurale pour les élèves LH consiste à admettre qu'un enseignement différent est effectivement pourvu dans chacune des structures. Or, l'ensemble de ces travaux soulignent bien plus de similitudes que de différences entre structures, du moins sur les variables d'enseignement examinées. De plus, la formation professionnelle d'enseignant ordinaire ou de différentes catégories d'enseignants spécialisés n'entraîne pas de variation systématique de l'enseignement. Ce qui se passe dans les classes spéciales et ordinaires d'intégration semble donc peu correspondre aux prévisions selon lesquelles chaque structure offre un enseignement spécifique à la nature du handicap. La faible quantité de différences statistiques entre structures mises en évidence traduit plutôt une stabilité du phénomène qu'est l'enseignement au niveau des classes primaires, stabilité néanmoins toute relative puisqu'elle s'accompagne d'une importante variation entre enseignants à l'intérieur de chaque structure. On serait dès lors tenté d'entamer un programme de recherche visant l'identification de caractéristiques des enseignants spécialisés permettant d'expliquer cette variabilité. Mais, dans la mesure où la mise en œuvre d'un tel programme dans l'enseignement ordinaire n'a pas engen-

dré de résultats explicatifs concluants (Bayer et Ducrey, 1998 ; Crahay, 1989 ; Doyle, 1986) et qu'*a priori* il n'y a aucun argument permettant de supposer qu'il en serait différemment dans le spécialisé, une telle entreprise apparaît plus coûteuse que fructueuse.

Néanmoins, une certaine forme de différenciation structurale effective émane des travaux passés en revue : elle joue alors systématiquement en défaveur des élèves diagnostiqués RML en classe spéciale spécifique, ou concerne le soutien pédagogique fourni en classe de ressource. Ces deux constats nous permettent d'avancer que certains paramètres contextuels, dont les modalités sont spécifiques à chaque structure, agissent davantage sur les faits d'enseignement observés en classe que les intentions délibérées des acteurs (Bayer, 1986 ; Bayer et Chauvet, 1979 ; Crahay, 1989). En classe spéciale pour élèves RML, nous constatons en effet que ces derniers ont moins d'enseignement des disciplines académiques et des mathématiques en particulier, plus de temps libre ; les enseignants adaptent moins les tâches au niveau des élèves car ils opèrent davantage de répétitions de tâches simples entraînant un rythme de progrès plus lent à travers le programme ; en lecture, enfin, ils leur proposent moins de tâches pertinentes et vérifient moins leur niveau de compréhension. Les données liées à l'usage et au rythme du temps d'enseignement traduisent donc une diminution des occasions d'apprentissages certes non déterminée par les recommandations pédagogiques. Or, ces élèves et la structure tout à la fois portent l'étiquette institutionnel « retard mental léger », dont la définition diagnostique est la seule à comporter la référence explicite à un quotient intellectuel significativement inférieur à la moyenne. Cette définition est plus négativement perçue, plus stigmatisante que celle de difficultés d'apprentissage ou troubles du comportement (Lerner, 1989), les critères et tests psychométriques suscitant davantage l'idée que les problèmes scolaires sont pour ces élèves essentiellement déterminés par une déficience intellectuelle générale (MacMillan *et al.*, 1996). Dès lors, le statut scolaire conféré à la structure et aux élèves par l'étiquette RML plus que par les caractéristiques réelles de ces derniers aurait pour effet sur les enseignants de croire en toute bonne volonté devoir fournir plus de temps libre, multiplier des tâches simples assurant la réussite et ralentir le rythme de progression à travers le programme. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres structures, les comportements d'enseignement sont ainsi moins contraints par le programme scolaire officiel, dont l'utilité peut être perçue comme d'autant plus relative que l'avenir scolaire des élèves dits mentalement retardés est psychométriquement justifiable et socialement acceptable comme incertain. Ils semblent en revanche plus contraints par la perception qu'ont les enseignants de ce qui est bénéfique pour les élèves de cette structure, à savoir le développement de compétences socio-affectives, de communication et de vie (Sands, Adams et Stout, 1995) et, sans doute, l'évitement de tâches susceptibles d'induire un obstacle cognitif et donc de confronter enseignant et élève à une situation perçue d'échec.

Certaines différences observées en classe spéciale se manifestent en lecture et non en mathématiques. L'effet différentiel des *contraintes de programme* (Bayer, 1986) relatives à l'étiquetage institutionnel se conjugue ici avec un effet de *contraintes de forme*, lesquelles sont liées à la nature des contenus enseignés et aux modes de traitement pédagogique qu'ils induisent, et déterminent la forme des échanges entre le maître et la classe (Bayer, 1986, p. 502-503). Le fait que les enseignants présentent moins de

tâches pertinentes et vérifient moins le niveau de compréhension des élèves RML révèle que le type de tâches de lecture qu'ils privilégient est le décodage au détriment de l'accès à la compréhension, deux modes de traitement d'un texte de lecture bien distincts et dont la pertinence spécifique et complémentaire sont l'objet de débats psychopédagogiques (p. ex., Palincsar *et al.*, 1991). Mais il est sans doute plus aisé d'éviter les situations d'échec et d'assurer la participation en apparence active des élèves en proposant des exercices plus simples de décodage, qu'à l'aide de questions de compréhension dont les réponses impliquent l'activation de processus cognitifs de haut niveau. Celles-ci exigent en effet plus de temps de réflexion, entraînent plus de désengagement et sont moins souvent répondues par les élèves (par exemple, Crahay et Delhaxhe, 1990).

Les données des études confèrent par ailleurs un statut particulier aux classes de ressource servant ponctuellement au soutien pédagogique. Le temps d'enseignement y est nettement plus souvent centré sur les contenus académiques, surtout la lecture, qu'en classe ordinaire et spéciale. Quant aux conditions d'apprentissage, elles sont avant tout caractérisées par la différenciation des tâches, le travail individuel, l'organisation en petits groupes, et les interactions enseignant-élève de type préceptorat. Sous cet angle, le soutien se situe à l'antipode des classes ordinaires où les tâches sont le moins différenciées, l'enseignant s'adresse surtout au groupe-classe et les élèves LH, au regard des interactions maître-élève, occupent un rôle plus passif lors des activités académiques que leurs pairs SH. Ces différences d'enseignement et conditions d'apprentissage entre structures semblent à notre avis bien relever de *contraintes de fonctionnement* (Bayer, 1986) dont les modalités sont particulières pour le soutien pédagogique. En effet, l'enseignant de soutien intervient de manière ponctuelle auprès de 1 à 4 élèves dans un but de compensation ou remédiation des apprentissages fondamentaux ; il n'est par contre pas responsable des activités éducatives et d'objets périphériques à l'enseignement, n'a pas à gérer, en présence des élèves, l'organisation successive ou simultanée des activités multiples qui se déroulent tout au long d'une journée scolaire. Il a dès lors plus de liberté pour centrer son activité sur des contenus académiques sans devoir accorder de temps à des routines d'organisation, administration ou transition. Plus encore, ces modalités de fonctionnement rendent possible – voire exagèrent – la mise en œuvre de conditions qui traduiraient au mieux l'exercice de son rôle qu'il perçoit principalement comme une remédiation aux tâches non maîtrisées en classe (Sands *et al.*, 1995) : il multiplie ses aides directes dont il demeure le seul garant puisque le travail est individualisé. Le fait que les élèves LH font moins de lecture que leurs pairs SH lorsqu'ils sont en classe d'intégration, et que cette différence s'estompe lorsque le temps de lecture pourvu en soutien est cumulé, indique que les enseignants ordinaires perçoivent ce fonctionnement particulier au soutien et qu'ils gèrent leur propre enseignement à l'égard des élèves LH en s'appuyant sur... le soutien comme une ressource pédagogique à leur propre disposition : « je n'ai pas le temps pour t'enseigner ici, tu apprendras là-bas ». Ces effets de contraintes de fonctionnement sont d'ailleurs bien perçus par les élèves LH : lorsqu'il leur est demandé s'ils préfèrent l'intégration totale ou l'intégration combinée avec un soutien en classe de ressource, la majorité d'entre eux veulent la classe de ressource : de leur point de vue, ils peuvent mieux s'y concentrer et travailler, y reçoivent plus d'aides de l'enseignant et les tâches y sont plus

faciles et amusantes ; par contre, ils préfèrent la classe d'intégration pour les relations sociales et les copains (voir la revue de Vaughn et Klingner, 1998).

### **Diagnostic différentiel du handicap léger : pertinence scolaire**

Il ressort aussi de ces études que le diagnostic différentiel du handicap léger ne présente pas de lien systématique avec l'enseignement dont les élèves bénéficient : qu'ils soient étiquetés DA, TC ou RML affecte peu les processus d'enseignement, le temps d'enseignement effectif, la fréquentation du soutien, la différenciation des tâches et les conditions d'apprentissage. Ces critères diagnostiques semblent plus servir la régulation du système scolaire, en augmentant notamment la marge de manœuvre des enseignants ordinaires face à une hétérogénéité d'élèves perçue au-delà du gérable, qu'ils ne servent à réguler les problèmes scolaires des élèves ; ils perdent en effet toute pertinence scolaire lorsqu'il est dit que les élèves DA, TC et RML sont orientés dans des classes où l'enseignement leur serait spécifiquement adapté. L'usage de ces critères de distinction des élèves LH n'entraîne pas non plus de différenciation pédagogique systématique à l'intérieur des classes d'intégration ou des classes spéciales non spécifiques. La non pertinence de tels critères pour la différenciation structurale et pédagogique n'est en définitive que le corollaire du manque de différences entre les caractéristiques des trois groupes d'élèves évoqué en début de cet article. Certes, tout système scolaire qui pratique une différenciation structurale établit des critères de décision pour des raisons à la fois déontologiques, politiques et économiques ; l'étiquetage et la catégorisation des élèves, ainsi que leurs effets sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sont des conséquences. Comme le proposent certains auteurs (p. ex., Ceci, 1990 ; Ghesquière et Ruijsenaars, 1998 ; MacMillan *et al.*, 1996), il conviendrait d'établir des démarches diagnostiques moins centrées sur les différences interindividuelles que sur la variation intra-individuelle, en appréhendant les processus et comportements d'élèves en interaction avec les exigences et caractéristiques contextuelles des situations d'apprentissage.

### **Entre prescriptions psychopédagogiques et enseignement effectif**

Si cette revue d'études a été pensée afin d'examiner le bien-fondé de postulats liés aux prévisions de différenciation structurale, elle nous a surpris, *a posteriori*, par le net écart que les observations révèlent entre la réalité de l'enseignement et les prescriptions psychopédagogiques issues des travaux en psychologie cognitive de l'apprentissage. Différentes recherches soulignent que les élèves LH se distinguent de leurs pairs SH sur le plan des compétences stratégiques (p. ex., Borkowski, Reid et Kurtz, 1984) et métacognitives (p. ex., Campione et Brown, 1990 ; Swanson, 1993), ces déficits étant en partie responsables des problèmes de généralisation et de transfert (Campione et Brown, 1984). Sur le plan méthodologique, ces travaux s'inspirent de l'*approche éducationnelle* (Belmont et Butterfield, 1977), consistant à créer, selon des critères précis d'analyse cognitive, des conditions expérimentales d'enseignement pensées, non pas pour mettre en évidence leur efficacité pédagogique, mais comme outil de recherche visant l'obtention de données diminuant la distance d'inférence dans l'étude des processus cognitifs d'apprentissage et du développement de sujets LH. Dans la mouvance de



cette approche, diverses conditions expérimentales ont été mises en œuvre avec des élèves LH, d'inspiration cognitiviste ou socioconstructiviste, telles que l'éducation cognitive (Büchel, 1995), l'entraînement directif des stratégies de contrôle exécutif et des dimensions motivationnelles (Borkowski, Weyhing et Carr, 1988), l'enseignement réciproque (Palincsar et Brown, 1984), ou encore les communautés d'apprenants fondées sur l'apprentissage coopératif (Brown et Campione, 1995). Si les effets observés contribuent à la compréhension des processus d'apprentissage des élèves LH, ils induisent aussi la tentative d'ériger les conditions expérimentales en prescriptions pédagogiques si peu « observées » en contexte naturel de classe : cette revue d'études montre en effet la rareté, dans toutes les structures et pour tous les groupes d'élèves, de conditions d'apprentissage impliquant des interactions entre pairs ou des interactions maître-élève visant l'élaboration des stratégies de résolution de problème, métaconnaissances et processus de régulation métacognitive ou encore le transfert. Les conditions prédominantes sont caractérisées par le travail individuel à l'aide de fiches et manuels scolaires, les leçons collectives et des interactions maître-élève de type fermé. Si l'on admet pour principe que les dispositifs de recherche psychologique puissent sans autre forme de procès être traduits en dispositifs pédagogiques, alors les pratiques pourraient être changées en formant les enseignants aux méthodes et dispositifs pédagogiques attendus. Cette piste semble pourtant peu produire d'effets escomptés, les enseignants maintenant peu les changements induits une fois les chercheurs-formateurs sortis de la classe (Crahay, 1989 ; Fuchs, Fuchs, Phillips, Hamlett et Karns, 1995). À notre avis, l'écart entre la réalité et les prescriptions se manifeste avant tout et par le fait même que ces dernières occultent les contraintes exercées par des paramètres contextuels sur les faits d'enseignement en situation naturelle de classe. Sur le plan de la recherche, la conceptualisation des contraintes et de leurs effets est l'objet d'« une science de l'enseignement » (Bayer et Ducrey, 1998) adoptant une approche méthodologique inférentielle, et d'études de cas relevant des cadres théoriques et méthodologiques de la recherche en didactique des mathématiques (voir p. ex., Favre, 1997 pour un cas de classe spéciale ; Lemoine, 1990 pour des cas en contexte orthopédagogique). Sur le plan de la formation des enseignants, il nous semble important de considérer les connaissances relatives aux dimensions métacognitives et conatives interférant avec les processus d'apprentissage des élèves LH (Martin et Doudin, 1998 ; Palincsar et Brown, 1987 ; Reynolds, 1990), mais en relation étroite avec les contraintes agissant sur les pratiques effectives d'enseignement et qui, si elles ne sont pas repérées et travaillées, risquent de renforcer le retard scolaire et la « psychopathologisation » de l'élève.

## **CONCLUSION**

Cette revue d'études nous a permis de remettre en cause un des postulats sous-jacents aux prévisions de différenciation structurale, à savoir que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou un retard mental léger bénéficient effectivement d'un type d'enseignement et de conditions d'apprentissage qui leur seraient spécifiquement adaptés. L'étiquetage institutionnel des structures et des élèves présente peu de pertinence scolaire puisqu'il n'entraîne pas de variation sys-

tématique des dimensions d'enseignement observées dans les études. Lorsque des différences entre structures sont constatées, elles sont l'effet de contraintes contextuelles et non l'expression des prévisions pédagogiques déclarées et attendues. Dans ce sens, la comparaison des faits d'enseignement en fonction de différentes structures de la scolarité ordinaire et spécialisée peut contribuer à éclairer les paramètres contextuels (par exemple, étiquetage et attentes institutionnels, ressources à disposition, effectif d'élèves, objet d'enseignement) qui exercent des contraintes sur certains processus d'enseignement et caractéristiques des conditions d'apprentissage mises en œuvre.

Greta Pelgrims Ducrey  
Université de Genève, Suisse

### BIBLIOGRAPHIE

- ALGOZZINE B., MORSINK, C.V., ALGOZZINE, K.M. (1988). – What's happening in self-contained special education classrooms ? **Exceptional Children**, n° 55, p. 259-265.
- ALLAL L., WEGMULLER E. (1998). – « LEX-EVAL » en contexte : différenciation de l'enseignement et évaluation. **Résonances**, n° 1, 34-36.
- BAILLAT G., VINCENT J. (1997, septembre). – **Recrutements et pratiques : la diversité des enseignants à l'école primaire en France**. Texte présenté au XI<sup>e</sup> Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, Tramelan, Suisse.
- BAKER J.M., ZIGMOND, N. (1990). – Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities ? **Exceptional Children**, n° 56, p. 515-526.
- BAYER E. (1986). – Une science de l'enseignement est-elle possible ? *In* M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor, p. 484-507.
- BAYER E., CHAUVET N. (1979). – **Contraintes et libertés de l'exercice pédagogique**. Texte présenté au Colloque belgo-suisse, Université de Liège, Belgique.
- BAYER E., DUCREY F. (1998). – Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éd.), **Le pari des sciences de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck, *Raisons éducatives* n° 1/2, p. 243-276.
- BELMONT J.M., BUTTERFIELD E.C. (1977). – The instructional approach to developmental cognitive research. *In* R.V. Kail, J.W. Hagen (Ed.), **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 437-491.
- BERLINER D.C. (1984). – The half-full glass : A review of research on teaching. *In* P.L. Hosford (Ed.), **Using what we know about teaching**. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, p. 51-77.
- BICKEL W.E., BICKEL D.D. (1986). – Effective schools, classrooms, and instruction : Implications for special education. **Exceptional Children**, n° 52, p. 489-500.
- BORKOWSKI J.G., REID M.K., KURTZ B.E. (1984). – Metacognition and retardation : Paradigmatic, theoretical, and applied perspectives. *In* P.H. Brooks, R. Sperber, C. McCauley (Ed.), **Learning and cognition in the mentally retarded** (p. 55-75). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BORKOWSKI J.G., WEYHING R.S. et CARR M. (1988). – Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. **Journal of Educational Psychology**, 80 (1), p. 46-53.
- BROPHY J., GOOD T.L. (1986). – Teacher behavior and student achievement. *In* M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : MacMillan, 3<sup>e</sup> éd., p. 328-375.
- BROWN A.L., CAMPIONE J.C. (1995). – Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. **Revue Française de Pédagogie**, n° 111, p. 11-33.
- BRYAN T.H., WHEELER R.A. (1976). – Teachers' behaviors in classes for severely retarded-multiply trainable mentally retarded, learning disabled and normal children. **Mental Retardation**, 14 (4), p. 41-45.
- BÜCHEL F. (Éd.) (1995). – **L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BÜRRLI A. et CHASSOT A. (1990). – **Caractéristiques de la pédagogie spécialisée en Suisse**. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- BURNS R.B. (1995). – Paradigms for research on teaching. *In* L. W. Anderson (Ed.), **International encyclopedia of teaching and teacher education**. (2<sup>e</sup> éd., p. 91-96). Oxford : Elsevier Science.
- CAMPIONE J.C. et BROWN A.L. (1984). – Learning ability and transfer propensity as sources of individual

- differences in intelligence. *In* P.H. Brooks, R. Sperry, C. McCauley (Ed.), **Learning and cognition in the mentally retarded**. Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 265-293.
- CAMPIONE J.C., BROWN A.L. (1990). – Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. *In* N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M.G. Shafto (Ed.), **Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition**. Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 141-172.
- CARTER L.F. (1984). – The sustaining effects study of compensatory and elementary education. **Educational Researcher**, 12 (1), p. 4-13.
- CECI S.J. (1990). – A sideways glance at this thing called LD : A context X process X person framework. *In* H. L. Swanson et B. Koegh (Ed.), **Learning disabilities : Theoretical and research issues**. Hillsdale, NJ : Erlbaum p. 59-73.
- CHARTIER D., LAUTREY J. (1992). – Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 21 (1), p. 27-46.
- COOPER D.H. et SPEECE D.L. (1990). – Maintaining at-risk children in regular education settings : Initial effects of individual differences and classroom environments. **Exceptional Children**, n° 57, p. 117-126.
- CRAHAY, M. (1989). – Contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, p. 67-94.
- CRAHAY, M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M., DELHAXHE, A. (1990). – Ce que le maître dit influence-t-il le comportement de l'enfant ? **Éducation et Recherche**, n° 12 (1), p. 7-37.
- CROLL, P., MOSES, D. (1985). – Some aspects of classroom behavior and interactions of slow learning pupils in the junior school. *In* D.D. Duane et C.K. Leong (Ed.), **Understanding learning disabilities : International and multidisciplinary views**. New York : Plenum Press, p. 145-150.
- CRONBACH L.J., SNOW, R.E. (1977). – **Aptitudes and instructional methods : A handbook for research on interactions**. New York : Irvington.
- DOUDIN P.-A. (1992). – Une comparaison de sujets de 11-13 ans avec et sans difficultés scolaires : variabilité intra- et interindividuelle du niveau d'acquisitions opératoires. **Bulletin de Psychologie**, n° 45, p. 47-55.
- DOYLE W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. *In* M. Crahay, D. Lafontaine (Ed.), **L'art et la science de l'enseignement** (p. 436-481). Bruxelles : Labor.
- DUCREY F., PELGRIMS DUCREY G. (1997). – Équivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales : analyse du temps d'enseignement officiel. **Éducation et Recherche**, 19 (1), p. 101-121.
- EPSS S., TINDAL G. (1987). – The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps : Placement options and instructional programming. *In* M.C. Wang, M.C. Reynolds et H.J. Walberg (Ed.), **Handbook of special education : Research and practice**. New York : Pergamon Press, vol. 1, pp. 213-248.
- EURYDICE (1997). – **Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne**. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- FAVRE J.-M. (1997). – **L'échec, le temps, la multiplication : étude des effets de deux contraintes didactiques sur l'enseignement et l'apprentissage de la multiplication dans une classe spécialisée, par comparaison avec l'enseignement et l'apprentissage de la même opération dans une classe primaire**. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- FISHER C., BERLINER D., MARLIAVE R., CAHEN L. et DISHAW M. (1980). – Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement : An overview. *In* C. Denham, A. Lieberman (Ed.), **Time to learn**. Washington, DC : National Institute of Education.
- FUCHS L.S., FUCHS D., BISHOP N. (1992). – Instructional adaptation for students at risk for academic failure. **Journal of Educational Research**, n° 86, p. 70-84.
- FUCHS L.S., FUCHS D., HAMLETT C. L., PHILLIPS N.B., KARNIS K. (1995). – General educator's specialized adaptation for students with learning disabilities. **Exceptional Children**, n° 61, p. 440-459.
- GHESQUIÈRE P., RUIJSSENAARS A.J.J.M. (1998). – Does categorical special education make sense ? The Flemish special education system in the international debate. **The British Journal of Developmental Disabilities**, 44 (86), p. 53-63.
- GOOD T.L., MULRYAN C., McCASLIN M. (1992). – Grouping for instruction in mathematics : A call for programmatic research on small-group processes. *In* D.A. Grouws (Ed.), **Handbook of research on mathematics teaching and learning** (p. 165-196). New York : MacMillan.
- HAYNES M.C., JENKINS J.R. (1986). – Reading instruction in special education resource rooms. **American Educational Research Journal**, n° 23, p. 161-190.
- HIEBERT E.H. (1983). – An examination of ability grouping for reading instruction. **Reading Research Quarterly**, n° 18, p. 231-255.
- JENKINS J.R., PIOUS C.G. et PETERSON D.L. (1988). – Categorical programs for remedial and handicapped students : Issues of validity. **Exceptional Children**, n° 55, p. 147-158.
- KAUFFMAN J.M., HALLAHAN D.P. et FORD D.Y. (Ed.). (1998). – Disproportional representation of minority students in special education (Section spéciale). **The Journal of Special Education**, 32 (1).
- KAVALE K.A. et FORNESS S.R. (1998). – Covariance in learning disability and behavior disorder : An examination of classification and placement issues. *In* T. E. Scruggs, M.A. Mastropieri (Ed.), **Advances in learning and behavioral disabilities**. Greenwich, CT : Jai Press, vol. 12, p. 1-42.

- LEINHARDT G., ZIGMOND N. et COOLEY W.W. (1981). – Reading instruction and its effects. **American Educational Research Journal**, n° 18, p. 343-361.
- LEMOYNE G. (1990). – La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. **Repères**, n° 2, p. 79-101.
- LERNER J. (1989). – **Learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies**. Boston : Houghton Mifflin.
- LLOYD J.W. (1984). – How shall we individualize instruction-or should we ? **Remedial and Special Education**, 5 (1), p. 7-15.
- LURIN J., SOUSSI A. (1989). – **L'organisation du temps à l'école primaire : constats et éléments pour une réflexion**. Genève : Service de la recherche pédagogique.
- MacMILLAN D.L., KEOGH B.K., JONES R.L. (1986). – Special educational research on mildly handicapped learners. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : MacMillan, 3<sup>e</sup> éd., p. 686-724.
- MacMILLAN D.L., SIPERSTEIN G.N., GRESHAM F.M. (1996). – A challenge to the viability of mild mental retardation as a diagnostic category. **Exceptional Children**, n° 62, p. 356-371.
- MANSET G. et SEMMEL M.I. (1997). – Are inclusive programs for students with mild disabilities effective ? A comparative review of model programs. **The Journal of Special Education**, n° 31, p. 155-180.
- MARTIN D., DOUDIN P.-A. (1998). – Métacognition et formation des enseignants. In L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio (Éd.), **Métacognition et compétences réflexives**, p. 23-46. Montréal : Éditions Logiques.
- McGREW K.S., ALGOZZINE B., YSSELDYKE J.E., THURLOW M.L., SPIEGEL A.N. (1995). – The identification of individuals with disabilities in national databases : Creating a failure to communicate. **The Journal of Special Education**, n° 28, p. 472-487.
- McINTOSH R., VAUGHN S., SCHUMM J.S., HAAGER D., LEE O. (1993). – Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. **Exceptional Children**, n° 60, p. 249-261.
- MORSINK C.V., THOMAS C.C., SMITH-DAVIS J. (1987). – Noncategorical special education programs : Process and outcomes. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg (Ed.), **Handbook of special education : Research and Practice**. New York : Pergamon Press, vol. 1, p. 287-309.
- MOULIN J.-P. (1992). – **Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants**. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Faculté des Lettres.
- O'REILLY C., NORTH CRAFT G.B., SABERS D. (1989). – The confirmation bias in special education eligibility decisions. **School Psychology Review**, 18 (1), p. 126-135.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (Éd.). (1995). – **L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers**. Paris : Auteur.
- O'SULLIVAN P.J., MARSTON D., MAGNUSSON D. (1987). – Categorical special education teacher certification : Does it affect instruction of mildly handicapped pupils ? **Remedial and Special Education**, 8 (5), p. 13-18.
- O'SULLIVAN P.J., YSSELDYKE J.E., CHRISTENSON S.L., THURLOW M.L. (1990). – Mildly handicapped elementary students' opportunity to learn during reading instruction in mainstream and special education settings. **Reading Research Quarterly**, n° 25, p. 131-146.
- PALINCSAR A.S., BROWN A.L. (1984). – Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and Instruction**, n° 1, p. 117-175.
- PALINCSAR A.S., BROWN A. (1987). – Advances in improving the cognitive performance of handicapped students. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg (Ed.), **Handbook of special education : Research and practice**. New York : Pergamon Press, vol. 1, p. 93-112.
- PALINCSAR A.S., DAVID Y.M., WINN J.A., STEVENS D.D. (1991). – Examining the context of strategy instruction. **Remedial and Special Education**, 12 (3), p. 43-53.
- PARIS S.G., WINOGRAD P. (1990). – Promoting metacognition and motivation of exceptional children. **Remedial and Special Education**, 11 (6), p. 7-15.
- PARMAR R.S., CAWLEY J.F., FRAZITA R.R. (1996). – Word problem-solving by students with and without mild disabilities. **Exceptional Children**, n° 62, p. 415-429.
- PELGRIMS DUCREY G., DOUDIN P.-A. (1999). – **Système scolaire intégratif ou ségréatif : biais possibles dans les processus de signalement et d'orientation**. Papier présenté au Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Université de Berne, 16-18 septembre.
- RESCHLY D.J. (1987). – Learning characteristics of mildly handicapped students : Implications for classification, placement, and programming. In M.C. Wang, M.C. Reynolds et H.J. Walberg (Ed.), **Handbook of special education : Research and practice**. New York : Pergamon Press, vol. 1, p. 35-58.
- REYNOLDS M.C. (1990). – Educating teachers for special education students. In W.R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York : MacMillan, p. 423-436.
- ROCK E.E., FESSLER M.A., CHURCH R.P. (1997). – The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders : A conceptual model. **Journal of Learning Disabilities**, n° 30, p. 245-263.
- SANDS D., ADAMS L., STOUT D.M. (1995). – A statewide exploration of the nature and use of curriculum in special education. **Exceptional Children**, n° 62, p. 68-83.
- SCHUMM J.S. et VAUGHN S. (1991). – Making adaptations for mainstreamed students : General classroom teachers' perspectives. **Remedial and Special Education**, 12 (4), p. 18-27.

- SCHUMM J.S., VAUGHN S. (1992). – Planning for mainstreamed special education students : Perceptions of general classroom teachers. **Exceptionality**, n° 3, p. 81-90.
- SHULMAN L.S. (1986). – Paradigms and research programs in the study of teaching : A contemporary perspective. *In* M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : MacMillan, p. 3-36.
- SINDELAR P.T., SMITH M.A., HARRIMAN N.E., HALE R.L., WILSON R.J. (1986). – Teacher effectiveness in special education programs. **The Journal of Special Education**, n° 20, p. 195-207.
- SIPERSTEIN G.N., GODING M.J. (1985). – Teachers' behavior toward LD and non-LD children : A strategy for change. **Journal of Learning Disabilities**, n° 18, p. 139-143.
- SIROTNIK K.A. (1983). – What you see is what you get : Consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. **Harvard Educational Review**, n° 53, p. 16-31.
- SLATE J.R., SAUDARGAS R.A. (1986). – Differences in learning disabled and average students' classroom behaviors. **Learning Disability Quarterly**, n° 9, p. 61-67.
- SNOW R.E. (1984). – Placing children in special education : Some comments. **Educational Researcher**, 13(3), p. 12-14.
- SPEECE D.L. (1990). – Aptitude-treatment interactions : Bad rap or bad idea ? **The Journal of Special Education**, n° 24, p. 139-149.
- SWANSON H.L. (1984). – Does theory guide teaching practice ? **Remedial and Special Education**, 5 (5), p. 7-16.
- SWANSON H.L. (1993). – An information processing analysis of learning disabled children's problem solving. **American Educational Research Journal**, n° 30, p. 861-893.
- THOMPSON R.J., KRONENBERGER W. (1990). – Behavior problems in children with learning problems. *In* H.L. Swanson et B. Koegh (Ed.), **Learning disabilities : Theoretical and research issues**. Hillsdale, NJ : Erlbaum, p.155-173.
- VAN DER LEIJ A., KOOL E. (1981). – LOM/MLK. Deel 1 : Kritische kanttekeningen bij de diagnostische en onderwijskundige differentiatie. **Tijdschrift voor Orthopedagogiek**, n° 20, p. 153-168.
- VAUGHN S., KLINGNER J.K. (1998). – Students' perceptions of inclusion and resource room settings. **The Journal of Special Education**, n° 32, p. 79-88.
- VAUGHN S., SCHUMM J.S., KOUZEKANANI K. (1993). – What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations ? **Journal of Learning Disabilities**, n° 26, p. 545-555.
- WALBERG H.J., WANG M.C. (1987). – Effective educational practices and provisions for individual differences. *In* M.C. Wang, M.C. Reynolds et H.J. Walberg (Ed.), **Handbook of special education : Research and practice**. New York : Pergamon Press, vol. 1, p. 113-128.
- WANG M.C. et BAKER E.T. (1985). – Mainstreaming programs : Design features and effects. **The Journal of Special Education**, n° 19, p. 503-521.
- WOLF D. (1995). – **Aux portes de l'école... les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de Suisse romande**. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- YORK J.L., REYNOLDS M.C. (1996). – Special education and inclusion. *In* J. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York : Macmillan, 2<sup>e</sup> éd., p. 820-836.
- YSELDYKE J.E., CHRISTENSON S.L., THURLOW M.L., BAKEWELL D. (1989). – Are different kinds of instructional tasks used by different categories of students in different settings ? **School Psychology Review**, n° 18, p. 98-111.
- YSELDYKE J.E., O'SULLIVAN P.J., THURLOW M.L., CHRISTENSON S.L. (1989). – Qualitative differences in reading and math instruction received by handicapped students. **Remedial and Special Education**, 10 (1), p. 14-20.
- YSELDYKE J.E., THURLOW M.L., CHRISTENSON S.L., McVICAR R. (1988). – Instructional grouping arrangements used with mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. **Journal of Educational Research**, n° 81, p. 305-311.
- YSELDYKE J.E., THURLOW M.L., CHRISTENSON S.L., MUYSKENS P. (1991). – Classroom and home learning differences between students labeled as educable mentally retarded and their peers. **Education and Training in Mental Retardation**, 26 (1), p. 3-17.
- YSELDYKE J.E., THURLOW M.L., CHRISTENSON S.L., WEISS J. (1987). – Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. **The Journal of Special Education**, n° 21, p. 43-55.
- YSELDYKE J.E., THURLOW M.L., MECKLENBURG C., GRADEN J. (1984). – Opportunity to learn for regular and special education students during reading instruction. **Remedial and Special Education**, 5 (1), p. 29-37.
- YSELDYKE J.E., THURLOW M.L., WOTRUBA J.W. (1989). – Special education student-teacher ratios for mildly handicapped children. **The Journal of Special Education**, n° 23, p. 95-106.

## COLLOQUE UNIVERSITAIRE

### Questions à la formation professionnelle initiale (LP – CFA), métamorphoses et perspectives

NANTES – IUFM des Pays de la Loire  
17-18 mai 2001

Un récent numéro (131) de la *Revue Française de Pédagogie* dresse un bilan des mutations que connaît la formation professionnelle initiale, et montre combien les récentes transformations de l'emploi et de la production ont modifié les équilibres d'un dispositif où la scolarisation des apprentissages (CA-CET-LP) a longtemps été pensée comme l'aboutissement achevé d'un processus historique.

L'élargissement des contours du champ de la formation professionnelle est l'élément majeur qui caractérise ces trente dernières années : autour de l'enseignement professionnel scolarisé, s'est greffé tout un ensemble de dispositifs de formation, d'alternance et d'insertion dont les finalités, parfois floues, ont déplacé les frontières de la formation professionnelle vers l'entreprise (stage, alternance, formulation des compétences, etc.) et vers les instances politiques décentralisées (Région notamment).

Prise dans cette logique de diversification, la formation professionnelle a sans doute perdu en lisibilité. Elle offre moins qu'avant aux élèves, aux entreprises et aux enseignants/formateurs des lignes directrices et mobilisatrices. Oscillant entre des images de relégation, des impératifs d'insertion professionnelle, des exigences d'adéquation au marché du travail, le souci de former de jeunes citoyens et la volonté de promouvoir une culture technique, elle hiérarchise difficilement ses missions. Pour autant, elle constitue un domaine de pratiques pédagogiques assez fortement structuré et référencé sur lequel se fonde sa légitimité sociale.

Les journées organisées à Nantes se proposent de réunir des chercheurs, historiens, sociologues, juristes, etc., travaillant sur l'enseignement et la formation professionnelle (niveau V et IV) pour leur offrir l'occasion de faire le point sur les mutations passées et actuelles. Quels bilans des métamorphoses en cours peut-on dresser ? Quels enjeux les transformations des trente dernières années dévoilent-elles ? Quelles perspectives peuvent être décelées ? Trois thèmes seront particulièrement développés lors de ce colloque : les publics, les enjeux pédagogiques, et l'insertion professionnelle. Autrement dit former qui, comment et pourquoi ?

**Interventions de :** J.-L. Mélenchon, ministre délégué, G. Brucy, V. Troger, J.-P. Briand, M. Suteau, A. Prost, G. Moreau, P. Lechaux, L. Tanguy, F. Maillard, P. Kergoat, D. Tacaille, C. Agulhon, P. Caillaud, N. Frigul, A. Thébaud-Mony, H. Eckert, S. Beaud.

Frais d'inscription au colloque : 100 francs.

Une participation de 30 francs est demandée pour chaque repas.

Tarif étudiant : 30 francs par jour (inscription et repas compris).

Merci de libeller votre chèque à l'ordre de l'**Agent comptable de l'université de Nantes**

et de le retourner avec votre fiche d'inscription avant le **2 mai 2001** à :

**MSH Ange Guépin – Cens**, colloque Formation professionnelle initiale,

Fabienne Le Roy / Claudine Hommelet,  
21 boulevard Paul Doumergue – BP 76235,

44262 Nantes Cedex 2

Tél. 02 40 20 65 06 (65 23)

Fax 02 40 20 65 01

**[fabienne.le-roy@humana.univ-nantes.fr](mailto:fabienne.le-roy@humana.univ-nantes.fr)**  
**[claudine.hommelet@humana.univ-nantes.fr](mailto:claudine.hommelet@humana.univ-nantes.fr)**

# NOTES CRITIQUES

ARMSTRONG (Derrick) – **Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs.** London & New York : Routledge, 1995. – 161 p.

L'auteur s'inscrit dans un courant sociologique britannique résolument critique et tente de comprendre cette notion particulière souvent mise en valeur mais rarement critiquée de « partenariat » (*critical scrutiny*). Deux questions guident l'auteur : Qui détient le pouvoir de décision en matière d'évaluation des « besoins éducatifs particuliers » des enfants et de placement de ces derniers ? ; Est-ce que les points de vue des parents et des élèves concernés sont considérés ? Car l'auteur soupçonne que le « partenariat » tant affiché ne serve qu'à légitimer les activités des professionnels. Pertinemment, l'auteur montre, dans un premier temps et grâce à une analyse documentaire, qu'il est possible de dater le moment où émerge cette idée de partenariat entre les familles et l'école. Par la suite, une analyse d'entretiens menés avec des psychologues, des parents et des enfants est fournie, faisant suite à une enquête de terrain où l'auteur a pu assister aux réunions d'évaluation de vingt-neuf élèves référés aux services de psychologie scolaire de trois différentes autorités éducatives locales (*local education authorities*) en raison de « difficultés émotionnelles et/ou comportementales » et interviewer les participants.

Dès les années 1950-60, quand il fut admis, par des sociologues de renommée dont Douglas (1964), Fraser (1959) et Bernstein (1962), cités par l'auteur, que le « milieu » ou « l'environnement » de l'enfant avait une incidence sur sa trajectoire scolaire, on peut dire que l'idée d'associer les parents à l'éducation de leurs enfants a été véritablement lancée. Cette idée prendra force de loi et sera même repérable dans certains documents tels que, pour la Grande-Bretagne, le rapport Plowden (1967) et, en ce qui concerne les États-Unis, dans divers programmes dits compensatoires mis en place dans les années 60, notamment après la parution du rapport Coleman (1966). Bien que Bernstein lui-même, quelques années plus tard, ait critiqué les programmes d'éducation compensatoire et ait été impliqué dans le débat théorique et politique entourant la question du « déficit culturel » et des programmes de compensation (1). Ce projet d'associer les parents à l'éducation de leurs enfants, de compen-

ser les milieux dits « défectueux » ou « déficitaires » procède bien évidemment d'objectifs démocratiques ; il s'agit d'améliorer le sort des enfants issus des classes laborieuses ou modestes que l'on jugeait « culturellement handicapantes » pour les futurs élèves et, surtout, critiquer cette approche médicale présente en Angleterre dans le *1944 Education Act* qui considérait les déficits inscrits dans l'enfant et qui n'offrait qu'une infime place aux parents. La nouvelle approche sociale promue par les théoriciens et spécialistes, dont ces nouveaux venus, les psychologues de l'éducation (*educational psychologists*) qui détiennent un rôle pivot dans l'évaluation des besoins particuliers des enfants en Angleterre, visait à s'éloigner du concept de handicap en tant que notion médicale en examinant plutôt la nature des interactions sociales auxquelles prend part l'enfant, d'où l'apparition d'un intérêt pour le milieu familial des enfants.

Bien qu'à partir des rapports suivants, *Plowden* (1967) qui : 1) statue le devoir de l'État d'intervenir, en matières sociale et éducative afin de maximiser l'égalité de tous les citoyens, 2) encourage le partenariat comme support à l'éducation compensatoire et 3) rejette l'idée du handicap qui découlerait de déficits individuels ; *Warnock* (1978) qui est considéré comme une véritable charte des droits des parents et du *1981 Education Act* qui donne non seulement la possibilité aux parents d'être représentés mais aussi le droit de participer à la prise de décision comme membre de l'équipe multidisciplinaire, l'accent soit mis sur la contribution des parents dans le processus d'évaluation, l'idéal de partenariat semble demeurer un vœu pieu. L'auteur parle donc de « partenariat formel » où les parents seraient en position de vulnérabilité, et où l'on assisterait à une rhétorique du type « parents comme partenaires ».

Le travail d'évaluation en collaboration avec les parents devait rapidement conduire les spécialistes à identifier le milieu familial comme étant à la source des problèmes éprouvés par les enfants en milieu scolaire. En effet, il apparaît, selon des données recueillies par Armstrong, que les circonstances propres au milieu familial de l'enfant soient identifiées par les enseignants ou les spécialistes comme des causes provoquant des problèmes de comportement à l'école ou des retards scolaires. Par

exemple, il est courant de trouver des enfants ayant été évalués comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » en raison d'un milieu familial peu stimulant ou pauvre (*poor home background*). Cette situation est, dans certains cas, douloureusement ressentie par les parents : « L'enseignante semble m'évaluer au lieu d'évaluer mon fils Stéphane. C'est comme si elle dirigeait le blâme contre moi » (*She [son's teacher] seemed to be assessing me rather than Stephan. It's like she's shifting the blame on to me*, p. 35). En outre, certains parents seraient particulièrement gênés par la nature et la fréquence des rapports qu'ils reçoivent : « Il y a certaines choses qu'ils [les psychologues] écrivent et que je ne comprends pas ; qu'est-ce qu'ils veulent dire par résultats de tests, Burt revisité, résultats en lecture, etc. » (*Some of the things they wrote I don't understand what they mean-test results-Burt rearranged reading scores*, p. 40). Cependant, il ne faut pas croire, précise l'auteur, que ces situations soient passivement vécues par les parents. Ces derniers sont, en général, étonnamment conscients des procédures et de la place restreinte qu'ils y occupent. Les spécialistes et, en particulier, les psychologues de l'éducation seraient, selon les parents interrogés dans l'enquête, très présents au début du processus d'évaluation de l'enfant, c'est-à-dire au moment où l'accord des parents à entreprendre des démarches s'avère nécessaire et, plus le processus d'évaluation tire à sa fin, peu communicatifs. L'auteur se demande si le style technique des rapports transmis aux parents et le peu de relations que les spécialistes entretiennent avec la famille au fur et à mesure que le processus d'évaluation tire à sa fin, participent à la légitimation du rôle du professionnel dans le champ de l'éducation spécialisée, voire à mieux situer son rôle face à l'État qu'il sert.

Si les parents apparaissent dépourvus de pouvoir de décision dans le processus d'évaluation des enfants ayant des « besoins éducatifs particuliers », Armstrong en donne ici les raisons. Il ne s'agit évidemment pas d'une tentative délibérée de la part des spécialistes d'écarter les parents mais plutôt d'un malentendu, de tensions constantes où parents et spécialistes, lesquels ne partagent pas les mêmes objectifs, ne perçoivent pas les choses de la même façon. Les premiers souhaiteraient identifier le « problème » afin d'envisager une solution rapide ou découvrir un traitement, et cela en fonction de certaines « croyances » populaires ou d'explications pseudo médicales ou pseudo psychologiques qui peuvent, le cas échéant, les « absoudre » de tout blâme ; les seconds seraient plutôt réceptifs aux demandes provenant des enseignants plutôt qu'à celles des parents et chercheraient davantage à « éclairer les problèmes » qu'à trouver des solutions. Quant aux enseignants, ils auraient tendance, en général, à identifier les difficultés éprouvées par les

enfants en termes médicaux afin d'éviter de remettre en cause leur pratique éducative (*Both teachers and parents used the label to shift responsibility for children's difficulties away from themselves, and usually on to the child*, p. 33). Par ailleurs, les informations données aux parents par les professionnels ne seraient pas toujours perçues par les premiers comme le souhaiteraient les seconds. Les entretiens entre les parents et les psychologues analysés par l'auteur témoignent de la difficulté de l'épreuve. Lors d'un échange entre les parents d'un enfant destiné à rejoindre une école spécialisée en Écosse et un psychologue, l'auteur montre que les deux parties en viennent à établir une sorte de consensus à partir d'éléments subtils qui s'ajoutent au cours de la discussion. Ainsi, loin d'imposer délibérément son propre point de vue, le psychologue est considéré, dans ce cas précis, comme prenant part à une négociation où de nouveaux éléments se greffent constamment et où des changements de perspective s'opèrent à son insu (p. 61). L'entretien est donc considéré, de façon dynamique, comme produisant une sorte de consensus non prévu, à l'origine, par les acteurs concernés. Néanmoins, les échanges entre les parents et les spécialistes, tels qu'analysés au chapitre III, montrent que la décision finale en matière d'évaluation des besoins de l'enfant résulterait davantage d'une résignation des parents que d'un consensus. Le cas d'un parent ayant rejeté son rôle de partenaire, de peur de légitimer le schéma élaboré par le spécialiste lequel semblait blâmer le milieu familial, est cependant considéré.

L'auteur aborde également la douloureuse question, à savoir comment le processus d'évaluation des besoins des enfants et, éventuellement, le déplacement de ces derniers dans un établissement spécialisé sont perçus par les principaux protagonistes concernés, soit les enfants eux-mêmes. L'auteur rapporte le témoignage d'un enfant de sept ans qui, oubliant avoir été évalué par un psychologue, attribue sa présence dans l'école spécialisée à sa *taxi lady* qui le conduit chaque matin à l'école spécialisée (p. 85).

Ce livre apporte donc une double contribution en interrogeant d'abord les tensions qu'incluent les décisions prises « en partenariat » mais aussi en donnant la parole aux enfants, ce qui représente une tradition encore très peu répandue dans le milieu scientifique comme le note l'auteur, et comme l'avaient déjà signalé, dès 1979, Barton et Meighan. Les chapitres les plus pénétrants sont, sans aucun doute, les chapitres V et VI, lesquels montrent, à partir d'entretiens menés avec des enfants, à quel point ceux qui sont dirigés vers des classes ou des établissements spécialisés ont conscience du processus les ayant conduits là où ils se trouvent. Soulignons, en outre, la mise en valeur, dans ce livre, des interprétations des enfants



qui, par exemple, se résignent à penser qu'il y a « quelque chose qui ne va pas en eux » (voir les pages 85, 86, 99) ou encore utilisent des stratégies telles que refuser de participer aux interviews afin de retarder le moment où ils risquent d'être séparés de leurs pairs et, s'ils rejoignent une école spécialisée éloignée de leur lieu de résidence et de leurs parents (p. 91).

D'un point de vue plus macroscopique, l'auteur souligne que l'État qui n'est pas seulement un véhicule qui reproduit, de façon linéaire, un ordre social par la force et la domination mais aussi un site où s'affrontent différents intérêts de groupes influents, se place, si l'on peut dire, entre les spécialistes et les clients afin de « définir les besoins des clients et les voies par lesquelles ces besoins doivent être satisfaits » (p. 122). Cependant, si l'État est le médiateur, il est aussi en définitive le client puisque les professionnels ont pour objectif de contribuer au « bien public », concept qui rejoint, en partie, celui des « besoins de l'État » (p. 123). C'est en ce sens, c'est-à-dire par l'adoption de normes bien précises, que l'État exerce un certain contrôle sur les destins individuels. Armstrong, à la suite de Tomlinson, ajoute qu'au travers de ce processus de médiation, certains groupes professionnels – toujours les plus influents – sont, en un certain sens, incorporés ou cooptés à la machine étatique afin de définir les besoins des enfants. Le pouvoir des différentes professions de définir leur clientèle dépendrait en partie de leur habilité à négocier leur rôle au sein de l'État. Cependant, si ce rôle au sein de la machine étatique contribue à définir un groupe professionnel en particulier, il contribue également, comme par un effet de retour, à la bureaucratization d'une organisation professionnelle donnée. C'est probablement ainsi que les professionnels participent, en dépit de leur bonne volonté et des objectifs de soins ou de cure qu'ils poursuivent, à l'élaboration des structures de contrôle social et de domination, comme le précise Armstrong. Ce constat amène l'auteur à suggérer, sans plus de détails, qu'un véritable partenariat entre parents, enfants et spécialistes ne semble possible qu'en dehors des voies bureaucratiques étatiques.

Nathalie Bélanger  
Université de Toronto (Canada)

#### NOTE

- (1) Bernstein, B. (1970), A critique of the concept of compensatory education in Rubinstein, D. & Stoneman, C. (eds.), *Education for democracy* (p. 110-121), Harmondsworth, Penguin Books.

BARBIER (Jean-Marie), GALATANU (Olga) (dir.) – **Signification, sens, formation**. Paris : PUF, 2000. – 192 p. (Éducation et formation).

Cet ouvrage collectif, issu d'une table ronde organisée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation et de la Formation (1998), rassemble des contributions d'auteurs de différents horizons disciplinaires, réunis autour de la question ambitieuse du sens et de la signification des pratiques en éducation et en formation, domaine dans lequel cette question de la quête de sens est particulièrement aiguë. L'ensemble des contributions propose un regard théorique exigeant sur les thèmes déclinés dans le titre, en offrant un abord transdisciplinaire, chaque auteur prenant d'ailleurs la précaution de préciser son point de vue, qu'il décline à travers un objet spécifique.

C'est ce que fait tout d'abord F. Rastier dans une étude liminaire précieuse, dans laquelle il épouse un point de vue de linguiste qui délimite son étude sur le sens et la signification au signe et au texte. Opposant les deux traditions épistémologiques logico-grammaticale et herméneutique, respectivement attachées à décrire la langue comme moyen de représentation et de communication, l'auteur rattache le concept de signification à la problématique logico-grammaticale et le sens à la tradition herméneutique. La signification attribut du signe, le sens propriété du texte, voilà posées les bases d'une discussion dans laquelle F. Rastier privilégie la perspective herméneutique et interprétative, proposant de placer la signification sous la rection du sens, la première restaurant quatre dimensions propres à la performance sémiotique, évacuées par la tradition logique : un sujet, une pratique sociale accomplie par le texte, une action et une temporalité. Dès lors le parcours interprétatif apparaît pour l'auteur fondateur de la signification.

L'article de O. Galatanu se situe dans la perspective de la sémantique argumentative (J.-C. Anscombe, O. Ducrot), et approche la question des effets de l'acte discursif sur soi et l'autre. Il s'agit ici de décrire le processus de « sémiotisation du monde » accompli par l'exercice du langage. Prenant ses distances à l'égard des distinctions oppositives du sens et de la signification, l'auteur installe la dernière dans une problématique associative qui n'enferme pas la signification dans la langue entendue comme système, mais la soumet à son usage, pointant la vocation discursive et argumentative de la signification et des « virtualités procédurales » qu'elle renferme. Le sens désigne le produit d'une opération de sélection posant un lien entre des entités signifiantes. Par là, l'auteur entend souligner tout à la fois le caractère argumentatif et la fonction stabilisatrice du sens discursif par l'opération de séparation de « possibles argumentatifs » qui le produit.

P. Pastré déplace ensuite le propos sur le terrain de l'agir professionnel et de sa compréhension. L'auteur se donne pour tâche d'élaborer une sémantique de l'action qui « cherche prudemment un chemin » entre conceptualisation dans l'action et herméneutique de l'action. Il pose la première comme un processus par lequel l'acteur met à distance son engagement dans une pratique pour l'organiser, l'orienter de façon efficace par rapport à ses buts. L'identification de la structure conceptuelle d'une situation autorise son intelligence et se révèle contemporaine d'une prise de pouvoir réflexif sur celle-ci. D'une situation de travail dans laquelle il est engagé, l'acteur (le novice) peut ensuite découvrir par le récit la logique qui préside à son action. Le récit et la réflexivité sont envisagés comme facteurs de cohésion et de stabilisation d'un vécu qui ne prend sens que par eux : ce n'est plus à ce stade du sujet épistémique dont il est question, mais du sujet interprétatif, tout à la fois héros et sujet de son histoire : le « sujet héroïque ». C'est un des grands mérites de l'analyse de P. Pastré que de concevoir qu'à une conceptualisation dans l'action doive se superposer une herméneutique de l'action pour penser l'agir professionnel. On ne peut en effet faire l'économie de la problématique identitaire lorsqu'on affronte la question de l'expertise professionnelle.

J.-M. Barbier n'étudie pas non plus cette dimension dans son article. Soucieux dans ces travaux de contribuer à l'élaboration d'outils d'intelligibilité de l'action, celui-ci se propose dans son article de clarifier à son tour les notions de sens et de signification avant d'examiner les modalités de leur mobilisation pour approcher les pratiques éducatives et formatives. Se démarquant de la conception oppositive classique entre signification et sens, qui caractérise la première par une stabilité et une certaine autonomie par rapport au sujet, et qui soumet la seconde à des critères de contingence et à l'activité du sujet, J.-M. Barbier articule trois types d'activité humaine – action, pensée, communication – dont il décline utilement les spécificités et leur rapport respectif au sens et à la signification, tout en les pensant dans leur lien avec la construction du sujet. Si l'objet significatif peut être éprouvé de façon prélinguistique et préreflexive au cours de « relations-en-acte » qui se tissent entre le sujet et son environnement, le sens n'éclot que d'une expérience mentale par laquelle le sujet relie ses vécus présents et passés pour créer de la cohésion identitaire. Rapprochant le sens au *construit* par la pensée et la signification au *donné* par la communication, l'auteur étaye son propos en identifiant les *offres de signification* et les *activités de construction de sens* à l'œuvre dans les situations éducatives et formatives et les dispositifs professionnalisants.

La contribution de E. Bourgeois se place spécifiquement sur le terrain de la formation des adultes et ques-

tionne le sens de l'engagement en formation. Envisageant l'entrée en formation sous l'angle phénoménologique des motifs et des raisons d'agir, l'auteur suggère que l'explicitation pour autrui et pour soi-même du sens de son action constitue le moyen par lequel le sujet conquiert un espace de liberté par rapport à son engagement, rapprochant ainsi, en écho à la contribution de J.-M. Barbier, signification et activité de communication. Espace d'autonomisation, d'axiologisation et de légitimation, le sens de l'engagement apparaît fondateur de lien personnel et de lien social. Outre cette fonction existentielle et sociale, le sens de l'engagement autorise l'acteur à finaliser son activité, par une fonction d'orientation de l'action vers un but et de mobilisation de moyens qui l'inscrit dans une économie des ressources et des contraintes.

Situant son propos non plus sur le versant existentiel développé dans les deux contributions précédentes, mais sur celui plus cognitif et didactique des conditions favorisant l'accès pour un individu au sens de ce qu'il fait, B. Rey interroge la notion de compétence dans son rapport au sens, soulignant l'impossibilité de penser l'une et l'autre séparément : pas de compétences hors la construction par le sujet de l'intelligibilité d'une situation qui lui permette de l'exercer ; pas de compétences hors une « donation de sens ». Le problème est dès lors de savoir ce qui rend possible un apprentissage du sens. Si l'atomisation de tâches et la sélection et l'inculcation de réponses spécifiques à telle situation manquent la question du sens, le recours au savoir, entendu comme corpus institué de propositions de sens, est potentiellement producteur de sens pour le sujet, en ce que précisément il est propositionnel et non impositif : la condition de l'actualisation de son potentiel formatif et signifiant reposant – ce qui n'est pas une mince affaire – sur sa capacité à être reconnu par le sujet comme une réponse à un problème qu'il se pose. Quant à l'immersion dans une pratique, dans la concrétude d'une action finalisée, elle constitue certes une voie d'accès au sens en ce qu'elle permet au sujet de complexifier, de modifier son rapport au monde dans un contact direct, non différé à une situation, mais ce sens est largement le fruit de dispositions plus ou moins passives dans lequel le sujet n'exerce pas sa liberté mais est mis en situation de dépendance. L'auteur plaide au final, en référence aux jeux de langage de Bruner, pour un « échange spécifique » qui ne soit ni prisonnier de la singularité aveuglante du faire, ni de l'extériorité de la parole démonstrative, pour une pédagogie créative de l'alternance en somme.

M. Fabre se propose ensuite d'éclairer la question du sens dans son rapport avec la réflexion pédagogique. Partant du préalable qu'il ne peut être question de sens qu'en référence à un sujet, à un contexte et à un code

(propre à une communauté de compréhension), M. Fabre assigne à la signification d'un énoncé (un savoir, une méthode) une fonction stabilisatrice de pertinence, indépendamment de sa vérité dans le monde : « la forme de possibilité logique d'une proposition ». Transversal, le sens se manifeste quant à lui sous une forme problématique, lorsque précisément la cohésion entre la signification, l'instance d'énonciation (la manifestation) et /ou la référence font problème. Dans le champ éducatif et formatif, le questionnement pédagogique, défini comme « vigilance au sens », tente d'articuler ces trois dimensions. Déclinant son triangle de la formation autour des trois logiques concurrentes qui la structurent (sociale, épistémique et psychologique), l'auteur inscrit les pratiques de formation dans la recherche continuellement renouvelée d'un équilibre entre les trois dimensions du sens : rapports à soi, au savoir et au monde.

R. Kaës propose ensuite de décrire la formation sous l'angle de la rencontre qu'elle instaure, de la vie fantasmatique et du travail psychique qui s'y déploient. Espace de confrontation à l'étrangeté, la formation est d'abord un investissement narcissique de soi prolongé au-delà de soi vers ceux auxquels elle est destinée. Anticipation d'un devenir, d'une forme, la formation est le lieu d'une dramaturgie où s'exercent des pulsions narcissiques et libidinales, une fantasmagorie qui soutient le désir de former (de mettre en forme, de (dé)former), et celui d'être formé (d'être une forme, d'être rempli par une forme). Le travail psychique en formation se déploie dans une relation entre sujets dans laquelle c'est une transformation, un changement de forme qui est visé. Cette métamorphose concerne un processus intrapsychique qui fait intervenir de bout en bout l'organisation intersubjective qui l'autorise : ce processus ne va pas sans des résistances à l'incertitude de la forme qui constituent un moment nécessaire sur la voie de son actualisation. R. Kaës examine les formes de « ratage narcissique » qui guettent les dispositifs de formation, lorsque le « pacte narcissique » aliène le formé en ce qu'il ne tolère aucun écart entre une position assignée par ce « contrat » et la position de devenir du sujet ; lorsqu'encore le sujet en formation ou le formateur s'engage dans ce que l'auteur identifie comme une « réaction formative négative », dans laquelle la formation est le lieu d'un travail de deuil de l'objet perdu, de « l'enfant idéalisé ».

L'article de F. de Coninck épouse un point de vue sociologique sur la formation dans lequel l'auteur se propose d'examiner le sens construit par le sujet engagé en formation dans une tension entre un passé auquel il est ancré et un avenir dans lequel il se projette. F. de Coninck développe cette double entrée archéologique et téléologique autour de deux thèmes : la mobilisation des savoirs d'une part, la construction de son existence par le formé d'autre

part. La formation n'est pas signifiante si elle inscrit le sujet dans une seule posture archéologique et si elle est impuissante à générer et soutenir une visée téléologique ; c'est cette mobilisation des savoirs « en vue de », ce basculement nécessaire, que nombres de formations initiales, plus « conformatrices » que formatrices, peinent selon l'auteur à réaliser. Cette mobilisation des savoirs en formation ne peut s'exercer sans une construction de sens de son histoire, de sa « trajectoire sociale ». L'incertitude d'un avenir social pour de nombreux jeunes en formation nuit bien entendu à cette visée téléologique nécessaire à la réalisation du processus de formation. Des rapports problématiques à l'institution, aux savoirs, à soi-même, fruits d'une histoire sociale et d'une « archéologie envahissante », peuvent générer un désinvestissement téléologique et des attitudes de repli sclérosants. La formation ne saurait être signifiante sans la projection vers un horizon de possibles que les dispositifs de formation doivent aider les jeunes en formation à construire.

À partir d'une lecture critique de Max Weber, P. Zarifian propose enfin de réinvestir sous un angle sociologique la distinction entre signification et sens, négligée selon l'auteur dans la perspective webérienne, en posant la première comme héritée et appropriée par un sujet appartenant à une communauté de compréhension, vouée à organiser de façon conventionnelle et impositive un certain ordre social. Le sens quant à lui échappe à cet ordre de la convention, et littéralement problématise, c'est-à-dire pose un problème, celui du devenir. Il renvoie invariablement, ainsi que le notait précédemment M. Fabre, à un contexte, à un sujet et à un code (le sens se construit sur un horizon de signification). Si la signification est convention, le sens est discrimination et tentative de cohésion. Dans le champ de l'apprentissage professionnel, l'appropriation de son devenir est selon l'auteur un enjeu primordial pour le sujet de saisie du sens de son activité et de son engagement, en particulier dans des contextes de forte incertitude et de mobilité professionnelle.

Nous avons souligné le caractère ambitieux et stimulant de cet ouvrage. Même si la notion de formation, annoncée en titre, est inégalement investie par les auteurs et perd de fait parfois le statut organisateur et structurant qu'on était en droit de lui voir conférer, il faut saluer à la fois la rigueur et la complémentarité des contributions, qui posent des jalons précis et précieux pour soutenir des pratiques sociales (de recherche, de formation) dans lesquelles ces problématiques du sens et de la signification sont omniprésentes.

Régis Malet  
Université Charles de Gaulle, Lille III

BAUDELLOT (Christian), CARTIER (Marie) et DETREZ (Christine). – **Et pourtant ils lisent...** Paris : Seuil, 1999. – 248 p. (L'épreuve des faits).

Dix ans après « Le niveau monte », dans lequel, avec Jean Claude Establet, il affrontait l'opinion de la baisse du niveau scolaire, Christian Baudelot récidive. Il s'attaque cette fois à un autre stéréotype, la prétendue baisse de la lecture. En compagnie de deux autres sociologues, Marie Cartier et Christine Detrez, l'auteur se résout à examiner cette question de la crise de la lecture et du livre « avec sérénité, sur la base des faits ».

Rappelant le contexte qui produit cette déploration, les auteurs constatent qu'elle est contemporaine des premières statistiques sur les pratiques culturelles des Français et des enquêtes sur les lectures des jeunes et des étudiants, c'est-à-dire 1955. Encore faut-il préciser, comme le mentionne Nicole Robine dans un livre récent (1) qu'à cette date, la question est non pas « combien de livres ? », mais « que lisent les Français ? » Si la question sur la baisse de la lecture est récurrente, elle subit néanmoins un déplacement.

Après l'inquiétude sur les mauvais livres et les observations des phénomènes d'échec scolaire et des formes persistantes d'illettrisme, la lecture devient une cause pour de nouveaux agents sociaux en dehors de l'école, un enjeu de classement national des performances scolaires et des valeurs républicaines d'égalité des chances. Dans une société où l'école est obligatoire depuis 100 ans, le rapport aux livres prend valeur de symbole d'intégration au point de dénoncer, dans les cercles lettrés, le risque de dissolution d'un lien social (Poirot-Delpech). Cette crainte ne manque d'ailleurs pas d'anthropocentrisme car souvent, elle vient des prescripteurs.

Face à ces litanies, où en est-on réellement ?

### Résultats de l'enquête

Si aujourd'hui l'histoire de l'école, de la lecture et de son apprentissage continue à être intimement liée à l'idée d'émancipation et de civilisation, en réalité derrière les mêmes mots (lire, lecture, intelligence des textes), se cachent d'autres formes et d'autres pratiques. Aussi cette enquête confirme la baisse de l'attitude de lecture dès l'école secondaire mais dédramatise également cette pratique.

Contrairement aux précédentes enquêtes sur la lecture en milieu scolaire qui portaient sur un niveau (le collège) ou une portion de cycle (telle terminale), celle-ci a l'originalité de suivre une cohorte d'élèves (entrés en 6<sup>e</sup> en 1989) pendant quatre ans et de comparer l'investissement

dans la lecture, la distribution sociale des objets lus et les rapports à ces objets au cours de ces années. Deux méthodes sont pour cela sollicitées, celle de l'enquête par questionnaire et celle de l'entretien ethnologique, grâce au soutien de France-Loisirs et de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation nationale.

Puisqu'on sait qu'on lit plus à 12 ans et qu'on décroche à partir de 16 ans, les 1 200 élèves tirés d'un panel statistique portent sur trois académies (Caen, Dijon et Versailles), et répondent en 1993 à un premier questionnaire, en moyenne à l'âge de 15 ans et demi, qui sera suivi d'autres pendant quatre ans. En plus de ces questionnaires, 26 entretiens approfondis sont menés auprès d'élèves choisis dans le panel, à la 5<sup>e</sup> année. Et, en 1997-98, 18 entretiens sont menés auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> et 17 d'élèves de seconde pour analyser les effets de l'enseignement secondaire sur le parcours de lecture.

La question, « En dehors des livres scolaires, quels sont les derniers livres que tu as lus ? » a permis de mesurer, au fil du temps, le nombre de livres lus, leur nature et celle des auteurs lus. Le rapport entre réussite scolaire (et pas celle en français) et lecture est clair puisque c'est parmi les élèves à l'heure, sans doublement de la 1<sup>re</sup> à la terminale, que se retrouvent les plus forts lecteurs. Toutefois, à tous les niveaux du parcours, existent de bons et très bons élèves qui ne lisent pas ou peu. Par ailleurs, des filles fortes lectrices ne correspondent pas au modèle de succès scolaire. « La lecture n'est donc pas une condition de la réussite. On peut lire et ne pas réussir. On peut réussir et ne pas lire. » Si on veut étudier les probabilités de réussite et le rôle de la lecture, les évaluations confirment ce qu'on savait déjà : les effets supplémentaires apportés par les lectures existent encore au collège mais sont plus faibles. « Les carrières scolaires sont massivement déterminées par le milieu culturel et économique », disent les auteurs. Face à cette réalité, science fiction, policier ou fantastique ont autant d'importance que la littérature classique. Si le lien est si lâche entre réussite scolaire et lecture, c'est que la lecture n'est qu'un loisir parmi d'autres. Arrivée au 5<sup>e</sup> rang des activités de loisirs des adolescents, après la musique, la télévision, les amis, les magazines et le sport, la lecture dépasse pourtant les jeux vidéo et la lecture des bandes dessinées. À la fin de l'enquête, les amis et la sociabilité l'emportent sur la musique ; le bricolage et la cuisine auront dépassé la lecture de livres.

Au cours des 4 ans, ils sont de moins en moins nombreux à lire, surtout les garçons, et ils lisent moins, quelles que soient les origines sociales. Proches du quart de l'échantillon la première année, les forts lecteurs n'en

représentent plus qu'un cinquième, 4 ans plus tard. Inversement, les faibles lecteurs et les non-lecteurs passent de 45 % à 51 %. Au cours des 4 ans, 61 % conservent les mêmes pratiques mais parmi ceux qui ont changé (39 %), ceux qui ont diminué la pratique de lecture sont plus importants (23 %) que ceux qui l'ont augmentée (16 %).

Dans la bibliothèque des collégiens, 737 auteurs et 1 504 titres ont la faveur des élèves. Les genres préférés sont ceux des précédentes enquêtes : romans classiques et collection de jeunesse, aventure, témoignages, science fiction, théâtre, policier, et fantastique (présence plus massive de Stephen King). L'intérêt des résultats proposés est de présenter des profils-types de lectures selon le sexe, l'origine sociale et le niveau de réussite des adolescents. Des auteurs sont communs à tous les élèves : Christie, Zola, Maupassant et Pagnol. La différenciation des goûts se fait avant tout sur le partage des sexes, puis sur le niveau scolaire, et après seulement sur l'origine sociale. La réforme du français au collège amène une diversité plus grande des auteurs conseillés, et un travail sur la langue et les discours évite les hiérarchies littéraires qui seront celles du lycée avec des exercices comme l'explication de texte. Dans leur effort pour favoriser ce goût de lire, une pédagogie plus ouverte permet aux élèves de rendre compte des lectures liées à leurs centres d'intérêt, et aux fonctions de divertissement, de documentation et d'apprentissage personnel grâce à l'identification aux personnages. Cette fonction « ordinaire » du lire, de nature éthico-pratique, s'oppose, au lycée, à la lecture « savante », plus littéraire. Deux phénomènes s'observent chez les lycéens : une concentration sur le patrimoine littéraire (la 3<sup>e</sup> année de l'enquête, 2/3 des auteurs cités sont ceux du Lagarde et Michard) et une dispersion après le baccalauréat de français. Si King est toujours l'auteur qui a la préférence de toutes les sections, pour certains cette lecture est de l'ordre de l'évasion, comme l'est celle de Stendhal, de Flaubert, de Vian ou de Camus, tandis que pour d'autres, c'est la persistance d'une passion pour la science fiction. Le clivage entre des pratiques Garçons/Filles au collège laisse la place à celui qui sépare l'élève à l'heure de l'élève en retard. À une structure de goûts hérités de la socialisation primaire se substitue une structure de compétences définie par le niveau et la spécialisation scolaire. « Le lycée scolarise les pratiques et les contenus de lecture. D'un côté, il unifie en restreignant l'univers de la lecture aux grands textes du répertoire, de l'autre, il divise, dans la mesure où les compétences renvoient à une hiérarchisation de niveau de réussite. Trois catégories se distinguent, les "convertis" qui croient à la valeur des grands auteurs, les "faux adhérents" composés d'utilitaristes ou de passionnés par la contre-culture et enfin les participants d'une bonne volonté culturelle ».

La conclusion de cette recherche est donc qu'on lit peu et de moins en moins au cours de la scolarité. Toutefois, le livre résiste sous la forme de la lecture de roman, si l'on veut bien continuer à appeler lecture cette pratique d'où est absente la croyance littéraire, caractéristique d'une certaine vision humaniste de la lecture.

## Remarques

Tout l'intérêt de cette enquête réside dans le continuum observé des pratiques déclarées et de leurs représentations pendant 4 ans. La convergence avec d'autres enquêtes est forte tant dans le pourcentage entre forts, faibles, moyens lecteurs (Schmitt) que dans la liste des auteurs ou des genres (De Singly, enquête INRP). Mettelle en avant un invariant structurel qui serait la double fonction de la lecture : détente et études, information et identification, double fonction qui se maintiendrait à travers des variations de modes ? Le scolaro-centrisme de ces lectures au lycée peut étonner dans la mesure où la question portait sur les lectures non scolaires, mais la perspective du baccalauréat induit cela.

Mais si rien ne change dans les lectures, alors que tout change dans le système secondaire, que peut-on en conclure ? L'arrivée de jeunes au lycée de masse ne semble pas remettre en cause les goûts culturels. Sans doute parce que la majorité statistique cache les phénomènes plus mineurs de contre-culture. Surtout parce que l'autonomie culturelle intergénérationnelle ne joue plus sur la lecture mais sur d'autres marqueurs : musique, sorties, autres formes de reconnaissance où l'écrit n'est pourtant pas absent. On souhaiterait que la recherche se poursuive au-delà dans la vie adulte pour voir ce qui reste et ce qui se transforme, comme l'ont fait les auteurs de « Histoires de lecteurs » avec la génération précédente. Des couples, qui avaient 20 à 30 ans en 1968, ont ouvert leurs bibliothèques privées aux enquêteurs et reconstitué les strates de lecture, les principes de classement, les titres perçus comme repères d'identité et l'influence du nouveau conjoint dans les changements de lectures.

On peut se demander si le mot « lecture » est encore pertinent pour désigner uniquement la lecture de livres. La pratique d'information et de documentation largement intégrée dans l'éducation ouvre à d'autres objets et supports. D'ailleurs, dans le matériel recueilli, deux discours évoquent cette attitude : celui de Thibaut, élève de section commerciale, qui oppose culture livresque et citation littéraire à la pratique de terrain et à l'entretien avec un professionnel. Et celui de Jérôme qui, après les classes scientifiques du lycée, continue à résumer ses lectures dans un carnet, sur le conseil d'un enseignant, non plus par utilita-

risme scolaire mais parce que, sur le trajet de la classe préparatoire, il rencontre des camarades filles qui lisent des classiques et souhaite élargir son répertoire pour entrer dans le jeu des conversations autour des livres.

Nul doute que ces pratiques sociales de référence (travail scolaire et sociabilités) n'inspirent les enseignants, car culture littéraire et culture documentaire ne s'opposent pas.

Christiane Étévé  
INRP

#### NOTE

(1) Mauger Gérard, Poliak Claude et Pudal Bernard, *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan, 1999. Robine Nicole, *Les enquêtes sur la lecture des livres*. Paris : Cercle de la Librairie, 2000.

---

CHAUVIÈRE (Michel), PLAISANCE (Éric). – **L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative**. Paris : PUF, 2000. — 252 p.

Cet ouvrage rassemble les communications françaises et étrangères au colloque organisé lors de la III<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, en 1998, ainsi que des bilans d'expériences particulièrement significatives présentées lors de ce même colloque. Il fait un point très éclairant pour les débats actuels, particulièrement vifs en France, sur les conceptions et les pratiques d'intégration pour l'éducation des enfants dits handicapés ou, plus largement, en difficulté.

Un « état des lieux » sur les enjeux et les controverses actuelles, analysés à partir de leurs racines historiques, ouvre l'ouvrage : la construction et l'évolution des mots de l'éducation spéciale, en rapport tant avec les partages de territoires professionnels et les clivages entre spécialistes qu'avec des enjeux et contradictions politiques et sociaux qui les dépassent ; les enjeux scientifiques et politico-institutionnels liés à l'évolution du champ de l'enfance inadaptée depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, notamment en rapport avec l'usage des statistiques, d'une part, et le développement de la psychologie, de l'autre ; la genèse du contentieux entre école et secteur médico-social, éducation scolaire et éducations spécialisées, à partir des années 40 et du gouvernement de Vichy, avec en particulier le développement d'actions rééducatives hors l'école ; les débats contemporains à la constitution et aux transformations de la psychologie scolaire qui à partir d'un projet initial visant tous les enfants (1945) restreindra son champ d'action aux seuls inadaptés (années 1958-1960) ; les spécificités et les « enkyttements » des tâches et territoires de l'enfance inadaptée, à partir d'évolutions diversifiées dans

les métiers, formations et identités professionnelles, avec cependant aujourd'hui des signes de rapprochements.

La seconde partie propose un bilan international des politiques d'éducation spéciale, montrant des différences importantes selon les pays. Des contributions particulières concernent Italie, Grande-Bretagne, Belgique, France, mais d'autres pays (Finlande, Grèce, Suisse...) sont également étudiés. La diversité est telle que l'on peut parler d'un « éclatement » de ces politiques, dont beaucoup se caractérisent par de notables ambiguïtés internes : marché scolaire soumis à la concurrence qui rend difficile les politiques d'intégration et d'« inclusion » préconisées en Grande-Bretagne, où les vieilles traditions d'étiquetage et d'exclusion perdurent ; difficulté et complexité, malgré des résultats probants, de la mise en pratique de l'intégration scolaire « à l'italienne » ; discordance entre la volonté d'intégration affirmée dans la loi et la réalité structurelle et idéologique en Belgique, où l'éducation spécialisée reste une « école des pauvres » ; problèmes rencontrés par la politique des zones d'éducation prioritaires, rendant difficiles la mise en place de nouvelles formes de coopération et de partenariat autour de tous les écoliers, handicapés ou non, en France.

La dernière partie présente des exemples de pratiques éducatives innovantes en France et en Belgique, concernant des populations variées (handicapés, jeunes sous mandats judiciaires, enfants en difficulté à l'école) et intéressant institutions scolaires, institutions judiciaires, éducation et soins spécialisés à domicile. Au-delà de leurs apports et problématiques variées, ces études insistent notamment sur l'importance de la recherche des conditions les meilleures pour que les pratiques d'intégration atteignent au mieux leurs objectifs.

Au total, un ensemble très riche qui propose une synthèse fructueuse et stimulante sur des questions d'une actualité aiguë, questions par rapport auxquelles rien n'est jamais définitivement acquis, et qui, comme le soulignent de diverses manières tous les auteurs, impliquent des enjeux dépassant largement les enfants directement concernés et intéressant aussi les orientations générales des politiques éducatives et de la recherche d'une cohérence de celles-ci par rapport au problème de la « différence ».

Monique Vial

---

GARDOU (Charles) *et coll.* – **Connaître le handicap, reconnaître la personne**. Toulouse : Erès, 1999. – 252 p.

Charles Gardou, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière – Lyon 2 et président-fondateur du CRHES (Collectif de Recherches sur le Handicap et

l'Éducation Spécialisée) (1), a dirigé cet ouvrage issu du colloque international *La personne handicapée : d'objet à sujet*, qui s'est tenu à l'Université Lumière – Lyon 2 en septembre 1998. Il resitue les grandes questions et lignes de réflexion aujourd'hui incontournables de l'intégration pleine et entière des personnes en situation de handicap. Il s'adresse dans un même langage aux professionnels et aux chercheurs, concernés à divers titres par le sujet. En réélaborant au présent les questionnements, les apports et les complexités, le présent ouvrage révèle de réelles ouvertures et des solutions inventives. Il balaie, par l'objet de son étude, tout le champ des sciences humaines.

Dans une partie introductive, Charles Gardou énonce la question essentielle qui guide la réflexion : « *comment permettre à ceux que le hasard de la naissance ou de la vie a stigmatisés d'être reconnus sans condition comme sujets et de jouer pleinement leur rôle dans la communauté humaine ?* ». Replaçant le concept de sujet dans une dimension anthropologique, il expose les quatre axes autour desquels se déploient les différents chapitres :

– Il n'est pas de sujet sans un autre qui le reconnaisse comme tel dans sa différence. Charles Gardou postule alors que « l'homme est indéfectiblement ordonné au monde dans lequel il vit, qu'il n'existe que par la communauté ».

– Il n'est pas de sujet sans un autre qui accompagne sa conquête d'autonomie. Il rappelle que la conquête de l'autonomie n'est pas le fait d'un seul homme mais que toute la société et son organisation en sont les artisans.

– Il n'est pas de sujet sans un autre qui reconnaisse ses droits et sa dignité. En partant de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, qui accorde à tous les individus les mêmes droits, « sans distinction aucune », Charles Gardou précise que le respect des droits civiques représente la base de la dignité pour tout être humain.

– Il n'est pas de personne handicapée susceptible de s'accomplir sans une société qui traduise en actes ses intentions démocratiques et d'intégration. De là découle une réflexion sur les distorsions entre le dire et le faire.

De la sorte, cette introduction constitue la charpente théorique qui porte l'ensemble des contributions.

L'ouvrage, organisé en deux parties, se présente comme un tout cohérent :

La première met en lumière le difficile passage d'objet à sujet (en exposant la difficulté de cerner ce concept) pour la personne handicapée. « Il n'est pas simple de rechercher une nouvelle approche en sciences humaines, en adoptant une posture où la personne concernée par la recherche est "sujet" et non "objet de recherche" » (p. 47). Elle propose d'abord un rappel historique, puis un

état des lieux contemporain et des réflexions théoriques sur la quête pour vivre pleinement sa différence, en accédant à l'autonomie et à la citoyenneté. Elle met en perspective la construction du sujet et la reconnaissance de la personne handicapée en tant que telle, la notion de dignité humaine et, par là même, l'évolution de la condition de ceux qui vivent le handicap au quotidien. Y est évoqué le long et sinueux parcours pour parvenir à la citoyenneté pleine et entière. Considérées souvent – notamment par le jeu de fausses représentations individuelles et collectives, et de prises en charge inadéquates – comme des individus sous-humains, les personnes affectées par une déficience semblent accéder difficilement au droit à la citoyenneté. À cet égard, l'ouvrage fait souligner les distorsions entre les intentions et les actes. Malgré les textes et les décrets existants, les obstacles abondent : d'une part la non-application de la loi « place encore très souvent les personnes en situation de handicap en dehors du droit commun » (p. 76), d'autre part sa mauvaise application se révèle parfois source de discrimination.

Parsemés de belles intentions, la politique d'intégration des personnes en situation de handicap est loin d'être effective. D'où l'accent porté ici sur les efforts à fournir pour favoriser l'autonomisation et la qualité de vie, notamment à travers les politiques d'accessibilité. Les dimensions éthiques, en particulier celles liées à l'interruption thérapeutique de grossesse, ne sont pas occultées.

Il apparaît, dans cette partie, que, au-delà de l'apparente diversité, la situation de handicap entraîne encore une « réification » de la personne.

La seconde partie traite de l'urgente nécessité d'une mise en pratique, à travers les notions d'intégration, de formation, d'éducation, de vie familiale et professionnelle. Elle met à l'épreuve le présupposé selon lequel l'évolution de la condition sociale des personnes touchées par un handicap dans la société irait de l'exclusion à l'intégration, en rappelant que certaines intentions intégratives peuvent aboutir à des formes de marginalisation. Il en va ainsi, en particulier, des dispositifs éducatifs mis en place au cours du temps et de la ségrégation qui peut être liée à la terminologie « catégorisante » du handicap et de l'éducation spécialisée.

L'intégration sur le terrain, fil conducteur de cette partie, est un processus dont l'analyse est d'une grande complexité et relève de nombreuses disciplines. Ici, les représentations se dégageant des différents chapitres ne sont pas discordantes. Elles s'inscrivent au contraire dans un concept commun : celui de la prise en compte de la diversité humaine.

Le handicap est ici analysé en termes de construction identitaire : Quelle perception a la personne de sa propre différence ? De quelle manière les autres la perçoivent-elles ? « Faire apparaître un sujet, c'est-à-dire un être humain encore habité par une mémoire, par des désirs, par des espoirs et par des joies, là où l'on ne croyait trouver que vide et chaos ou, au mieux, les restes insignifiants d'une humanité déchuë, est sans aucun doute une des expériences les plus fortes émotionnellement que l'on peut éprouver au contact de ceux qui n'ont parfois même pas *les mots pour le dire* » (p. 47).

Ce livre montre justement qu'il convient de repenser l'intégration en milieu ordinaire en dépassant la seule dimension scolaire, et en s'investissant dans la recherche des potentialités et l'optimisation de l'autonomie. L'accès au statut de sujet et à la citoyenneté passe également par l'accès à la culture et aux loisirs, droits indéniables trop souvent bafoués dans le contexte présent. Il est également fait état de l'intégration professionnelle et notamment des difficultés d'insertion et de maintien dans le monde du travail. Les chapitres sur la vie quotidienne, affective et familiale exposent les entraves à une existence pleine et épanouie, et rapportent les conditions qui permettent aux victimes du handicap d'être de véritables acteurs dans l'élaboration de leur propre vie.

De la sorte, cet ouvrage rend compte d'un véritable état des lieux de la condition des personnes handicapées, articulant réflexion théorique et mise en actes. À sa lecture, on mesure combien nous restons figés dans l'intentionnel. Comme l'affirme Charles Gardou, il s'agit de passer « du siècle de la connaissance et de la prise en charge à celui de la reconnaissance et de la prise en compte » (p. 234).

Delphine Combrouze  
Université de Reims

#### NOTE

(1) Créé en 1995, le CRHES se situe au sein de l'Université Lumière – Lyon 2, plus précisément de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (16 quai C. Bernard, 69007 Lyon). Michel Serres de l'Académie Française en assure la présidence d'honneur.

---

GAVARINI (Laurence), PETITOT (Florence). – **La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et la famille.** – Toulouse : Erès, 1998.

Si la lecture de l'ouvrage de Laurence Gavarini et Florence Petitot, *La fabrique de l'enfant maltraité*, s'impose pour toute personne qui, à titre direct ou indirect, est confronté à la maltraitance, elle est également utile à ceux dont le rapport à ce problème est plus lointain ou seule-

ment éventuel. En tant que témoin de hasard ou simple citoyen, on peut se réjouir de disposer avec ce livre d'un outil précieux pour s'informer, saisir toutes les nuances de ces situations complexes, construire un point de vue sur la maltraitance qui permette une attitude juste, attitude nécessaire pour sortir de l'isolement et de l'hésitation de l'individu confronté aux conséquences de ses actes, dans le cas du signalement des faits de maltraitance.

L'utilité de l'ouvrage tient au point de vue qu'il adopte : il n'impose pas de grille d'analyse, mais essaie plutôt de mettre à jour les relations entre enfants en danger, familles et intervenants, qu'ils soient enseignants, médecins, travailleurs sociaux. Il montre que, derrière une situation déjà déroutante, gît un autre problème, celui du regard porté sur la souffrance, sur l'anormalité malgré une apparence que les auteurs « soupçonnent » dès le départ, les faits ne « parlent » pas : si la maltraitance est un fait, elle ne peut se définir seulement par des coups et des violences physiques, elle est aussi le résultat de la perception d'un problème, de sa description, et, dès le départ, d'interprétations qui lui sont données. On pourrait craindre, en résumant ainsi le propos des auteurs, qu'elles en arrivent à nier les faits à force de trop les relativiser, mais il n'en est rien. Ceci serait une caricature de la tolérance, un piège. Ici, on cherche à définir ce dont on parle, sachant que l'apparente clarté de la notion de « maltraitance » peut faire obstacle à la recherche de solutions appropriées. Après donc avoir évité l'écueil qui consiste à croire que la maltraitance relève uniquement de faits « concrets », le livre en évite un autre, qui serait de tomber dans la simple étude de cas. Si l'évocation des « cas » permet en effet de ne pas simplifier la réalité, l'accumulation de leur description rend parfois impossible le recul nécessaire pour penser. Si des cas sont bien présentés ici, c'est toujours pour illustrer le propos, pour exemplifier une analyse de portée plus générale. On trouvera en premier lieu dans l'ouvrage des indications précieuses sur l'histoire et l'élaboration de la notion de maltraitance, ainsi que la bibliographie utile à ceux qui voudraient poursuivre l'investigation. Cette mise au point fait ressortir que, si nulle « réalité objective » n'a été découverte à la faveur d'un changement de mentalité, il y a bien une sensibilité différente qui s'est constituée envers des comportements qui ont toujours existé : entre la « correction » légitime, ou perçue comme telle, infligée à l'enfant par l'adulte, et le manque d'encadrement moral, qui peuvent mettre tous les deux la vie de l'enfant en danger, sans parler des sévices sexuels, toute une gamme de comportements peuvent être qualifiés de maltraitance. Où est donc la nouveauté qui a rendu nécessaire l'emploi de ce néologisme, dans le courant des années quatre-vingt dix ? Qu'est-ce qui a fait changer le regard des travailleurs sociaux ? L'ouvrage propose de voir à l'origine de ce phé-



nomène les fissures de l'institution familiale et la « désaffiliation », le fait que les adultes ne semblent plus toujours savoir ce que signifie « être parent ». La cause directe de la maltraitance apparaît même quelquefois comme, tant l'indifférence des parents à ce problème, leur non-perception d'un problème... La désaffiliation conduit à poser une question plus radicale, qu'est-ce que la famille, qu'est-ce qu'une famille qui « marche » ? Quelle serait la norme correspondant à cette anomalie ? Quelles sont les conditions requises pour faire de l'enfant un adulte ?

Les équipes d'actions éducatives en milieu ouvert sont les mieux placées pour repérer ces failles, ou plutôt pour en faire l'expérience. En effet, ces travailleurs sociaux ne rencontrent jamais la même réalité ; à chaque famille, ses pathologies. Cependant, un problème de fond se retrouve, identique : la loi, par rapport à laquelle le juge d'instruction prend ses décisions, ne fait pas sens pour ces familles ; elle se présente pour elles dans une totale extériorité. Elle ne parvient pas à susciter la culpabilité. Et les travailleurs sociaux, loin d'appliquer simplement la loi, doivent introduire cette dimension dans les consciences, rendre les familles sensibles aux exigences de la société. Ils se trouvent donc renvoyés à cette question fondamentale : pourquoi la loi, au-delà de sa dimension de contrainte légale, quelle nécessité la fonde, quelle est sa réalité anthropologique ? La perpétuelle auto-analyse de leur action par les travailleurs sociaux, la clarification de leurs buts, de leurs attentes, l'explicitation de leurs stratégies est rendue nécessaire par cet arrière-fond. Il faut en effet toujours distinguer la loi, mise en forme rationnelle des exigences de la société, et la norme, non moins puissante mais implicite. Quelle représentation de la normalité guide les propositions faites aux familles ? Ces représentations sont-elles légitimes ? Cette question peut paraître abstraite mais les exemples donnés par l'ouvrage sont là pour montrer qu'il n'en est rien. Ils montrent comment un enfant peut trouver une place dans un milieu qui s'écarte beaucoup de la norme de la « bonne éducation », à partir du moment où le rapport à la loi est restauré. Ils montrent aussi comment certaines représentations de l'intérêt de l'enfant se rapprochent des préjugés. Par exemple, la pratique de tel sport est-elle toujours un bien, si elle s'avère en complet décalage avec les souhaits de l'enfant ? Ces questions en font surgir une autre : les inégalités sociales sont-elles à traiter comme des anomalies, les travailleurs sociaux doivent-ils chercher à en corriger les effets ?

Un autre prolongement concret de ces problèmes éminemment théoriques est le statut de la famille d'accueil, lorsqu'une décision de placement a été prise. Vraie-fausse famille, elle est censée se rapprocher de la norme mais

sans jamais se confondre avec la famille « réelle » de l'enfant. La contradiction qui habite cette tâche peut être aggravée si elle est involontairement dramatisée par les équipes de soutien éducatif. Les auteurs affrontent alors un autre problème lié à l'interprétation des faits de maltraitance : le rôle de la psychanalyse. Omniprésente à tous les échelons de la prise en charge des enfants en danger de maltraitance, ce dont il n'y a pas lieu de s'étonner, la psychanalyse se heurte cependant elle aussi à une contradiction : faite au départ pour faciliter une démarche individuelle de changement, peut-elle sans se trahir, traiter, à travers le « cas » de l'enfant, une multitude de gens, non volontaires, dont le désir de changement est à construire à partir d'une contrainte ? Plus grave, hors de la cure individuelle, les lois de l'affect ne risquent-elles pas de jouer le rôle de déterminismes ? Le sens de l'interprétation psychanalytique ne risque-t-il pas de se limiter alors à l'élaboration d'une nosographie ? Les psychanalystes doivent aussi, de leur point de vue, travailler sur leur représentation du bien. L'analyse de la tâche au jour le jour des travailleurs sociaux impliqués dans le suivi des familles signalées renvoie le lecteur à sa propre conception de l'intérêt et des besoins de l'enfant, et conduit à réfléchir à la place de l'enfant et de l'éducation dans la société. L'interrogation sur cette notion de « bonne éducation », qui, pour n'être jamais nommée, n'en est pas moins opérante, est un des aspects les plus stimulants de cet ouvrage. La norme de la famille éducatrice, la norme de l'enfant idéal, peuvent être relativisées sans faire disparaître pour autant la notion de maltraitance, dont les cas relatés attestent la pertinence. En effet, l'enfant maltraité et sa famille doivent évoluer à partir de ce qu'ils sont, et non à partir de ce qu'on voudrait qu'ils soient. Heureusement, sans doute, et selon l'hypothèse de Freud, le développement du sujet ne peut être expliqué uniquement par les circonstances objectives de sa vie et de son éducation. Par ailleurs, aucun constat d'anormalité et d'indignité ne dispense de réfléchir sur les tensions de l'institution familiale, qui ne traversent pas que les milieux dits défavorisés, mais toute la société. À partir de la faille de la maltraitance, c'est cette réflexion qui est maintenant à construire. Pour poursuivre la réflexion et compléter la lecture de *La fabrique de l'enfant maltraité*, on se référera également au numéro 38 de la *Lettre du GRAPE, Histoire de violence*, qui nous invite à élargir la problématique tout en suggérant la même démarche : rien ne sert de stigmatiser la violence des « jeunes » si l'on ne cherche pas, en-deça de leur psychologie individuelle ou de leurs difficultés objectives, quelles tensions profondes sont à l'origine du diagnostic de son aggravation.

Dominique Ottavi

GILLIG (Jean-Marie). – **Intégrer l'enfant handicapé à l'école** (Préf. de H. Laffay). – Paris : Dunod, 1999 (2<sup>e</sup> édition) – 258 p.

Cet ouvrage présente une analyse approfondie de la politique d'intégration scolaire en France et décrit de façon précise le dispositif national mis en place pour favoriser son développement. L'auteur, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation de l'intégration scolaires, illustre ce qui peut être réalisé dans un tel contexte en rendant compte de différentes expériences d'intégration, collectives ou individuelles, dans son département. Mais il s'interroge aussi sur les raisons qui confèrent encore un caractère exceptionnel à de telles situations et sur ce qui explique le faible développement de la scolarisation des enfants handicapés au regard d'évaluations plutôt décevantes d'une politique d'intégration engagée depuis 1975. Le problème est posé dès la préface, Henri Laffay soulignant « le développement scandaleusement inégal de l'intégration sur le territoire national », les textes étant appliqués en fonction d'initiatives locales d'acteurs particulièrement sensibilisés au problème. Pour lui, de même que pour l'auteur, la progression de l'intégration passe par une meilleure connaissance et maîtrise des conditions de sa réalisation. J.-M. Gillig s'attache, notamment dans les postfaces successives de première et deuxième édition de l'ouvrage, à mettre en évidence les problèmes qui demeurent et à ouvrir des pistes pour avancer.

L'abord de la question est en premier lieu historique. L'auteur retrace l'évolution des politiques éducatives concernant les enfants porteurs de handicap et en grande difficulté dans les apprentissages en distinguant quatre moments :

– « la période des enfants anormaux » qui commence au début du XX<sup>e</sup> siècle avec la création des classes de perfectionnement (1909), classes spéciales revendiquées pour scolariser des enfants « arriérés » mais qui recruteront des élèves en majorité issus de milieux sociaux défavorisés, beaucoup ayant des difficultés de comportement sans déficience intellectuelle avérée ;

– la période de « l'enfance inadaptée » de 1944 à 1970 qui donne lieu à l'élaboration d'une nomenclature et d'une classification de l'inadaptation scolaire et à une expansion importante du secteur spécialisé. Le modèle médical domine. La responsabilité des difficultés d'apprentissage incombe au sujet seul avec des hypothèses sur l'organicité et l'irréversibilité de la déficience intellectuelle ;

– la période de l'adaptation et de l'éducation spécialisée (AES), entre 1970 et 1975, correspondant à la mise en place d'un dispositif de prévention et d'adaptation avec la création des classes d'adaptation et des GAPP. La prise

en compte de l'influence du milieu fait apparaître des pré-occupations de dépistages précoces, mesures éducatives, ségrégation minimum ;

– la période de l'adaptation et de l'intégration scolaires à partir de 1975 qui voit aussi se développer des travaux sur la relativité du handicap, « l'éducabilité de l'intelligence » et l'adaptation des démarches d'enseignement.

Ces politiques successives liées à transformation progressive du regard porté sur les enfants en difficulté met en évidence que l'intégration implique de la part des acteurs une évolution des cadres de pensée et que des freins à son développement tiennent probablement à des attitudes et conceptions de travail héritées du passé.

Dans le cadre du dispositif législatif actuel, J.-M. Gillig affirme l'importance qu'il accorde à un investissement des équipes éducatives dans la démarche de projet. Il précise à ce sujet les étapes souhaitables du projet d'intégration. Parmi les partenaires concernés, il insiste sur l'intérêt d'impliquer les parents dans la concertation plutôt que de se contenter de les informer des solutions envisagées avant de solliciter leur accord. Il reconnaît le caractère délicat de la procédure qui explique la frilosité des écoles à convier les parents à des réunions de l'équipe éducative. Elle engage, en effet, à se confronter à des divergences de points de vue, voire à une négociation, éventuellement à la désillusion de parents parfois déjà dans la détresse. Le psychologue scolaire, membre de l'équipe peut assumer un rôle important pour faciliter les échanges.

Le projet nécessite de donner des actions thérapeutiques éducatives et pédagogiques dans le cadre d'un partenariat avec les structures spécialisées. À ce propos, l'auteur prend position dans le débat qui oppose deux modèles d'intégration : le modèle inclusif et le modèle intégratif. Fervent défenseur du second, il craint que le principe d'inclusion, reposant sur l'idée que tout enfant, quelles que soient ses caractéristiques individuelles, devrait pouvoir fréquenter l'école de son quartier, n'aboutisse à « une banalisation » de l'accueil des jeunes handicapés, sans prise en compte de leurs besoins spécifiques. On peut regretter qu'il ne soit pas retenu, de la réflexion menée sur l'éducation inclusive, l'idée fondamentale qu'elle implique pour les écoles de rechercher des pratiques pédagogiques adaptées à la prise en compte de la diversité des élèves, en général, et donc propices à faciliter la participation d'un enfant présentant une déficience. Enfin, des travaux récents font apparaître que des intégrations s'effectuent encore sans projet d'intégration et sans saisine des commissions d'éducation spéciale. Selon l'auteur, une avancée sur ce plan est attendue d'une démarche volontariste des inspecteurs chargé de l' AIS qui peuvent œuvrer pour l'information, la formation des enseignants et d'un

développement du rôle des secrétaires des commissions pour aider à l'élaboration des projets et en assurer le suivi. Ce survol rapide des idées qui nous paraissent particulièrement intéressantes ne rend pas compte de la richesse des analyses ni de la diversité des thèmes abordés par l'étude. Le succès de la publication ne peut surprendre tant il paraît un outil tout à fait pertinent à mettre à la disposition des acteurs du milieu médico-social et du secteur de l'éducation qui devraient tous se sentir, d'une façon ou d'une autre, concernés par le problème de l'intégration.

Aliette Vérillon  
INRP/Cresas

---

GUILLARMÉ (Jean-Jacques), LUCIANI (Dominique). – **Prévenir et éduquer. Préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention.** Paris : EAP (Éditions et applications psychologiques), 2000. – 212 p. (Enfance Plurielle).

Cet ouvrage de deux cent dix pages aborde la problématique de la prévention à l'école au moyen d'une critique concernant le déroulement historique de son infiltration par le modèle médical dominant. Il en propose une nouvelle approche comme une aide à dominante préventive singulièrement théorisée, et étayée d'une méthode et d'outils originaux. Analysant les difficultés de l'enfant à l'école et leurs causes, les auteurs installent d'une façon neuve et originale l'aide à « visée préventive » à côté de l'aide à dominante rééducative et l'aide à dominante pédagogique, seules définies dans la circulaire ministérielle créant les Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté.

Deux parties composent cet ouvrage : une première qui traite de la naissance de la prévention à l'école ; une seconde qui décrit une nouvelle approche méthodique de cette prévention.

C'est un panorama historique, dans la première partie, qui déroule l'évolution du mot « prévention » jusqu'au concept global d'assurance tous risques qu'il recouvre aujourd'hui.

Revisitant les grandes périodes historiques, du monde antique jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, l'ouvrage montre les liens qui unissent l'évolution de la connaissance humaine de l'enfant avec les conceptions de la prévention. Si prévenir c'est anticiper, l'homme va agir progressivement pour mieux se connaître et préserver sa santé. Sortant l'enfant d'un statut d'objet il va peu à peu l'éduquer pour la confrontation avec le réel.

Dans la description de la période antique, il nous apparaît difficile d'entrevoir clairement les liens avec la vision de l'enfance et la caractéristique de la prévention mise en œuvre. Par contre cette clarté est manifeste quand les auteurs abordent le rôle préventif de l'école. Axée sur l'évolution de la notion de « l'individu-enfant » née du XIX<sup>e</sup> siècle à celle de « l'enfant-sujet » du XX<sup>e</sup> siècle, les formes de la prévention individuelle vont s'ancrer fortement dans une précocité scolaire marquée par le développement de l'école maternelle.

Les auteurs, riches d'une connaissance approfondie de l'évolution éducative et scolaire, s'efforcent de montrer qu'à la volonté d'une scolarisation précoce qui se veut préventive il faut ajouter celle d'une pédagogie à « visée préventive » qui se donne pour ambition de promouvoir l'individu. Nous trouvons là l'impulsion d'Henri Wallon, donc les fondements de la psychologie scolaire et des dispositifs de prévention et d'adaptation.

La seconde partie nous propose d'innover, de nous dégager des conceptions classiques et d'entrer dans la complexité pour une nouvelle approche de la prévention à l'école. Celle-ci vise à éviter les difficultés d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant à l'école en évaluant d'abord les principaux facteurs de risques. À l'approche classique d'indicateurs souvent liés à l'échec scolaire, les auteurs substituent la réussite scolaire intégrant le vécu de l'enfant et ses implications sociales. Quatre mécanismes interrelationnels assurent la dynamique de ce dispositif : la capacité de l'enfant à tisser les liens privilégiés avec son entourage et la capacité du sujet à se référer à une culture partagée s'attachent à la construction de l'appartenance ; la capacité à quitter l'entourage et la capacité à établir la bonne distance entre l'attachement et la séparation contribuent à la formation de la singularité de l'enfant.

Chacune de ces capacités et les mécanismes qui les mettent en œuvre sont décrits et théorisés avec des références psychologiques classiques et bien balisées. Lorsque sont abordés le lien distendu et sa rupture éventuelle, la complexité et la diversité des situations et des causes évoquées nuisent quelque peu à la compréhension rigoureuse du lien social. On peut ne pas partager une description souvent métaphorique de l'évolution éducative, relationnelle et sociale du lien de l'enfant à sa famille et sa vision prophétique : « ... l'enfance constituait jusqu'ici l'un des derniers bastions où pouvait résister l'illusion poétique. Craignons de la voir succomber ! Il ne resterait plus alors, pour forger l'avenir, dressés sur quelques ruines, que la pâle rigueur des adultes sans rêves » (page 94).

La partie de l'ouvrage qui traite de la séparation montre la maîtrise qu'ont les auteurs du contexte de la famille et de l'école. Lorsqu'ils écrivent l'accès progressif de l'en-

fant à l'autonomie qui repose sur la certitude intériorisée d'être aimé, ils nous expliquent avec efficacité et originalité l'établissement de cette personne « sociale » de l'élève dans une juste distance avec la personne « privée » de l'enfant. Quand on aborde la méthode de prévention pour l'école, c'est la personne « scolaire » qui est mise en scène. C'est sa réussite scolaire dans le champ de l'école qui est poursuivie dans l'action préventive. Ce regard renverse la perspective classique de la prévention des difficultés pour l'adaptation de l'élève à l'école. Le dispositif décrit veut installer dans la complexité du fait scolaire et du statut de l'enfant-élève une analyse à la fois environnementale et clinique. Pour le plus grand intérêt des personnels des réseaux d'aide aux élèves en difficulté, cette analyse formalisée en tableaux reprenant les facteurs de risques au nombre de dix est conçue comme une aide à la décision d'intervention pour chaque enfant observé. Une véritable méthodologie d'observation et de recueil à visée évolutive est à la disposition des rééducateurs. Deux exemples pour les praticiens déroulent la totalité du dispositif qui peut déboucher sur la démarche d'aide à visée préventive.

Sans dévoiler les caractéristiques de cette démarche originale, nous tenons à souligner tout l'intérêt de ce travail qui propose un cadre encore inexistant aux interventions préventives et interroge avec pertinence le cadre traditionnel de la rééducation et sa symbolique.

Alain Hirt  
IEN/AIS, Nîmes

---

L'Interactivité au service de l'apprentissage. **Revue des Sciences de l'Éducation**, volume XXV, n° 1, 1999.

La *Revue des Sciences de l'Éducation* de Montréal a fait récemment paraître un numéro spécial sur le thème : « L'interactivité au service de l'apprentissage ». Ce numéro apporte une contribution bienvenue à une problématique qui ne va pas cesser de prendre de l'importance. Il concerne d'abord les spécialistes de médias éducatifs mais il apporte aussi des analyses et des résultats très éclairants pour les utilisateurs ordinaires. Est-ce un hasard si c'est une publication universitaire canadienne qui se saisit du sujet et confie à deux invitées, une Française et une Québécoise, la rédaction du numéro ?

Le projet d'analyser l'apport des multi- et des hypermédias éducatifs à l'apprentissage n'est pas nouveau, mais le fait de l'aborder sous l'angle précis de l'interactivité en renouvelle fortement l'approche. L'introduction des rédactrices situe bien les enjeux. Le terme d'interactivité

souffre d'un « excès d'usage » et incite souvent à confondre les potentialités techniques virtuelles des machines avec la réalité de leur mise en œuvre par les utilisateurs. Cette confusion est très dommageable, surtout en éducation où les utilisateurs sont, par définition, des non-experts pour qui le but final est la formation de processus effectifs d'apprentissage et de connaissance et non pas la simple manipulation d'information.

L'interactivité technique n'est pas abordée en soi. Elle est référée à une conception commune de l'apprentissage, de type constructiviste, qui rapproche des textes d'origines autrement très diverses. Les contributions sont regroupées sous quatre rubriques : interactivité et théories de l'apprentissage en sciences cognitives, résultats de recherches empiriques sur l'interactivité dans des dispositifs concrets d'information et d'apprentissage, modélisation de systèmes de formation médiatisée en ingénierie éducative, anthropologie culturelle de l'interactivité. Le but du recueil est théorique et pratique. Il s'agit de : « (...) d'améliorer à la fois notre compréhension des phénomènes d'apprentissage par les médias et nos pratiques de concepteurs et d'utilisateurs de ces médias » (p. 9). Il s'agit aussi de répondre à la question lancinante qui resurgit en éducation avec chaque nouvelle technologie : qu'apporte-t-elle à l'apprentissage, en particulier avec cette fonction spécifique qu'est l'interactivité ? (p. 13).

Il n'y a pas, bien sûr, de réponse univoque aux questions ci-dessus. Cependant, tous les auteurs s'accordent plus ou moins explicitement sur un constat : l'interactivité des supports électroniques dote les documents d'une propriété absolument nouvelle. Elle remet en cause leur usage traditionnel en leur ajoutant une capacité interne de transformation inconnue jusqu'ici. Ce sont non seulement les modalités pratiques de la lecture et de l'écriture qui s'en trouvent affectées, mais aussi les relations à la connaissance et au monde en général. La composante sensori-motrice des gestes propres à la manipulation des formes visuelles et des signes, leur efficacité immédiate et leur pouvoir infini d'auto-modification et de correction à vue, sont des propriétés cognitives fortes, essentielles pour l'apprentissage : du moins quand ce dernier est défini comme une activité de construction cognitive et une interaction avec l'environnement qui dépasse la simple accumulation de connaissances.

Les divers textes de la revue n'offrent pas une vision unifiée de l'interactivité au service de l'apprentissage, mais ils proposent des définitions, des repères et des expériences très utiles à la conception d'environnements médiatisés et à leur utilisation sur le terrain.

Une première distinction de fond paraît indispensable : la distinction entre *interactivité technique*, propriété de

réactivité d'un dispositif lui permettant de répondre et de s'adapter à des interventions externes, et *interaction humaine*, propriété volontaire d'interdépendance et d'influence réciproque des comportements et des activités intentionnelles d'individus et de groupes sociaux. L'interaction active de l'apprenant ne se confond pas avec l'interactivité réactive du système : la première encadre la seconde et la met en oeuvre en vue d'une acquisition délibérée de connaissance. De même, la distinction reprise à Monteil, entre *information* (donnée brute), *connaissance individuelle* (intégrée par un sujet) et *savoir* (objectivé dans un discours ou un produit) est-elle un préalable. Elle est indispensable à toute modélisation qui cherche à intégrer les dimensions opératives, sémiotiques, réflexives et psycho-affectives de l'apprentissage humain (Charlier).

Une autre distinction importante est à faire entre deux grandes modalités de l'interaction d'apprentissage : les *modalités d'interaction*, matérielles, concrètes, qui permettent la navigation pratique dans l'espace des objets, des manipulations et des déplacements propres au logiciel (interaction apprenant/machine), et les modalités du *scénario d'interaction*, pédagogiques, qui mettent en scène le contenu d'enseignement, ses conditions et ses moyens d'acquisition (interaction apprenant/contenu). Les deux aspects, navigationnel et pédagogique, du logiciel sont en étroite interdépendance. Ils forment un dispositif global dont la conception et la scénographie à l'écran sont à concevoir ensemble, comme les deux faces d'une même activité, sans privilège de l'une aux dépens de l'autre (Tricot).

Pour maintenir la cohérence du design entre les deux aspects, le concepteur de multimédias éducatifs doit se donner un *modèle unifié minimal* de l'apprentissage qu'il compte faciliter, de la tâche et de l'apprenant, sous peine de retomber dans la simple reprise de stéréotypes copiés de la machine (calcul rationnel), ou du professeur (cours magistral), ou de l'apprenant livré à lui-même (promenade ludique et zapping).

Si ce même concepteur refuse de confondre les aimables promenades en cybermondes avec l'apprentissage de nouvelles connaissances, il n'a pas le choix : il lui faut s'engager dans une démarche systématique d'enseignement avec formulation de buts ou d'objectifs, structuration des contenus, choix explicite du scénario didactique, mise à l'essai sur le terrain et correction en coopération avec les utilisateurs (Brien *et al.*). Les contenus ne sont pas seulement découpés selon leur logique propre : ils sont aussi organisés selon le modèle (ou l'absence de modèle) pédagogique propre au concepteur qui décide du scénario pédagogique et des modalités d'interaction qui vont être offertes aux apprenants à chaque pas

dans chaque écran. On remarquera qu'une démarche « systématique » n'implique pas nécessairement une forme magistrale classique d'enseignement, avec exposition, démonstration-application et vérification. Elle peut tout aussi bien servir une activité d'exploration ou de découverte de la part des apprenants.

En sciences cognitives, on constate (Giardina *et al.*) que pour modéliser l'autonomie de l'apprenant il faut aller bien au-delà des anciens modèles de communication entre humain et machine. La définition strictement rationnelle de l'activité d'apprentissage doit s'élargir pour inclure l'activité de ses agents et ses conditions de production. La modélisation de l'apprenant : « ... s'alimente de plus en plus du « récit cognitif » de son engagement actif dans un contexte significatif en vue de parfaire une compréhension des phénomènes qui l'entourent. »

Dans ce cadre, le problème de la « *compatibilité* » des *représentations* cognitives entre les trois composantes qui déterminent l'usage final d'un logiciel devient un souci permanent. Il s'agit de réduire au maximum l'écart de nature entre le projet du concepteur expert, l'état de connaissance de l'utilisateur final, souvent non expert, et les offres du système en termes pratiques de fonctionnalités cognitives (Rouet). La recherche montre que plusieurs facteurs de qualité du discours influencent la compréhension des documents imprimés et hypermédias : en particulier, la structure rhétorique globale du scénario, la cohérence interne et l'intégration des différents modalités d'expression (textes, images, symboles et sons).

Le texte sur *l'ingénierie des interactions* dans les systèmes d'apprentissage (Paquette) vise à offrir aux concepteurs un guide pratique de production de documents. Il montre le *degré de complexité* extrême auquel on arrive quand on cherche à modéliser et à intégrer de façon systématique la totalité des composantes qui contribuent à l'interactivité des scénarios : types de tâche et de connaissance, acteurs et compétences requises, formes, outils et situations de l'apprentissage. Le modèle n'est sans doute pas applicable au quotidien, mais il donne un idée salutaire de la multiplicité et de l'imbrication des éléments et des conditions nécessaires à une description raisonnée de l'acte d'apprendre.

Le dernier texte du numéro ouvre une prospective plus réflexive. Il replace le nouvel espace technique créé par les environnements interactifs dans le cadre général de l'histoire des interfaces en informatique et des enjeux socio-culturels et politiques de leur usage. L'auteur (Weissberg) montre avec brio comment une culture de l'autonomie pourrait se fonder sur diverses pratiques de création éditoriale, de navigation active et de production stratégique, de type « home multimedia ». La modi-

fication permanente des formes et des signes permise par le numérique crée une zone intermédiaire d'expression/réception qui rapproche les deux fonctions traditionnellement séparées de la lecture et de l'écriture. Dans ce nouvel espace sémiotique très ouvert, chacun devrait pouvoir devenir à la fois « auteur » et « lec-acteur » de productions. Il n'est pas certain que le commun des mortels puisse accéder sans problèmes aux outils sophistiqués de cette autonomie. Mais on tient là une formulation qui annonce bien des questions futures et qui ne manquera pas de mettre radicalement en cause les modes traditionnels de la transmission culturelle à l'école.

La lecture de l'ensemble du numéro amène un constat décevant à première vue : il n'existe pas de modèles généraux et opérationnels de l'interactivité ni de l'apprentissage médiatisé permettant de prescrire un bon usage, ni pour les concepteurs ni pour les utilisateurs. On ne trouve toujours pas de résultats probants en termes de gains nets et massifs de l'apprentissage médiatisé par rapport aux autres moyens d'enseignement. Ainsi que le note J.F. Rouet : « Dans l'état actuel des recherches, on peut affirmer que les hypermédias rééditent un phénomène souvent observé à propos des technologies éducatives. *Il ne suffit pas que la technologie offre des possibilités nouvelles et intéressantes, encore faut-il que ces possibilités soient pertinentes par rapport aux besoins des usagers.* Force est de constater que, présentement, plusieurs hypermédias ne remplissent pas cette seconde condition. » (*op. cit.* p. 88).

La compréhension des usagers et de leurs besoins continue donc à faire problème. Notre hypothèse personnelle est que l'on n'a pas cherché du bon côté et que la séduction des outils continue à rendre aveugle aux conditions humaines de leur usage, particulièrement en éducation. Avec la diffusion universelle du réseau et de l'hypermedia, l'écart se perpétue entre le progrès continu des technologies et le piétinement des politiques de mise en œuvre. Clairement, le problème se pose de moins en moins en termes de machines, de tuyaux, et même de contenus. Il se pose de plus en plus en termes de stratégies et de méthodes et donc de compréhension des ressorts, mécanismes et conditions de l'activité en général et de l'acte d'apprendre.

Avec ce numéro spécial, on dispose d'un faisceau important de mises au point conceptuelles et de résultats expérimentaux dont on peut espérer qu'ils finiront bien, un jour, par organiser le domaine en un tout cohérent et efficace. On sait maintenant que, en tant que médiateur cognitif, l'interactivité des multimédias offre un éventail très riche de fonctions techniques capables d'accompagner et de stimuler efficacement de nombreux aspects de l'interaction et de l'apprentissage humains : à condition de

mieux comprendre cette interaction et de prendre en compte les conditions, bien connues maintenant, de sa réussite (1). Mais il est clair aussi que les techniques évoluant plus vite que les idées et les habitudes, notre compréhension de l'acte d'apprendre n'est pas encore à la hauteur des machines que nous inventons pour l'assister.

Monique Linard  
Université Paris 10 – Nanterre

#### NOTE

- (1) On peut lire à ce propos : *Enseigner à l'ère des technologies*, Haymore, Sandholtz et al., CNDP, 1997 ; *L'école à l'heure d'Internet, enjeux du multimedia dans l'éducation*, Pouts-Lajus, Riché-Magnier, Nathan, 1998. Voir aussi les numéros spéciaux de revues : *Le Français dans le Monde* : « Multimédia, réseaux et formation », juillet 1997 ; *Sciences et Techniques Éducatives* : « Interactions Humains-Machines et apprentissage », vol. 4, n° 1, 1997 ; 2000 ; *Cahiers Pédagogiques* : « À l'heure d'Internet », n° 362, 1998 ; *Revue Française de Pédagogie* : *L'école pour tous, conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, n° 129, 1999.

---

RAYNA (Sylvie), DAJEZ (Frédéric). – **Formation, petite enfance et partenariat.** Paris : INRP ; L'Harmattan (CRESAS, n° 13). Paris : 1997. – 210 p.

Le domaine de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance connaît tant en France que dans un certain nombre de pays des développements importants qui ne peuvent pas ne pas avoir, à terme, d'incidence sur la formation des personnels et les liens que les institutions développent avec leur environnement. C'est de façon logique, sous le double signe de la formation et du partenariat, que Sylvie Rayna et Frédéric Dajez ont réuni certaines des communications francophones au 5<sup>e</sup> congrès de l'EECERA, European Early Childhood Education Research organisé par l'INRP à La Sorbonne du 7 au 9 septembre 1995.

En effet, ce domaine caractérisé souvent par une faible formation du personnel, tout particulièrement de celui en contact avec les enfants les plus jeunes, a connu des changements liés au développement des connaissances scientifiques sur la petite enfance, à l'apparition de nouveaux besoins des familles, à l'augmentation des exigences sociales, aux effets de la crise économique et à la perception de plus en plus grande, en termes de prévention, des enjeux des actions menées auprès des tout-petits et de leurs familles.

D'où l'apparition de nouvelles stratégies qui répondent à la fois à la nécessité de changer, à travers une dynamique qui permet la formation du personnel, et de concevoir des opérations qui associent différents partenaires.

Émergent ainsi de nouvelles professionnalités ou des modifications d'identité au sein des professions déjà structurées comme les enseignants de l'école maternelle.

Un certain nombre d'idées communes traverse les six contributions ou certaines d'entre elles, montrant comment malgré la diversité de contextes, de situations ou de pays, des thématiques communes apparaissent.

On peut ainsi évoquer la congruence entre les logiques d'apprentissage et d'organisation destinées aux éducateurs et aux enfants. Si cela est revendiqué spécifiquement dans le projet pédagogique d'une école supérieure au Portugal, cette dimension est sous-jacente à nombre de pratiques. On ne peut valoriser l'initiative des enfants sans faire de même pour les éducateurs en situation de formation. Moins tendu par les problématiques de l'échec scolaire, le préscolaire reste un lieu d'innovation et de rénovation pédagogique, variable selon les pays, et impose sans doute d'inventer des formations destinées aux adultes tout aussi innovantes, et cela d'autant plus que nombre de professionnels n'ont d'autres supports que la formation continue. D'où l'importance de formations liées à l'exercice de l'activité, impliquant des équipes plus que des individus, s'appuyant sur des évaluations, la mise en place de changements, des stratégies d'accompagnement tout autant formatrices que transformatrices.

S'agissant d'un ouvrage publié dans la collection du CRESAS, on retrouve certaines des idées que s'attache à promouvoir ce groupe de recherche, mettant l'accent à tous les niveaux de la formation sur la co-construction des connaissances, l'interaction, la réflexion sur sa pratique, la régulation collective des situations, l'apport de chercheurs.

Il n'est pas étonnant alors que le thème de la réflexion des professionnels en situation de formation et de transformation d'eux-mêmes et de leurs pratiques soit centrale, qu'il s'agisse d'encadrant(e)s de gardiennes en Belgique (l'équivalent de nos assistantes maternelles) ou d'institutrices (ou instituteurs) d'école maternelle travaillant en ZEP.

Il n'est pas possible de rendre compte de la diversité de cet ouvrage qui après une introduction qui présente bien le contexte nous conduit d'une ZEP de Nantes travaillant sur la lecture et le passage à l'école maternelle, à la formation des éducateurs du préscolaire portugais, puis à la rénovation du secteur traditionnel marocain de l'éducation préscolaire, à l'encadrement des crèches parisiennes, à l'accompagnement de divers professionnels belges de la petite enfance pour finir par l'utilisation de la vidéo en formation.

Au-delà de l'hétérogénéité des sujets, apparaît le cadre commun d'une dynamique de formation qui s'appuie non sur des rénovations de méthodes, mais une articulation à l'amélioration de la qualité de l'accueil, la réponse à de nouvelles demandes sociales qui supposent un partenariat, une redéfinition des identités professionnelles. La question de l'éducation se trouve ainsi au centre de la question de l'accueil du jeune enfant mais dans une vision sociale élargie qui ne peut isoler celui-ci du contexte dans lequel il vit, de sa (ou ses) culture(s), de la situation des adultes qui en ont la charge.

Ainsi Khadija Bouzoubaa nous relate le travail effectué par le groupe ATFALE (qui signifie au-delà du sigle qui installe l'équipe dans la modernité francophone, enfant en arabe) consistant à aider les éducateurs à transformer leurs pratiques tout en respectant la logique sociale et culturelle propre au *Kouttab*. En effet, cette très ancienne institution islamique (et sans doute antérieure à l'islamisation du Maghreb) se trouve confrontée à de nouvelles fonctions. Chargée dans le passé de l'apprentissage de la culture écrite à travers le Coran, avant le développement d'une école de type occidental, elle s'est trouvée transformée de fait (mais transformation validée par l'autorité royale) en structure d'accueil préscolaire sans perdre pour autant son rôle d'initiation religieuse et culturelle, d'autant plus qu'elle précède l'entrée dans une structure construite sur un modèle occidental. École des pauvres, école privée sur le mode traditionnel (par distinction avec les jardins d'enfants, privés également mais issus des modèles occidentaux), elle est le lieu de garde des jeunes enfants dans les villes où les femmes travaillent. Mais par fidélité à la tradition, il s'agit bien, avant l'école occidentale, d'offrir une forme traditionnelle d'éducation, sans oublier, pour autant, de préparer les enfants à l'école primaire. À cela les pouvoirs publics vont ajouter le nécessaire respect de l'enfant. Quadrature du cercle, mission impossible ou passablement contradictoire, associant valeurs de la tradition autour du Coran et valeurs de la modernité autour d'une vision de l'enfant informée par la psychologie contemporaine. Le projet présenté dans ce chapitre s'appuie sur un travail de formation lié à la recherche pour porter à la fois innovation et qualification d'un personnel dont le faible salaire n'encourage ni la fidélité au poste, ni l'investissement en formation. On se trouve ici face au problème de l'éducation préscolaire dans un pays comme le Maroc, mais l'originalité de la solution conduit à un véritable développement de la préscolarisation et une qualification du personnel tout en respectant un cadre lié à une dynamique sociale endogène.

Tout autre est l'effet du partenariat pour les enseignants longuement formés de l'école maternelle française. Il s'agit d'une remise en cause à même de modifier, d'enrichir, de

renforcer l'identité professionnelle, dans la mesure où un tel processus ne peut se développer que dans l'échange, la confrontation et la différenciation qui permet de saisir ce que chaque professionnel peut apporter de spécifique. Ces actions de partenariat n'avaient pas d'objectifs de formation, mais l'analyse après-coup a pu montrer les effets de qualification du personnel en ce qui concerne la capacité de travailler en partenariat avec les parents, une meilleure vision de la place des apprentissages, et une meilleure efficacité pédagogique, la capacité à justifier leur démarche. Ce dernier point est à souligner. L'isolement n'incite pas à verbaliser, à expliciter ses choix pédagogiques. Au contraire la présence de partenaires implique la justification qui permet de développer une réflexivité sur sa pratique et d'en définir la spécificité par rapport à d'autres intervenants, d'où, loin de faire l'expérience d'une dilution de ses compétences, l'enseignant peut mettre en avant ce qui caractérise son action par distinction avec celle des autres. Selon les auteurs, cela s'articule autour de quatre domaines de compétences, la polyvalence (par opposition aux enseignants de collège), la gestion des situations d'apprentissage, du groupe classe, et du système éducatif, en ce qu'il suppose la coopération avec des partenaires. On peut cependant reprocher aux auteurs de mettre en évidence un ensemble de compétences qui caractérise l'enseignant du primaire (au sens officiel, c'est-à-dire qui associe écoles maternelle et élémentaire) et de laisser entendre qu'il n'existe pas une professionnalité spécifique aux institutrices (le féminin s'imposant du fait de la féminisation du corps) de l'école maternelle. Il s'agit peut-être là plus du reflet d'une politique ministérielle que d'une réalité de terrain où l'on trouverait identité spécifique aux enseignant(e)s de maternelle et compétences propres à ce niveau d'enseignement par trop niées dans l'organisation du système éducatif.

Dernier exemple que l'on peut citer, la question de l'encadrement et de l'accompagnement des professionnels, associant, selon des dispositifs variés, innovation, qualité et formation du personnel (aussi bien des « encadrés » que des « encadrants »). La notion d'accompagnement semble centrale pour définir à la fois la relation entre encadrant et personnel en contact avec les enfants et une stratégie de formation adaptée aux situations locales, support de transformations en fonction d'objectifs acceptés par les différents acteurs des systèmes scolaires : « Accompagner ne consiste pas à poser – voir imposer – le diagnostic de l'expert en fonction de critères clairement établis *a priori*. Accompagner amène chacun, acteurs de terrain et intervenants, à négocier sa perception de la situation, les portes d'entrée pour une réflexion et une recherche d'amélioration, la manière de s'y engager, etc. »

Dans tous ces dispositifs, l'observation, le savoir observé est essentiel à la vie des structures, aux moments

de formation voir à la présentation de soi, de son activité dans le partenariat. D'où l'intérêt de l'article d'Anne-Marie Fontaine qui aborde cette question à travers l'usage de la vidéo, ce qui est loin de se réduire à des aspects techniques.

On peut cependant faire le reproche à certains chapitres de cet ouvrage d'utiliser un peu trop vite la notion de recherche-action alors que la dimension recherche est loin d'être visible. Il semble y avoir facilement une confusion entre le processus de formation d'une part (action pilote), la présence d'un chercheur et l'éventuelle évaluation sur la formation qui peut se développer en recherche. Certes la distinction n'est pas simple, mais je ne suis pas sûr que l'on ajoute quelque chose en parlant de recherche-action. N'est-ce pas simplement un processus de formation actif dans lequel un chercheur est impliqué et investit des connaissances dont certaines sont issues de recherches personnelles, au-delà des compétences de chercheur ? Mais ce partenariat entre formation et chercheur ou organisme de recherche est finalement passé sous silence. Il mériterait d'être également étudié en tant que tel. Qu'est-ce que cela ajoute au processus de formation ou à la logique du partenariat qu'il y ait présence d'un chercheur ? Qu'apporte de spécifique un chercheur par sa présence ? Ne retrouve-t-on pas, sous de nouvelles formes pédagogiques, l'association traditionnelle entre enseignement et recherche qui caractérise l'université, mais qui peut s'investir ici dans d'autres institutions d'enseignement supérieur ou de formation continue ?

Gilles Brougère  
Université Paris 13

---

REUTER (Yves). – **La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage.** Paris : ESF, 2000. – 230 p.

Il s'agit là d'un ouvrage à orientation nettement didactique qui gagne à être lu à la lumière d'un autre qui l'a précédé : *La description*, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, Yves Reuter (éd.), à la fois parce qu'il le présuppose et parce qu'il le complète. La première livraison, fruit de trois ans de recherche de l'équipe THEODILE, s'était donné pour objectif de sortir la description du cadre unique du récit littéraire où on la cantonne habituellement pour étudier toutes les pratiques sociales dont elle est l'objet, aussi bien dans la recherche que dans la formation et l'enseignement et avait pour ce faire convoqué des spécialistes appartenant à des champs disciplinaires variés (linguistique, psychologie, sociologie, médecine, didactique des autres disciplines que le fran-



çais). Le mérite essentiel des contributions des uns et des autres avait été de mettre l'accent sur la représentation négative dont la description est victime, quel que soit le champ de recherche ou d'application et de démontrer que, loin d'être une première étape vers cette activité plus noble que serait l'explication, la description joue un rôle capital dans la construction de connaissances. L'on a cru pouvoir en effet traiter l'activité descriptive comme une activité neutre et fiable de recueil de données sur laquelle bâtir ensuite l'explication. Envisagée non comme observation, enregistrement ou classement de données du réel que la mise en texte ne ferait que consigner mais comme travail langagier et textuel sur les données et le rapport à l'expérience, la description se révèle un lieu d'interprétation et conceptualisation. Son écriture suppose une opération de défamiliarisation, complexification ou catégorisation de l'objet à travers la mobilisation d'interprétants, voire un engendrement d'objets successifs à travers des déplacements de point de vue. Décrire, c'est donc construire un ordre par le travail énonciatif. La construction de cet ordre pour le lecteur, hors de l'écriture narrative, dans les usages quotidiens, a une fonction heuristique pour le scripteur lui-même, qui toutefois, dans le monde scolaire, n'en est pas avisé. Dans sa propre contribution, Yves Reuter avait par ailleurs largement développé une nouvelle formalisation de la description qui se démarquait à la fois de la rhétorique ancienne et des approches « modernistes », tout particulièrement du schéma prototypique de J.-M. Adam, omniprésent sur le marché didactique. Il avait en particulier précisé les notions de *parcours* descriptif, d'*aspectualisation* et *thématisation* ; mis l'accent sur la diversité de *modes de présence* du descriptif (présence virtuelle dans l'ellipse, notations qualitatives, fragments brefs, séquences plus ou moins expansées), quand les théories et l'école ne travaillent guère que la séquence expansée. Il avait aussi dégagé un certain nombre de *tensions* qui structurent le descriptif et sont autant d'obstacles à sa lecture et à sa production : tension entre typification et singularisation de l'objet, entre absence d'ordre naturel et nécessité d'un parcours, entre tendance centripète (unité autour du tout) et tendance centrifuge (morcellement, éparpillement des détails et multiplication des spécifications), tensions qui expliquent « de nombre de difficultés ou de stratégies récurrentes relevées dans les productions des élèves : descriptions sommarisées pour tenter de pallier le risque d'éclatement, morcellement comme volonté de réussir l'expansion descriptive, retour au thème constant pour se protéger contre les risques de l'explosion thématique. L'auteur avait également reconsidéré les *fonctions* traditionnellement assignées à la description et distingué, au-delà de l'effet central qui consiste à « donner l'impression de voir l'objet », sa fonction explicative (faire

comprendre) et évaluative (donner à voir et à entendre d'une certaine façon), sa fonction régulatrice-transformationnelle (la description permet la reconstruction du passé, elle programme plus ou moins fortement l'apparition d'actions ou d'autres objets, elle trace au besoin l'évolution d'un objet, joue sur le rythme et la dramatisation du récit), sa fonction de textualisation (elle fournit, par exemple, des matériaux pour les anaphores), sa fonction positionnelle (la description situe le texte et son scripteur dans un champ de pratiques scientifiques, littéraires, et à un certain niveau de compétence), sa fonction de gestion de la lecture (puisque c'est elle qui impose le rythme, hiérarchise les éléments, organise la prévisibilité, explique, axiologise...) et, pour finir, une fonction pour le producteur lui-même, comme construction cognitive-heuristique.

Toutes ces données constituent l'arrière-plan conceptuel du présent ouvrage axé sur la pratique de la classe et mieux vaut, sans doute, les connaître pour saisir ce qui, par instant, est exprimé sous le mode allusif. En dépit de son titre, l'ouvrage ne se situe en aucune manière dans le cadre d'une linguistique appliquée. Si sa première partie est bien consacrée à une revisitation des théories ou modèles courants de la description, cette revisitation est dialectiquement articulée à une étude des représentations que se font les élèves de la description et aux obstacles qu'ils rencontrent dans son écriture aussi bien que dans sa lecture (2<sup>e</sup> partie). De cette étude, il ressort qu'en écriture les élèves disent éprouver des difficultés à penser un ordre et construisent leur texte au fil de la plume, sans beaucoup de retours. Leurs productions se caractérisent par une absence de cadrage, une sélection de propriétés physiques pour l'essentiel, une difficulté à expander, une tendance à la juxtaposition désordonnée et à la redondance informative, une fonctionnalité restreinte du texte produit, une difficulté de gérer l'évaluation autrement que par un jugement final... En lecture, dans le récit, les informations explicites, situées dans des fragments expansés, concernant le personnage principal, singulièrement ses caractéristiques physiques, surtout si elles sont présentées syntaxiquement sous la forme attributive, sont mieux mémorisées que les autres. Dans des tâches de restitution, les élèves ont tendance à ajouter certains aspects non présents dans le texte, de façon non justifiée pour les mauvais lecteurs, à partir d'inférences plausibles pour les bons. Les filles, qui déclarent, plus que les garçons, aimer lire les descriptions sont aussi celles qui réussissent le mieux les tâches de restitution dans des contextes non facilitants. Le modèle, tout comme le repérage des difficultés des élèves qui lui est connecté, permettent de concevoir des interventions didactiques précisément ciblées. Ces interventions se présentent sous la forme d'un ensemble de principes d'exercices qui font appel à la créativité de l'enseignement (3<sup>e</sup> partie).

L'originalité du propos est double : elle tient d'abord dans une approche pragmatique et non formelle du problème d'enseignement et d'apprentissage que constitue la description, elle tient ensuite dans la volonté de le considérer dans toutes les disciplines scolaires. L'auteur part de deux constats : 1) la cécité de l'école sur les pratiques sociales fréquentes et diversifiées de la description dans la vie de tous les jours et dans toutes les disciplines scolaires conduit à faire de la description en classe, hors de la littérature, une notion protodidactique, qui fonctionne comme un outil pour comprendre et apprendre mais n'est explicitement ni enseignée ni évaluée ; 2) les modèles classiques ou « moderniste » d'enseignement proposés en français sont impuissants à répondre aux difficultés des élèves. Le modèle classique repose sur l'illusion qu'il suffit de bien avoir vu et d'avoir du vocabulaire pour pouvoir dire sans textualisation. Le modèle typologique, quant à lui (celui, dominant, d'Adam), en ne travaillant que sur des formes textuelles « pures » conduit à confondre archétype théorique et réalisations textuelles concrètes ; en assimilant « opérations cognitivo-langagières et « traits linguistico-textuels », il ne dit rien des procédures ou stratégies que l'élève doit adopter, notamment des moyens à utiliser pour construire dynamiquement le statisme naturel de l'objet décrit, et engendre pour cette raison un applicationnisme réducteur. L'auteur lui oppose le fait que tout écrit est constitué non d'une succession de séquences typologiquement homogènes et identifiables mais de composantes (narrative, descriptive, explicative, argumentative) qui s'entrelacent dans la réalité textuelle et dont les frontières ne sont jamais hermétiques (la description peut avoir une fonction narrative ou explicative, la narration peut avoir une fonction descriptive...). Il remarque que la composante descriptive en classe n'est cependant étudiée que sous la modalité de fragments expansés à dominante marquée à l'exclusion de tout autre mode de présence textuel (notations, fragments brefs). Il reprend alors la modélisation ouverte à la variation discursive, proposée dans l'ouvrage antérieur, en lui faisant subir un certain nombre de transformations : des simplifications, imposées par la visée de l'ouvrage ; des reformulations et surtout une exemplification constante et extrêmement précieuse pour le lecteur formateur ou praticien. C'est ainsi, par exemple, que l'effet dominant de la description, « faire voir », posé dans le précédent ouvrage comme une évidence qu'on aurait aimé voir interrogée, est ici relativisé avec bonheur et désormais présenté non comme un absolu théorique mais comme la base d'un noyau culturel commun à tous les discours théoriques, scolaires et ordinaires sur la description. Une représentation culturelle, en quelque sorte, qui a pour conséquence qu'un objet est jugé d'autant plus facilement descriptible qu'il est plus « visible » et que le scripteur court des

risques (sociaux) à vouloir faire voir ce que la culture juge « invisible ». Une représentation qui est parcourue de tensions généralement non appréhendées par les élèves, qui sont reprises ici dans l'intention de souligner à quel point l'effet dépend de la maîtrise de codes, spécifiques selon les disciplines. L'approche théorique (qui emprunte à Hamon et à Apothéloz) des constituants de la description (le « tout » et ses aspects) et de leur organisation prend en compte la diversité des modes d'organisation selon le genre textuel ou la discipline où se présente la nécessité de décrire. Des distinctions importantes sont introduites, par exemple, entre la description-transcription ou ostension d'un objet quand le savoir sur l'objet est jugé stable et sa transmission jugée non problématique (présentation de produits dans les catalogues publicitaires) et description-construction quand l'objet est posé comme non évident et nécessite un processus d'élaboration voire une explicitation des choix descriptifs (choix de l'objet, des catégories employées, des décisions prises), ce qui est souvent la règle dans les écrits scientifiques et rend la description proche de l'explication. L'exposition du modèle est constamment accompagnée d'un double corps de remarques, les unes portant sur les effets néfastes chez les élèves lecteurs et scripteurs de certaines pratiques enseignantes (ainsi l'insistance sur les signaux démarcatifs de la description dans le récit, qui ont certes pour fonction d'indiquer au lecteur le mode de lecture spécifique qu'il devra adopter, peut avoir des effets néfastes chez les lecteurs en renforcement de l'idée reçue selon laquelle le descriptif serait autonome et donc supprimable), les autres sur la nécessité de prendre en compte les variations socio-discursives tout comme la variété des options possibles dans un même type de discours en fonction de l'effet visé. Il montre ainsi la variété des plans possibles (juxtapositifs, énumératifs, thématiques, spatiaux et temporels, comparatifs) toujours plus ou moins contraints selon l'objet, les genres, la discipline et surtout selon les étapes de la construction du savoir (la compréhension du phénomène, la réalisation de sa représentation, la manipulation de cette représentation dans une tâche de communication)

Les propositions didactiques qui achèvent l'ouvrage et tablent en permanence sur l'interaction lecture-écriture, visent aussi bien la saisie des représentations des élèves que le développement de compétences lectorales et scripturales. Concernant ce deuxième aspect, l'auteur présente des exercices qui, pour certains, ne sont pas entièrement nouveaux mais qui, articulés à la modélisation, prennent une signification et une cohérence nouvelles. Ils répondent à des objectifs clairs : construire l'importance scolaire et sociale de la description, la relation description / effet spécifique, l'importance et la diversité des fonctions et formes possibles du descriptif, ses modes de présence,

les principes d'organisation des fragments expansés à dominante marquée. Ils sont fondés enfin sur des manipulations de textes existants (remise en ordre, expansion, réduction, déplacement, dissémination, concentration, variation du descripteur, transcodage texte/dessin). Le lecteur exigeant peut bien sûr regretter que certains points, comme le principe de sélection des aspects, soit peu traité ou que les exercices proposés concernent majoritairement la description dans le récit, quand les autres chapitres ont posé clairement la nécessité de travailler les caractéristiques spécifiques des descriptions dans les disciplines Mathématique, Histoire ou Biologie. Il reste que l'ouvrage est un ouvrage théoriquement novateur et qu'il se présente de surcroît comme un très précieux outil de formation, fourmillant de notations qui sont autant de pistes de réflexion et d'action ouvertes pour l'enseignant qui voudra s'emparer du projet de l'auteur.

Catherine Tauveron

INRP

Département « Didactiques des disciplines »

---

RONCIN (Charles) (en collaboration avec P. Vayer). – **Psychologie des activités corporelles**. Paris : L'Harmattan, 1999. – 328 p.

Cet écrit, dont le thème se veut fondamental et la référence à la psychologie, source disciplinaire, peut être un leurre si l'on entend celle-ci comme science de l'évaluation et de la représentation, au lieu d'y voir ce qu'elle signifie essentiellement, une axiologie ou science du changement qui peut se donner tantôt des appareils de mesure (pour l'évaluer), tantôt des stratégies de modifications (visant un dépassement). Dans ce contexte, l'auteur situera mieux la fonction impartie à l'ouvrage : donner les bases scientifiques et non plus idéologiques sur lesquelles et à partir desquelles opérerait le pédagogue, et ici spécialement le pédagogue des activités physiques et sportives dont l'objet est le « se mouvoir/mouvoir », motilité et tonicité, sentir et ressentir. C'est un ouvrage écrit pour un public spécialisé et destiné à promouvoir un certain mode d'être des éducateurs pour qui l'activité corporelle, sportive, constitue le fond de l'activité professionnelle, et qui reprend deux questions centrées sur le pourquoi et le comment du sport.

En quatre chapitres, les auteurs exposent leurs fondements théoriques et les principes sur lesquels doivent se concevoir des activités qui laissent à l'homme sa part de création renouvelée. Le vivant est en lui-même organisé et organisation, et pour cela les références biologiques

sont appelées en modèle en ce qu'elles offriraient les bases sur lesquelles une autorégulation inhérente (auto-construction et auto-organisation) impose une perspective sur le développement de l'homme ; perspective qui est ensuite largement commentée dans le recours aux paradigmes de la communication et à une philosophie de celle-ci, empruntée aux stratagèmes rogériens et aux perspectives de la contrainte restreinte et orientée : comment trouver à faire se rendre coïncidentes les dynamiques internes au(x) développement(s) et les stratégies de l'adulte (*ie* de la commande).

Il y a bien la recherche d'un modèle pédagogique qui serait susceptible d'englober la totalité des offres pédagogiques corporelles, qu'elles soient ou non sur commande externe. L'enjeu est celui d'un type de présence éducative dont le résultat est un type d'homme voulu et non voulu par les missions imparties politiquement à l'éducation, par les médias et autres. Il y a à la base de tout ceci un conflit d'abord politique et sans nul doute des espaces d'influence dans le corps des différentes scènes corporelles dramatiques. Conflit entre ceux qui d'un côté défendent et justifient le recours systématique aux techniques d'amélioration des performances, et ceux qui privilégient dans l'homme la mesure de ses essais et erreurs, qui restent au plus près de lui, de ses exigences ou de ses bonheurs. Conflit entre ceux qui vont privilégier les ratages aux compétences attendues et valorisées dans la mesure où ils sont censés donner accès à la limite et au dépassement de celles-ci, (par quoi il y aurait aliénation) et ceux qui valorisent l'essai d'abord, la participation, confortant une représentation de pleins pouvoirs. C'est d'une certaine manière l'histoire de ces deux tendances qui est ébauchée à partir d'une récapitulation des grands moments pédagogiques à la recherche d'une pédagogie de base et de ses dérives, sur un postulat qui sert de fil conducteur, l'apprentissage ou l'exercice en soi n'ont pas de signification immédiate, c'est le contexte socio-familial d'abord, socio-scolaire ensuite qui donnent leur signification aux apprentissages scolaires comme aux conduites motrices.

C'est une thèse et non pas un manuel, il s'agissait donc de prendre parti et de jouer de la partialité. Celle-ci n'est pas sans critique possible que l'on peut esquisser ici : les références biologiques offertes sont aussi historiques que les idéologies éducatives ; alors à vouloir chercher la primitivité d'un apprentissage au plus près d'un vivant très historique, le risque est de se leurrer sur la scientificité d'une nature qui ne tient qu'à la carte que nous en avons actuellement. À idéaliser cette référence les auteurs minimisent un moment qui est peut-être l'un des plus intéressants de leur démarche, se référant à une anthropologie du corps, le corps dans la cité et dans l'histoire, les pra-

tiques corporelles incidentes aux idéalités, et cherchées sous des « ivresses » variées que l'on pourrait prendre plaisir à énumérer : des hygiénistes esthètes, des ludiques narcissiques, des compétiteurs héroïques, des mystiques du fondu-enchaîné, qui jouent avec la cosmogonie des éléments... Pourquoi l'une serait-elle mieux que l'autre ? Admettons qu'il s'agit essentiellement de moments historiques, de valeurs et de nonnes historiques datables qui se chevauchent, de positions inconscientes qui se cherchent. Pourquoi chercher à fonder le sport sur une primitivité de la chasse, pourquoi vouloir le fonder dans une arche si ce n'est pour y substituer une autre, c'est-à-dire repartir sur un nouvel engendrement ? Toutes ces questions en fond de monde théorique, démontrant s'il en était encore besoin que le langage ne peut être évacué de l'analyse, disent tout l'intérêt de cette écriture qui par ailleurs reprend, en les approfondissant, des thèmes et des expériences relatées dans les travaux antérieurs.

L.M. Villerbu

Laboratoire CPPC, UPRES Anthropologie clinique,  
Psychopathologies et Sciences du langage

---

**THOMAS (Laurent). – Handicapés ou non, ils jouent ensemble. Pratiques d'intégration en centres de loisirs.** Levallois-Perret : Yves Michel, 1999. – 139 p. (Coll. Acteurs Sociaux).

Ce petit ouvrage de Laurent Thomas se présente comme un récit, comme une histoire racontée, un témoignage apporté par un acteur impliqué dans la réalisation concrète d'un projet d'intégration.

C'est une histoire de vie tout d'abord qui nous est contée, celle de la construction progressive de l'engagement militant de ce jeune auteur en faveur d'une idée : celle de l'intégration des enfants handicapés et du refus de leur mise à l'écart permanente. Il nous présente l'analyse *a posteriori* de sa trajectoire, évoquant les croisements entre son projet initial de devenir prêtre, la rencontre avec les personnes handicapées mentales, ses expériences du handicap durant l'enfance, la reprise de ses études, et la rencontre de personnes qui ont marqué sa vie et sa pensée. L'auteur dévoile le cheminement de sa réflexion mais aussi l'intensité émotionnelle de la rencontre avec l'étrangeté, l'anomalie et les sentiments de malaise et de peur qui l'accompagnent dans un premier temps.

Puis c'est l'histoire de la conception et de la réalisation d'un projet associatif permettant l'organisation d'espaces de loisirs mixtes (au sens de la co-présence

entre enfants dits handicapés et normaux) qui est développée dans la deuxième partie de l'ouvrage, comme suite logique d'une prise de conscience et d'un engagement en faveur du changement. Au travers du compte rendu de cette expérience pratique, apparaissent les intérêts et les limites d'une telle entreprise. Des questions majeures pour l'analyse des processus d'intégration des personnes handicapées émergent de la pratique : celle de la pertinence de l'intégration envisagée le plus souvent comme individuelle, face aux avantages que peut receler l'intégration collective d'enfants handicapés, celle de la gravité ou du type de handicap posé comme « intégrable » ou non, celles des inquiétudes parentales, qu'il s'agisse des parents d'enfants handicapés ou des autres parents dont les enfants fréquentent le centre de loisirs.

La dernière partie de l'ouvrage tente une analyse de sept années d'expérience, en soulignant l'intérêt des centres de loisirs et de vacances pour la mise en place des situations de mixité, au regard de leur dégagement des impératifs de performance et de productivité caractérisant les autres secteurs de la vie sociale. Mais l'auteur souligne l'ambivalence qui l'habite. Il insiste sur la nécessité de développement d'espaces de vie sociale mixte, à la fois pour les enfants handicapés et leurs parents, mais aussi pour les autres enfants et leurs parents, dans un projet de transformation des représentations sociales du handicap. Mais il présente dans le même temps les dissonances entre ce projet de changement et les réalités d'un système politique et administratif qui semble privilégier un modèle d'intégration fondé sur l'assimilation, et donc par définition excluant la possibilité d'une véritable reconnaissance et prise en compte des différences.

Cet ouvrage présente l'intérêt d'une mise à jour, à partir d'une pratique spécifique, celle de l'accueil d'enfants handicapés en centres de loisirs mixte, des questions et des paradoxes non résolus du projet d'intégration des personnes handicapées dans la société française actuelle, 25 ans après la loi de 1975.

On regrettera quelques répétitions, liées au caractère militant de l'ouvrage, et la quasi-absence de références théoriques dans l'analyse.

Mais ce témoignage singulier donne une image assez précise sur la réalité du rapport au handicap dans notre société en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle, sur l'activité militante qui s'y développe, et sur les résistances à la différence qui s'y expriment.

Anne Marcellini

Université de Montpellier 1

---

VASQUEZ (Ana), MARTINEZ (Isabel) (dir.). – **Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord.** Paris : Anthropos, 1999. – 292 p.

C'est un ouvrage intéressant à bien des égards que nous proposons Ana Vasquez (membre du laboratoire CNRS-CERLIS de Paris V) et Isabel Martinez (directrice des programmes éducatifs de la Fondation « La Caixa », Barcelone) (1). En effet, si le courant ethnographique, dans le domaine de l'éducation, est prospère en Grande Bretagne depuis presque une vingtaine d'années sous l'impulsion de Peter Woods (2), il n'en est pas de même en France en particulier sur le plan des publications. C'est pourquoi ce recueil de textes issus d'une rencontre (appelée « workshop » par les auteurs) tenue à Barcelone en 1993, à partir d'un programme de travail entre Paris et Barcelone commencé en 1988, ouvre des horizons concernant l'approche qualitative, telle qu'on pouvait la penser à cette époque.

Les différentes contributions (dix) et leur classement dans l'ouvrage montrent bien les préoccupations des auteurs, installant la notion de perspective ethnographique dans la démarche qualitative et la prise en compte du chercheur comme élément spécifique du courant ethnographique. À côté d'une présentation générale de l'ouvrage par Remi Hess et Angela Xavier de Brito, ainsi que d'une conclusion des deux directrices décrivant leur expérience de travail commun, ces dix contributions (quatre britanniques, une canadienne, une mexicaine, une suisse et trois françaises) forment le contenu principal de l'ouvrage, divisé en quatre parties qui vont de la place du chercheur à la méthodologie, puis à la réflexion sur les rapports entre théorie qualitative et méthodologie, pour revenir sur la question de la subjectivité, en passant par l'histoire de vie et l'apologie de la sociologie clinique. On notera un texte quasi autobiographique de Peter Woods, qui montre bien comment s'est effectuée sa rencontre avec l'ethnographie issue de l'interactionnisme symbolique, et ce que cette rencontre lui a apporté dans les orientations de ses recherches et de sa conception de l'école comme société.

Cette liste des contributions, qui a le mérite de montrer comment un courant de pensée peut se constituer, à partir des mêmes réflexions, de part et d'autre de l'Atlantique, ne trouve pas sa validité dans la nouveauté des contenus. En effet, il y a peu d'éléments originaux, mis à part une réflexion sur ethnographie et post-modernité et un texte sur la relation de don dans les rapports de recherche. La qualité de ce livre tient plutôt dans la présentation d'un panorama des problèmes concernant la recherche qualitative telle que des chercheurs se réclamant de l'ethnographie et concernés par le domaine de l'éducation pouvaient se le poser en 1993 : la pratique et le terrain, la fin des macro-modèles et la post-modernité, les histoires de vie, la sociologie clinique, les problèmes éthiques, les rapports

entre le chercheur et son objet. On voit émerger également deux thèmes majeurs de l'approche qualitative, à savoir le quotidien comme niveau pertinent d'analyse et la complexité comme élément de référence épistémologique.

Tous ces éléments sont très intéressants car ils situent bien les éléments de repère concernant les approches qualitatives. Mais ils permettent surtout de remarquer à quel point la réflexion ethnographique dans le champ de l'éducation, en 1993, était liée aux recherches anglo-saxonnes, qui sont largement majoritaires dans cet ouvrage. Il y a donc une dimension historique concernant l'émergence de la démarche ethnographique en France, qui rend la lecture de cet ouvrage très utile pour qui se réclame aujourd'hui de l'ethnographie dans le champ éducatif. C'est d'ailleurs sans doute l'un des intérêts principaux de ce genre de rencontre, comme le note Ana Vasquez dans la conclusion, que de permettre de confronter et d'enrichir des sensibilités, des attitudes proches et comme des intuitions qui se renforcent de trouver chez d'autres chercheurs, en d'autres lieux et dans des contextes différents, le même genre de problème. On assiste à la description de la production de la recherche vivante, et c'est un élément fort et encourageant de cet ouvrage, tenant peut-être à la spécificité de l'attitude ethnographique elle-même.

D'où vient alors cette sensation d'un travail décalé par rapport à la réalité du courant ethnographique tel qu'il se développe aujourd'hui en Europe, tel qu'il apparaît dans de nombreux colloques ou communications, à la suite d'une première rencontre européenne qui s'est tenue à Paris V en décembre 1997 ?

Je dirais d'abord que la notion d'ethnographie de l'éducation ne va pas de soi. S'agit-il de la description ethnographique, entendue comme travail de terrain, et alors le triptyque classique ethnographie/ethnologie/anthropologie doit être pris en compte, ou s'agit-il d'autre chose, qu'il faudrait définir ?

S'agit-il de la recherche qualitative en général, auquel cas il faudrait se demander en quoi l'ethnographie peut trouver une légitimité particulière par rapport à tous les autres courants qualitatifs en sciences anthroposociales en général, et dans le domaine de l'éducation où ils sont particulièrement nombreux ?

S'agit-il de la prise en compte des implications du chercheur, qui semble être un élément très important de cette rencontre de Barcelone, mais alors en quoi la notion d'ethnographie apporte-t-elle une dimension supplémentaire par rapport à la recherche-action ou à l'analyse institutionnelle ? La place du chercheur dans la recherche est aujourd'hui une évidence qui n'est pas spécifique à l'ethnographie, qu'il s'agisse de la méthodologie d'observation participante ou de données épistémologiques concernant l'élaboration de l'objet de connaissance.

De la même façon, un texte très intéressant de Vincent de Gaulejac à propos des histoires de vie montre bien comment les déterminismes sociaux se matérialisent dans l'individu, et comment celui-ci les reconstruit. Mais cette réflexion débouche plutôt sur la revendication d'une sociologie clinique que sur ce qui pourrait être désigné comme la spécificité de l'ethnographie.

Il ne faudrait donc pas se méprendre. On ne trouvera pas, malgré ce que pourrait faire penser le titre, un état des savoirs ou des problématiques actuels concernant les recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord. Sur ces points essentiels, beaucoup de travaux ont été faits depuis 1993. Tout le débat, essentiel, sur ethnographie « de l'école », ou « de l'éducation », ou « en éducation », n'est pas posé. Il est pourtant central pour se situer par rapport au sens classique du terme (et du concept, et du champ) d'ethnographie, à la fois par rapport aux ethnologues « exotiques », ou même des courants actuels d'ethnologie urbaine ou de la vie quotidienne, mais aussi par rapport aux autres courants qualitatifs existant dans le domaine de l'éducation, et dont les critères de recherche ne passent pas par la notion d'ethnographie.

En revanche, et ceci demeure le grand mérite des textes issus de la rencontre de Barcelone qui est la source de cet ouvrage, on peut considérer qu'il s'agit de l'acte de fondation d'un courant original parmi les démarches qualitatives dans le champ de l'éducation, qui met au premier rang de ses préoccupations le travail de terrain et la place du chercheur dans le contenu même de la recherche. Des pistes ont été ouvertes, des chantiers sont à construire, toute une série de questions s'ouvrent qui situent l'ethnographie comme un courant qualitatif qui se développe beaucoup aujourd'hui. Mais aussi, et en ce sens les attitudes venues d'Amérique sont sans doute plus ouvertes qu'en Europe et en particulier en France, ce livre montre bien que le champ de l'éducation, loin d'exclure la recherche scientifique selon l'ostracisme qu'on connaît trop, est au contraire un domaine privilégié pour l'investigation qualitative.

Patrick Bouvard  
Université Rennes 2 Haute-Bretagne

#### NOTES

- (1) La « Caixa » est la plus célèbre banque de Barcelone, une véritable institution « nationale » en Catalogne.
- (2) Cf. Bouvard P. et Woods P., « Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école », in *Pratiques de formation-Analyses* n° 20, Université Paris 8, 1990, p. 168/176.

VIAL (Monique), PLAISANCE (Joëlle), STIKER (H.-J.).  
– **Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX<sup>e</sup> siècle.** Paris : CTNERHI et CNEFEI.

L'ouvrage de Vial, Plaisance et Stiker est composé de cinq parties très bien imbriquées les unes dans les autres. D'abord, le premier auteur introduit l'instituteur que fut Bager au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. La seconde partie est rédigée par Joëlle Plaisance et porte sur un projet qui tenait à cœur à Gustave Bager : l'application de l'obligation scolaire aux « anormaux » et, notamment, la création d'écoles régionales publiques pour les sourds et les aveugles. Le chapitre trois, qui fait écho au travail de J. Plaisance, analyse le débat relatif à la sécularisation de l'éducation des sourds-muets et aveugles, et au rattachement au ministère de l'instruction publique des établissements nationaux d'enseignement des aveugles et des sourds-muets (1909-1910). Ce chapitre est rédigé par H.-J. Stiker. En toute transparence, les auteurs nous font part, aux chapitres quatre et cinq, du corpus de lettres rédigées par Bager en laissant voir aux lecteurs toutes les ratures et hésitations qui traduisent l'évolution des projets qui ont tant occupé l'instituteur Bager. L'ouvrage est passionnant à plusieurs points de vue. D'abord, l'intégrité méthodologique des chercheurs-historiens permet aux lecteurs de suivre, quasiment pas à pas, l'évolution des dossiers qui ont tant occupé Bager et qui ont eu, du point de vue de l'histoire de l'éducation spécialisée, des conséquences importantes, en ce sens que plusieurs textes de loi et façons de faire et/ou de penser (de se représenter le monde) sont, en partie, hérités de cette période pionnière à laquelle contribua largement Bager, certes en coulisse, comme les auteurs le mentionnent. L'ouvrage est également passionnant car, lors de la présentation du personnage Bager, il introduit le lecteur à une portion de sa vie sentimentale, laquelle informe, en partie, ses actions et le rôle central qu'il a joué dans la mise sur pied de l'Institut d'Asnières dont la renommée aurait été nationale et internationale. Les données précieuses examinées tout au long de l'ouvrage défont ou déconstruisent l'image idyllique que l'on pourrait se faire de la « méthode Bager » et du fonctionnement de l'Institut d'Asnières ; sans compromis, cet ouvrage permet plutôt de comprendre les liens intimes et familiaux dont l'institut est tissé. Cet ouvrage renseigne également sur la contribution de Bager dans l'application de l'obligation scolaire aux « anormaux » en 1909. L'ouvrage retrace, entre autres, le cheminement qui a d'abord conduit Bager à s'intéresser aux sourds et à jeter les bases d'une véritable entreprise de démutisation, laquelle aviva les dénonciations des tenants d'une langue des signes, mais qui semble avoir été pensée par Bager dans une optique d'intégration à la société, ou plutôt dans l'optique, dirait Bager, de « rame-

ner des enfants à la vie normale » qui autrement, « encombraient les classes et risquaient de devenir un fardeau pour la société ». L'œuvre de l'instituteur Baguer, du praticien et homme de convictions, visait à élaborer des méthodes d'éducation pour les plus démunis, à élaborer une méthode d'éducation, de relèvement et de redressement physique, intellectuel et moral. En ce sens, il n'est pas surprenant que ce militant pour l'instruction publique et ce défenseur des enfants « anormaux » qui sont souvent, disait-il, issus de milieux pauvres qu'il a lui-même connus (p. 101), ait cherché à étendre, en 1915, son action institutionnelle aux « arriérés ».

Les auteurs permettent de retracer les fondements théoriques et pratiques, œuvre des hommes, de l'éducation spécialisée en France. Ce travail d'une minutie scrupuleuse permet également de retracer quelques enjeux politiques importants tels que la laïcisation de ce secteur d'activité qu'était l'éducation de l'enfance anormale et

l'appropriation, par l'État, de clientèles d'enfants auparavant prises en charge par les congrégations et les instituts privés et payants. Il permet aussi de saisir des enjeux idéologiques et pratiques qui nous sont toujours familiers, notamment la sélection des contingents de pupilles selon diverses catégories nosologiques et cette fascination pour l'homogénéité par l'assimilation des « marginaux » à la majorité. Baguer soutient, par exemple, une « méthode orale pure » rejetant ainsi l'usage simultané de la parole et des signes et, plus généralement, le bilinguisme. On reconnaît, tout au long de cet ouvrage, la qualité des travaux des auteurs et la pertinence des ouvrages généralement publiés par les éditions du CTNERHI, dans le cas présent associé au CNEFEI.

Nathalie Bélanger  
Université de Montréal

---

# LYCÉES ET LYCÉENS EN FRANCE

## 1802-2002

*La Sorbonne, 9-10 juillet 2002*

### APPEL À COMMUNICATION

Créés par la loi du 11 floréal an 10 (1<sup>er</sup> mai 1802), les lycées inaugurent l'enseignement public d'État, dispensé par un corps enseignant national et laïque. Ils ont été longtemps réservés aux fils de l'élite, avant que la modernisation des programmes, la création des lycées de jeunes filles, puis la fusion progressive des diverses formes d'enseignements secondaires et post-élémentaires ne modifient profondément leur recrutement social, leurs finalités, leur pédagogie et le contenu culturel de leur enseignement. Institution nouvelle qui cumule pourtant les héritages d'établissements plus anciens, le lycée a fait coexister ségrégation sociale et idéal égalitaire, culte des belles lettres et préparation aux écoles scientifiques, soumission à l'autorité publique et esprit de contestation du pouvoir. Le bicentenaire de la création des lycées donnera l'occasion d'examiner leur histoire et d'aborder notamment les thèmes suivants :

- Le lycée, établissement d'État ;
- Humanités classiques et diversification disciplinaire ;
- Les élèves et la communauté scolaire ;
- Le corps enseignant des lycées ;
- De l'établissement de l'élite au lycée pour tous.

*Les propositions de communication devront être reliées à des problématiques générales et s'inscrire dans les questions fondamentales que pose l'histoire des lycées en évitant les points de vue trop localisés. Les projets, d'une longueur maximum de deux pages, doivent être envoyés avant le 31 octobre 2001*

*à Jean-Noël Luc, exclusivement par courrier (15, rue des Bartoux, 92150 Suresnes)*

*ou à Pierre Caspard, par courrier au Service d'histoire de l'éducation (INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05), par fax (01 46 34 91 02) ou par email (pcaspard@inrp.fr).*

*Les auteurs des projets retenus recevront les indications sur la présentation matérielle de leur communication. Le colloque donnera lieu à la publication d'actes.*



## Articles – Handicap condition in school institution

*Charles Gardou, Michel Develay* – Appréhension of handicap condition, adjustment and school inclusion by educational sciences.

Are handicap condition, adjustment and school inclusion deserving to be explored by educational research or are they rather relevant for psychological or even medical research ? What do they really “tell” educational sciences ? The authors show that seemingly specific questions and answers have a much broader scope than mere account for handicapped children and aims and strategies of any educational practice. Learning on precursors’ thought they analyse anthropological, educational and developmental reasons for legitimating the position attributed to the study of handicap condition. They insist on a more fundamental reason : the question of relation between action and knowledge. So that the periphery is finally the core of educational issue.

p. 15

*Jean-Sébastien Morvan* – Clinical approach of the concept of interest in the field of special education.

The concept of interest in the field of special education must be considered in both perspectives : first, it is situated in the frame of clinical psychology, secondly it fits in with psychological reality of the educational situation. From this point a psychodynamic vision of various levels of interest is possible. It leads to considering – at level of psychic reality – basic elements around which interest is organized as well as analysis movements and inferences between these various focuses and external reality. The mainsprings of this field of interest are the notions of debt, compensation, curiosity. Upon these bases, educational overtures may be instigated.

p. 25

*Jean-Pierre Croisy* – Clinical approach of teaching in therapeutic institution.

This survey is based on twelve non directive interviews conducted with teachers working in institution with medical assistance. The content of their discourse is analysed, using a classification by thematic categories organized in three fields of representation. The result of this work is the emergence among these categories of main lines concerning various aspects of the representation of this specific educational relation. Beyond this special situation, research is giving an opportunity of defining the concept of “specific educational needs” recently introduced in French official regulations understanding.

p. 35

*Jean-Marc Lesain-Delabarre* – School inclusion in France : paradoxical dynamics.

After a recall of the available statistics of the two last years political trends, and of projects of reform, the article evokes the main innovations in schooling of disabled childhood in France. France evolves from a logic of parting in specialized establishments, towards the search of normalization, of which the integration of disabled pupils in ordinary schools is one

element. Analyzing interviews of 6 disabled children's parents, of 5 members of the French national listening station "Handiscol", and materials collected by progressive elaboration from 264 directors and future directors of specialized or adapted education services or establishments, the author points out the main obstacles and resistances against inclusive school, and focuses on strategies developed towards mainstreaming.

p. 47

*Monique Chaumon, Raymond Chaumon* – Trends in vocational training of youth at risk.

A century before, offering youth at risk an opportunity of vocational training was not a national challenge, but even nowadays, though it is legally compulsory, is it really a concern for everybody ? The Law of April 15, 1909, about management of "classes de perfectionnement" (for low level school leavers) drop a hint about it, but it is only in 1951 that special apprenticeship centers created by Vichy's Gouvernement "to enrol youth with difficulties of adjustment to regular standards of academic and vocational educational" were legally turned into "Écoles Nationales de Perfectionnement". And moreover, the decree on educational directions "preparing to vocational and social life of subnormal youth" was published only in 1967 and give a pessimistic view of these children's future : "it will be more accurate to show than prove ; learning will occur through imitation rather than through abstract understanding". However, some schools were willing to go beyond the prior objective of social and professional integration, towards an objective of vocational qualification. Finally, 1989/90 and 1996/98 texts propose more precisely a common model of training but this aim is still uneasy for "EGPA" pupils to attain.

p. 59

*Michel Chauvière, Dominique Fablet* – The teacher and the specialized educator. From an historical differentiation to a difficult cooperation.

The division of educational work between teachers and specialized educators started in the 1940's. It was first initiated with the institutionalization of the unadapted childhood sector, which was at that time clearly separated from the school system. As a major reference in the area, infant-juvenile neuropsychiatry greatly contributed to the expansion of specialized education as a profession. This stands as being the major disagreement between the school education and specialized education. Between the families and the French State, the means and ways of professionalization of those two activities seems quite similar but parallel. They both developed technical and social specificities inherited from their historical division of reeducational work. With such conditions, no wonder collaboration stays problematical, despite the fact that recent initiatives have shown that cooperation obstacles can be overcome.

p. 71

*Felicity Armstrong* – Integration or inclusion : trends in special education in England.

In England, changes which are currently taking place, or being proposed, in relation to increasing "inclusion" in education, are linked to a wider set of government policies relating to citizenship, employment, the strengthening of local communities and social inclusion. The principles of inclusive education involve a complete transformation of school cultures so that all students are welcomed regardless of difference. This version of "inclusion" conflicts with market-driven principles of selection and competition which increasingly characterize the education system in England. Against this background, a case study of Freeland's Special

School and the processes and procedures surrounding its proposed closure, is used to illustrate current policy struggles surrounding education and the future role of special schools. The study highlights some of the major difficulties and contradictions involved in attempting the end practices of the educational exclusion of disabled children and young people.

p. 87

*Jean-Pierre Jarousse, Chritine Leroy-Audouin – Classroom assistants in French primary schools : what do they do, are they efficient ?*

This paper examines the situation of classroom assistants who were recruited three years ago in French schools. This research took place in 150 schools (academy of Burgundy) in which two age groups (8 and 10) were assessed both at the beginning and the end of the school year. It concerned a large sample of classroom assistants (150) whose timetables have been collected to know precisely how their time is used in schools and how it may influence students achievement.

First of all, the main results show that classroom assistants take part in a lot of varied activities, especially in academic fields. Secondly, those activities tend to have a positive impact on students achievement, particularly on the weakest ones. On the other hand, there is a break-even point when classroom assistants are very focused and devote most of their time to academic tasks; then, it can lead to a waste of students time. Finally, this research is interesting both for teachers, as regards helping them in the way they make classroom assistants work, and for politicians to think about their professional abilities and employment.

p. 97

*Yves Dutercoq – Parents between absence and consumer behaviour.*

How can multifaceted parents'voices be heard by schools ? Each parent has special demands concerning his child and trying to represent them globally would be misleading, basic demands being tightly linked with individual situations. So it is difficult to translate parents movement into a collective cause, corresponding to the identification and interpretation of their expectations. From criteria such as concerns, attitude towards school, nature of school discourse, temporality, we can construct a parents'typology : cooperative parents, oppositionists, absent parents. to avoid this negative categorizing, schools may focus on reducing constraints exerted over parents public discourse without suppressing those which are related to necessary debate and decision making.

p. 111

*Gilles Baillat, Odile Espinoza, Jean Vincent – From formal to real polyvalency.*

From a formal point of view, primary teachers are supposed to be polyvalent i.e. to teach the whole range of subjects that constitute the curriculum of the pupils at their charge. Actually, teachers often call for outside contributors, a situation which tends to reduce their polyvalence. The present article affords the results of a nationally wide inquiry designed to evaluate the gap between the formally requested polyvalence and the actual one : it shows that more than a half of primary teachers recognize that they don't teach all the subject matters by themselves. The higher the grade, the more frequent this situation appears. It does not depend on personal characteristics of teachers but rather on contextual variables such as the school dimension and its localization : exchanges between teachers are more frequent in large and urban schools. French language and mathematics are the subject matters in which the teachers are most

involved. Sports, music, and foreign language are the subject matters they most often hand over, not only to their colleagues but also to non-teachers. When the teacher is alone, the schedules in these subject matters are below the requested ones. Outside contributions normalize this situation, except for the sports.

p. 123

*Philippe Vitale* – Sociology as school knowledge : the case of social and economic sciences handbooks.

Inspired by the Anglo-Saxon curriculum sociology, this paper attempts to highlight the recontextualization of sociology in french Economic and Social Sciences section, through the study of its handbooks. The analysis is confined on the whole of the secondary books and, in particular, on the chapters which deal with sociology. This examination lead, *in fine*, to release four forms of recontextualizations which invite to an epistemological, didactic and pedagogic reflexion, on the teaching of sociology in Economic and Social Sciences section.

p. 137

# INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie  
en 2000 par ordre alphabétique d'auteurs

## ARTICLES

<i>Catherine Agulhon</i> – L’alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Nafsika Alexiadou, Martin Lawn</i> – Le nouveau discours éducatif sous l’influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d’action éducative . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>João Barroso</i> – Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Véronique Barthélémy</i> – Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d’un mode de fonctionnement collégial ? . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Stéphane Beaud</i> – Le métier de chef de travaux : entre l’école et l’entreprise . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Christine Berzin, Claude Carpentier</i> – L’aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Claudine Blanchard-Laville</i> – De la co-disciplinarité en sciences de l’éducation . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>André Brassard</i> – L’institutionnalisation du champ d’études de l’administration de l’éducation : une analyse critique de l’expérience québécoise . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Patricia Broadfoot</i> – Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l’État évaluateur . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Guy Brucy, Vincent Troger</i> – Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Saint-Cyr Chardon</i> – Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3 . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Bertrand Christ</i> – La liaison CM2-6 <sup>e</sup> : étude des représentations des instituteurs et des professeurs . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Jean-Louis Derouet</i> – Une science de l’administration scolaire est-elle possible ? . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Marc Derycke</i> – La grille critériée et le portfolio à l’épreuve du suivi pédagogique . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Marc Derycke</i> – Le suivi pédagogique : des usages aux définitions . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000

<i>Philippe Dessus</i> – La planification de séquences d’enseignement, objet de description ou de prescription ? . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Henri Eckert, Patrick Veneau</i> – Le rapprochement de l’école et de l’entreprise dans l’enseignement technique : sur les limites d’une rationalisation volontariste . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Denis Foucambert</i> – Les effets d’une année d’entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif : résultats en classe de sixième de collège . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Yveline Fumat</i> – La civilité peut-elle s’enseigner ? . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Monica Gather Thurler</i> – L’innovation négociée : une porte étroite . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Jean Houssaye</i> – Le travail manuel : analyseur du curriculum scolaire . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Ken Jones</i> – « Partenariats » et conflits dans la Troisième voie : le cas des zones d’action éducative . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Philippe Lacombe, Gilda Charrier</i> – Fonctionnement des collèges et prévention des conduites à risques . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Alain Lattard</i> – Permanence et mutations du système dual : où va le modèle allemand ? . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Gilles Lazuech</i> – L’Europe pour quels jeunes ? . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Florence Lefresne</i> – La politique d’insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Régis Malet</i> – Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l’enseignant-sujet . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Christian Maroy, Vincent Dupriez</i> – La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Gilles Moreau</i> – Les nouvelles frontières de l’apprentissage (étude en Pays de la Loire) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Sophie Morlaix</i> – Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Liane Mozère</i> – Quelques interrogations à propos de l’éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l’assentiment passif des parents ? . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Jenny Ozga, David Pye</i> – Les zones d’action éducative et la modernisation de l’administration chargée des affaires scolaires en Angleterre . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Christiane Page</i> – Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l’école . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Patrice Pelpel</i> – Pratiques et modèles pédagogiques de l’enseignement technique . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Jean-Manuel de Queiroz</i> – Les remaniements de la « séparation scolaire » . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>André Robert</i> – Présentation (Dossier « Politiques d’éducation prioritaire : l’expérience britannique ») . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>Denis Simard</i> – L’éducation peut-elle encore être une « éducation libérale » ? . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Azzedine Si Moussa</i> – Analyse de contenu des rapports d’inspection du premier degré : un exemple à La Réunion . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000

<i>Jacques Tardif, Annie Presseau</i> – L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Vincent Troger</i> – Introduction (Dossier « Les formations professionnelles entre l'École et l'entreprise : des dispositifs en mutation »)	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Jacques Weiss</i> – Le portfolio, instrument de légitimation et de formation . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000

## NOTES DE SYNTHÈSE

<i>Alain Baudrit</i> – Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue enjeu spécifique ? . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>Yves Dutercq</i> – Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>Lucie Tanguy</i> – Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>François V. Tochon</i> – Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000

## NOTES CRITIQUES

<i>F. Baluteau</i> – Les savoirs au collège (V. Isambert-Jamati) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>A. Baudrit</i> – Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? (F. Cros) .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>O. Baudelot, S. Rayna</i> – Les bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions (N. Roucoux) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>S. Beaud, M. Pialoux</i> – Retour sur la condition ouvrière (G. Moreau) .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>J. Bourdon, C. Thélot (coord.)</i> – Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives (J. Beillerot) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>G. Brucy</i> – Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) (P. Pelpel) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>P. Carré, A. Moisan, D. Poisson</i> – L'autoformation (C. Étévé) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>M.-L. Cauterman, L. Demailly, S. Suffys, N. Bliez-Sullerot</i> – La formation continue des enseignants est-elle utile ? (M. Develay) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>F. Chapron</i> – Histoire des CDI (C. Étévé) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>B. Charlot</i> – Le savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue (D. Thin) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>Y. Clot (éd.)</i> – Avec Vygotski (E. Nonnon) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>G. Coq</i> – La démocratie rend-elle l'éducation impossible ? (D. Ottavi)	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
<i>A. Coulon</i> – Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire (D. Bachman) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
<i>L. Demailly, P. Deubel, N. Gadrey, J. Verdière</i> – Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats (F. Bégyn) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
<i>E. Demolins</i> – À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ? (rééd.) et L'École des Roches, creuset d'une éducation nouvelle, n° spécial de la revue Études sociales (L. Raillon) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>J. Dolz, B. Schneuwly</i> – Pour l'enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral (C. Barré-De Miniac) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
<i>E. Dugué (coord.), R. Guerrier (coord.), L. Le Bars (coord.), C. Lespessailles (coord.), M. Maillebois (coord.), C. Mathey-Pierre (coord.)</i> – L'orientation professionnelle des adultes (M. Vasconcellos)	N° 131, avril-mai-juin 2000

Éducation comparée. Défis – Médiation – Pratique (Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis) (M. Soëtard) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
M. Ferrand, F. Imbert, C. Marry – L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques (J. Fontaine) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
B. Frelat-Kahn – L'école en France et la pensée libérale (A. Kerlan) .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
D. Guillaume – Le destin des femmes et l'école (M. Cacouault) . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
V. Glickman (dir.) – Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers (J. Dumazedier) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
L. Guirard – Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical (J.-P. Mialaret) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
J.C. Herreras – L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne (D. Groux) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
R. Hofstetter, B. Schneuwly (éd.) – Le pari des sciences de l'éducation. In Raisons éducatives (V. Isambert-Jamati) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
J. Houssaye (dir.) – Éducation et philosophie. Approches contemporaines (A. Kerlan) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
F. Jacquet-Francillon – Instituteurs avant la République. La profession d'instituteurs et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire (A.-M. Chartier) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
S. Johsua – L'école entre crise et refondation (P. Foray) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
A. Kerlan – La science n'éduquera pas (L. Loeffel) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
A. Lazar (coord.) – Langage et travail. Enjeux de formation. Actes du colloque : 13-15 octobre 1998 (J. Lebaume) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
C. Lelièvre – Les rois de France enfants chéris de la République (S. Citron) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
G. Le Meur – Les nouveaux autodidactes (C. Etévé) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
J.-N. Luc – L'invention du jeune enfant au XIX <sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle (É. Plaisance) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
P. Masson – Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990 (A. Barrère) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
P. Meirieu – Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir (D. Hameline) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
M. Moebus, E. Verdier – Les diplômés professionnels en Allemagne et en France (C. Agulhon) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000
M.-C. Penloup – L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques (C. Barré-De Miniac) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
A. Petitjean, J.-M. Privat (dir.) – Histoire de l'enseignement du français et des textes officiels. Actes du colloque de Metz (C. Tauveron) .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
H. Peyronie – Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école (J. Hédoux) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
J. Piaget – De la pédagogie (F. Vidal) . . . . .	N° 132, juil.-août-sept. 2000
L. Raillon, J. Hassenforder (textes présentés par) – Une revue en perspective : « Éducation et développement » (N. Leselbaum) . . . . .	N° 133, oct.-nov.-déc. 2000
P. Rayou – La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines (C. Montandon) . . . . .	N° 130, janv.-fév.-mars 2000
M. Suteau – Une ville et ses écoles. Nantes, 1999 (P. Savoie) . . . . .	N° 131, avril-mai-juin 2000



## D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....  
 Etablissement (s'il y a lieu) .....  
 N° .... Rue .....  
 Localité ..... Commune distributive .....  
 Code postal .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M<sup>me</sup> (ou établissement) .....  
 N° .... Rue .....  
 Localité ..... Commune distributive .....  
 Code postal .....

Cachet de l'établissement :

Date .....  
 Signature .....

<b>TARIFS</b>	
<b>du 1<sup>er</sup> août 2000 au 31 juillet 2001</b>	
<b>Abonnement (4 numéros) :</b>	
France (TVA 2,1 %) .....	300 F ttc 45,73 euros
Corse .....	300 F ttc 45,73 euros
DOM .....	296,92 F 45,27 euros
Guyane, TOM .....	293,83 F 44,79 euros
Etranger .....	370 FF 56,41 euros
<b>Prix de vente au numéro :</b>	
du n° 1 au n° 94 .....	40 F 6,10 euros
du n° 95 au n° 115 .....	59 F 8,99 euros
n° 116 et n°s suivants .....	80 F 12,20 euros
<p><b>Institut National de Recherche Pédagogique</b>                      29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79                      Abonnements : 01.46.34.90.81                      Rédaction : 01.46.34.91.61</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.</b>  <i>Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).</i></li> <li>• une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.</li> <li>• Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.</li> </ul>	
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :  <b>INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</b></p>	





