



HAL
open science

Pour une sociologie historique des professionnalités éducatives: entre pédagogie et médecine

Philippe Mazereau

► **To cite this version:**

Philippe Mazereau. Pour une sociologie historique des professionnalités éducatives: entre pédagogie et médecine. Education. Université de Caen, 2013. tel-01058766

HAL Id: tel-01058766

<https://theses.hal.science/tel-01058766v1>

Submitted on 12 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

NOVEMBRE 2013

Philippe Mazereau

Volume 1

NOTE DE SYNTHESE

**Pour une sociologie historique des professionnalités éducatives :
entre pédagogie et médecine.**

Un itinéraire sous le signe de la liminalité

Composition du jury :

M. Jacques ARVEILLER, Professeur des universités émérite, Université de Caen Basse-Normandie

M. Serge EBERSOLD, Professeur des universités à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA)

M. Marcel JAEGER, Professeur des universités, titulaire de la chaire de Travail social et d'intervention sociale, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

M. Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen Basse-Normandie

M. Eric PLAISANCE, Professeur des universités émérite, Université Paris Descartes

Pour une sociologie historique des professionnalités éducatives : entre pédagogie et médecine.

Un itinéraire sous le signe de la liminalité

« Puisqu'on ne peut être universel en sachant tout ce qui se peut savoir sur tout, il faut savoir peu de tout. Car il est bien plus beau de savoir quelque chose de tout que de savoir tout d'une chose. Cette universalité est la plus belle. Si on pouvait avoir les deux, encore mieux. Mais s'il faut choisir, il faut choisir celle-là. Et le monde le sent et le fait, car le monde est un bon juge souvent. » Blaise Pascal, *Pensées*, fragment 228, éd. P. Sellier.

« Il y a une chose qui m'a causé la plus grande difficulté et qui continue de m'en poser sans cesse : me rendre compte que le nom des choses importe infiniment plus que ce qu'elles sont. » Nietzsche, *Le gai savoir*. I, §58.

À Michelle pour ses précieuses relectures

Sommaire

Introduction	5
Première partie : Du « terrain » biographique au « terrain » socio-historique : le chercheur et son objet	9
I- L’ancrage expérientiel d’un projet de recherche	9
Du corps à corps au tête à tête.....	9
Éléments pour une position clinique.....	12
Le projet d’une relecture socio-historique de l’éducation spéciale.....	14
II- Nouvelles questions et nouvelles explorations.....	16
Un champ difficilement délimité, contradictoirement éclairé par la recherche.....	16
L’éducabilité comme question d’anthropologie politique et sociale.....	21
L’intrigue médico-pédagogique	21
L’éducation spéciale matrice de principes de vision institutionnels	24
L’unification du système scolaire et le changement de régime de désignations de l’insuffisance intellectuelle	27
III- L’éducation productrice de savoirs sur le fonctionnement psychique : un programme de recherche ouvert.....	29
Premier bilan de la démarche.....	31
Deuxième partie : Développements empiriques et reformulations théoriques : la tension entre histoire et sociologie.....	35
I- Arriération, intelligence et normativité scolaire.....	37
Le lien problématique entre arriération scolaire et déficience intellectuelle	38
Le destin de la tautologie psychométrique	39
Une contestation des classifications sans grandes conséquences pratiques.....	46
La dissociation entre classements savants et institutionnels.....	49
II- Éducation spéciale et action publique : de la croissance de l’enseignement spécialisé à sa dissolution avec l’inclusion.....	53
Éléments de cadrage théorique pour une lecture renouvelée.....	55
À l’origine des contradictions internes aux politiques publiques	58
L’enseignement spécialisé : soupape de la massification scolaire.....	60
Le handicap unification administrative contre divisions professionnelles	71
Politique d’intégration et raison gestionnaire	76
Le droit à la compensation du handicap.....	80
L’inclusion : un nouvel élan de la démocratisation de l’école?.....	84

IV- Les élèves en difficulté et/ou handicapés et les mutations anthropologiques	87
Les genres interactifs dans les classifications qui visent les personnes (I. Hacking)	89
Troisième partie : L'inclusion éducative et scolaire au cœur d'enjeux de savoirs et d'identités professionnelles	93
I- Une approche pragmatique des contextes de scolarisation	94
Les différents modes de scolarisation et leurs caractéristiques.....	98
L'intégration individuelle avant la loi : une démarche parentale à laquelle répondent des enseignants engagés	98
L'intégration scolaire vue par des enseignants ordinaires intégrant des élèves de CLIS..	98
La classe d'intégration scolaire, une place centrale qui évolue lentement.....	99
Des situations très diversifiées dans l'enseignement secondaire	101
Les modifications induites par la loi du 11 février 2005	102
Qu'est ce qu'un contexte ?.....	103
II- Fonctions et statuts des savoirs dans les situations d'inclusion éducative.....	106
Nommer, diagnostiquer: une attente et des effets.....	107
La nécessaire profanation des savoirs experts	111
La question des savoirs d'action.....	116
Crèches, écoles maternelles : deux déclinaisons de l'inclusion.....	119
III- Vers un cadre d'analyse multiniveau des professionnalités dans les métiers relationnels	124
Les métiers relationnels et les recompositions du travail	125
L'activité repensée : des rapprochements disciplinaires féconds	128
Éléments pour une approche nouvelle des organisations de travail.....	135
Désocculter les compétences collectives.....	137
Pour une conception élargie de la professionnalité.....	140
IV- Retour vers le futur	142
Délimitations de nos objets actuels de recherche.....	143
Du côté des groupes professionnels	144
Du côté des savoirs collectifs et organisationnels	147
Peut-on se passer des professionnels ?.....	151
Post-scriptum réflexif.....	153
Bibliographie.....	155

Introduction

Au moment d'entreprendre ce travail de relecture et de bilan de mes travaux et orientations de recherche, je ressens comme une sorte de familiarité avec la démarche puisqu'en 1993 je publiais un article qui s'interrogeait ainsi, *les moments d'analyse d'une pratique : du temps perdu pour la recherche ?* (Mazereau, 1993). Ce questionnement venait clore provisoirement un premier cycle réflexif, celui d'un praticien, instituteur spécialisé, sur les réquisits d'une position clinique en pédagogie, dans le cadre d'un DEA de sciences de l'éducation.

Le parcours dont il est à présent question a ceci de singulier qu'il longe un chemin réflexif dont l'essentiel du trajet se situe hors des routes ou autoroutes du savoir universitaire et disciplinaire. En effet, la période couverte par la réflexion qui s'ouvre précède ma soutenance de thèse de plus de dix années, laquelle précède à son tour de six ans ma position d'enseignant-chercheur. Je ne tire aucune fierté ni privilège particulier de cette situation qui, en la circonstance, a plutôt tendance à compliquer la tâche de restitution. J'aurais volontiers sacrifié au confort relatif d'une exposition qui respecte une séquence où les enchaînements descendants entre cadrage théorique et analyse empirique puisse guider la lecture, j'ai malheureusement dû composer avec les sinuosités, les interrogations et les équilibres majorantes qui jalonnent mes travaux. D'emblée la référence à Piaget me situe dans une culture transdisciplinaire entre les références psychologiques, sociologiques, psychanalytiques, historiques que les sciences de l'éducation hébergent du fait de la « nature » de leur objet.

L'objectif de ce travail se confond avec l'entreprise de clarification d'un itinéraire qui, au-delà du simple tracé du chemin parcouru, s'essaye à restituer les motifs des prises de direction, de l'orientation des questionnements et de l'ouverture théorique à laquelle ils conduisent. Il n'en demeure pas moins que « sur le parcours connu de ma vie je peux tracer plusieurs itinéraires, tramer plusieurs intrigues, bref raconter plusieurs histoires dans la mesure où à chacune manque le critère de la conclusion » (Ricœur, 1990, p.190). Sans doute peut-on lire dans cette attitude, la disposition du praticien qui, bien souvent, résiste aux découpages théoriques ou disciplinaires d'une pratique dans laquelle son corps soi est investi. Mais résister aux découpages disciplinaires implique d'avoir recours à des cadrages théoriques suffisamment globaux pour embrasser des matériaux d'origine diverse et admettre le dépassement de l'opposition, mortifère pour les sciences humaines et sociales, entre explication et compréhension, ou encore recherche qualitative et quantitative qui fait le

bonheur des manuels de méthodologie. Aujourd'hui oublié Lucien Goldmann a pourtant formulé une voie de sortie à cette impasse : « Toute description génétique comprehensive d'une structure constitue en effet dans cette perspective une explication des structures partielles qui la constituent, et doit être dans la mesure du possible-complétée par la description (explicative par rapport à elle) de la structure immédiatement englobante par rapport à laquelle cette description aura un caractère compréhensif » (Goldmann ; Löwy ; Naïr ; 1977, p.33).

Me concernant, la recherche de formulations théoriques d'ensemble, fait sans doute partie des dispositions acquises dans une période où l'adaptation « aux réalités » n'était pas devenue le seul horizon de transformation sociale. Cependant, le cadre que j'entends ici respecter, exige de suivre un fil conducteur et de délivrer en cours de route les éléments propres à la petite épistémologie portative indispensable à tout randonneur. Ainsi le titre de cette note de synthèse reflète mon point d'ancrage actuel dans le champ de la recherche, un pôle de stabilité donc, de maturation sociale dont chacun sait qu'elle est étrangère à la maturité biologique. Cette assise a été conquise grâce à mon insertion dans l'université et à l'activité d'enseignant-chercheur que j'ai voulu prendre au sérieux en essayant coûte que coûte de tenir les deux polarités de la fonction. Elle est cependant le résultat d'une histoire dont le sous-titre évoque la suspension entre plusieurs mondes qui fut la mienne, en même temps qu'il traduit l'aspiration à un nouveau statut.

Si à chaque récit correspond un appareillage théorique spécifique, la difficulté tient dans la manière de rendre compte de ce mouvement qui dans mon travail, fait alterner des temps d'exploration empirique et des temps de reformulation théorique qui suscitent de nouvelles investigations. Sur le plan narratif ce positionnement génère deux difficultés principales, l'une liée au statut de l'auteur qui s'exprime dans l'emploi du je et du nous, l'autre dans l'utilisation alternée des temps du récit et du discours. Si je résous la première en indiquant dans le texte le moment, fatalement arbitraire, du passage du je au nous, la seconde trouve une solution, parfois inconfortable, dans la distribution entre un « mode raconté » et un « mode commenté » selon la distinction d'Harold Weinrich. En effet, lorsque les matériaux travaillés sont essentiellement historiques le choix de l'utilisation des temps est un indicateur de « solidité » car « l'apparence du passé frappe ce qui est dit de non vérité : incertitude, mort, inessentialité. La phrase nominale efface cette non-vérité. Elle est narration sans passé et affirmation sans sujet » (Rancière, 1992, p.103). Sans que cela soit élément de distinction de rigueur épistémologique entre sociologie et histoire, il est un fait que dans la logique qui est la mienne, des éléments de récits circonstanciés sont quelques fois indispensables à l'exposition

de ma démarche. Ils viennent justifier, en tant que description génétique compréhensive, ainsi que l'évoque Goldman, leur reprise dans un nouveau circuit de sens qui vise à en expliquer la portée théorique nouvelle. Partant du fait qu'aucun sens n'est immanent à l'événement ce dernier ne se rend visible que par l'effet du cadre théorique qui en soutient le récit. Ainsi, « en employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante. Par les temps du récit, au contraire, je l'avertis qu'une autre écoute, plus détachée, est possible. » (Weinrich, 1964, p.30). Ceci répond par ailleurs à une exigence « d'honnêteté intellectuelle » qui signale la différence entre ce que je pense aujourd'hui et ce que je peux dire de ce que je pensais sur le moment. La réflexivité n'est pas téléologique, elle est soumise aux conditions sociales de son exercice, d'ailleurs la formule institutionnelle de l'exercice auquel je me livre en est un reflet (Mazureau, 2013 a). Elle n'est en rien une calme activité de prise de conscience, elle connaît des soubresauts des accélérations, des changements d'objectifs et se donne tout autant à voir dans la reconstitution de ses conditions de possibilité que dans les produits de son activité (Kaufmann, 2007).

Pour rendre compte de ma démarche je retiendrai les formulations de Marie Noëlle Schurmans lorsqu'elle expose les phases d'élaboration d'une recherche compréhensive. « Le cadre théorique ne se voit nullement formulé en amont d'une enquête de terrain mais se précise progressivement en relation avec l'accumulation des informations qu'apporte une investigation, elle aussi progressive du terrain » (Schurmans, 2008, p.98). Il s'en suit un mouvement circulaire dans laquelle les lectures du terrain par le chercheur l'incitent à affiner sa vision conceptuelle voire à la réviser. La restitution de ce mouvement doit être attentive à préciser à chaque moment important le statut des hypothèses et le type d'exploration empirique. Ainsi la méthodologie devient le vecteur de la différenciation entre savoirs quotidiens et connaissance à visée scientifique. C'est pourquoi je prendrai le soin de préciser à chaque endroit le statut du matériel empirique analysé et son degré de reprise formalisée dans un cadre théorique.

Ma présentation s'organise en trois parties, la première contracte en un même ensemble le passage d'un usage fonctionnel de la théorie, pour répondre à des questionnements pratiques, à un usage exploratoire puis propositionnel dans le cadre de la thèse. Elle s'achève sur un bilan d'étape en forme d'ouverture. La seconde partie rend compte des deux axes thématiques principaux de mes recherches post-thèse. Il s'agit cette fois de reconstruire les développements et approfondissements enclenchés par la phase précédente. Cette partie, fut l'occasion pour moi, d'allier le travail réflexif avec la reprise de matériaux empiriques non encore exploités et surtout de prolonger, dans une perspective historique plus

longue, les questionnements initiés à l'issue de la thèse. Enfin la troisième partie s'attache à l'exposition du dégagement progressif d'une perspective de recherche identifiée dans le cadre de l'équipe *professionnalités, identités, apprentissages* du CERSE. Cette orientation se définit par un cadre théorique transdisciplinaire qui intègre l'apport d'explorations empiriques variées dans lesquelles je privilégie actuellement une problématique.

Première partie : Du « terrain » biographique au « terrain » socio-historique : le chercheur et son objet

Le propos de cette partie pourrait presque en entier tenir dans la description méthodologique d'une des phases de la recherche compréhensive élaborée par Marie-Noëlle Schurmans, « le chercheur quitte le plan de sa biographie pour aborder celui de l'expérience collective. Ce plan lui ouvre l'accès à la diversité des discours produits sur son objet » (Schurmans, 2008, p.100). C'est bien ce passage dont il est essentiellement question, toutefois il se prolonge par l'évaluation de ma situation théorique à l'issue du travail de thèse.

I- L'ancrage expérientiel d'un projet de recherche

Du corps à corps au tête à tête

Bien que recouvert aujourd'hui des multiples couches de sa reprise théorique il est impossible d'échapper à la présentation initiale du contexte où sont nés mes questionnements de praticien à l'origine de ma démarche de chercheur. Jeune instituteur ayant derrière lui deux années d'expérience d'enseignement, je fus nommé, par le hasard des vacances de poste, dans un centre d'observation et de réadaptation thérapeutique, au sein duquel fonctionnait un « groupe scolaire » composé de six enseignants et d'un responsable pédagogique. J'avais la charge d'accueillir dans ma classe une quinzaine d'adolescents par demi-journée, en alternance avec un atelier polyvalent, animé par un éducateur technique. Je ne disposais pour cela que des outils de ma récente formation d'instituteur. Je quittais une classe de cours moyen. Mes nouveaux « élèves » censés être en « retard d'apprentissage », j'entrepris donc quelques activités pour en juger. Mais, après un round d'observation, très bref, les jeunes se mirent à quitter la position conformiste adoptée les premiers jours pour enrayer la situation de classe traditionnelle qui se mettait en place. Ils avaient « joué le jeu » un temps, pour que la mise en scène scolaire se fasse, ils pouvaient alors se manifester.

Dans un premier temps, ces manifestations ressemblaient à un chahut traditionnel, mais très vite les choses basculèrent vers la confrontation. Les scènes de refus violent se succédèrent, alternant avec des phases de calme précaire où quelques travaux scolaires étaient

envisageables. Très vite la situation se dépouilla de ses oripeaux pédagogiques pour déboucher sur un face à face rythmé par des éclats individuels et des mouvements de groupe. Concernant mon environnement institutionnel, ce travail était assorti de deux régulations hebdomadaires, l'une interne à « l'équipe » des enseignants, en présence d'un médecin psychiatre et d'un psychologue, l'autre en référence au groupe de vie des adolescents accueillis et rassemblant les éducateurs spécialisés, un médecin, un psychologue, une assistante sociale, un chef de service. Ces temps jouèrent pour moi un rôle décisif, ils me permettaient en effet d'échanger, de faire part de certaines difficultés, mais aussi de mieux cerner l'histoire et le parcours des jeunes avec lesquels j'évoluais. Ce dispositif n'était bien sûr pas anodin, l'institut se référant aux principes de la psychothérapie institutionnelle ce dont je n'avais aucune conscience à l'époque. Bien que trouvant un soutien relatif au cours de ces temps d'échange, je n'en demeurais pas moins en échec complet, entendu d'un point de vue professionnel : je ne parvenais pas à exercer mon métier. J'avais bien sûr des excuses, le groupe qui m'était confié se composait d'adolescents de douze à seize ans, de niveau scolaire très divers. Des jeunes présentant de graves troubles de la personnalité y côtoyaient d'autres moins perturbés dans leur relation au monde. Faisant face à des conflits récurrents, j'avais beaucoup de mal à faire qu'un ordre propice au travail scolaire s'installe, je me trouvais donc soumis sur le plan personnel à de rudes épreuves de confrontation de violences verbales, de violences physiques entre les jeunes... Dans ce vécu chaotique, j'abdiquais rapidement mes prétentions scolaires pour tenter de rencontrer ces jeunes sur un mode différent autour de projets diversifiés, articulés avec une individualisation des exigences rendue incontournable par l'hétérogénéité des âges et des capacités scolaires. Le recours aux techniques de la pédagogie Freinet que j'avais eu l'occasion de découvrir au cours de ma formation me fut d'un réel secours. Cette première année décapante au plan personnel et professionnel, m'a néanmoins permis de formuler un projet de formation spécialisée. Le besoin de comprendre ce qui se passait du côté des jeunes que les catégories de retard, d'échec, de trouble ne parvenaient pas à circonscrire joua sans doute un rôle moteur, tout comme l'attrait pour un milieu institutionnel marginal par rapport au fonctionnement ordinaire de l'école, où les échanges interprofessionnels étaient fréquents. La formation dans l'option spécialisée des troubles du comportement et de la conduite, dont relevait l'institut thérapeutique, était peu demandée car dispensée à l'époque dans seulement deux centres de formation éloignés : je l'obtins dès ma première demande. Ce fut donc avec une foule de questionnements que j'eus l'opportunité d'effectuer cette année de spécialisation au cours de laquelle je fus mobilisé par une soif de savoir. En effet, ma courte et radicale expérience m'avait donné le sentiment que

la pédagogie ne disposait que d'outils pauvres et inappropriés devant la massivité des problèmes à résoudre. De plus l'environnement de l'établissement organisé selon les principes de la psychothérapie institutionnelle renforçait le sentiment de l'étayage nécessaire de la pédagogie par les disciplines psychologique et psychiatrique. Je mis donc à profit la formation pour investir ces domaines et approfondir ma connaissance de l'institut au sein duquel je pus effectuer un stage.

Mon expérience avait cependant laissé une trace sous la forme d'une intuition qui n'a cessé depuis lors de guider mes travaux. Les comportements des adolescents face aux activités scolaires ne relevaient pas uniquement de causalités affectives : l'activité intellectuelle, la sphère cognitive proprement dite était également en jeu, au titre des explications de ces comportements. En d'autres termes, la remise en cause confuse de la séparation couramment installée entre affectif et cognitif orientait ma recherche de sens. Cette intuition provenait sans doute du fait de la radicalité de l'expression des troubles des jeunes qui se manifestait par un mélange d'opposition envers l'école et les apprentissages tout en laissant poindre certains moments de détresse quant à leur non maîtrise d'outils intellectuels de base. Le sentiment d'avoir quelques fois affaire à des réactions de prestance, à l'intériorisation de dévalorisations acquises au cours de parcours scolaires erratiques, suggérait le lien entre émotion et cognition.

Je trouvais un premier écho à ces inspirations dans un article de Roger Perron sur les dysharmonies évolutives qui proposait d'articuler trois directions : « Considérer les structures cognitives comme des sous-ensembles de l'appareil psychique, au service de l'adaptation, mais soumise aux régulations que leur impose un appareil psychique qui les englobe. Se servir des enseignements de la théorie piagétienne des équilibres successifs de la pensée, la mobilité des structures cognitives, pour déterminer si le fonctionnement cognitif d'un individu est capable de réorganisation, ou bien s'il est définitivement cristallisé. Tenter de comprendre pourquoi des structures potentiellement ouvertes se fixent en structures fermées qui prennent alors figure de dysharmonie cognitive » (Perron, 1977, p. 13).

Le second point notamment traçait une première direction propre à alimenter ma démarche pédagogique. De la même manière la thèse selon laquelle : « la pensée construit et maîtrise le réel, mais aussi, aménage, réduit, met à distance le jeu pulsionnel qu'elle traduit » (p.6), confirmait théoriquement mes intuitions. Cependant, ni la psychose, ni les théories piagésiennes ne m'étaient alors familières. L'année de formation fut l'occasion d'amorcer des approfondissements dans ce sens tout en découvrant l'univers de l'enseignement spécialisé et

de son histoire. Nous étions alors dans l'année scolaire 1982-1983 et la politique d'intégration scolaire faisait ses premiers pas.

Éléments pour une position clinique en pédagogie

De retour à mon poste, j'utilisais les opportunités du dispositif institutionnel pour initier une transformation de ma pratique. J'eus la chance de trouver des échos auprès de mes collègues ce qui dynamisa la réflexion collective autour du projet pédagogique au sein du projet institutionnel. Bien que cela puisse paraître formel, je choisis ce moment pour utiliser désormais le nous.

Ayant régulièrement constaté au cours des échanges en réunion de synthèse la place vacante du discours pédagogique autre que de sens commun, nous entreprîmes d'en fonder les arguments. En effet, le fonctionnement scolaire n'avait pas fait jusqu'à présent l'objet d'autres descriptions, qu'alignées sur les principes généraux du fonctionnement institutionnel. « L'école » était uniquement pensée en tant qu'appendice de la fonction thérapeutique globale. Nul besoin en quelque sorte d'en définir des principes autonomes, dès lors qu'ils se trouvaient fondus dans ceux du grand ensemble institutionnel. Ce n'est que plus tard avec la lecture de « *La pratique de l'esprit humain* » de Marcel Gauchet et Gladys Swain que nous comprendrons combien cette situation renvoyait, sur certains aspects, à l'idéal fondateur de l'hôpital esquirolien, tout entier structuré autour d'une réorganisation de la vie des malades sous contrôle médical. C'est-à-dire où les aliénistes s'assignent la mission de « prendre en charge l'institution dans sa totalité et de ne rien laisser échapper à leur souveraine autorité, cela dans le souci déclaré de définir un lieu conspirant, sous tous ses aspects, au but thérapeutique » (Gauchet et Swain, 1980, p.97). Cette vacance du discours pédagogique avait pour effet de rabattre les demandes et représentations des autres professionnels de l'institution sur celles ordinaires des familles à l'égard des apprentissages. Seuls les signes de conformité aux représentations sociales de l'apprentissage étaient la plupart du temps exigés, ceci aussi bien du côté des jeunes que des professionnels de l'institution.

Notre travail d'élaboration d'une position clinique en pédagogie, d'abord orienté par la recherche de formulations psycho-dynamiques du fonctionnement psychique, se spécifia alors dans la recherche d'articulations avec des principes pédagogiques capables de leur offrir un terrain d'expression. Cette réflexion déboucha sur la rédaction d'un petit opuscule, à la faveur d'un travail pour la licence de sciences de l'éducation, intitulé : « Espace pédagogique et institution thérapeutique : problèmes de définition et de contenu » (Mazereau, 1986). On y

trouve les ingrédients d'une position clinique en pédagogie dont le geste peut se résumer ainsi : construire un cadre de règles et dispositions pédagogiques, pour l'essentiel emprunté aux techniques Freinet et à la pédagogie institutionnelle, qui permette aux jeunes de faire des expériences diversifiées d'activités intellectuelles au sens large et ce faisant, d'y modifier leur rapport au savoir. Il s'agissait en d'autres termes de restaurer des voies créatives à l'exercice cognitif et aux acquisitions scolaires et instrumentales. Ce cheminement s'étayait désormais sur une connaissance de la littérature psychanalytique et psycho-génétique sur la question des troubles de pensée et plus particulièrement celle des auteurs engagés dans un rapprochement de ces deux corpus (Gibello, 1984, Schmid-Kitsikis, 1985). Sans nous engager plus loin dans la restitution du contenu de cette démarche, nous dirons qu'elle consistait à utiliser des données de la psychopathologie, non pour rattacher les jeunes avec lesquels nous évoluions à un quelconque tableau nosographique, mais pour qualifier leur fonctionnement intellectuel, notamment grâce à l'utilisation des sept caractéristiques proposées par Elsa Schmid-Kitsikis aux fins d'explorer et de qualifier l'activité intellectuelle (régression, fluctuation, discordance, contradiction, initiative, mode de contact, mode de réaction). Nous étions amenés à combiner, dans le cours du travail pédagogique, des observations à base de passation d'épreuves de type piagétien, d'éléments empruntés à la psycho-pathologie, et de quantification d'acquisitions « scolaires », pour brosser un tableau dynamique du rapport au savoir des jeunes accueillis. Ce métissage discursif, construit avec le temps, nous permit d'introduire un mouvement actif de production d'activités pédagogiques susceptibles de restaurer le plaisir de penser chez les élèves. Par ailleurs, la fréquentation de certains auteurs en sciences de l'éducation participait à l'inscription de notre questionnement dans une perspective plus large concernant les rapports entre pédagogie et psychanalyse, éducation et thérapeutique, etc. La synthèse de cette première séquence d'élaboration figure dans un article pour la revue des sciences de l'éducation à l'occasion d'un numéro intitulé *Éducation et psycho-pathologie* (Mazereau, 1989). Elle représentait la formulation d'un cadre de pensée qui restituait notre recherche d'une position clinique en pédagogie, se nourrissant des apports d'auteurs de sciences de l'éducation (Filloux, 1983 ; Imbert, 1985 ; Charlot, 1987). Le travail de Francis Imbert exerça une influence décisive, notamment le concept de *praxis* pédagogique, déplié de façon stimulante dans ses dimensions à la fois pédagogique et politique. Il s'en suivit une incursion philosophique spécifique autour de ce concept (Sartre, 1960 ; Kosik, 1970 ; Granier 1980). Nous en tirions deux éclairages fondamentaux pour notre pratique. D'une part que la

connaissance est un moment de la *praxis* qui, captif de l'action, disparaît avec elle (Sartre, 1960 p.86-87)¹ et que d'autre part, « opposer intelligence et affectivité est une des illusions les plus funeste de l'intellectualisme[...] elle défigure l'expérience égotiste qui montre tout au contraire que chaque affect est déjà compréhension du sens donc intelligence interprétative » (Granier, 1980 p. 130). Nous trouvons là un cadre qui caractérisait notre posture tout en confortant notre manière d'aborder l'activité d'apprentissage et ses aléas. Bien que cette lecture en réduise selon nous la portée heuristique, nous partageons la mobilisation faite du concept de *praxis* par Philippe Meirieu (1997) au service de la légitimation de la pédagogie, comme récit éducatif situé.

Le projet d'une relecture socio-historique de l'éducation spéciale

La phase suivante de notre itinéraire fut marquée par l'hésitation entre deux orientations possibles de nos travaux. L'une tournée vers un approfondissement de menées en direction de l'élaboration d'un cadre théorique susceptible de faire tenir ensemble des démarches de remédiation pédagogique d'origine diverse (cognitive, psycho-pédagogique, psychothérapeutique) dans une formulation assise sur une représentation du fonctionnement mental tirant bénéfice de la fécondation réciproque entre psychanalyse et psychologie génétique. L'autre, en continuité avec la précédente cherchait à éclairer les différents contextes scientifiques et institutionnels dans lesquels ces démarches pédagogiques avaient pris corps. Notre communication à la première biennale de l'éducation et de la formation en 1992 porte d'ailleurs la marque du compromis puisqu'intitulée « Histoire de la remédiation pédagogique à l'école : à la recherche d'une pédagogie clinique ». Ce double intérêt nous conduisit à remonter le fil des reconstitutions historiques partielles élaborées par les praticiens en quête de filiations et par des chercheurs en sociologie ou en histoire, sur la naissance du traitement moral (Castel, 1970 ; Gauchet et Swain, 1980 ; Pelicier et Thuillier, 1980). Nous évoluions au cœur d'une profusion de travaux, traversés par des logiques contradictoires entre ceux qui, dans l'enseignement spécialisé ou la psychiatrie infantile, cherchaient à promouvoir l'action d'ancêtres fondateurs : Seguin, Bourneville, Binet... ou ceux qui au contraire voyaient dans ces premiers pas la concrétisation d'une démarche de normalisation des comportements. Dans les deux cas, ces discussions avouaient leur dépendance aux préoccupations du moment et

¹ Nous avons eu l'occasion récemment de rappeler l'influence de la *praxis* dans critique de la raison dialectique de Sartre, à travers l'usage qu'en fit Georges Lapassade dans son texte de 1965 « Groupe, organisation, institution ». Voir notre commentaire dans Drieu, D. (dir.) (2013) *46 commentaires de textes en clinique institutionnelle*, Paris :Dunod.

notamment la remise en cause de la légitimité de l'éducation spéciale ou de l'enseignement spécialisé.

Ce fut pour nous une période d'hésitations de remaniements et de doutes quant à la possibilité de formuler un projet de thèse qui opte pour l'une ou l'autre des orientations. Dans les faits notre tentative première de modélisation d'une pratique pédagogique, insérée dans un contexte institutionnel thérapeutique, nous conduisait vers la généralisation de l'étude historique des conditions institutionnelles, scientifiques et politiques d'apparition de nouvelles pratiques destinées aux enfants inadaptés selon l'expression encore largement en vigueur à cette période. Sur ce plan, nous avons fait l'expérience, grâce à la publication de deux collègues enseignantes spécialisées (Cervoni et Charbit, 1986) que nos préoccupations n'étaient pas isolées, mais que l'insertion d'enseignants spécialisés au sein d'une institution psychiatrique produisait peu ou prou les mêmes effets en termes de remise en cause des outils et des visons en vigueur dans l'enseignement spécialisé au sein des établissements scolaires. La communauté de points de vue entre ces collègues et nous, à distance et sans interconnaissance, attestait du poids des contextes institutionnels sur l'identification et la formulation des problèmes de pratique. Par ailleurs, les controverses autour des origines du champ de l'éducation spéciale ne concernaient pas seulement les chercheurs, historiens ou sociologues, elles connaissaient une actualité maintenue et concrète entre les professionnels. Ceci nous apparut clairement à l'occasion de la réforme du fonctionnement des établissements, liée à la rénovation des textes les régissant (les décrets dits annexes XXIV). Les débats sur cette réforme au sein de notre institut nous firent toucher du doigt le mur de verre qui séparait les deux sous-ensembles du champ de l'éducation spéciale : je compris en quoi l'imaginaire d'une institution thérapeutique dépendait en partie de l'existence d'un double en négatif incarné par l'école. Or, l'idée que cette dernière puisse prétendre à ré-intégrer les élèves dont elle revendiquait jusque-là l'exclusion légitime, remettait en cause les équilibres installés de longue date. C'est à ce moment que nous avons fait l'expérience des oppositions maintenues entre les agents/acteurs contemporains du champ de l'éducation spéciale, une expérience cruciale et relativement déstabilisante sur le plan identitaire. Elle précipita notre inclination à vouloir en comprendre les ressorts historiques en évitant de chausser les traditionnelles alternatives entre éducation et instruction, pédagogie et thérapie, affectif et cognitif, qui structurent les identités professionnelles et les pratiques des agents/acteurs du secteur. Nous nous sommes donc engagés dans un travail de sociologie historique afin de reconsidérer cette place si ambivalente que semblait tenir l'école dans le champ de l'éducation spéciale. Vu d'aujourd'hui, nous formulerions volontiers notre perspective d'alors selon les termes

suivants : « contre les simplifications et les cécités que favorise le rapport particulier à l'école auquel les « spécialistes » de celle-ci n'échappent, sauf effort particulier, pas davantage que leurs lecteurs, une mise en perspective historique des questions actuelles de l'école offre quelques ressources. [...] Elle débouche ainsi sur une connaissance moins partielle et un peu moins inexacte que celle que véhiculent les représentations cristallisées dans les débats publics du moment et les généralisations incontrôlées sur la base des expériences biographiques. » (Chapoulie, 2006, p.11).

Tel était l'état de notre réflexion au moment où nous en dressions un bilan (Mazereau, 1993), parvenant, après bien des détours, à formuler un projet de thèse qui allait devoir se formaliser en sociologie. En effet la migration disciplinaire vers la sociologie de notre directeur de thèse nous obligea à approfondir l'assise de nos travaux dans cette direction.

II- Nouvelles questions et nouvelles explorations

Un projet de thèse formulé de la sorte et se déployant dans un univers déjà exploré par la recherche socio-historique se devait de faire valoir son originalité, même si à l'époque la question de se situer dans l'univers académique nous importait peu. Construit sur la base de préoccupations dont le fondement renvoyait à des questions de praticien, il lui fallait donc se frayer un chemin problématique dans les hypothèses dominantes et délimiter un terrain empirique spécifique. Animé par le souci de ne pas sacrifier aux découpages préexistants, mais confronté à une masse de travaux de grande qualité, la voie était étroite. Nous n'avions donc d'autre issue que d'en passer par une formulation qui autorise à la fois le réexamen des acquis de la recherche et une exploration de nouveaux corpus. Ce chapitre est consacré à l'explicitation des éléments théoriques du montage de notre thèse tout en présentant les acquis qui légitiment les suites que nous avons données à ces recherches.

Un champ difficilement délimité, contradictoirement éclairé par la recherche

Bénéficiant d'un encadrement conçu selon le principe de l'autonomie complète et n'entrant sur aucun terrain pré-balisé, nous ne rencontrons comme exigence que celle d'affirmer une cohérence théorique soutenable. Aussi le travail d'état de la question, débuta-t-il sur la base des éléments de théorisation rencontrés au cours de notre exploration tâtonnante.

Le premier obstacle sans doute à l'origine de nos difficultés de formalisation tient au fait que le champ de l'éducation spéciale recouvre plusieurs secteurs de l'éducation

s'adressant aux enfants et adolescents handicapés ou inadaptés. En France, si l'on suit le découpage administratif existant, on dénombre quatre secteurs où l'éducation et l'enseignement se déclinent conjointement à des préoccupations sanitaires ou sociales. Au sein de cet ensemble, deux branches principales émergent : l'enseignement spécialisé sous tutelle de l'éducation nationale et le secteur médico-social qui regroupe les institutions chargées de l'accueil des enfants handicapés. À côté de ces deux ensembles, le secteur socio-éducatif de l'aide sociale à l'enfance et la pédo-psychiatrie publique tiennent une place quantitativement plus réduite. Il existe donc là un domaine à première vue très hétérogène, traversé par des divisions administratives, des régimes de gestion publique ou associative privée, des tutelles ministérielles distinctes, des réglementations spécifiques, des professions indépendantes... À tel point que la plupart des études sociologiques et/ou historiques sur ce champ en ont épousé les divisions institutionnelles.

Au début des années 1980, une série de travaux sociologiques et historiques ont apporté un éclairage nouveau sur les origines politique et sociale de l'institutionnalisation d'une éducation spécialisée à destination des enfants et adolescents hors normes. Ceux-ci obéissaient pour la plupart à deux logiques : soit ils exploraient chacun des secteurs de façon indépendante et produisaient des études historiques très minutieuses, soit ils analysaient ce vaste ensemble sous le facteur explicatif commun du contrôle social ou de la ségrégation des « populations à risques ». Les thèses de la reproduction et de la domination symbolique ont alors favorisé une lecture critique de l'histoire de l'éducation spéciale. Ainsi les classements psychiatriques ou psychologiques ont été vus comme la caution scientifique apportée à la logique reproductrice de l'école pour masquer la relégation sociale des enfants des couches populaires dans des filières ségrégatives. Ces approches ont incontestablement renouvelé la vision enchantée de l'histoire des institutions de l'enfance anormale, inadaptée ou handicapée, selon la succession des appellations. Cependant, du fait de la simplification parfois excessive de leurs arguments, souvent opérée dans la controverse, elles ont conduit à un questionnement spécifique dont les termes se résumaient à savoir qui, de l'école ou de la psychiatrie infantile, avait été à l'origine des institutions spécialisées et de la médicalisation de l'échec scolaire? En conséquence la diffusion de ces travaux est venue jouer un rôle argumentatif dans la construction des discours sur l'école, dans une période marquée par l'approche critique des notions d'échec scolaire et de déviance au sens large.

Ayant vécu cette période dans la position spécifique que nous avons décrite, nous constatons que ces thèses faisaient l'objet d'interprétations et d'instrumentalisations diverses au service de tel ou tel segment du champ. En tant qu'interprète de ces travaux, nous faisons

l'expérience que bien des débats ressortaient d'une lutte symbolique consistant à doter le segment du champ auquel on appartient (enseignement spécialisé, secteur médico-éducatif, ou psychiatrie publique) de vertus émancipatrices en faveur des enfants et adolescents hors normes. Ceci illustre à nos yeux la logique agonistique du champ tout en confirmant l'existence d'enjeux fondateurs, scientifiques et professionnels, au-delà des trois principaux segments. Éric Plaisance, dans un bilan critique de ces travaux, en reconnaissait l'utilité démystificatrice vis-à-vis de l'idéologie de la philanthropie. Cependant, il signalait le danger de l'utilisation de concepts trop généraux sur de trop longues périodes : soit que des notions comme la médicalisation de l'échec scolaire ne pouvaient selon lui prétendre au titre de tendance structurelle transhistorique, soit que l'illustration des logiques de relégation des enfants des classes populaires méritait d'être documentée plus finement et plus localement. (Plaisance, 1988).

Nous nous sommes donc tournés vers des outils permettant de sortir des ornières sectorielles et académiques en envisageant de façon symétrique les positionnements en présence. C'est donc à une sorte de droit d'inventaire que nous nous sommes livrés en instruisant une problématique qui permette de ne pas prendre ou rejeter en bloc des concepts et/ou argumentations en présence, mais au contraire de prendre appui sur les controverses pour affiner notre travail. Ceci revenait en fait à une utilisation pragmatique de procédés de la sociologie de la traduction que nous ne connaissions pas à l'époque.

Pour dessiner ce nouveau paysage problématique, deux postulats théoriques se sont révélés particulièrement féconds. En premier lieu, les propositions d'Isabelle Stengers sur la notion d'événement nous sont apparues chargées d'une force analytique nouvelle. L'événement constitue un moment créateur de différences où se réorganisent les statuts respectifs des savoirs et des pouvoirs pour un temps donné. « Il n'a ni représentant privilégié, ni portée légitime [...]. La portée de l'événement fait partie de ses suites, du problème posé dans le futur qu'il crée. Sa mesure fait l'objet d'interprétations multiples, mais elle peut aussi bien être donnée par la multiplicité même de ces interprétations : tous ceux qui d'une manière ou d'une autre, se réfèrent à lui, inventent une manière de se servir de lui pour construire leur propre position, font suite à l'événement.» (Stengers, 1993, p.81). Dans le domaine de l'éducation spéciale, cette pluralité d'interprétations des lois et de la dynamique institutionnelle était effective. Nous nous sommes dès lors fixé l'objectif d'en éclairer les enjeux. L'approche d'Isabelle Stengers alimentera de façon plus substantielle nos investigations théoriques ultérieures ; dans le moment, elles nous servaient à argumenter en

faveur d'un examen des thèses en présence sans distinction de légitimité théorique et de circonscrire les corpus leur servant de support.

Nous avons donc parcouru à nouveau l'histoire en donnant à la notion de champ, telle que l'a mise à jour Pierre Bourdieu, sa pleine dimension interrelationnelle. Cette option revient à rompre avec l'idée selon laquelle les institutions seraient le résultat mécanique de la volonté d'un groupe social. « La raison et la raison d'être d'une institution (ou d'une mesure administrative) et de ses effets sociaux n'est pas dans la « volonté » d'un individu ou d'un groupe mais dans le champ de forces antagonistes ou complémentaires où, en fonction des intérêts associés aux différentes positions et des habitus de leurs occupants, s'engendrent des volontés et où se définissent et se redéfinissent sans cesse, dans et par la lutte, la réalité des institutions et de leurs effets sociaux, prévus et imprévus. » (Bourdieu, 1980, p.6)

Ces deux guides problématiques de base ont entraîné dans leur sillage un certain nombre de conséquences méthodologiques, orientées par le souci de ne pas réduire l'histoire à des logiques explicatives dont les agents/acteurs et leurs pratiques seraient exclus, c'est-à-dire de ne pas considérer les discours tenus par les acteurs comme de simples rhétoriques fonctionnelles. Ceci implique de prendre le soin de pénétrer la logique interne des discours, pratiques ou savants, pour évaluer leur marge d'autonomie, elle-même variable dans le temps. Il nous paraissait utile, eu égard à notre position de praticien, de mettre l'accent sur l'usage par les professionnels des savoirs savants, et inversement sur la dépendance de ces derniers à leur lieu institutionnel d'émergence et de diffusion. Le fait de suivre les voies de l'institutionnalisation des pratiques pédagogiques, éducatives, rééducatives, psychothérapeutiques, etc., destinées aux enfants réputés déficients mentaux, s'est révélé être un bon guide méthodologique. En effet, ainsi que le rappelle Bernard Lahire : « les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement portés par des institutions. Plus la pratique et le savoir sont liés à des temps et des lieux spécifiques, relativement autonomes, et plus ils sont visibles et désignables comme tels. » (Lahire, 1998 (a), p.17). Il s'agissait en réalité de transposer, à l'endroit des formulations pédagogiques visant la remédiation d'un état de « déficience » au sens large du terme, le traitement que nous avons effectué avec les nôtres. A savoir en reconstituer les éléments contextuels, les filiations théoriques explicites et implicites, les contestations pratiques affirmées, etc. Notre corpus de revues professionnelles et savantes étudié au long cours et les ouvrages théoriques qui y faisaient l'objet de commentaires ou de mention, se sont avérés un lieu privilégié d'observation de la formulation des questions vives de l'éducation spéciale de l'après-guerre à la fin des années 1980.

Ce nouveau paysage problématique nous a engagé à documenter un nouvel ensemble de questions. Lorsque l'on s'intéresse à la genèse historique du vaste ensemble évoqué ci-dessus, on repère nettement que l'école et la psychiatrie se sont très tôt instituées comme productrices de désignations concurrentes de l'anormalité, de l'inadaptation infantile. Aborder les choses de cette manière, c'est déjà rompre avec une tradition de la recherche, sociologique notamment, qui a toujours étudié l'école et la psychiatrie comme deux institutions étanches. Or, concernant l'enfant, et particulièrement l'enfant insuffisant mental, terme neutre que nous avons retenu pour le titre de notre thèse², l'histoire française a voulu que le champ de l'éducation spéciale soit dès l'origine un enjeu entre école et psychiatrie. C'est donc en revisitant cette histoire, en extension à la fois synchronique et diachronique, que nous avons formulé de nouvelles questions concernant la naissance et le développement jusqu'à nos jours de l'éducation spéciale. L'extension en synchronie signifie que ce secteur particulier de l'éducation est vu comme une interface entre l'école et la psychiatrie, en tant qu'institutions exemplaires de la « modernité » démocratique. Quant à l'extension diachronique, elle visait, à partir de l'analyse socio-génétique des origines de l'éducation spéciale, une mise en histoire de ses réaménagements contemporains, en suivant plus particulièrement la place de l'enseignement spécialisé dans cet ensemble, considérant qu'il actualise les options politiques de l'Education nationale. Pour des raisons de faisabilité, nous avons choisi de borner cette étude par les lois sur l'éducation de 1909 et 1989.

En reconstituant les principales étapes de l'histoire du champ de l'éducation spéciale nous avons choisi d'insister sur les continuités/discontinuités entre les classements pratiques et savants qui, en tant que tels, sont un des facteurs de compréhension de la marche des institutions et des développements de l'activité scientifique. Le couplage/découplage entre les catégories administratives, institutionnelles, cliniques, professionnelles concernant les formes d'appréhension du retard, de l'échec et de la difficulté scolaire nous a servi de fil rouge pour une reconstitution du chassé-croisé complexe entre institutions, représentations et pratiques liées à la caractérisation des formes de « déviance » scolaire et à leur prise en charge. Pour donner une cohérence à cette lecture, nous l'avons rythmée en mettant l'accent sur les synchronies réalisées lors des moments de réorganisation politique et/ou législative qui scandent l'histoire du secteur. En reprenant la distinction opérée par Robert Castel, lorsqu'il analyse l'histoire de la psychiatrie, nous avons mis en regard les métamorphoses du système

² Notre thèse s'intitule : L'école dans le champ français de l'éducation spéciale 1909-1989 : les conflits de désignation psychiatrique, psychologique et pédagogique de l'insuffisance mentale de l'enfant. Bien que peu usitée, la notion d'insuffisance mentale nous semblait mieux convenir à la neutralisation des connotations déficitaires.

avec la succession des changements sériels qui s'opèrent sur le temps long de la transmission des pratiques. « Une métamorphose marque le passage à une autre cohérence, elle est l'expression d'une autre politique. On ne peut plus l'interpréter à partir de la restructuration interne du dispositif. Elle est le produit d'une renégociation globale des partages de pouvoir. » (Castel, 1976, p.13). Cependant, les points de vue dominés, ceux qui ne sont pas parvenus à organiser la nouvelle configuration selon leur vision, demeurent actifs dans des sous-ensembles plus ou moins autonomes, se déplacent et se recomposent, mais toujours sur un fond problématique commun.

L'éducabilité comme question d'anthropologie politique et sociale

Mais, au-delà du jeu concret de la sectorisation législative et institutionnelle du champ, dont le suivi constituait la matière première de nos travaux, la volonté de dépasser les contingences de l'inscription institutionnelle et administrative des pratiques, nous invitait à trouver un principe supérieur d'examen. Nous l'avons dégagé en tirant parti de l'articulation d'une démarche socio-génétique et archéologique, l'une puisée essentiellement chez Pierre Bourdieu et son école sociologique, l'autre dans la discussion à distance entre Michel Foucault et Marcel Gauchet sur la signification de la naissance de la psychiatrie et la question des savoirs médicaux. À partir de l'examen du destin des diverses formes de traitement moral, nous avons identifié la métaphore pédagogique qui en unissait les applications, qu'elles soient destinées aux aliénés adultes ou aux enfants idiots. La lecture de la thèse de Jacques Arveiller développant un point de vue proche, mais à partir des travaux des aliénistes³, conforta l'orientation qui autorisait le rapprochement entre école et psychiatrie dans leur commun usage de techniques pédagogiques. Sous cet aspect, elles concrétisent, chacune à leur manière, la mutation qui s'opère au cours du XIXème siècle, selon laquelle : aux sociétés symboliques succède une société dont la cohérence est désormais assurée par le politique. La gestion des problèmes sociaux est confiée à des institutions impersonnelles qui se veulent rationnelles.

L'intrigue médico-pédagogique

Sous l'impulsion politique de l'État républicain « moderne » les institutions se réorganisent, mais également les modes de perception de la subjectivité. Car, « le traitement médical et l'éducation ont en commun d'être des processus de transformation par lesquels un sujet assimile progressivement des exigences - de comportement ou de pensée - qui lui étaient

³ « La constitution d'un regard professionnel : psychiatrie et éducation », Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Éducation, Caen, mai 1993. Notamment II chap. 1 : Eduquer la folie, 160-203.

primitivement étrangères, et que, dans les deux cas, la représentation que l'on se fait de la subjectivité est essentielle» (Raynaud, 1982, p.87). Ce qui fait nouveauté réside en ce qu'il s'agit désormais de doter certains sujets d'un statut légal élaboré à partir de critères technico-scientifiques. Après le statut de l'aliéné, élaboré par la loi de 1838, viendra celui de l'enfant anormal scolaire élaboré par la loi de 1909. Tel est le geste à la fois politique et scientifique dont nous avons suivi les conséquences jusqu'en 1989.

Que pouvait ajouter une formulation en termes anthropologiques de la question de l'éducabilité? Pour notre programme de recherche, essentiellement ceci : que tout mode de production du savoir est inséparable du pouvoir qui le rend possible. Selon nous, c'est le personnage de l'idiot enfant, exclu de l'aliénation par Esquirol, qui a permis de réinterroger le principe d'éducabilité en ce qu'il convoque médecins et pédagogues sur le terrain de leur efficacité éducative et/ou thérapeutique. Tout se passe comme si l'école, en tant que nouvelle institution investie du pouvoir de façonner les esprits, allait réouvrir la discussion pour savoir si les bienfaits de l'éducation pouvaient aller jusqu'à « refaire » l'enfant idiot. Ce sont donc les héritiers de Victor de l'Aveyron, défendus par les héritiers du docteur Itard, qui saisissent l'opportunité de la réouverture du débat social pour se rappeler à l'attention des politiques et des savants⁴. L'enjeu est d'importance puisqu'il s'agit ni plus ni moins que de déterminer quels sont les enfants envers qui la société doit exercer son devoir de solidarité par l'instruction. En effet, c'est dans le cadre d'une nouvelle théorie de la question sociale, le *Solidarisme*, que vont être pensés les problèmes de l'enfance anormale. Elaborée par Léon Bourgeois en 1896, cette doctrine cherche à s'écarter à la fois du catholicisme social et du socialisme naissant : elle postule que les riches doivent payer ce dont ils sont redevables et non pas se consacrer à la charité. Dans l'esprit des républicains modérés le fonctionnement de la société doit faire en sorte que les déshérités reçoivent une part de la richesse créée par la coopération sociale. À ce titre, l'école doit elle aussi faire une place au solidarisme en offrant aux enfants « anormaux » des classes spéciales. Encore faut-il que les spécialistes, convoqués en commission par Léon Bourgeois, puissent s'entendre sur une définition de l'anormalité. « La tâche était complexe : il s'agissait de déterminer les caractères auxquels se reconnaissent les diverses formes et les divers degrés de l'anomalie - d'établir par enquête le nombre approximatif des enfants anormaux - de fixer les types d'écoles spéciales dont la création s'imposait - de dégager, au moins dans leurs grandes lignes, les procédés pédagogiques à employer - d'étudier la formation d'un personnel nouveau » (Bourgeois, [1907],1977, p.8).

⁴On peut voir là une des premières occurrences d'une controverse qui connaît une postérité très riche. Voir M. Fabre, "Docteur Itard, héros controversé de l'éducabilité", *Les sciences de l'éducation*, 30, 1, 1997.

Nous avons maintes fois utilisé ce passage dans nos travaux car il est paradigmatique des enjeux qui se dessinent en raison du lien nouveau qu'il crée entre questions scientifiques, institutionnelles et professionnelles à partir du projet politique. Notons que ce type configuration interne à l'État, se reproduira à l'identique en 1936 et 1943-1944, il se modifiera en 1967 avec le rapport Bloch-lainé, il reste lisible aujourd'hui à des degrés divers dans les lettres de mission aux experts ou aux politiques en charge de préparer une loi.

Devant la « commande » de 1904, c'est autour de la distinction entre anormalité scolaire et anormalité d'asile, élaborée pour la circonstance par Binet, que se structurent les réponses aux questions posées par Léon Bourgeois. Elle repose sur l'équation supposée entre niveau d'intelligence et niveau de connaissance scolaire attendu pour un âge donné. Le fondement de la scientificité psychologique du fondateur de la psychométrie réside donc dans la mesure et l'établissement de normes. L'opération consiste à fournir à l'intervention pédagogique quotidienne un patron statistique de la normalité, élaboré grâce aux tests de connaissances étalonnés dans les écoles parisiennes. Il devient alors possible de poser une frontière qui va séparer les « anormaux d'écoles » des « anormaux d'asiles ». En termes contemporains, cela revient à définir pour chaque institution, son public, son agrément en quelque sorte.

À cet égard, l'invention de l'anormalité scolaire, sous l'égide des psycho-pédagogues, fut une production efficace pour dénier aux médecins aliénistes la légitimité de leurs catégories. En effet, les « anormaux médicaux » restent essentiellement identifiables par leurs stigmates corporels, tandis que l'anomalie mentale des écoliers reste invisible à qui n'en connaît pas les instruments de mesure. La garantie de la scientificité tient à son écart avec le visible, l'artefact technique en assure maniabilité et reproductibilité à grande échelle.

Nous avons souligné comment cette invention avait tiré partie d'éléments liés à l'homogénéité politique entre Binet et des responsables de l'instruction publique face à son concurrent Bourneville qui se réclamait de thèses expressément socialistes. Mais elle s'appuie également sur la production d'un « savoir nouveau » et surtout d'un outil prometteur. En ce sens, elle s'accorde avec les promesses d'un progrès scientifique de rationalisation du social. Elle a permis en outre de contrecarrer l'action de certains aliénistes qui, sous l'impulsion de Bourneville, revendiquaient pour scolariser les enfants des asiles des classes spéciales au sein de l'école. Cette dernière option fut jugée économiquement et socialement non-rentable et le critère d'une échelle d'éducabilité fut retenu pour définir les enfants « récupérables » selon la terminologie de l'époque.

Paradoxalement, ce découpage s'est révélé inopérant dans les faits, au sens où, la population délimitée par le travail de Binet, ne fut isolée par la pratique sociale que cinquante ans plus tard. En 1939 on ne dénombrait en effet que 240 classes de perfectionnement concentrées dans certains centres urbains. Ce décalage entre la production d'un outil et son usage social, outre qu'elle démentait une vision instrumentale de l'activité scientifique, nous a incité à interroger cette absence de solution de continuité entre les classements pratiques des instituteurs et les classements savants des psycho-pédagogues et ce, durant une longue période. Quant à la question de savoir si certains hommes politiques de l'époque voyaient dans cette distinction un moyen commode pour circonvenir dans les classes de perfectionnement les élèves réfractaires à l'enseignement primaire, le oui ne fait pas de doute (Gâteaux-Mennecier, 1990). Mais sur le fond, ce geste recèle plusieurs lectures notamment en raison du décalage entre des effets sociaux attendus et réels. Nous y lisons le lien indissociable entre une certaine pensée républicaine et des visées de prophylaxie sociale. Celui-ci est stimulé par l'institution de l'école obligatoire qui autorise l'observation et la quantification du développement psychique de l'enfant à travers l'instruction. L'avantage d'une formulation anthropologique de la question de l'éducabilité telle que nous en avons tracé la perspective est qu'elle rend possible une approche structurelle du conflit historique entre médecine et pédagogie quant à la question de savoir si l'éducation peut-être thérapeutique. Considérant que les deux pratiques se rencontrent dans le champ social aux marges de leur impouvoir. Que le pédagogue échoue à enseigner et il s'en remet à une cause médicale censée l'exonérer de son échec, que la « science » du médecin ne lui permette pas de soigner il se résigne au recours à la pédagogie. Cette formulation s'est révélée être de « longue portée » puisque nous en constatons les développements contemporains à travers la promotion d'une éducation thérapeutique. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point en conclusion. Analogiquement, notre raisonnement consistait dès lors à examiner les modalités selon lesquelles : après les espoirs placés dans la médecine de l'âme, avec le traitement moral et l'asile esquirolien, viennent ceux placés dans la psycho-pédagogie du développement infantile avec l'école républicaine.

L'éducation spéciale matrice de principes de vision institutionnels

Un des acquis de notre travail de thèse est d'avoir identifié la constitution de deux cultures principales indépendantes et liées par leur rivalité et qui chacune postule à orienter le champ de l'éducation spéciale : la culture médico-pédagogique et la culture psycho-pédagogique. Ces deux cultures agrègent de façon historiquement variable des ingrédients

politiques scientifiques et professionnels dans une combinatoire qu'il faut à chaque fois reconstituer. Elles ont la particularité de tirer leur légitimité de leur liaison à des savoirs disciplinaires, des gestes professionnels, des sous-ensembles institutionnels et se proposent aux décideurs comme capables de répondre aux questions du moment. La particularité de notre démarche est de les avoir dotées d'une durée de vie qui excède le jeu concret des péripéties administrativo-légales, du fait de leur arrimage aux deux imaginaires pédagogiques concurrents dès lors qu'il s'agit de faire et/ou refaire « l'homme ». En ce sens les classifications doivent faire plus que d'enregistrer ou traduire l'existant ordinaire des institutions car « toute classification déçoit son idéal mais lui apporte ce qu'il faut pour le rêver » (Tort, 1989, p.487). Ainsi l'hypothèse longtemps répandue selon laquelle l'émergence de la psychologie expérimentale constitue une réponse savante à une demande de contrôle social nous apparaît réductrice. Comme le souligne Bertrand Ravon, « on ne peut pas rapporter le travail de la psychologie expérimentale à une seule commande d'État. D'une part, parce que celle-ci est souvent sollicitée par les savants eux-mêmes, dans un contexte de développement tâtonnant des sciences sociales. D'autre part, parce que l'expérience de laboratoire, opérant sa normativité propre, sous l'impulsion plutôt que sous le contrôle de la direction de l'enseignement primaire, jouit d'une certaine indépendance. » (Ravon, 2000, p. 94).

La déficience mentale que Binet avait échelonnée selon des niveaux allant de l'idiotie incurable à la débilité psychologique légère, s'est trouvée, suite à la loi de 1909, scindée au plan institutionnel entre l'asile et l'école. Cantonnée à l'asile et au gardiennage des enfants classés incurables, la psychiatrie n'a pu poursuivre le développement des pratiques éducatives innovantes initiées par Bourneville et quelques-unes de ses disciples (Gâteaux-Mennecier, 1989). Pour preuve la description faite de la fondation Vallée des années 1950-1960 où le gardiennage régnait encore en maître aux côtés de quelques initiatives pédagogiques (Cervoni et Charbit, 1986). On mesure là combien l'histoire ne se déroule pas sur un fond de progrès continu, comme ont souvent tendance à se le représenter certains professionnels. C'est aussi la raison pour laquelle les perdants d'une controverse cherchent généralement à rejouer leur chance à chaque moment de redéfinition des règles de fonctionnement du champ.

C'est l'exportation de la notion de déficience comme facteur explicatif de comportements déviants qui permettra à la psychiatrie infantile de conquérir une nouvelle population : celle des enfants et adolescents délinquants et partant de sortir du ghetto asilaire. La célèbre thèse de Georges Heuyer en 1914, « *Enfants anormaux et délinquants juvéniles* », soutiendra l'option conquérante de la psychiatrie infantile pendant des décennies. Le noyau

central de cette proposition tient en cette affirmation : « la débilité mentale se rencontre à divers degrés chez les anormaux scolaires et les délinquants juvéniles ». À partir de l'expérience institutionnelle du patronage Henri Rollet, qui accueille en son sein une annexe de la clinique de neuropsychiatrie infantile⁵, la psychiatrie infantile proclame sa vocation sociale par la voix de Georges Heuyer. Cette convergence de la demande étatique, judiciaire et de l'offre médico-éducative, ainsi que l'ancrage médical de la notion de débilité, vont favoriser la prise d'hégémonie de la psychiatrie infantile, alliée au secteur privé de relèvement de l'enfance, sur le champ de l'éducation spéciale. Ici à nouveau on décèle en quoi la garantie de scientificité s'établit sur l'argument d'un lien explicatif entre des états séparés dans la pratique sociale. La scientificité est ce qui permet au savant d'apercevoir des réalités inaccessibles au profane. Ce faisant, elle se propose comme une solution nouvelle à des problèmes sociaux concrets ; dans le même temps, s'instaure ce mouvement selon lequel la politique radicalise la science pendant que celle-ci offre un horizon de transformation sociale tangible au politique.

Au sortir de la seconde guerre mondiale, la notion d'inadaptation, à la fois psychologique et sociale, amplifie ce phénomène. La nouvelle nomenclature, attachée au nom du docteur Lagache, pose en préambule : « Est inadapté un enfant, un adolescent, ou plus généralement un jeune de moins de vingt ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit avec la réalité des exigences de son entourage »⁶. Cette définition, qui couvre un large spectre, autorise le regroupement des enfants « déficients » et des enfants « caractériels », stimule l'essor de l'éducation spéciale sur fond de croissance économique. La physionomie du champ de l'éducation spéciale se trouve donc entièrement remaniée. Une concurrence acharnée opposera l'Éducation nationale et les partisans de la nationalisation du secteur aux tenants de l'initiative privée. Cette opposition ne cessera de se radicaliser en prenant parfois un tour nettement politique.

Du côté des acteurs, le lien fonctionnel entre des professions (psychiatre-éducateur, instituteur-psychologue scolaire), leur dépendance aux options historiques de telle ou telle branche de l'appareil d'État, les options politiques sous-jacentes, déterminent un impensé spécifique à chaque secteur professionnel. Cet impensé, les institutions l'entretiennent ensuite en présentant une histoire « officielle » qui occulte souvent chez les « vainqueurs », la part de conflits et d'évictions que leur prise de position dominante a impliquée. Quant aux

⁵Notons au passage l'analogie avec l'école de la rue de la Grange aux Belles qui accueillait le laboratoire d'Alfred Binet.

⁶Nomenclature et classification des inadaptés, In Michel CHAUVIERE (1980) *L'enfance inadaptée héritage de Vichy*, Paris : Éditions Ouvrières. p.275.

« perdants », la réactualisation perpétuelle des conflits leur sert parfois à faire oublier leur contribution directe ou indirecte à la définition des enjeux sociaux du partage. La vigueur de ce principe dont nous avons fait l'expérience, nous l'avons rencontrée à maintes reprises dans notre fréquentation assidue de la littérature professionnelle lors de notre thèse. Elle illustre en quoi les besoins identitaires des professionnels s'appuient sur ce mécanisme remarquablement mis à jour : « La représentation historique a son rôle nécessaire dans une société ou un groupe. Elle répare incessamment les déchirures entre le passé et le présent. Elle assure un « sens » qui surmonte les violences et les divisions du temps. Elle crée un théâtre de références et de valeurs qui garantissent au groupe une unité et une communicabilité symboliques » (Certeau de, 1987, p.73)

L'unification du système scolaire et le changement de régime de désignations de l'insuffisance intellectuelle

En dépit des oppositions qui structurent le champ entre enseignement spécialisé d'un côté et secteur privé associatif de l'autre, un double consensus allait orienter la marche des institutions pendant près de trente ans. Le premier s'organise autour de la redéfinition de la déficience mentale comme un retard global du développement intellectuel d'origine organique et irréversible, qu'il convient de dépister en priorité chez les écoliers. Le second, plus directement socio-politique, tient pour nécessaire la démocratisation et l'unification du système scolaire français. Ce sont les modifications structurelles qui s'opèrent à partir de 1959 avec l'allongement de la scolarité, l'explosion des effectifs scolaires et l'unification graduelle du système scolaire, qui bouleversent la donne en matière de perception de l'insuffisance mentale. La fonction de régulation sociale par l'école que s'assignait la Troisième République n'impliquait pas de tri en son sein : taillée sur mesure pour les enfants du peuple, elle n'exigeait nullement de différenciation sociale puisqu'elle en était le produit. Il en va tout autrement dès lors que l'école se propose de devenir le passage unique et indifférencié de toute une classe d'âge. À ce moment, les élèves qui constituaient le dernier tiers des classes de fin d'études et que les instituteurs ne présentaient pas au certificat d'études du fait de leur faible niveau, iront grossir les effectifs des classes de perfectionnement. Paradoxalement, l'explosion des effectifs des candidats à la déficience mentale va précipiter la perte de cette entité nosographique.

En effet, c'est à partir de l'unique critère du retard scolaire que le diagnostic de déficience mentale pouvait alors s'établir ou non. Dans la décennie 1950-1960, l'augmentation

exponentielle des redoublements rend impossible le seul recours à l'explication par la débilité, on va donc voir apparaître toute une gamme de troubles, cette fois considérée comme réversibles, qui vont justifier la création de structures ambulatoires. La psychanalyse jouera un rôle moteur dans la mise en avant de troubles névrotiques, exprimés sur le terrain scolaire, qu'elle regroupera sous l'appellation d'échec scolaire. D'autre part, elle permettra de révéler des progressions de quotient intellectuel chez des sujets, à la suite de prise en charge psychothérapeutique d'enfants débiles, ce qui entamera le mythe de la fixité et de l'irréversibilité de l'atteinte. Si bien que parvenue à l'apogée du soutien qu'elle apporte à l'édifice de l'éducation spéciale au milieu des années soixante (textes de la sécurité sociale, circulaires Éducation Nationale), la notion de débilité mentale s'effondrera, prise en tenaille entre la psychanalyse et la sociologie. Cette dernière n'aura en effet pas de peine à démontrer que l'étiquette de débilité mentale avait une fâcheuse tendance à coller plus particulièrement aux élèves socialement défavorisés, les plus éloignés de la culture scolaire.

Dans la foulée de la crise politique de Mai 1968, l'ensemble des théories critiques de la reproduction scolaire ainsi que les travaux de sciences sociales, mettant à jour les mécanismes d'euphémisation savante de la sélection sociale, vont être portés sur le devant de la scène. Dès lors la remise en cause généralisée des institutions et concepts de l'éducation spéciale stimule un retour sur le passé pour y trouver les racines idéologiques d'une politique de ségrégation. Dans ce cadre, l'école fit figure d'accusée et l'on assista à l'inflation de l'expression d'échec scolaire au point d'en faire un synonyme d'échec de l'école, pensé alors comme échec de sa réelle démocratisation.

De son côté, l'État poursuivant une politique de planification et de rationalisation des équipements en matière d'éducation spéciale, et plus largement de santé publique, va instaurer avec la loi de 1975, la notion de handicap comme nouvelle catégorie juridique. Élaboré à partir des régimes de compensation de l'invalidité, le handicap se distingue à la fois de l'inadaptation sociale et de la maladie. Ce changement d'envergure rencontrera l'opposition farouche du corps des psychiatres, dépossédé de la grande latitude que lui autorisait la notion d'inadaptation. De fait, après la loi de 1975, l'appréciation des états pathologiques ne repose plus sur l'alternative curable/incurable, mais sur celle d'adaptation/réadaptation (Ebersold, 1992). Il s'agit dorénavant de constater un déficit sans se prononcer sur son étiologie et de proposer, pour en atténuer les conséquences, des mesures visant l'adaptation de la société ou du sujet à rééduquer. Ce réaménagement des catégories sociales de distinction de la déficience a favorisé de nouvelles évolutions des classifications psychiatriques et psychologiques.

Du côté de l'école, les interrogations sur le processus de démocratisation vont imposer la mise en place d'une politique d'intégration scolaire pour inverser la logique « ségrégative ». La loi d'orientation de 1989 en « plaçant l'élève au centre du système éducatif » et en inscrivant l'intégration de tous au fondement de son action, apparaît donc comme l'exact contre-pied de la loi de 1909. À partir de là, l'enseignement spécialisé perd toute légitimité et n'a d'autre alternative que de se fondre, à terme, au sein d'une école redevenue « accueillante ». Telles étaient les perspectives sur lesquelles se concluait notre travail de thèse.

III- L'éducation productrice de savoirs sur le fonctionnement psychique :un programme de recherche ouvert

Les rapprochements que nous avons opérés, de façon minutieuse au cours de notre thèse, entre les productions hétérogènes de la psychiatrie, de la psychanalyse, de la pédagogie...et leurs racines pratiques et institutionnelles, permettent de mieux cerner les enjeux sociaux multiples liés à la production de savoirs sur le psychisme infantile. Les réorganisations successives du champ, selon la logique que nous avons mise en évidence, font apparaître des configurations sociales et institutionnelles de l'insuffisance mentale variables, qui articulent visées politiques, logiques classificatoires savantes et professionnelles. Pour rendre compte de ces phénomènes, la notion de complexes discursifs, élaborée par Patrick Tort, nous a semblé utile pour asseoir théoriquement le programme de recherche qui s'est stabilisé à la sortie de notre thèse. «Un complexe discursif est un dispositif dont l'unité n'est ni celle d'un « objet », ni celle d'un « discours », mais celle d'un enjeu autour duquel s'ordonnent des stratégies énonciatives qui s'affrontent, suivant des règles identifiables, en fonction d'un jeu de forces précis, lequel, se modifiant, modifie du même coup leur comportement et leurs effets, qui rétroagissent à différents niveaux de ce jeu pour en infléchir l'équilibre et le cours. L'ACD intègre une sémiotique des éléments au sein d'une pragmatique des forces. Et, d'une manière tout à fait cohérente, elle se refuse à être simplement une discipline « contemplative », mais se reconnaît par nécessité comme théorie-action » (Tort, 2000, p.3). Un tel cadre d'analyse ne se justifie pas d'une démonstration achevée une fois pour toute sur la base du traitement de corpus historiques clos de façon définitive. Il s'envisage comme une formulation résultant d'une accumulation d'enquêtes, nécessairement limitées, fonctionnant

comme autant de monographies illustratives mais qui participent de l'enrichissement du modèle. Par ailleurs, l'analyse des complexes discursifs s'accorde bien avec notre disposition de praticien en tant qu'« on pourrait la définir comme un programme d'analyse des comportements discursifs envisagés comme résultantes de jeux de forces susceptibles de les déterminer comme actions » (Tort, 2000, p.3)⁷.

L'étude de la constitution et de l'évolution de groupes professionnels intéressés au fonctionnement du champ de l'éducation spéciale s'est donc révélée être un point d'observation privilégié du suivi de ce jeu de forces. En effet le développement historique de l'éducation spéciale a produit la formation d'identités théoriques et pratiques rivales, qui sont elles-mêmes un composé complexe d'orientations savantes, politiques et techniques, très lié à l'histoire du champ. La façon même dont les groupes professionnels (médecins, enseignants spécialisés, éducateurs, psychologues...) élaborent ou monopolisent certaines pratiques et leur vocabulaire classificatoire spécifique, est un indicateur de la place qu'ils tentent de prendre dans un champ délimité, traversé par des logiques contradictoires. Mais, au-delà de ces conflits, la reconfiguration des rapports de force, institutionnels et symboliques *i.e.* savants, que l'État entérine à chaque impulsion politique et législative, entérine une représentation dominante qui contraint les cadres sociaux de perception des différents groupes partie prenante du champ, soit en soumission soit en résistance (Chartier, 1989). Les structures cognitives de perception, historiquement construites, se laissent donc appréhender à travers un patient travail de localisation discursive dont les revues scientifiques et professionnelles sont un lieu d'élection.

Envisager, comme nous l'avons fait, les techniques éducatives, rééducatives, thérapeutiques comme des modes de connaissance particuliers du fonctionnement psychique, balançant entre les pôles de la pédagogie ou de la médecine, implique une démarche de sociologie de la connaissance, entendu dans un sens large qui s'accorde à nos préoccupations : « la sociologie de la connaissance n'est pas une philosophie, une doctrine, une idéologie, encore moins une discipline particulière ; elle est ce que devrait être une anthropologie en continuelle genèse. Avant d'être ainsi nommée, elle se fraye un chemin, en ordre dispersé, à la convergence de multiples recherches, d'analyses différentes » (Duvignaud, 2001, p.42)

⁷ Texte écrit pour la brochure de présentation du Prix Philip Morris 2000 d'Histoire des Sciences - décerné à Patrick Tort le 12 juillet 2000 au Sénat.

Premier bilan de la démarche

Nous synthétisons ici les éléments clés qui, au sortir de notre travail de thèse, ont déterminé la poursuite de nos travaux. S'agissant de ce que nous nommons la grille de désignation sociale de l'insuffisance mentale, nous sommes passés graduellement d'un couplage psychologie-pédagogie à un couplage sociologie-pédagogie. Le principe de ce passage est en partie à comprendre comme le résultat de l'étude sur une longue période de la production/naturalisation des différenciations sociales par l'école. Ce mouvement est l'aboutissement des pistes de recherche, développées dès le début des années 1970, qui mettaient en cause l'approche psycho-pédagogique individuelle de la déviance scolaire. De fait, la décennie 1970-1980 a vu se nouer deux approches qui se sont conjuguées pour un temps autour de la notion d'« échec scolaire ». Cette expression fait l'amalgame d'orientations pourtant contradictoires entre des travaux classiques de la psycho-pédagogie, qui analysent l'échec scolaire comme un problème d'aptitudes individuelles dans la lignée de Binet, et ceux de la sociologie qui critiquent la sélection sociale opérée par l'école. Ce que Bertrand Ravon synthétise de manière décisive, « soucieuse de la démocratisation de l'accès à l'enseignement ou de la réussite, ou au contraire désireuse de maîtriser les flux de la population scolaire dans le dessein d'une articulation parfaite entre les besoins économiques et les aptitudes individuelles, la désignation commune d'« échec scolaire » s'affronte sur l'opposition entre deux schèmes d'intégration : l'individu au service du rendement économique de la société ou la société au service de la promotion sociale de l'individu » (Ravon, 2000, p. 287).

Nos travaux parcourent le cheminement de désignations qui débutent une « carrière » dans des cercles restreints de débats classificatoires au sein de communautés de scientifiques et/ou de professionnels, visant à caractériser des ensembles d'individus, et qui l'achèvent dans le recouvrement ambigu de réalités sociales multiformes. Ce phénomène que l'on peut retracer à propos de l'arriération, de la débilité mentale, de l'échec scolaire est en partie relié au niveau de visibilité sociale des populations dénommées. La validité discriminatoire d'une classification n'est pertinente pour autant qu'elle s'applique à des groupes restreints et délimitables. Dès lors, que croissent les populations potentiellement redevables de la dénomination, celle-ci change de sens. Ainsi la notion d'échec scolaire, élaborée au milieu des années cinquante au sein de la psychanalyse, pour désigner des troubles névrotiques chez des élèves non déficients, de milieux sociaux plutôt favorisés, mais qui échouaient dans leur scolarité, se trouve en 1980 englober l'ensemble des élèves quittant le système scolaire sans diplôme. Analysant les processus de sélection sociale à l'école, Bernard Charlot constatait un

brouillage des repères quant aux évidences explicatives issues de la recherche: « la reproduction consciente, voulue, inscrite explicitement dans les structures scolaires cède la place à une reproduction beaucoup plus mystérieuse et incertaine, qui passe par une trajectoire individuelle, par une histoire personnelle, que l'on constate statistiquement mais dont on ne sait plus par qui elle est voulue et comment elle est produite » (1987, p.78). Dès lors, au plan de la recherche, notamment sociologique, le début des années 1980 ouvre de nouvelles perspectives pour éclairer les mécanismes intimes de la sélection à l'école. En effet, plus que sur les processus socio-institutionnels généraux de la reproduction, de nombreux travaux se consacreront à l'élucidation de l'implication active des enseignants eux-mêmes, souvent à leur insu, dans l'entreprise de marginalisation des enfants des milieux les plus défavorisés (Molo-Bouvier, 1986). Mais ce changement de paradigme nécessite de se doter d'une théorie générale du sujet apprenant, autonome par rapport à la psychologie. L'ouvrage de Bernard Charlot *Du rapport au savoir* (1997 a) indique nettement en quoi le fait de s'intéresser à l'objet « échec scolaire » implique d'interroger les théories sociales du sujet apprenant.

Nous présentons de notre côté que la manière de produire et traiter les différences interindividuelles à l'école, notamment la place faite aux élèves en difficulté ou handicapés, était l'indicateur de mutations plus fondamentales des rapports individu/société. Sur ce plan, nous risquons une hypothèse de lecture de l'histoire de l'enseignement spécialisé raccourcie de la façon suivante.

La loi de 1909 découpait un ensemble de sujets abstraits, construit par comparaison statistique, dont il s'agissait ensuite de s'occuper individuellement. Cette démarche n'a eu que peu d'effets sociaux, en raison d'une part de l'homogénéité sociale de l'école primaire et d'autre part du fonctionnement institutionnel qui ne permettait pas aux enseignants de donner corps à la notion d'arriération. En effet, la réalité de l'école primaire, en dehors des grands centres urbains, était essentiellement composée de classes multiniveaux et fonctionnait, pour l'essentiel des élèves, comme une voie terminale vers la vie active. À partir du début des années 1980, c'est-à-dire après la première vague de massification/unification du système scolaire, l'école n'est plus envisagée « hors sol », elle se décline selon des objectifs adaptés à des zones géographiques (prioritaires, sensibles, rurales), définies en amont à partir d'indicateurs sociodémographiques statistiques. L'individu élève peut alors faire son entrée au centre du système, ainsi qu'il est de coutume de qualifier le geste de la loi sur l'éducation de 1989. À notre connaissance d'ailleurs l'élève handicapé est le premier pour qui l'institution scolaire concède officiellement qu'elle doit s'adapter à ses possibilités et besoins (circulaire

du 29 janvier 1982). Tout se passe donc comme si l'élève handicapé servait « d'éclaireur » et les modalités de sa présence au sein du système scolaire d'indicateur du rôle assigné à l'école dans le façonnage des subjectivités.

L'étude simultanée des réaménagements internes et externes au champ nous a permis de mettre à jour les jeux de couplage/découplage, de recouvrement partiel entre les catégories des professionnels, celles enregistrées par les institutions et administrations, celles issues de pratiques cliniques et/ou scientifiques. L'établissement des rapports entretenus entre ces différents niveaux ne trouvant pas de principe explicatif théorique unifié, nous étions en quelque sorte condamné à en suivre les développements. Notre projet de recherche se définissait par la poursuite de l'exploration de ces contradictions, historiquement variables, entre la « production » d'élèves « en retard », « arriérés », en « échec scolaire » par le fonctionnement de l'institution scolaire et les explications en termes de déficience ou de pathologie. Non pas pour les réduire à de simples traductions idéologiques, même si, nous avons pu le voir, cet aspect n'est pas à négliger, mais pour problématiser de façon nouvelle l'articulation entre classements pratiques, institutionnels et savants s'agissant des différences dans les apprentissages sanctionnées par l'école. Parler en termes de grille de désignation sociale nous autorisait à interroger le rapport existant entre les distinctions issues des jugements scolaires qui qualifient les personnes et celles qui résultent de leur visibilité sociale aux regards d'objectifs de démocratisation scolaire. La comparaison de la situation de deux « populations » de jeunes, à vingt ans de distance, nous invitait à poursuivre dans le sens d'une interrogation de la fonction sociale des classifications des formes d'insuffisance mentale produite au sein de l'école. La première renvoie à une étude, beaucoup commentée à l'époque, qui établissait qu'une grande majorité de personnes considérées « débiles mentales » (Q.I. entre 50 et 80) parvenait à s'insérer socialement sans avoir bénéficié d'un enseignement spécialisé (Laurent et Philonenko, 1961). La seconde, concernait la frange des jeunes quittant la scolarité à 16 ans sans qualification ni diplôme reconnu, la première touchée par le chômage et étudiée par le rapport Schwartz de 1981. En termes de protection contre le chômage rien ne permettait de distinguer, parmi ces jeunes sans qualification reconnue, ceux ayant bénéficié d'un enseignement spécialisé de ceux s'étant maintenus dans le cursus ordinaire. Dans les deux cas, la légitimité d'une filière de scolarisation spécialisée était interrogée du point de vue de ses effets sociaux.

À partir de là, nous avons pris conscience que l'étude socio-historique de l'éducation spéciale, compte tenu de la pluralité des éclairages possibles, fonctionnait pour nous comme une matrice de questionnements faisant alterner explorations empiriques, corrections et

réajustements du cadre théorique, réexamen d'hypothèses ou de travaux antérieurs à la lumière de formulations nouvelles. Sous cet angle, il restait d'importantes zones à documenter et explorer. Ce sont donc les développements de ce programme ouvert, régulièrement incrémenté par des études circonscrites, agrémenté de reformulations théoriques que nous allons dorénavant restituer. Nous avons conscience de l'inconfort généré par une telle présentation qui s'écarte parfois des canons de la clarté communicationnelle, mais nous n'avons pas à ce jour trouvé d'autres solutions que celle d'une présentation d'une pensée en marche.

Deuxième partie : Développements empiriques et reformulations théoriques : la tension entre histoire et sociologie

Notre poste d'observation, si l'on peut dire, à l'articulation du social et de l'individuel, nous situe au cœur de l'évolution des conceptions de la subjectivité, notamment sur le plan du rapport au savoir. Ces mutations sociales inscrites dans la perspective d'une fonctionnalisation économique de la connaissance illustrée par la banalisation de l'expression de « capital humain » se déploient sur le temps long de la généralisation d'une représentation utilitariste de l'homme (Laval, 2007). Concernant nos travaux, continuer de faire fond sur l'objet historique de l'éducation spécialisée, nous permet de rester en contact avec les diverses actualisations socio-historiques de cette nouvelle anthropologie, tout en poursuivant le projet général de notre travail de thèse à savoir : explorer les liens entre les productions classificatoires de l'efficacité intellectuelle et les différences phases d'évolution du système scolaire.

Il semble à cet égard que les transformations que nous avons vues se dessiner à la fin des années 1980 connaissent aujourd'hui un tournant. Au plan des débats sur les fonctions et missions du système scolaire, le consensus récent sur l'existence d'une « crise » profonde de l'école semble réconcilier ceux qui l'imputent à son défaut d'adaptation aux mutations sociales et ceux qui pensent au contraire que cette crise résulte d'une trop grande perméabilité de l'école à l'environnement social. La querelle récurrente depuis le début des années 1980, baptisée « républicains contre pédagogues » s'efface au profit d'une reconsidération des enjeux socio-politiques et culturels liés à la transmission des savoirs à l'ère du numérique (Kambouchner, Meirieu, Stiegler, 2012). Concernant les politiques sociales, les modalités de reconnaissance et d'intervention auprès des personnes handicapées ont également connu d'importants bouleversements depuis le début du XXIème siècle. C'est donc dans ce contexte d'interdépendances réciproques que se définissent nos réflexions sur l'éducation spéciale. En dehors du cadre macroscopique de leur condition de possibilité, ces corrélations restent à documenter précisément, dès lors que l'on s'écarte d'une vision réductrice de traduction/euphémisation savante des classements sociaux et de la position symétrique d'une

autonomie scientifique proclamée. Ayant fait le pari risqué d'une sociologie soucieuse de la restitution historique des processus concrets et contradictoires d'inscription sociale de ces mutations, ce travail s'effectue dans un double mouvement : d'un côté il ne peut s'alimenter qu'au travers d'études circonscrites, limitées quant à la période envisagée et aux corpus mobilisés, et dans le même temps, les résultats de ces travaux déplacent, enrichissent les cadres théoriques généraux de leur compréhension. L'idée d'un déterminisme univoque nous a toujours été étrangère, c'est à partir de la mise en relation de réalités, souvent séparées dans le monde académique, que nous avons pu graduellement, par des mises en récit successives, construire une nouvelle problématique. Nous devons donc composer avec la difficulté soulignée par Jean Claude Passeron selon laquelle, « les sciences de l'enquête historique ne peuvent proposer des synthèses théoriques de leurs résultats les mieux établis que comme autant d'intelligibilités discontinues jamais entièrement cumulables, toujours partiellement disjointes. La discontinuité assertorique est le prix des savoirs de la complexité ; l'appauvrissement historique, le prix des savoirs formalisés » (Passeron, 2004, p.67).

Par ailleurs, partageant le point de vue historiquement situé de n'importe quel autre agent/acteur du champ, nous ne pouvons pas échapper au phénomène selon lequel les questions débattues sont travaillées par les redéfinitions en cours. Ainsi, la promotion du principe d'une école inclusive, depuis la loi du 11 février 2005, affecte et stimule, des relectures de l'histoire du champ, comme à chacun de ses remaniements. Selon la logique qui gouverne notre réflexion, il s'agit donc de situer les filiations et les ruptures dans lesquelles les thèses qui promeuvent un modèle d'école inclusive viennent s'inscrire. Plus largement, le discours qui promeut le développement du « capital humain » de chacun, quel que soit son niveau d'efficience, dans le cadre d'une nouvelle conception de la cohésion sociale et des besoins éducatifs des individus, renvoie-t-il à l'avènement d'une école enfin devenue post-normative (Ebersold, 2009)? Une école dont la mission serait désormais de favoriser le développement du potentiel d'apprentissage de chacun, au moyen d'une socialisation scolaire non différenciatrice. Qu'on le veuille ou non, nos travaux, même ceux portant sur des périodes historiques lointaines, participent de l'actualité de ces questionnements. À la suite de Pierre Bourdieu nous considérons que c'est une loi structurelle du fonctionnement des champs dont il convient de s'accommoder pour avoir une chance d'en éclairer les enjeux sociaux. C'est pourquoi la question du bulletin de naissance de l'éducation spéciale n'est jamais épuisée, à plus forte raison quand la phase actuelle vient rouvrir des questions jamais totalement résolues, telle que celle de la légitimité du recours à une scolarisation en partie séparée des élèves en difficulté ou handicapés.

Nous avons choisi pour cette partie de séparer la présentation de nos travaux selon deux axes qui correspondent à leur ordre d'apparition dans nos préoccupations : le premier cherche à éclairer les liens entre la normativité scolaire et les travaux psychiatriques, psychologiques et psychanalytiques sur la déficience mentale ; le second se focalise sur l'histoire socio-institutionnelle du champ de l'éducation spéciale. La séparation de ces deux niveaux peut paraître bien artificielle tant leur imbrication est manifeste. Cependant, leur exposition indépendante, présente l'avantage de souligner soit les temporalités disjointes de catégorisations savantes qui ne trouvent pas de débouchés institutionnels, soit au contraire des catégorisations institutionnelles qui perdurent malgré leur abandon officiel. Ces décalages attestent de l'autonomie partielle dont jouit l'activité savante de catégorisation des individus par rapport aux effets pratiques qu'elle peut engendrer. Le produit d'une telle *discordance des temps* (Bensaïd, 1995) se tient dans le phénomène selon lequel : « la remémoration se conjugue au présent. Elle est fidèle à l'événement pour tout remettre en jeu. Redistribuer indéfiniment les cartes et les rôles rendre leur chance aux virtualités perdues » (p.191).

Sur le plan méthodologique nous avons recours dans cette partie à une mise en forme récapitulative des deux axes principaux de nos orientations de recherche concernant le champ de l'éducation spéciale. Cette présentation est élaborée à partir du commentaire de travaux publiés mais également, pour une part importante, de l'adjonction d'éléments provenant de l'étude secondaire originale de matériaux non encore exploités à ce jour dans nos publications. Tout se passe donc comme si l'occasion de la réalisation de cette note nous avait conduit à enrichir certains des points que nous avons en partie explorés et à formaliser la mise à jour de problématiques encore largement en chantier.

I- Arriération, intelligence et normativité scolaire

La première ligne de développement de nos travaux postérieurs à la thèse concerne les questions liées aux classifications des formes d'insuffisance intellectuelle révélées par l'école. Un premier article (Mazereau, 1999) problématisait ce questionnement sous la forme d'une opposition entre école et psychiatrie, en tant qu'institutions, sur la longue durée. Ceci nous semblait en effet être un manque des travaux historiques et sociologiques que de cantonner la discussion aux origines du champ de l'éducation spéciale sans en suivre les développements contemporains. Certes, d'un point de vue socio-génétique la confrontation inaugurale des pratiques et discours médicaux et pédagogiques sur l'anormalité est riche d'enseignements :

l'élaboration de l'échelle métrique de l'intelligence par Alfred Binet apparaît comme paradigmatique du lien entre le projet politique républicain de rationalisation de la société et celui de la connaissance du développement infantile auquel participent les sciences sociales naissantes. Les travaux de Patrice Pinell ont d'ailleurs ouvert la voie dans ce domaine (Pinell, 1977) en montrant comment l'existence de l'école primaire, liée à l'entreprise d'intégration morale des classes laborieuses, avait stimulé le besoin de connaissance des comportements infantiles. Cependant, le suivi au long cours de cette perspective fait encore défaut du point de vue de la recherche, nous voudrions donc ici combler partiellement cette lacune.

Le lien problématique entre arriération scolaire et déficience intellectuelle

Symbole d'une discussion sur la valeur scientifique d'une mesure de l'intelligence, l'invention de l'échelle métrique de l'intelligence a fait se superposer de nombreux questionnements : celui de l'existence même d'une intelligence générale mesurable, celui de l'arbitraire culturel des tests qui naturaliseraient les normes des classes dominantes, et celui de traduction des normes et rythmes d'acquisition, institués par l'école, en patron de la normalité. Dans le domaine de la psychologie, beaucoup s'accordent pour reconnaître à Binet un rôle précurseur dans le changement de paradigme concernant l'étude de l'intelligence. On lui doit la rupture d'avec les conceptions associationnistes dominantes à son époque. Jusque-là les études psychologiques s'intéressaient à la diversification des sensations productrices d'images perceptives élémentaires se combinant jusqu'à la formation de raisonnements. Il sera en effet le premier à considérer l'intelligence comme un facteur général, produit de la combinaison de plusieurs facultés (attention, mémoire, imagination, invention...), et mesurable à partir des productions des processus supérieurs. Présenté comme empiriste, ne s'embarrassant pas de considérations théoriques, Binet a réussi de façon opportune à convertir une demande sociale en questionnement nouveau pour la psychologie expérimentale (Huteau, 2007). Sur ce plan, Patrice Pinell apporte selon nous une contribution décisive à la compréhension sociologique de ce qui se joue quant à la convocation mutuelle de la « science » de Binet et de la demande politique au début du XX^{ème} siècle, en la resituant dans toute sa complexité. Pour comprendre finement le phénomène, il propose de combiner quatre dimensions à prendre en compte dans leur interrelation. « Certaines concernent la demande sociale adressée à la psychologie telle qu'elle se construit indépendamment de l'individu Binet ; d'autres ont à voir avec l'émergence du sous-espace « psychologie expérimentale » dans lequel Binet s'investit ; d'autres encore tiennent aux propriétés particulières acquises par Binet au cours de son

histoire (*i.e.* les expériences passées qu'il a incorporées sous forme de schèmes de perception, de pensée et d'action) ; d'autres enfin sont le produit de la dynamique du jeu social par rapport auquel la construction de l'échelle métrique de l'intelligence (EMI) prend sens, elles impliquent la constitution du réseau où Binet va opérer la traduction de la demande sociale en question de psychologie expérimentale » (Pinell, 1995, p.20). Cette manière de déplier la combinaison des éléments permettant la rencontre entre des trajectoires sociales individualisées et le contexte des débats scientifiques propres à une discipline dans le cadre des réseaux institutionnels qui en assurent la médiation, est en affinité avec la démarche sociologique que nous développons sur nos objets.

S'interrogeant de leur côté sur le succès maintenu des épreuves empiriques de mesure de l'intelligence certains psychologues avancent de leur côté des arguments qui renvoient également à l'utilité sociale. « Vraisemblablement, c'est précisément le caractère a-théorique des échelles de QI qui explique leur bonne résistance. [...] cet accès direct aux productions de l'appareil cognitif renseigne indirectement sur son fonctionnement global sans qu'il soit nécessaire de comprendre comment tout cela fonctionne. » (Lautrey, 2006, p.141). Cet auteur souligne ici le rôle des épreuves de mesure en général, qui n'ont pas vocation selon lui à la compréhension scientifique du fonctionnement de l'intelligence, mais à la production d'outils facilement maniables, essentiellement destinés à un usage de sélection et d'orientation des individus. Cette remarque ne vise pas spécifiquement l'EMI mais l'ensemble des instruments destinés à classer les individus en fonction de performances attendues. En effet, l'EMI n'aura quant à elle d'utilisation sociale de masse que sur la période, courte mais décisive, de l'enseignement spécialisé entre les années 1960 et 1975, comme nous verrons dans le chapitre suivant.

Le destin de la tautologie psychométrique

Sur les mécanismes précis de cette opération de traduction « scientifique » des normes scolaires, nous n'avons que peu d'éléments concrets, car Binet s'est peu exprimé sur sa manière de faire quant à la construction de l'échelle (Huteau, 2007). Nous savons certes qu'il a travaillé dans les écoles parisiennes, à partir du laboratoire de la rue de la Grange aux Belles, mais l'ampleur donnée à son travail d'étalonnage n'apparaît dans aucun de ses écrits. Nos investigations historiques nous autorisent cependant à éclairer cet aspect, sur la base du long avant-propos que son confrère Théodore Simon rédige pour l'édition de 1938 de *La mesure du développement de l'intelligence*. On peut y lire le passage suivant : « Binet avait reconnu que, pour distinguer rapidement et avec quelque sécurité, parmi les enfants des écoles, les plus

intelligents des moins doués, la meilleure méthode consistait à choisir dans chaque classe les plus jeunes et les plus âgés. Sauf causes extérieures, absences par maladie, manque de fréquentation, la répartition des enfants est à cet égard des plus significatives. Grâce à cette remarque notre tâche s'est trouvée simplifiée pour la détermination de la valeur des épreuves dont je viens de parler. Au lieu de les essayer avec tous les enfants d'un âge donné - qui auraient présenté entre eux des inégalités - nous n'avons, en effet, expérimenté d'abord qu'avec des enfants en cours régulier d'études, c'est-à-dire avec des groupes homogènes : enfants présentant à six mois près l'âge que nous voulions étudier, mais surtout enfants que nous savions, de par leur scolarité même, s'étager régulièrement quant à leur valeur » (Alfred Binet et Théodore Simon, 1938, p.10). Cet extrait illustre clairement les mécanismes concrets de la circularité entre enregistrement des situations scolaires et traduction psychométrique. Ils ne relèvent donc pas de la spéculation *a posteriori*, mais sont inscrits au cœur même de la démarche. Simon explique que pour des raisons de gain de temps, seuls les enfants les plus jeunes et les plus âgés de chacune des classes étaient pris en compte pour l'étalonnage des épreuves, c'est donc bien la composition de ces classes, telle que les pratiques enseignantes les façonnaient qui était enregistrée. Cet avant-propos, daté de 1921, est instructif à bien des égards. Simon y discute en détail les objections faites à l'instrument, mais aussi tous les développements qu'il a connus à l'étranger. Notamment aux États-Unis, où il fut utilisé à une large échelle moyennant l'adaptation de certaines épreuves et l'adoption d'un chiffage unique grâce au calcul d'un quotient intellectuel. Le test est utilisé outre-atlantique pour repérer les sur-doués ou pour répartir les militaires lors de la mobilisation. Simon se réjouit des utilisations multiples du test dans les domaines de la délinquance, de l'aliénisme... Évoquant les travaux de Terman auprès d'enfants à haut potentiel, « il montre aussi que ces enfants à quotient d'intelligence élevé ne fournissent pas seulement un degré supérieur d'instruction, mais qu'ils représentent également une élite physique et fréquemment une élite de caractère et notamment de volonté. Ils appartiennent d'autre part à des familles particulièrement saines - constatation que je signale en passant aux eugénistes comme un nouvel argument pour l'action qu'ils poursuivent » (p.26). Il conclut enfin en ces termes à propos de l'EMI : « il est le premier exemple d'une mesure directe de la valeur psychologique des individus. Il a assuré l'idée de l'inégalité des hommes sur une autre base qu'un sentiment vague. Il a permis de montrer son rôle universel et mis à même de jauger cette inégalité » (p.28). Ces propos confirment s'il en était besoin que les schèmes idéologiques d'une « hygiénisation morale », évoquée par Jacqueline Gâteaux-Mennecier (1990), ne sont jamais loin dès lors que l'on s'intéresse à l'arriération scolaire.

Si l'objectif utilitariste que Binet assignait à la science est revendiqué par son collaborateur, il s'insère cependant dans une visée d'utilisation rationnelle des capacités humaines qui n'a donc pas attendu la théorie du capital humain pour prospérer. La fonction civilisatrice de l'école républicaine, au sens de régulation des comportements des enfants du peuple, assigne à la pédagogie l'horizon d'une connaissance scientifique des comportements et aptitudes enfantines que l'on retrouve à des degrés divers : dans l'œuvre de Ferdinand Buisson, celle d'Émile Durkheim, dans la création de la première chaire de « science de l'éducation » et dans les activités de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (SLEPE). L'entreprise de connaissance de l'enfant est, à cette époque, clairement liée à un raisonnement selon lequel, « la pédagogie comme pratique scientifique est ajustée aux comportements et au développement des aptitudes intellectuelles de l'enfant normal et que, par conséquent, les normes scolaires correspondent à des normes naturelles » (Pinell, 1995, p.28).

Dès lors, on saisit mieux les enjeux que revêt l'établissement du lien entre arriération scolaire et l'intelligence supposée des individus, réalisé par les tests. Comme l'a analysé de manière convaincante Martine Ruchat (2003) pour l'école Suisse, il s'agit en quelque sorte : *d'inventer les arriérés pour créer l'intelligence*. C'est l'activité de Claparède auprès des autorités scolaires du canton de Genève qui sert de fond documentaire à ce travail qui témoigne de la proximité de vue et des enjeux communs avec la démarche d'Alfred Binet à Paris, avec qui il correspond d'ailleurs. La fonctionnalisation de l'école par la psychologie naissante passe donc par le truchement de l'arriération scolaire. La convocation mutuelle entre l'école et la psycho-pédagogie expérimentale est aujourd'hui bien documentée (Blais, Gauchet et Ottavi, 2000). Notre propos consiste à en suivre les différentes étapes et recompositions dans leurs articulations concrètes avec les pratiques et l'univers des valeurs et des gestes professionnels des acteurs.

La vigueur de ce lien apparaîtra aux lendemains de la seconde guerre mondiale où la convergence entre le projet politique de démocratisation du système d'enseignement donne une efficacité particulière aux méthodes de détection de la déficience mentale. Nous avons montré dans notre thèse en quoi le consensus scientifique autour de la notion de débilité mentale venait redoubler le consensus politique sur l'extension et la démocratisation du système scolaire. D'un certain point de vue, la mise en évidence de limites biologiques objectives aux capacités intellectuelles de certains enfants de milieux populaires venait contrebalancer l'exigence de la promotion méritocratique et de la diversification du recrutement social des élites. Ainsi, la réalisation du principe d'égalité à travers le compromis

que constitue *l'équité ségréguée*, (Garnier, 2010) qui a structuré les politiques sur l'école, se déplace selon nous vers l'enseignement spécialisé à ce moment. Il convient d'explicitier ce que recouvre « l'attelage sémantique paradoxal » d'*équité ségréguée*. Pour Bruno Garnier, il s'agit du système scolaire inventé par Guizot à travers l'instauration de l'ordre primaire et primaire supérieur d'enseignement, conçu pour le peuple, et qui perdurera de Jules Ferry jusqu'au décret Berthoin de 1959 qui ouvre le premier cycle de l'enseignement secondaire aux élèves de l'école primaire. Cette formule désigne la forme concrète qu'a prise la rhétorique égalisatrice en éducation dans le cadre maintenu de la division sociale du travail. Dans l'esprit de Jules Ferry, l'instauration de l'école primaire obligatoire poursuivait un but d'intégration sociale des classes laborieuses, mais cette intégration se devait de ne pas bouleverser le principe supérieur d'une division du travail, fondée sur une hiérarchie sociale intangible. Bruno Garnier nous introduit au cœur de cette contradiction fondatrice de l'école entre deux visées : la volonté de transformer la société, notamment la hiérarchie entre les professions manuelles et intellectuelles, grâce à une éducation intégrale, ou le simple élargissement du recrutement social des élites, symbolisé par l'élitisme républicain. La rhétorique de réduction des inégalités sociales par l'école servira longtemps d'enveloppe rhétorique à l'adaptation réaliste à la mise en œuvre concrète de la seconde. Telle est la teneur du compromis acceptable qui se joue après-guerre, compromis qui autorise l'accès du plus grand nombre à l'enseignement secondaire à partir d'une répartition des élèves selon la sélection des aptitudes opérée par les verdicts d'une école considérée comme naturellement libératrice.

L'occasion nous a été fournie de documenter plus avant cette contradiction en étudiant les minutes des travaux de commission du plan Langevin Wallon lors d'un récent colloque du CERSE⁸. Lorsque l'on s'intéresse aux travaux des commissions du plan Langevin Wallon, on remarque la quasi-absence du qualificatif d'inadaptation. Certes, on connaît l'opposition des milieux laïques de l'éducation nationale à cette dénomination adoptée sous Vichy, mais cette absence nous indique plutôt que les préoccupations de la commission ne vont pas vers les élèves censés relever des classes de perfectionnement. En réalité, ce sont les élèves en retard scolaire à l'issue de l'école primaire qui préoccupent les réformateurs car ils posent problème au regard des objectifs d'ouverture du premier cycle du second degré. Comme l'indique

⁸ Réformer l'école, réformer la société : le plan Langevin-Wallon (1944-1947), Colloque du CERSE, février 2013

Catherine Dorison⁹, Maxime Prudhommeau, dans son rapport devant la commission fait état d'une enquête menée en 1944 auprès de 33 321 élèves inscrits en CE1 dans le département de la Seine. Les chiffres indiquent 24% d'élèves ayant 10 ans et 7% d'élèves au-delà de 11 ans et demi. De ces chiffres Prudhommeau tire la conclusion qu'il faut en priorité dépister les élèves « retardés déficients », puis pour les « retardés normaux » créer des classes de rattrapage. Ces élèves seraient après examen par le psychologue scolaire orientés vers ces classes pour y bénéficier d'un soutien intensif en vue de rejoindre les classes ordinaires. Mais cette proposition ne lève pas le doute émis par Prudhommeau sur la capacité effective de tous les élèves de 11 à 15 ans de suivre le premier cycle du secondaire, même dans le cadre d'un enseignement rénové tel que le suggère le plan.

Une fois évanouies les velléités réformatrices du plan Langevin Wallon, l'activité ordinaire d'orientation des élèves vers les classes de perfectionnement poursuit son cours. Nous évoquons plus haut le consensus sur la débilité mentale qui cimentait l'ensemble des entreprises de dépistage et d'évaluation du niveau intellectuel des écoliers. Ceci dépassait les clivages politiques puisque l'enquête interministérielle sur le niveau intellectuel des élèves, dont le principe fut adopté en 1936 sous le gouvernement du Front Populaire, fut réalisée en 1944 sous le gouvernement de Vichy (Roca, 1993). La grande affaire des psychologues et psychotechniciens intéressés au fonctionnement de l'école reste la distinction entre élèves déficients et élèves retardés. Sur ce point, le compte-rendu exhaustif d'une expérience d'implantation d'un service de psychotechnique scolaire et social avec dispensaire psychopédagogique dans une commune rurale (Lahy, 1937), nous semble paradigmatique de la rencontre difficile entre les classements ordinaires des enseignants et leur traduction par les psychologues. Sur la base d'un questionnaire médico-psychologique conçu par Georges Heuyer, une vaste entreprise d'examen de l'ensemble de la population scolaire d'une commune est entreprise par une équipe de psychologues et psychotechniciens en collaboration avec les autorités scolaires locales. « Dans ce questionnaire se trouvent classés les comportements possibles de l'élève au cours de son activité scolaire - comportements que l'instituteur est appelé nécessairement à constater. Afin qu'il puisse ranger tous les sujets dans des catégories psychiatriques, le questionnaire que nous donnons à l'instituteur est rédigé dans le langage et sur les bases de la clinique, mais en tenant compte surtout de la manière dont se présentent, pour un observateur non averti, les tares naissantes » (Lahy, 1937, p. 153). Il est demandé aux enseignants de ranger les arriérations scolaires dans trois catégories selon

⁹ Communication dans le cadre du colloque du CERSE de février 2013, non publiée

qu'elles relèvent de causes intellectuelles, organiques ou sociales, au côté d'autres comportements tels que la perversité, la dépression, la paresse, l'instabilité, l'émotivité. À la surprise des enquêteurs « sur 1 119 enfants examinés 638 furent signalés pour une déficience quelconque soit 57%, parmi lesquels 403 présentaient un retard scolaire dû à des causes diverses.[...] Nous nous sommes donc décidés à n'examiner que les enfants expressément retardés *pour incapacité intellectuelle*, soit 170 15,2% » (p.154). Devant l'ampleur des examens à effectuer les enquêteurs eurent recours à un test, adapté du Binet-Simon, pour le dépistage rapide des anormaux, soit une épreuve collective de 45 minutes. Suite à des filtres successifs des groupes d'enfants examinés, il ressortira que seuls 20 élèves constitueront la première classe de perfectionnement. En effet, les familles n'acceptèrent l'orientation que dans 39% des cas. Au bout du compte, parmi les élèves admis en classe de perfectionnement seuls trois affichaient un Q.I. inférieur à 70, les 17 autres s'étageant de 71 à 101. L'étude rétrospective et secondaire de tels documents, précieux par leur rigueur et leur exhaustivité, atteste de deux phénomènes : le contexte de « l'industrialisation » du dépistage - les temps de passation des tests et de renseignement des formulaires font l'objet de minutages précis – et la surdétermination des mesures psychométriques par les jugements scolaires des enseignants et la plus ou moins grande soumission des familles à l'orientation. Difficile donc d'établir un lien valide entre retard scolaire et déficience. C'est d'ailleurs, la contradiction fondamentale à laquelle ont dû faire face des générations de psychologues scolaires : ils sont tributaires d'une pratique sociale de l'enseignement qui se signale par la production massive d'élèves en retard. Il en résulte que cette fonction idéalement conçue, en lien avec le Plan Langevin Wallon, comme promotrice de la rénovation pédagogique, s'est cantonnée dans les faits à rationaliser l'orientation des élèves (Bélangier, 2002). Cet aspect dévalorisant de la fonction s'est trouvé renforcé par la domination symbolique exercée par les psychologues cliniciens dans le champ à partir des années 1970. Il a produit une forme que l'on peut qualifier de « souffrance éthique » très perceptible dans leur revue professionnelle des psychologues scolaires au cours de cette période.

Ces contradictions connaîtront des déclinaisons renouvelées à travers le couple adaptation/enseignement spécialisé dans les années 1960 (Mazereau, 2007 b), puis celui adaptation/intégration scolaire dans les années 1980. Il est possible également de voir dans la création au collège, à partir de 1962 des classes de transition, pré-professionnelles de niveau et préparatoires à l'apprentissage, un avatar des classes de rattrapage du plan Langevin Wallon, mais dans un tout autre esprit. « Les élèves qui fréquenteront le cycle terminal ont éprouvé le plus souvent certains échecs scolaires mais il faut se garder d'établir à leur égard

un diagnostic sans nuance. Trop nombreux sont encore les enfants mal préparés par les conditions de leur vie sociale et familiale ou par une scolarité perturbée ; [...] une atmosphère libérale doit régner aussi, parce que l'on s'adresse à des adolescents qui seront bientôt des apprentis, et dont certains sont des opposants scolaires »¹⁰.

C'est également sur la question de cette impossible distinction que les discussions sur vraie et fausse débilité alimenteront épisodiquement les colonnes de la revue des enseignants spécialisés (*Les cahiers de l'enfance inadaptée*) ou de la revue *Enfance*. Plus avant, dans le champ de la psychologie, la distinction entre débilité normale et débilité pathologique, faite par Matti Chiva, est emblématique selon nous de la tentative de faire vivre la distinction entre déterminants biologiques et critères sociaux de la déficience, théorisée par René Zazzo. L'autre utilité de cette distinction consiste à faire tenir dans le cadre d'une pensée « marxiste » l'idée d'une infériorisation biologique de la classe ouvrière, générée par les conditions de vie imposées par le capitalisme. Ces élèves étant considérés comme débiles du fait des exigences scolaires trop élevées, René Zazzo participera activement à la définition du cadre de leur détection et leur orientation en classe de perfectionnement. En effet, c'est à lui que l'on doit la rédaction de la circulaire de 1964 où l'on peut lire : « La notion de débilité mentale, dans sa définition actuelle, permet de distinguer cette catégorie d'enfants pour laquelle les classes de perfectionnement sont ouvertes[...] Dans l'ordre du développement génétique, la débilité se caractérise par un retard intellectuel[...] L'appréciation objective de l'intelligence par des tests traduite en termes de quotient intellectuel : on convient que les enfants débiles, relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un quotient intellectuel situé entre cinquante et soixante-quinze aux tests verbaux de type Binet-Simon. »¹¹. La borne psychométrique de la débilité est marquée par le chiffre de 75, mais avec une précision qui n'est pas anodine : « aux tests verbaux de Binet-Simon ». Cette indication, qui nous est donc longtemps restée inaperçue éclaire un aspect important des débats qui commencent de traverser la psychologie au milieu des années 1960. On assiste en effet à la percée de psychologie génétique, sous l'influence des travaux de Jean Piaget. Or la mise en avant par ce dernier du rôle prépondérant de la pensée opératoire dans la construction de l'intelligence contribuait à relativiser le poids à accorder aux échelles verbales des tests psychométriques. Dans la discussion qui traversa les courants de la psychologie de l'enfant à la fin des années 1960, la psychométrie de Binet et Zazzo avoue encore une fois sa dépendance à la primauté de l'expression verbale valorisée par l'école. « L'existence d'une

¹⁰ Circulaire du 6 juillet 1962, « transformation des classes pré-terminales en classe de transition »

¹¹ Extraits des instructions pédagogiques des classes de perfectionnement, arrêté du 12 août 1964.

intelligence essentielle, indépendante de la culture, la possibilité de créer des épreuves qui puissent ainsi la saisir (free-culture tests), et l'idée fortement enracinée qu'une activité non verbale est plus révélatrice de cette intelligence pure qu'une activité verbale. Tout cela est fort discutable » (Zazzo, 1969).

La contradiction fondamentale entre la conception psychologique de la débilité mentale et la pratique sociale de la sélection scolaire est analysée de façon éloquente par Michel Gilly, membre de l'équipe de René Zazzo, suite à l'enquête de grande envergure menée dans les classes de perfectionnement. (Gilly, 1967). L'auteur ne peut que constater le décalage entre une définition « scientifique » de la débilité et la réalité des élèves fréquentant les classes de perfectionnement. D'une part, 69% des élèves ont de 10 à 14 ans ce qui constitue une insulte envers la notion de débilité, « puisque nous n'admettons pas, par principe, que la proportion d'enfants débiles puisse augmenter avec l'âge, il nous faut alors invoquer d'autres facteurs pour expliquer le recrutement tardif en France » (p.316). D'autre part, 53% des élèves ont un Q.I situé entre 71 et 85 c'est-à-dire au-delà de la limite supérieure fixée à 70 par le comité d'experts de l'OMS en 1950. Le psychologue, pourtant défenseur de la notion de débilité, finit par s'alarmer de cette situation et du fait que l'intergroupe enfance inadaptée du 5^{ème} plan ait poussé la limite supérieure à 80 dans ses recommandations. Nous verrons plus loin le rôle éminent joué par la politique de programmation des équipements spécialisés par le Plan, ce dernier s'appuyant sur des estimations de prévalence de la débilité mentale fournies par les psychologues.

Une contestation des classifications sans grandes conséquences pratiques

La décennie 1970-1980 est sans conteste une période à la fois riche et troublée en matière de modification de la gestion des échecs scolaires et du handicap. L'adoption en 1975 de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées marque un tournant majeur dans la définition d'une politique sociale unifiée. Le choix réaliste fait par le législateur de ne pas donner de définition du handicap et de laisser ce soin aux commissions départementales de l'éducation spéciale n'a pas porté ses fruits. Outre l'opposition active des médecins psychiatres qui voyaient rétréci le champ de la maladie au profit d'une notion jugée fixiste, de nombreux acteurs s'opposèrent à la loi rendant difficile le fonctionnement des commissions. Dès 1978, une première étude sur leur mise en place relevait : « le cloisonnement des structures, établissements, équipements, situés dans ou hors du champ de la loi, n'est qu'un reliquat du cloisonnement conceptuel entre soin/éducation/action sociale. Les choses se passent comme si la loi d'orientation avait engagé une mutation sans se donner les moyens de

la réaliser »¹². Ce point de vue converge avec le nôtre lorsque nous analysons les effets de la loi du 11 février 2005¹³ sur du fonctionnement de l'école. C'est d'ailleurs un des problèmes dont nous cherchons à rendre compte d'un point de vue théorique dans la troisième partie : en adoptant une législation portant des modifications de grande envergure, les administrations portent une lourde responsabilité en ne fournissant pas aux acteurs de terrain les possibilités matérielles et formatives de les mettre en œuvre autrement que sur le mode de la conviction.

Sur la période 1975-2005, l'activité d'orientation des commissions départementales de l'enseignement spécialisé (CDES) est restée soumise à l'existence d'une offre locale (Godet-Montalescot, 1995).

Dans les faits, les principes gouvernant l'orientation des enfants reposent essentiellement sur les classifications officialisées par leur inscription dans les circulaires sécurité sociale ou les décrets qui régissent le fonctionnement des établissements privés de cure et de prévention. Sur ce plan les évolutions sont peu perceptibles entre la circulaire de 1951 et la réforme des annexes XXIV en 1989, en dehors de la circulaire relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies mentales des enfants et adolescents de mars 1972. Cette dernière se livre en effet à une critique des classifications en vigueur dans les annexes XXIV et de la notion d'inéducabilité, tout en évoquant les difficultés qui peuvent naître de plusieurs étiquetages possibles pour un même enfant. Cette circulaire cadre, concernant la psychiatrie infanto-juvénile publique, définit la politique des inter-secteurs et se fait l'écho des avancées en matière de nosographie psychiatrique selon ses propres termes. Elle reprend à son compte la vision psycho-dynamique et unifiée des déficiences mentales et postule à réorienter, sous sa direction, l'ensemble du champ de l'enfance inadaptée (Mazereau, 2002, p. 190-194). On sait que la loi de 1975 viendra mettre fin à ces velléités ce qui n'est sans doute pas pour rien dans l'opposition farouche qu'elle rencontrera dans la psychiatrie-infanto juvénile publique.

S'agissant de la circulaire de 1951, elle apparaît fondatrice en ce qu'elle fait entrer les enfants déficients dans « les catégories de malades suivants :

1. Arriérés profonds inéducables ;
2. Malades mentaux jeunes présentant des troubles graves du comportement ;
3. Arriérés semi-éducables ;

¹² Zucman, E. et Oudard, L. Étude de la mise en place des commissions départementales d'éducation spéciale-1^{er} rapport intermédiaire-mai 1978, publication du CTNERHI.

¹³ Pour l'égalité des droits la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

4. Enfants présentant des troubles du caractère justiciables d'une rééducation psychothérapique et d'une réinsertion sociale sous contrôle médical ;
5. Épileptiques nécessitant des soins médicaux ;
6. Enfants présentant des troubles de la parole ;
7. Enfants des catégories 3,4, et 5 nécessitant de plus un traitement orthopédique ;
8. Déficients intellectuels éducatibles, justiciables presque exclusivement de mesures pédagogiques et d'apprentissage »¹⁴.

L'étape suivante sera celle du décret des annexes XXIV de 1956 qui lui regroupe sous la dénomination d'enfants mentalement inadaptés cinq catégories :

« 1. Enfants présentant des psychoses ou névroses graves qui se définissent comme des maladies évolutives ;

2. Enfants atteints de déficiences à prédominance intellectuelle liées à des troubles neuropsychiques, exigeant sous contrôle médical, le recours à des techniques non exclusivement pédagogiques : arriérés profonds (imbéciles et idiots), débiles moyens, débiles légers ;

3. Enfants présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement susceptible d'une rééducation psychothérapeutique sous contrôle médical ;

4. Enfants inadaptés scolaires simples relevant des techniques purement pédagogiques ;

5. Enfants ne présentant pas de troubles caractérisés dont l'inadaptation tient seulement au milieu familial »¹⁵.

On peut dire que ce décret concrétise l'entrée effective de la classification Lagache dans la réglementation puisque la définition d'enfant mentalement inadapté recouvre l'ensemble des déficiences. Il faut remarquer au passage la voie étroite qui reste pour la normalité, puisque les inadaptés dits « simples » relevant uniquement de prise en charge pédagogique en font partie. La notion de médicalisation de l'échec scolaire trouve à travers cette circulaire une justification difficilement discutable. À chacune des catégories d'enfants correspond dans la suite du texte un type d'établissement approprié. Pour la catégorie 4 (inadaptés simples) il est mentionné « établissement scolaire approprié », en sachant qu'à l'époque n'existaient que les classes de perfectionnement et les écoles nationales de perfectionnement créés deux ans auparavant. Enfin, un décret du 16 décembre 1970 réduira à deux les catégories d'enfants justiciables des établissements privés de cure et de prévention :

¹⁴ Circulaire sécurité sociale du 8 août 1951, relatives aux conditions techniques d'agrément de certains établissements sanitaires (non parue au J.O.)

¹⁵ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956

les enfants souffrant d'une déficience à dominante intellectuelle (profonde, moyenne, légère) et les enfants présentant des troubles du caractère et du comportement. Cette restriction provient du fait que les établissements accueillant d'autres types de déficience notamment sensorielle et motrice se sont développés dans les déclinaisons des annexes, ne subsistent alors dans le champ de l'annexe prime que les instituts médico-éducatif et les instituts de rééducation. Sans doute également la disparition de la catégorie 1 (psychose, névrose maladies évolutives) marque-t-elle la réintégration de ces pathologies dans le champ de la responsabilité de la politique des intersecteurs infanto-juvéniles. Nul ne contestera en la matière qu'au terme de cette évolution, les « progrès » réalisés en matière de distinction entre déficience intellectuelle et troubles du comportement s'inscrivent dans la continuité du couple instabilité/arriération. Encore une fois nous voyons là l'indicateur de ce que priment les catégories institutionnelles de répartition des publics sur celles produites par l'activité scientifique. On peut signaler dans le même ordre d'idée la distinction faite par Jacques Arveiller entre une clinique référentielle, qui regroupe des sujets en fonction d'un savoir organisé et préexistant, et une clinique contextuelle élaborée à partir des classements professionnels et/ou institutionnel : arriérés, indisciplinés, décrocheurs...

La dissociation entre classements savants et institutionnels

Il faut attendre l'adoption de la classification internationale du handicap par la France en 1988 pour voir les pratiques d'orientation se modifier. En effet, en 1981 les effectifs des élèves scolarisés en classes de perfectionnement représentent 2,1% de la population scolaire globale¹⁶. Logiquement, la suppression de la notion de débilité mentale légère au profit de celle de retard mental léger, compris dans des limites psychométriques de 50 à 70 en termes de quotient intellectuel, va modifier de façon substantielle l'appréciation de l'efficacité intellectuelle des élèves. La CIH en établissant la dissociation entre déficience, incapacité et désavantage comme trois niveaux indépendants, sans liens directs de cause à effet entre eux, va autoriser des distinctions plus fines des situations. La différenciation de ces niveaux jouera un rôle analogue à celui joué par la notion d'écart organo-clinique dans l'approche des déficiences (Misès, 1981, p.137), qui veut qu'une même atteinte ne produise pas les mêmes effets sur les sujets en fonction des ressources environnementales (psychologiques et sociales) dont ils disposent.

¹⁶ Note d'information n° 82-25 du 26 juillet 1982. Bien qu'elles soient éparées et hétérogènes, une étude rétrospective des statistiques disponibles qui recouperait sur une longue période les données sur les flux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé serait sans doute riche d'enseignements

Précédé dans l'éducation nationale par la mise en place de l'intégration scolaire individuelle en 1982 et 1983, ce mouvement allait être approfondi par une démarche conjointe entre éducation nationale et ministère de la solidarité de la santé et de la protection sociale qui se concrétise en 1989 à la fois dans la loi d'orientation pour l'éducation et dans la réforme des annexes XXIV. Nous verrons dans le chapitre suivant combien cette période témoigne de la mise en place d'une nouvelle gestion plus unifiée du champ de l'éducation spéciale qui s'appuie sur une alliance entre médecins réformateurs, occupant une place spécifique dans le champ, et certains dirigeants du centre national d'études de formation sur l'enfance inadaptée. L'attelage entre la loi d'orientation de 1989 et la réforme des annexes XXIV va se révéler être un outil de réorganisation important dans le domaine de l'appréhension et du traitement des difficultés scolaires : terme qui se substituera progressivement à celui d'échec scolaire au milieu des années 1980. L'ensemble des structures de l'adaptation et de l'intégration scolaires va être modifié dans la perspective d'accueillir les élèves nouvellement définis selon les normes de l'OMS.

Le « fait » majeur, selon la perspective que nous poursuivons, c'est l'émancipation progressive de la nosographie psychiatrique par rapport à l'évaluation du niveau scolaire des élèves, et réciproquement. C'est pourquoi nous avons logiquement suivi le chemin pris par les outils d'appréciation de l'efficacité scolaire, une fois la déficience intellectuelle redéfinie dans ses limites.

À compter de 1991 et de la suppression des classes de perfectionnement, au profit de leur remplacement progressif par les classes d'intégration scolaire, les critères d'admission en classe spécialisée sont devenus plus stricts. Par ailleurs, l'outil d'évaluation psychométrique WISC, qui s'est imposé depuis le milieu des années 1970, est moins perméable aux acquisitions scolaires que ne l'était l'échelle métrique Binet-Zazzo. La question du dépistage d'une éventuelle déficience ne se pose donc plus. En outre, la mise en place des cycles à l'école élémentaire et la baisse sensible du nombre des redoublements produisent un report vers la fin de la scolarité primaire de la question de l'orientation des élèves en difficulté. En effet, que faire avec les élèves qui, sans relever d'un retard mental, présentent des difficultés scolaires - *ie*. La non maîtrise des compétences de base - telles que leur admission au collège semble compromise ?

Nous avons étudié comment le maintien de la scolarisation dans les enseignements généraux et adaptés du collège d'élèves ne présentant pas de retard mental, mais continuant néanmoins de relever de la commission du second degré issue de la CDES, avait suscité l'élaboration d'une notion spécifique, dénommée la « difficulté scolaire grave et persistante »

(Mazereau, 2000). Cette nouvelle notion élaborée dans le cadre d'une circulaire de l'éducation nationale¹⁷ permettait de résoudre la question de l'orientation des élèves à partir de deux critères, dont la combinaison servait à « encadrer » le travail des commissions : le niveau scolaire est apprécié à partir des évaluations nationales de fin de cycle II et des résultats des actions de soutien et/ou d'aides spécialisées apportées à l'élève au cours de sa scolarité. Le critère de persistance des difficultés en dépit des aides apportées introduit un changement important dans le sens où pour la première fois on envisage autre chose que la seule efficacité de l'élève, en l'occurrence les réponses de l'environnement scolaire. Nous relevions en quoi l'élaboration de cette nouvelle entité exploitait la possibilité de qualifier des désavantages et incapacités, dans les termes de l'OMS, sans pour autant qu'une déficience puisse être établie. Nous analysons comment les évaluations nationales du niveau scolaire des élèves offraient un support normatif standardisé, équivalent au rôle joué par l'ancienne échelle métrique, mais reposant uniquement sur des critères scolaires et maniables de bout en bout par les enseignants. Nous y procédions à l'étude exhaustive à l'échelle d'un département de la chaîne complète des mécanismes de traduction visant à la mise en place de ces nouveaux critères, depuis les consignes ministérielles jusqu'aux classes, en passant par les échelons des inspections académiques et départementales, des établissements et de la commission départementale. Des entretiens avec divers acteurs du processus d'orientation nous ouvraient sur les distorsions entre le prescrit et le réel avec lesquelles devaient s'accommoder les acteurs des différents niveaux. En contrepoint, l'étude statistique comparative détaillée des résultats des élèves de SEGPA du Calvados aux évaluations nationales de sixième, une fois leur admission effective, montrait des écarts significatifs entre les faibles résultats des élèves de SEGPA du département et ceux observés nationalement. Ceci souligne selon nous l'impact important de la déclinaison territoriale des normes standardisées qui enregistre les déterminations administratives de la traduction des consignes et la pression contextuelle de l'existence des équipements.

Au-delà des résultats concrets de cette étude, nous pouvons affirmer qu'elle s'est avérée déterminante dans l'orientation future de nos travaux sur deux plans. L'un concerne la méthodologie et le souci de toujours mettre en rapport les données objectives d'une réalité donnée avec les représentations et les utilisations pratiques qui en sont faites par les acteurs. L'autre exige de rapporter les évolutions conceptuelles aux modalités de leur mise en œuvre concrète au niveau des organisations, en suivant les diverses traductions, innovations,

¹⁷ circulaire n° 96-167 du 27 juin 1996, B.O. n° 26

contournements, qu'elles suscitent. Sans doute ces orientations ont-elles été déterminées par notre position personnelle spécifique dans le champ de l'éducation spéciale, ayant occupé beaucoup de positions depuis celle de praticien de la pédagogie à celle de responsable de dispositifs médico-sociaux. Il n'en demeure pas moins que le chemin de leur conceptualisation réflexive s'est tracé lentement. Une étude menée à l'échelle d'une circonscription de l'éducation nationale (Cottin et *al.*, 1988) nous a servi analogiquement de référence quant au type de positionnement. On peut y lire « que les différents moments de ce processus [l'orientation des élèves] sont des phénomènes construits par l'interaction d'un certain nombre d'acteurs individuels et collectifs et qu'ils procèdent d'enjeux idéologiques, institutionnels et sociaux variables selon les acteurs concernés et les caractéristiques des unités écologiques où ils sont observés » (p.17.). Cependant, le cadre générique qui puisse articuler notre réflexion socio-historique d'ensemble avec les processus discrets, issus d'investigations empiriques localisées, nous faisait encore défaut. De ce point de vue une première synthèse de nos formulations figure dans l'article intitulé : *Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants.* (Mazereau, 2006)

II- Éducation spéciale et action publique : de la croissance de l'enseignement spécialisé à sa dissolution avec l'inclusion

Nous voudrions dans ce chapitre présenter ce qui fait la particularité de notre lecture de l'histoire de l'éducation spéciale en tant que secteur particulier de l'action publique. Nous en donnerons tout d'abord les éléments de problématisation dans un cadre de sociologie historique des politiques publiques avant d'en tramer rapidement les principaux développements de la fin des années 1950 à nos jours. Cet exposé traduit l'état d'avancement d'une partie de nos travaux en vue d'une synthèse à venir dont nous avons esquissé les premières articulations dans un article récent au titre ambitieux : *La République, l'École et les élèves en difficulté ou handicapés, une histoire française* (Mazereau, 2013). L'ambition tient au fait de traiter dans un même ensemble, celui de l'action publique : les politiques scolaires et celles du handicap. En d'autres termes il s'agit d'établir une mise en histoire avec de nouveaux circuits de sens afin de jeter des ponts entre deux secteurs qui ont connu des développements, des spécialisations administratives, ministérielles, professionnelles indépendantes. Pourquoi s'aventurer sur le chemin d'un rapprochement si peu familier ? Une première raison tient au fait qu'étudiant les modalités de désignations sociales de l'insuffisance intellectuelle nous rencontrons fatalement les enjeux de la réorganisation produite l'invention du handicap. La seconde renvoie à la coïncidence chronologique, que nous avons sous les yeux depuis des années et qui, telle la lettre volée d'Edgar Poe, se dissimulait sous les traits de son évidence. Il s'agit de la concomitance entre les trois moments législatifs majeurs pour le handicap et le secteur médico-social, et les trois lois d'orientation en faveur de l'éducation : 1975, 1989, 2005. Cette « révélation » nous a interrogé sur les raisons d'une telle cécité, cécité au sens où nous avons là un fait, ne pouvant relever de la simple coïncidence, et qui pourtant n'avait jamais suscité d'analyse. Une première explication réside vraisemblablement dans la nécessaire spécialisation scientifique des objets et des disciplines, contrainte par la délimitation de corpus cohérents et traitables dans le temps relativement court de la recherche. Nous pouvons également évoquer l'absence de cadre théorique permettant de penser dans un même ensemble un secteur limité de la politique sociale et l'emblème de la politique républicaine à la française que constitue l'école. Bien que des éléments suggérant cette direction d'analyse figurent dans le travail de Jacqueline

Gâteaux-Mennecier (2000), ce dernier nous paraît trop orienté par la controverse sur les origines du champ et n'a pas suscité de prolongements sur l'époque contemporaine. En outre, il ne prend pas en compte un aspect déterminant, qui selon nous fait partie intégrante du problème sociologique à traiter : le fait que l'enseignement spécialisé se soit construit et soit vécu par ses acteurs comme une entreprise contribuant à la démocratisation de l'école. La division du champ en deux branches a selon nous fortement favorisé l'occultation d'un phénomène singulier : les enseignants spécialisés ont été, à leur corps défendant, les agents d'une marginalisation des enfants issus des couches populaires au sein de l'école, alors que nombre d'entre eux pensaient lutter contre une appropriation privée médicale et charitable de l'éducation des enfants « inadaptés ». Ce mécanisme démontre que l'idéologie ne consiste pas en un système d'interprétation qui serait imposé aux individus par une force occulte, mais qu'elle réside dans la valorisation intéressée d'un seul aspect d'une réalité qui existe sous des formes contradictoires. Pierre Bourdieu situe à cet endroit la difficulté du travail sociologique et surtout de sa réception. « Il y a des foules de réalités dont le sociologue est amené à dire qu'elles n'existent pas comme on croit qu'elles existent pour montrer qu'elles existent mais tout à fait autrement, ce qui fait que les gens gardent toujours une moitié de mon analyse et me font dire le contraire de ce que j'ai voulu dire » (Bourdieu, 2012, p.67).

Pour mettre en relief la complexité des phénomènes d'adhésion, nous nous sommes toujours efforcé d'appliquer la recommandation suivante : « sortir de la réduction sociologique critique ne consiste pas ici à refuser d'attribuer des motifs d'agir, à l'instar de l'ethnométhodologie, mais à définir une économie de l'interprétation qui mette le discours des personnes hors de portée des réductions » (Dodier, 1990, p.122). Edwy Plenel l'a bien montré évoquant, « le mariage des enseignants et de l'État dont la scène essentielle est l'école du peuple, l'enseignement primaire a pour autel la République : piégé, maté, contrôlé, le corps enseignant est dans le même temps identifié, mobilisé, unifié autour des principes de l'égalité, de solidarité et de démocratie » (Plenel, 1985, p.141). L'usage généralisé bien qu'impropre du terme « école », par la plupart des chercheurs pour désigner l'ensemble du système éducatif, pourtant longtemps scindé en différents ordres, est à lui seul un indicateur de la liaison imaginaire très forte entre le moment fondateur de l'école primaire de la troisième république et la pensée éducative et scolaire. L'unification à la fois tardive et chaotique du système scolaire n'en finit d'ailleurs pas de structurer le débat français sur la crise spécifique de l'école entre les fausses alternatives de la refondation ou de l'adaptation.

Éléments de cadrage théorique pour une lecture renouvelée

Le fait de garder, comme lieu privilégié d'observation des évolutions du champ de l'éducation spéciale, le point de vue interne à l'Éducation Nationale nous a en quelque sorte conduit à rester attentif aux divisions traversant l'administration française. Nous cherchions, au moyen de cette investigation socio-historique à nous départir de l'effet de position décrit par Francine Muel Dreyfus, lorsqu'elle évoque les oppositions symboliques entre éducateurs spécialisés « post-1968 » et instituteurs. « Ils se font, sans le savoir, les nouveaux héritiers d'une tradition institutionnelle, produite au cours d'une longue histoire, marquée de façon récurrente par les luttes entre le « privé » et le « public », la philanthropie et l'assistance publique, la magistrature, la médecine et l'éducation nationale » (Muel-Dreyfus, 1983, p.10). Nous avons contribué dans notre thèse à illustrer la façon dont ces divergences servent avant tout à favoriser des discours mobilisateurs, de part et d'autre des segments du champ, tout en occultant la part de connivence sur le fond. Il n'en demeure pas moins, que du point de vue des identités professionnelles, vues sous l'angle de l'engagement subjectif des acteurs dans la pratique de leur métier, ces questions sont très importantes. « Cette histoire continue d'imposer ses règles du jeu alors même que les enjeux, politiques ou professionnels, auxquels ses règles étaient liées en tant que stratégies pratiques ont disparu ou se sont déplacés » (*ibid.* p.10). Nous ne soulignerons jamais assez ce que nos travaux doivent à cette approche que nous avons, pour une part, transformée en programme de recherche. Une des directions importantes que nous avons maintenue pour nos travaux consiste à suivre les changements et déplacements des différents positionnements dans les mécanismes politiques, administratifs et professionnels, au cours de l'élaboration des orientations législatives des années 1960 à nos jours.

Cependant, ceci nécessitait de s'appuyer sur une problématique renouvelée. Nous nous sommes donc logiquement tournés vers des travaux analysant les politiques publiques : nous y avons trouvé des formulations qui donnaient sens à nos avancées confuses. Ce fut d'abord la notion de référentiel qui nous apparut rendre compte de façon pertinente des liens historiques que nous observions entre les dimensions politique, scientifique et professionnelle des questions de l'éducation spéciale. « Les référentiels des politiques publiques comprennent trois dimensions qui combinées les rapprochent et les différencient des autres types de représentations : une dimension cognitive, les référentiels donnent les éléments d'interprétation causale des problèmes à résoudre ; une dimension normative, ils définissent les valeurs dont il faudrait assurer le respect pour le traitement de ces problèmes ; une

dimension instrumentale, les référentiels définissent les principes action qui doivent orienter l'action en fonction de ce savoir et de ces valeurs » (Jobert, 1992, p.221). Fort de ce premier repérage, nous nous sommes tournés vers certains développements récents de la sociologie des politiques de réforme, notamment le puissant cadre d'analyse élaboré par Philippe Bézes (2009) au sujet des répertoires de réformes de l'administration française. Ce dernier établit une distinction entre répertoires et configurations de réforme, les premiers se situent du côté de la mobilisation de l'opinion, de l'initiative politique, tandis que les seconds s'actualisent au travers des systèmes d'interdépendances entre différents acteurs individuels et collectifs. Philippe Bézes identifie trois groupes majeurs en interrelation dans la constitution d'une configuration de réforme : les politiques, les professionnels, les administratifs. Chacun de ces pôles abrite des groupes d'intérêts ou d'opinion qui aspirent à orienter l'action publique en s'appuyant sur des expertises scientifiques ou profanes sous forme de groupes d'utilisateurs. Il s'agit de faire valoir, sur le marché des savoirs, leur diagnostic de la situation et les principes de réforme à entreprendre. C'est en suivant les évolutions dans chacun des trois pôles que l'on peut observer l'ascendant pris par une configuration particulière pour produire un nouveau répertoire de réforme.

La démarche entreprise au cours de notre thèse a donc trouvé dans ces formulations des propositions susceptibles de soutenir le réexamen de l'histoire de l'éducation spéciale que nous avons entreprise. La mise en avant de « la nature intrinsèquement « relationnelle » de l'État et de la société » (Bézes, 2009, p. 49) a conforté nos options théoriques initiales sur la notion de champ comme jeu de forces antagonistes intéressées à la définition d'un problème, tout en légitimant l'importance accordée au suivi des points de vue internes aux différents groupes d'acteurs. Le raisonnement en termes de configurations, inspiré des thèses de Norbert Elias, permet également un autre rapprochement fertile avec les travaux de Didier Fassin. Ce dernier recourt à la notion de « configurations sémantiques » pour rendre compte de réalités voisines, mais cette fois dans le champ de l'action sociale. Celles-ci « permettent d'énoncer ce que les sociologues ont nommé « nouvelle question sociale », c'est-à-dire à la fois ce qui fait exister « le social » comme problème, entre l'économique et le politique, et comment on le met en « question » à travers une problématisation, spécifique d'un moment de l'histoire. Chaque période pourrait être caractérisée par la configuration sémantique qui exprime sa façon de se saisir de la question sociale : dans les années 1970, par exemple, inadaptation, pauvreté, intégration énoncent respectivement le problème, sa conséquence et sa solution » (Fassin, 2006, p. 138). La configuration - exclusion, souffrance, écoute - dans laquelle nous sommes passés aujourd'hui, relève du processus complexe d'acculturation française à une

pensée en termes de cohésion sociale, telle qu'elle est promue comme doctrine de l'Union Européenne, nous aurons l'occasion d'y revenir en conclusion. C'est donc l'installation progressive de ces propositions théoriques qui nous permet aujourd'hui d'asseoir une relecture de l'évolution de l'éducation spéciale dans le cadre de l'action publique.

Beaucoup plus modestement, le travail socio-historique dont nous posons ici les premiers éléments s'appuie sur l'approfondissement de la période du début des années soixante, suivi d'une restitution qui va s'accroissant jusqu'à la dernière actualité. Dans ce mouvement, ce sont toujours les dernières étapes qui souffrent d'une documentation moins fournie en raison de la logique même du régime d'accumulation du savoir historique. Si nous prenons la période du début des années soixante comme point de départ c'est en raison de son importance au regard de l'installation du référentiel de développement planifié du programme institutionnel (Dubet, 2002) visant la fonctionnalisation économique du système scolaire mais également la redéfinition spécialisée des institutions de la protection sociale. À ce titre, elle est fondatrice à nos yeux de la cimentation de l'enseignement spécialisé, entendu comme ensemble regroupant à la fois la majorité des enseignants spécialisés, leur corps d'inspection, les centres de formation, les organisations syndicales et professionnelles. Tout comme le travail historique de Jacqueline Roca sur la période du Front Populaire (Roca, 1993) a apporté un nouvel éclairage sur les différences et continuités de l'action publique avec le régime de Vichy, nous pensons que la période 1960-1967, autorise le traçage d'une certaine continuité avec la période que nous connaissons aujourd'hui. Vue depuis l'interface enseignement spécialisé/éducation spéciale, la création de la catégorie médico-administrative du handicap en 1975, viendra recouvrir, sans les modifier fondamentalement, les mécanismes d'évaluation et d'orientation des élèves marginalisés par l'école. L'unification/massification de l'enseignement secondaire et la critique sociale de la sélection scolaire vont ensuite contribuer à faire de l'échec scolaire un problème de mobilisation publique, particulièrement soutenu par l'activité de recherche-action du centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) (Ravon, 2000). L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de gauche en 1981 ouvre une nouvelle période où les principes d'une action sociale en faveur du handicap conduite de façon plus déterminée par les services de l'État, avec pour emblème l'affirmation du rôle de l'éducation nationale, connaissent une réactivation sous des formes renouvelées dans les années 1981-2005. Fidèle à notre façon d'envisager les articulations des niveaux politiques, institutionnels et pédagogiques, nous commentons à chaque moment de réorganisation les dispositions pédagogiques préconisées en ce qu'elles sont censées concrétiser la pensée d'ensemble qui gouverne la nouvelle orientation.

C'est donc au gré de l'alternance politique, avec notamment un moment important en 1989, que l'acculturation française aux politiques européennes, conduites sous le nouvel attelage, social et juridique, de la cohésion sociale et de la non-discrimination (Borillo, 2003) conduira à l'adoption de la loi de 2005 sur *l'égalité des droits et des chances la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Cette loi qui vient clore la référence à une éducation spéciale, ouvre une nouvelle période dont nous vivons actuellement les développements.

À l'origine des contradictions internes aux politiques publiques

Il existe peu de travaux qui traitent de la période contemporaine de l'éducation spéciale à travers le prisme d'une mission de service public, à l'exception du travail de Marie-Claude Mège-Courteix (1999). Ceci n'a rien de surprenant dans la mesure où, à partir de l'après-guerre, se met en place en France une forme d'action publique déléguée qui confie à la gestion associative privée, financée par la sécurité sociale, la responsabilité des équipements en faveur de l'enfance inadaptée. Les travaux socio-historiques sur le secteur de l'enfance inadaptée (Chauvière, 1980 ; Pinell et Zafiropoulos 1983 ; Muel-Dreyfus, 1975) ont laissé dans l'ombre, sans toutefois les ignorer, les débats récurrents à chaque période de remaniement du champ, entre les tenants d'un service public sous tutelle de l'Éducation nationale et ceux considérant que les questions de l'enfance inadaptée devaient prioritairement être traitées dans le cadre de l'action sociale. Cette relativisation des clivages était cohérente du point de vue de la construction de leur objet qui vise à mettre à jour les formes sociales de domination symbolique actualisées au sein des filières institutionnelles de l'éducation spéciale. Que celles-ci se fassent sous l'égide d'une philanthropie sociale d'initiative privée ou sous le régime d'un service public apparaissait donc secondaire. On doit cependant à Michel Chauvière d'avoir poussé le plus loin l'analyse des conséquences de cette division de la politique étatique en deux branches quant à l'action éducative auprès des enfants et adolescents inadaptés (Chauvière, 2000). Il donne les principaux ressorts de ce mode de légitimation étatique hybride qui maintient deux orientations concurrentes au sein de l'administration : celle qui défend le regroupement de l'ensemble des équipements au sein du service public - *i.e* de l'Éducation Nationale - et celle qui laisse l'initiative privée associative aux commandes, tout en pratiquant une étatisation douce sous tutelle du ministère de la Santé (Tricart, 1981).

La conséquence de cette dualité sera de favoriser, en dehors de l'école, une professionnalisation autour des questions de l'enfance irrégulière qui débouchera sur la reconnaissance en 1966 de la profession d'éducateur spécialisé. Contrairement à ce que pourrait laisser penser une lecture trop unilatérale de cet héritage de la politique de Vichy, ce secteur hors éducation nationale regroupe de manière hétérogène des forces issues du scoutisme confessionnel mais aussi laïc. On pense à l'action déterminante d'Henri Joubrel et des éclaireurs de France, et des mouvements d'éducation populaire tels que *Peuple et Culture* ou les CEMEA. L'aspect qui s'est révélé décisif pour ces professions émergentes fut la caution psychiatrique qui, peu à peu, va s'affirmer avec l'ancrage médical rendu nécessaire du fait du financement de la sécurité sociale.

Nous avons pointé dans notre approche historique au cours de notre thèse, combien la radicalisation politique d'après-guerre dans le climat de guerre froide avait favorisé des réécritures de l'histoire, présentant de façon manichéenne une éducation spéciale livrée au secteur privé par les ministres MRP, alors même que le décret confiant la coordination du secteur au ministère de la Santé a été signé par François Billoux, éphémère ministre communiste de la Santé et de la population. Sur ce point, bien que membres du même parti, les positions de Louis Le Guillant, psychiatre fondateur de la revue *Sauvegarde*, organe des ARSEA, et d'Henri Wallon sont divergentes. Le premier pose de façon réaliste le choix devant lequel se trouve l'État : « l'attitude d'indifférence et d'aversion mêlées, plus ou moins camouflées, trop souvent observée vis-à-vis de l'ignorance et de la misère des œuvres « charitables » ne nous paraît pas admissible. Ou bien l'état décide de leur suppression, ou bien il oriente, précise, surveille et permet financièrement leur action. » (Le Guillant, 1946, p.11). Il penche bien évidemment pour la seconde solution, alors qu'Henri Wallon et Maxime Prudhommeau sont quant à eux nettement en faveur du regroupement de l'ensemble des enfants inadaptés au sein de l'Éducation nationale. Catherine Dorison signale une note dans les archives d'Henri Wallon, datée de 1947 dans laquelle on lit que : « c'est le ministère de l'Éducation Nationale qui doit s'occuper de l'éducation et de l'instruction de l'enfant. Il ne peut y avoir nul conflit d'attribution à ce sujet. Nous devons œuvrer non en vue de sauvegarder des situations acquises sous l'occupation, mais dans l'intérêt général du relèvement du pays. Nous ne devons pas obligatoirement suivre la voie tracée par ceux qui ont profité de l'occupation pour se pousser au premier plan et nous mettre devant le fait accompli, nous ne voyons pas pourquoi il nous faudrait suivre la voie tracée par le Comité de

Coordination si elle nous apparaît mauvaise »¹⁸. Ces précisions historiques montrent que l'unanimité était loin de régner au sein de la même organisation politique, pourtant réputée pour son homogénéité. Au plan sociologique, elle atteste aussi que les points de vue des acteurs sont plus sensibles, dans certaines circonstances, aux déterminations institutionnelles ou professionnelles qu'idéologiques. Au fur et à mesure de la reconduction institutionnelle de la bipartition de l'éducation spéciale, les quelques initiatives de collaborations médico-pédagogiques en matière d'intervention auprès des enfants, tels que les centres psychopédagogiques, vont devoir opter pour une affiliation strictement médicale. De la même manière, pour la formation des personnels spécialisés, cette division aura bien évidemment des prolongements culturels importants en termes d'identité professionnelle (Mazereau, 2010 b).

Du côté des valeurs, ces divergences renvoient en réalité à des conceptions différentes de la notion d'intégration. En effet, bien que les mêmes orientations sur la déficience mentale et la nécessité de la dépister soient partagées pour l'essentiel, une différence apparaît entre ceux qui pensent que la présence à l'école, même en classe de perfectionnement, est socialement plus intégrative, et ceux pour qui l'intégration n'est pas contradictoire avec la socialisation dans des établissements de Santé. Cette divergence de vue nous la retrouverons régulièrement sous des formes renouvelées au cours de l'histoire de l'éducation spéciale. Ceci renvoie selon nous à la notion d'*équité ségrégée* qui faisait déclarer au directeur du centre national de formation des enseignants spécialisés nouvellement créé en 1948 : « les débiles doivent terminer leur scolarité dans la classe de perfectionnement, dont le programme, dans son contenu comme dans son esprit, est adapté à leur destination sociale » (Mezeix, dir., 1948, p. 44). Notons au passage, que la très longue contribution de Philippe Raynaud dans la revue *Esprit* (Raynaud, 1982) justifiant le recours au « détour ségrégatif » dans l'enseignement, est un lointain écho de la permanence de l'option politique qui considère comme illusoire l'objectif d'une démocratisation passant par la disparition des filières de scolarisation.

L'enseignement spécialisé : soupape de la massification scolaire

L'étude de la période 1962-1967 dans le cadre élargi des réformes de l'administration française apporte un éclairage significatif à la compréhension des enjeux politiques, institutionnels et scientifiques, inscrits dans les luttes liées aux modalités de gestion de l'éducation spéciale dans le cadre de l'action publique. Elle permet de contribuer également à l'analyse de la place tenue par l'enseignement spécialisé dans l'ensemble des réformes de la

¹⁸ Communication dans le cadre du colloque du CERSE de février 2013, non publiée

politique éducative des années 1960, tant du point de vue institutionnel que de celui des principes psychologiques et pédagogiques prônés pour l'enseignement destiné aux élèves déficients intellectuels. « 1963, le début d'une école qui se replie sur sa tranche d'âge, le début de la gémination systématique ; 1965, la règle des écoles à cinq classes : en quelques années, le réseau scolaire abandonne sa structure du XIX^{ème} siècle pour la structure actuelle » (Prost, 1992, p.64).

Après les échecs, du plan Langevin Wallon en 1945, puis en 1952, d'un projet de loi d'extension du service public, la défaite des partisans de l'unification de l'éducation spéciale est confirmée en 1956 par l'adoption des décrets, dits des Annexes XXIV, qui intègrent les institutions consacrées aux enfants déficients dans le régime des établissements privés de cure et de prévention, financés par le prix de journée de la sécurité sociale. Tel est le contexte dans lequel s'inscrit la réforme de l'enseignement spécialisé des années 1962-1967. Il faut le comprendre dans un double mouvement, celui de la réorganisation de l'action administrative de l'État, symbolisée par le Plan, et celui de l'unification/massification des équipements scolaires, générée par l'allongement de la scolarité et l'explosion démographique. Le IV^{ème} Plan (1962-1965), intitulé « *de développement économique et social* », fixe un impératif de modernisation aux secteurs jugés retardataires dont ceux de l'hôpital et de l'Éducation nationale. Les réformateurs jugent l'action de l'État trop fragmentée et plaident pour une réunification des formes hybrides de gestion (sociétés d'économie mixte, établissements publics nationaux, associations « loi de 1901 ») qui se substituent à l'administration pour effectuer des tâches relevant du service public. Cette politique s'accompagne d'une recentralisation et d'un toilettage des tutelles internes à chacun des ministères. Les conséquences de cette réorientation de l'action étatique sont perceptibles à deux niveaux : d'une part une redéfinition du périmètre de l'action des ministères, d'autre part la prise en compte de l'enseignement spécialisé dans la logique de programmation interne au développement de l'Éducation Nationale par la création d'un intergroupe « enfance inadaptée » lors du V^{ème} plan (1965-1970). C'est pourquoi nous proposons une chronologie en deux colonnes (voir ci après) pour visualiser les deux niveaux de réalisation, l'une consacrée aux réaménagements ayant un impact sur l'éducation spéciale dans son ensemble, l'autre présentant les réalisations propres à l'enseignement spécialisé.

La création en 1964 des directions départementales de l'action sociale (DDASS) placées sous la responsabilité du préfet est sans conteste le fait majeur dans le champ de l'éducation spéciale. En effet, depuis l'après-guerre, les ARSEA (associations de type 1901) détenaient le monopole de l'agrément des établissements privés et donc de leur équipement et

financement. Cette puissance s'accorde mal dans un premier temps avec l'unification des services extérieurs du ministère de l'action sociale au sein des directions départementales qui deviennent de fait leurs nouveaux organismes de tutelle. Suite à des négociations entre l'UNAR (union nationale des associations régionales), structure fédérative nationale des ARSEA et les services de Bernard Lory, directeur de la population au ministère des affaires sociales, l'arrêté du 22 janvier 1964 instaure les centres régionaux de l'enfance et adolescence inadaptée (CREAI) qui se substituent aux ARSEA. Désormais placées sous tutelle des services de la DDASS, ces nouvelles structures voient malgré tout leur champ de compétence élargi à la prévention spécialisée et leur légitimité renforcée par l'entrée de représentants d'associations de parents d'enfants inadaptés dans les conseils d'administration. La recentralisation des pouvoirs de l'État s'opère donc de façon souple : reconnaissance d'utilité publique de la principale association nationale de parents d'enfants inadaptés (UNAPEI), ce qui constitue une forme d'intégration « administrative », encadrement souple des prérogatives associatives au sein des CREAI. En réalité le début des années soixante voit s'éteindre la vocation militante initiale de l'action associative d'initiative parentale ou autre, au profit d'un tournant gestionnaire. L'intéressante étude comparative de deux associations du département du Rhône, l'association départementale l'ADAPEI et l'œuvre des villages d'enfants (OVE), montre bien comment ce tournant gestionnaire sous forme associative s'est opéré dans ces années 1960-1965. « L'isomorphisme coercitif » (Robelet et *al.*, 2009) de la gestion d'équipement s'impose aux associations car l'État et la sécurité sociale sont les seuls fournisseurs de ressources et de ce fait font valoir leur mode de régulation. Ainsi, les particularismes préexistants, notamment pour les associations laïques le fait de se considérer comme une branche d'un service public unifié à venir, laissant une place importante dans leurs conseils d'administration aux représentants des autorités de l'Education nationale et aux syndicats enseignants, vont progressivement s'effacer. À côté du puissant facteur d'isomorphisme de l'agrément des équipements, Robelet et *al.* en identifient deux autres : l'expertise neuro-psychiatrique transversale et la normalisation professionnelle : à travers la reconnaissance de la fonction d'éducateur spécialisé. Cette histoire du secteur de l'enfance inadaptée et de ses particularismes identitaires et gestionnaires est aujourd'hui partiellement documentée dans certaines de ses déclinaisons régionales (Gardet et Vilbrod, 2007 ; Roca, 2004). Au-delà des réelles singularités territoriales, on relève la force de ces mécanismes macro-sociaux dans l'abrasement progressif des particularismes qui demeurent néanmoins, mais uniquement à l'état de références culturelles. Cet aspect n'est pas négligeable

notamment sur le plan de la mobilisation des acteurs et sur certains aspects de leur professionnalité comme nous le verrons dans la troisième partie.

Par ailleurs, une répartition stricte des compétences, médicales d'un côté, pédagogiques de l'autre, met un terme aux initiatives de collaboration médico-pédagogique issues de l'immédiat après-guerre. Les Centres Psycho-Pédagogiques deviennent centres médicaux psycho pédagogiques (CMPP) et connaîtront de ce fait un développement significatif par la suite. Les services de « l'hygiène scolaire » rejoignent, quant à eux, la protection maternelle infantile et l'aide sociale à l'enfance au sein des nouvelles DDASS. La disparition de ces structures originales est vivement regrettée par leur principal inspirateur, Georges Mauco : « l'évolution qui devait aboutir à la réduction progressive de la spécificité des centres psycho-pédagogiques des établissements d'enseignement, spécificité novatrice introduisant la compréhension psychanalytique dans le monde scolaire, et qu'il avait été possible d'imposer dans le grand mouvement de la libération en 1945. Tout comme il avait été possible de créer dans l'Éducation Nationale une hygiène scolaire, qui, elle aussi, par la suite fut démantelée et absorbée par les services médicaux de la santé » (Mauco, 1975, p.33).

On pourrait dire avec les mots d'aujourd'hui que l'Éducation Nationale se recentre sur son cœur de métier, à savoir l'instruction des élèves réputés débiles mentaux légers. Pour ce faire elle garde néanmoins une autonomie par rapport aux services départementaux de l'État : les mesures touchant à la scolarisation étant exclues des compétences des préfets par le décret du 14 mars 1964.

Au sein de l'éducation nationale on voit clairement se dessiner sur la même période¹⁹ le secteur spécifique de l'enseignement spécialisé avec son armature complète allant de la création du corps d'inspection à l'élaboration d'une doctrine pédagogique, testée et mise en œuvre au cours de stages de formation et d'expérimentation. Moment unique dans l'histoire de l'enseignement spécialisé, la mise en place des structures s'accompagne d'un ensemble cohérent de pensée et d'action psycho-pédagogique qui sert de socle à l'explosion et à la diffusion de la formation des enseignants spécialisés. Celle-ci va connaître un important développement, impulsé par la création d'un bureau spécifique au sein de la nouvelle sous-direction pour l'enseignement spécialisé, encouragée, chose exceptionnelle et symbolique, par un rapport du conseil économique et social²⁰. Ceci illustre que la démocratisation de l'enseignement est pensée par les décideurs économiques de l'époque comme devant

¹⁹ Voir la colonne de droite de la chronologie de fin de chapitre.

²⁰ Avis et rapport du conseil économique et social, présenté par J. Senet, (1963) *Besoins créés dans l'enseignement par l'accroissement démographique, la prolongation de la scolarité et l'effort de démocratisation*, J.O. , n°2, janvier 1964.

comporter un volet en direction des élèves inadaptés. Les effets sont importants : en l'espace de trois années, on passe d'un seul à quatorze centres régionaux de formation d'enseignants spécialisés. L'architecture complète de l'enseignement spécialisé qui s'érige progressivement au cours des années 1963-1967 débute par la réforme de la formation des maîtres spécialisés, se poursuit par l'adoption d'instructions pédagogiques pour les classes de perfectionnement, est ensuite couronnée par un stage national sur la pédagogie dans les classes de perfectionnement, appuyée sur une enquête préalable dans les classes primaires spécialisées de l'hexagone. En ce qui concerne le second cycle, le législateur a volontairement reporté cette question après la mise en place de la réforme générale des cycles du secondaire, comme l'indique la circulaire du 21 septembre 1965. Finalement la séquence se clôture par l'adoption de la circulaire du 27 décembre 1967 portant création des sections d'éducation spécialisée annexées aux collèges. Toutes les créations relatives à l'enseignement spécialisé le sont sous le régime administratif de l'annexe à l'enseignement ordinaire : Centres de formation des enseignants spécialisés annexés aux écoles normales, classes de perfectionnement aux écoles primaires, sections d'éducation spécialisées aux CES, classes-ateliers aux collèges (CEG ou CES), et classes pour déficients sensoriels aux écoles primaires ou CES. Le régime de l'annexe est la modalité juridique et administrative dominante dans la gestion de l'administration française dans cette période.

Il a suffi de quatre années pour que le dispositif d'ensemble de l'enseignement spécialisé soit installé dans le système éducatif français. Son développement au cours du Vème Plan (1965-1970) sera plus que significatif : sur la base des 250 000 places existantes en 1965, 90 780 supplémentaires seront créées en 1970 (dont 30780 pour le 2nd degré)²¹. Bien que présent de la maternelle à la fin du collège, cet enseignement conserve cependant une caractéristique liée à ses origines : les enseignants spécialisés, même lorsqu'ils exercent dans le second degré, sont tous issus du corps des enseignants du premier degré.

Parallèlement à ce développement, l'Éducation Nationale entame à partir de l'année 1964 une politique de mise à disposition d'enseignants publics dans les établissements privés associatifs, dès lors que les associations concernées acceptent le régime de conventionnement avec le ministère de l'Éducation nationale. Cette politique, conduite de façon inégale en fonction des contextes locaux, contribuera néanmoins à installer de façon significative la

²¹ Les chiffres sont déduits de la comparaison entre le rapport Bloch Lainé (1967) et le rapport des commissions du VIème plan. In Barthélémy M., Histoire de l'enseignement spécial en France 1760-1990, Centre national de formation des maîtres spécialisés, Beaumont/Oise, Ronéoté, 1990.

présence d'enseignants publics dans les Instituts médico-pédagogiques, les instituts de rééducations, etc.

L'enseignement spécialisé gagne donc une place particulière dans le système éducatif français, il tire sa légitimité à la fois de la politique sociale générale en faveur des enfants inadaptés et du souci de proposer aux élèves jugés « déficients » une voie de scolarisation indépendante. Ce sont ces caractéristiques qui le feront désigner au début des années 1970 comme un symbole de la relégation scolaire associé au contrôle social exercé par les institutions de l'enfance inadaptée. En effet, d'un point de vue sociologique, la plupart des auteurs s'accordent pour établir la corrélation entre d'une part, l'origine sociale des élèves et leur chance de présence dans l'enseignement spécialisé (Baudelot C. et Establet, R. 1975) et d'autre part, l'augmentation des effectifs de ce dernier avec l'ouverture du premier cycle du secondaire à tous les élèves²². Il est donc important d'éclairer les contradictions à l'œuvre dans ce processus, où le consensus scientifique d'une époque, à savoir l'existence d'une déficience mentale d'origine biologique et irréversible, offre paradoxalement un terrain d'expérimentation pédagogique à des enseignants qui se vivent comme engagés dans la démocratisation du système éducatif.

Les instructions pédagogiques, largement inspirées par le psychologue René Zazzo, sont toutes entières construites autour du portrait de l'enfant et de l'adolescent débile mental tel qu'il ressort des investigations psychologiques des équipes de son laboratoire de psychobiologie de l'enfant. Le principe selon lequel les tests d'intelligence mesurent objectivement le niveau mental des élèves n'est pas contesté à l'époque. Si bien que les chiffres du Plan estiment à 4% les effectifs d'élèves déficients pour lesquels il faut prévoir des classes spécialisées. Dès lors, la déficience mentale devient dépestable avant même d'avoir été révélée par l'échec scolaire. « Bien que cela ne figure actuellement dans aucun texte officiel, les autorités scolaires responsables conseillent même actuellement de faire le recrutement dès l'entrée à l'école primaire sans attendre l'échec au cours préparatoire ; à condition que le diagnostic de déficience ne fasse aucun doute » (Gilly, 1969, p.235).

Globalement, la logique qui guide les classifications des élèves est donc fondée sur des catégories de déficiences, comme en témoignent les options de spécialisation du Certificat d'Aptitude à l'Enfance Inadaptée : déficients intellectuels, caractériels ou inadaptés sociaux, réadaptations psycho-pédagogiques, déficients physiques, handicapés moteurs, déficients

²² Entre 1963 et 1973, le nombre des classes de perfectionnement passe de 4020 à 16667, Voir Mazereau P. (2006 a).

visuels²³. Pour chacune des options, les programmes sont déclinés en trois blocs : connaissance de la catégorie d'enfants ; méthodes éducatives spécifiques ; institutions. À l'exception de l'option réadaptation psycho-pédagogique, qui fait référence à la situation d'échec scolaire, toutes les autres renvoient à des catégories médicales ou psychologiques dont il convient d'étudier les spécificités pour ensuite aborder les méthodes pédagogiques et institutions appropriées. En revanche, s'agissant des méthodes pédagogiques, ce sont globalement de celles préconisées pour les classes de perfectionnement, qui constituent de loin le gros des effectifs d'élèves.

La philosophie pédagogique appropriée à ces élèves, telle qu'elle se dégage des instructions du 12 août 1964, puis de l'arrêté du 26 octobre 1965 sur l'éducation physique en classe de perfectionnement, illustre la soumission de la pédagogie au développement psychologique de l'enfant qui précède et soutient les apprentissages scolaires. Nous avons affaire à une constante de la psycho-pédagogie depuis Alfred Binet et l'orthopédie mentale selon laquelle il existerait un ordre du développement psychologique de l'enfant à respecter afin de ne pas lui imposer de vains apprentissages scolaires hors de portée. Ceci n'est pas sans contradiction, car le portrait psychologique de l'enfant déficient est caractérisé par « l'inertie, la rigidité, la persévération »²⁴ si bien qu'il est censé réussir pour autant que l'on ne fait pas appel à son initiative. Or, lorsque l'on passe aux indications pédagogiques, ces dernières conseillent de ne pas faire appel à la routine, mais au sens, de ne pas consacrer de temps « à établir des automatismes vains qui n'auront aucun emploi dans des initiatives personnelles »²⁵. On voit par là que la discussion passionnée suscitée par les méthodes d'apprentissage à destination des enfants autistes puisse dans de lointaines racines. Cependant, en 1964 ce sont bien les principes du développement psychologique qui, en dernier ressort, commandent la possibilité d'apprentissage scolaire puisque la pédagogie préconisée est baptisée « d'attente ». Cette dernière fait même l'objet d'une définition complète élaborée à l'issue du stage des maîtres spécialisés de juin 1965 : « La pédagogie d'attente repose sur l'idée que l'on doit différer les apprentissages des techniques scolaires globales jusqu'au moment où l'enfant se montre apte à les aborder. Elle s'adapte aux besoins et aux possibilités de chaque enfant afin d'en tirer le meilleur parti. Fondée sur le respect des rythmes personnels de développement, elle présente un caractère fortement individualisé. La pédagogie d'attente n'a pas essentiellement le caractère spécifique d'une rééducation, mais plutôt le caractère total

²³ Pour les élèves déficients auditifs il n'existait à l'époque qu'un diplôme délivré dans le privé.

²⁴ Arrêté du 12 août 1964.

²⁵ *Ibidem*

que présente la pédagogie des écoles maternelles visant à éveiller l'ensemble des aptitudes, à créer l'intérêt pour la vie et les activités scolaires et à assurer avant tout l'épanouissement affectif. Par un choix très large d'activités (éducation physique, jeux, rythmes, danse, mime, contes et récits, chants- récitation, peinture-modelages et autres travaux manuels) on permet à l'enfant de s'exprimer, de combler ou de compenser, au moins en partie, les déficits qui le gênent dans son adaptation scolaire et sociale. »²⁶ En accord avec ces principes, un emploi du temps indicatif, proposé en annexe, fait apparaître, sur un volume de 30 heures hebdomadaires, 20 heures où dominent les activités d'expression, physique, rythmique et artistique. D'ailleurs, l'insistance sur le rôle de l'éducation physique, notamment lorsqu'il s'agit d'adolescents, cache mal le malaise que peuvent susciter des élèves au développement physique normal dont il faut canaliser l'énergie autrement que par des activités strictement scolaires. « L'action bénéfique de l'éducation physique a plus de portée encore pour les enfants des classes de perfectionnement que pour ceux des classes ordinaires. Alors qu'ils n'ont guère connu à l'école que des échecs, ils trouvent, dans les activités physiques, l'occasion de succès qui les valorisent vis-à-vis d'eux-mêmes, de leurs camarades et de leur entourage ; on peut même penser qu'elles favorisent leur développement mental. »²⁷ Il est notable que seule l'éducation physique fasse l'objet de recommandation horaire une heure par jour plus 2 heures de plein air par semaine.

En définitive nous pouvons remarquer, notamment à la lecture du compte-rendu de stage des classes d'expérience de juin 1965, que l'harmonie des pratiques pédagogiques s'infléchit vers les principes de la pédagogie nouvelle, fortement teinté du primat des activités d'expression. On peut faire l'hypothèse que la pénétration dans l'enseignement spécialisé, des pratiques pédagogiques favorisant l'activité de l'apprenant est fortement encouragée par l'étayage théorique de la psychologie. Cette dernière soutient l'idée d'une prédominance de l'ordre du développement des fonctions psycho-sensorielles sur celui des apprentissages proprement intellectuels. Restent à la pédagogie deux objectifs principaux : celui du « bien-être » à l'école, qui permet d'attendre et de favoriser la maturation, et celui de la compensation de la pauvreté des expériences culturelles et techniques du milieu de vie des élèves.

La principale caractéristique de la politique de l'État, au cours de cette période, s'incarne donc sans conteste dans la rationalisation et la planification de l'action publique.

²⁶ *Les Classes de perfectionnement et leur pédagogie : applications des instructions du 12 août 1964. Stage des maîtres des classes d'expérience, 7-20 juin 1965 / Ministère de l'éducation nationale. Centre national de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise, Institut Pédagogique National. p.7*

²⁷ Arrêté du 26/10/1965 sur l'éducation physique en classe de perfectionnement

Cette recherche d'efficacité conduit à clarifier les champs de compétences des différents ministères tout en recentralisant leur action. Comme nous l'avons souligné, l'enseignement spécialisé est historiquement dépendant, du point de vue de ses principes et de son organisation, du partage initial de 1909 et de sa reconduction en 1945 dévoluant les questions de l'enfance anormale, puis inadaptée au ministère de la Santé et de l'action sociale. Cependant, le mouvement général d'extension de la scolarité et le début d'unification du système scolaire français offrent à l'enseignement spécialisé une occasion d'affirmer sa fonction de filière d'orientation des élèves que l'explosion scolaire laisse de côté. L'intention politique est d'ailleurs explicitement présente dès le décret Berthoin de 1959. « Cet enseignement, qui devrait s'adresser à 6 p. 100 au moins des enfants, soit 50.000 enfants par an, a commencé de s'organiser. Mais c'est, il faut le dire, de façon empirique, et dispersée. Il nous faudra donner à ses maîtres et à ses établissements, si particuliers, un statut qui définisse leurs missions, leur action, leurs visées, la situation de leurs personnels. Des dispositions ultérieures y pourvoiront, mais le présent projet établit notre ferme intention de faire face rapidement à cette nécessité et, en même temps, d'instaurer pleinement le dépistage des enfants inadaptés éducatifs, d'installer dans chaque département à leur intention des établissements publics spécialisés sur le modèle des trop peu nombreuses maisons, écoles de plein air, écoles de perfectionnement, instituts médico-pédagogiques, qui accueillent actuellement, sous notre égide, un certain nombre d'élèves que leur état physique, leur déficience mentale, ou leur instabilité caractérielle rendent inaptes à une scolarité normale. »²⁸

C'est bien la notion de déficience intellectuelle, consolidée par le consensus entre les milieux pédopsychiatriques et psycho-pédagogiques, qui autorise une telle programmation et un dépistage précoce des élèves. La pensée pédagogique s'élabore sous la dépendance des catégories médicales et psycho-pédagogiques. Fort de cette légitimité affirmée, les promoteurs de l'enseignement spécialisé pourront revendiquer une place institutionnelle pour l'Éducation nationale au sein des établissements privés, au nom de l'obligation scolaire dont les enfants inadaptés ne sauraient être écartés.

La période 1962-1967 se révèle donc décisive dans la compréhension des orientations qui s'affirment en vue d'une unification de la politique sociale. D'un côté se forge une identité de secteur public numériquement non négligeable, de l'autre le rapport Bloch-Lainé, rendu en 1967, qui préfigure les lois de 1975 sur le handicap, est à comprendre dans la même perspective : celle d'installer une politique administrative cohérente en faveur des personnes

²⁸ Décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (décret n° 59-57)

exclues selon l'expression qui sera consacrée par l'ouvrage de René Lenoir en 1973.

CHRONOLOGIE

1962 Création de L'APAJH (anciennement Association d'aide et de placement pour adolescents handicapés) par des enseignants, en réaction à l'absence de services de placement et à la carence de l'Education nationale dans l'accueil des jeunes handicapés.

1963, à la demande des familles, l'APAJH élargit son champ d'activité à tous les handicaps et à tous les jeunes

1963 (30 août) Reconnaissance d'utilité publique de l'UNAPEI

1963 Décret-146 18 février « *Les centres médico-psycho-pédagogiques pratiquent le diagnostic et le traitement des enfants inadaptés mentaux dont l'inadaptation est liée à des troubles neuro-psychiques ou à des troubles du comportement susceptibles d'une thérapeutique médicale, d'une rééducation médico-psychologique ou d'une rééducation psychothérapique ou psycho-pédagogique sous autorité médicale* »

1964 Décret 64-250 du 14 mars Confie l'ensemble des pouvoirs de l'Etat au préfet du département. Sont exclus l'action éducative et les mesures concernant la scolarité.

Premières mises à disposition d'instituteurs publics dans les établissements privés

1964 Décrets 64-782 et 64-783 Fixent les attributions des responsables des services de la santé publique et de la population. Création des DASS « cette conjonction des efforts doit particulièrement se manifester au sujet de l'enfance. La DDASS va regrouper la protection maternelle et infantile, le service de santé scolaire, l'aide sociale à l'enfance, l'action en faveur des enfants inadaptés. »

1965 Intergroupe « enfance inadaptée » cinquième plan.

1966 Etude générale sur l'inadaptation confiée à François Bloch Lainé, inspecteur général des finances (publié à la documentation française en 1967)

10 octobre 1961 : circulaire de création du conseiller technique chargé de l'enseignement spécialisé au près de chacun des inspecteurs d'académie.

1962 Création de la sous-direction enseignement spécialisé, rattachée à la direction des écoles.

Arrêté du 24 juin 1963 « diplôme de directeur d'établissement spécialisé recevant des enfants ou adolescents inadaptés »

Décret 1963-713 du 12 juillet 1963 Création du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. Structuration de la sous-direction enseignement spécialisé en trois bureaux dont un consacré à la formation des enseignants.

1^{er} avril 1964 : Décret de création des centres régionaux de formation spécialisés, annexés aux écoles normales.

Arrêté du 12 août 1964 : « Instructions pédagogiques pour les classes de perfectionnement : définissant Programmes et méthodes d'enseignement dans les classes de perfectionnement recevant des élèves débiles mentaux »

Septembre 1964 Expérimentation d'application des instructions dans des classes en France.

Arrêté du 16 décembre 1964 : création des commissions médico-pédagogiques départementales et des bourses d'adaptation.

7-20 Juin 1965 stage à Beaumont S/Oise application de la pédagogie d'attente

Circulaire du 21 septembre 1965 « modalités de scolarisation des enfants inadaptés » « *L'organisation des secteurs de premier cycle et des districts de second cycle prévue par les circulaires des 3 mai et 28 septembre 1963 et du 5 janvier 1965 a volontairement réservé, tant du point de vue du calcul des effectifs que des modalités de l'accueil, le cas des enfants inadaptés. L'objet de la présente circulaire est, en correspondance avec le dispositif général déjà arrêté, de définir les structures propres à assurer la scolarisation de ces enfants pour tous les niveaux d'enseignement et, corrélativement, de déterminer le volume et les types d'établissements nécessaires pour assurer, dans des conditions efficaces, cette scolarisation.* »

Circulaire du 29 septembre 1965 « Dépistage des élèves inadaptés »

Arrêté du 26 octobre 1965 « L'éducation physique dans les classes de perfectionnement »

Circulaire du 27 décembre 1967 création des sections d'éducation spécialisée dans les collèges (SES)

Le handicap unification administrative contre divisions professionnelles

Si l'on s'attache maintenant à restituer de façon synthétique les réalisations de la loi de 1975, on remarque plusieurs ruptures avec le régime antérieur. Sur la base du rapport préparatoire de F. Bloch-Lainé, inspecteur général des finances, en 1967 qui constate les divergences entre les diverses approches psychiatriques, psychanalytiques et psychologiques, il n'y a pas cette fois de commission de spécialistes. L'État assumera la production de la nouvelle catégorie du handicap, au niveau juridique et administratif, en faisant entrer dans un même traitement social de la déficience, l'ensemble des catégories autrefois distinguées à partir de leur origine : infirmité civile, militaire, longue maladie, accident du travail. Le handicap, tel que le proposent ses inventeurs a pour fonction de définir un nouveau risque couvert par la société (c'est-à-dire l'État), toute responsabilité individuelle étant exclue. « Il est indispensable que l'État considère comme un risque social cette probabilité de handicap qui pèse sur chacun de nous »²⁹. Comme nous l'avons vu plus haut, en l'absence de définition du handicap, ce sont les spécialistes, dans les commissions techniques de la CDES et de la COTOREP qui doivent de lui donner un contenu. Changement de paradigme donc : les spécialistes médicaux ne sont plus chargés de produire la catégorie, mais seulement de la faire vivre dans le processus concret de désignation institutionnelle. Les concepts issus de la psychopathologie et/ou de la psychométrie sont donc appelés à s'harmoniser pour donner chair à la notion de handicap. Ce processus contrarie énormément la frange des médecins psychiatres publics des secteurs infantiles qui, nous l'avons indiqué, militent pour la mise en place d'une politique globale, sous l'égide de la psychiatrie publique. L'instrument argumentatif principal de cette revendication reposait sur deux axes, l'un critique des conceptions fixistes de la déficience mentale, l'autre proposant une politique préventive, assise sur le triptyque des préventions primaires, secondaire et tertiaire tel que défendu par l'O.M.S. Cette conception de la prévention donnerait dans les faits une extension importante aux activités sous responsabilité médicale puisque la « prévention tertiaire vise grâce aux effets du traitement à limiter les séquelles et incapacités consécutives à la maladie. Elle cherche dans la mesure du possible à éviter la chronicité des troubles et leurs conséquences sur la famille »³⁰. Dans l'éducation nationale, l'alliance entre certaines figures psychiatriques

²⁹ Intervention de A. Glon débats et séance, cité par (Ebersold, 1999, p.108)

³⁰ Circulaire du 16 mars 1972 relative à la lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et adolescents

de ce mouvement d'idée, notamment René Diatkine, inspire la philosophie de la circulaire sur la prévention de l'inadaptation et les groupes d'aide psycho-pédagogiques³¹.

Mais sous le consensus politique apparent autour de la loi de 1975 - seul le groupe communiste à l'assemblée n'a pas pris part au vote - se logent de nombreux conflits politiques, conceptuels et de territoires professionnels. Comme le soulignent Jean François Bauduret et Marcel Jaeger (2002) la loi fait l'objet d'une sorte de « front du refus » dans les milieux de la psychiatrie et du travail social. Pour sa part Henri Jacques Stiker (2009) souligne également l'existence d'un courant minoritaire parmi les personnes handicapées refusant la catégorisation par la loi. À bien des égards il en va de même concernant la loi Haby dans le domaine de l'éducation. L'effervescence politique régnante fait s'agréger de réelles convictions globalement anti-institutionnelles et de non moins réels intérêts corporatistes. Encore une fois, si ces mouvements d'opinion ne jouissaient pas dans le grand public d'une audience importante ils jouèrent un rôle très significatif dans les milieux professionnels.

Sur le plan du débat politique, le parti communiste et le syndicat national des instituteurs continuent de réclamer la nationalisation du secteur de l'éducation spéciale. À l'occasion du dépôt par le PCF d'une question préalable à l'assemblée, le député Claude Weber, déclare dans les débats « c'est à l'état et à l'état seul qu'il appartient de prendre en charge les problèmes des handicapés. L'éducation doit être prioritaire, et c'est le ministère de l'éducation qui dans tous les cas doit en assumer la responsabilité »³². Les enjeux de la discussion sont les suivants. Le député P.C.F. André Tourné déclare : « en définitive ce projet de loi ne répond pas à ce que les intéressés étaient en droit d'attendre. Depuis des années, les familles des handicapés et les handicapés eux-mêmes espéraient sortir du carcan que constituent l'aide sociale et l'assistance, et que l'on ferait enfin prévaloir la solidarité nationale. Pourquoi votre projet ne répond-il pas à ces préoccupations et à ces espérances ? Parce que vous n'accordez pas au ministère de l'Éducation nationale la place qui devrait être la sienne, c'est-à-dire la première, car le rôle du ministère de la santé ne devrait être que complémentaire »³³. À quoi le secrétaire d'État René Lenoir répond, « il n'a jamais été entendu, contrairement à ce qui a été affirmé, de décharger l'État de ses responsabilités. Il [le texte de loi] a seulement clairement marqué que dans ce domaine, où le pluralisme des initiatives est condition de vitalité et de progrès, la responsabilité de l'État ne doit pas être

³¹ Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976

³² Table des débats cinquième législature, avril 1973-avril 1978, p. 1905

³³ Cité par Barthélémy, M. (1991), Histoire de l'enseignement spécialisé, Quimper, ronéoté, p. 143.

exclusive »³⁴. On retrouve donc, à la fois des ingrédients transhistoriques, sur l'initiative privée synonyme de vitalité (Muel, 1980), mais aussi l'idée selon laquelle la solidarité nationale est assimilée au ministère de l'éducation nationale parce qu'emblématique d'une stricte action publique. Or, comme le souligne Serge Ebersold (1992), la loi s'inscrit bien dans une affirmation du principe de solidarité nationale, ce qui n'implique pas, pour le législateur, de restreindre l'initiative privée mais de mieux l'encadrer, de rationaliser les choix budgétaires, et de réorienter l'aide à la pierre vers l'aide aux personnes. Par ailleurs, Louis Mexandeau, député socialiste du Calvados, défendra un amendement, qui sera rejeté, visant à substituer la notion d'obligation scolaire à celle d'obligation éducative. Sans aller plus avant, nous le voyons bien : les deux orientations issues de l'après-guerre continuent de s'opposer par administrations interposées. La loi préparée de longue date par la secrétaire d'État Marie Madeleine Dienesch, en collaboration avec l'UNAPEI, est finalement adoptée sous la responsabilité de Simone Veil et de René Lenoir, nouveaux ministres du jeune gouvernement Giscard d'Estaing. Bien que ces derniers représentent l'aile moderniste et réformatrice de la droite parlementaire - René Lenoir dans son ouvrage sur *Les exclus* critique les tests psychométriques et fait la promotion de la pédagogie Freinet - leur action s'inscrit dans la continuité de l'action entreprise sous Georges Pompidou.

La bataille législative perdue par les tenants de la nationalisation du secteur (PCF et SNI) amène l'abandon définitif de cette revendication qui apparaît anachronique, d'autant plus que les associations gestionnaires d'équipements médico-sociaux d'obédience laïque se sont depuis longtemps conformées au modèle gestionnaire dominant. En revanche, les décrets instituant les commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES) déclencheront les hostilités. L'association des syndicats des psychiatres des hôpitaux, des psychiatres français et des psychiatres privés, forme un front commun corporatiste et intente un recours en Conseil d'État, au nom de la lutte contre la bureaucratie, de la défense du secret médical et de la dénonciation du fixisme de la notion de handicap. Deux acteurs de l'époque se souviennent de certains propos : « Les psychiatres se sentent exclus d'un champ d'application du décret qui est pourtant d'essence psychiatrique. C'est une dépsychiatriation de la psychiatrie de l'enfance au profit de l'éducation nationale. Le secrétaire d'état s'est fait le maître d'œuvre d'un système qui s'appuie sur des conceptions anachroniques de la notion de handicap mental créant ainsi des structures rigides, ségrégatives, coercitives, déshumanisées, où le sujet handicapé devient un objet de catalogue figé » (Béraudy et Fayet, 1987, p.56). Roger Misès

³⁴ Ibid. p.144

prendra à l'époque la tête de la contestation. On peut sans doute relier cette option à celle des CMPP qui refusent l'entrée dans le secteur médico-social et réclament un régime dérogatoire.

En fait, le geste législatif de 1975 a pour effet d'installer la notion de handicap entre celle de maladie (hôpitaux de jour, consultations des inter-secteurs et CMPP) d'un côté, et celle d'inadaptation sociale (MECS, prévention spécialisée) de l'autre. En revanche, pour l'Education Nationale, la situation des jeunes en grande difficulté scolaire entrera en partie dans le champ de la loi du fait de l'orientation en SEGPA ou EREA par les commissions de circonscription du second degré (CCSD) émanations des CDES. Tel est le cadre avec lequel les professionnels vont travailler durant trente années. La maladie et l'inadaptation sociale, réputées curables serviront de butées à la délimitation du handicap dans les catégories utilisées par les professionnels. Les personnes seront évaluées en fonction de leurs possibilités de réadaptation. Bien que proclamant le principe de l'intégration sociale, la loi de 1975 ne donnera pas lieu à une dynamique dans ce domaine, car l'intégration reste politiquement et socialement définie dans le cadre d'une action sectorisée qui s'accommode de l'existence d'institutions spécialisées. Du point de vue de la politique étatique nous entrons dans la stabilisation du modèle des politiques publiques sociales qui se fondent sur le triptyque : un référentiel sectoriel légitimé, un corps de professionnels reconnus, une population cible identifiée. Ceci s'accompagne d'un changement de logique, ce sont des membres de l'administration des finances qui instruisent désormais les dossiers de l'action en faveur des handicapés³⁵. Ce sujet mériterait d'être creusé quant à l'engagement de hauts responsables politiques et/ou ministériels dans les débats concernant le champ de l'action sociale et le secteur médico-social en particulier. Nous songeons à Bernard Lory, ancien directeur de l'action sociale de 1956 à 1966, à qui l'on doit les décrets de 1964 sur la transformation des ARSEA en CREA et qui s'opposera à la loi de 1975 la jugeant trop sectorielle. Également les trajectoires de François Bloch-Lainé et René Lenoir, le premier, inspirateur du rapport de 1967 et le second, qui sera aux commandes de l'adoption des lois de 1975, tous les deux présideront un temps l'union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux (UNIOPSS). Cette implication révèle l'interpénétration des points de vue et l'existence au sein de l'État d'une branche majoritaire et influente en faveur du maintien de l'hégémonie du secteur privé associatif dans le champ médico-social.

³⁵ F. Bloch-Lainé et R. Lenoir sont tous les deux issus du corps de l'inspection des finances, le second deviendra directeur de l'ENA.

Du côté du système scolaire, la loi Haby propose une forme d'unification du système scolaire à travers l'instauration du collège unique abolissant les filières. Comme le souligne André Robert (2010), cette loi, qui fit l'objet de nombreuses contestations à gauche et à droite de l'échiquier politique, finit par être adoptée sous une forme restreinte par rapport au projet initial, s'en remettant aux décrets d'application ultérieurs. Sur le plan qui nous préoccupe quant à la scolarisation des élèves en difficulté, les choses évoluent lentement. Les circulaires sur le soutien, publiées en 1977, qui prévoient des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves par une différenciation pédagogique, pour la première fois conçue au sein des classes, sans externalisation, ne connaissent guère d'application. La résorption de la voie de transition du collège si elle est effective en sixième et cinquième les CPPN et CPA ne disparaîtront définitivement qu'en 1991. Le bilan de cette loi, s'avère difficile et contrasté car, « en même temps que culmine le principe d'égalité républicaine avec le collège unique, se met en place dans le second degré la pratique de la différenciation pédagogique dont la logique poussée à terme dans le cadre d'une orientation libérale est celle de l'offre différenciée, inégalitaire, fonction en principe des goûts et des aptitudes des élèves, en réalité de leur position sociale » (Robert, 2010, p. 109).

Bien qu'indépendantes les lois sur le handicap et sur l'éducation relèvent d'une même inspiration politique dans laquelle il s'agit de concilier des visées contradictoires, à savoir promouvoir l'idéal républicain de la solidarité envers les personnes handicapées et favoriser la démocratisation scolaire tout en maintenant une logique libérale de choix, appuyée sur le renforcement des prérogatives des familles quant à l'orientation qu'elle soit scolaire ou vers le secteur médico-social. Cette direction politique se concrétise par l'affirmation du secteur privé associatif pour le secteur médico-social et du secteur privé sous contrat d'association pour l'enseignement catholique, qui verra sa position confortée par la loi Guerneur de 1977. Par ailleurs, un tournant se confirme entre le VI^{ème} et le VII^{ème} Plan : l'orientation de gestion des flux scolaires est étalonnée sur les besoins de main d'œuvre et c'est le début de la montée en puissance de la rationalisation des choix budgétaires (RCB). Ancien ministre de l'économie et des finances, Valéry Giscard d'Estaing devenu Président est d'ailleurs plutôt opposé aux politiques de planification qui « dans la mesure où elles favorisent des politiques sectorielles fournissent des justifications « objectives » au développement extensif de l'État providence » (Bézes, 2009, p. 70). Mais de part et d'autre ces lois rencontrent de puissants contre-mouvements et leur application s'écarte sensiblement des objectifs affichés pour

épouser la « path dependancy » cristallisée dans les fonctionnements installés et les rapports de force établis au cours des périodes précédentes.

Politique d'intégration et raison gestionnaire

L'événement majeur que constitue l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de gauche en 1981, va peser de tout son poids dans la réorientation des principes de gouvernance de l'éducation spéciale. L'*Année des personnes handicapées* déclarée en 1981 par l'ONU suivie d'une décennie de 1983 à 1992 est une opportunité politique qui va favoriser la mise en place d'une politique d'intégration scolaire des élèves handicapés en 1982 et 1983. Celle-ci, plus symbolique qu'effective, déclenche paradoxalement de vives réactions dans les milieux de la psychiatrie publique, pourtant les premiers à l'avoir préconisée et pratiquée de façon expérimentale. Les questions de corporatisme affleurent nettement dans la déclaration intersyndicale et interassociative qui dénonce « la réduction de l'enfant à sa seule dimension scolaire ; la réduction des actions de soutien et de soins spécialisés à une seule de leurs finalités, l'intégration en établissement scolaire ordinaire ; la confusion créée par cette circulaire entre les problèmes pédagogiques psychologiques et thérapeutiques. La subordination du psychologique et du thérapeutique au pédagogique, cela se traduisant par le pouvoir exclusif donné aux directeurs d'établissements scolaires »³⁶. Au-delà, les craintes qui s'expriment concernent la possible réduction des moyens et sur le plan professionnel, l'inquiétude envers le possible passage de cas cliniques, jusqu'ici entièrement contrôlés par l'initiative médicale, par la nécessaire validation par la CDES. L'épouvantail administratif facilement mobilisable comme l'envers d'une clinique attachée au particularisme des situations devient dès lors l'emblème de la reconduction des oppositions entre les imaginaires disjonctifs périodiquement réactualisés dans le champ. Les déclarations apaisantes des ministres Alain Savary et Nicole Questiaux devant la CDES de Paris ne suffiront pas pour que s'engage sur le terrain un réel mouvement en faveur de l'intégration scolaire.

Nous proposons de comprendre « l'intégration scolaire » comme le produit de l'agrégation de deux orientations, d'origine différentes, présentes dans la situation d'après les lois de 1975 que nous venons de brosser sommairement. L'une, interne à l'administration, veut rationaliser les équipements dont le développement n'est pas toujours planifié de façon cohérente, tel que le signalait déjà en 1980 le rapport Bianco-Lamy sur l'aide sociale. L'autre, issue de la contestation sociale, veut rompre avec la logique de segmentations toujours plus

³⁶ « Déclaration de la coordination inter-syndicale et inter-associative à propos de l'intégration scolaire », *Psychiatries*, n° 54-55, 1983, p. 61.

spécialisées où dominent parfois des enjeux corporatistes. Nous plaçons là une hypothèse, qui sans doute mériterait d'être étayée plus solidement, selon laquelle nous assistons à partir du début des années 1980 à une fusion partielle de ces deux objectifs à travers un nouvel imaginaire transformateur : celui d'une démocratisation passant prioritairement par la transformation organisationnelle du fonctionnement de l'école et du secteur médico-social. En d'autres termes, c'est le transfert de l'idéal transformateur anti-institutionnel, porté par la critique sociale, vers un nouvel idéal de rénovation du fonctionnement des institutions, grâce aux leviers de la décentralisation et de l'initiative des usagers, qui va servir d'axe mobilisateur. Ce sont ces ingrédients qui vont structurer la mise en place progressive de l'État stratège puis à compter des années 2000 l'installation du *new public management* comme leviers des transformations de l'État social. Il reste que, de 1982 à 2005, nous pouvons suivre les étapes de l'arrivée au premier plan du droit à l'intégration scolaire pour tous les enfants. Si le rapport Lafay en 1986 marque une première étape dans l'affirmation d'une politique intégrative plus ambitieuse, l'impulsion vient surtout en 1989 avec la concordance de textes majeurs. Du côté du ministère de la Santé, la refonte des annexes XXIV crée des services d'éducation spécialisée et de soins à domicile, destinés à soutenir l'intégration scolaire des élèves handicapés. Deux mois plus tôt la loi d'orientation sur l'éducation avait inscrit cet objectif dans son article premier.

On peut donc lire clairement, et pour la première fois, au niveau du champ de l'éducation spéciale la coordination effective des politiques du ministère de l'éducation nationale et de la santé. Cette situation est suffisamment exceptionnelle pour être signalée, elle s'écarte en effet des deux autres moments de 1975 et 2005 où prévaut la logique de non coordination entre secteur médico-social et éducation nationale. Il faudra cependant attendre 2003 pour qu'un numéro *d'Études et résultats*, revue de statistiques du ministère de la santé, soit consacré à la scolarisation des élèves handicapés et réalise le rapprochement entre les outils de recueil de données des deux ministères³⁷.

L'adoption des annexes XXIV rénovées est l'aboutissement du travail d'un groupe de médecins issus d'horizons divers, mais de secteurs marginaux du champ, tel que Thérèse Zucman, Stanislas Tomkiewicz, avec la direction de l'action sociale du ministère de la Santé où le docteur Annick Devaux et l'administrateur Patrice Legrand³⁸ joueront un rôle décisif. La

³⁷ Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, n° 216, janvier 2003.

³⁸ Voir, Devaux, A. et Dupont-Lourdel, E. (1992) *Genèse des annexes XXIV*, Vanves : Éditions du CTNERHI, et Legrand, P. (1994) *Le secteur médico-social*, Paris : Berger-Levrault.

concordance des politiques des deux ministères est donc une première au niveau de l'État, elle est repérable à travers les contributions du numéro des cahiers du CTNERHI en 1989, intitulé *Éducation spéciale*. Ce numéro regroupe des contributions qui présentent la philosophie des nouvelles annexes et de nombreux éclairages pédagogiques³⁹. En revanche, si la loi sur l'éducation introduit de nouvelles pratiques concernant la diminution des redoublements, l'adoption de la notion de projet d'établissement...concernant les principes pédagogiques de l'enseignement spécialisé, on constate une étrange continuité entre les circulaires de 1964 et 1989. Même si, dès 1987, la formation des enseignants spécialisés a connu une réforme⁴⁰, qui rompt partiellement avec la logique des catégories de handicap, l'ordinaire des pratiques pédagogiques de l'enseignement spécialisé ne semble pas traversé par un mouvement de rénovation. Ce n'est que par la suite que toute l'architecture de l'enseignement spécialisé sera modifiée. En dehors de la transformation de la notion de déficience mentale, dont nous avons souligné les effets dans la partie précédente, ce sont essentiellement des modifications organisationnelles qui introduisent les ruptures avec la période précédente :

- 1989. transformation des SES en SEGPA avec l'objectif d'une qualification de niveau V ;
- 1990. transformation des groupes d'aide psycho-pédagogique qui fonctionnaient comme des répliques de consultations (de type CMPP) au sein de l'école en réseaux d'aides spécialisées (RASED) ;
- 1991. création des classes d'intégration scolaire (CLIS);
- 1995. Création des unités pédagogiques d'intégration au collège et au lycée.

La ligne de force de ces mutations se lit dans le passage d'un fonctionnement en structure à celui d'un fonctionnement en réseaux ou dispositifs destinés à mieux articuler leurs actions avec le milieu ordinaire de scolarisation. La loi de 1989 a incontestablement induit un mouvement de transformation d'envergure des structures de l'enseignement spécialisé, mais plus globalement on décèle une volonté de transformation du système éducatif au moyen de la décentralisation et de l'ouverture aux usagers. À rebours des interprétations courantes de la loi, le travail de Sylvie Aebicher la resitue clairement dans son optique à la fois pédagogique et managériale. D'un côté, la vocation éducative de l'école y est réaffirmée, permettant le développement de la personnalité de l'élève et le respect de ses rythmes d'apprentissage à travers l'instauration des cycles ; de l'autre, « les principes qui motivent l'élaboration de la loi

³⁹ *Les cahiers du CTNERHI*, n°47-48.

⁴⁰ Le certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée (CAEI) est remplacé par le certificat d'aptitude aux adaptations pédagogiques et à l'intégration scolaire (CAAPSAIS)

d'orientation se fondent sur un diagnostic managérial des dysfonctionnements du système éducatif qui se traduit dans de nombreuses dispositions » (Aebicher, 2012, p.62).

Ce mouvement de fusion des idéaux pédagogiques de transformation avec la rénovation du fonctionnement administratif de l'État nous le retrouvons également au niveau du champ de l'éducation spéciale. L'indice majeur de ce changement de logique tient dans la rénovation des lois de 1975 qui est entreprise dès 2002 par la loi *rénovant l'action sociale et médico-sociale*. À l'occasion des lois de 1975, on avait pris l'habitude de ne retenir que la loi d'orientation, sans s'attarder sur sa sœur jumelle portant sur les institutions. Cette fois le mouvement de révision s'est scindé en deux temps, la loi sur les institutions, révisée en janvier 2002, précède de trois ans celle d'orientation. Elle a modifié considérablement le contexte de production des réponses institutionnelles offertes à des usagers, dotés de nouveaux droits. Deux mois plus tard, la loi Kouchner institue, elle aussi, de nouveaux droits pour les malades. L'Europe a joué un rôle important dans ces restructurations en poussant la France à quitter un modèle jugé discriminatoire depuis l'adoption de l'article 13 du traité d'Amsterdam de mai 1999. On assiste donc au début des années 2000, à un mouvement de fond qui, dans la logique de réforme générale de l'administration, fabrique la nouvelle figure de l'utilisateur (Chauvière, 2007). Ce dernier analyse parfaitement le rôle de cette formation de compromis entre le bénéficiaire et le client, qui pour les uns représente une promotion de la citoyenneté et pour les autres l'emblème de l'alignement de l'action sociale sur le modèle marchand.

S'agissant de la place des élèves handicapés à l'école, suite à un rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAS sur leur accès à l'enseignement, une circulaire du 19 novembre 1999 affirme pour la première fois : « La scolarisation est un droit, ...Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens. »⁴¹. L'enjeu social de l'intégration scolaire est donc reconnu. La montée en puissance au niveau politique se traduit par l'investissement du Premier ministre Lionel Jospin qui annonce, le 25 janvier 2001, un plan de mesures sur cinq ans, puis du Président de la République, Jacques Chirac, qui en fait un thème de son allocution du 14 juillet 2002. Cet engagement est réaffirmé le 3 décembre de la même année, lors de la réception du nouveau Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées, qui promeut le handicap au rang de *Grande cause nationale* pour l'année 2003. C'est aussi à compter de

⁴¹ Circulaire N°99-187 du 19-11-1999, B.O. n° 42 du 25 novembre.

cette date que les auxiliaires de vie scolaire chargés d'accompagner à la scolarité les élèves handicapés seront pris en charge par le ministère de l'éducation nationale par le truchement du statut d'assistant d'éducation. Jusque-là des services à gestion associative variée existaient dans la plupart des départements.

Cette prise en main par l'exécutif du pilotage de la politique vis-à-vis du handicap est sans doute à rapporter à la réorientation de la philosophie politique de l'État quant à l'intégration. En réalité, le changement de référentiel politique concernant l'intégration date officiellement de 2002, c'est à ce moment que l'abandon du terme d'intégration s'agissant des personnes handicapées est officiellement acté. « Après le discours de Troyes du Président de la République, en octobre 2002, refondant la politique de l'intégration, le Haut Conseil à l'Intégration a proposé la redéfinition de l'intégration sur le contrat, l'égalité des chances et la lutte contre les discriminations, avec une réflexion sur le principe d'extension du droit commun de préférence aux statuts particuliers. » (Costa-Lascous, 2006, p.6). C'est à ce moment que la notion de contrat d'intégration, autrefois valide pour l'intégration individuelle des élèves handicapés, glisse définitivement du côté des personnes issues de l'immigration. Ainsi, en 2007 toutes les personnes nouvellement accueillies sur le territoire bénéficient obligatoirement d'un contrat d'accueil et d'intégration. En même temps, le maintien de la notion d'intégration pour les personnes handicapées devient potentiellement discriminatoire en vertu de la législation européenne.

Le droit à la compensation du handicap

La loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté* a exigé un long temps de gestation et une préparation agrémentée de consultations multiples. On retrouve là les mécanismes dus au poids politique et financier d'un secteur que l'on ne « bouge » pas facilement. À nouveau, au gré de l'alternance politique, nous observons sous une forme atténuée des inflexions différentes quant à l'orientation de l'action publique. L'histoire concrète reste à établir. Néanmoins on relève un partage entre les défenseurs de l'adoption de la notion de « situation de handicap » qui insistent donc sur la dimension environnementale et les freins à la participation⁴² et ceux qui, de façon plus pragmatique, se rangeront derrière une définition de compromis par crainte qu'une définition en termes de situation temporaire ne conduise à une inflation des aides. Sur un autre plan, la nomination de Patrick Gohet, directeur général de l'UNAPEI de 1987 à 2002 à la délégation

⁴² Cette position est lisible dans le rapport de Vincent Assante devant le conseil économique et social en septembre 2000

interministérielle aux personnes handicapées atteste de la continuité de l'alliance privilégiée de la droite parlementaire avec les grandes organisations du mouvement parental. Comme le rappelait Simone Veil lors d'une audition au Sénat, déjà en 1975 « L'UNAPEI a eu une forte influence sur la genèse du texte »⁴³. Parallèlement, la notion de besoins éducatifs particuliers corrélée à celle de situation de handicap, ne sera pas retenue dans la loi d'orientation et de programme pour l'école.

S'il fallait qualifier la nouvelle direction politique concernant le handicap, elle poursuit la logique de 1975 quant à sa définition du handicap comme un risque face auquel l'État se doit de concevoir sa politique dans le cadre de la solidarité. C'est l'objet du nouveau droit subjectif énoncé dans l'article 11 de la loi : « la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie ». Du point de vue de la gestion, l'ensemble des compétences en matière de handicap sont transférées aux conseils généraux où sont créées des maisons départementales du handicap sous le statut de groupement d'intérêt public. La loi s'inscrit dans la lignée de l'acte deux de la décentralisation de 2003, et participe du processus général de simplification et de guichet unique pour les prestations. Une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, remplace les anciennes CDES et COTOREP afin de suivre la situation des personnes tout au long de leur vie. Quant au financement, il reste sous la responsabilité de l'état à travers la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, dont la mission comprend aussi l'expertise, l'information et l'évaluation de la qualité du service rendu. Contrairement à 1975, le handicap reçoit une définition relativement précise et extensive : « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». On remarque le compromis définitionnel (Mazereau, 2009) entre une logique environnementale ou situationnelle, dans l'esprit de la classification internationale du fonctionnement, et la qualification de durable ou définitive de l'altération qui met l'accent sur la déficience. Par ailleurs, la maladie mentale, dans sa version chronique, devient un handicap psychique ce qui autorise le passage des intéressés du champ de la psychiatrie à celui du médico-social. De même un trouble de santé invalidant peut être considéré comme handicap.

⁴³ Rapport d'information n° 369 (2001-2002) de M. Paul BLANC, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 24 juillet 2002 <http://www.senat.fr/rap/r01-369/r01-36997.html> consulté le 4 août 2013

La loi repose sur deux concepts pivots : l'accessibilité et la compensation. Le premier désigne l'ensemble des aménagements qui doivent être réalisés en vue de rendre accessibles tous les droits pour les personnes handicapées (mobilité, travail, éducation, culture, loisirs...). Souvent le handicap moteur est l'emblème de cette démarche, en mettant en avant les aménagements matériels coûteux et les normes architecturales que nécessite la nouvelle réglementation. La compensation est attachée à la personne et s'ordonne à partir de son projet de vie. À partir de là, les besoins de compensation sont évalués par une équipe pluridisciplinaire en vue de l'élaboration d'un plan personnalisé de compensation qui prévoit les aides humaines et/ou matérielles destinées à permettre l'égalisation des chances des personnes handicapées et favoriser leur participation à la vie sociale ordinaire. C'est dans ce cadre que s'inscrit le droit à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école la plus proche de leur domicile. Ce qui sera traduit avec une restriction dans le rapport annexé à la loi Fillon par le passage suivant: « L'École doit garantir les conditions de l'égalité des droits et des chances aux élèves handicapés, quelle que soit la nature de leur handicap, et permettre leur scolarisation *en priorité* (souligné par nous) dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile, en bénéficiant au besoin des aménagements et accompagnements nécessaires. Le choix de scolarité pour chaque enfant ou adolescent peut être adapté ou révisé dans le cadre d'un projet individualisé, élaboré en étroite association avec ses parents. Ce projet garantit la cohérence des actions pédagogiques et prend en compte les prises en charge médicales, paramédicales, psychologiques ou sociales dont peut bénéficier l'élève par ailleurs»⁴⁴. Par rapport au fonctionnement antérieur du champ de l'éducation spéciale la rupture tient en ceci : au couple intégration/orientation se substitue désormais le couple scolarisation adaptée/compensation qui pose d'emblée, de manière incontournable, le droit commun pour tous. En conséquence, quelles que soient les différences observées quant aux acquisitions scolaires, elles ne fondent plus en droit une possible orientation, mais la prise en compte au sein de la scolarité des besoins de l'élève. Nous avons dans ce nouvel agencement un bouleversement potentiel de l'ensemble des catégories de pensée qui gouvernait le système antérieur. C'est à l'appréciation de l'état d'avancement de ce mouvement et à ces conséquences en termes d'identité et de professionnalité parmi les groupes professionnels concernés qu'est consacrée notre troisième partie.

Néanmoins, les articulations entre les deux lois sont peu visibles. Les suites de la mise en application du principe de scolarisation montrent qu'elles n'avaient été précédées d'aucune

⁴⁴ Rapport annexé, p. 24.

réflexion spécifique du côté du ministère de l'éducation nationale. La fonction d'enseignant référent, chargé du suivi de la scolarité n'a été créée que dix mois après l'adoption de la loi⁴⁵. Quant au décret redéfinissant la coopération entre services médico-sociaux et les établissements de l'éducation nationale il ne sera publié que quatre ans plus tard, en raison des peurs générées du côté des établissements médico-sociaux⁴⁶. Du point de vue interne à l'éducation nationale, aucune mesure significative de formation des enseignants ne voit le jour. La formation des enseignants spécialisés, réformée en 2004, soit un an avant l'adoption de la loi, ne révisé en rien les options et spécialisations antérieures, elle est même aujourd'hui « gelée », comme en extinction progressive.

La loi Fillon, essentiellement tournée vers l'adoption du nouveau socle commun de compétences, prévoit le déclenchement d'un projet personnalisé de réussite éducative dès lors que les élèves manifestent des difficultés graves dans la maîtrise des compétences attendues à chaque fin de cycle. Le rapport annexé indique : « l'éducation nationale a le devoir d'apporter à tout moment de la scolarité une aide spécifique aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition des connaissances indispensables ou à ceux qui manifestent des besoins éducatifs particuliers »⁴⁷. En 2008, la mise en place d'un temps d'aide personnalisée dédiée aux élèves en difficulté, en dehors du temps collectif de la classe viendra réintroduire ce mouvement d'externalisation de l'aide pédagogique avec lequel les circulaires sur le soutien de 1977 avaient rompu. La contradiction apparaît donc nettement entre la scolarisation des élèves handicapés et le traitement de la difficulté scolaire en dehors du fonctionnement ordinaire de la classe.

Dans les faits le mouvement des familles d'enfants handicapés en faveur de la scolarisation ordinaire va connaître une montée en puissance sans précédent, sans que rien ne change au plan des effectifs des classes et de la formation des enseignants, en regard du nouveau droit à la scolarisation. Aussi, cette croissance de la scolarisation se fait-elle essentiellement sous l'égide du droit à la compensation, *ie.* par l'adjonction d'une aide humaine individuelle à la scolarisation grâce à la présence d'auxiliaires de vie scolaire. Ces aides humaines, confiées soit à des assistants d'éducation soit à des personnes en contrat d'insertion, peu formées, ont connu une progression de 138% entre 2006 et 2011. Six élèves

⁴⁵ article 9 du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005.

⁴⁶ Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et médico-sociaux

⁴⁷ Rapport annexé, p.5.

sur dix en primaire et un sur quatre dans le secondaire sont actuellement accompagnés. En conséquence, les élèves non accompagnés sont aujourd'hui moins nombreux qu'en 2006 (-2200). Pour autant, le nombre d'enfants et adolescents accueillis ou suivis par les dispositifs sanitaires et médico-sociaux a continué de progresser dans la même période, passant de 77141 en 2004 à 79778 en 2011⁴⁸. Ce dernier point interroge d'ailleurs les observateurs et pourrait selon nous faire l'objet d'une investigation plus poussée.

L'inclusion : un nouvel élan de la démocratisation de l'école?

Comme nous le signalions en début de chapitre, la lecture historique conjointe de l'évolution des catégories de traitement des difficultés des élèves et celle de l'évolution de la prise en compte sociale du handicap sont induites par la construction initiale de notre objet frontière entre école et psychiatrie: à savoir les désignations sociales de l'insuffisance mentale. Au cours de ce déroulé, nous avons mis en évidence que la notion de handicap, produite pour des besoins d'unification d'une politique sociale, a installé une nouvelle méta-catégorie médico-administrative qui s'est progressivement imposée comme réorganisatrice des formes de catégorisation institutionnelles, disciplinaires et professionnelles installées. Le développement du secteur médico-social, rendu possible par la loi de 1975, a permis qu'un modèle social du handicap se diffuse, venant contester les catégories médicales en vigueur. Ce mouvement, largement impulsé par les organismes internationaux et les associations de personnes handicapées, soutenu par l'adoption de la *classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé*, réalise à une échelle de masse ce qu'Edouard Seguin avait déclaré en 1846 « il suffisait, comme je l'ai fait, de déplacer la question du diagnostic pour la résoudre par celle du traitement » (Seguin, [1846] Pelicier et Thuillier 1980, p. 26). Au-delà de ce raccourci, il s'agit bien des rapports entre maladie, déficience et handicap qui se trouvent remodelés dans un mouvement de promotion de la responsabilité de soi (Ehrenberg, 1995, 1998), où le rôle de l'État consiste désormais à rendre les individus capables dans une conception nouvelle de la cohésion sociale (Donzelot, 2007) dont la notion de participation sociale devient le critère.

Sur le plan scolaire, le pendant de cette démarche se lit dans la promotion récente de la notion d'inclusion. Les débats spécifiques concernant l'inclusion scolaire ont été initiés dans le sillage de l'adoption de la loi de 2005, (Plaisance et *al.*, 2007). Pour autant, loin de

⁴⁸ Rapport IGAS, IGEN, IGEAENR, n° 2262 l'accompagnement des élèves en situation de handicap : les prescriptions état des lieux, décembre 2012.

concerner les seuls élèves handicapés la notion d'inclusion relève d'une vision beaucoup plus générale de la société et de la place de l'école en son sein (Ebersold, 2009 et 2010). À ce titre, elle excède le cadre limité de la situation des élèves handicapés même si ces derniers deviennent pour la circonstance le symbole du traitement social de toutes les populations identifiées « à besoins particuliers ». L'ouvrage de Danielle Zay (2012) issu d'une recherche comparative au niveau européen en témoigne. Il cherche à établir le degré « d'inclusivité » des systèmes scolaires sur la base d'une comparaison de sept critères : la structure du système, la durée de la scolarité obligatoire, la participation à l'éducation préscolaire, l'abandon scolaire précoce, le redoublement et le placement hors système ordinaire. L'ouvrage, qui porte le sous-titre *Lutter contre l'échec scolaire*, ne consacre que quelques pages à la scolarisation des élèves handicapés. Dans cette perspective, la notion d'inclusion et sa liaison avec celle de cohésion sociale vient signaler le changement de rôle assigné aux systèmes scolaires. Ces derniers qui jouissaient du privilège d'être instituant de l'individualité, sont aujourd'hui dévolus au rôle ordinaire de valorisation des compétences d'un individu déjà individualisé. Ceci renvoie à un niveau « macro », à la fonction socio-anthropologique des institutions et à ses mutations en cours (Dubet, 2002 ; Blais, Gauchet, Ottavi, 2008), dont nous discuterons plus loin quelques-unes des propositions.

Pour l'heure nous nous contenterons d'observer les voies empruntées pour l'adoption « officielle » de l'inclusion scolaire. Après avoir suscité débats et scepticismes (Benoit, 2004 ; Gillig, 2007 ; Plaisance et *al.*, 2007, Thouroude 2013) le terme d'inclusion a été adopté par le ministère de l'éducation nationale qui a modifié en conséquence l'intitulé des dispositifs de scolarisation des élèves handicapés dans le premier et le second degré⁴⁹. En 2009, le rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de la recherche, intitulé *Vers une école inclusive*, admettait la reprise du terme anglo-saxon. La doctrine en était présentée de la façon suivante : « il s'agit de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la variété des besoins d'apprentissage des élèves et à la diversité des publics accueillis. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage »⁵⁰. Cette citation laisse à penser

⁴⁹ circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009, pour les classes d'inclusion scolaire du premier degré et circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, pour les Unité localisé d'inclusion scolaire dans le second degré

⁵⁰ Rapport annuel des inspections générales (2009), Paris : La documentation française, p.12.

que l'administration de l'éducation nationale adhère au modèle promu par l'UNESCO notamment. Pour autant, après avoir présenté cette définition, le rapport se contente de juxtaposer les différents dispositifs qui touchent aux réseaux ambition réussite, à l'accueil des élèves non francophones, en passant par la scolarité des mineurs incarcérés et des enfants gitans, etc. La voie française vers l'inclusion se traduit donc par un catalogue de types de besoins particuliers. La conversion au discours dominant dans l'Union européenne se fait donc en conservant les caractéristiques des constructions antérieures, en l'occurrence l'addition de dispositifs par catégorie de public. En effet, le changement de référentiel ne se fait pas de façon automatique d'autant qu'il est traversé de contradictions notables. Par exemple, nous pouvons lire sous la plume de Jean-François Chossy, député qui a attaché son nom à la loi de 2005 ainsi qu'à de nombreuses initiatives législatives en faveur des personnes handicapées, le point de vue suivant : « On peut entendre qu'il faut vivre en société d'inclusion par opposition à l'exclusion, on peut comprendre que l'on doit s'appliquer à entrer dans le moule de la pensée philosophique européenne et utiliser, pour faire mode, les termes employés dans les pays anglo-saxons depuis une quinzaine d'années, mais il faut réfléchir en mots simples et, en matière d'école ou d'éducation, n'évoquer que la scolarisation sans la qualifier ni d'intégrative, ni d'inclusive. Le plus simple des mots est celui qui s'applique à chacun sans exclusive, c'est-à-dire sans rien rejeter ni personne »⁵¹.

D'un autre côté, on voit poindre une position nettement environnementale, qui inclut dans sa pensée de l'action éducative le rôle des territoires et de l'action périscolaire appuyée sur les nouveaux leviers de la décentralisation. Cette conception pense une transformation de l'école en y associant le péri-éducatif et les programmes de réussite éducative. Cependant, à l'heure où nous écrivons, sans sacrifier à l'histoire immédiate, la loi du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école*, parle uniquement de favoriser l'inclusion des élèves handicapés dans son rapport annexé. On peut donc dire qu'il existe bien un imaginaire mobilisateur autour de la notion de société inclusive, la philosophie nous en est fournie par le dernier opus de Charles Gardou qui en synthétise parfaitement les enjeux éthiques (Gardou, 2012). Mais, au plan des idées et de leur cheminement politique nous ne pouvons qu'enregistrer le niveau actuel d'une appropriation contradictoire dans les milieux de l'administration éducative sans qu'une « doctrine » soit officiellement stabilisée⁵².

⁵¹ Rapport *Evolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées*, remis à M. François Fillon par M. Chossy, député honoraire, novembre 2011, p.14.

⁵² Le numéro 4, 2011 de la revue *Administration&Éducation* rassemble diverses contributions qui attestent du début de pénétration de la référence à l'école inclusive.

Sur la base d'un travail d'analyse des discours sur la crise de l'école depuis les années 1980 nous constatons un déplacement des discours produits dans le champ du débat intellectuel sur la situation de l'école française. La récente clôture du débat entre « républicains et pédagogues »⁵³ ouvre un nouvel espace où les propositions d'une « réinvention » de l'école, telle que promue par les organismes internationaux (Ebersold, 2010), s'offrent opportunément comme une solution possible aux difficultés récurrentes du système scolaire français.

IV- Les élèves en difficulté et/ou handicapés et les mutations anthropologiques

Comme nous l'annoncions en introduction de cette deuxième partie le moment est donc venu de faire le point sur les rapports entre les mutations anthropologiques liées à la généralisation de la représentation de l'homme comme *homo economicus* dans une « société de la connaissance » et la façon d'aborder les modalités de l'apprentissage humain. Ces évolutions se laissent saisir dans une double dimension, celle du temps long de la généalogie des représentations et pratiques et celle du rythme de vie des institutions, chargées de « fabriquer les êtres sociaux » dans une configuration spécifique entre projet politique, expertise scientifique et professionnelle.

Notre position est avant tout pragmatique, nous venons d'en fournir l'illustration, pour autant elle ne délaisse pas la discussion sur le plan de la philosophie ou de l'histoire des idées, mais les aborde par le biais de leurs interrelations concrètes dans le champ social. De ce point de vue, il apparaît difficile de contester que les évolutions des conceptions de l'être humain, traduites dans les évolutions juridiques, renvoient à une conception utilitariste du sujet humain, décliné selon le modèle de l'acteur rationnel. Christian Laval en a remarquablement tracé la généalogie, cette histoire ne se confond ni avec celle du capitalisme ni avec celle du libéralisme, elle rend compte de ce que « très tôt, beaucoup plus tôt qu'on le dit souvent, l'individu calculateur est apparu comme cet être qui ne veut voir son « environnement » qu'à la manière d'une « variable », pour lequel les institutions sociales et les autres sont soit des obstacles soit des atouts qui favorisent ou entravent son action. Pour le calculateur la société

⁵³ Mazereau (2011) *Tous les chemins mènent à la crise de l'école : histoire d'un consensus récent dans la situation française*. Communication au Colloque International « Crise et/en éducation », Université Paris Ouest, Nanterre 2011, institut.fsu.fr/IMG/pdf/version-def.pdf

des semblables se présente comme le lieu des opportunités et des risques. Elle est proprement une société de marché, c'est-à-dire une société regardée comme un marché et rien de plus » (Laval, 2007, p.19-20) De son côté, Marcel Gauchet poursuit un chemin analogue depuis le siège de l'individualisme contemporain dont il suit les développements. Selon lui, ce serait le développement continu de l'individualisme démocratique qui porterait en son principe l'échec du projet de faire ou refaire l'homme grâce aux institutions dont l'asile et l'école ont été les figures emblématiques. Dans sa longue préface de 2007 à la réédition de *La pratique de l'esprit humain* il revient sur ce qui différencie l'école et l'asile dans ce projet « d'une organisation collective toute agissante, où l'individu est immergé de part en part, en laquelle il doit se fondre devenir un élément du mécanisme d'ensemble » (Gauchet, 2007, p.15). Sa thèse repose sur le distinguo suivant : dans un cas, celui de l'école, on en reste à l'idée classique d'un individu maître de lui-même dont on veut renforcer la détermination intérieure. Dans le cas de l'asile au contraire, le fou, de par son abandon de la maîtrise de lui-même, encouragerait l'idée d'une prise totale sur l'homme dans le but de le refaire par la « recomposition insensible » de ses expériences au sein d'une institution toute entière gouvernée par le pouvoir médical. Nous nous écartons de cette lecture sur plusieurs points. Pour nous, le personnage qui stimule cette utopie fabricante (Meirieu, 1996) n'est pas celui de l'aliéné mais celui de l'idiot enfant, qui réunit en lui les deux conditions d'une éducation qui resterait à faire, à partir d'un modèle de développement humain. Qu'il s'agisse du sujet sensualiste de Condillac ou de celui du conditionnement opérant de Skinner, les enfants idiots se prénomment tous Victor pour les éducateurs qui sont tous peu ou prou des hybridations de médecins et de pédagogues. De plus, les institutions de l'asile ou de l'école ne visent simplement l'homme mais la société qu'elles ont la mission de produire et reproduire. Particulièrement l'école, qui dans sa version républicaine se propose comme un instrument de pacification sociale en devenant l'instrument d'une répartition des positions sociales sur la base « neutralisée » de la réussite scolaire. L'utopie se situe donc à l'endroit d'une école pensée comme permettant la conjonction heureuse entre des qualifications distribuées selon les aptitudes et des emplois dans une division sociale du travail inchangée. Seule l'accession sociale, c'est-à-dire la mobilité « méritocratique » par l'école, permettant d'aller vers plus d'égalité sociale. Loin d'être une vision uniquement contemporaine, la répartition harmonieuse des compétences, ce que Binet appelait déjà « l'utilisation sociale », que le Plan Langevin-Wallon appelait répartition des aptitudes et que l'on dénomme aujourd'hui « employabilité », consacre selon nous l'achèvement de la fonctionnalisation économique des systèmes éducatifs. (Van Haecht, 2012 ; Derouet et Normand (dir), 2007). La nouveauté tient

simplement dans ce qu'elle apparaît aujourd'hui au premier plan des objectifs de l'école alors qu'elle était auparavant subordonnée à la formation de l'homme par la culture. Le mouvement qui place l'éducation à la source du développement économique de la société de la connaissance se refermerait donc dans une boucle vertueuse. Comme le signale Serge Ebersold la formation est envisagée dans cette conception comme une des formes de protection sociale individuelle contre le chômage et l'exclusion. Dès lors, à la condition que le système d'enseignement soit à nouveau suffisamment diversifié et décentralisé pour permettre une utilisation différenciée selon les couches sociales, la question des normes de la réussite peut admettre plusieurs modèles.

Sur le plan du rapport au savoir, les conséquences d'un tel changement sont importantes, même si elles nous concernent tous au-delà de nos capacités réflexives. Sans pousser plus avant dans cette direction nous voudrions tout de même signaler comme piste d'investigation que, du point de vue des sociologues eux mêmes, l'étude prolongée des faits éducatifs ne laisse pas leurs appareils théoriques indemnes. Comme nous le signalions plus haut pour Bernard Charlot, chacun à des degrés divers en vient à formuler une variante de sociologie de la connaissance. Étudiant l'illettrisme, Bernard Lahire présente une approche de *L'homme pluriel* (1998), comme peu de temps auparavant Pierre Bourdieu faisait le point sur le mode de connaissance par corps que constitue sa théorie de l'habitus (Bourdieu, 1997). Quant à François Dubet et Danilo Martuccelli ils proposent, à travers l'étude de la socialisation scolaire, une nouvelle théorie de la socialisation contradictoire (1996). La quasi coïncidence chronologique de ces travaux est à soi seule un indice des réaménagements théoriques qui traversent le champ sociologique.

Concernant notre objet, ce rôle d'intégrateur théorique des travaux empiriques nous l'avons trouvé chez Ian Hacking lorsqu'il formule sa conception des classifications interactives.

Les genres interactifs dans les classifications qui visent les personnes (I. Hacking)

Notre rencontre avec les travaux de Ian Hacking s'est révélée décisive sur plusieurs plans. D'une part les théories de ce dernier nous ont permis de fournir un cadre solide à ce que nous avons tendance à rapporter à un éclectisme théorique en ligne directe avec nos dispositions de praticien. D'autre part, elles ont également assis, en le justifiant

scientifiquement, le mouvement de va-et-vient que nous avons décliné jusqu'ici entre explorations empiriques et réajustements théoriques. Nous ne pouvons donc pas faire l'économie d'une présentation de ce cadre avant d'indiquer en quoi il affermit nos relectures de l'histoire du champ tout en nous offrant de nouvelles perspectives d'explorations empiriques. Ce dernier se décompose en deux temps concernant ce que Ian Hacking appelle les classifications qui « façonnent les gens ». « J'ai proposé que tout façonnement puisse être décrit au sein d'un cadre d'analyse à quatre éléments :

- 1) La *classification* et ses critères d'application.
- 2) Les *gens* et les *comportements* qui sont classifiés.
- 3) Les *institutions*.
- 4) La *connaissance* des experts et la connaissance populaire.

Voilà le facteur constant dans notre étude. Il y a une source de variabilité, dans la mesure où le poids de chaque élément est assez différent dans chaque cas individuel ». (Hacking, 2005,p.9). Lorsqu'il parle de cas individuel il s'agit d'une classification ces exemples concernent pèle mêle : l'autisme, la trisomie 21, l'obésité, etc. Dans le prolongement de ce cadre interactif à quatre éléments, il décline neuf impératifs par lesquels passent selon lui toutes les modalités de classification au cours de leur développement historique. Le premier est celui de la définition, qui traduit un mouvement alternant conjectures implicites et définitions stabilisées. Le second consiste à compter et corrélérer. La nécessité du comptage est antique celle de la corrélation apparaît avec les statistiques. Le troisième passe par la quantification, c'est-à-dire la nécessité de transformer une qualité en quantité, il considère cet impératif comme le plus exigeant au plan scientifique, celui qui va transformer la corpulence en masse corporelle ou des processus cognitifs en quotient intellectuel⁵⁴. Le quatrième est celui de la médicalisation, au sens premier et clinique du terme, qui consiste à délimiter le normal et le pathologique. Le cinquième touche à la normalisation au sens de définir des normes mesurables et comparables. Le sixième passe par la biologisation, c'est-à-dire trouver les fondements biologiques des comportements. Le septième impératif enjoint de rendre génétique les caractéristiques des individus, il est en continuité avec le précédent. Le huitième renvoie à la bureaucratisation : le mécanisme qui adapte les classifications aux besoins administratifs. Enfin, le neuvième décrit les phénomènes de prise de possession ou de rejet de leur identité par les personnes qui sont classifiées. L'intérêt d'une telle déclinaison est qu'elle ne fournit pas un modèle intangible ou tous les impératifs devraient être déroulés dans l'ordre

⁵⁴ Étonnamment dans les exemples qu'il développe Ian Hacking n'évoque pas le cas de la mesure de l'intelligence qui nous paraît relever de ces impératifs.

de présentation. Certes, comme le souligne Ian Hacking, un impératif du bas de la liste est souvent précédé par les autres mais, dans le cas de la trisomie par exemple, il établit que la recherche est passée par la série 1,4,6,7. Au sens où l'on a d'abord caractérisé le mongolisme puis on l'a soumis à des investigations cliniques ensuite biologisé et rendu génétique avec la trisomie 21. Aujourd'hui des familles d'enfants trisomiques affirment que le fœtus trisomique a droit à la vie et s'opposent aux avortements thérapeutiques, c'est l'illustration du dernier impératif d'appropriation de l'identité.

La portée heuristique de ce modèle s'est donc exercée dans un double sens, celui de conforter nos directions de travail tout en permettant leur enrichissement. Ainsi, à l'évidence le parcours historique de la déficience mentale que nous avons reconstitué pourrait tout à fait être décrit dans le cadre de cette modélisation. Plus globalement, s'agissant des réalités afférentes aux « échecs » et « difficultés scolaires » la dimension interactive entre classements ordinaires savants et professionnels, les processus de bureaucratisation administrative, de quantification et d'établissement de corrélations sont autant de facteurs de mise en ordre interprétatives des matériaux historiques et empiriques.

Sans qu'il puisse relever d'une application, notre récent travail sur les « phobies scolaires » doit beaucoup à cette manière d'envisager la question des classifications. Dans un récent numéro de la *nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* consacré à cette question que nous avons coordonné (Mazureau, 2013), notre article envisage l'enquête à propos des « phobies scolaires » comme la rétrospective sur impossible définition consensuelle de l'entité dans le cadre des nosographies et classifications existantes. Bien que cliniquement trop divers pour faire l'objet d'une entité unique, les cas de « phobies » sont donc médicalisés à partir des interactions entre des comportements, leur interprétation souvent contradictoire par les familles ou les professionnels des établissements scolaires. Dès lors qu'une attestation médicale est établie, elle sert d'habilitation à intervenir pour des services spécifiques d'aide pédagogique à domicile, au titre de la couverture assurantielle. Actuellement des associations familiales défendent la reconnaissance de ce comportement comme un trouble de santé.

On voit à travers cet exemple que la notion de médicalisation recouvre des réalités qui renvoient plus à la biologisation conjointe de la médecine et de la pédagogie qu'à de simples processus de conquête de territoires professionnels. Par ailleurs, la diffusion de principes de vision et d'interprétation des troubles, dans des communautés professionnelles fortement intégrées, en lien avec le militantisme de groupes de parents débouche fréquemment sur la recrudescence de « pathologies » qui deviennent de ce fait des caractérisations administratives.

C'est actuellement le cas pour l'autisme et la dyslexie. Nous sommes donc au cœur d'un phénomène thématique dans l'ouvrage *Usagers ou citoyens ?* (Jaeger, dir., 2011), qui aborde les enjeux politiques sociaux et professionnels de la catégorisation des personnes sous les traits de publics cibles de l'action sociale et médico-sociale.

Troisième partie : L'inclusion éducative et scolaire au cœur d'enjeux de savoirs et d'identités professionnelles

Dans la suite de notre parcours, c'est la prise de responsabilité dans l'animation et la gestion d'un master professionnel de formation de formateur, transversal à la formation de formateurs d'enseignants, de formateurs d'adultes et de formateurs dans le champ du travail social et de la santé, qui va favoriser une réorientation de nos travaux de recherche. Tout en nous intéressant prioritairement aux questions liées à l'accueil des élèves handicapés dans le système scolaire, nos investigations se sont plus particulièrement portées, à l'occasion de recherches et de suivis de travaux d'étudiants, sur les enjeux professionnels au sens large des réaménagements en cours dans les formations des enseignants, des travailleurs sociaux et de l'insertion sociale.

Nous avons été conduits à étudier de façon approfondie deux aspects principaux induits par la loi de 2005 et le tournant de l'inclusion. D'une part la réception par les milieux enseignants, ordinaires et spécialisés, du principe et des effets de la scolarisation des élèves handicapés et d'autre part des enjeux professionnels spécifiques qu'elle générerait en termes de collaboration entre professionnels ordinaires et spécialisés dans les secteurs scolaire, sanitaire et médico-social. Bien évidemment, notre itinéraire et nos travaux antérieurs nous prédisposaient à problématiser ces questions en ayant le souci d'articuler les niveaux macro et micro-sociologiques de ces évolutions (Mazereau, 2005), il nous fallait cependant aborder de nouveaux terrains empiriques, en position institutionnelle de chercheur.

La présente partie est consacrée à dégager les effets conjugués de recherches de terrain et de l'encadrement de travaux d'étudiants de master et de doctorants dans une perspective de formation par la recherche. Dans un premier temps, nous présentons les points saillants d'une recherche au spectre large qui visait à élaborer un état des lieux de la scolarisation des élèves handicapés avec la perspective de qualifier les besoins en formation des enseignants ordinaires et l'adéquation des formations spécialisés au nouveau contexte. Dans un second chapitre nous livrons les éléments d'une focalisation sur le thème de la recomposition entre savoirs ordinaires et savants et professionnels à partir d'une seconde recherche, conduite dans le domaine de l'inclusion scolaire de la petite enfance. Ce travail étant récent nous le présentons sous une forme qui laisse une place significative aux extraits d'entretiens car leur

analyse n'est pas encore totalement intégrée dans un appareillage théorique. À mi chemin entre les postures illustratives et restitutive, selon la typologie de Demazière et Dubar (1997), les propos tenus par les interviewés font l'objet d'un regroupement thématique qui appelle des prolongements. Par contraste enfin, nous livrons dans un troisième chapitre les premiers éléments de synthèse du cadre théorique de notre domaine de recherche tel qu'il se déploie désormais dans le cadre de l'équipe « professionnalité, identité, apprentissage » du Cerse et plus largement au sein du pôle « santé, maladies, handicaps » de la maison de la recherche en sciences humaines. C'est enfin la déclinaison des directions prises par ce programme qui viendra clore la synthèse de notre parcours.

I- Une approche pragmatique des contextes de scolarisation

La recherche collective que nous avons coordonnée en 2007-2008 s'intitulait : « de l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation ». Les quatre enseignants-chercheurs ayant collaboré à ce travail étaient au titre de disciplines diverses engagés dans les formations des enseignants spécialisés à l'IUFM de Caen. Le rapport final et les annexes sont disponibles à la consultation en ligne sur le site du CERSE., il a fait par ailleurs l'objet d'un ouvrage intitulé : *École et handicap de la coexistence à la reconnaissance* (Bailleul, Bataille, Lanoë et Mazereau, 2009). Nous voudrions ici indiquer en quoi cette investigation approfondie des représentations et pratiques des enseignants ordinaires et spécialisés, au moment charnière de l'entrée en vigueur de la loi de 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés, nous a permis de dégager les logiques structurantes des différents contextes de scolarisation. En préalable, il nous semble utile de présenter succinctement le cadre complet de la recherche qui plaçait au premier plan les questions de formation des enseignants, conformément à l'appel d'offres. Le passage qui suit est une version remaniée et allégée de la présentation générale du rapport.

Le questionnement qui gouvernait notre enquête portait sur l'évaluation des changements générés par les débuts de mise en œuvre de la loi de 2005 et les enjeux afférents en termes de formation des enseignants. Dans les discours mobilisateurs qui ont accompagné la loi, l'usage du qualificatif de « révolution culturelle » témoignait de la perception par les acteurs de l'ampleur du réaménagement du champ de l'éducation adaptée, opéré trente ans après la loi de 1975. Mais, au-delà de la rhétorique, il convenait de comprendre les effets discernables de cette tectonique des plaques dans les représentations et les pratiques.

Notre projet se proposait donc, deux ans après la promulgation, de mettre en rapport, les formations spécialisées instituées depuis 2004 et les dynamiques éventuellement contradictoires les traversant, avec les besoins identifiés par de récents bénéficiaires de ces formations dans trois académies différentes. Ce point sur l'existant comportait également une dimension exploratoire auprès des enseignants sur la réception des principes de cette loi et les aspects concrets des changements en cours. L'enquête comportait une dimension territoriale et le recueil des données fut réalisé dans des académies représentatives de situations socio-démographiques contrastées. L'intention de la recherche était d'aborder les problèmes du double point de vue d'un état des lieux et du pilotage mis en œuvre aux différents échelons des autorités de l'Education nationale pour aborder la nouvelle période. Nous avons donc cherché à comprendre la situation en dynamique, au sens où, à l'inverse de ce que suggère parfois la notion d'état des lieux, ce dernier n'est pas statique et s'analyse en termes qualitatifs à travers des tensions et des équilibres plus ou moins stables entre les pratiques installées et les orientations promues. À partir de ces premiers éléments nous avons approfondi notre problématique en nous appuyant sur un recueil de données construit sur l'intention de croiser l'analyse de documents officiels, essentiellement des plans de formations spécialisées, avec celle d'entretiens semi-directifs (N 30) conduits auprès d'enseignants ordinaires et spécialisés.

Le changement de cap opéré par la législation française intervient dans un contexte marqué par l'achèvement d'un processus d'unification des législations en faveur des personnes handicapées, conduit sous le principe de non-discrimination. La voie française d'entrée dans ce nouveau régime juridique conserve cependant des caractéristiques héritées de la période antérieure. Ceci peut s'analyser à travers la logique de compromis retenue en matière de définitions, qui permet, tout en ouvrant des perspectives, de rester en lisière d'une adoption résolue des notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers, ainsi que nous en avons rendu compte dans la partie précédente. En conséquence, il semble qu'au-delà d'une transposition mécanique des politiques conçues au niveau de l'U.E. , quelque fois suggérée par la référence à de supposées « bonnes pratiques », il faille, pour comprendre les enjeux en matière d'inclusion scolaire, prendre en compte les situations nationales dans toutes leurs dimensions historico-sociales. La recherche comportait à ce titre un volet comparatif que nous avons abordé au cours d'un symposium international et dont les éléments essentiels figurent dans le numéro de la *Revue des sciences de l'éducation* que nous avons coordonné (Mazereau, 2009).

S'agissant de la dimension de l'état des lieux des formations des enseignants nous avons mis en lumière un certain nombre de tensions qui traversent l'offre générale de formation, entre logiques d'adaptation à l'emploi, formations de début de carrière, formation continue et formations spécialisées certificatives. Travaillées par la dimension territoriale, ces contradictions trouvent des résolutions provisoires appuyées sur les ressources mobilisées par les académies. Mais, la maximisation de ces ressources est plus ou moins importante selon les coordinations instaurées de façon pragmatique entre les différents opérateurs de formation. Dans ce panorama, certaines académies mettent l'accent sur des priorités sans que celles-ci apparaissent comme le résultat d'une réflexion concertée. Le capital de compétences à disposition est bien évidemment inégal, il détermine en grande partie les capacités de réponse des différents opérateurs aux demandes émergentes des terrains. Concernant la formation initiale des enseignants ordinaires, nous avons constaté des fluctuations dans la place accordée aux modules ASH au cours de l'année de PE2. Plusieurs raisons expliquent ce constat, tout d'abord la récente refonte du cahier des charges des IUFM et le peu de recul pour en analyser les effets. Ensuite, et plus fondamentalement, les interrogations qui pèsent sur l'efficacité de formations *a priori* sans véritables accroches pratiques. Ce sentiment, corroboré par les enseignants interrogés, conduit les IUFM à privilégier dans ce domaine les formations à destination des nouveaux titulaires. Pour compléter ce tableau contrasté nous sommes intéressés au suivi et la formation des auxiliaires de vie scolaire, lequel, malgré l'investissement important des acteurs, reste fortement contraint par le cloisonnement des formations et la précarité de la situation de ces personnels.

Au cœur de cet ensemble, les formations spécialisées des enseignants jouent un rôle charnière. En effet, bien que déstabilisées par le recentrage sur la classe ordinaire de la dynamique de scolarisation des élèves handicapés, elles demeurent le lieu central de production de compétences professionnelles en matière d'adaptations pédagogiques, déterminantes pour l'accessibilité. L'analyse des adaptations pédagogiques déclarées par les groupes d'enseignants interrogés ne laisse pas de doute dans ce domaine. Ayant engagé par ailleurs un processus d'alternance formative, il reste aux formations spécialisées à mettre au centre de leur conception les mutations identitaires induites par la généralisation de la scolarisation. Ce processus, ne peut pas se concevoir du seul lieu d'élaboration de ces formations. Il est à inscrire positivement dans une dynamique travaillée en amont par les réformes d'ensemble qui touchent aujourd'hui la formation des enseignants et la mise en pratique des principes découlant de la formation professionnelle tout au long de la vie. Si l'évidence d'une refonte des formations s'impose, cette dernière devrait être produite dans le

cadre des nouveaux besoins mis à jour par la scolarisation. À ce sujet, on constate en France, sur la question de la scolarisation des élèves handicapés, une désynchronisation systématique entre réforme des formations spécialisées et réformes générales du système scolaire et du champ du handicap. Ainsi les opérateurs de formation sont mis en situation de devoir répondre aux nouvelles attentes à l'aide d'outils conçus dans la période antérieure sans évaluation possible des nouveaux problèmes posés. Ces déséquilibres objectifs ne permettent pas d'asseoir une dynamique identitaire nouvelle pour les enseignants spécialisés pourtant réclamée par la généralisation de la scolarisation.

C'est dans ce sens, qu'à l'issue de notre travail nous avons dégagé des pistes de réflexion en proposant de nouveaux formats pour les actions de formation assis sur une modélisation des situations de scolarisation. Il ressort de cette dernière que la notion de classe spécialisée conserve une prégnance dans les pratiques qu'il s'agirait désormais de transférer sur celle de dispositif. Déjà opérée dans les textes cette mutation mérite d'être menée à son terme afin de féconder de nouveaux socles identitaires pour les enseignants spécialisés.

Le dernier point approché par notre recherche tient dans la caractérisation des différents contextes d'exercices liés à la scolarisation que nous avons dégagés. Il est patent que les premières dispositions de la loi ont rencontré une relative inertie de l'institution scolaire en dehors de réponses trop exclusivement concentrées autour de l'adjonction d'auxiliaires de vie scolaire, pour permettre de répondre aux besoins d'urgence. Cette situation demande à être dépassée dans une réflexion d'ensemble dont l'objectif prioritaire serait : la pénétration dans le cœur des pratiques enseignantes ordinaires des adaptations nécessaires à une scolarisation réussie des élèves handicapés. Il conviendrait alors d'inscrire cet objectif dans une dynamique qui prenne la mesure de l'existence des différents pôles constitutifs des contextes scolaires. Le renforcement de l'accessibilité pédagogique aux situations d'enseignement-apprentissage pour élèves handicapés, réclame de nouveaux cadres identitaires structurants, dégagés de l'emprise normative de la classe. Pour favoriser cette transition, la notion de besoins éducatifs particuliers, telle qu'elle est aujourd'hui généralisée en Europe, mériterait d'être placée en tant qu'opérateur de transformation des conceptions antérieures. Évalués au sein de la classe ordinaire, avec le soutien des enseignants spécialisés et des professionnels médico-sociaux, ces besoins deviendraient le socle organisateur des réponses apportées aux apprentissages des élèves⁵⁵. Mises en œuvre de façon personnalisée,

⁵⁵ Voir WATKINS A. (dir.) *Evaluation in inclusive settings : keys issues for policy and practices*. Danemark: Odense, 2007. Le rapport est disponible en français sur le site de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

au travers de situations pensées dans leurs dimensions à la fois familiales, sociales, psychologiques et scolaires, ces réponses devraient articuler les dimensions d'accessibilité et de compensation aux différents niveaux : de la classe, des regroupements spécifiques d'élèves et plus généralement de la vie de la communauté éducative des établissements.

Les différents modes de scolarisation et leurs caractéristiques

Partant du constat que nous ne saisissons dans l'enquête effectuée au premier semestre 2007 qu'un processus en cours, nous avons à dessein fait le choix d'interroger des enseignants ayant pratiqué l'intégration scolaire individuelle avant 2005, afin de saisir par contraste les lignes d'évolution des pratiques sur une perspective temporelle plus longue.

L'intégration individuelle avant la loi : une démarche parentale à laquelle répondent des enseignants engagés

Cette scolarisation se faisait souvent à la suite d'une demande des parents adressée directement à l'enseignant. Ces derniers acceptent alors pour des raisons liées à leurs valeurs. Dès lors, c'est la plupart du temps seuls, du point de vue de l'institution scolaire, que les enseignants assumaient la responsabilité de cette intégration, même s'ils parvenaient à s'adjoindre certaines collaborations internes ou externes à l'école. Les tâches administratives et l'absence de connaissance des procédures venaient aussi compliquer l'affaire et l'essentiel du travail mobilisé concernait la mise place de la situation pour elle même dans une dynamique de preuve par l'exemple. Du côté de l'environnement de l'école, on ne peut pas vraiment parler de travail d'équipe mais seulement un esprit d'équipe qui vient soutenir l'initiative. L'aide à l'intégration se situait donc plutôt du côté des réseaux et psychologues scolaires et des partenaires médicaux et médico-sociaux. Dans le cas d'élèves handicapés physiques ou malades, la carence en termes de présence d'AVS pouvait conduire dans certaines situations « limites » à des incidents préjudiciables au climat scolaire.

Dans ce contexte de militantisme parental auquel répondait l'engagement des enseignants, la prise en compte des limitations des capacités des élèves était difficile pour les parents. La volonté de faire la preuve de la possibilité de l'intégration remisait au second plan les limitations pédagogiques effectives de la situation. Du côté des enseignants ils se trouvaient fréquemment déportés par rapport à leur professionnalité, faisant porter les objectifs de l'intégration sur des objectifs de socialisation à valeur citoyenne.

L'intégration scolaire vue par des enseignants ordinaires intégrant des élèves de CLIS

Bien que peu représentée dans notre corpus ce point de vue présente des caractéristiques contextuelles fortes qu'il est important de cerner.

L'intégration s'opère dans le cadre d'un travail d'équipe dont la demande est institutionnelle. Cependant, l'enseignant de la CLIS reste logiquement le référent en matière de conception et de suivi du projet des élèves. Dans ce cadre, l'intégration se présente sur la base de justifications anti-ghettoïsation. Ces justifications font couple avec une absence d'adaptations particulières de la part de l'enseignant d'accueil. Celles-ci pouvant même être considérées, par certains enseignants comme un obstacle à l'intégration, au sens où ces adaptations désigneraient l'élève dans son statut particulier. Ces situations éclairent d'un jour particulier le principe selon lequel l'intégration scolaire en classe ordinaire n'est envisageable que lorsque l'élève peut se fondre dans les activités communes. Dès lors, une intégration réussie se déroule dans un cadre conditionnel qui doit être préparé en amont sur le plan des objectifs visés, en fonction des capacités de l'élève. Elle ne se conçoit que lorsque ce dernier est jugé apte à participer, pour un temps défini, à la programmation pédagogique de la classe d'accueil. Dans une telle logique, les échecs constatés relèvent soit d'une préparation insuffisante en termes de concertation, soit de problèmes comportementaux insurmontés de la part de l'élève.

La classe d'intégration scolaire, une place centrale qui évolue lentement

Nous présentons la synthèse des entretiens sur le thème de la place institutionnelle de la CLIS dans l'école *i.e.* les liens qui l'inscrivent dans le fonctionnement interne de l'éducation nationale et les rapports entretenus avec les partenaires que sont les établissements et services médico-sociaux, sanitaires et sociaux.

Les directeurs sont, d'une manière générale des supports actifs dans l'intégration, ils suivent les projets, sont en lien avec les parents et les CLIS sont prises en compte dans les projets d'école. Ce rôle s'avère important, à la fois pour les enseignants et les familles dans l'inscription symbolique de la CLIS dans l'établissement scolaire.

Les psychologues scolaires sont souvent cités par les enseignants spécialisés comme partenaires fiables et actifs dans le travail de compréhension des élèves et dans le suivi de l'intégration. Plus largement nous avons discerné là une opportunité pour ces personnels de modifier le rôle institutionnel déprécié qui marque leur fonction.

D'une manière générale il apparaît que les enseignants spécialisés considèrent la CLIS comme une classe ouverte vers les autres de l'école. Cependant, nous sommes encore loin de la conception de type dispositif où la scolarisation en classe ordinaire prendrait valeur de référence. Cette intégration ne peut avoir lieu que si les enseignants ordinaires sont en accord avec les bénéfices accordés à l'intégration, cet accord semble, dans notre corpus, une position

partagée. On assiste parfois à une implication de tous les partenaires et les enseignants du primaire sont sollicitant dans cette intégration. Dans ce cadre, le travail de préparation des temps d'intégration (objectifs et formes) se fait dans un réel travail d'équipe : les enseignants adaptent leurs formes pédagogiques et leurs outils pour accueillir l'enfant intégré.

Cependant, même si la CLIS fait partie des projets d'école, et si les enseignants ordinaires sont en accord avec le projet d'intégration, celle-ci ne s'effectue, le plus souvent, qu'à la suite des sollicitations des enseignants spécialisés. Le mot « accueil » est alors couramment employé pour noter la place spécifique et transitoire que tient l'élève intégré. Les enseignants ordinaires accueillent l'élève de CLIS lorsqu'il est capable de s'adapter aux contenus et démarches de la classe. La question de l'autonomie de l'élève, garante d'un succès de l'intégration, est mise en valeur comme un critère déterminant et le travail de préparation des temps d'intégration peut devenir plus ponctuel voire aléatoire. La technique des décloisonnements est souvent considérée comme une procédure facilitant d'intégration des élèves handicapés sur la base d'une réciprocité. Au-delà du décloisonnement, la notion « d'échanges de service » est parfois signalée, ce terme pouvant prendre plusieurs sens dans ces situations où les enseignants spécialisés et non spécialisés travaillent ensemble. L'enseignant spécialisé peut être reconnu dans sa spécialisation et servir d'appui à ses collègues. Cet appui peut passer par la mise en place de groupes de besoins intégrant les élèves en difficulté des classes ordinaires. Il peut passer aussi par le partage de formes d'enseignement innovantes ou celui de connaissances spécialisées. Cette aide s'applique aussi à la gestion pédagogique de l'intégration des élèves et le travail de partenariat autour de l'enfant handicapé est toujours mentionné comme un lien se construisant avec le temps.

À côté de ces formes de collaborations, il est à noter que ce travail d'intégration n'est pas toujours un allant de soi. Les CLIS ont été créées en 1991, et si elles font partie intégrante des « projets d'école », elles fonctionnent encore peu comme des dispositifs d'intégration, ceci malgré la loi de 2005. Le regard sur l'enfant, sur la place de l'élève handicapé à l'école a encore bien du mal à changer aussi bien du côté des enseignants que des autres élèves.

Dans notre corpus les partenaires extérieurs nommés sont multiples et les formes que prennent ces liens sont diverses, si certains sont institutionnalisés et assez fréquents, la plupart des liens se tissent à travers des relations téléphoniques plus ou moins informelles. Cependant ce travail, où des regards croisés peuvent se construire, est souvent signalé comme important pour l'enseignant. Le lien le plus souvent cité comme positif est la collaboration avec les professionnels des SESSAD, celui avec les orthophonistes libéraux, souvent cités, est présenté quant à lui de manière ambivalente. Enfin, le lien avec les acteurs relevant des secteurs socio-

éducatifs ou sanitaires est présenté de manière contrastée. Pour certains, les communications sont de bonne qualité et se font dans la confiance. Pour d'autres, ils ne passent que par la communication téléphonique et ne se font qu'en cas de besoin. Le téléphone est souvent utilisé lorsque les prises en charge se font en dehors de l'école, lorsque les interventions se déroulent à l'école, les échanges sont plus aisés même sur le mode informel. Il existe des situations où le silence domine au nom du « secret professionnel », seule réponse que reçoivent parfois les enseignants à leurs demandes d'informations.

Il reste enfin certaines situations où les élèves ne bénéficient pas de suivi ou de prises en charge extérieures, la CLIS étant considérée, en soi, comme un dispositif spécialisé.

Des situations très diversifiées dans l'enseignement secondaire

Au-delà de l'hétérogénéité des situations relevées, qui vont du fonctionnement en classe semi-fermées à celui de dispositif secondaire à une scolarité référée à la classe ordinaire, nous avons abordé des items analogues à ceux des Clis.

Le rôle du chef d'établissement est ici à nouveau signalé comme essentiel dans l'identification de la place de L'UPI dans le collège. Selon les circonstances, ce rôle peut-être tout à fait moteur ou au contraire se révéler un frein notamment au niveau de l'intégration à la vie scolaire de l'établissement (permanences, CDI, cantine...etc).

L'intégration/scolarisation auprès des enseignants des classes ordinaires n'est pas présentée comme un allant de soi et même lorsque les élèves ont une classe ordinaire comme classe de référence, cette scolarisation est le fruit d'un engagement patient et stratégique de l'enseignant d'unité pédagogique d'intégration (UPI). Le travail de conviction est le résultat d'un lent travail de maturation à l'issue duquel les enseignants ordinaires deviennent à leur tour porteurs du processus de scolarisation. Dans ce cadre, le travail entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant d'UPI est un travail de collaboration où l'enseignant d'UPI devient le garant des dispositifs d'adaptation et des savoirs abordés en classe de référence. Mais cet accompagnement centré autour des savoirs et compétences de la classe de référence ne peut se faire avec tous les élèves, s'il peut convenir à des élèves souffrant de troubles du langage, il ne convient plus lorsque les élèves présentent des profils cognitifs fortement déficitaires. L'UPI relativise alors sa fonction de dispositif pour se fixer, en groupe de référence pour certains apprentissages.

Dans d'autres situations, le modèle de lien entre l'UPI et les autres enseignants reste encore centré sur le modèle de l'intégration. Dans ce modèle, le travail d'adaptation des

contenus, méthodes et outils entre l'UPI et les classes qui intègrent ne sont pas mentionnés, et, si un travail de lien se fait, il se construit essentiellement de manière informelle. L'UPI est alors considérée, à la suite des CLIS, comme ayant une approche spécifique qui la différencie des autres classes du collège, la cohésion d'un groupe classe est alors recherchée en priorité.

Les modifications induites par la loi du 11 février 2005

Nous avons indiqué en quoi nous avons saisi la mise en œuvre de la loi à ses débuts, cependant, du point de vue des enseignants, notamment les enseignants spécialisés, les plus au contact des familles et des procédures liées à la scolarisation, certains changements étaient déjà perceptibles.

La modification majeure induite par la loi est le sentiment d'un éloignement de la structure qui régit la question de la scolarisation des élèves handicapés. Cet « éloignement » de la structure décisionnelle, par rapport aux anciennes CCPE, matérialise la perte relative de contrôle de l'orientation des élèves de la part des enseignants. En revanche, les parents continuent de solliciter les enseignants qui poursuivent un travail de proximité, surtout lorsqu'il s'agit de prendre les premières mesures liées à l'annonce des difficultés, souvent c'est le directeur de l'école qui est amené à jouer ce rôle.

La configuration décisionnelle de la MDPH entraînera sans doute de nouvelles régulations du processus d'orientation des élèves. Dans cette nouvelle architecture, le rôle des enseignants référents prend une dimension importante. Une recherche en cours dans le cadre d'une thèse que nous dirigeons apportera des données quant à la constitution des professionnalités propres à cette fonction, nous aurons l'occasion d'y revenir en conclusion.

Au titre des effets de la loi, nous pouvons remarquer, des positionnements différents qui renvoient en partie aux contextes d'exercice des enseignants plus qu'à leur situation au regard de la formation. Comme le démontre une étude antérieure, on trouve chez les jeunes enseignants exerçant en école ordinaire une sorte de banalisation « naïve » des bénéfices de la scolarisation en termes d'éducation à la différence (Lachal, 2006). Du côté des discours des enseignants spécialisés la loi semble jouer un effet moteur dans le sens du renforcement des pratiques de scolarisation des élèves handicapés. Cet effet peut-être rapporté à une obligation qui bien que déjà présente se trouve légitimée. Elle stimule une dynamique qui autorise le dépassement des pratiques intégratives notamment dans notre échantillon s'agissant des dispositifs du second degré. Pour les CLIS, du fait du poids du fonctionnement installé selon les modalités que décrites plus haut, la dynamique de la scolarisation semble moins évidente.

En dépit de l'accélérateur que constitue l'adoption de la loi du 11 février 2005, l'empreinte de la structure classe et de ce qu'elle implique en termes de programmation collective des apprentissages des élèves demeure le frein principal à la prise en compte des particularités individuelles des élèves handicapés. À nouveau nous avons repéré les effets de l'intégration qui donne une priorité logique à des objectifs en lien avec la norme scolaire. Dans cet équilibre installé les enseignants spécialisés répondent en affirmant que c'est le point de vue de l'élève voire celui de l'enfant, qui structure leur travail. On remarque au passage que la répartition des positions des enseignants est dépendante des structures organisationnelles qui modélisent leur expérience pédagogique dans le sens d'une adéquation entre la position et la prise de position soulignée par Pierre Bourdieu.

Qu'est ce qu'un contexte ?

Cependant, au-delà de cette adéquation fréquente nous avons voulu affiner les différents éléments entrant en jeu dans les possibilités d'adaptation des situations scolaires en direction des élèves handicapés. À l'occasion de la publication d'un article, issu d'un approfondissement de certains matériaux fournis par cette recherche (Mazereau, 2011 a) nous suggérons en conclusion d'utiliser la notion de « contextes de scolarisation » pour comprendre les déterminants des adaptations pédagogiques pratiquées par les enseignants ordinaires et spécialisés en direction des élèves handicapés. C'était là un pari risqué, tant la notion de contexte est à la fois polysémique et sujette à des discussions récurrentes dans le cadre de l'épistémologie sociologique (Passeron, 1991 et 2004 ; Lahire, 2005 ; Raynaud, 2006). Annoncée comme une solution provisoire, nous en dégagions quelques caractéristiques essentielles à mi chemin entre des logiques structurantes individuelles ou socio-historiques et des contingences situationnelles localisées. De quoi cherchions-nous à rendre compte ? Des observations suivantes : nous avons recueilli des descriptions de situations d'intégration scolaire antérieures à la loi de 2005 qui semblaient converger autour des caractéristiques identiques (voir plus haut). De la même façon, certaines situations de scolarisation partielle en classe ordinaire à partir de CLIS nous apparaissaient partager nombre de caractéristiques. Nos entretiens ayant été conçus de manière à recueillir du matériel descriptif des gestes pédagogiques quotidiens pratiqués par les enseignants, nous avons pu le comparer à la typologie de ces gestes élaborée par (Gombert et *al.*, 2008). Les résultats de cette analyse nous amenaient au constat, somme toute banal, de ce que ces gestes d'adaptation étaient plus nombreux et variés chez les enseignants spécialisés. Cependant, les variables contextuelles sur

le plan de l'organisation de la scolarisation mais également des valeurs auxquelles se réfèrent explicitement les enseignants, apparaissent jouer un rôle inhibiteur ou favorisant la pénétration de certains gestes pratiques. De ce fait, le simple constat quantitatif des gestes d'adaptation effectivement pratiqués ne suffisait pas à rendre compte des situations de scolarisation, de même qu'à l'opposé le simple recueil de données déclaratives de la part des acteurs. Notamment, le partage des tâches entre d'un côté une classe spécialisée, cantonnée à la socialisation préparatoire à l'apprentissage, et une classe ordinaire réservée aux conditions standards d'apprentissage, se révélait emblématique d'une répartition des rôles construite par l'intégration scolaire telle qu'elle s'est effectivement majoritairement pratiquée pendant deux décennies. Notre conclusion identifiait « une constante des représentations selon laquelle le couple socialisation réussie et sécurité affective sont des préalables à la possibilité d'apprentissages pour les élèves handicapés. Dans ce cadre, les efforts pour changer la donne continuent de reposer essentiellement sur les élèves, pris individuellement, et/ou sur des enseignants spécialisés cantonnés à une professionnalité extérieure à la classe ordinaire. » (Mazereau, 2011 a, p.9). Nous repérons donc une logique langagière structurée autour de distinctions « naturalisées » par les acteurs bien que produites au cours de l'histoire : ainsi la succession temporelle admise entre soin, éducation et enseignement jouait encore à plein, bien que connaissant des fissures justement produites par les configurations de scolarisation émergentes.

Ceci nous a amené à porter notre attention sur ce que Joël Zaffran décrit comme processus de conversion à la culture intégrative de la part des enseignants (Zaffran, 2007). En référence aux théories de Everett C. Hughes, celui-ci distingue trois temps dans cette conversion : le premier recouvre une rupture avec les routines et la culture professionnelle traditionnelle ; le second se vit à travers la dualité entre les tâches référées à l'exercice valorisé du métier et celles réellement accomplies auprès de l'élève handicapé ; le troisième rend compte du moment où l'enseignant prend conscience qu'il dispose de ressources et met en œuvre de nouvelles compétences. Or, nos observations mettaient en lumière la centralité d'un niveau généralement négligé, dans le passage à la troisième phase : celui que nous désignons par contexte et qui rend compte de la façon dont se stabilisent les différentes situations. Ces contextes organisent la rencontre entre des éléments organisationnels concrets (distribution des rôles entre enseignants, présence de partenaires internes ou externes, type de projet parental...) et des éléments structurant de longue portée tels les distinctions institutionnelles consacrées par l'histoire du champ et les dispositions biographiques des acteurs concernés. En fait, c'est la constante de la présentation « héroïsée » des récits d'intégration scolaire par des

parents ou des enseignants particulièrement disposés à l'engagement pour une cause à la fois valorisée sur le plan humain et critique du fonctionnement ordinaire de l'école qui nous a interrogé sur l'existence de conditions historiques et sociales favorables à cet « idéal-type ». Notamment, l'insistance souvent rencontrée parmi les professionnels du secteur sanitaire ou médico-social à présenter l'intégration scolaire comme possible uniquement dans des conditions de surdimensionnement des capacités empathiques ou relationnelles des enseignants et pour tout dire, très exceptionnellement. Tout se passerait dès lors comme si l'équilibre apparemment spontané établi dans le champ du fonctionnement institutionnel entre l'école et les services spécialisés, modélisait une forme d'engagement spécifique autour de l'intégration scolaire, de la part des parents et des enseignants : la notion de « métier de parent intégrant » rendant compte de ces postures dans la littérature spécialisée. Or, même si comme nous l'avons indiqué les modifications entraînées par la loi de 2005 commençaient lentement à produire des effets, le premier d'entre eux consistait en une augmentation quantitative importante de la scolarisation des élèves handicapés. Dans cette première vague de concrétisation du droit commun les modalités antérieures de scolarisation se trouvaient modifiées. Notamment, la gestion par les responsables d'établissement de la mise en place de la scolarisation édictée par une instance désormais éloignée de l'école, changeait la donne. Traduit dans des termes qui nous sont propres, nous nous posons la question de savoir si nous n'assistons pas à un changement d'ère sur un autre plan que seulement juridique c'est-à-dire : au passage de la définition du politique par le clinique à l'inversion de la proposition. N'étions-nous pas en train d'assister à un retournement majeur ? Pendant des décennies la politique de l'intégration scolaire était, dans les faits et dans les discours, conditionnée à des « qualités subjectives » des acteurs, lesquelles favorisaient en retour une lecture exclusivement clinique des possibilités d'intégration. Cette suggestion nous menait à une lecture rétrospective de l'histoire du champ, particulièrement la « résistance » des acteurs du sanitaire et du médico-social à voir transformer en injonction politique ce qui ne trouvait jusqu'à lors d'expression que sur le registre de la valorisation de la singularité clinique.

Pour l'heure, nous n'irons pas plus loin dans cette direction, mais cette prise de conscience fut pour nous le déclencheur d'un regard différent sur ce que l'on nomme couramment « compétences relationnelles », nous verrons dans notre dernière partie comment l'attention portée dans le cadre de la sociologie du travail aux conditions organisationnelles de production de ces compétences, stimule aujourd'hui notre approche des situations de scolarisation des élèves handicapés.

Poursuivant notre examen des enjeux liés à l'inclusion scolaire nous nous sommes intéressés, dans le cadre d'une seconde recherche consacrée à la petite enfance, aux questions touchant aux savoirs, professionnels et profanes, en jeu dans l'accueil en crèche et école maternelle d'enfants handicapés.

II- Fonctions et statuts des savoirs dans les situations d'inclusion éducative

Au sein des familles, l'apparition d'un handicap ouvre sur l'inconnu et pose de multiples questions : quelle cause, quel nom, quel avenir pour mon enfant ? C'est également pour elles l'entrée dans un univers spécialisé, médical ou éducatif, qui installe une rupture avec l'ordre commun des choses. Les professionnels ordinaires de l'éducation sont également confrontés à des interrogations quant à leurs compétences dans les situations d'inclusion qui se multiplient à une échelle inédite. Ces dernières ont la particularité de mettre en relation les familles et des professionnels généralistes ou spécialisés dans la recherche de réponses adaptées au handicap de l'enfant. Elles suscitent notamment de nouveaux rapports entre savoirs éducatifs ordinaires, parentaux ou professionnels, et savoirs spécialisés médicaux et psychologiques. Telles sont les questions dont ce chapitre présente une problématisation, fondée sur analyse d'entretiens semi-directifs, avec des professionnels non spécialisés de crèche et d'école maternelle et des parents d'enfants handicapés. Il s'agit pour nous d'approcher la reconfiguration des rapports entre savoirs ordinaires, spécialisés et professionnels générée par les situations d'inclusion éducative. Du point de vue méthodologique, nous avons procédé en deux temps avec notre matériel empirique. D'abord nous avons déplié la question des savoirs pour tous les interviewés selon qu'elle touchait :

- au diagnostic, c'est-à-dire au savoir constitué sur le handicap à travers la nomination d'une pathologie et/ou d'une déficience ;
- aux sources de leur savoir sur l'enfant handicapé: connaissance du diagnostic, observation quotidienne, action professionnelle, documentation, échanges formels ou informels avec d'autres personnes (parents ou professionnels) ;
- à la position des personnes du point de vue de leur rapport au savoir sur l'enfant handicapé, c'est-à-dire s'ils estiment légitimes les savoirs qu'ils élaborent au contact

des enfants handicapés en tant que professionnels ou parents vis-à-vis des autres intervenants auprès de l'enfant ;

- à la manière dont ils communiquent, échangent ou transmettent leur savoir aux autres intervenants, soit de façon informelle soit de façon organisée et réglementée (réunions, dispositifs officiels...).

Dans un second temps, nous avons recomposé les thèmes qui nous apparaissent les plus prégnants s'agissant du lien entre les savoirs sur le handicap et leurs diverses fonctions dans les situations d'inclusion éducative. Ce travail nous permet de dégager quelques unes des caractéristiques de ce nouvel ordre des savoirs éducatifs, engendré par l'inclusion des jeunes enfants handicapés. Plus particulièrement, elle éclaire les enjeux qui se concentrent autour des modifications en cours des professionnalités installées et sur l'importance de l'édification de cultures collectives de l'inclusion.

Nommer, diagnostiquer: une attente et des effets

De façon générale le handicap de l'enfant constitue un événement majeur pour les parents, il provoque parfois une forme de sidération. Qu'il apparaisse de façon brutale à la naissance, dans les cas d'anomalies génétiques connues telle que la trisomie 21, ou qu'il s'affirme à partir des premiers contacts relationnels ou sociaux, il fait effraction dans l'ordre « naturel » de la vie familiale. « En fait, pendant les deux jours où je suis restée, personne n'osait rentrer dans ma chambre. Parce que... Bah moi j'étais traumatisée donc, forcément, je pleurais tout le temps » Parent 3. « Parce qu'elle est restée pour faire toute une batterie d'exams et ils avaient plusieurs pistes à envisager. La plus probable originellement était une tumeur au cerveau... Alors là, j'avais l'impression de toucher le fond » Parent 13. Ce bouleversement des repères provoque un besoin de compréhension qui passe par les mots : « donner un nom », « mettre des mots » sont les expressions entendues le plus fréquemment.

Souvent le diagnostic s'avère long et difficile, il peut apaiser ou rassurer par l'effet de nomination, « c'est quand le diagnostic a été posé, on se dit « enfin , on sait ce qu'il a » mais on se dit «zut alors, il est handicapé » , ça fait mal et en même temps on est soulagé de savoir qu'on met un nom sur des comportements » Parent 1. Dans de nombreux cas cependant, il opère comme une information qui ne permet pas vraiment d'agir du point de vue éducatif. « À l'époque, on ne savait pas trop en fait ce qu'elle était capable de faire ou pas, donc il fallait lui présenter et attendre de voir ce que ça donnait. Il y avait que ça à faire puisque forcément

médicalement, on n'avait aucun diagnostic. Aucun diagnostic... voilà, on sait que c'est un trouble... ils appellent ça retard global d'évolution, ça montre bien qu'on n'en sait rien » Parent 15.

La question du statut de la nomination est double, il peut s'agir d'un diagnostic médical strict -qui fixe l'atteinte dans un univers biologique ou génétique et fournit simultanément une causalité- ou de sa traduction sociale -la reconnaissance administrative du handicap-. Or, il n'y a pas automatiquement continuité entre un diagnostic médical et sa traduction administrative : souvent même la seconde intervient sans que le diagnostic médical soit stabilisé. En effet, l'information médicale peut parfois être précaire et ne pas autoriser la projection d'une évolution. « Donc on a des séquelles neurologiques, mais qui sont plus compliquées à appréhender, donc je dirais la partie surdité, c'est le plus facile parce qu'on sait comment faire, on sait comment agir... Le problème chez lui, c'est que ce n'est pas que ça, et on ne sait pas ce qu'il y a derrière le « pas que ça »... » Parent 17. « ça, on l'a su il y a pas très longtemps, donc elle a une anomalie génétique, et pour le moment, on ne sait pas comment ça va évoluer. C'est grâce aux nouvelles techniques de recherche qu'ils ont pu identifier l'anomalie, parce qu'en fait ils n'ont pas assez d'informations sur cette anomalie, et il faudra beaucoup de temps pour en savoir plus, tout ce qu'on sait c'est que ça va évoluer mais en combien de temps, et comment, on ne sait pas. » Parent 18. Tout en assignant une cause qui objective le handicap, le savoir génétique ou biologique laisse entière la question de l'avenir éducatif et des capacités que les parents et les professionnels peuvent espérer voir se développer chez l'enfant. Ceci est particulièrement significatif dans les cas de trisomie 21. « Le gynéco, quand je lui ai demandé des informations, il m'a conseillé d'aller voir sur Internet. Voilà. Il m'a dit: je vous dis ce que je sais, c'est-à-dire rien du tout, et maintenant, la meilleure solution c'est que vous alliez voir sur Internet » Parent 3.

La nomination est un élément important mais elle ne règle pas à elle seule la question de l'ajustement du vivre ensemble entre parents et enfants car le handicap trouble les modalités de la coexistence des contacts corporels, relationnels. Dans l'essentiel des situations, ce sont les familles ou les professionnels qui, à partir de signes quotidiens ou d'écarts à la norme, en viennent à s'interroger. « Voilà c'était un bébé qui ne gazouillait pas, c'est un petit peu ce qui a attiré mon attention. Bien que ça n'inquiétait pas les médecins... moi je sentais bien que ce n'était pas très logique, qu'il y avait quelque chose, mais je ne savais pas quoi »

Parent 15. Parfois, des enseignants les aident à se tourner vers la MDPH⁵⁶. « Face à ces enfants qu'on nous envoyait avec aucun diagnostic, avec des parents complètement démunis, et des médecins qui ne voulaient pas nous répondre, des médecins de famille, des médecins généralistes, et c'est vrai qu'on avait un peu l'impression de jouer un peu à la devinette, c'est vrai de faire du diagnostic sauvage, pour orienter un peu les parents. » Enseignant 10.

C'est d'ailleurs une des caractéristiques du travail des professionnels de la petite enfance que d'être amenés, dans de nombreuses situations de handicap, notamment dans le domaine des retards de développement, à alerter les familles à partir de leurs observations. Dans certains cas, c'est au sein des crèches que des handicaps sont révélés, comme dans cet exemple de surdité : « avec ma femme on se posait plein de questions, on n'osait pas en parler parce qu'on avait peur de passer pour des imbéciles et puis c'est notre premier, on sait pas. Et puis la famille nous dit que non, le médecin traitant nous a dit qu'y avait du temps[...] à Paris on leur a dit « eh bien dites merci à la crèche parce que quand même, c'est super tôt, c'est très très rare qu'on détecte un enfant sourd aussi tôt » » Dir crèche 1. Mais, dans bien des cas, spécialement à l' cole maternelle, les professionnels se trouvent en position délicate et les situations balis es au préalable sont rares. « Moi cette année, j'ai eu un enfant, c'est un enfant autiste, la maman le savait déjà, il est rentré à 3 ans, il est venu dans ma classe, elle le savait, elle avait fait toutes les démarches, il avait déjà ses 12 heures d'AVS avant de rentrer dans l' cole. Et puis on a le problème, les enfants ils arrivent à l' cole, on ne sait rien et c'est nous qui nous rendons compte qu'il y a un handicap » Dir. maternelle 2. Entre les dangers d'une focalisation précoce et ceux d'une banalisation excessive, médecins et pédagogues sont de fait renvoyés à la relativité des savoirs savants quant à l'appréciation de l'aspect pathologique de certains comportements.

L'observation d'écarts de comportement par rapport à la norme suscite chez les parents et les professionnels des réactions qui oscillent entre banalisation et stigmatisation. C'est pourquoi les questions de diagnostic et de nomination s'insèrent dans un tissu de relations entre les diverses pratiques professionnelles, où l'expertise éducative se situe à la fois en amont et en aval de la confirmation médicale et de l'enregistrement administratif. Les professionnels ordinaires se trouvent sur un terrain délicat facilement générateur de conflit. Chaque étape suscite des réactions différentes. « j'en ai pleuré parce que c'était certainement aussi un peu de ma faute, j'ai culpabilisé par rapport à ça et puis après j'ai discuté pas mal

⁵⁶ Maison départementale des personnes handicapées

avec la directrice qui m'a dit que c'était pas de ma faute non plus. On a pensé aussi à l'autisme oui, oui et ça j'ai eu peur aussi mais quand on a vu le pédiatre il nous a dit « ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de signes » donc j'ai été rassurée déjà sur le diagnostic » Parent 11. « Ça me plaît plus de dire que ma fille est autiste qu'elle est handicapée en fait... » Parent 13. Nous sommes ici au cœur de ce que Ian Hacking désigne comme genre interactif, c'est-à-dire qu'une classification s'analyse aussi à partir de la façon dont les personnes « classifiées » s'approprient la nomination et en acceptent ou rejettent les effets : « Alors ils nous ont donné une carte d'invalidité sans nous expliquer à quoi ça servait, parce qu'en fait elle marche bien, donc je n'ai pas très bien compris pourquoi on avait une carte d'invalidité » Parent 13. Le poids des mots et des représentations sociales qui leur sont associées nous conduit à la prise en compte de ce nominalisme dynamique⁵⁷ auquel Hacking nous invite en matière d'usage des classifications. « Nous voudrions souligner un phénomène apparu assez récemment : des gens qui étaient classés par des experts selon leurs propres critères d'experts se mettent à revendiquer cette expertise pour eux-mêmes. Ils déclarent qu'ils sont eux-mêmes les experts de cette catégorie de gens, la classe dont ils sont les membres. Cette auto-appropriation d'une classe par ses membres est un processus très efficace aujourd'hui » (Hacking, 2005, p.5).

Pour les professionnels, le diagnostic sert parfois de cadre interprétatif qui permet un ajustement relationnel et oriente un savoir agir qui semble en panne en son absence. « Par exemple un enfant autiste, je sais qu'il y a différents cas d'autisme, puisque j'en ai 2 dans l'école, c'est complètement différent. Mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Et quand on a une réunion d'équipe éducative, ils vous répondent pas spécialement les médecins et tout, ils ne vous le disent pas... » Dir maternelle 2. Mais ce savoir, que semblent quelquefois cacher les médecins ou les parents, en quoi aide-t-il les professionnels ? Il favorise l'entrée en contact, en réduisant la part d'inconnu et d'étrangeté que renvoie le handicap. En effet, quelles que soient les façons historiquement et culturellement variables de le désigner il reste que ce dernier suscite appréhension et ambivalence (Stiker, 2009).

Dans le cas des auxiliaires de vie scolaire, cette entrée en relation est essentielle dans la mesure où la proximité avec l'enfant est au fondement de leur activité. « Pour G. le diagnostic a été fait, donc je savais un peu à quoi m'attendre. Mais pour O. c'est vrai qu'au début j'avais beaucoup de mal parce qu'elle refusait tout. Donc j'ai eu du mal à mettre en

⁵⁷ Le nominalisme est une conception philosophique anti-idéaliste qui récuse l'idée d'une existence des entités universelles autre que conceptuelle ou linguistique.

place... je ne savais pas ce qu'elle avait mais je crois que les parents ne sont pas tenus de le dire. » AVS 1 Ainsi la nomination, même si elle se révèle largement illusoire, facilite l'intercommunication. « Mais je voulais justement qu'on mette un mot là-dessus pour moi, je trouvais que c'était bien, mais on ne m'a pas répondu. La psychologue m'a dit que ça ne me regardait pas, donc je trouve ça un peu dommage. Ce n'était pas une curiosité, j'aurai pu me renseigner en dehors moi pour améliorer justement des choses, j'aurai pu comprendre les réactions de ce genre d'enfant » AVS 4. L'enjeu est important car les postures éducatives de l'accompagnant dépendent de la présentation de la situation. « Parfois c'est pas facile à voir si c'est son handicap ou si c'est lui qui est comme ça, si c'est son caractère qui s'affirme. Comprendre comment agir en fonction des comportements qu'il peut avoir » AVS 2. Il s'agit d'ouvrir à la compréhension au service de l'action. On notera au passage que le handicap brouille les repères éducatifs habituels : faut-il admettre certains comportements réprouvés en temps normal ?

La nécessaire profanation des savoirs experts

Quelles que soient les modalités d'entrée dans la situation d'inclusion scolaire, préparée et assortie d'une nomination, ou au contraire vécue comme un saut vers l'inconnu, il reste que parents et professionnels s'appuient sur des observations issues de leurs pratiques pour guider leur action. Ici se pose la question de la source des savoirs, souvent la rivalité entre parents et professionnels ou entre professionnels ordinaires et spécialisés tient à la différence de l'arrière-plan référentiel auquel ils relient leurs observations. Pour les uns, il s'agit de la norme commune des comportements quotidiens, pour les autres, de celle des comportements médians d'élèves en situation de groupe d'apprentissage, pour les derniers, de l'enfant théorique mobilisé pour expliquer ces mêmes comportements. Un des effets de la nomination consiste à regarder les comportements à partir d'un nouvel arrière plan explicatif. D'ordinaire ce dernier découle d'une norme sociale moyenne au sein de laquelle il convient de ne pas se distinguer par un écart trop important. La présence de l'enfant handicapé dans les institutions ordinaires de socialisation « convoque l'espace commun à refuser une norme préétablie » (Stiker, 1999), il sollicite l'activité normative au sens de Georges Canguilhem (1966), c'est-à-dire la capacité à instituer de nouvelles normes permettant de penser les écarts et partant de s'ouvrir à de nouvelles observations. C'est ici que le rôle des spécialistes peut se révéler important. « Je trouve ça rassurant parce que ça nous éclaire, on peut déjà aussi les questionner par rapport aux cas qu'on a. Moi je trouve ça bien parce que comme ça on arrive à mieux comprendre ce qui se passe dans leurs têtes à ces enfants, à mettre des mots sur leur

handicap, à comprendre d'où leur vient ce handicap, comprendre pourquoi ils réagissent comme ça » Enseignant 5

Il existe donc un enjeu déterminant pour les professionnels confrontés à un enfant qui déjoue la normativité éducative ordinaire et qui dès lors convoque des spécialistes à son chevet : celui des fondements et de la légitimité de leurs observations. « Mais de toute façon, est-ce que c'est à la maîtresse et à moi de le découvrir, est-ce que c'est pas à un psy de le découvrir et de dire voilà... » AVS 3. « Donc là-dessus je vais sûrement avoir un bilan de compétences à remplir sur cet enfant-là, donc c'est là le souci parce que bilan de compétences, moi je suis pas instit et j'ai pas reçu de formation [...] c'est vraiment des toutes petites choses, des petits fragments de choses qui font que.....parce que j'ai pas cette perspective d'analyse sur l'enfant. » AVS 2. « Tous ces gens qui nous disaient « Ah oui, c'est bien ce que vous faites », attendez...vous avez vu ce qu'on fait ? Personne a vu, nous on était là avec notre ressenti, avec nos pauvres outils, nos pauvres moyens mais personne n'est venu nous dire, est venu regarder. On nous aurait donné des petits conseils tout simples, peut être que ça aurait amélioré la situation » Dir maternelle 3.

Ces extraits illustrent la hiérarchie des positions dominées dans l'ordre des savoirs professionnels de l'AVS à l'enseignant ordinaire qui réagissent à une certaine forme de condescendance des spécialistes. Le rapport au savoir de ces professionnels va de l'interdit de penser jusqu'au sentiment d'insuffisance en passant par la parcellisation prudente des savoirs.

La situation française concernant le secteur du handicap est marquée par la prégnance de l'éducation et de l'enseignement spécialisé qui ont longtemps assumé la fonction d'intégration sociale des enfants handicapés. Cette situation, qui a vu se constituer des structures médico-sociales avec leurs divers personnels para-médicaux, a installé dans l'esprit des professionnels de l'éducation que leur action était d'emblée limitée. « Ces enfants-là ont besoin d'aide très spécialisée, ils ont besoin de psychomotricien, d'orthophoniste pour certains, euh.. de pédopsychiatres aussi... On est rien de tout ça, on n'est que des enseignants et c'est juste la limite de ce qu'on peut faire. Voilà. » Dir maternelle 1. Dès lors, on assiste à des positionnements dissymétriques qui caractérisent le rapport au savoir des professionnels. Certaines définitions exclusivement négatives, « je n'ai pas à intervenir. Je suis pas psy, je suis pas prof, je suis pas une maîtresse. Voilà, je suis juste une personne qui aide l'enfant mais qui n'interprète pas les choses ». AVS 3, attestent que les savoirs des professionnels n'ont pas le même statut. « Parce qu'il y a eu des fois aussi où j'avais l'impression d'être dans une sorte

d'interrogatoire où on me demandait « alors à l'école, ça se passe comment ? », et puis un jour j'ai dit « et à l'hôpital, ça se passe comment ? ». Parce qu'en fait on me demandait à moi, quelque part j'avais presque l'impression qu'il fallait que je rende des comptes sur la façon dont j'accueillais l'enfant, la façon dont ça se passait, et finalement je ne savais rien de ce qui se passait à côté. » Enseignant 2. Ici c'est la demande de réciprocité qui paraît légitime dans le cas de situations partenariales. Il existe une donc gamme variée de rapports entre les savoirs experts et les savoirs issus des situations éducatives ordinaires. Ces rapports sont souvent marqués par une certaine ambivalence. Soit on sollicite un savoir extérieur et spécialisé à même de guider le professionnel profane, « alors là, j'aurais bien aimé qu'on me le dise parce c'est vrai que je suis... enfin, savoir comment réagir par rapport à ses réactions complètement imprévisibles, savoir comment y répondre, comment y palier, comment m'adresser à lui » Enseignant 6. Quelquefois la sollicitation reste mesurée : « moi je sais qu'il y a le secret médical qui entre en jeu aussi, que les parents peuvent choisir de ne pas nous transmettre les informations s'ils veulent. Mais on a pas besoin forcément du détail médical, mais des indications qui pourraient nous dire bien voilà, tels genres d'activités lui conviendraient mieux. » Enseignant 4. D'autres fois encore, certains professionnels parviennent à relativiser la dimension de la nomination a priori, « il faut prendre en compte je crois, la particularité de l'enfant aussi et pas forcément se limiter à « ben voilà, il a telle pathologie, on doit s'arrêter là », il faut aussi prendre ses particularités. Sa pathologie ne fait pas tout, voilà. » Enseignant 4.

La demande peut également ne pas viser un savoir préalable qui livrerait la conduite à tenir, mais un savoir réflexif, construit sur des échanges entre professionnels. « Voir des spécialistes, leur parler, de leur dire est-ce que je fais n'importe quoi ou qu'est-ce que je peux faire pour que ce soit bien, pour que ça serve à quelque chose ? Je sais bien qu'avec ces enfants-là il n'y a pas de recette, mais je ne demande pas de recette, mais euh, d'avoir un endroit pour échanger » Enseignant 7. Cette demande peut, dans cette hypothèse, s'appuyer sur des dispositifs formels ou s'effectuer au gré des opportunités et des échanges informels. « C'était ça et aussi rencontrer souvent la maman parce que la maman m'a donné beaucoup de clés de communication pour rentrer en communication avec cet enfant. Voilà, c'est tout ! » Dir maternelle 3.

C'est donc le rapport des professionnels avec les parents qui se trouve modifié. Dans de nombreux cas, ces derniers deviennent détenteurs de savoirs sur la spécificité du comportement de leur enfant et à ce titre, ils en viennent à tenir la place d'experts. Ceci vaut

tout aussi bien pour les pédagogues que pour les médecins, notamment dans les cas où une bio-socialité associative s'est développée par exemple pour certains handicaps rares, ou bien dans le cas emblématique de l'autisme. Les familles en viennent à construire des savoirs collectifs avec lesquels médecins, professionnels para-médicaux et enseignants doivent désormais composer. En effet, l'analyse Isabelle Stengers à propos de la maladie est en tous points transposable au handicap. « Identifier le vecteur de la maladie et son mode d'action ne suffit pas à résoudre le problème. [...] Il faut aussi trouver des réponses à des questions telles que : comment s'adresser aux malades, les aider, vivre avec eux ? Et ces réponses font tout aussi bien partie que l'identification du virus du savoir auquel nous oblige une maladie » (1997,p 49). Les nouvelles dispositions législatives positionnent aujourd'hui les parents à l'interface des savoirs du secteur médico-social et des structures ordinaires. Là où les institutions endossaient par le passé une forme de substitution à l'exercice de la parentalité⁵⁸, ils sont aujourd'hui placés en situation de responsabilité individuelle, les échanges d'informations sont censés transiter par eux. « On assume tout ce qui ne se passe pas bien. [...] Donc vous vous levez un matin, vous emmenez votre gamine à l'école, vous la récupérez, pff catastrophe. Vous l'emmenez chez l'orthophoniste, elle ne veut rien faire aujourd'hui... vous encaissez, vous encaissez... vous êtes la personne qui fait le lien avec les professionnels de l'enfant ». Parent 15. Ce basculement est encore partiel, il exige de nouvelles postures de la part des professionnels car la position des familles est quelque fois inconfortable. Stanislas Morel constate que les difficultés de l'enfant suscitent parfois une remise en cause de leurs pratiques éducatives de part des spécialistes. « Fortement contraints, les parents disposent néanmoins , y compris pour les moins dotés d'entre eux, d'une double marge de manœuvre : celle d'effectuer des choix sur le marché des prises en charge et celle de mobiliser les uns contre les autres des spécialistes aux savoirs non unifiés » (Morel, 2012,p.155)

Qu'il soit satisfait ou non le besoin de savoir provoqué par les situations de scolarisation trouve des prolongements dans un mouvement d'auto-formation. « J'aurais aimé que des professionnels me donnent des renseignements. J'ai dévoré des livres depuis 6 mois, de moi-même » AVS 1. « Nous, on cherchait à confirmer ce qu'on voyait, un petit peu sur internet, parce que sur internet, y'a tout et puis aussi rien ! » Enseignant 10. « Oui je regarde sur des forums. Ah ah ah ! Oui je regarde sur des forums. Ça m'aide un petit peu parce que bon moi, comment prendre Arthur ? » AVS 3. Des réseaux d'échange peuvent aussi soutenir

⁵⁸ Nous nous référons ici à la distinction opérée par Houzel (dir), 1999, Les enjeux de la parentalité, Toulouse, Erès

les professionnels et les familles, pour autant que ces dernières se sentent autorisées à s'émanciper de la tutelle des spécialistes. « Donc c'était aussi la première fois où je me suis dit « je peux faire quelque chose de concret avec ma fille, je peux l'aider » parce que jusqu'alors j'avais l'impression que je ne savais pas quoi faire pour la faire progresser en fait. On n'était pas compétents. Dans la foulée ma compagne est allée chercher sur Internet des associations et de fil en aiguille elle a rencontré des parents, elle a téléphoné à quelqu'un qui habite à l'autre bout de la France, qui l'a beaucoup écoutée pendant 2 heures au téléphone, ça lui a fait un bien fou. Et qui lui a un petit peu dit que c'était bien de faire » Parent 13

L'engagement dans l'auto-formation obéit à des motivations diverses : soit il répond au manque, soit il prolonge les interventions spécialisées, soit encore il signifie une opposition à certaines approches. « J'ai fait acheter des livres de la méthode Montessori, ils s'en sont servis six mois après, ben moi je suis en colère quand je vois ça. Je leur apporte des outils je leur dis voilà c'est ça qu'il faut faire avec M, vous embêtez pas avec le reste. Le livre, je l'ai fait acheter en septembre et ils s'en sont servis à partir d'avril. Qu'est-ce que vous voulez que je fasse moi [...] elle fait plus de progrès quand elle passe 15 jours avec nous ». Parent 2. Les occasions de conflit de représentations et d'objectifs éducatifs sont fréquentes entre parents et professionnels et entre professionnels ordinaires et spécialisés, il est donc utile d'en comprendre les logiques. Le premier enjeu réside dans l'acceptation de relativisation de son point de vue, c'est-à-dire prendre la mesure des différences de contexte. « Moi, l'enfant je le connais quand il est en groupe. Là ils sont 33. Tandis qu'eux, ils sont seuls avec lui. Le contexte est vraiment différent. » AVS 1 « Mais à la maison il n'est pas identique que lorsqu'il est à l'extérieur, il joue beaucoup avec ses deux frères. Il communique avec ses frères. Donc pour nous c'était moins évident de voir à la maison Pour nous c'est moins évident de voir ce problème. » Parent 4. Ensuite, les échanges qui favorisent la connaissance des systèmes de contrainte des uns et des autres engagent de nouvelles compréhensions. « Non, c'est super d'avoir des rapports avec ces gens-là, c'est vrai qu'après ça nous donne pas forcément de solutions. C'est vrai qu'ils nous donnent pas forcément de remèdes miracles, de choses à appliquer pour que ça fonctionne avec l'enfant ou pour le faire progresser. Mais déjà ça nous aide, d'y voir plus clair ça permet d'appréhender les choses différemment quand même, d'être moins dans la frustration, d'être plus dans la compréhension » Enseignant 5. Mais les séparations institutionnelles ne permettent pas toujours la circulation des informations. « Alors le problème c'est toujours que si moi, je vais pas piocher les infos et tirer un petit peu les gens comme ça et téléphoner... Ouais c'est moi souvent qui suis à

l'initiative. Alors... Peut-être à part la puéricultrice du secteur, de la PMI, avec qui on travaille beaucoup ensemble, elle m'appelle je l'appelle, on fait des petites synthèses : on se voit au moins une fois par trimestre. Mais, les autres professionnels, si je vais pas à la pêche (rires), et si c'est pas moi qui vais les solliciter, on n'a pas les infos. C'est difficile. » Dir crèche 1. L'absence de mise en commun des savoirs sur l'enfant est aussi la conséquence de l'affirmation d'objectifs spécifiques qui renvoient à l'affirmation d'identités professionnelles distinctes. « Qu'est ce qu'on pourrait faire ensemble pour aller dans la même direction ? », chacun allait dans ses petites directions personnelles avec ses objectifs personnels. La psychomotricienne avait ses propres objectifs, à la crèche c'était pareil, à l'école c'était encore différent et pour arriver à fédérer tout le monde c'est quand même difficile. Enfin c'est le sentiment que j'en ai. Chacun fait de son côté du mieux qu'il peut mais je pense que ça converge pas passez. » Dir maternelle 3. Or, comme le mettent en évidence (Couturier et *al.*, 2009), toute collaboration/coopération entre services et dispositifs différents autour des situations de scolarisation nécessite que s'installe une continuité d'approche en termes d'objectifs visés, dont la finalité devrait être une amélioration de la participation scolaire.

La question des savoirs d'action

Dépassant la distinction usuelle entre savoir expert et savoir profane, cette exploration nous amène à identifier différentes fonctions attribuées au savoir : le savoir en tant qu'information qui peut nommer, déstabiliser ou rassurer sans pour autant apporter d'éléments pour agir, le savoir pour l'action qui permet de réagir ou d'anticiper en situation. Si le premier peut jouer un rôle pour les parents et les professionnels non spécialistes, c'est surtout du second dont ils ont besoin, tant l'accueil des enfants handicapés bouleverse leurs normes antécédentes.

Selon Schwartz (1995) les normes antécédentes sont une forme codifiée, « autorisée », des acquis de l'intelligence, de l'expérience collective et des pouvoirs établis. Elles permettent l'ajustement, dans un contexte donné, entre une expérience individuelle et les contraintes de la prescription. En l'espèce, il convient de faire une distinction s'agissant des auxiliaires de vie scolaire pour lesquels ces normes n'existent pas, dans la mesure où ils ne disposent d'aucun cadre professionnel collectif préalable à la rencontre avec l'enfant handicapé. « Moi je suis arrivée le 3 septembre, on m'a dit voilà B. mais je ne savais pas, il m'a fallu faire connaissance et on ne sait pas trop comment se positionner. Donc on apprend sur le tas et avec le temps, en essayant d'aller vers la maman en essayant des choses. » AVS 4. Le fait que la proximité avec l'enfant leur soit déléguée rend également nécessaire

l'instauration d'une forme de confiance mutuelle. « C'était plus un dialogue qui était à mettre en place entre lui et moi qu'il ait confiance, donc à partir de là ça a été. Enfin il commence tout juste à avoir confiance en moi » AVS 2. En cela le ressort professionnel de leur activité repose sur cette capacité à générer du partage de confiance là où les enseignants ont par statut plutôt besoin d'obéissance de la part de l'élève. Sur le plan des savoirs une ligne de partage existe entre d'un côté les professionnels qui ont besoin d'une connaissance personnelle des usagers avec lesquels ils travaillent (Auxiliaires de vie scolaire, auxiliaire de puériculture) et ceux qui peuvent, dans un premier temps, se contenter d'une connaissance catégorielle : élève handicapé, en difficulté...etc. (Astier, 2007, p.125).

Pour les enseignants ordinaires le terme « démuni » est souvent utilisé pour caractériser leur situation. Le petit Robert nous indique que ce terme renvoie au sentiment d'être « dépouillé d'une chose essentielle ». Tout se passe donc comme si la présence d'élèves handicapés venait déstabiliser les repères. Si l'on s'en tient au point de vue des savoirs, on observe que l'accueil d'élèves handicapés provoque un besoin de savoirs nouveaux, mais aussi, fondamentalement, il « dépouille » l'enseignant ordinaire de son savoir faire pédagogique usuel et provoque un questionnement d'identitaire. « Moi je culpabilisais presque parce que de pas... finalement de pas lui inculquer des apprentissages. Parce que je me disais « ma fonction première c'est enseignante », donc les enfants sont là effectivement pour la socialisation mais aussi pour la préparation un petit peu à tout ce qui est d'ordre scolaire.» Enseignant 2. D'où la nécessité pour l'enseignant de restaurer le sens de son travail en direction de ces enfants si différents. « Le fait d'en parler ça a permis de résoudre. Maintenant je sais que le fait qu'il soit là, il a des activités répétitives tous les jours parce qu'il faut qu'il se structure par rapport à ça et voilà ! L'objectif il est là pour l'instant » Enseignant 2. On perçoit nettement que l'enjeu revient à favoriser de nouveaux objectifs pour l'action pédagogique qui vont cadrer la situation en installant des repères à même de réintroduire le sentiment de compétence de l'enseignant. Cela passe parfois par une inversion de l'expertise lorsque les parents jouent le rôle de formateurs. « Elle m'a dit « voilà quand il se passe ça, ou quand il fait une crise comme ça, c'est bien de faire ça ou ça avec lui » Alors je le fais et c'est vrai que parfois ça marche. Oui, oui, elle m'a donné des petits trucs comme ça puisqu'elle, elle a eu de son côté une formation. Elle a eu une formation et elle a certainement de meilleurs outils que moi... » Enseignant 1. Ce qui d'ordinaire pourrait être source de conflits, les enseignants n'ont généralement pas besoin de conseils pour savoir se conduire avec les élèves, devient ici une ressource dès lors qu'il s'agit d'enfants handicapés. Ceci souligne combien ces situations sont considérées comme hors champ des compétences ordinaires des enseignants.

Même si dans la majorité des cas un équilibre s'installe, celui-ci est toujours fragile. « Il n'y a jamais eu de moments de refus à l'intégration de mon fils, mais je pense que les profs sont inquiets et continuent à appréhender cet accueil, ne sachant pas toujours comment faire. Les enseignants se posent et posent beaucoup de questions, ce qui, en fait, est plutôt bien ! »
Parent 7.

En définitive, c'est un double mouvement de profanation de savoirs spécialisés et d'ouverture des normes éducatives ordinaires que réclame l'éducation des enfants handicapés. En effet, l'accueil à la crèche ou à l'école pose une série de questions sur les savoirs potentiellement concurrents qu'il s'agit de relier afin de permettre aux familles et aux professionnels de réaménager leurs cadres d'appréhension des situations d'éducation et de scolarisation. La notion de « savoirs assujettis » avec laquelle Michel Foucault désigne « les savoirs des gens », dispersés et proliférant avant que d'être disciplinés dans le cadre des sciences humaines (Foucault, 1997), nous semble correspondre à la situation créée par l'inclusion éducative. En effet, l'éducation ordinaire des jeunes enfants handicapés est inédite à une telle échelle, elle exige que s'ouvrent de nouveaux espaces/temps d'élaboration de connaissances où « des individus s'agrègent autour de zones de connaissance qui leur appartiennent en propre mais dont ils acceptent de céder l'exactitude pour la partager avec d'autres » (Authier, 1998, p.82). Elles provoquent des réaménagements où des professionnels sont amenés, pour assurer l'exigence nouvelle de l'inclusion, à accepter de modifier les savoirs qui soutiennent ordinairement leurs actions. Pour cela ils sont conduits à se lier avec d'autres visions - celles des parents ou de spécialistes extérieurs à leur périmètre éducatif-, à prendre en compte également des points de vue construits dans la proximité de l'enfant. Si l'on s'en tient aux exigences liées à une éducation inclusive, ces relations ne doivent pas servir de prétexte à l'aménagement de situations d'exception, ou fixer des objectifs différents de ceux de l'institution d'accueil, mais à élargir les visions professionnelles et générer de nouveaux horizons éducatifs.

Plus généralement, la question des savoirs en situation professionnelle s'articule à des considérations de pouvoir. Celui-ci peut s'approcher à deux niveaux : celui de la hiérarchie des fonctions et professions comme nous l'avons abordée mais aussi celui des professionnels, quels qu'ils soient, par rapport à leur activité professionnelle. L'enjeu essentiel pour ces derniers, même en situation de division du travail asymétrique, reste le degré de liberté dont ils s'estiment titulaires, la façon dont ils peuvent avoir le sentiment de prendre part à la coopération d'ensemble. En effet, « en l'absence de pouvoir, le sujet n'éprouve ni intérêt, ni

plaisir à son travail, situation qui peut mener jusqu'à la souffrance et à la pétrification de la personnalité. Tout au contraire, lorsque les conditions sont réunies, situation aujourd'hui rare, qui permettent au sujet d'exercer un pouvoir réel sur son acte, plaisir, motivation, créativité, sens des responsabilités peuvent se développer. L'acte pouvoir élargit le concept traditionnel de pouvoir, au pouvoir des uns sur les autres il ajoute le pouvoir sur son propre acte » (Mendel et Prades, 2002, p.132). Comme nous l'avons souligné, la question des savoirs en situation d'inclusion éducative se pose à travers un réexamen des cloisonnements et hiérarchies installés de longue date et ouvre sur de nouvelles situations où le rôle des organisations collectives de travail intervient de façon déterminante. À cet égard, notre enquête nous fournit des éléments comparatifs sur des crèches et écoles maternelles.

Crèches, écoles maternelles : deux déclinaisons de l'inclusion

Bien que les crèches soient moins nombreuses dans notre enquête, les entretiens recueillis nous autorisent à dessiner un portrait croisé de ces deux structures au regard des modalités de mise en œuvre de l'inclusion. L'analyse fait apparaître une continuité en termes d'objectifs ainsi que des transitions institutionnelles la plupart du temps travaillées en termes de passerelles ou de suivis de situations graduels. Au plan institutionnel, des différences sensibles apparaissent cependant notamment sur les modalités collectives de gestion des situations d'inclusion.

La « philosophie » de l'inclusion s'appuie sur le principe selon lequel une socialisation en milieu ordinaire est la meilleure garantie pour les enfants handicapés de se prémunir contre les risques d'exclusion, tout en permettant aux milieux ordinaires de faire place à la différence. De tels principes contreviennent cependant aux normes antécédentes des milieux éducatifs ordinaires façonnés par la distinction d'avec les institutions spécialisées. C'est pourquoi un tel changement se fraye un chemin en tenant compte des circuits de sens existants. Notre enquête met en relief la centralité de la socialisation comme objectif dynamique pour l'inclusion éducative. A cet égard, les propos recueillis auprès des professionnels soulignent l'extraordinaire capacité de tolérance et d'adaptation des jeunes enfants aux comportements quelques fois hors normes des enfants handicapés. « Alors, au départ ils sont en train de la regarder et de dire bah elle est pas comme nous, donc elle bavait, donc ils lui apportaient un bavoir pour qu'elle s'essuie. Il y a une entraide impressionnante ! Et ils s'adaptent à tous les handicaps en fin de compte. Entre l'enfant qui rampe au sol, celui qui avait sa flèche, notre

petit qu'il fallait aider à marcher et qui à force s'est mis même presque à courir, au niveau de la crèche, je vais dire, les enfants autistes on a eu aussi, les enfants ils regardent pas tout ça en fin de compte. C'est un copain comme un autre » AUX1. « Il a été très bien accepté tout de suite dans la classe, il s'est fait plein d'amis et à partir d'après les vacances on sent bien qu'il parle avec les autres, il s'adresse aux autres, avant il ne le faisait pas. Là il adresse directement la parole, c'est intéressant. Je trouve que c'est mieux qu'il soit scolarisé en milieu normal parce qu'il oublie son handicap. » AVS 6. La dynamique socialisatrice est quasi unanimement affirmée par les professionnels, au point de faire quelque fois écran à des objectifs d'apprentissage durant les dernières années de l'école maternelle. En effet, si pour la crèche la socialisation vient en pôle position des objectifs des professionnels et des parents, le maintien exclusif de cette ambition pour l'école maternelle peut traduire deux impasses quant à la nécessité de mise en résonance de savoirs. Soit elle découle d'une « répartition » implicite des tâches, lorsque plusieurs institutions collaborent : la socialisation scolaire intervenant comme complément du soin, privée donc de sa dimension d'apprentissage. Soit, elle favorise le maintien en situation liminale⁵⁹ des enfants dont on dit, selon l'expression consacrée : « qu'ils ne sont pas entrés dans les apprentissages ». « Parce que cet enfant-là, à l'heure actuelle, il n'est pas encore entré dans les apprentissages. On le savait dès le départ, l'objectif d'entrée pour cet élève-là, c'était la socialisation. Donc si on reste au degré de la socialisation moi je dirais qu'il a réussi » Dir. mat 6. Même si la question des apprentissages ne se pose pas de la même façon en crèche ou en école maternelle, au sein des crèches, les professionnels, tout en avançant les spécificités de leurs médiations, situent leur action dans un continuum socialisation/apprentissage. « Oh, oui oui, elle a bien intégré le rituel, et puis on voit qu'elle a...Il y a des moments où ça va stagner, et il y a des moments où tiens il y a quelque chose qui se passe, il y a un progrès qui se fait» AUX 3.

La différenciation s'opère à l'école maternelle lorsque la perspective cognitive s'affirme progressivement comme l'objectif sous-jacent. « Je dirai une socialisation, donc on reste bien dans le cadre de l'école, on n'est pas dans le cadre des soins du tout, contrairement je dirai notamment au CAMSP. On n'est pas non plus dans le cadre de la garderie ou de la crèche, disons on est vraiment, on va vers l'apprentissage, vers des apprentissages de type scolaire, donc à une évaluation des compétences et puis effectivement une capacité à se socialiser mais tout ça dans une perspective d'apprentissage ». Enseignant 9. Il s'avère

⁵⁹ Ceci signifie être maintenu dans un état d'entre-deux, au seuil d'une institution. En l'espèce présent à l'école mais sans les objectifs qui en fondent la légitimité c'est-à-dire les apprentissages.

important donc de ne pas restreindre les acquisitions visées afin de laisser jouer la dynamique de la scolarisation. « On s'aperçoit finalement qu'il fait des choses parce qu'au début on se dit c'est même pas la peine de lui apprendre son prénom, mais si, parce qu'en fait Hugo là cette année je lui ai fait travailler les lettres et il y arrivait [...] en fait ils sont capables de plus de ce que l'on croit et ça on le voit en apprenant à les connaître quoi. » Enseignant 7. Nous touchons là l'importance de ne pas délimiter a priori les possibilités de la situation scolaire, ce que réalisent trop souvent des intégrations sur des temps très partiels dont les attendus sont quasi entièrement circonscrits. Il est important de laisser les situations ouvertes car en définitive, c'est le critère de la progression qui reste le juge de paix des effets bénéfiques de l'inclusion scolaire. « Il arrivait quand même à presque six ans en moyenne section, toujours la couche aux fesses - et là, euh, on a senti qu'il en avait vraiment assez, et je l'ai vu presque régresser ; donc il ne voulait même plus peindre. En fait, il y a plein de choses qu'il faisait, qu'il ne faisait plus après. J pense qu'il n'était pas à sa place, c'est tout. On le gardait au chaud. » Enseignant 8.

Au-delà des différences logiques entre crèches et écoles maternelles, liées à l'âge des enfants, notre enquête en souligne une autre, qui tient au rôle joué par le collectif de travail dans l'aménagement des situations éducatives adaptées aux enfants handicapés. D'un côté, pour les crèches, l'accueil des enfants handicapés s'intègre au projet de l'établissement et l'organise de façon collective. Pour l'école maternelle, en dépit de la loi qui assigne l'objectif de l'inclusion à l'ensemble du système scolaire, ce dernier semble souvent être mis en œuvre par défaut. Ces deux configurations débouchent sur des compétences collectives mises en œuvre soit de façon proactive, soit de façon réactive.

À l'école maternelle on fait face, on aménage au gré de circonstances, « alors, c'est vrai que mon ATSEM m'a beaucoup, beaucoup aidée, hein, dans ces moments-là. Ca lui est arrivé de le prendre, un petit peu avec elle, parce qu'il avait besoin de silence, de calme, d'être tout seul ; et pendant ce temps-là, le groupe respirait un petit peu. Ca fait du bien à tout le monde ». Enseignant 8. « Donc mes collègues ont entendu ma demande, elles ont entendu certainement ma souffrance à un moment donné et on a essayé d'y pallier ensemble en se réunissant et en discutant parce qu'il faut pas rester dans sa difficulté sans en parler. Il faut que ça sorte, donc on s'est réuni, on a parlé, on a trouvé des solutions. On a mis tout ce qu'on pouvait, tout ce qu'on a à notre portée pour mettre quelque chose en place » Enseignant 1. Néanmoins, dans certains cas de figure, notamment avec la présence de nombreux élèves en difficulté en réseau ambition réussite par exemple, le collectif peut être amené à se mobiliser

de façon préventive, « mais c'est un travail d'équipe, ça au niveau de la répartition, c'est évident. Si on sait que l'on a un jeune collègue nommé, on ne va lui mettre un enfant qui est repéré handicap ou suivi par la MDPH, ou alors on va adapter au niveau des échanges de service, on va mettre quelque chose en place ». Dir. maternelle 4

À la crèche c'est la situation d'accueil qui prime et qui peut devenir un enrichissement professionnel. « Il y a des collègues qui se sentent pas capables du tout d'accueillir un enfant... Et là, c'est bon y a aucun souci... On délègue. Enfin, il y a des fois on laisse un petit peu agir les gens comme ça, pour voir comment ils vont réagir. Donc je me mets plus en recul et je laisse la collègue qui se sent moins apte en fin de compte avec le premier accueil, voir comment elle va réagir.» AUX 1. Dans certains cas ce sont les professionnels spécialisés qui profitent du confort affectif de la situation d'accueil pour exercer mieux leur art, comme dans l'exemple ci après. « Elle connaissait très très bien la kiné puisqu'elle la voyait à l'extérieur et c'était tous les jours, mais dès qu'elle était ici, elle voyait la voiture de la kiné se garer, elle était déjà en larmes. C'était une catastrophe ! Donc en fin de compte, ce qu'on avait demandé avec la kiné, c'est de pouvoir participer, parce qu'en plus c'était une enfant qui était très attachée à certaines personnes et donc on allait participer à la séance de kiné ce qui permettait à la kinésithérapeute de pouvoir faire des actions (rires) sans qu'elle s'en rende compte et sans en mettre un tonnerre de larmes derrière.» AUX 1.

Pour l'école maternelle, seuls certains contextes, ceux où les difficultés sont fréquentes, favorisent le soutien mutuel : « c'est vrai que l'on a beaucoup d'enfants en grande difficulté et/ou en situation de handicap et on fonctionne en permanence ensemble. C'est pour ça aussi que je ne me suis pas encore sentie, à un moment donné, en grosse difficulté face à un enfant comme C. » Enseignant 10. Pour la crèche, la dimension du travail d'équipe se trouve posée d'emblée, « quand on va avoir des situations difficiles, que ce soit un enfant qui a un handicap ou un enfant qui n'a pas de handicap mais qui à un moment donné pose souci à l'équipe, on cherche à réorganiser pour que les situations s'apaisent, pour qu'on trouve des solutions ». Dir. crèche 2. De la même manière en matière d'évaluation des situations, la dimension collective du travail en crèche produit aussi des savoirs moins mutilés. « On ne s'est pas contenté d'avoir juste les avis de l'éducatrice, donc on a demandé à toute l'équipe, de faire un p'tit compte-rendu écrit, et puis on a pu faire, voilà quelque chose, un bilan vraiment détaillé de tout ce qu'elle était capable de faire, de toutes les difficultés qu'elle pouvait rencontrer, et comment on pouvait l'aider à progresser, donc l'ensemble de l'équipe a un regard ». Dir crèche 2

Nous pouvons dire que les cadres de travail de la crèche et de l'école maternelle, tout en se situant sur un continuum éducatif, diffèrent sensiblement quant à la mise en œuvre des situations d'inclusion scolaire. Il semble que pour les crèches l'inclusion vienne plus facilement faire culture professionnelle du fait de la prégnance du travail d'équipe et des projets propres à chacune des structures. Dans le cas de l'école maternelle, la réorganisation générale de la scolarisation des élèves handicapés produit incontestablement des effets sur le terrain. Il apparaît cependant, que faute d'une prise en compte organisationnelle au niveau intermédiaire des établissements ou faute de travail collectif entre professionnels, ces derniers en soient la plupart du temps réduits à des aménagements « défensifs ». On le voit : écarter momentanément un enfant du groupe, grâce à l'intervention de l'ATSEM ou de l'AVS, ne prend pas le même sens que de résoudre la difficulté au sein du fonctionnement du groupe. Ainsi, les expressions telles que : « le groupe doit souffler » désigne toujours l'élève handicapé comme intégré sous condition.

Parallèlement les enseignants ne bénéficient d'aucun soutien organisationnel pour réaliser l'inclusion. Tout se passe pour l'institution scolaire comme si afficher les valeurs inclusives au système scolaire suffisait à en permettre l'effectivité. Ce déficit de prise en compte des besoins de formation et de temps de réflexion pour les enseignants bloque la possibilité de mise en culture institutionnelle. Les situations d'inclusion sont ainsi condamnées à n'être que la répétition de cas particuliers gérés au gré des circonstances sans pouvoir appuyer la construction de savoirs et de compétences.

Au terme de cette analyse nous dirons que le réaménagement majeur provoqué par l'inclusion éducative consiste à réintroduire dans l'éducation et la scolarisation une partie des savoirs qui se sont constitués en dehors d'elles par spécialisation disciplinaire. La division du travail, jusqu'ici rendue possible par l'existence parallèle d'institutions ordinaires et spécialisées, est aujourd'hui questionnée par les pratiques qui se mettent en place de façon graduelle depuis la loi de février 2005.

Ce que nous avons désigné par l'expression, un peu provocatrice, de « profanation des savoirs experts » ne fait qu'enregistrer cette nécessité nouvelle de faire entrer dans le périmètre des savoirs légitimes ceux des parents, des professionnels éducatifs ordinaires et de leurs auxiliaires. Il s'agit, comme nous y invite Everett C. Hughes, de prendre en compte les conditions nouvelles de l'interaction sociale. « Pour étudier correctement la division du travail, il faut, dans chaque système de travail, prendre en compte toutes les catégories de personnes

qui y sont impliquées, que leur position soit inférieure ou supérieure, qu'elles soient au centre ou à la périphérie du système » (Hughes et Chapoulie 1997, p.68). Les matériaux de cette enquête nous amènent à souligner quelques points forts des évolutions en cours dans les professionnalités au sein des institutions ordinaires, particulièrement à l'école maternelle.

Mais, dans le même temps, les contradictions générées par ces nouvelles situations sont importantes. Nous sommes vraisemblablement entrés dans une période charnière où la nécessité d'un accompagnement organisationnel des professionnels en termes de formation et de modifications des conditions de travail liées à l'accueil des élèves handicapés se fait cruellement ressentir. La reconnaissance des savoirs parentaux, de ceux des professionnels non spécialisés et des personnels accompagnants, généralement assujettis, réclame de nouvelles modalités de coopération (discussion des projets personnalisés de scolarisation, temps d'échanges, modalités d'évaluation partagées) à inscrire dans le fonctionnement ordinaire des institutions. Et ce, non pas pour reconduire la hiérarchie installée des connaissances spécialisées, mais pour les enrichir des données issues des activités éducatives et enseignantes ordinaires et réciproquement. Mais cette dynamique, qui reste à produire, rencontre de puissantes contre-tendances au travers des mécanismes d'individualisation et de contractualisation des politiques vis-à-vis des personnes handicapées. Ces derniers nuisent à la perception du caractère polysystémique de l'inclusion scolaire et contrarient « les pédagogies innovantes en leur interdisant notamment d'ancrer le processus éducatif dans des systèmes équitables de coopération fondés sur une logique d'action commune » (Detraux et Ebersold, 2013, p. 113). C'est pourquoi nous mettons l'accent sur les compétences collectives, car en l'absence de stabilisation de savoir-faire liés aux organisations collectives de travail, le recours au seul engagement individuel des acteurs, sans pérennisation, laissera l'objectif inclusif à l'état de pratiques dispersées sans possibilité de production de connaissances nouvelles.

III- Vers un cadre d'analyse multiniveau des professionnalités dans les métiers relationnels

Les recherches touchant aux mutations dans la sphère du travail connaissent depuis au moins deux décennies une expansion continue dans de nombreux domaines. Plus particulièrement, l'intérêt porté à la professionnalisation des activités, par les disciplines de la sociologie du travail et des professions, de l'ergonomie, de la psycho-dynamique du travail,

des sciences de l'éducation...a produit une interdisciplinarité de fait en favorisant des interrogations réciproques à partir des concepts traditionnellement forgés au sein des disciplines. Ce chapitre se risque à une problématisation de nos orientations nouvelles de recherche concernant l'évolution des professionnalités dans les métiers de l'éducation de la formation, du travail social et du soin. Nous essayons de tirer partie de la convergence disciplinaire pour définir à la fois des objets et les éléments d'une méthode : les métiers relationnels et une approche multiniveau. Notre objectif n'est pas ici de présenter une synthèse achevée d'une évolution multiforme, mais de capitaliser, au plan théorique, quelques-unes des perspectives ouvertes par l'élargissement du spectre des métiers investis par la recherche. Il concerne plus particulièrement le domaine des activités professionnelles liées à la croissance et la diversification des emplois dans les secteurs de l'éducation, de la formation, de la santé et du travail social.

La mise sur le devant de la scène par des experts et les médias des notions de souffrance, de risques psycho-sociaux, etc. suscite au sein de la sociologie du travail, et au-delà, un débat dont la revue éponyme s'est fait l'écho sous la forme d'un dossier intitulé « *Maux du travail : dégradation, recomposition ou illusion ?* » (Lallement *et al*, 2011). Notre point de vue ne prétend pas ajouter au riche débat sur ces questions, mais plutôt tenter de tracer des voies susceptibles de doter chercheurs et praticiens des moyens d'approfondir leurs outils pragmatiques d'interrogation des turbulences qui affectent le travail et les professionnalités. Ce faisant, il nous paraît indispensable d'intégrer ces réflexions à une perspective d'ensemble fondée d'une part sur une conception renouvelée des organisations et exprimant d'autre part le souci de redonner du crédit à la dimension collective du travail, très souvent occultée.

Les métiers relationnels et les recompositions du travail

Sans entrer dans une discussion économique sur les fondements et le sens des mutations de la sphère du travail, nous nous contentons de rapporter ce qui semble faire consensus parmi les économistes lorsqu'ils évoquent les évolutions en cours depuis plusieurs décennies. Christian du Tertre mentionne trois facteurs essentiels pour caractériser la situation : « le rôle moteur des activités de services, la généralisation des NTIC et l'aspect stratégique des dimensions immatérielles des ressources et des produits » (du Tertre, 2013, p. 29). Ces bouleversements affectent incontestablement les cadres d'appréhension des métiers relationnels, qui sont appelés à se redéfinir en rapport avec ces évolutions génériques. C'est pourquoi à notre sens il n'existe pas pour l'heure de désignation stabilisée pour qualifier ces

regroupements de métiers, ce qui en soi est l'indice de l'émergence récente d'une interrogation sur leur caractère commun. Le mouvement d'interpénétration produit par l'extension des activités commerciales, de type relation clientèle, et celui conjoint de mise en prestation d'activités d'aide sociale ou domestique, légitime certains rapprochements qui n'ont pas encore trouvé de cadre stabilisé. Ainsi, entre les appellations de métier sur autrui (Dubet, 2002), métiers pour autrui (Gonin-Bollo, Dubar, 2007), professions relationnelles (Demailly, 2008), voire métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007), métiers de l'humain, chaque auteur se contente de signaler que son objet appartient à un ensemble plus vaste aux frontières floues. Seule Lise Demailly propose d'emblée une démarche globale permettant de clarifier le champ couvert par l'expression *activités professionnelles relationnelles* ; nous en discuterons quelques-uns des apports.

Depuis plusieurs années, la demande de production de connaissances sur les effets des mutations sociales dans les métiers de l'éducation, du social et de la santé est en augmentation. Cette exigence est due à l'importante croissance quantitative des métiers de l'information, de la formation, du recrutement, de l'assistance maternelle, de l'accompagnement etc. (Demailly, 2008, p. 33-37) ; elle est également corrélée à l'élévation du niveau de formation, générée par la mise en place du système LMD (réformes de la formation des enseignants, reconnaissance du niveau licence pour les professions infirmières, conférence de consensus sur la création d'un doctorat en travail social). En conséquence, la recherche en sciences sociales a vu ses terrains se multiplier et ses outils traditionnels se diffuser dans des travaux de formation par la recherche. C'est à ce titre qu'il nous paraît important de proposer des repères pour faciliter les choix d'orientation théorique et méthodologique lorsque l'on se propose d'explorer les activités professionnelles, leurs évolutions, de comprendre les logiques qui les traversent dans le cadre des recompositions en cours, le tout dans une perspective de formations professionnalisantes.

Nous voudrions donc dessiner des orientations de recherche qui puissent tirer parti du double mouvement qui consiste, dans un premier temps, à importer des concepts issus d'une discipline vers un champ plus large d'activités professionnelles et, en retour, évaluer les effets de cette extension des terrains d'application sur les concepts en question. Nous fondons notre démarche sur une perspective épistémologique à la fois relationniste et constructiviste (Corcuff, 2005). Cette dernière, en posant les relations sociales comme réalités premières, aborde les individus et les institutions comme des réalités secondes, c'est-à-dire en tant que cristallisations spécifiques de relations soumises à l'historicité.

Ce premier positionnement nous permet de préciser le sens que nous donnons à une perspective analytique multiniveau⁶⁰ : une démarche qui cherche à rendre compte de l'état des interactions entre les niveaux macro-méso-micro des réalités sociales afférentes à l'évolution des groupes et activités professionnelles, en intégrant la dimension historique. De ce point de vue, nous devons partir d'une spécification du contexte d'ensemble des questions que nous traitons, sachant que nous traversons une période où l'injonction au professionnalisme (Boussard, Demazière et Milburn, 2010) se caractérise par trois traits majeurs selon Claude Dubar : « 1/ l'imposition d'une logique de rentabilité économique dans les entreprises de services, 2/ l'injonction à l'efficacité quantifiée dans certains secteurs de la fonction publique, 3/ la montée de la prise en compte des usagers dans la médecine, la justice » (préface à Boussard et *al.* p.10). Ces mutations macro-sociales s'appréhendent à travers leurs effets diversifiés dans l'éducation et la formation, le travail social et médico-social selon l'histoire de ces secteurs et leur degré de dépendance par rapport à l'action publique. Cette dernière, dont le poids historique est déterminant dans la réglementation des activités professionnelles a considérablement modifié son mode de régulation dans une perspective de *new public management* (Bezes, 2009). L'introduction de l'évaluation quantitative et des indicateurs chiffrés de compétences est de loin la dimension vécue la plus difficilement par les groupes professionnels dont l'identité est en partie construite sur la valorisation des relations. Déjà sensible dans les secteurs de l'administration de la police, de la justice, de l'enseignement supérieur, cette démarche se révèle culturellement contre intuitive dans le discours de nombre de professionnels des domaines de la protection de l'enfance de l'éducation et de la santé. En cela, le geste qui consiste à penser des points de contact, sous l'angle des relations interpersonnelles, entre des activités commerciales et celles d'aide ou d'accompagnement, peut apparaître comme un crime de lèse identité au sein de groupes professionnels dont l'activité s'est organisée au sein de services publics ou para-publics, reposant précisément sur une stricte séparation entre lucratif et non-lucratif. Ainsi, il serait vain selon nous de s'interroger sur les professionnalités dans les métiers relationnels sans chercher à situer les effets de ces nouvelles logiques à la fois sur les formes d'organisation et les cultures de travail, au sens de mode partagé de construction de sens (Barbier, 2010).

⁶⁰ Précision utile dans la mesure où il s'agit initialement d'une méthode statistique essentiellement développée en démographie, cherchant à expliquer les comportements individuels selon différents niveaux d'agrégation. Courgeau, D. et Baccaïni, (1997) Analyse multi-niveaux en sciences sociales, *Population*, n°4, 831-863.

L'activité repensée : des rapprochements disciplinaires féconds

À partir des années 1990, on voit apparaître dans différents secteurs de la recherche en sociologie du travail, ergonomie, sociologie des groupes professionnels, psychologie du travail, sciences de l'éducation, sciences de la gestion, un intérêt de plus en plus marqué à aborder le travail, tel qu'il se pratique, au plus près de l'activité des travailleurs. Ce mouvement, incontestablement porté par la montée en puissance du modèle de la compétence, a placé le travail, vu sous l'angle de l'activité, au cœur d'une investigation multidisciplinaire. La sociologie du travail a connu une extension de ses concepts-notamment le mandat, la licence- à des activités non professionnelles et/ou hors travail salarié (activités domestiques, gestion de projet collaboratif). Ce mouvement, associé à celui d'un certain tournant cognitif opéré cette fois au niveau de la sociologie en général (Borzeix, Bouvier, Pharo, & Société française de sociologie, 1998) a produit de nombreuses hybridations fécondes qui excèdent la seule sociologie du travail. Évoquant les premiers moments de ces influences, Anni Borzeix parle de dégel disciplinaire (Passeron, 1996). Pour elle « c'est par le biais des emprunts méthodologiques, plus que par le partage des objets, concepts ou des problématiques, que passe ce dégel » (Borzeix, 2003, p. 32).

Du côté des sciences de l'éducation qui abordent de fait la liaison entre travail, formation et professionnalisation, on connaît, depuis maintenant plus d'une décennie, un développement pléthorique des modalités d'analyse des pratiques professionnelles en lien avec l'implantation du modèle du praticien réflexif (Champy-Remoussenard, 2005). Certaines approches ont d'ailleurs donné lieu à des spécialisations quasi-disciplinaires, telle que la didactique professionnelle, qui à partir du projet initial d'étudier les mécanismes de l'apprentissage en situation professionnelle, propose aujourd'hui une anthropologie du développement adulte (Samurçay et Pastré, 2004 ; Pastré, 2011). On peut observer une démarche semblable dans la tentative de stabiliser l'ergologie, issue de l'analyse multidisciplinaire des pratiques professionnelles, inspirée par les travaux d'Yves Schwartz. Ces développements attestent incontestablement du dynamisme engendré par le renouvellement des pratiques de formation professionnelle dans les métiers de l'éducation de la formation, de la santé et du social. Jean Marie Barbier et Marc Durand, constatent pour leur part que l'effet intégrateur de la notion d'activité ne produit que peu d'effets en termes de programmes de recherches réellement interdisciplinaires, et doit surtout être compris en lien avec l'émergence d'une nouvelle épistémé, mêlant discours managérial et post-moderniste, touchant à la fois la recherche et l'ensemble des activités sociales (Barbier et Durand, 2003). De son côté, Christian Licoppe (2008) propose une problématisation de cette convergence

pluridisciplinaire autour de l'activité. Ce faisant il fait apparaître des tensions théoriques, au-delà d'une convergence méthodologique qui fait la part belle à l'ethnographie. Il identifie quatre principaux courants ayant plus ou moins en commun cette méthodologie : la psychodynamique du travail, la cognition distribuée, l'ethnométhodologie et la théorie de l'acteur réseau. Ces quatre cadres d'analyse partagent un intérêt pour les artefacts matériels et symboliques en soulignant leur rôle dans les activités de travail. Ils se différencient cependant quant au poids à leur accorder.

La cognition distribuée et la théorie de l'acteur réseau dotent les humains et les artefacts de la même capacité d'enclencher l'action. La première envisage les environnements de travail comme des auxiliaires cognitifs, aménagés par les travailleurs, qui fonctionnalisent leur prise de décision à partir de jugements perceptifs de bas niveau. Le rôle des tableaux, des référentiels et autres formulaires administratifs est essentiel dans la prise d'indice et l'automatisation des décisions. Pour la théorie de l'acteur réseau, les activités sont conçues comme des assemblages socio-techniques, cadrés à distance par des dispositifs et des dispositions. De sorte que l'on peut les approcher comme le résultat d'un processus de traductions successives des injonctions hiérarchiques, par des groupes d'acteurs, humains et non-humains, dont il s'agit de reconstituer la configuration. Dans ce trajet qui va de la prescription à la réalisation, il est utile pour le chercheur de prendre en compte les formalisations instrumentales (circulaires, formulaires, tableaux de bords...), en tant qu'elles traduisent des états organisationnels stabilisés qui contraignent la perception et l'effectuation des tâches à réaliser par les professionnels. Du côté de l'ethnométhodologie et de la psychodynamique du travail, l'intentionnalité des acteurs et la valeur qu'ils accordent à leur travail sont le principal moteur de l'activité des professionnels. La première postule une unité du dire et du faire, si bien que l'activité est assimilée à l'enregistrement minutieux des actes et paroles du travailleur, dans une abstention interprétative absolue. La seconde envisage les artefacts instrumentaux comme des externalisations techniques, produites ou utilisées par les travailleurs, mobilisées en vue d'augmenter leurs capacités d'action et gagner en autonomie. Ces médiations formalisées entre le travailleur et l'activité font l'objet d'une internalisation au cours de l'expérience. Il en résulte que c'est dans le mouvement d'appropriation active des instruments et gestes professionnels construits par d'autres que s'opère le développement professionnel qui alimente l'histoire des métiers (Clot, 2010).

Sans entrer plus avant dans les outils conceptuels forgés par chacune de ces approches théoriques, il s'en déduit deux options méthodologiques quant à la proximité avec les personnes enquêtées : soit le chercheur recourt au recueil de traces et à l'observation, qui

supposent une certaine extériorité par rapport à l'activité (théorie de l'acteur-réseau et cognition distribuée), soit il suscite des verbalisations *a posteriori*, recourt à la vidéo et aux commentaires conjoints (ethnométhodologie et psycho-dynamique du travail). Dans ce second cas, le chercheur doit, s'il ne l'est pas déjà, devenir un connaisseur de l'activité, de son langage et de ses règles professionnelles. Ceci explique en partie la faveur particulière dont jouissent ces méthodologies dans les milieux de la formation professionnelle, voire dans certains dispositifs de recherche-action qui visent explicitement des transformations de l'activité à travers le renforcement du pouvoir d'agir des acteurs sur cette dernière. On le voit, la centration sur l'activité a pour effet, au plan de la posture du chercheur, de brouiller les repères anciens entre recherche fondamentale, recherche appliquée et recherche-action. Brouillage salutaire en ce qu'il contraint le chercheur à qualifier plus précisément ses visées en termes de production de savoir, à la fois dans le détail des méthodologies mobilisées et dans le statut théorique accordé à l'autonomie des acteurs. L'exigence réflexive en la matière permet de s'écarter des découpages dualistes partiellement inopérants au regard des avancées épistémologiques dans les sciences sociales, voir par exemple la troisième voie proposée par Yves Clot avec « *la recherche fondamentale de terrain* » (Clot, 2009). La revendication du passage de champ de pratiques telles que le travail social ou les sciences infirmières au statut de disciplines d'enseignement et de recherche aujourd'hui affirmée⁶¹ s'inscrit dans cette même volonté de consécration des savoirs et compétences construits par et dans l'intervention professionnelle (Leplay, 2009, Dugué et Nivolle, 2008).

Nous percevons enfin dans ces développements l'influence des psychologies de Vigotski et Bruner et plus largement des démarches qui tendent à resituer l'apprentissage humain dans sa dimension anthropologique. De la même manière, à partir des travaux de Leroi-Gourhan et de Georges Simondon, Bernard Stiegler formule une conception de l'homme qu'il définit par sa plasticité cérébrale, « laquelle ne cesse jamais et intériorise les circuits de ce qu'elle est capable d'extérioriser d'abord comme artefact » (Stiegler, 2008, p. 175). Cette conception vient donner une nouvelle consistance théorique aux courants de recherche qui accordent une place importante à la notion d'artefact symbolique, produit de l'activité humaine. Ces directions théoriques qui situent le développement humain comme un processus d'individuation psychique s'accomplissant au sein de milieux collectifs entrent également en affinité avec la perspective relationniste et constructive indiquée plus haut.

⁶¹ Voir notamment la conférence de consensus sur la Recherche en/dans/sur le travail social des 15 et 16 novembre 2012 organisée par le Centre National des Arts et Métiers (Cnam) et l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (Unaforis)

Lorsque l'on observe le mouvement qui consiste cette fois pour une mono-discipline à exporter ces concepts et méthodes vers d'autres objets que ses terrains traditionnels, on remarque en retour des enrichissements conceptuels. Si la sociologie du travail a renouvelé ses problématiques consécutivement à l'introduction de l'activité dans son champ d'investigation empirique, la sociologie des professions a elle aussi connu des inflexions sensibles pour les mêmes raisons. La première ligne d'évolution est liée à l'intégration des perspectives interactionnistes dans l'étude des groupes professionnels définis de façon plus ouverte comme « des collectifs à l'intérieur desquels les membres d'une même activité de travail tendent à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence par l'obtention d'un monopole » (Vezinat, 2010, p. 414). Analysant le passage d'une sociologie classique des professions, d'origine anglo-saxonne, à une sociologie des groupes professionnels à l'occasion d'un bilan critique des publications récentes⁶², Nadège Vezinat souligne la façon dont les courants de la sociologie des professions ont bénéficié, à la fois de la prise en compte du contenu des activités empiriques de travail et de l'élargissement de leurs investigations à des groupes émergents ou hybrides. Didier Demazière en synthétise les principales conclusions de la façon suivante : « la division du travail est un processus continu et toujours inachevé, la spécialisation professionnelle a une dimension morale, les clôtures des marchés du travail sont relatives, les professions réglementées et les activités floues interagissent, la professionnalisation est un mouvement ambigu et paradoxal » (Demazière, 2008, p. 50).

S'agissant des métiers relationnels qui nous préoccupent ici, le mouvement de clôture des groupes professionnels autour d'une compétence, d'une capacité à agir reconnue, est contrarié par de multiples dynamiques. Au titre des plus générales, on note les changements d'orientation politique de l'autorité mandataire, le plus souvent l'État, dont la gouvernance vis-à-vis des métiers de l'éducation et la santé glisse progressivement d'une obligation de moyens à une obligation de résultats. L'emblème en est l'introduction de la performance individuelle dans l'évaluation des activités professionnelles avec notamment la généralisation des entretiens annuels d'évaluation. Ces méthodes de management issues du modèle économique de l'agence ou de la sous-traitance sont résumées dans une formule percutante par Annie Vinokur : « à la formule « *obligation de moyens+confiance* » de la gestion administrée, se substitue celle « *d'obligation de résultats +méfiance* » (Vinokur, 2011, p.14). La construction de la figure de l'utilisateur, le respect de ses droits et l'obtention de son

⁶² Cette recension s'intéresse à deux publications Champy (2009) et Demazière D. et Gadéa C. (2009)

consentement éclairé, à un traitement médical par exemple, viennent par exemple contraindre les professionnels de la santé à prendre en compte le regard profane, là où la définition des compétences collectives s'opérait essentiellement entre pairs. Nous retrouvons ici, les formulations de François Dubet (2002) concernant l'école, l'hôpital, le travail social, et la grande transformation du programme institutionnel. Pour une vision moins enchantée de ces mutations dans le champ du travail social et médico-social, voir (Chauvière, 2007). En conséquence, l'idéal des professions « jurées », c'est-à-dire se dotant librement de compétences et sollicitant une habilitation, devient de plus en plus inatteignable, si bien que les univers professionnels sont de plus en plus à considérer comme « réglés » de l'extérieur par les autorités qui les mandatent. (Cavestro, Durieux, et Monchatre, 2007, p. 69). La notion traditionnelle de mandat mérite donc d'être précisée, car l'État, tout en restant historiquement le principal mandant en matière de soin, d'éducation et de formation, ne définit pas toujours de façon précise ses mandats. La plupart du temps, c'est au niveau de l'établissement général des missions que l'État a pris l'habitude d'intervenir, laissant aux groupes professionnels habilités le soin d'exercer une relative autonomie dans leur mise en œuvre. C'est à ce type de mandatement que l'on doit l'évolution historique des missions confiées à certains groupes professionnels : ajout d'une mission de prévention, à celle de rééducation en internat pour les éducateurs spécialisés, dans les années 1970 ; ajout de missions d'insertion des jeunes et d'intégration scolaire des élèves handicapés pour les établissements d'enseignement par la loi de 1989, etc. Nous pourrions multiplier les exemples de l'évolution des cadrages fournis aux professionnels, au gré de l'évolution des politiques publiques. Ce mode de cadrage des professionnels « à la mission » a conduit à ce que les professions d'enseignant, d'éducateur spécialisé, d'assistante sociale, d'infirmière, se sont construites historiquement sur un modèle de type artisanal, jouissant d'une autonomie liée à la reconnaissance d'une qualification pour exercer dans de nouveaux champs. Ce modèle revêt, selon Lise Demailly, plusieurs caractéristiques : un isolement plus ou moins important dans le travail quotidien, un goût du travail bien fait qui relativise les considérations économiques, une relative polyvalence, une importance donnée à des savoirs techniques dans la définition du métier sans avoir recours à une formalisation trop poussée des pratiques (Demailly, 2008, p. 82). Or, la reconnaissance d'une qualification implique pour le mandataire d'avoir la liberté de choix des méthodes et des moyens mis au service de la réalisation de l'objectif. C'est précisément sur ce point que les choses ont changé, comme le constate Bernard Rey analysant le référentiel de l'enseignement du français pour les professeurs des écoles « qui contrairement à ce qu'il laisse apparaître, établit non pas une liste de compétences indiquant les pouvoirs de

l'enseignant, mais plutôt une liste d'impératifs auxquels il doit se soumettre » (Rey, 2010, p.120). La nouvelle orientation en matière de politique publique considère que la régulation administrative qui laisse de l'autonomie aux agents n'est pas efficace au regard de l'atteinte des objectifs. En conséquence, un nouveau modèle managérial, à base d'objectifs chiffrés à atteindre, s'est généralisé dans l'administration française. Si bien que le modèle artisanal, autrefois hégémonique, doit désormais composer avec de nouvelles formes, de type entrepreneurial, qui tendent à se diffuser parmi les chefs d'établissements d'éducation ou médico-sociaux, parmi certains cadres de santé, responsables de pôle dans la nouvelle organisation hospitalière, ou encore dans les nouveaux emplois liés à la politique de la ville, ou au travail social.

C'est aussi à partir de leur mandatement, ou plutôt sur l'interprétation qu'ils en font, que les professionnels organisent également leur rapport à leur public. Quand l'enseignant va, par exemple, s'autoriser à « trier » les élèves selon qu'ils relèvent d'une aide personnalisée, en raison de difficultés passagères, ou d'autres dispositifs plus intensifs. De même, quand l'infirmière va précipiter le retour au domicile d'une personne âgée, suite à une intervention chirurgicale, estimant que le soutien familial dont elle bénéficie l'y autorise. La licence que s'accorde un professionnel renvoie donc à une conception du mandat, traduit en termes de « cœur de métier », qui lui permet de hiérarchiser les activités qui entrent dans le périmètre de celui-ci. Ce périmètre du « cœur » de métier fait l'objet de luttes et de chevauchements avec d'autres groupes professionnels qui engagent simultanément des questions de valeurs, de gestes professionnels reconnus. L'enjeu de la hiérarchie symbolique des activités fait donc partie intégrante de ce qui se joue à la fois entre les groupes professionnels mais également au sein même de ces derniers. Nous retrouvons ici les notions classiques de division sociale et division morale du travail, telles que proposées par Everett C. Hughes, et à sa suite, les sociologues interactionnistes des professions⁶³ Nous pourrions à ce propos corréler le dynamisme des travaux de sociologie des groupes professionnels dans la dernière période à l'important travail de reconfiguration des métiers orchestré par l'administration française. En effet, l'élaboration du Répertoire Interministériel des Métiers en 2002 a fait l'objet d'un important travail, mobilisant de nombreux experts et partenaires sociaux. « Pour l'État employeur, identifier les emplois et les compétences qui lui permettent d'assumer ses missions est devenu une fonction centrale des responsables ressources humaines, qu'il s'agisse de réussir les recrutements, de professionnaliser la formation ou de faciliter les

⁶³ Pour une intéressante contribution sur les métiers de l'éducation et de l'enseignement, voir Le Floch M.C., (2008).

mobilités. » (Préface à la seconde édition du RIME, 2006). C'est en ce sens que les objets sociaux que sont devenus les référentiels de métiers (Cadet, 2006) nous paraissent illustrer la notion d'artefact symbolique dans une acception renvoyant à la sociologie de la traduction, comme indiqué plus haut. Dotés d'une efficace pratique, ces référentiels traduisent la cristallisation d'un rapport de forces à la fois social et symbolique. Ainsi, par exemple, quand l'État, en lien avec la politique de décentralisation, officialise la notion d'intervention sociale pour qualifier ses missions en matière de solidarité et qu'il promeut une nouvelle fonction d'animateur social en habilitant le diplôme correspondant, il participe de la redéfinition des enjeux de reconnaissance dans le secteur des métiers « traditionnels » du travail social. Notre point de vue ne consiste pas à cantonner nos réflexions à ce seul niveau macro-social, mais au contraire à indiquer que tout travail d'analyse de l'activité, de promotion de gestes professionnels, doit une partie de ses caractéristiques à cet environnement. L'exemple développé par Sylvie Debris et Richard Wittorski (2011) dans leur travail de codification de l'entretien chez les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, s'inscrit clairement dans la volonté stratégique d'un groupe professionnel de faire reconnaître par l'institution une pratique collective peu visible.

Plus généralement, nous constatons que les travaux de recherche qui se proposent d'articuler les trois niveaux (micro, méso, macro) des activités professionnelles et qui se situent fatalement dans l'usage social dominant des termes, en viennent, lorsqu'ils sont conséquents du point de vue de leurs épistémologies, à retracer la ligne de partage entre concepts « sociaux » et concepts « scientifiques » (Barbier, 2000). Ainsi Richard Wittorski avec le terme de professionnalisation, pose que le chercheur ne doit pas prendre pour « argent comptant » le discours social mais le mettre en objet (Wittorski, 2012). Lise Demailly procède de la même manière, lorsqu'elle dit abandonner l'usage du terme de compétence à la suite de nombreuses recherches : « le sociologue a ici un problème avec les mots de langue commune, qui sont tous plus performatifs qu'analytiques, qui sont inscrits dans des prises de positions politiques sur la nature légitime des savoirs professionnels. » (Demailly, 2008, p. 169). Dans les deux cas nous avons affaire à un travail de clarification qui ne peut pas se déduire d'une coupure *a priori* du chercheur par rapport aux usages de sens commun, mais qui sera le résultat du travail scientifique.

Sur ce plan, nous constatons que les concepts de licence, de mandat, de professionnalisation, tels qu'ils viennent d'être illustrés, peuvent, dans le cadre d'une épistémologie relationniste et constructiviste, servir de fil conducteur à un questionnement multiniveau. En effet, ils autorisent le suivi de la prescription à travers ses différentes

composantes et tout au long du trajet qui débouche sur le travail réel. Comme le note Jérôme Denis, l'étude des phases intermédiaires qui scandent le passage de la règle de son statut abstrait de norme à celui de ressource pour l'action, invite à relativiser la rigueur de l'opposition installée entre travail réel et travail prescrit. Sa démarche s'appuie sur le questionnement suivant : « Quelles sont les personnes qui mobilisent et font circuler les règles jusque dans les activités de travail? De quels soutiens langagiers, techniques, organisationnels disposent-elles ? Suivre ces questions permet de répondre à un double objectif. Il s'agit, d'abord, de mettre en lumière les conditions d'accomplissement d'une prescription ordinaire qui reste encore peu explorée, afin de mesurer la place qu'elle prend dans l'activité de chacun et de mettre en lumière les différentes opérations qui lui sont nécessaires. Il s'agit, ensuite, de comprendre comment ces formes ordinaires de circulation des règles sont intégrées à l'organisation du travail » (Denis, 2007, p. 497). Tout en indiquant des directions de recherches empiriques stimulantes pour notre secteur, il met l'accent sur le rôle de l'organisation du travail comme niveau pertinent de stabilisation des règles de travail, ce qui pour notre propos renvoie au niveau méso des organisations. Or, force est de constater que sur ce plan, la sociologie des organisations a elle aussi connu des inflexions devant l'impuissance notoire de ses concepts classiques, tels que pouvoir et culture, à contenir les approches en termes de réseau et de pluralité des régimes d'action. (Lafaye et Singly, 1996, p. 89-116).

Éléments pour une approche nouvelle des organisations de travail

Dès lors, que nous nous sommes fixés comme ligne directrice de suivre l'effet dissolvant de l'introduction d'une conception anthropologique de l'activité au sein des disciplines ayant en commun de s'intéresser aux métiers relationnels, la question de la conception des organisations ne pouvait se tenir à l'écart de cette entreprise de révision conceptuelle. Partant de l'indication suivante de Jean-Marie Barbier : « les activités ne sont pas seulement des transformations du réel physique et social, elles sont en même temps des transformations des sujets individuels ou collectifs qui y sont engagés. On ne peut pas comprendre les unes sans faire référence aux autres » (Barbier, 2001, p. 306), nous voudrions dégager quelques jalons susceptibles d'étayer théoriquement ce programme.

En premier lieu, il convient de caractériser les situations de travail en regard de l'évolution qui tend à généraliser le passage de la coopération à la coordination. La première, s'analyse comme le partage de règles et de valeurs au sein d'expériences de groupes de travail, la seconde, s'appuie sur des systèmes de partenariat et/ou de délégation de tâches, entre divers groupes ou sous-groupes, dont les rapports sont organisés de manière plus ou moins formelle.

Dans l'aire des métiers qui nous concernent, cette dimension renvoie la plupart du temps à la notion de partenariat. Dans la pratique, cette dénomination recouvre des réalités et échelles diverses, selon qu'il s'agit de partenariats inter ou intra-institutionnels, et selon le degré de codification dont ils font l'objet. À partir de l'analyse comparative des réseaux ville-hôpital et d'éducation prioritaire, Lise Demailly propose une typologie en cinq types selon le degré de coopération et l'accord sur les objectifs, y compris l'évaluation (Demailly, 2008, pp. 233-270). Sans entrer ici dans le détail de cette typologie, l'auteur remarque que le type de partenariat le plus fréquent en milieu scolaire consiste à adjoindre à l'enseignement des compétences supplémentaires sans déstabiliser les pratiques et le rapport aux élèves. Dans nos propres travaux, portant sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous avons aussi cherché à clarifier les enjeux de telles situations au niveau *macro* (Mazereau, 2005) compte-tenu de la longue histoire du contentieux entre institutions scolaires et médico-sociales (Chauvière, 2000). Replaçant nos analyses de terrain dans un cadre théorique élargi, nous nous sommes intéressés à la notion d'agencement organisationnel proposée par Jacques Girin. Ce dernier, en se livrant à une clarification de la notion de situation de travail, affirme que « celle-ci, au moins dans l'une de ses acceptions, est porteuse d'une conception du sujet de la connaissance, de la compétence et de l'action qui n'est plus celle de l'individu, ni même du groupe. Elle fait émerger comme *agents* des êtres composites associant des hommes, des objets, des espaces physiques, des machines, des documents, etc. » (Girin, 1995, p. 234). Outre que nous retrouvons là des formulations congruentes avec la théorie de l'acteur réseau, la proposition d'agencements organisationnels est entrée en résonance avec nos recherches sur les dispositifs liés à la promotion de l'inclusion scolaire des élèves handicapés (Mazereau, 2011 a). En effet, en définissant ces agencements comme une combinaison de ressources hétérogènes à qui a été confié un mandat, nous avons facilement pu transposer ce concept au dispositif d'élaboration du projet personnalisé de scolarisation d'un élève handicapé, dans lequel les familles, l'école et les services médico-sociaux sont partie prenante, dans le cadre des procédures définies par la maison départementale du handicap. Nous ne développerons pas plus avant cet aspect de notre propre utilisation de ce concept, en misant sur sa portée transversale à de nombreuses situations professionnelles dans l'éducation, la santé et le travail social. Sans surprise, Jacques Girin distingue trois catégories de ressources : des ressources humaines, c'est-à-dire des individus interconnectés dans un système de relations contractuelles, de relations hiérarchiques, de liens sociaux ; des ressources matérielles, (locaux, machines, moyens financiers) ; des ressources symboliques, au premier rang desquelles se situe le langage, mais aussi des procédures, des technologies organisationnelles.

Ces trois dimensions permettent de réinvestir, dans l'analyse concrète des dispositifs coordonnés, les éléments humains et matériels en analysant leur poids respectif. Leur combinaison, appliquée aux types de partenariats classés selon la logique indiquée plus haut par Lise Demailly, recèle une portée heuristique. En effet, dans les secteurs de l'éducation scolaire ou prioritaire, la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves autrefois accueillis en institution génère de multiples formes de contractualisation plus ou moins formalisées engageant des acteurs professionnels et des usagers. Plus généralement la « domiciliation » des nombreux services d'aide à la personne, de soins ou d'accompagnement suscite, elle aussi, des besoins d'information mutuelle, d'harmonisation des objectifs entre des entités habituées à agir pour leur propre compte.

Désocculter les compétences collectives

Dès lors que l'on adopte le point de vue des agencements organisationnels pour comprendre des dispositifs de coopération, de collaboration ou de coordination, la question des compétences collectives se pose rapidement. Or, cette notion se révèle d'emblée problématique dans la mesure où la compétence est par ailleurs utilisée comme vecteur social de l'individualisation des qualifications. Aussi, l'approche scientifique des compétences collectives n'est-elle pas stabilisée et les chercheurs qui y ont recours en donnent des acceptions différentes. De ce point de vue deux options se présentent : soit on insiste sur leur caractère explicitement coopératif, acquis de façon réflexive à l'occasion de résolutions de problèmes ; soit on met l'accent sur leur caractère informel et instable. Cependant, à l'issue de l'investigation empirique de plusieurs milieux de travail, dont un hôpital, des chercheurs ont formulé d'utiles clarifications (Cavestro W., Colin T. et Grasser B., 2007). L'unité de lieu n'étant pas une condition nécessaire à l'existence d'une compétence collective, il convient en revanche d'être engagé dans une action commune identifiée. En conséquence, les modalités organisationnelles de l'activité ont aussi un impact déterminant pour potentialiser cette compétence. Ceci nous renvoie explicitement aux développements précédents à propos des agencements organisationnels et des modalités « partenariales ». Une autre caractéristique se révèle par ailleurs essentielle : l'indivisibilité de la compétence collective, au sens où les individus n'exerceraient pas leurs compétences individuelles de la même manière, s'ils étaient placés dans un autre contexte. Autrement dit, la compétence collective, contrairement à un réflexe de sens commun, n'est pas la simple addition des compétences individuelles. Une fois installée, elle peut avoir un effet potentialisateur ou inhibiteur sur ces dernières. Enfin, la mise en commun de compétences individuelles externes au groupe détenteur d'une compétence

collective passe par un processus d'apprentissage. Ceci souligne que l'intégration de compétences de professionnels spécialisés intervenants auprès d'élèves en situation de handicap au sein d'organisations d'éducation ou d'enseignement ne doit pas se traiter sur le mode de l'évidence partenariale. Au contraire cette dernière doit faire l'objet d'un travail spécifique au cours duquel chacune d'elles -compétences individuelles spécialisées et compétence collective de l'agencement- vont altérer leur configuration antérieure. Nous entrons clairement ici dans la dynamique des organisations apprenantes où l'on peut avoir affaire à des compétences significatives et continues, ou ponctuelles et réduites aux situations problématiques, selon les caractéristiques des agencements concernés. Nos travaux nous ont permis de dégager deux modèles idéaux-types de mise en œuvre de compétences collectives, s'agissant toujours de situations d'inclusion scolaire. Dans une structure de crèche collective, l'accueil et la gestion des situations d'inclusion font l'objet d'une accumulation de réponses collectives, discutées et évaluées de façon informelle, permettant au collectif des professionnels de s'appuyer sur la « sédimentation » des résolutions de problèmes (échange de service, accueil de professionnels libéraux pour effectuer des actes spécialisés, relais de gestes de soins avec les familles, etc.). Articulé au projet explicite de la structure, l'ensemble de ces principes quotidiens finit par faire « culture » et fait l'objet d'une transmission formalisée cette fois, en cas d'arrivée de nouveaux professionnels. À l'opposé, dans une école maternelle, alors que les situations de résolution de problèmes sont efficaces et font également appel à des ressources collectives, chaque nouveau problème est abordé sans qu'il fasse continuité avec les précédents, faute d'une inscription des démarches dans une réflexion commune transmissible. Il en résulte que le rapport des professionnels aux situations d'inclusion s'exprime dans des registres très différents.

Nous voulons signaler ici le gain compréhensif que peut autoriser l'approche par les compétences collectives dans les agencements organisationnels sous l'angle des apprentissages. Qu'il s'agisse de fonctionnement en mode projet ou de partenariats, autour de situations éducatives partagées, comme dans le cas de dispositifs d'aide sociale à l'enfance, « ces organisations «distribuées» et non plus planifiées sont gourmandes en connaissances et en apprentissages et requièrent une nouvelle définition plus «cognitive» de la production, des organisations «apprenantes» ; elles impliquent aussi une collaboration élargie entre entités non hiérarchiques et hétérogènes (hommes, machines, outils de gestion) » (Borzeix et Cochoy, 2008, p. 275).

Ainsi, pour aborder les éventuelles capacités d'apprentissage d'un agencement organisationnel, il convient de s'entendre sur la question des savoirs en jeu dans la situation.

Certains partenariats se résument à l'échange mutuel d'informations sur des activités disjointes, aux objectifs proches ou différents, mais non discutés. C'est l'exemple de la succession des temps scolaires, périscolaires et de loisirs extrascolaires formellement agencés dans un réseau ambition réussite qui souvent fait l'objet d'aucune discussion sur les contenus, sur l'harmonisation des règles éducatives, etc. Ici la mission générale est vue comme la juxtaposition d'interventions autonomes, leur seule succession étant censée produire les effets recherchés. De la même façon, les situations d'interventions multiples auprès d'un élève de la part de services médico-sociaux peuvent, elles aussi, s'effectuer dans l'information mutuelle, limitée à la gestion d'emplois du temps, tout en continuant à fonctionner sur le mode de l'exclusion réciproque du soin d'un côté, de l'éducation de l'autre. Dans ces situations, les apprentissages, quand ils existent, se limitent à la structuration du cadre et à une coordination minimale : meilleure organisation des temps, des transports, de la gestion matérielle. Dès lors que les questions mises en commun concernent les apports des activités d'aide aux devoirs sur les apprentissages et réciproquement l'impact des formes d'apprentissage exigées par l'école sur la détermination des aides périscolaires, ou bien encore que l'on s'interroge sur la portée d'une aide orthophonique sur les activités de lecture en classe et réciproquement, un début de cadrage commun des situations peut émerger.

Mais, au-delà du cadrage commun, l'enjeu de certains agencements reste la production de connaissances communes sur les situations traitées. Or, pour produire des connaissances, les professionnels engagés dans une action commune doivent pouvoir expliciter mutuellement les ressources dont ils disposent pour interpréter les situations. Par définition, ces ressources sont inégales et asymétriques lorsqu'il s'agit d'actions pluri-professionnelles mettant en contact des savoirs professionnels d'origines disciplinaires différentes, avec les savoirs profanes de parents ou de personnels peu formés, comme c'est souvent le cas dans des dispositifs d'accompagnement médico-sociaux au domicile par exemple. Jacques Girin nous fournit à nouveau une utile distinction entre cadrage et contexte dans les agencements institutionnels. En effet, la notion de contexte fait l'objet d'usages hétérogènes en sociologie : soit il est assimilé à un facteur explicatif déterminant auquel tout un chacun doit s'adapter, soit on le considère comme étant une donnée secondaire, susceptible de faire varier un phénomène, soit enfin il est uniquement référentiel et devient synonyme d'environnement. Dans le second usage nous retrouvons le sens dynamique donné au contexte par Yves Clot : « nous sommes plutôt faits pour fabriquer du contexte pour vivre. Lorsque cette possibilité se dérobe et surtout lorsqu'elle s'évanouit durablement, nous survivons dans des contextes professionnels subis sans plus vraiment pouvoir nous reconnaître dans ce que nous faisons. »

(Clot, 2007, p. 85). On le voit dans les exemples de collaborations éducatives et médico-sociales évoquées plus haut, toutes les situations professionnelles, surtout lorsqu'elles sont le fruit d'interconnexions d'actions diverses mettant en jeu des groupes professionnels et des institutions, ne sont pas propices de manière égale à la fabrication de contextes communs.

Pour une conception élargie de la professionnalité

Pour boucler notre investigation sur les requis conceptuels d'une analyse multiniveau des professionnalités, il nous reste à définir ce dernier terme. Pour ce faire, nous nous référons à nouveau au cadre fourni par Lise Demailly en tant qu'il est suffisamment générique pour contenir des investigations empiriques multiniveaux, tout en leur fournissant des capacités généralisantes. Cette dernière envisage la professionnalité comme la résultante entre trois ordres de phénomènes socialement construits qui concernent à la fois les personnes et les groupes :

- Des caractéristiques physiques, psychiques et sociales délimitant des savoirs et savoir faire liés au maniement de la nature, des machines, des signes, des hommes et des organisations.

- « Des exigences liées à des situations de travail ou à des postes, des requis définis par rapport à des tâches, par des employeurs, un marché du travail, une organisation, des besoins sociaux [...].

- La reconnaissance sociale de cette adéquation entre des caractéristiques des personnes et les requis des situations [...]. Mais la reconnaissance sociale ne se produit pas sans un travail stratégique, symbolique et rhétorique, mené par les groupes professionnels, ce qui renvoie en boucle à la question de leur organisation comme acteur collectif dans l'espace public » (Demailly, 2008, p. 81).

Cette définition, que l'on peut à bon droit juger trop extensive, a le mérite de faire tenir ensemble trois dimensions généralement disjointes dans les analyses : la dimension anthropologique des apprentissages, la dimension sociale et économique de la définition des activités et des tâches, la dimension historique de la professionnalisation concurrente de ces mêmes activités. Un tel cadre est évidemment en affinité avec les préoccupations théoriques qui nous traversent depuis le moment où nous faisons l'expérience initiale de la fragilité de notre propre professionnalité. Il présente en outre l'intérêt d'offrir une dimension théorique contenante, au sens des contenants de pensée (Anzieu, 2003), à nos investigations tâtonnantes. À nouveau, comme il est de coutume dans notre démarche réflexive, il réorganise en les intégrant sous un angle inédit un certain nombre de directions de recherche. On peut en effet

regarder sous ce dernier aspect l'histoire des rééducations pédagogiques ou paramédicales concernant certains troubles instrumentaux des élèves qui peuvent mettre en rivalité les aides spécialisées de l'école et l'orthophonie. Sur ce point, le travail de Sandrine Garcia (2013) rejoint en partie notre perspective en ce qu'elle aborde la question de la dyslexie et les oppositions entre tenant d'une approche médicalisée ou pédagogique comme renvoyant à un débat conditionné par celui autour des possibilités de démocratisation du système scolaire. De la même façon que l'on ne peut comprendre les discussions scientifiques et professionnelles autour de la débilité mentale, qu'en rapport avec l'état historique et institutionnel de l'école et de la manière dont les différences qu'elle produit entre les individus sont socialement visibles. Ainsi, « la question n'est donc pas de savoir si la dyslexie existe, ou celle de distinguer « vrais » ou « faux » dyslexiques, mais vraiment d'analyser le plus finement possible comment l'élève passe de la difficulté ponctuelle au handicap, en intégrant la relation entre l'offre d'aide et ses difficultés sans considérer que l'existence d'aide est *a priori* un facteur de réussite » (Garcia, 2013, p.295). C'est un parti pris analogue que nous avons pris au sujet des « phobies scolaires » (Mazereau, 2013 c).

Ici à nouveau nous ne pouvons que renouveler la mise en garde de Francine Muel lorsqu'elle invitait les professionnels à ne pas continuer de faire vivre des distinctions correspondant aux nécessités d'une époque révolue. En effet, c'est en prenant le soin d'historiciser systématiquement le rapport des mots aux choses que l'on peut avoir une chance de ne pas reconduire des alternatives révolues. Pour se convaincre de l'importance de telles articulations, il suffit de regarder aujourd'hui du côté des enjeux de professionnalisation contenus dans les activités relationnelles telles que les services de l'aide à domicile, les fonctions d'auxiliaire de vie sociale ou scolaire pour les personnes handicapées, les aidants familiaux, etc. En effet, nous vivons un moment où les groupes professionnels « traditionnels » de l'éducation, de la santé, du travail social, qui bénéficiaient autrefois de la protection d'institutions spécialisées, sont aujourd'hui confrontés au fait de devoir repenser leurs professionnalités dans un mouvement de retour de leurs interventions vers le « domicile » et les institutions ordinaires. Dans ce processus, ils rencontrent d'autres groupes, moins formés, moins reconnus socialement qui assument des tâches parfois voisines des leurs. Dans certains cas, ce sont les destinataires mêmes des interventions qui prétendent également à la reconnaissance de leur expertise. L'exemple des familles d'enfants autistes, qui, à travers leurs associations, font valoir leurs exigences éducatives en termes de méthode d'apprentissage, est emblématique d'un mouvement de « bio-socialité » qui se généralise dans la société, sous forme de regroupement en réseaux de patients de professionnels autour d'une

pathologie spécifique. En leur sein, de nombreux savoir-faire se construisent et s'échangent, ce qui les conduit à se constituer en groupe de pression sur les institutions. Qu'il s'agisse de handicaps rares ou de difficultés de type « dys » (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie...), les regroupements associatifs font florès. On souligne généralement l'aspect citoyen et démocratique de ces évolutions (Jaeger, dir., 2011), mais la dimension des savoirs profanes ou dominés, notamment dans leur aspect concurrentiel de quête de légitimité face aux savoirs médicaux et psychologiques, est encore peu explorée.

Il apparaît que dans les nouvelles configurations du travail collaboratif, telles que nous venons d'en fournir quelques exemples, il soit éminemment souhaitable de conjuguer deux objectifs. En premier lieu, la nécessité d'approfondir la connaissance des phénomènes discrets par lesquels transitent les grandes mutations en cours, d'en dégager les enjeux en termes de savoirs et de légitimité professionnelle. En second lieu, s'attacher à enrichir un cadre théorique général de l'évolution des professionnalités susceptible de préserver, face aux instrumentalisations en termes de « bonnes pratiques », l'utilité critique de la recherche. C'est en travaillant les interactions entre ces deux registres comme entre les trois niveaux (macro, méso et micro) que la recherche peut selon nous offrir des clés d'intelligibilité tant à des organisations soumises à des tensions qu'à des acteurs appelés à reconsidérer leur positionnement professionnel.

IV- Retour vers le futur

Telle est la proposition dont nous allons développer quelques unes des directions qu'elle emprunte dans notre activité de recherche au cours de ce chapitre conclusif. Ce dernier est avant tout prospectif dans la mesure où il présente le point d'équilibre auquel nous sommes parvenus à partir de l'analyse de matériaux empiriques en même temps qu'il inaugure un champ de recherche à partir d'un début de mise en relation théorique d'apports convergents de différentes origines disciplinaires. Ce sont les promesses de ce dernier ensemble qui nous mobilisent actuellement et qui de la sorte sont l'occasion de donner du sens à notre itinéraire à travers l'ouverture de nouveaux horizons d'exploration.

En préambule nous ne pouvons que remarquer l'homologie entre ce que nous formulons au travers de la proposition d'une analyse multiniveau des professionnalités et notre première récapitulation réflexive de 1993 que nous rappelions en introduction de cette note. En effet, dans ce premier texte nous décrivions le déplacement théorique d'un praticien,

partant d'un questionnement initialement situé au niveau de ses interactions pédagogiques quotidiennes avec les élèves, puis à celui des rapports interprofessionnels organisés dans l'établissement, pour enfin s'ouvrir sur le champ de l'éducation spéciale dans son ensemble. N'y aurait-il, dès lors, dans la démarche proposée aujourd'hui qu'une inversion de sens ? C'est-à-dire un point de départ référé cette fois aux mutations macrosociologiques pour retourner vers le champ des interactions quotidiennes entre professionnels et usagers. En guise de réponse nous voudrions tenter de faire le départ entre ce qui se maintient d'un point de vue structurel tout en se transformant considérablement du point de vue des objets et des méthodes. Nous retiendrons pour se faire une présentation en deux temps. La première consiste en l'exposé succinct des modalités communes d'approche de terrains professionnels très divers, telle que nous l'autorise la définition large de professionnalité. La seconde indiquera les orientations problématiques que nous privilégions qui justifient de faire du niveau méso un point privilégié de fixation de nos investigations. Nous concluons enfin sur les nouvelles greffes théoriques que nous envisageons pour enrichir la suite de nos travaux.

Délimitations de nos objets actuels de recherche

Notre camp de base si l'on peut dire se trouve bien évidemment dans le secteur de l'éducation à destination des enfants que l'on tend à qualifier aujourd'hui comme relevant de besoins éducatifs particuliers. Tout en faisant fond sur l'ici et maintenant des problèmes suscités par l'inclusion éducative au sens large, ainsi que nous l'avons longuement développé jusqu'ici, nous avons réglé notre focale sur les modes de coopération interprofessionnels générés par le recentrage sur les institutions ordinaires d'éducation et d'enseignement et plus généralement sur ce que nous appelons le mouvement de « domiciliation » des interventions éducatives, sanitaires, sociales et médico-sociales. Nous entendons par « domiciliation » le retour d'actions sociales éducative ou soignante vers les institutions ordinaires, mais aussi les lieux de résidence des personnes. L'école, l'assistance éducative, l'hôpital, la prison, trouvent tous actuellement une déclinaison vers le domicile. Encore une fois, c'est le sens que nous donnons à notre proposition d'analyse multiniveau, ceci ne signifie pas qu'il s'agisse d'un mouvement uniforme qui s'appliquerait de manière indifférenciée à tous les secteurs de la vie sociale. Pour autant, le processus est fortement « piloté » par l'installation de nouveaux formats de gestion du social calqués sur le fonctionnement marchand. L'individualisation et à la responsabilisation des personnes vis-à-vis de leur état de santé ou de leur handicap, ce que (Pierret,1983) traduit par le passage du « droit au soin » au « devoir de santé », est à ce titre fortement corrélé à la mise en prestations de nombreux services dits à la personne.

Dans ce cadre nous considérons les questions de l'inclusion scolaire comme un cas particulier de ce vaste mouvement de relocalisation dans le périmètre domestique d'interventions spécialisées autrefois sises dans des institutions spécialisées : la désinstitutionnalisation faisant aujourd'hui l'objet de recommandation européenne⁶⁴. Ce qui nous occupe plus particulièrement dans cette migration, ce sont les contradictions qui sont à l'œuvre dans le domaine des groupes professionnels qui se voient, du fait de ce déplacement, déstabilisés dans les modèles de professionnalité, construits au cours des périodes précédentes. La nouveauté tient essentiellement en ceci que la régulation professionnelle, qui pour l'essentiel se faisait à l'abri des usagers sous une forme de mandatement générique de la part de l'État, doit désormais s'envisager « *from above*, c'est-à-dire résultant de l'injonction des organisations ou des clients » (Boussard, Demazière et Milburn, 2010, p. 13). En outre, ce déplacement provoque spécialement dans les secteurs éducatifs, sanitaires et sociaux des chevauchements et des redéfinitions d'espaces de légitimité que les simples injonctions au décloisonnement ne suffisent pas à démêler. Ce contexte ne relève pas uniquement d'une explication générale il se réfracte à des degrés divers dans les interactions entre professionnels et entre professionnels et usagers, en tant qu'ils sont véhiculés par les valeurs portées au quotidien de l'activité. Ainsi la force du concept d'activité tient dans le lien qu'elle scelle entre les aspects trans et inter personnel. Pour notre part nous y avons retrouvé bien des ingrédients de la praxis. À ceci près que le formidable développement des recherches conduites dans cette direction transdisciplinaire, nous permet de disposer d'une accumulation qui, comme nous venons de le voir, est prometteuse d'effets épistémologiques généraux au sein de plusieurs disciplines. C'est notamment le cas des sciences de l'éducation qui bénéficient d'une situation carrefour entre recherche et formation.

Du côté des groupes professionnels

S'agissant de nos terrains un premier regroupement provisoire peut s'opérer autour des métiers de l'éducation et de l'enseignement gérés dans le service public. Ici, la dimension professionnelle de l'enseignement occupe une place à ce point centrale que toutes les autres fonctions, à l'exception de la récente liée à l'administration, sont en situation marginale. Les

⁶⁴ Recommandation CM/Rec(2010)2 relative à la désinstitutionnalisation des enfants handicapés et leur vie au sein de la collectivité.

pérégrinations des petits groupes créés à l'occasion du développement de l'enseignement spécialisé sont révélatrices de cet état de fait. Que l'on songe aux psychologues scolaires, aux rééducateurs, mais également aux conseillers d'éducation, ces fonctions n'ont pu se maintenir qu'au prix d'un travail interne intense sur leur métier et dans des difficultés identitaires majeures. La quête identitaire les a souvent entraîné vers l'adoption de modèles de professionnalités dominantes dans et hors le service public. Ce fut particulièrement le cas pour les rééducateurs, dans la phase initiale d'existence du groupe professionnel (Dorison, 2006), vis-à-vis du modèle de l'exercice libéral dans le cadre des relations médicales/paramédicales. C'est paradoxalement au nom d'une adhésion à ce modèle que la légitimité des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) est continuellement contestée depuis les années 1990. La conquête de l'autonomie par rapport à l'enseignement est équivalente à celle que représente la conquête du statut de psychologue par rapport aux médecins. Ces groupes professionnels contraints à la définition identitaire sur le mode du « ni-ni » sont toujours menacés de voir leur activité disparaître purement et simplement à la faveur d'une redéfinition de leur mission par l'État. Ce fut historiquement le cas les psychologues scolaires pendant une période d'une dizaine d'années, c'est cas par extinction progressive des rééducateurs de réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté. Quant aux conseillers d'éducation, longtemps appuyés sur une ligne identitaire originale de définition extensive de la notion de vie scolaire, ils se voient aujourd'hui majoritairement appelés à rejoindre la catégorie administration gestion qui a atteint un degré de légitimité important à la faveur de la décentralisation du système éducatif. Ces propositions sont appuyées sur des travaux qui, sur des formats divers, constituent des accumulations empiriques porteuses d'enseignements en attente de généralisation. Ainsi par exemple nous avons pu suivre l'obsolescence graduelle du modèle de la stabilité qui caractérisait la fonction de chef d'établissement dans l'Education nationale. La promotion de nouvelles références fondées au contraire sur la mobilité et la capacité à redresser des situations jugées difficiles sur des périodes de trois années, a modifié le rapport à la gestion des établissements scolaires. Ce modèle dominant et valorisé, fondé sur un système de cooptation par les autorités académiques, n'a toutefois pas réussi jusqu'ici à faire adopter de nouvelles règles de gestion de l'ensemble du corps professionnel. Il s'en suit une relative instabilité des modes d'affectations sur un fond de division identitaire interne.

Notre approche des groupes professionnels se spécifie sur les gestes et professionnalités construites ou revendiquées et à leur logique interactive avec les différents modèles co-présents dans le sous-champ d'activité considéré ou importés de modèles extérieurs. De ce

point de vue l'opportunité de saisir l'installation sociale d'un métier ou d'une fonction nouvelle dans un champ donné est riche d'enseignements sociologiques. Nous conduisons ce travail avec un doctorant sur la fonction d'enseignant référant nouvellement créée dans l'Education nationale pour gérer les parcours de scolarisation des élèves handicapés. L'exigence de l'analyse multiniveau implique d'articuler plusieurs méthodes de collecte et d'interprétation des données. Dans la perspective qui est la nôtre, il s'agit d'opérer le passage entre observation ethnographique de l'activité, études des contextes d'exercices, c'est à dire les modalités organisationnelles de la dialectique entre genre et style professionnel, construction de typologies professionnelles dans un rapport de continuité/rupture avec l'héritage cristallisé des modalités d'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé. On le voit le cadre d'une analyse multiniveau autorise des problématisations successives et articulées rendant compte d'approches théoriques à la fois indépendantes et convergentes. Loin de vouloir embrasser des ensembles trop ouverts pour être productifs en termes de connaissances nouvelles, ces travaux font l'objet d'une réflexion méthodologique minutieuse quant à la sélection des matériaux empiriques adaptés à chaque visée. En effet, les choix méthodologiques doivent se comprendre, à l'aulne du rapport totalisation/particularisme spécifique à chaque enquête. Ce sont donc les critères à partir desquels une « totalisation monographique » est envisageable qu'il importe de définir (Dodier et Baszanger, 1996).

Dans un autre domaine, nous avons pu observer comment la promotion d'une nouvelle fonction d'animation sociale, pourvue d'une qualification reconnue, peinait à être acceptée dans le secteur du travail social majoritairement structuré autour de qualifications où dominant les éducateurs spécialisés, les assistants sociaux... Issus des métiers de l'animation, symboliquement dominés dans le champ du travail social, ces nouvelles fonctions se heurtent à l'invisibilité de l'activité professionnelle qu'ils promeuvent. La reconnaissance étatique accordée à ces nouvelles fonctions, dans le cadre du changement de paradigme entre travail social et intervention sociale, même à niveau de qualification égal, ne suffit pas à transformer les définitions des emplois consacrés depuis des décennies par les conventions collectives. Ici ce sont les représentations dévalorisées attachées à la fonction d'animation, trop proche de ses origines dans l'éducation populaire, qui continuent de structurer les identités des professionnels.

Il ne suffit donc pas de disposer des caractéristiques aujourd'hui consacrées de la professionnalité (référentiels de compétence et de formation) pour qu'une activité acquière une visibilité sociale susceptible de favoriser son développement. Nous avons l'opportunité de le constater dans le champ du handicap, à travers une étude sur l'implantation de la pair-

émulation entre personnes en situation de handicap. Cette « éducation par les pairs » ou « peer education », la Commission Européenne en santé publique en donne la définition suivante : il s'agit d'une « approche éducationnelle faisant appel à des pairs (personnes du même âge, de même contexte social, fonction, éducation ou expérience) pour donner de l'information et pour mettre en avant des types de comportements et de valeurs⁶⁵ ». A partir de la promotion de cette activité, soutenue par les mouvements citoyens de personnes handicapées, un processus de professionnalisation de l'activité s'est engagé avec le soutien financier du fonds social européen. Cependant, l'enquête en cours auprès des promoteurs eux mêmes de l'activité montre que cette dernière reste très informelle, peu visible et surtout ne fait pas l'objet de pratiques stabilisées et identifiables. Nous assistons donc en la circonstance à un paradoxe qui fait qu'une activité est officiellement encouragée, dotée des outils technologiques et référentiels de sa description, sans recouvrir pour autant une pratique sociale clairement identifiée. Ce phénomène, que nous rattachons à ceux que l'on observe dans la promotion des activités de care est un exemple de ce que les prophéties auto-réalisatrices rencontrent parfois des obstacles qui relèvent, semble-t-il dans ce cas, de caractéristiques essentiellement subjectives. En effet, les pratiques de « pair-émulation » renvoient pour les aidants à des formes d'entraide liées au partage des conditions de vie, elles sont alors difficilement envisageables sous une forme technicisée. Surtout la transmission de gestes et d'attitudes ne peut se concevoir qu'*in situ*, ce qui génère d'importantes difficultés concernant la possibilité d'un savoir réflexif. Nous touchons là aux limites de la réflexivité qui sont contenues dans la nécessité pour les individus de maintenir une identité. Parier sur la transmission de savoirs fondamentalement liés à l'être au monde des personnes en situation de handicap exige un travail collectif difficilement envisageable sans un engagement citoyen pour la vie autonome qui transite par d'autres supports que les référentiels de formation. Plus largement ce sont des questions épistémologiques sur les modalités de la prise de conscience réflexive individuelle qu'il convient d'aborder en assumant les limites de son exercice. (Kaufmann, 2004, 2007 ;Mazereau, 2013 b).

Du côté des savoirs collectifs et organisationnels

Conjointement à l'entrée par les groupes professionnels dans une perspective interactionniste, nous avons commencé à thématiser une approche centrée sur les processus de coopération. Celle-ci renvoie à une des permanences fondatrices de l'orientation de nos travaux, posant la question des conditions historiques et sociales susceptibles de favoriser une

⁶⁵ : Glossaire des termes techniques en santé publique, Commission européenne.

coopération professionnelle. Les situations qui réclament cette coopération mettent en jeu des institutions et des professions généralement liées par la rivalité instaurée par les processus de division sociale et morale du travail dans un champ donné. Nous avons vu plus haut que la notion d'agencement organisationnel permettait d'approcher de façon nouvelle les multiples modalités de collaboration au travail couramment désignées par l'utilisation générique et floue de la notion de partenariat. Nous avons également indiqué, en nous fondant sur les distinctions de Lise Demailly, que ces formes de partenariat pouvaient être lues en fonction du degré de partage d'objectifs communs par des professionnels différents. Il s'agit selon nous d'un point majeur dans l'évolution des pratiques depuis la généralisation de l'usage des projets dans la gestion des parcours des personnes, laquelle fait couple avec la notion d'accompagnement, très utilement problématisée en ce qui concerne le handicap par (Stiker, Puig et Huet, 2009). Le mode projet implique en effet, dans la plupart des cas, des activités de coordination entre interventions différentes, qui ne doivent pas être confondues avec la notion de coopération qui suppose l'existence de buts communs.

La référence à notre expérience professionnelle, les observations faites au cours de nos recherches, notre investigation théorique de la sociologie du travail et de l'analyse de l'activité sont les ingrédients qui concourent à la réorientation actuelle de notre positionnement. L'opportunité de nous aventurer sur le terrain de la sociologie du travail à la faveur de nos activités de direction du master professionnel nous a ouvert sur un pan de recherches critiques quant à l'utilisation de la notion de compétences sociales ou « relationnelles » dans le monde du travail. La synthèse sur ces questions (Segal, 2005) fait apparaître plusieurs courants dans les recherches, mettant en tension des approches qui situent les « savoirs être » dans l'individu et celles qui au contraire les abordent comme des comportements organisationnels et sociaux. Dans cet ensemble, les travaux de Marie Christine Combes montrent que l'efficacité des salariés est souvent une affaire d'organisation, d'efficacité des supports techniques de l'information, etc. (2002). Elle décompose quant à elle la compétence « relationnelle » en : compétences techniques, organisationnelles et de marché. L'exportation de tels modèles d'analyse dans le secteur des métiers de service, la comparaison entre des activités de type commercial et d'aide et de soin nous est apparue féconde sur de nombreux points. En substituant à la dimension « connaissance du marché » celle de connaissance du public ou du patient, nous avons lu sous un autre angle une partie du matériel empirique dont nous disposons quant au rôle attribué aux savoirs par les parents et les professionnels dans les situations d'inclusion éducative. Une étude menée par une équipe du centre Pierre Naville auprès de salariés du commerce et du secteur médico-social, fait

apparaître chez les salariés de la santé et du secteur médico-social, à côté des composantes organisationnelles et techniques, une forme de stratégie relationnelle, fondée sur la mise en place de « typologies pour reconnaître l'autre et agir avec lui » (Segal (coord.), 2009, p.85). Ceci nous a conduit à rapprocher nos observations sur la dynamique socio-historique des classements institutionnels et savants avec celles de la façon dont des sujets s'accordent avec et/ou retravaillent les significations déjà présentes dans leur environnement sous forme de « prêt à penser ». Sur ce plan, celui des catégories disponibles pour l'usage des professionnels, nous avons fait le pont avec d'une part l'évolution historique des rapports entre classements professionnels et savants, que nous avons largement explorée, et d'autre part leur présence en tant que référence dans le discours des professionnels. Nous nous sommes également intéressés aux catégories échangées dans le cours des interactions entre familles, professionnels ordinaires et spécialisés. Ces échanges nous les avons regardés, par le biais d'une centration sur la question des savoirs, sur leur capacité à faire que les professionnels et les parents puissent accorder mutuellement leur régime de compréhension en faisant entrer dans un cadre connu les comportements observés chez les enfants. C'est donc le processus même de l'activité classificatoire ordinaire des professionnels qui est devenu l'objet de notre questionnement. Jusqu'ici nous n'avons travaillé qu'à reconstituer les frottements et les discordances entre ces deux régimes de classement savants et institutionnels des individus sans aller plus avant à la source de leur adoption ou de leur élaboration au cœur de l'activité des professionnels. En soulignant à nouveau l'importance cruciale de l'activité classificatoire ordinaire, cette nécessité d'affecter les personnes avec qui l'on interagit à des catégories connues a pris toute sa signification. Certes, nous avons déjà abordé ces questions, notamment à travers l'étude de l'apparition de l'élève « inenseignable » dans le discours de certains professionnels vis-à-vis des élèves au comportement déstabilisateur de la situation scolaire (Mazereau, 2006), dans la continuité de la proposition de (Thin et Millet, 2003). Ce rapprochement nous avait permis d'éclairer en quoi, dans le domaine de l'éducation spéciale, la façon dont les catégories de soin, d'éducation, d'enseignement s'étagent de façon hiérarchique chez les professionnels en fonction du degré de « gravité » qu'ils imputaient aux difficultés des élèves. L'incontournable couple lourd/léger dans la qualification des difficultés ou troubles par exemple donne à voir toute l'épaisseur historique de la distinction fondatrice entre anormaux d'école et d'asile. Fondamentalement, la dynamique de ces « typologies de l'autre » spécifiques à chaque activité professionnelle apparaît au centre de la façon dont ces dernières sont générées par l'existence même des institutions. Précisément au sens où ces institutions s'incarnent sous la forme des organisations qui en actualisent les principes, en

vertu de la distinction établie par Eugène Enriquez (1992) : confondues dans leur réalité d'établissement et comme support symbolique de l'activité normative des agents. Ainsi nos références aux thèses de Ian Hacking, dont nous avons déjà signalé l'apport, mais également celles de Mary Douglas (1999) dans l'ouvrage majeur *Comment pensent les institutions ?* trouvaient un débouché pragmatique évident. Dans le fait d'accorder un rôle cognitif et opératoire à ces classifications dans l'interprétation de l'altérité et le déclenchement de l'action en direction de l'autre handicapé. Nous touchions du doigt, par la même occasion, que « l'on ne peut concevoir de transition harmonieuse entre une classification d'origine sociale et une classification d'origine scientifique. La seconde ne peut résulter de la première par un approfondissement progressif des connaissances, car la quête de connaissance ne fait pas partie des objectifs d'une classification d'inspiration sociale » (Douglas, 1999, p.77). En effet, le mécanisme de mise en pilotage automatique de l'activité classificatoire des professionnels par l'institution repose sur le principe de l'économie cognitive. Toute activité professionnelle requiert la routinisation d'un certain nombre de ses principes d'action, sans quoi elle risque la paralysie. C'est cette dynamique qu'exploitent les classifications installées en venant se proposer aux agents pour combler le doute, qui à la faveur d'un décalage, d'un grain de sable dans la socialisation professionnelle, en viendrait à les entraîner sur le chemin du devenir acteur de leur propre activité normative. Plus prosaïquement, qu'en est-il des ces enseignants « démunis » dont nous avons esquissé une première analyse du désarroi au chapitre précédent ? Nous avons suggéré de rapporter leur impuissance déclarée devant l'élève handicapé à l'impossibilité de pouvoir faire entrer dans les catégories de leur action professionnelle la possibilité d'une aide dans sa direction. Dès lors, la seule solution à leur portée est celle de ménager à ces enfants, en liminalité par rapport aux situations scolaires ordinaires, des objectifs liés à la socialisation et de se tourner vers les AVS ou les parents pour trouver des solutions quant à leur savoir agir avec l'élève. Les professionnels spécialisés s'interdisant généralement d'intervenir dans ce qui pourrait ressembler à du conseil. Ainsi, la carence en matière d'évolution des professionnalités enseignantes vis-à-vis des élèves handicapés n'est plus à situer sur le plan de la plus ou moins grande aptitude relationnelle des enseignants mais sur la capacité des agencements organisationnels instaurés par la scolarisation à générer de nouvelles façons de penser les apprentissages scolaires des élèves handicapés. L'enjeu tient dans la mise en place de modalités autorisant l'ajustement mutuel des catégories éducative, enseignante, soignante au-delà des cloisonnements disciplinaires et institutionnels maintenus.

La chose n'est pas nouvelle, déjà à partir de l'analyse très fine sur une longue période de l'activité d'une commission de circonscription pré-élémentaire et primaire, Jacques Arveiller montrait dans sa thèse, comment les interactions entre professionnels, conduisaient souvent à conforter l'existant en termes d'orientation. Le simple fait de l'existence de structures différentes reposant sur des classifications essentiellement sociales, permettait aux identités professionnelles et aux systèmes d'interprétation qui leur sont liés de s'assurer d'un *statu quo*. Ainsi chacun des systèmes d'interprétation, psychiatrique et pédagogique, pouvait s'entendre par exemple pour attribuer des causes sociales aux difficultés des enfants, préservant par la même occasion une indépendance de leurs interprétations des situations, closes sur leurs références disciplinaires. (Arveiller, 1993). Or, le changement majeur opéré par la loi de 2005 enrayer en partie ce mécanisme de *statu quo* en matière d'orientation. Le principe de la scolarisation, en instaurant le critère de la scolarisation ordinaire comme base d'évaluation des besoins des élèves, est censé renverser les logiques antérieures. L'immobilisme en matière de formation des professionnels ordinaires et spécialisés (Mazereau, 2010 b), les enjeux de territoires et de légitimité professionnelle engagés font que l'on constate une scolarisation réduite pour l'essentiel à l'adjonction désormais quasi-systématique d'AVS. Sur le plan des agencements organisationnels, conçus pour suivre et gérer ces nouvelles formes de parcours de scolarisation, le cantonnement quasi exclusif des enseignants référents à la gestion des dossiers dans le nouveau cadre réglementaire ne favorise en rien l'émergence de culture d'action inclusive. Si donc un certain nombre de conditions objectives existent pour faire que la situation des élèves handicapés à l'école change, les conditions « subjectives » en termes de culture et de pratiques professionnelles ne sont pas réunies.

Peut-on se passer des professionnels ?

Approchant du terme de cette note, il nous plaît d'emprunter ce titre à une contribution publiée en 1975 dans la revue *Autrement*. Il y est question à propos de la politique de sectorisation psychiatrique d'envisager « la restitution intégrale du pouvoir (le choix et la distribution des moyens, la définition des fins) aux groupes réels, aidés s'il le faut par des professionnels, mais non assistés par eux » (Castel, Guattari, Elkaïm, 1975, p.76). L'actualité de ce questionnement nous semble être réactivée par le mouvement que nous observons aujourd'hui au sein des pratiques professionnelles du travail social, du soin et de l'éducation. À leur manière, certains mouvements de personnes handicapées reprennent cet objectif. Il est de coutume de déplorer que la tradition française se soit tenue à l'écart de ce mouvement

essentiellement anglo-saxon. Pour autant, avec modalités spécifiques, ce remaniement des catégories de l'intervention touche des secteurs où l'action des professionnels vise l'émancipation des usagers. Sans vouloir être exhaustif signalons les groupes d'entraide mutuelle dans le domaine du handicap psychique ou le réseau *Différent et compétent* qui œuvre pour la reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés en établissement de soin et d'aide par le travail. Nous avons eu l'occasion d'observer à l'occasion d'encadrement de travaux de master des transformations professionnelles et organisationnelles significatives dans le sillage de l'effet mobilisateur de ce dispositif de reconnaissance qui permet aux personnes handicapées de voir certifiées, devant un jury, un certain nombre de compétences liées à un diplôme professionnel (Leguy, (dir.), 2013). Les évolutions conjointes des usagers, en termes de sentiment de compétence et leurs effets sur l'identité professionnelle des moniteurs d'atelier nous invitent à prendre au sérieux la perspective d'organisations apprenantes, dont le fondement réside dans la réouverture des possibles de l'apprentissage, dans des situations où le savoir n'est pas produit « sur l'autre » mais avec l'autre. Tel est l'ancrage pratique des recherches que nous entendons développer à ce jour.

Pour achever la restitution récapitulative de notre itinéraire, nous voudrions indiquer en quoi ce dernier nous amène au titre que nous avons choisi. En posant comme objet les professionnalisations, c'est-à-dire d'une certaine manière les formes installées reconnues ou suscitées de l'efficacité professionnelle, nous entendons les historiciser. C'est pourquoi, encore une fois nous aurons recours à une formulation de type anthropologique qui seule permet d'éviter les pièges de la « naturalisation ». Certes, pour les constituer comme objet d'investigation nous avons besoin situer les professionnalisations soit dans des discours, soit dans des pratiques soit dans des représentations repérables ou objectivées. Cependant ce moment n'est que provisoire il est appelé à retourner dans le processus de professionnalisation généralisé des activités humaines duquel il s'extrait dans des lieux et temps repérables et stabilisés. Qu'il nous soit permis de convoquer Cornelius Castoriadis (1975) et la distinction majeure qu'il opère entre instituant et institué pour la transposer au processus professionnalisation/professionnalité. En réalité ce que nous visons pour nos futurs travaux, « ce sont les modes selon lesquels s'effectuent ces activités de construction de sens, dans leur dimension partagée au sein d'un ensemble humain, qui nous intéressent, même s'ils sont difficiles à mettre en objet ; les cultures d'action comprennent donc l'ensemble des formes de pensée qui accompagnent les actions et qui y sont relatives : connaissances certes, mais aussi référents d'action, représentations de l'environnement, représentations de soi, organisations

en pensée des actions, mises en perspective, etc. Ce qui est en jeu serait plutôt une anthropologie des formes de pensée relatives aux actions » (Barbier, 2010, p. 168). Même si nous pensons que la solidité théorique d'un tel projet reste encore largement à établir nous en partageons néanmoins l'objectif général. D'ailleurs, les deux cultures psycho-pédagogique et médico-pédagogique, dont nous avons dégagé les principes dans notre thèse et suivi les transformations historiques dans une partie de cette note de synthèse, sont redevables en bonne part des propositions de Jean Marie Barbier. Les pratiques du care ou de l'éducation thérapeutique entrent donc de plain-pied dans les interrogations que nous formulons à l'endroit d'une sociologie historique des professionnalités. C'est pourquoi nous avons engagé certaines de nos investigations dans le cadre du pôle pluridisciplinaire *santé, maladies, handicaps* en construction au sein de la maison de la recherche en sciences humaine de Caen.

Post-scriptum réflexif

En guise de clôture de ce travail nous voudrions indiquer les quelques réflexions qui nous viennent à l'heure de quitter ce moment d'intense mobilisation intellectuelle. Tout d'abord une sorte de frustration liée aux conditions temporelles de réalisation de l'exercice. C'est-à-dire hors champ de l'exercice professionnel reconnu, donc hors du temps de travail socialement identifié pour un enseignant-chercheur, c'est-à-dire dans les interstices d'une activité inchangée quant à sa charge. Nous décelons dans cette situation un indice de ce que les conditions organisationnelles de réalisation d'un exercice pourtant codifié ne sont pas clairement réunies.

Cette remarque est peut être à comprendre dans le sous-titre que nous avons choisi pour cette note qui évoque la liminalité. Il ne faut voir là, ni une forme d'identification aux personnes auprès desquelles nous sommes amené à travailler, ni une posture de circonstance. Ce sentiment nous vient de l'instant où nous avons pénétré, il y a maintenant plus de trente ans, dans l'institution qui a hébergé nos premiers pas d'instituteur. Ce sentiment d'étrangeté dû au mur de verre séparant les imaginaires professionnels nous l'avons transformé en moteur de recherche. Plus tard nous l'avons à nouveau ressenti, lorsqu'ayant acquis le grade de docteur en sociologie, nous avons choisi de prendre des fonctions de responsable d'établissement et de service médico-social. A nouveau, nos « origines » professionnelles nous distinguaient au sein de notre nouveau groupe, écart redoublé par les titres universitaires. Enfin, c'est avec ces dispositions, acquises au cours d'un long parcours, que nous intégrions l'université sans en avoir intériorisé tous les codes. Sans doute faut-il voir dans la présente

note une aspiration au « repos » symbolique vis-à-vis de l'obligation d'avoir à toujours donner des gages d'appartenance, lesquels ne sauraient être en la circonstance que scientifiques.

Bibliographie

- Aebicher, S. (2012). Réinventer l'école réinventer l'administration, *Politix*, vol.25, n° 98, 57-83.
- Anzieu, D. (2003). *Les contenants de pensée*, Paris : Dunod.
- Arveiller, J. (1993). « La constitution d'un regard professionnel : psychiatrie et éducation », Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Caen.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Authier, M. (1998). *Pays de connaissances*. Monaco: Éditions du Rocher.
- Bailleul, M ; Bataille, P ; Lanöe, C et Mazereau, P. (2009). *École et handicap : de la coexistence à la reconnaissance*, Paris, SUDEL.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions, in Maggi, B. (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris : P.U.F., 89-104.
- Barbier, J. M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In Baudoin J.M., Friedrich J., *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, 305-316.
- Barbier, J.M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation de construction de sens, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol.4, n°1, 163-194.
- Barbier, J.M. et Durand, M. (2003). L'activité un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barthélémy, M. (1991). Histoire de l'enseignement spécial en France 1760-1990, Centre national de formation des maîtres spécialisés, Beaumont/Oise, Ronéoté.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*, Paris : Maspéro.
- Bauduret, J.-F et Jaeger, M. (2002). *Rénover l'action sociale et médico-sociale: histoires d'une refondation*. Paris: Dunod.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (Vol. 1-1). Bruxelles : De Boeck.
- Belanger, N. (2002). *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée* - Col. Histoire du Handicap et de l'Inadaptation - C.T.N.E.R.H.I. – Paris.
- Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive, *La nouvelle revue de l'ASIS*, n° 28.
- Bensaïd, D. (1995). *La discordance des temps*, Paris : Éditions de la passion.
- Beraudy, J.M. et Fayet, M. (1987). Dans la pratique publique, *Revue pratique de la vie sociale et d'hygiène mentale*, 33,4.
- Bezes, P. (2009). *Réinventer l'État: les réformes de l'administration française (1962-2008)*.

Paris : Presses universitaires de France.

- Binet, A. (1975) [1909]. *Les idées modernes sur les enfants*, Paris : Flammarion.
- Binet, A. et Simon, T. (1938). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Paris : Société Alfred Binet.
- Blais, M.-C. ; Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation: six questions d'aujourd'hui*. Paris: Bayard.
- Blais, M.C. ; Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock.
- Borillo, D. (2003). *Lutter contre les discriminations*, Paris : La Découverte.
- Borzeix, A. (2003). De quelques fausses similarités, gros malentendus et vrais terrains d'entente. *Travail et emploi*, n°94, 31-35.
- Borzeix, A. et Cochoy, F. (2008). Travail et théories de l'activité : vers des workspace studies ? *Sociologie du Travail*, 50(3), 273-286.
- Borzeix, A. ; Bouvier, A. ; Pharo, P. et Société française de sociologie. Journées d'études. (1998). Sociologie et connaissance nouvelles approches cognitives! [journées annuelles de la Société française de sociologie, Paris Sorbonne, 5 et 6 octobre 1995]. CNRS Ed.
- Bourdieu, P. (1980). Le mort saisit le vif. Les relations entre histoire réifiée et histoire incorporée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, 3-14.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. et Collège de France. (2001). *Science de la science et réflexivité: cours du Collège de France, 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État: cours au Collège de France, 1989-1992*. Paris: Raisons d'agir, Seuil.
- Bourgeois, L. [1907] in Binet, A. et Simon, T. [1907] (1977). *Guide d'admission en classes de perfectionnement*, Toulouse : Privat.
- Boussard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme*, Rennes : Presses Universitaires.
- Bruiliard, L. (2004). *Handicap mental et intégration scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Cadet, J. P. (2006). Ces objets sociaux que sont les répertoires des métiers. L'exemple du RIME. *Bref*, n° 236 Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, Paris : P.U.F.
- Castel, R. (1970). Le traitement moral, *Topiques*, n° 2.
- Castel, R. (1976). *L'ordre psychiatrique l'âge d'or de l'aliénisme*. Paris: Éditions de Minuit.
- Castel, R. ; Guattari, F. et Elkaim, M. (1975). Peut-on se passer des professionnels? *Autrement*,

n° 4, p.76.

- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Cavestro, W. ; Colin, T. et Grasser, B. La gestion des compétences à l'épreuve de la compétence collectives, (pp.16-30). In, Cavestro, W., Durieux, C., et Monchatre, S. (2007). *Travail et reconnaissance des compétences*. Paris: Économica.
- Cavestro, W. ; Durieux, C. et Monchatre, S. (2007). *Travail et reconnaissance des compétences*. Paris: Économica.
- Certeau, M. de. (1987). *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*. Paris : Gallimard.
- Cervoni, A. et Charbit C. (1986). *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, Paris: Presses universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Chapoulie, J.M. (2006). Mutations de l'institution « éducation nationale » et inégalité à l'école : une perspective historique, *Les temps modernes*, n° 637.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*, Paris : Payot.
- Charlot, B. (1997 a) *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1997). L'intégration une mission pour l'école ? In *Actes de la journée d'étude du 22 janvier 1997*. Paris : Hachette Éducation.
- Chartier, R. (1989). Le monde comme représentation, *Annales Économies. Sociétés. Civilisations*, 44^{ème} année, n° 6, 1505-1520.
- Charue-Duboc, F. (1995). *Des savoirs en action: contributions de la recherche en gestion*. (Centre de recherche en gestion, éd.)(Vol. 1-1). Paris : L'Harmattan.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée héritage de Vichy*, Paris : Éditions Ouvrières.
- Chauvière, M. (2000). L'école et le secteur médico-social: naissance d'un contentieux. In Chauvière M. et E. Plaisance (dir.) *L'école face aux handicaps* (p. 53-69). Paris : P.U.F.
- Chauvière, M. (2002). La loi de rénovation sociale restituée à son contexte, *Les cahiers de l'actif*, n° 330-331. 13-26.
- Chauvière, M. (2007). Trop de gestion tue le social: essai sur une discrète chalandisation. Paris: la Découverte.
- Chauvière, M. Plaisance, E. (2000). L'école face aux handicaps: éducation spéciale ou éducation intégrative?, Paris: Presses universitaires de France.
- Chevalier, R.M. coord. (2005). *Pour une école inclusive...Quelle formation des enseignants ?* Colloque international, IUFM Académie de Créteil, SCEREN CRDP
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.

- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie, *Éducation permanente*, n° 177, 67-77.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Collège de France et École normale supérieure (France). (2004). *La liberté par la connaissance: Pierre Bourdieu (1930-2002)*. Paris: Odile Jacob.
- Combes, M.C. (2002). La compétence relationnelle, une question d'organisation, *Travail et emploi*, n° 92. 5-18.
- Corcuff, P. (2005). Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines. *Revue électronique des sciences humaines et sociales*. Consulté à l'adresse <http://test.espacestemps.net/articles/figures-de-lrsquoindividualite-de-marx-aux-sociologies-contemporaines>
- Corcuff, P. Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales. *Raisons politiques*, 2011, n° 43, 193-210.
- Corcuff, P. ; Gauchet, M. et Kaufmann, J.C. (2002). Une sociologie de l'individu est-elle possible ? *Le Débat*, n° 119.
- Costa-Lascoux, J. (2006). L'intégration, une philosophie à l'épreuve des faits. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLIV-135), 63-78.
- Cottin, G. et al (1988). *L'échec scolaire, processus d'identification et prise en charge spécialisée*, Vanves : CTNERHI.
- Courgeau, D. et Baccaïni, (1997). Analyse multi-niveaux en sciences sociales, *Population*, n° 4, 831-863.
- Couturier, Y. et al. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé, *Revue des sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol 42, 4.
- Debris, S. et Wittorski, R. (2011). La professionnalisation par la formalisation de savoirs. Le cas des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, *Éducation Permanente*, n° 188, 53-66.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille : Presses du septentrion.
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In : Pelletier G. *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck pp. 33-52.
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi*, n° 101, 41-53.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris : P.U.F.
- Demazière, D. ; Roquet, P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris :

L'Harmattan.

- Denis, J. (2007). La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail. *Sociologie du Travail*, 49(4), 496-513.
- Derouet, J-L. (dir. avec Normand, R.) (2007). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Poitiers Lyon, ESEN. (s. d.).
- Detraux, J.J. et Ebersold, S. (2013). Scolarisation et besoins éducatifs particuliers : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée, *Alter, European journal of disability research*, n° 7, avril-juin, 102-115.
- Devaux, A. et Dupont-Lourdel, E. (1992). *Genèse des annexes XXIV*, Vanves : Éditions du CTNERHI
- Dodier, N. (1990). Représenter ses actions, *In Les formes de l'action, sémantique et sociologie*, Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Dodier, N. et Baszanger, I. (1996). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique, *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1, 37-66.
- Dolto, F. (1990). *L'Échec scolaire: essais sur l'éducation*. Paris: Presses Pocket.
- Donzelot, J. (2007). Un État qui rend capable, *in* Paugam S. (dir.) *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris : P.U.F, 87-109.
- Dorison, C. (2006). La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration, *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 4, 63-79.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions ?* Paris : Mauss, La découverte.
- Drieu, D. (dir.) (2013). *46 commentaires de textes en clinique institutionnelle*, Paris : Dunod.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théorie de la socialisation et définition sociologique de l'école, *Revue française de sociologie*, vol 37, n° 4, 511-535.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dugué, E. et Nivolle, P. (2008). La circulation des savoirs entre chercheurs, formateurs et professionnels : l'exemple du travail social, *Éducation permanente*, n°177, 147-158.
- Duvignaud, J. (2001). Pour une sociologie de la connaissance, *Bastidiana*, n° 35-36.
- Duvoux, N. (2009). *L'autonomie des assistés: sociologie des politiques d'insertion*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ebersold, S. (2006). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, n° 16, 43-50.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, 71-83.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap, *Alter*, 4, 318-328.

- Ebersold, S. et Montlibert, C. de. (1992). *L'invention du handicap la normalisation de l'infirmes*. Vanves: CTNERHI, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*, Paris : Hachette.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*, Paris : Hachette.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*, Paris : P.U.F.
- Fabre, M. (1997). Docteur Itard, héros controversé de l'éducabilité, *Les sciences de l'éducation*, 30, 1, 35-52.
- Fassin, D. (2004). *Des maux indicibles: sociologie des lieux d'écoute*. Paris: La Découverte.
- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'action publique, *Politix*, n° 73, 137-157.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n° 64, 13-20.
- Foucault, M. (1996). *L'Archéologie du savoir*, Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société: cours au Collège de France, 1975-1976*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Garcia, S. (2013). *A l'école des dyslexiques*, Paris : La découverte.
- Gardet, M. et Vilbrod, A. (2007). *L'Éducation spécialisée en Bretagne 1944-1984 : les coordinations bretonnes pour l'enfance et l'adolescence inadaptées*, Rennes, Presses universitaires.
- Gardou et al. (2010). *Le handicap au risque des cultures: variations anthropologiques*. Toulouse: Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La débilité légère: une construction idéologique*. Paris: Editions du Centre national de la recherche scientifique.
- Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée: l'humanisation du déficient mental au XIXe siècle*. Paris: Centurion.
- Gauchet, M., et Swain, G. [1980] (2007). *La pratique de l'esprit humain: l'institution asilaire et la révolution démocratique*. Paris: Gallimard.
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée: nouvelles perspectives cliniques et thérapeutiques en psychopathologie cognitive*. Paris: Centurion.
- Gillig, J.M. (2007). Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ? Faut-il se réjouir ou continuer à s'inquiéter, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°39.
- Gilly, M. (1967). Problèmes psychologiques et pédagogiques posés par le recrutement actuel des

classes de perfectionnement, *Enfance*, tome 20, n° 3-4, 313-321.

- Gilly, M. (1969) La scolarisation des débilés mentaux en France, In *Les débilés mentales*, Paris, Armand Colin, p. 235-237
- Girin, J. (1995). Les agencements organisationnels. In *Des savoirs en action: contribution de la recherche en gestion*. In Charue-Duboc F. et al. (1995). *Des savoirs en action! contributions de la recherche en gestion*. (Centre de recherche en gestion, éd.), Paris : L'Harmattan. 233-279.
- Girin, J. (2001). La théorie des organisations et la question du langage. in Borzeix, A. et Fraenkel, B. (coord.) *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, CNRS Éditions, Paris, 2001, 167-183.
- Goldstein, J. et Bouillot, F. (1997). *Consoler et classifier: l'essor de la psychiatrie française*. Le Plessis-Robinson, France: Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance.
- Golmann, L. ; Löwy, M. et Naïr, S. (1977). *Le structuralisme génétique*, Paris : Payot.
- Gombert, A. ; Feuilladiéu, S. ; Gilles, P.Y. et Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Gonnin-Bolo, A., et Dubar, C. (2007). *Parcours professionnels! des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir* (Vol. 1-1). Paris : Belin.
- Granier, J. (1980). *Penser la praxis*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité: la construction sociale de quoi?* Paris: Éditions la Découverte.
- Hacking, I. (2005). Neuf impératifs des sciences qui classifient les gens, http://www.college-de-france.fr/media/ian-hacking/UPL170360447871885951_2_Neuf_imp_ratifs_des_sciences.pdf. Consulté le 15 septembre 2013.
- Haecht, A. van. (2012). *Crise de l'école, école de la crise*. Paris : L'Harmattan.
- Houzel (dir), (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse : Erès.
- Hughes, E. C. et Chapoulie, J.-M. (1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Huteau, M. (2007). L'étude de l'intelligence : nouveauté et portée de l'œuvre d'Alfred Binet, *Bulletin de psychologie*, tome 60 (4), 357-369.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique: un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux [France]: Éditions Matrice.
- Imbert, F. et Ardoino, J. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Institut du développement social (Haute-Normandie), D.-L. (1992). *Genèse des annexes XXIV lecture guidée pour accompagner une réforme*. Vanves: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

- Ion, J. (2000). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Dunod.
- Jade P., Lieutier E et Mazereau, P. (2007). L'émergence du projet professionnel en UPI : une question qui ne va pas de soi, *Nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, n° 37.
- Jaeger, M. (1999). Du handicap à l'exclusion des frontières brouillées, *Esprit*, n° 12 décembre, 46-64.
- Jaeger, M. (dir.). (2011). *Usagers ou citoyens ? De l'usage des catégories en action sociale et médico-sociale*, Paris : Dunod.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques, *Revue française de science politique*, 42e année, n° 2, 219-234.
- Kambouchner, D. ; Meirieu, P. ; Stiegler, B. ; Gautier, J. et Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. [Paris]: Éd. Mille et une nuits.
- Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.C. (2007). Individu et réflexivité, in Hirschhorn, M. *L'individu social. Autres réalités, autre sociologie ?* Presses université de Laval.
- Kosik, K. [1970] (1988). *La dialectique du concret*, Paris : Éditions de la Passion.
- Leguy, P. (éd.).(2013). *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie*, Toulouse : Erès.
- L'Échec scolaire: processus d'identification et prise en charge spécialisée. (1988). Vanves: Paris: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations ! Diffusion P.U.F.
- Labbé, Y. (2009). *La difficulté scolaire: une maladie de l'écolier ?* Paris: L'Harmattan.
- Lachal et al. Comparaison des représentations sociales du handicap chez trois groupes d'enseignants, *Psychologie et Éducation*, n°4.
- Lafaye, C. et Singly, F. de. (1996). *La sociologie des organisations*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1998 a). Logiques pratiques, Le "faire" et le "dire sur le "faire", *Recherches et formations*, n° 27.
- Lahire, B. (1998 b). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.
- Lahy, J.M. (1937). Un service de psychotechnique scolaire et sociale avec dispensaire psychopédagogique dans une commune rurale, *Le travail humain*, n° 2.
- Lallement, M. ; Marry, C. ; Lorient, M. ; Molinier, P. ; Gollac, M. ; Marichalarb, P. et Martin, E. (s. d.). (2011). Maux du travail: dégradation, recomposition ou illusion ? *Sociologie du travail*, 53(1), 3-36.
- Laurent, P. et Philonenko, A. (1961). *Le débile mental dans le monde du travail* (Vol. 1-1). s. l., France: C.E.R.P.
- Lautrey, J. (2006). Cent ans après Binet : quoi de neuf sur l'intelligence de l'enfant ? *Bulletin de*

psychologie, tome 59 (1), 133-143.

- Laval, C. (2007). *L'homme économique: essai sur les racines du néolibéralisme*. Paris: Gallimard.
- Le Floch, M.C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre division morale et division sociale du travail éducatif, *Pensée plurielle*, n° 18, 31-48.
- Le Guillant, L. (1946). Les associations régionales, *Sauvegarde*, n° 1.
- Legrand, P. (1994). *Le secteur médico-social: loi de 1975*. Paris: Berger-Levrault.
- Lenoir, R. [1973] (1989). *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Seuil.
- Leplay, E. (2009). La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels. Un exemple en travail social, *Éducation permanente*, n° 188, 67-81.
- Les Cahiers du CTNERHI* [n°47.48 (1989)]. Vanves: Centre Technique National d'études et de Recherches sur les Handicaps et les inadaptations.
- Les enjeux de la classification internationale des handicaps: actes de la journée d'études du CTNERHI, jeudi 22 octobre 1998 = Issues in the international classification of impairments, disabilities and handicaps.* (1999). CTNERHI.
- Licoppe, C. (2008). Dans le « carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du Travail*, 50(3), 287-302.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude: Marx et Spinoza*. Paris: La Fabrique.
- Maucó, G. (1975). *L'évolution de la psycho-pédagogie*, Toulouse, Privat
- Mazereau, P. (1986). Espace pédagogique et institution thérapeutique : problèmes de définition et de contenu, *Documents du CERSE*, n° 17, Université de Caen.
- Mazereau, P. (1989). *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°4, 29-54.
- Mazereau, P. (1991). Approche plurielle des pratiques pédagogiques dans le champ de l'inadaptation, *Documents du CERSE*, n° 52, Université de Caen.
- Mazereau, P. (1992). Histoire de la remédiation pédagogique à l'école : à la recherche d'une pédagogie clinique, 1^{ère} biennale de l'éducation et de la formation.
- Mazereau, P. (1993). Les moments d'analyse d'une pratique, du temps perdu pour la recherche ? *Perspective documentaires en sciences de l'éducation*, n° 29.
- Mazereau, P. (1999). L'école, la psychiatrie et les conflits de désignation de l'intelligence infantile, *La nouvelle revue de l'AISS*, n° 6, 24-37.
- Mazereau, P. (2000 a). Enseignement spécialisé et culture commune, entre contradictions d'hier et d'aujourd'hui, in Hélène Romian (dir.), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, 109-125.
- Mazereau, P. (2000 b). Les nouveaux critères d'orientation des élèves en section d'enseignement général et professionnel adapté, entre effets attendus et inattendus. Étude conduite

dans le département du Calvados, *Documents du C.E.R.S.E.*, Université de Caen, n°70, 68 p.

- Mazereau, P. (2002). *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie: contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale, 1909-1989*. Paris: L'Harmattan.
- Mazereau, P. (2003 a). Les enfants déficients intellectuels en situation de handicap à l'école : enjeux, questions, méthodes, *Les Cahiers de l'ACTIF*, n°320/323.
- Mazereau, P. (2003 b). Les institutions scolaires et médico-éducatives en France : histoire et actualité du jeu croisé des catégorisations de l'enfant déficient intellectuel, Intervention au colloque international de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, Lyon, 26-28 mai 2003, Actes CD-ROM.
- Mazereau, P. (2004). Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spécialisée, Intervention au colloque international *1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées*, *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 28.
- Mazereau, P. (2005). L'accompagnement, nouveaux modèles et nouveaux dispositifs. Quels modes de coopération professionnelle, pour les enfants en situation de handicap ?, *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 30.
- Mazereau, P. (2006 a). Les figures historiques de la « déviance » scolaire, entre discours professionnels et savants, *Le Français aujourd'hui*, n° 152.
- Mazereau, P. (2006 b). 1975-2005 continuités, ruptures, les réorganisations de l'action médico-sociale, *Aporia*, n° 3.
- Mazereau, P. (2007 a). *Scolarisation des élèves handicapés: des institutions en situation de coopération*. Actes du colloque international d'inauguration de l'INSHEA, Éditions de l'INSHEA.
- Mazereau, P. (2007 b). Évaluer les aptitudes des élèves, définir les handicaps : les différents régimes de l'adaptation scolaire, *Nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, n° 37.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. n° 1, 13-32.
- Mazereau, P. (2010 a). Compte-rendu de lecture, STIKER H.J. *Les métamorphoses du handicap, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2.
- Mazereau, P. (2010 b). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51.
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés, *Travail & Formation en Éducation*, n° 8.
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. *Le français aujourd'hui*, n° 177.
- Mazereau, P. (2013 a). Réflexivité et formation à l'université : enjeux pragmatiques et épistémologiques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3.

- Mazereau, P. (2013 b). Histoire de la phobie à l'âge scolaire, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 64.
- Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves: une mission de service public*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*, Paris : E.S.F.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n°120, 27-35.
- Mendel, G. et Prades J.L. (2002) *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*, Paris : La Découverte.
- Mezeix, P. (dir), (1948). *Les enfants inadaptés et l'école primaire*, Paris : Colin-Bourrelier.
- Misès, R. (1981). *Cinq études de psychopathologie de l'enfant*. Toulouse : Privat.
- Mollo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*, Paris : P.U.F.
- Morel, S. (2012). La cause de mon enfant, mobilisation individuelle de parents d'enfants en échec scolaire, *Politix*, n° 99, 153-176.
- Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap traces, trames, trajectoires*. Toulouse: Érès.
- Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 1975, 60-74.
- Muel-Dreyfus, F. (1980). L'initiative privée : le terrain de l'éducation spécialisée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*, Paris : Minuit.
- Organisation mondiale de la santé. (2002). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Paris: CTNERHI.
- Passeron, R. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Passeron, R. (1996). La constitution des sciences sociales, *Le Débat*, n° 90, 93-112.
- Passeron, R. (2004). Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réforme pédagogique dans les années 1960, in J. Bouveresse et D. Roche, (éd.) *La liberté par la connaissance : Bourdieu 1930-2002*, actes du Colloque du Collège de France, Paris, Odile Jacob.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pelicier, Y. et Thuillier, G. (1980). *Edouard Seguin 1812-1850 « L'instituteur des idiots »*, Paris : Economica.
- Perron, R. (1977). Dysharmonies évolutives et troubles des fonctions cognitives, *L'information psychiatrique*, n° 9, vol.53.

- Pierret, J. (1983). Les significations sociales de la santé : Paris, l'Essonne, l'Hérault, in Auge M. ; Herzlich C. (dir.), *Le sens du mal*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Pinell, P. (1977). L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du xx^{ème} siècle, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIII, 1977, 341-362.
- Pinell, P. (1995). L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 108, 19-35.
- Pinell, P. et Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires*, Paris : Éditions Ouvrières.
- Plaisance, E. (1988). Éducation « spéciale », *L'année sociologique*, n° 38.
- Plaisance, E. et al. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37.
- Plenel, E. (1985). *L'État et l'école en France*. Paris: Payot.
- Priou, J. (2007). *Les nouveaux enjeux des politiques d'action sociale et médico-sociale: projet de vie et participation sociale*. Paris: Dunod.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Rancière, J. (1992). *Les mots de l'histoire: essai de poétique du savoir*. Paris : Seuil.
- Ravon, B. (2000). *L'échec scolaire: histoire d'un problème public*. Paris: In-press.
- Raynaud, P. (1982). L'éducation spécialisée en France 1882-1982, *Esprit*, n° 5.
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept pertinent de l'explication sociologique ? *L'Année sociologique*, 56 (2), 309-330.
- Rey, B. (2010). Les référentiels, *Recherche et formation*, n° 64, 117-120.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Robelet, M. et al. (2009). Le secteur du handicap : les métamorphoses d'une gestion associative, *Entreprises et histoire*, 3, n° 56, p. 85-97.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours: quels financements pour quelles finalités?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Roca, J. (1993). *De la ségrégation à l'intégration : L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, C.T.N.E.R.H.I. ; Paris.
- Roca, J. (2004). La structuration du champ de l'enfance et de l'adolescence inadaptées et handicapées depuis 1943 : l'exemple de Marseille, *Le Mouvement Social* 4/n° 209, 25-51.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence: l'arriéré scolaire et la classe spéciale*, Bern, Suisse, Allemagne, Belgique.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès éditions.

- Sanctis, S. de. (1905). Types et degrés d'insuffisance mentale. *L'année psychologique*, 12(1), 70-83.
- Sartre, J.P. (1960). *Critique de la raison dialectique*, Paris : Gallimard.
- Schmid-Kitsikis, E. (1985). *Théorie et clinique du fonctionnement mental*. Bruxelles: Mardaga.
- Schurmans, M.N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation, *Éducation permanente*, n° 177, 91-103.
- Schwartz, Y. (1995). De l'inconfort intellectuel ou : comment penser les activités humaines ? in Cours-Salies, P. *La liberté du travail*, Paris : Syllepse.
- Segal, E. (2005). Les compétences « relationnelles » en question, *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville.
- Segal, E. (coord.) (2009). *Modélisation des emplois de service et formalisation des compétences*, Ministère de l'éducation nationale, CPC documents, n° 5.
- Simondon, G. (2007). *L'individuation psychique et collective: à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Aubier.
- Stengers, I. (1992). *La volonté de faire science: à propos de la psychanalyse*, Le Plessis-Robinson: Laboratoires Delagrangé.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris: La Découverte.
- Stengers, I. (2002). *Sciences et pouvoirs: la démocratie face à la technoscience*. Paris: la Découverte.
- Stengers, I. (1997). *Pour en finir avec la tolérance*. Paris : Le Plessis-Robinson: La Découverte ; Les Empêcheurs de penser en rond.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin*. Paris: Flammarion.
- Stiker, H.J. (1999). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales, *Esprit*, n° 12 décembre, 75-106.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours: soi-même, avec les autres*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Stiker, H.J. ; Puig, J. et Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*, Paris : Dunod.
- Swain, G. (1977). *Le sujet de la folie: naissance de la psychiatrie*. Toulouse: Privat.
- Tertre du, C. (2013). Économie servicielle et travail : contribution théorique au développement « d'une économie de la coopération » *Travailler*, 1, n°29. 29-64.
- Thin, D. et Millet, M. (2003). Une déscolarisation encadrée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 32-41.
- Thouroude, L. (2013). Handicap, normalité, scolarisation: le sens de l'éducation spécialisée, in Vergnioux, A. (coord.). *Grandes controverses en éducation*, Bern: Peter Lang.
- Tort, P. (1989). *La raison classificatoire: quinze études*. Paris: Aubier.

- Tort, P. (2000). Texte écrit pour la brochure de présentation du Prix Philip Morris 2000 d'Histoire des Sciences - décerné à Patrick Tort le 12 juillet 2000 au Sénat <http://www.futura-sciences.com/magazines/sciences/infos/dossiers/d/philosophie-reinstruire-partager-143/>
- Tricart, J.P. (1981). Initiative privée et étatisation parallèle, *Revue Française de sociologie*, XXII, 1981, 575-607.
- Veziat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière ; Charles Gadéa et Florent Champy. *Sociologie*, 1(3), 413-420.
- Vinokur, A. (2011). Crises de l'éducation, crises de la reproduction, Communication au colloque international « Crise et/en éducation », Université Paris-Ouest, Nanterre. <http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=B5005> consulté le 9/04/2013.
- Weinrich, H. (1964). *Le Temps. Le récit et le commentaire*, Paris : Seuil.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In Barbier, JM. ; Bourgeois, E. ; Chapelle G. et Ruano-Borbalan JC. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris: P.U.F.
- Wittorski, R. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. In *La professionnalisation mise en objet* (p. 31-43). Paris: L'Harmattan.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* Paris: La Découverte.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive: une réponse à l'échec scolaire?* Paris: L'Harmattan.
- Zazzo, R. (1969). *Les déficiences mentales*. Paris : Armand Colin.