



HAL
open science

Compétences pédagogiques et besoins éducatifs particuliers : les écoles d'aveugles à l'heure de l'inclusion. Perspective franco-japonaise

Anne-Lise Mithout

► To cite this version:

Anne-Lise Mithout. Compétences pédagogiques et besoins éducatifs particuliers : les écoles d'aveugles à l'heure de l'inclusion. Perspective franco-japonaise. Sociologie. Université Paris Dauphine - Paris IX, 2015. Français. NNT : 2015PA090049 . tel-01281401

HAL Id: tel-01281401

<https://theses.hal.science/tel-01281401v1>

Submitted on 2 Mar 2016

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.

UNIVERSITE PARIS-DAUPHINE

Ecole doctorale de Dauphine

DRM M&O

Compétences pédagogiques et besoins éducatifs particuliers :

Les écoles d'aveugles à l'heure de l'inclusion.

Perspective franco-japonaise

THESE

Pour l'obtention du titre de

DOCTEUR EN SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue publiquement par

ANNE-LISE MITHOUT

Le 04/12/2015

JURY

Directeur de thèse : **Monsieur Norbert Alter**
Professeur à l'Université Paris-Dauphine

Rapporteurs : **Monsieur Serge Ebersold**
Professeur à l'INS-HEA

Monsieur Claude Lévi Alvarès
Professeur à l'Université de Hiroshima

Suffragant : **Monsieur Christian Galan**
Professeur à l'Université Toulouse – Le Mirail

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses: ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Remerciements :

Au contraire des idées reçues, une thèse n'est pas (seulement) un long travail solitaire. Les personnes qui ont apporté une pierre, petite ou grande, à cette construction, sont bien trop nombreuses pour que j'en dresse à l'écrit une liste exhaustive...

Ma gratitude va en premier lieu à Norbert Alter pour son accompagnement stimulant et sa bienveillance et à Claude Lévi Alvarès pour son accueil chaleureux à l'Université d'Hiroshima et sa générosité en conseils et encouragements.

Mon enquête de terrain au Japon a été rendue possible grâce au soutien financier de la Japanese Society for the Promotion of Science.

Je remercie également les enseignants et chercheurs qui m'ont ouvert les portes des écoles spécialisées japonaises et accompagnée à leur découverte : Kishi Hiromi, Ochiai Toshiro, Ouchi Susumu et Mutaguchi Tatsumi.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à tous les enfants, enseignants spécialisés et professionnels rencontrés au cours de mes enquêtes, en particulier à Colette pour cette année de travail partagée qui a été pour moi au moins aussi enrichissante sur le plan personnel que pour ma recherche.

Merci, pour leur aide et leurs conseils sympathiques, à Zina Weygand, Jean-Michel Butel et Anne Gonon. Merci aussi à tous les doctorants rencontrés au fil de ces années pour les échanges d'encouragements, de « trucs et astuces », de relectures, les séances de musique et les parties de Super Nintendo.

J'adresse une pensée particulière à Nathalie pour l'impulsion du départ.

Last but not least, un immense Merci inférior à trois à Marie, ainsi qu'à mes parents et à mes amis, particulièrement à Oriane pour sa contribution artistique au chapitre 4.

Ce travail est dédié à la mémoire de Frédérique Sauron qui, quelques pages auparavant, m'avait donné les premiers mots et aurait, je l'espère, aimé les couleurs de ces lettres.

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux et figures.....	8
Introduction générale.....	9
Première partie : Comparer l'éducation spécialisée en France et au Japon. Un mouvement commun vers une approche généraliste du handicap.....	20
Introduction.....	21
Chapitre 1 : Penser le handicap en France et au Japon : Vers une épistémologie commune ?	23
1. Dire le handicap en France et au Japon	24
1.1 Dans la langue française : le handicap comme situation à compenser	24
1.2 Dans la langue japonaise : le handicap comme dégât ?.....	26
2. Des enjeux communs dans des contextes socio-culturels différents.....	28
2.1 Des Histoires inscrites dans des traditions religieuses différentes.....	29
2.1.1 Au Japon, le handicap comme « souillure » ?	29
2.1.2 En France, le handicap entre monstruosité et objet de charité	33
2.2 Des enjeux convergents à partir du XIXème siècle	35
2.2.1 La naissance de l'éducation spécialisée	36
2.2.2 Les invalides de guerre, vecteurs d'un nouveau regard sur le handicap	41
2.3 Après 1945, la construction des Etats-Providence.....	44
2.3.1 En France : la naissance du secteur médico-social.....	44
2.3.2 Au Japon: protection sociale et réhabilitation	46
2.4. Le handicap aujourd'hui : un cadre législatif marqué par l'idée de soutien à l'autonomie	50
2.4.1 En France : « égalité des droits et des chances, participation et citoyenneté » ?.....	50
2.4.2 Au Japon : le tournant néolibéral ?.....	52
3. Les disability studies : Vers un cadre théorique commun ?.....	57
3.1 Le champ des disability studies : une référence anglo-saxonne	58
3.1.1 L'école de Chicago et les pionniers de la théorie sociale du handicap.....	58
3.1.2 Les disability studies américaines et britanniques : entre dénonciation des barrières sociales et théorie de l'oppression.....	59
3.1.3 Du « modèle médical » au « modèle social » du handicap : de la théorie à la politique.....	61
3.2 Les disability studies françaises et japonaises : un rapport différent à la référence anglo- saxonne	67
3.2.1 En France : une dynamique de recherche déjà établie	67
3.2.2 Au Japon : un champ de recherche encore émergent.....	69
Conclusion :	74
Chapitre 2 : L'éducation des enfants handicapés en France et au Japon: Quelle stratégie pour la comparaison ?.....	77
1. La comparaison internationale : entre universalité et particularisme.....	78
1.1 La comparaison au service d'une montée en généralité	78
1.2 La comparaison à l'épreuve des cultures	81
2. Etudier un mouvement international : les réformes pour l'inclusion scolaire	85
2.1 Le mouvement international en faveur de l'inclusion scolaire	85
2.2 Une comparaison cross-national pour les réformes de l'enseignement spécialisé ?.....	90
2.2.1 Les comparaisons cross-national : une référence dans les recherches sur l'éducation	91
2.2.2 Handicap et éducation spécialisée : construire une analyse de la convergence franco- japonaise.....	93

2.2.2.1 Des politiques du handicap structurées autour de l'articulation entre compensation et intégration	93
2.2.2.2 L'éducation spécialisée : entre politique d'intégration et médicalisation de la difficulté scolaire.....	94
3. Des réformes qui s'inscrivent dans des contextes locaux différents.....	103
3.1 Des systèmes scolaires aux ambitions divergentes.....	103
3.2 Comparer l'éducation spécialisée en France et au Japon.....	104
3.2.1 L'éducation spécialisée au Japon : entre intégration et réformes néolibérales.....	105
3.2.2 En France : dépasser la fracture entre milieu ordinaire et milieu spécialisé	113
4. De l'analyse sociétale à la régulation intermédiaire	120
4.1 L'analyse sociétale : sortir de l'opposition entre local et universel	120
4.2 Des acteurs révélateurs pour cette recherche : les écoles spécialisées en déficience visuelle	123
Conclusion	126
Conclusion	128
Deuxième partie : Observer l'enseignement spécialisé au prisme des compétences.....	129
Introduction.....	130
Chapitre 3 : Spécialisation ou généralisme ? Le dilemme des compétences.....	132
1.1 L'enseignement en école d'aveugles dans les années 1990 : une spécialité similaire en France et au Japon.....	133
1.1.1 En France	134
1.1.2 Au Japon.....	135
1.2 L'enseignement en école d'aveugles aujourd'hui : quels collectifs pour l'individualisation pédagogique ?	137
1.2.1 En France : la gestion de l'hétérogénéité en classe.....	137
1.2.2 Au Japon : des écoles au fonctionnement dual.....	140
1.3 De la spécialisation au généralisme : les dimensions du changement.....	147
1.4 L'ajout d'une nouvelle fonction : le soutien à l'intégration	153
1.4.1 Au Japon : une fonction officielle de centre d'expertise	153
1.4.2 En France : faire coopérer milieu spécialisé et milieu ordinaire.....	156
2. De la qualification à la compétence : approche théorique	160
2.1 La qualification ou le travailleur comme occupant d'un poste.....	161
2.2 Le savoir-faire ou le travailleur comme artisan	167
2.3 La compétence ou le travailleur comme entrepreneur de soi.....	171
3. Construction de la problématique et des hypothèses de recherche.....	177
Chapitre 4 : Observer l'enseignement spécialisé en France et au Japon	178
1. L'observation en théorie : la méthode ethnographique et ses enjeux.....	178
1.1 Qu'est-ce que la méthode ethnographique ?.....	179
1.1.1 L'ethnographie européenne à ses débuts : une science des peuples lointains.....	179
1.1.2 L'ethnographie japonaise à ses débuts : une science du Soi.....	181
1.1.3 L'école de Chicago : observer la ville, pratiquer la sociologie.....	182
1.1.4 L'ethnographie aujourd'hui en France et au Japon	183
1.2 Quelle participation pour l'ethnographe ?.....	184
1.2.1 Quelle distance adopter par rapport au terrain d'enquête ?.....	185
1.2.2 Que faire de la subjectivité dans l'interprétation ?	187
1.2.3 Quelle généralisation pour l'analyse des données d'observation ?	189
2. Mon expérience de l'ethnographie	189
2.1 Les enjeux de l'enquête ethnographique dans cette recherche.....	192
2.1.1 L'ethnographie dans le champ du handicap.....	193
2.1.2 L'ethnographie en comparaison internationale.....	196

2.2 Ma pratique de l'ethnographie sur les deux terrains.....	198
2.2.1 Enquêter en France en tant qu'observateur participant.....	198
2.2.1.1 Présentation de l'établissement.....	198
2.2.1.2 Entrée sur le terrain	199
2.2.1.3 Le quotidien du terrain	203
2.2.2 Enquêter au Japon en tant qu'étrangère	205
2.2.2.1 Présentation des écoles.....	205
2.2.2.2 Entrée sur le terrain	207
2.2.2.3 Le quotidien du terrain.....	209
2.2.3 Mon approche de l'ethnographie comparative.....	213
Conclusion	217
Conclusion	219
Troisième partie : Enseignant spécialisé aujourd'hui : Quelles compétences pour quel métier ?	221
Introduction.....	222
Chapitre 5 : Entre formation et évaluation : Un cadre officiel en mutation.....	223
1. Les enseignants spécialisés, quelles compétences ?	224
1.1 Les techniques de la déficience visuelle	224
1.2 Du care dans l'enseignement spécialisé	230
2. Les qualifications requises : enseignant spécialisé, une profession à « licence » ?	235
2.1 En France : un double marché du travail	236
2.2 Au Japon : un marché du travail ouvert	242
3. Les compétences évaluées : de l'expertise technique aux compétences relationnelles	255
3.1 En France : une évolution de principe	257
3.2 Au Japon : l'évaluation en vue d'une « amélioration ».....	260
Conclusion	264
Chapitre 6 : Les compétences : Une construction pratique acquise avec le « métier »	266
1. Le métier : un savoir pratique porteur d'identité.....	267
1.1 Un cadre théorique pour l'étude des métiers : la sociologie des professions.....	268
1.1.1 La sociologie des professions entre fonctionnalisme et interactionnisme.....	268
1.1.2 Définir les professions par la « pratique prudentielle ».....	272
1.2 La sociologie des professions a-t-elle besoin du concept de métier ?.....	273
1.2.1 Le métier : un concept marqué par l'Histoire	273
1.2.2 Les gens de métier, détenteurs d'un savoir-faire et d'une autonomie	275
1.2.2.1 Le savoir-faire dans le métier : le modèle de l'artisanat	275
1.2.2.2 Les gens de métier : le modèle du travailleur autonome	276
1.2.3 Vers une définition du métier : quelles articulations avec la profession ?.....	280
2. Le métier d'enseignant spécialisé : une pratique prudentielle	282
2.1 En France : la gestion de collectifs hétérogènes	283
2.1.1 Le cours de géométrie ou l'individualisation du collectif.....	283
2.1.2 L'enseignement de la musique ou la disparition d'un métier.....	288
2.2 Japon : l'individualisation poussée à l'extrême	292
2.2.1 Le cours de japonais et l'apprentissage de la communication.	293
2.2.2 La musique ou la récréation du collectif	297
3. Le métier d'enseignant spécialisé : des compétences construites par l'expérience	304
3.1. La génération expérimentée : entre expérience, inventions et résistances.....	305
3.1.1 En France : Catherine, institutrice « à l'ancienne » du XXIème siècle.....	306
3.1.2 Au Japon : M. Kishi, spécialiste militant.....	311
3.2 La nouvelle génération : l'art du bricolage	318
3.2.1 Guillaume : l'artisan.....	319
3.2.2 Mme Kojima : du travail collectif à la peur de trop solliciter	321

3.2.3 M.Miyagawa : spécialiste pluraliste	324
Conclusion	327
Chapitre 7 : Les compétences : Support d'une construction identitaire individuelle	329
1. De l'identité au travail à la reconnaissance professionnelle	331
1.1 L'identité au travail au cœur de l'identité individuelle	331
1.1.1 La formation de l'identité : quel rôle pour l'environnement culturel ?	332
1.1.2 L'identité au travail : une identité construite ou structurée ?	334
1.2 La reconnaissance au travail : un champ de recherche émergent	339
1.2.1 La reconnaissance : un terme polysémique	339
1.2.2 La reconnaissance : produit d'une lutte ou d'un don ?	340
1.2.3 La reconnaissance au travail : au carrefour des revendications des salariés et des politiques managériales	342
2. Enseignant spécialisé : une identité construite dans le cadre des conditions d'exercice du métier	344
2.1 Enseignant spécialisé : une identité construite dans le cadre d'un statut	345
2.1.1 En France : l'enseignant spécialisé, ni enseignant ordinaire, ni éducateur spécialisé	345
2.1.2 Au Japon : l'enseignant spécialisé comme spécialiste temporaire	346
2.2 Construire une identité : quels ressorts pour la mobilisation collective ?	349
2.3 Existe-t-il des « identités d'école » ?	352
2.3.1 Au Japon : la volonté de construire un collectif	353
2.3.2 En France : un établissement fracturé	357
3. Enseignants spécialisés : des identités en mutation	361
3.1 « Spécialistes » et « généralistes » : des identités différenciées	362
3.1.1 En France : deux groupes en opposition	362
3.1.2 Au Japon : Des divergences atténuées par la référence à un collectif	370
3.2 Enseignants spécialisés : une reconnaissance en voie d'effritement ?	376
3.2.1 Au cœur du sens du travail : la relation avec les « bénéficiaires »	377
3.2.1.1 Les expressions informelles de reconnaissance : des élans de spontanéité au cœur de la routine	377
3.2.1.2 Les expressions formelles de reconnaissance et la gratitude organisée	379
3.2.1.3 La reconnaissance a posteriori : enseigner et voir grandir	388
3.2.2 La relation avec les collègues : une coopération à enjeu identitaire	393
3.2.2.1 En France : des identités hétérogènes aux dysfonctionnements de la coopération	393
3.2.2.2 Au Japon : une reconnaissance fondée sur l'apprentissage	397
3.2.3 La relation avec la hiérarchie : des organisations ingrates ?	400
3.2.3.1 En France : un sentiment d'abandon	401
3.2.3.2 Au Japon : l'organisation comme contrainte	403
Conclusion :	405
Conclusion	407
Conclusion générale	409
Bibliographie :	416

Liste des tableaux et figures

Figure 1	Le modèle systémique du handicap.....	p.65
Figure 2	Le modèle biopsychosocial du handicap.....	p.66
Tableau 1	Traitement social et culturel du handicap en France et au Japon.....	p.75
Tableau 2	Répartition des élèves en situation de handicap par dispositif de scolarisation.....	p.95
Tableau 3	Répartition des effectifs d'enfants handicapés par mode de scolarisation et par type de handicap.....	p.96
Figure 3	Evolution des effectifs des modes de scolarisation pour les enfants handicapés au Japon (2005-2012).....	p.97
Tableau 4	Evolution des effectifs des trois modes de scolarisation pour les enfants handicapés par type de handicap au Japon.....	p.100
Figure 4	Évolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés en établissements scolaires et en milieu spécialisé en France.....	p.101
Tableau 5	Caractéristiques comparées des systèmes éducatifs français et japonais.....	p.102
Tableau 6	Comparaison franco-japonaise des systèmes d'éducation inclusive...	p.119
Figure 5	Evolution de la proportion d'élèves inscrits en classe <i>chōfuku</i> (niveaux primaire et collège).....	p.145
Tableau 7	Comparaison franco-japonaise de l'évolution des <i>écoles d'aveugles</i> (1990-2010).....	p.147
Figure 6	Enquête de terrain en France : l'enquêtrice parmi les enquêtés.....	p.204
Tableau 8	Répartition des élèves à l'école d'aveugles de Hiroshima.....	p.206
Figure 7	Enquêter au Japon (1) : l'enquêtrice « au coin ».....	p.211
Figure 8	Enquêter au Japon (2) : l'enquêtrice « au tableau ».....	p.211
Figure 9	L'alphabet Braille français.....	p.225
Figure 10	Le Braille japonais.....	p.226
Figure 11	Etat des connaissances générales à propos de l'éducation des enfants déficients visuels.....	p.245
Figure 12	Etat des compétences spécialisées des enseignants de niveau primaire selon les matières.....	p.246
Figure 13	Etat des compétences en matière d'outils de soutien à l'autonomie...	p.247
Figure 14	Etat des compétences en matière de fabrication de matériel pédagogique adapté.....	p.248
Figure 15	Etat des compétences en matière d'autres handicaps.....	p.249
Figure 16	Le système d'évaluation des enseignants japonais.....	p.261
Tableau 9	Compétence évaluée chez les enseignants spécialisés de Tokyo.....	p.263
Figure 17	Organigramme général d'une <i>école d'aveugles</i> japonaise.....	p.356
Tableau 10	Comparaison franco-japonaise du cadre de la construction identitaire des enseignants d'école d'aveugles.....	p.360
Tableau 11	Caractéristiques des enseignants d'école d'aveugles français.....	p.363
Tableau 12	Identités professionnelles des enseignants d'école d'aveugles français.....	p.366
Tableau 13	Identités professionnelles des enseignants d'école d'aveugles japonais.....	p.374

Introduction générale

En 1978, la jeune Aya Kitō, alors âgée de 16 ans, écrivait dans son journal:

« Maman est allée visiter l'école spécialisée d'Okazaki. Elle me l'a raconté. Je ne comprends pas bien pourquoi, mais elle a pleuré abondamment.

Ma sœur est en pleine semaine d'examens et elle révise de toutes ses forces. Moi, je me sens absente.

Ce qui tourbillonne dans ma tête, c'est la question de l'école spécialisée.

A vrai dire, j'ai accepté qu'il me serait impossible de rester au lycée Higashikō jusqu'en troisième année. Pour moi, l'école spécialisée, c'est le monde de l'inconnu. Peut-être que Christophe Colomb et Vasco de Gama aussi, en se jetant dans le monde de l'inconnu, avaient quatre espoirs et six peurs.

Espoirs :

- 1) Que l'avenir s'éclaire*
- 2) Que ma vie quotidienne s'écoule paisiblement*
- 3) Que l'établissement fonctionne bien*
- 4) Me faire des amis handicapés comme moi*

Peurs :

- 1) Est-ce que mon humanité ne va pas se trouver réduite ?*
- 2) Est-ce que la vie collective va bien se passer (à l'internat) ?*
- 3) M'éloigner de mes amis de Higashikō*
- 4) Le regard des autres (l'écho du mot « école spécialisée »)*
- 5) Les garçons*
- 6) Le changement dans la famille. Si je vais vivre en internat, est-ce que ma sœur qui est encore un bébé se rappellera de moi ? Et mon petit frère, est-ce qu'il se souviendra de moi de temps en temps ? (On croirait que je vais me suicider) » (Kitō, 2005, pp.66-67)*

L'éducation à l'heure de l'inclusion

Le journal d'Aya Kitō, atteinte d'une maladie dégénérative à l'âge de quinze ans, a connu un succès retentissant au Japon. Publié en 1986 sous le titre « Un litre de larmes » (*Ichi rittoru no namida*, 1 リットルの涙), il expose l'attitude et les sentiments de la jeune fille à chaque étape de sa maladie et dessine également, en toile de fond, le traitement social du handicap dans la société japonaise de la fin du XX^{ème} siècle, à travers les grandes étapes qui jalonnent le parcours d'Aya en tant que personne handicapée, selon une mécanique inéluctable : diagnostic, obtention d'une carte d'invalidité, utilisation d'un fauteuil roulant, sortie du système scolaire ordinaire et passage dans le système d'éducation spécialisée, puis dans un cadre de vie médicalisé, fin de vie à l'hôpital...

Le passage cité donne à voir les hésitations et les peurs auxquelles elle et sa famille se trouvent confrontées au moment où, sa maladie entraînant de graves problèmes moteurs, elle ne parvient plus à se déplacer seule dans les étages de son lycée et se voit contrainte de

quitter celui-ci pour un établissement spécialisé dans lequel elle recevra une assistance adaptée à son handicap. En effet, telle a longtemps été la règle : les enfants dont la situation s'écartait d'une certaine norme physique physique, mentale, sociale et cognitive ne pouvaient être accueillis dans les écoles ordinaires et leur prise en charge était externalisée à d'autres établissements qui leur apportaient une éducation « adaptée » (tant au niveau du contenu que des méthodes pédagogiques) à leurs difficultés. Ainsi, les enfants en situation de handicap n'avait pas d'autre possibilité qu'une orientation vers une école spécialisée, non seulement au sens de « différente d'une école d'une école ordinaire », mais aussi de « spécialisée dans un type particulier de handicap » (handicap visuel, auditif, moteur, mental...).

Cependant, ces dernières années, les politiques d'éducation pour les enfants en situation de handicap se sont profondément transformées, au Japon, en France et dans de nombreux pays, et les cas comme celui d'Aya sont supposés appartenir au passé. Sous l'influence des mouvements militants pour les droits des personnes handicapées et avec l'appui des grandes organisations internationales, la logique qui prévaut aujourd'hui est en effet celle de « l'inclusion » (en japonais *inkurūjon*, インクルージョン ou *hōkatsu na kyōiku*, 包括な教育).

La notion d'inclusion qui est aujourd'hui au cœur des politiques du handicap ne se limite cependant pas au domaine de l'éducation et n'est pas non plus spécifique aux personnes handicapées. Sa définition est débattue, mais l'une des définitions les plus utilisées, établie par les Nations Unies, est la suivante : « une société inclusive est une société pour tous, dans laquelle chaque individu possède des droits et des responsabilités et a un rôle actif à jouer ». A l'opposé d'une société qui mettrait en place des politiques ciblées donnant à certaines catégories de population les moyens de s'adapter aux contraintes de leur environnement, une société inclusive est donc une société qui se transforme de manière générale afin de proposer à tous ses citoyens un environnement adapté à la diversité de leurs besoins. Ainsi, une société inclusive se fonde sur l'idée que tout individu peut, au cours de sa vie, de manière temporaire ou permanente, faire face à des difficultés particulières (liées à l'âge, à une maladie, à une grossesse, à un, à une difficulté sociale ou psychologique...), et que l'environnement social doit être accessible à tous, indépendamment de l'état des capacités des individus à un moment donné.

Dans le cas des personnes handicapées, l'objectif est de promouvoir la vie en autonomie, plutôt que dans un environnement « spécialisé », conçu spécifiquement pour eux mais isolé du reste de la société. Depuis l'Année internationale des personnes handicapées (1981),

l'accent est mis sur la participation sociale, c'est-à-dire le fait que les personnes handicapées puissent prendre part à toutes les activités sociales (vie économique, vie conjugale et familiale, vie politique...) au même titre que les autres citoyens. Cela se traduit en particulier dans le domaine éducatif. Si l'éducation spécialisée visait à donner aux enfants en situation de handicap une éducation « adaptée », cela signifiait souvent en pratique une éducation en marge de la société, les plaçant rarement en contact avec des enfants non-handicapés et offrant peu de débouchés en matière de formation professionnelle et d'accès à l'emploi. Au contraire, l'éducation inclusive a pour ambition de favoriser, pour tous, l'apprentissage de l'autonomie et du vivre-ensemble, dans une perspective d'égalité des chances.

L'éducation inclusive (ou intégrative, la distinction entre les deux termes faisant l'objet d'un vaste débat) est fondée sur l'idée que l'enfant en situation de handicap n'est pas fondamentalement différent des autres enfants mais qu'il a certains « besoins éducatifs particuliers » (que peuvent avoir par ailleurs d'autres enfants qui ne seraient pas « handicapés ») ; ces besoins ne nécessitent pas obligatoirement une prise en charge en établissement spécialisé et il est possible de répondre à un grand nombre d'entre eux dans le cadre d'une scolarisation en école ordinaire. L'éducation inclusive, opposée par ses défenseurs à une éducation « ségrégative » en école spécialisée, vise donc à faire sortir les personnes handicapées d'un système qui les place, dès l'enfance, en marge de la société, et à promouvoir leur autonomie (notamment leur accès à la formation professionnelle puis au marché de l'emploi) et leur participation à la vie sociale dans les mêmes conditions que les autres citoyens.

Il existe aujourd'hui une tendance internationale à la promotion de l'éducation inclusive, soutenue par les grandes organisations internationales, en particulier l'UNESCO qui, depuis la Déclaration de Salamanque en 1994, affirme le droit de tous les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers à fréquenter des écoles ordinaires qui doivent avoir les moyens de les accueillir de manière satisfaisante. Dans la plupart des pays de l'OCDE, des réformes inspirées par ce principe ont été mises en œuvre dans les années 2000. Respectivement en 2005 et 2006, la France et le Japon ont entrepris de faire évoluer leur système éducatif, non pas dans le but de créer de nouveaux dispositifs (des modes de soutien à l'intégration scolaire existaient déjà depuis les années 1980) mais plutôt de généraliser les dispositifs existant afin de donner à tous les enfants la possibilité de suivre une scolarité en milieu ordinaire (soit en intégration individuelle dans une classe ordinaire, soit dans une classe spécialisée au sein d'une école ordinaire, éventuellement une scolarité partagée entre plusieurs de ces dispositifs).

Toutefois, les écoles spécialisées sont loin d'avoir disparu : aujourd'hui encore, 100 000 enfants japonais fréquentent une école spécialisée plutôt qu'une école ordinaire, en raison d'un handicap. En France aussi, près de 70 000 enfants sont pris en charge par des établissements spécialisés. Si l'inclusion est devenue un principe directeur, son application se traduit donc, dans les faits, par une situation beaucoup plus complexe, dans laquelle se mêlent transformations des écoles ordinaires, mutations des écoles spécialisées, évolution de la protection sociale et des sociétés.

Le système éducatif à destination des enfants en situation de handicap se trouve aujourd'hui au carrefour d'enjeux multiples, qui relèvent notamment de la prise en compte de la « différence » à l'école et dans l'ensemble de la société, de la médicalisation des sociétés contemporaines et de l'évolution générale de la gestion publique et des Etats-Providence.

L'éducation inclusive au prisme de la comparaison

Le point de départ de cette recherche a été pour moi la volonté d'éclairer ces enjeux à la lumière d'une perspective comparative franco-japonaise. Dans le champ émergent des *disability studies*, les comparaisons internationales suscitent un vif intérêt (Poizat, 2009 ; Gardou, 2010), comme en témoignent notamment la tenue à Paris en 2014 d'un colloque spécialisé (« Colloque de recherche franco-latino-américain sur le handicap », les 10 et 11 juillet 2014, organisé par l'INS HEA, et le Programme Handicaps et Sociétés de l'EHESS) et la publication, à sa suite, d'un numéro spécial de La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation (Meziani et Benoît, 2015). En effet, dans le domaine du handicap comme dans tous les champs de la sociologie, la démarche comparative se révèle à la fois un outil heuristique d'une grande richesse pour l'analyse et un ressort essentiel de la démonstration scientifique, ainsi que l'envisageait déjà Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique*. Elle permet en particulier de mettre en lumière, dans l'analyse d'un phénomène mondialisé comme le passage à l'éducation inclusive, ce qui relève d'un processus transnational et ce qui tient aux particularités socioculturelles de chaque pays.

Or force est de constater que, dans cette littérature émergente, tant en langue française qu'en anglais, l'immense majorité des recherches est constituée de comparaisons intra-européennes ou entre pays d'Europe et d'Amérique, tandis que l'Asie en général et le Japon en particulier, sans doute en raison de la « barrière linguistique », ne suscitent guère l'attention. A l'inverse, dans le monde de la japonologie, bien qu'un vif intérêt se manifeste pour les questions liées à la diversité, à la contestation du mythe de l'homogénéité de la population japonaise, à l'intégration des minorités au sein de la société, le thème du handicap

n'a jusqu'ici guère fait l'objet d'analyses approfondies en langue française. Lorsque j'ai commencé cette recherche, il n'existait que deux travaux publiés en français sur le thème du handicap au Japon, tout deux portant sur l'éducation : l'article de Laure Calame (2008), « L'éducation inclusive au Japon : de l'histoire à l'actualité » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* et le texte de Hiroshi Eto (2008), « Le système éducatif japonais pour les élèves handicapés: le point de vue de l'intégration » dans l'ouvrage de Jean-François Sabouret et Daisuke Sonoyama, « Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation ». En outre, la thèse de Michaël Dervelois sur *Le rôle de l'encadrement institutionnel et associatif pour l'insertion professionnelle des handicapés au Japon*, soutenue en 2011, n'a pas fait l'objet d'une publication.

Pour ma part, j'avais, avant mon entrée en doctorat, appris le japonais et vécu au Japon, poussée par un rêve de longue date, et par ailleurs ma route avait croisé le thème du handicap sur le plan personnel à différents moments et dans diverses situations, faisant émerger des questionnements, des écorchures, des complicités. J'ai été amenée, en 2011, à croiser ces deux données, lorsque je me suis rendue au Japon avec une personne proche travaillant dans le domaine de l'accessibilité des musées pour le public déficient visuel et que j'ai servi d'interprète lors de ses rendez-vous avec des professionnels japonais de ce secteur. Jeune doctorante en sociologie du travail et venant de me voir refuser le financement dans la perspective duquel j'avais initialement entrepris une démarche de thèse, j'ai, au retour de ce séjour, choisi de me réorienter vers une recherche nourrie par les éléments recueillis au cours de ces rencontres et de m'engager dans une comparaison franco-japonaise dans le champ du handicap. Entreprendre une thèse de doctorat sur ce sujet m'apparaissait alors comme le projet qui aurait le plus de sens, qui serait le plus enrichissant pour moi à ce stade de mon itinéraire personnel. Cela ne s'est démenti à aucun moment par la suite.

C'est finalement au prisme de l'éducation que j'ai choisi d'envisager cette comparaison, d'une part car c'était plus spécifiquement sur ce thème que portaient mes interrogations antérieures, et d'autre part, considérant que l'éducation constitue la première étape de la construction du traitement social des personnes handicapées et qu'une compréhension approfondie des enjeux de la scolarisation des enfants handicapés d'aujourd'hui m'apporterait des clés de lecture pour interroger le traitement social des adultes handicapés de demain.

Cette thèse a donc deux objectifs. D'une part, elle vise à apporter au lecteur français des connaissances empiriques sur les enjeux du handicap dans la société japonaise, sujet qui n'a

guère fait l'objet de publications francophones. D'autre part, la démarche comparative a pour but de rendre clairs certains enjeux du phénomène international de passage à une scolarisation inclusive, non pas pour établir une hiérarchie entre les pays en fonction de leur état d'avancement sur une voie unique, mais pour montrer comment des difficultés présentes dans un pays ont pu recevoir des réponses dans un autre et s'interroger sur le caractère transférable de ces réponses dans un autre contexte.

Démarche de recherche

Bien que la France soit loin d'être un modèle de perfection en la matière, l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires y est bien plus développée qu'au Japon, nous disent les statistiques. Une comparaison franco-japonaise centrée sur les écoles ordinaires aurait alors fortement risqué de se transformer en une investigation sur les causes d'un « retard » japonais, ce qui aurait donné à la comparaison un caractère déséquilibré et aurait risqué de masquer les problèmes qui se posent en France. Tout au moins, du fait de ce biais potentiel, il m'est apparu que centrer cette recherche sur les écoles ordinaires ne permettrait pas de tirer parti au maximum des bénéfices possibles de la démarche comparative et d'établir un véritable dialogue scientifique franco-japonais.

De plus, l'abondante littérature qui existe sur ce sujet dans les deux pays recèle une zone d'ombre : alors même que les statistiques nous montrent que les écoles spécialisées sont loin d'avoir disparu, l'attention scientifique focalisée en très grande majorité sur les écoles ordinaires offre un panorama incomplet des transformations du système éducatif à destination des enfants handicapés. Si l'évolution des écoles ordinaires à la suite des réformes pour l'inclusion est abondamment étudiée par les chercheurs en sciences sociales, celle des établissements spécialisés fait l'objet de peu de publications en France. Ainsi, l'un des rapports officiels sur les effets de la réforme de 2005, le rapport Blanc (Blanc, 2011, p.12), note :

« Le nombre d'enfants handicapés scolarisés [en établissement spécialisé] a diminué régulièrement depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, mais dans des proportions beaucoup moins importantes que l'augmentation du nombre d'enfants en milieu ordinaire. [...] L'effet de « transfert » entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, attendu par certains acteurs, n'a donc pas eu lieu de manière massive. Sans que des données précises puissent le démontrer, on peut estimer que les élèves accueillis auparavant par les établissements et qui sont passés dans le milieu

ordinaire ont été en partie remplacés par des enfants atteints de handicaps plus lourds. [...] »

Au contraire, au Japon, ce sujet fait l'objet de publications et les enjeux de la *chōfukuka* (重複化), c'est-à-dire de l'augmentation de la proportion d'enfants ayant des handicaps lourds ou multiples, sont analysés et conceptualisés. En constatant ce vide de la littérature en France et l'existence au Japon de réponses aux incertitudes évoquées par le rapport Blanc, il m'est apparu qu'une démarche comparative franco-japonaise pourrait s'avérer très pertinente sur ce sujet : non seulement le problème du déséquilibre ne se poserait pas dans cette situation, mais au contraire, la conduite d'une véritable recherche comparative permettrait d'éclairer un angle méconnu de la situation française en tirant profit de connaissances produites au Japon et d'évaluer dans quelle mesure celles-ci sont spécifiques à la société et au système éducatif japonais ou pertinentes dans un contexte très différent. Cette comparaison vise donc à contribuer à un dialogue scientifique franco-japonais dénué de jugement de valeur d'un côté ou de l'autre.

C'est pour ces deux raisons, la volonté d'utiliser au mieux les atouts heuristiques de la démarche comparative et le caractère lacunaire de la littérature actuelle, que j'ai choisi de me pencher plus spécifiquement sur l'autre versant du développement de l'inclusion scolaire : les transformations des écoles spécialisées. Ma recherche s'appuie donc sur le postulat que comprendre ces transformations permet d'éclairer des enjeux du passage à l'éducation inclusive qui demeurent peu visibles si l'on n'envisage celle-ci qu'au prisme des écoles ordinaires.

J'ai donc pris pour objet d'étude les écoles spécialisées françaises et japonaises. Celles-ci diffèrent fortement d'un point de vue administratif : au Japon, les écoles spécialisées sont gérées par le Ministère de l'Éducation, de la même manière que les écoles ordinaires, et emploient des enseignants fonctionnaires, tandis qu'en France, du fait de la séparation historique entre enseignement spécialisé et Éducation Nationale, la grande majorité des établissements spécialisés sont privés et gérés par le secteur associatif, employant donc soit des professionnels embauchés avec des contrats de droit privé soit des enseignants de l'Éducation Nationale en détachement. Néanmoins, le contenu du travail, dans les deux pays, est sensiblement similaire ; le quotidien des écoles spécialisées soulève les mêmes questions et apparaît, en cela, comparable entre la France et le Japon. J'ai choisi de centrer cette recherche sur les écoles spécialisées en déficience visuelle, d'une part pour des raisons de meilleure connaissance de ce handicap et de facilité d'accès aux terrains d'enquête, mais aussi parce que cette catégorie de déficience fait de longue date l'objet d'une prise en charge

« spécialisée », utilisant un grand nombre de techniques éducatives spécifiques (similaires en France et au Japon). De ce fait, les historiques *écoles d'aveugles* s'avèrent un cas particulièrement révélateur des enjeux du passage à une approche inclusive. Pour cette recherche, on emploiera à dessein ce terme « d'écoles d'aveugles », ancrée dans une conception ségrégative de l'éducation spécialisée, afin de souligner le décalage entre la vocation historique de ces écoles et la perspective inclusive.

Aujourd'hui, France et Japon connaissent une évolution similaire. Le secteur de l'éducation des enfants en situation de handicap est le théâtre d'importantes mutations, produits d'une évolution plus générale du traitement social du handicap qu'on peut caractériser par le passage d'une approche « spécialisée » (c'est-à-dire différenciant fortement à la fois les personnes « handicapées » des personnes « non-handicapées » et les personnes handicapées entre elles, en fonction de la cause médicale de leur handicap, et visant à fournir à chaque groupe un traitement « adapté ») à une approche qu'on peut appeler, par opposition, « généraliste ». En effet, à la suite des virulentes critiques exprimées ces dernières années à l'encontre des discours sur le handicap en terme médicaux, tenus notamment par les experts valides, s'est développée une nouvelle approche du handicap (sur la base du « modèle social » théorisé par les sociologues des *disability studies*) dans laquelle la référence à une déficience médicalement identifiée n'est plus centrale et laisse place à une définition plus fluide, dans laquelle peuvent varier les individus et les situations, indépendamment des catégories de déficience usuelles (handicap mental, physique, visuel, auditif...). On s'éloigne ainsi d'un discours « spécialisé » sur le handicap (dans lequel la personne handicapée est « spéciale », a besoin d'une prise en charge spécialisée par des experts de sa déficience) à un discours que l'on peut appeler, par opposition, « généraliste », dans lequel la personne handicapée est avant tout une personne, qui a besoin dans certaines situations d'un soutien individualisé qui peut varier selon les individus même s'ils ont le même type de déficience, ou bien être similaires entre des personnes qui ont des types de déficience différents ou pas de déficience médicalement reconnue.

Analyser les évolutions des écoles spécialisées, dont la raison d'être se fonde précisément sur une approche spécialisée du handicap, revient donc à s'interroger sur la manière dont elles s'adaptent à la logique généraliste qui, bien que la question ait été débattue, n'a pas abouti en pratique à leur disparition.

C'est pourquoi j'ai choisi de centrer l'analyse sur les acteurs principaux de cette adaptation : les professionnels des écoles spécialisées, plus spécifiquement les enseignants. La sociologie du travail offre alors un cadre théorique qui permet d'éclairer les enjeux de ces

transformations. Si, sur le plan théorique, on se réfère ici principalement à une sociologie du travail française, le champ étant très faiblement développé au Japon, on s'appuie également sur la littérature japonaise en sociologie des enseignants qui, elle, comporte de très nombreux travaux.

Au cœur des transformations des écoles spécialisées se trouve en effet la question des compétences : le métier d'enseignant spécialisé qui repose en principe sur la possession de compétences spécialisées se voit transformé en profondeur par l'émergence d'une logique généraliste. Cette question des compétences enseignantes à l'heure de la scolarisation inclusive est généralement traitée sous l'angle inverse : comment les enseignants ordinaires s'adaptent-ils à l'arrivée dans leur salle de classe d'enfants en situation de handicap et comment s'opère le transfert de compétences en matière de handicap des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires ? Envisager plutôt les transformations des écoles spécialisées au prisme des compétences permet alors d'interroger les zones d'ombre de ce transfert et de faire apparaître, à la lumière de la comparaison, les enjeux du passage de la logique de spécialisation à la logique généraliste de l'inclusion.

L'analyse des différentes dimensions des compétences des enseignants spécialisés nous permettra de répondre à la problématique suivante : les enseignants des *écoles d'aveugles* continuent-ils à développer des compétences spécialisées à l'heure du généralisme inclusif ?

Méthodologie

J'ai suivi, pour cette enquête, une démarche de recherche qualitative fondée sur des observations et des entretiens avec des enseignants et autres professionnels du milieu spécialisé.

En France, j'ai observée pendant un an une école spécialisée située à Paris, pendant l'année scolaire 2012-2013 : j'y suis initialement entrée en tant qu'observatrice en principe non participante avant d'être, en janvier, véritablement employée en tant qu'assistante d'une enseignante elle-même non-voyante, jusqu'à la fin de l'année scolaire. J'ai également eu l'occasion d'observer tous les autres groupes de l'école, dans diverses activités à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et de m'entretenir avec les autres enseignants et professionnels de l'école. J'avais préalablement réalisé une enquête exploratoire au cours de laquelle j'avais visité une dizaine d'écoles ordinaires accueillant des enfants ayant différents types de handicap.

Au Japon, j'ai réalisé mon enquête de terrain dans le cadre d'une bourse de la Japanese Society for the Promotion of Science ; j'ai été accueillie par Claude Lévi Alvarès à l'Université d'Hiroshima entre juillet 2013 et avril 2014. Je n'ai pas eu la possibilité d'être recrutée dans une école dans les mêmes conditions qu'en France, mais j'ai eu l'occasion de visiter une vingtaine d'écoles, ordinaires ou spécialisées dans tous les types de handicap. En ce qui concerne les écoles spécialisées en déficience visuelle, dont il sera plus spécifiquement question ici, j'ai observé six écoles, à Tokyo, Kyoto et Hiroshima. Pour des raisons pratiques, ces observations ont eu une durée maximum de sept jours ; j'ai cherché à compenser cette courte durée en réalisant plus d'interviews d'enseignants qu'en France, soit au final une quarantaine. En plus des observations de cours et des interviews, j'ai également participé à différents événements classiques de l'année scolaire japonaise, dans les écoles pour aveugles et dans certaines autres écoles : des fêtes d'école incluant des spectacles d'élèves (*bunkasai*, 文化祭) des journées de recherche (*kenkyūkai*, 研究会), des répétitions de cérémonie de fin d'année (*sotsugyōshiki*, 卒業式). J'ai ainsi pu obtenir une vision d'ensemble du système d'éducation des enfants handicapés au Japon et comprendre dans quel contexte général s'inscrivait la situation que j'étudiais dans les écoles spécialisées.

Dans les deux pays, j'ai considéré qu'il était essentiel, pour ma recherche qui se focalise sur une très petite frange du système éducatif, de mettre en perspective les faits observés à la lumière du contexte dans lequel ils s'inscrivent, afin de saisir en quoi les phénomènes dans ce cadre restreint et marginal que sont les *écoles d'aveugles* sont en réalité révélateurs de logiques qui traversent le système éducatif de manière générale.

Plan de la thèse

Cette thèse se décompose en trois parties :

Dans la première partie, on pose les bases d'une comparaison du handicap et de l'éducation spécialisée en France et au Japon et on montre que l'évolution du traitement social du handicap dans les deux pays suit le même mouvement de passage d'une approche spécialisée à une approche généraliste. Cette partie se compose de deux chapitres. Le chapitre 1 analyse dans une perspective historique la construction du concept de handicap en France et au Japon et met en lumière l'évolution d'une logique de catégories à une logique globale. Le chapitre 2 examine comment mettre en œuvre une démarche comparative qui rende compte à la fois des spécificités nationales et de l'existence de ce mouvement commun dans le domaine de l'éducation.

Dans la deuxième partie, on montre que le prisme des compétences des enseignants permet de révéler les enjeux à l'œuvre dans les transformations du milieu spécialisé à l'heure du généralisme. Cette partie comprend deux chapitres. Le chapitre 3 examine les différentes dimensions théoriques du concept de compétences en sociologie du travail et montre en quoi ce concept permet d'analyser la situation actuelle des *écoles d'aveugles* françaises et japonaises. On y expose la construction de la problématique et des hypothèses de recherche. Le chapitre 4 présente la méthodologie utilisée pour cette enquête et les questions soulevées par la réalisation d'une enquête ethnographique dans le cadre d'une démarche comparative.

Dans la troisième partie, on analyse les résultats de l'enquête à la lumière des hypothèses théoriques émises au chapitre 3. Cette partie compte trois chapitres. Le chapitre 5 analyse les transformations du cadre officiel du métier d'enseignant spécialisé et montre que l'évolution des qualifications requises et des compétences évaluées dans ce métier correspond au passage d'une approche spécialisée à une approche généraliste du handicap, selon des modalités différentes en France et au Japon. Le chapitre 6 montre comment les enseignants français et japonais construisent et reconstruisent individuellement leurs compétences, au fil de la pratique du métier. Le chapitre 7 analyse les processus identitaires à l'œuvre dans le rapport des enseignants spécialisés à leur métier et montre que les compétences spécialisées jouent un rôle central dans la construction et la reconnaissance de leur identité professionnelle.

Première partie :
Comparer l'éducation spécialisée en France et au Japon :
Un mouvement commun vers
une approche généraliste du handicap

Introduction

Cette partie a pour objectif de poser les bases d'une comparaison franco-japonaise dans le champ du handicap et de l'éducation spécialisée en particulier. A travers une interrogation sur le caractère comparable de ces champs entre les deux pays, on mettra en lumière un mouvement commun : l'unification progressive sous le terme de « handicap » de situations hétérogènes, précédemment traitées de manière différenciée. En effet, les termes de « handicap » en France et *shōgai* (障害) au Japon (on abordera, au point de vue linguistique, les nuances induites par ces deux termes) ne sont devenus que récemment des catégories de l'action publique et des concepts traités par les sciences sociales. Jusqu'au XX^{ème} siècle, si des situations aujourd'hui considérées comme « situations de handicap » (cécité, surdité, absence d'un ou plusieurs membres, difficultés de mobilité, « arriération »...) font l'objet d'un traitement particulier (éducation en école spécialisée, professions réservées, pensions...), elles sont considérées comme très distinctes les unes des autres, les différences de cause médicale de la déficience primant sur la similarité des conséquences du handicap sur la vie quotidienne des personnes. Au cours du XX^{ème} siècle, des situations aux origines diverses sont peu à peu rassemblées dans des législations communes, mais ce n'est qu'à partir des années 1970 qu'on voit émerger des politiques générales « du handicap ».

Ainsi, les politiques publiques du handicap se construisent en passant progressivement d'une logique catégorielle, spécialisée, à une logique unificatrice qu'on qualifie, par opposition, de généraliste. Cette logique est particulièrement à l'œuvre dans le domaine de l'éducation où, avec le développement d'un mouvement pour l'éducation inclusive (privilegiant notamment la scolarisation en école ordinaire plutôt qu'en école spécialisée), il n'est aujourd'hui plus question « d'enfants handicapés » mais « d'enfants à besoins éducatifs particuliers », besoins qui ne sont pas nécessairement liés à une déficience médicalement reconnue. Il ne s'agit pas là d'un processus spécifique à la France et au Japon mais de la manifestation, dans ces deux pays, d'une tendance internationale, soutenue en particulier par l'Organisation des Nations Unies.

Comment la mise en œuvre d'une recherche comparative peut-elle permettre d'explorer les manifestations de ce phénomène mondial dans des contextes nationaux différents ?

Au chapitre 1, on montre que, malgré leur inscription dans des contextes culturels aux différences certaines, les déclinaisons françaises et japonaises du handicap sont comparables, au sens où elles apparaissent aujourd'hui comme deux aspects d'un même phénomène : le passage à une logique d'inclusion sociale des personnes handicapées sans

référence à des catégories de déficience. Cela nous permet d'affirmer que la comparaison franco-japonaise dans le domaine du handicap est une démarche pertinente pour appuyer une argumentation sociologique portant sur les modalités de cette transformation dont la portée ne se limite pas à la France et au Japon : il s'agit d'explorer, à travers cette comparaison, un phénomène international plus large.

Au chapitre 2, on s'interroge sur la démarche à adopter pour mener à bien une comparaison fructueuse dans le domaine de l'éducation des enfants en situation de handicap, dont on montre qu'il est particulièrement touché par le phénomène de sortie d'une logique de spécialisation catégorielle. Une réflexion méthodologique sur les enjeux de la comparaison internationale et ses déclinaisons dans le champ du handicap et de l'éducation spécialisée nous amène à nous demander quel angle de vue adopter pour cette comparaison, entre une perspective transnationale postulant la continuité du phénomène entre les pays et une perspective prenant en compte les spécificités nationales. On choisit alors d'observer spécifiquement l'éducation en établissement spécialisé, plus précisément dans les *écoles d'aveugles*, en montrant que ces écoles apparaissent comme un prisme particulièrement révélateur des processus à l'œuvre dans le champ du handicap, de manière comparable quoique différente dans les deux pays.

Chapitre 1 :

Penser le handicap en France et au Japon :

Vers une épistémologie commune ?

Aborder la question du handicap dans les sociétés française et japonaise soulève en premier lieu des questions méthodologiques et épistémologiques. Comment comparer la France et le Japon dans le champ du handicap ? Il s'agit là d'un problème à plusieurs dimensions : qu'est-ce que le « champ du handicap » en France et au Japon et quel niveau d'analyse choisir pour appréhender à la fois les spécificités nationales et les caractéristiques générales du phénomène de passage à l'école inclusive ?

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des éléments de réponse linguistiques, historiques, légaux et anthropologiques à la question « Qu'est-ce que le handicap en France et au Japon ? ». On montrera que, bien qu'il s'inscrive dans des traditions différentes, le phénomène social du handicap tend aujourd'hui à être envisagé d'une manière convergente dans les deux pays. Cela s'explique notamment par la constitution d'un corpus de références internationales dans le champ du handicap, tant au niveau du droit que de la sociologie. Cette analyse de la construction du handicap en France et au Japon nous permettra de nous confronter à la différence des concepts de handicap français et japonais, avant d'évaluer dans quelle mesure « le handicap » recouvre des réalités comparables¹, quoique non similaires, entre la France et le Japon. Après avoir analysé les mots qui servent à dire le handicap en France et au Japon, on examinera la construction historique des concepts de handicap français et japonais, en notant un net mouvement de convergence à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, avec la mise en place progressive des systèmes de protection sociale et d'éducation spécialisée. On s'interrogera alors sur le cadre conceptuel dans lequel est aujourd'hui pensé le handicap dans les deux pays, pour montrer que celui-ci tend également à converger sous l'influence des *disability studies* anglo-saxonnes et des grandes organisations internationales.

On mettra ainsi en lumière le fait que, dans les deux pays, le concept de « handicap » s'est construit, historiquement, en unifiant progressivement sous un même vocable des situations qui, précédemment, étaient considérées comme très différentes et nécessitant un traitement spécifique (déficience visuelle, déficience auditive, difficultés de mobilité,

¹ On abordera de manière développée au chapitre 2 les difficultés méthodologiques soulevées par la construction d'un objet de recherche comparatif.

« arriération » mentale, troubles psychiques...), un processus qui aboutit aujourd'hui à la théorisation d'un « modèle social du handicap » dans lequel la référence à une catégorie médicale de déficience est secondaire par rapport aux difficultés résultant d'un environnement inadapté.

1. Dire le handicap en France et au Japon

Dans la construction d'un objet de recherche comparatif, les mots ont une importance essentielle et comparer signifie en premier lieu traduire (Barbier, 2008) des concepts d'une langue à l'autre.

Qu'est-ce que le « handicap » ? Quels mots le désignent, quelles pensées le définissent, quelles lois l'encadrent, en France et au Japon ? Alors que le terme français « handicap » apparaît beaucoup moins péjoratif que celui « d'infirmes », qu'il a remplacé, le terme japonais *shōgai* comporte une forte connotation négative, comme le montre les débats militants sur le choix des idéogrammes permettant de l'écrire. Ainsi, le choix même des termes désignant le handicap est étroitement lié au traitement social du handicap et des personnes handicapées et, avant d'étudier celui-ci dans une perspective comparative, il est nécessaire de souligner que les termes « handicap » et « *shōgai* », tout en renvoyant à une même réalité, représentent des manières légèrement différentes de l'interpréter.

1.1 Dans la langue française : le handicap comme situation à compenser

La langue française d'aujourd'hui ne contient guère qu'un seul mot pour parler du handicap.

Le terme « handicap » remplace celui « d'infirmes » à partir des années 1950 (Triomphe et Stiker, 2005, p.463). Il est adopté officiellement dans la « Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées » (n°75-534) du 30 juin 1975. Etymologiquement, il a pour origine un jeu appelé « hand in cap » (« la main dans le chapeau »), où l'on échangeait des objets après avoir déposé sa mise dans une coiffure. Puis, au milieu du XIII^{ème} siècle, il est employé sous la forme contractée de « handicap » pour désigner une compétition entre des chevaux. Dans cette acception hippique, le handicap consiste à imposer aux meilleurs chevaux de porter une charge plus lourde ou de parcourir une distance plus longue, dans le but d'égaliser les chances (et donc d'accroître l'intérêt du jeu). A partir des années 1910, le handicap est associé à l'idée d'une gêne, d'une source d'infériorité. Le glissement qui s'opère alors, du handicap sportif vers les « personnes handicapées », est vraisemblablement lié à la notion de difficulté, d'épreuve imposée par la situation de handicap et à l'idée que

l'on peut donner aux personnes handicapées les moyens de compenser leur déficit (Triomphe et Stiker, *op. cit.*).

Stiker (1982, p.155) souligne que la définition turfiste se fonde sur l'idée d'une compétition sur laquelle on peut agir négativement pour donner à tous une compétence égale. La définition du handicap inclut donc l'idée d'égaliser les compétences.

Il n'existe pas aujourd'hui en français d'autres termes que « handicap » pour parler du handicap. Le mot « infirmité » a disparu du langage courant et apparaît, rétrospectivement, comme ayant une forte connotation péjorative. Toutefois, la manière de désigner les personnes handicapées fait l'objet de débats.

« Handicapé », « personne handicapée », « personne en situation de handicap » sont autant de nuances possibles pour parler des hommes et des femmes concernés par le handicap. Dire de quelqu'un qu'il est « un handicapé » tend à faire disparaître, derrière le fait du handicap, la personne humaine. C'est pourquoi, comme le note Michel Mercier (2004, p.13), le premier réflexe des parents à qui l'on annonce que leur enfant a un handicap est de faire la distinction entre l'enfant et ce qui relève de son handicap, au risque de les considérer comme deux entités irréconciliables, qui devront pourtant coexister. La « personne handicapée » est affirmée comme personne humaine, mais le handicap est intégrée à son identité : elle *est* handicapée, c'est une caractéristique qui lui est propre et la distingue de ceux qui ne le sont pas, de manière permanente. A l'inverse, certains militants soutiennent qu'une personne *n'est* pas handicapée, tout au moins pas dans l'absolu, mais en relation avec des situations précises, face à une société ou des infrastructures inaccessibles.

La fable de La Fontaine « Le renard et la cigogne » revient souvent dans les discours : dans la maison du renard, où l'on mange dans des assiettes, c'est la cigogne avec son long bec qui a un handicap, et dans celle de la cigogne, où l'on utilise de longs vases, c'est le renard qui ne peut plus manger. Ni l'un ni l'autre ne *sont* handicapés, au sens où un handicap les définirait de manière permanente, mais ils sont « en situation de handicap », relativement à une configuration donnée. « Personne en situation de handicap » semble être aujourd'hui l'expression la plus utilisée, à la fois par les militants et dans les textes officiels.

C'est donc celle que l'on emploiera de manière privilégiée dans cette thèse.

1.2 Dans la langue japonaise : le handicap comme dégât ?

En japonais, le mot utilisé officiellement pour dire le handicap est *shōgai*, 障害. Le premier caractère signifie « faire obstacle », « nuire », « affecter », et le second « dommage », « dégât », « blessure ». « 障害 » désigne donc un obstacle, un empêchement, et l'expression « 障害者 » (*shōgaisha*), utilisée pour désigner les personnes handicapées, signifie littéralement « personne endommagée et empêchée ». Ce mot revêt ainsi un sens approximativement équivalent à l'anglais « *impairment* » dont il est souvent présenté comme la traduction.

Dans les textes anciens, il est plutôt écrit 障礙 ou 障碍 (qui est la graphie chinoise actuelle). Dans les deux cas, le deuxième caractère signifie lui aussi « empêcher », « faire obstacle », « perturber ». La graphie actuelle s'est imposée au cours des dernières décennies, les caractères 礙 et 碍 ne faisant plus partie de la liste des caractères d'usage courant.

Cependant, elle est aujourd'hui contestée, dénoncée comme discriminatoire, car elle met en avant le handicap comme « dégât », présentant la personne handicapée comme un individu diminué, abimé, avec une connotation très négative. Des voix se font entendre parmi les militants pour revenir à la graphie ancienne : 障碍, qui mettrait l'accent sur les barrières (imputables à la société) auxquelles se heurtent les personnes handicapées plutôt que sur un « dommage » de leur personne (I Jong Song, 2006). Toutefois, même parmi les militants, cette proposition ne fait pas l'unanimité, un autre courant estimant que cette modification ne change rien au fond du problème : les deux graphies véhiculent aussi l'idée que les personnes handicapées peuvent être une nuisance pour la société (Hanada, 2006).

Pour échapper à cette controverse, certains militants ou journalistes préfèrent employer les mots issus de l'anglais *handikyappu* (ハンディキャップ, pour « handicap ») ou *disuabiritei* (ディスアビリティ, pour « disability »). Néanmoins, cette pratique est elle aussi contestée, car elle tend à donner l'impression que ces termes sont importés directement du monde anglo-saxon et utilisés sans recul quant à leur pertinence dans le contexte japonais (Stevens, 2013, p.48).

La désignation même du handicap en langue japonaise soulève donc des questions théoriques sur la nature du handicap et ses conséquences. Celles-ci s'inscrivent dans le débat plus large sur les *sabetsu yōgo* (差別用語, « mots discriminants »), porté par des militants

de tout type de causes minoritaires (liées à la nationalité, le sexe, l'orientation sexuelle, la religion, la profession...).

Dans le langage courant, lorsqu'on cherche à désigner les « personnes handicapées » en précisant le type de handicap, il n'est pas rare d'utiliser un euphémisme comme « *me ga mienai hito* » (目が見えない人), « personne dont les yeux ne peuvent pas voir », à la place de *shikakushōgaisha* (視覚障害者), « personne handicapée visuelle » ou de *mōjin* (盲人), « aveugle », ou *mimi ga kikoenai hito* (耳が聞こえない人), « personne dont les oreilles n'entendent pas » à la place de *chōkakushōgaisha* (聴覚障害者), « personne handicapée auditive », ou de *rōsha* (聾者), « sourd », ou encore *karada ga fujiyū na hito* (体が不自由な人), ou *shintai fujiyū na hito* (身体不自由な人), « personne qui n'a pas l'usage de son corps », à la place de *shintai shōgaisha* (身体障害者), « personne handicapée physique ». Seules les personnes ayant un handicap mental ne sont guère désignées autrement que *chitekishōgaisha* (知的障害者), « personne handicapée mentale ». Ainsi, dans ces expressions, la personne handicapée est désignée par sa partie du corps dysfonctionnelle, ce qui, d'un côté, permet de ne pas lui apposer le label d'« handicapée », avec toutes les connotations négatives de *shōgai*, mais aboutit également à désigner la personne handicapée comme intrinsèquement dysfonctionnelle, comme un individu portant en lui quelque chose qui pose problème, alors que les désignations suggérées par les militants tentent plutôt de mettre l'accent sur le caractère socialement construit du handicap.

Ainsi, si la graphie 障害 demeure, indépendamment des débats, la désignation générale du handicap et le terme utilisé pour le qualifier dans les textes officiels, les précautions dont le terme *shōgai* peut faire l'objet dans le langage courant nous confirme qu'il est associé à des connotations très négatives qu'il semble poli de gommer lorsque cela est possible. Le terme *shōgaisha* (障害者), « personne handicapée », a donc lui aussi un sens péjoratif, et ce d'autant plus qu'il souligne, de la même manière que « personne handicapée » en France, une identité permanente entre la personne et le handicap. C'est pourquoi l'expression *shōgai no aru hito* (障害のある人), « personne ayant un handicap », est utilisée dans le langage courant, pour établir une distinction entre le handicap et la personne qui en fait l'expérience dans des situations données.

La comparaison entre les désignations française et japonaise du handicap nous permet de mettre en lumière le fait que, dans les deux pays, une réflexion est engagée sur les connotations et implications des termes choisis, à plusieurs niveaux :

- Le handicap ne peut pas être défini exclusivement comme une « diminution » de la personne. En France, le terme de handicap appelle l'idée d'une compensation permettant de rétablir l'égalité des chances, même si, dans le langage courant, il est connoté de manière négative. Au Japon, *shōgai* (avec la graphie 障害) est un terme essentiellement péjoratif qui ne possède pas, pour l'heure, de substitut unanimement accepté.
- La « personne handicapée » ne peut pas être définie dans l'absolu par son handicap ; elle n'est pas handicapée, mais elle a un handicap au regard de situations données, d'activités particulières, alors qu'elle peut en pratiquer d'autres de la même manière que les personnes n'ayant pas de handicap. En France, l'expression « personne en situation de handicap » a été adoptée pour répondre à cet enjeu. Au Japon, le langage courant tend à gommer le mot *shōgaisha* pour le remplacer par des désignations spécifiques à un type de déficience ou par l'expression *shōgai no aru hito* qui permet elle aussi de dissocier le handicap de l'identité de la personne².

Tout au long de cette thèse, on emploiera, par commodité, le terme français de « handicap ». Toutefois, il est essentiel de rappeler que le handicap en France et le *shōgai* au Japon s'inscrivent dans des contextes socio-culturels différents, quoiqu'ils fassent l'objet d'enjeux communs.

2. Des enjeux communs dans des contextes socio-culturels différents

A bien des égards, les sociétés françaises et japonaises présentent des différences majeures ; les phénomènes sociaux relevant du handicap, s'inscrivant dans ces contextes nationaux particuliers, revêtent eux aussi des formes différentes en France et au Japon. Le handicap s'inscrit dans des Histoires et des traditions sociales et culturelles différentes en France et au Japon. Toutefois, malgré cette diversité dans les formes, on peut noter une similitude des enjeux liés au handicap entre les deux pays. Ainsi, les traditions bouddhistes, shintoïstes et judéo-chrétiennes conjuguent, non sans ambiguïté, un regard globalement négatif sur le handicap, vu comme une tare, avec l'idée que certaines personnes handicapées

² On montrera dans la troisième partie de ce chapitre que cette distinction qui a été posée à la base des *disability studies* est aujourd'hui débattue à son tour et que le handicap fait l'objet d'une réappropriation identitaire.

entretiennent un rapport privilégié avec le monde sacré. A partir du XIX^{ème} siècle, on observe une véritable convergence dans le traitement social des personnes handicapées, avec la création de systèmes d'éducation spécialisée (système qui est, au Japon, directement inspiré du modèle français) et de protection sociale (qui, dans les deux pays, se fondent en premier lieu sur la nécessité de réintégrer à la société les invalides de guerre).

2.1 Des Histoires inscrites dans des traditions religieuses différentes

Historiquement, au Japon comme dans les pays européens, le traitement social du handicap est étroitement lié aux croyances et à la religion. Dans les mythes et les traditions religieuses des deux aires culturelles, il est traité à la fois comme un phénomène répulsif et comme un objet de fascination.

2.1.1 Au Japon, le handicap comme « souillure » ?

Les deux principales religions du Japon, le shintoïsme et le bouddhisme, abordent le handicap sous un angle qui apparaît, au premier abord, plutôt négatif.

Pour le shintoïsme, la question du handicap est déjà abordée dans les récits mythologiques, notamment dans le *Kojiki* (古事記, « recueil des faits anciens », l'un des deux principaux recueils des mythes fondateurs du Japon). Au quatrième chapitre du premier livre, les divinités Izanami et Izanagi s'unissent en pratiquant un rituel incluant des salutations. Izanami, divinité féminine, commence par saluer Izanagi, divinité masculine, bien que celui-ci trouve inapproprié que la femme prenne la parole en premier. De cette union naît un enfant difforme, Hiruko³. Celui-ci est alors déposé sur une barque faite de roseaux et envoyé au loin, à la dérive. L'interprétation commune de cette histoire est la suivante : comme les parents ont réalisé un accouplement inapproprié, l'enfant qu'ils engendrent est difforme, ne mérite pas de vivre et est rejeté. Notons que cet accouplement n'est pas inapproprié, comme cela est parfois hâtivement considéré, du fait qu'Izanagi et Izanami sont frère et sœur (ce qui est vrai par ailleurs), mais bien en raison du fait que la femme en a pris l'initiative ; d'autres enfants non difformes naîtront de leur union, lorsque celle-ci sera réalisée de manière appropriée, c'est-à-dire à l'initiative de l'homme.

³ A propos de ce nom, Donald Philippi note, dans sa traduction anglaise (1968, p.399), qu'il a choisi de traduire Hiruko (qu'il lit « Pirugo ») par « leech-child (enfant-sangsue), mais que cette interprétation peut être débattue. Son sens explicite doit être « enfant-sangsue », une sorte de monstre sans bras ni jambes, mais *piru-go* peut aussi être l'équivalent masculin ou neutre de *piru-me*, « fille-soleil », et ainsi signifier « garçon-soleil » ou « enfant-soleil ».

Toutefois, des croyances shintoïstes ultérieures, notamment dans le Nord du Japon, viendront adoucir cette histoire : Hiruko aurait dérivé jusqu'à l'île de Hokkaido où il aurait été recueilli par des pêcheurs Aïnous. Il serait alors devenu Ebisu, divinité des pêcheurs et de la chance. Ainsi, Stevens (2013, p.25) suggère que la tradition shintoïste reflète une forme de peur du handicap (qui peut notamment mener à l'infanticide envers des enfants handicapés), tout en s'accompagnant d'un désir d'apaiser les âmes des victimes (ce qui s'inscrit dans un contexte plus large de croyances concernant les enfants et fœtus défunts, morts-nés ou avortés).

Karen Nakamura (2006, p.33) souligne :

« L'attitude du shintoïsme envers le handicap semble ambivalente. D'un côté, le handicap est associé à l'impureté spirituelle des parents. De l'autre, l'auteur Ninomiya mentionne que la divinité Fukusuke « est aussi considérée comme portant bonheur aux marchands...Il a un handicap mental et une hydrocéphalie ; son apparence est celle d'un homme joufflu avec une grosse tête et un petit corps. Jusque récemment, beaucoup de marchands gardaient des figurines de Fukusuke dans leur boutique, avec la croyance que cela leur porterait bonheur (Ninomiya, 1986, 203). Ces figurines ont une forte ressemblance avec les personnes trisomiques. »

De plus, certains handicaps font l'objet de croyances particulières, notamment le handicap visuel auquel est associée l'idée d'une proximité avec le monde divin. Il existe, au Japon, un lien fort entre cécité et shamanisme, qu'il s'agisse du cas des *biwa hōshi* (« moines au biwa », artistes aveugles itinérants du Moyen-Age, supposés à l'origine accomplir des rituels pour apaiser les âmes des guerriers défunts (Hyodo, 2009 ; Yamashita, 2012)), des *itako* (chamanes aveugles du Nord du Japon supposées établir des communications avec les défunts) ou d'autres oracles dont les traditions subsistent aujourd'hui encore, comme en témoigne le livre d'Anne Bouchy, *Les Oracles de Shirataka* (1992) ou, de manière plus dramatique, le succès dans les années 1980-1990 d'Asahara Shōkō, charismatique leader non-voyant de la secte Aum, responsable des attentats au gaz sarin dans le métro de Tokyo (1995) (Hirose, 1995).

Néanmoins, malgré ces exceptions notables, dans la pratique shintō, les préoccupations de santé sont au cœur des rites et croyances liés à l'enfantement. Ainsi, parmi les amulettes *omamori* les plus fréquemment vendues dans les sanctuaires, certaines sont spécifiquement dédiées à l'accouchement : elles visent plus précisément à assurer « *anzan* » (安産), « l'accouchement aisé », ou « sans danger ». Stevens (2013, p.26) émet l'hypothèse que cette expression inclut implicitement l'idée d'accouchement aisé *d'un enfant en bon santé*.

Ainsi, même si le shintoïsme ne donne pas du handicap une image purement péjorative, il contient encore aujourd'hui une appréhension visible quant à la naissance d'un enfant handicapé.

La tradition bouddhique donne du handicap une image plus directement négative.

Itō (1998, p.35-37) cite les principes suivants, parmi les enseignements de différentes sectes du Bouddhisme japonais : « *le karma d'une vie antérieure engendrera le mutisme dans cette vie* », « *ceux qui violent le Sutra du Lotus deviendront sourds et muets* ». Il montre également que, dans un recueil de contes bouddhiques du moine Keikai, douze histoires évoquent des personnes sourdes, aveugles, ou ayant d'autres handicaps, et, dans chaque cas, ce handicap est présenté comme résultant d'un péché commis dans une vie antérieure. Kato (2010) souligne que cette croyance est encore perceptible aujourd'hui et que la naissance d'un enfant handicapé est encore souvent considérée comme liée au karma familial, si l'on considère la famille au sens de l'*ie*, c'est-à-dire la lignée familiale incluant les ancêtres.

Toutefois, pratiquement dès la création d'ordres bouddhistes au Japon, les moines, inspirés par la compassion qui est l'un des principes fondateurs de la pratique bouddhique, créent des maisons de charité servant de refuges aux orphelins, aux vieillards, aux malades et aux infirmes. C'est notamment le cas du moine Gyōki (668-749), par la suite reconnu à titre posthume comme *bodhisattva*, qui fonde plusieurs dizaines de monastères incluant des hospices destinées à venir en aide aux miséreux de la région du Kansai.

Ainsi, malgré ces croyances globalement péjoratives associées au handicap dans les traditions religieuses japonaises, le traitement social des personnes handicapées n'a pas été négatif tout au long de l'Histoire. Plus exactement, il a été très différencié selon le type de déficience concerné. Dès le VIII^{ème} siècle, les différentes versions du *Ritsuryō* (律令), code fondé sur les principes du confucianisme, font entrer les individus dans des catégories diverses en fonction de la nature et du degré de leur handicap et fixent des modes de prise en charge spécifique. Ces catégories regroupent des situations qui, du point de vue médical, apparaissent très hétérogènes : ainsi, par exemple, la catégorie *tokushichi* (篤疾), qui rassemble les handicaps perçus comme les plus lourds, réunit les lépreux, les personnes ayant une maladie contagieuse, les personnes ayant une maladie mentale, les personnes n'ayant pas de bras ou pas de jambes et les aveugles des deux yeux (Uyama, 1997).

Au Moyen-Age, la majorité des personnes handicapées continuent d'être placées sous la responsabilité des temples, mais la communauté des aveugles émerge comme un cas

particulier. Les musiciens aveugles itinérants, dits *biwa hōshi*, parcourent le pays pour narrer des poèmes épiques en s'accompagnant au luth japonais, le *biwa*. Ils jouent notamment un rôle essentiel dans la diffusion d'une des œuvres majeures de la littérature médiévale japonaise, le *Heike Monogatari* (Hyodo, 2009 ; Yamashita, 2012). Ils s'organisent progressivement en un système de guildes, le Tōdōza (当道座), de manière à assurer la formation des jeunes membres de la communauté. A partir de la période Edo (1603-1868), ils sont également très actifs dans les domaines du massage et de l'acupuncture, pour lesquels ils possèdent également leurs propres guildes. C'est en raison du développement de cette activité que Sugiyama Waichi (杉山和一) (1610-1694) crée dans les années 1680 la première école d'aveugles japonaise (qui est aussi la première école d'aveugles au monde), le centre Sugiyama pour la formation à l'acupuncture (*Sugiyamaryūshinjidōinkeikojo*, 杉山流鍼治導引稽古所) (Taniai, 1996, pp.73-101).

Toutefois, la communauté des aveugles apparaît plutôt comme une exception que comme un élément représentatif du traitement social des personnes handicapées dans le Japon de la période pré-moderne. Pour les autres individus, la mendicité est l'activité la plus fréquente ; elle peut aussi donner lieu à des regroupements en associations de mendiants (*kojiki*, 乞食), notamment dans le cas des sourds (Kōno, 1987).

Ainsi, le handicap au Japon s'ancre dans une tradition religieuse globalement négative à l'égard des personnes handicapées et dans une histoire qui place celles-ci principalement en position d'objets de compassion et de mendiants. Néanmoins, le cas des aveugles est une exception notable à cette tendance : ceux-ci bénéficient en effet de croyances plus favorables (liées à l'association entre cécité et pouvoirs surnaturels) et d'une situation sociale plus enviable dans les sociétés médiévales et prémodernes. Ils ont en effet accès à des professions spécifiques qui leur permettent d'acquérir une autonomie financière et un statut privilégié et sont aussi la première communauté de personnes handicapées à recevoir une éducation.

2.1.2 En France, le handicap entre monstruosité et objet de charité

En France, le regard social sur le handicap s'inscrit dans le double héritage grec et judéo-chrétien de l'Europe et oscille, comme au Japon, entre rejet de la « monstruosité » et actions de charité.

Les pratiques de la Grèce Antique concernant la « difformité », la « monstruosité », se rapprochent du traitement de Hiruko dans le Kojiki. Les enfants difformes sont exposés en public avant d'être emmenés au loin, hors de la ville, et laissés mourir ou se noyer au fil de l'eau. Ces naissances sont vues comme des signes de la colère des dieux et inspirent, pour cette raison, la peur (Delcourt, 1937, p.37). La pratique de l'infanticide est cependant réservée aux corps « différents ». La maladie mentale, la démence, effraient et suscitent des réactions violentes, mais elles comportent aussi la possibilité d'une « folie prophétique », voie d'accès au monde du divin. Enfin, les maladies plus communes, les infirmités issues d'une guerre ou d'un accident font l'objet de soins médicaux et d'une prise en charge par la collectivité, notamment via une pension spécifique.

Dans le cas des croyances judéo-chrétiennes, Stiker (2003), rejoignant les travaux de Mary Douglas (1992), montre que, dans l'Ancien Testament, l'infirme est porteur d'une tare associée à l'idée du péché, tare qui l'empêche de prendre part au monde sacré, qui l'isole de Dieu (Stiker, 2003, pp.22-30). Cependant, bien qu'il soit socialement rejeté, il devient, avec le Nouveau Testament, partie prenante d'une nouvelle conception de l'éthique.

« Jésus déclare explicitement que les malades, les infirmes, les marginaux sont les premiers dans le « royaume de Dieu ». Il les affectionne parce qu'ils sont plus proches de Dieu ; il les donne en exemple de foi et de grâce. [...] Chaque fois qu'il est question de pur et d'impur (Mc 7, 19 et sq), prescriptions rituelles quotidiennes (Mt 15, 11), rapport païens-juifs (Ac 10, 28), le texte néo-testamentaire subvertit la conception traditionnelle. Le mal n'est point dans les souillures extérieures, il est dans la conduite que l'on a vis-à-vis d'autrui. C'est ce que l'homme dit ou fait contre son prochain qui le souille » (Stiker, 2003, p.31).

Ainsi, le droit des infirmes à prendre part à la vie religieuse est réaffirmé, en même temps qu'une exigence éthique commence à peser sur la société valide : celle de traiter avec amour ceux qui portent la marque d'un handicap. C'est ici que prend racine le principe de charité chrétienne qui sera le pilier de la conception européenne du traitement social des personnes handicapées jusqu'à l'ère moderne.

Au Moyen-Age, cette charité se manifeste par une aide financière aux infirmes et aux miséreux (qui sont alors souvent confondus). Elle est l'une des principales vertus chrétiennes, ce qui se traduit de trois manières : par la prise en charge des infirmes au sein

des familles et dans les paroisses locales (l'infirmes étant alors un vecteur de rachat des péchés) pour les personnes handicapées appartenant à une communauté locale, par la création des Hôtels-Dieu pour les malades, et par l'émergence d'une foule itinérante (notamment des pèlerins en quête de guérison) qui finit souvent par se rassembler dans les villes où se développe le « métier » de mendiant (Weygand, 2003, expose cette diversité de situations dans le cas des aveugles). Les pratiques de charité s'inscrivent dans une tendance à la glorification des pauvres qui sera portée à son apogée par Saint-François d'Assise, pénitent dans une léproserie et ayant lui-même fait l'expérience d'une grave maladie: au contraire de la mystique du détachement, dans laquelle l'élévation spirituelle serait réalisée en s'éloignant progressivement du monde et des créatures vivantes, la mystique franciscaine voit dans le pauvre ou l'infirmes celui en qui l'on reconnaît Dieu, celui grâce à qui l'on peut porter à sa plus noble expression l'éthique de la fraternité.

Par ailleurs, le handicap représente, dans la société médiévale française, une altérité ordinaire qui vient, au vu et au su de tous, contredire les normes sociales (Stiker, 2003, p.85). Ainsi, les nains et les bossus, bouffons des princes, sont en position de tourner en ridicule les seigneurs et leur pouvoir. De même l'idiot du village ou l'humour de la « fête des fous » représentent une altérité qui est partie intégrante de la vie des communautés.

« Dans ce Moyen-Age, la société se prenait au sérieux en ce sens qu'elle n'envisageait pas de devenir autre, mais elle avait conscience que son organisation, son fonctionnement, son pouvoir, sa hiérarchie, ses façons de faire étaient précaires et relatifs, dérisoires même, comiques en tout cas. L'infirmité signifiait et permettait de dire cela. [...] Autre, l'infirmes montrait que la façon d'être de « l'ici et maintenant » n'est pas le tout, n'est pas l'universel, n'est pas le définitif. » (Stiker, op. cit., p.85)

A partir du XVIème siècle, cette organisation est remplacée par la logique de l'enfermement, réaction à la peur croissante suscitée par les « marginaux » de toute espèce et l'amalgame entre infirmes, pauvres et voleurs. C'est là la thèse de Michel Foucault dans son *Histoire de la Folie à l'Age Classique* (1961), dans le cas du handicap mental / de la maladie psychique, quoique des travaux historiques ultérieurs soient venus en atténuer la portée. L'infirmité physique fait elle aussi l'objet d'une politique d'internement (Stiker, 2003, p.112-118). Cela se traduit notamment par la création, sous Louis XIV, de l'Hôtel des Invalides qui devient à la fois lieu de soin, lieu de vie et manufacture. Les pauvres ne doivent pas être oisifs et les infirmes, concentrés dans des ateliers de charité, deviennent des travailleurs.

Durant la période classique, l'infirmité est également un objet d'étude pour la médecine naissante. Les infirmes sont alors non seulement soignés, mais aussi examinés, classifiés, et même exhibés au nom de la curiosité scientifique. Dans le même temps, le corps médical gagne du pouvoir dans la société et rêve de guérir, de corriger les corps qui ne correspondent pas à la norme. Il devient peu à peu détenteur du monopole de la définition de la normalité et du diagnostic des états anormaux.

Ainsi, même si elles puisent à des sources différentes, les sociétés française et japonaise semblent avoir, historiquement, traité le handicap avec la même ambiguïté. D'un côté, la personne ayant un handicap est vue comme « souillée », marquée par une tare qui s'apparente à un châtiment, et doit, à ce titre, être tenue à l'écart, voire rejetée de manière radicale, comme dans le cas des enfants difformes. D'autre part, en tant que personne en situation de faiblesse, elle doit faire l'objet d'un soin particulier. C'est ainsi que, par compassion ou par charité, les institutions religieuses ouvrent leurs portes aux personnes handicapées. Toutefois, à l'exception des aveugles japonais qui parviennent à se fédérer et à assurer leur autonomie, les personnes handicapées françaises et japonaises ne trouveront, au Moyen Age, guère d'autre moyen de subsistance que la mendicité. La société française se distingue à partir du XVII^{ème} siècle par une volonté de contrôle des personnes handicapées qui passe en particulier par leur enfermement et par leur mise en position d'objets d'étude pour la médecine, deux mouvements qui n'ont pas existé dans le Japon de la période Edo (1603-1868) qui s'inscrit plutôt, en matière de traitement social des personnes handicapées, dans la continuité de la société médiévale.

2.2 Des enjeux convergents à partir du XIX^{ème} siècle

A partir de la fin du XIX^{ème} siècle, du fait de la tendance occidentaliste d'un grand nombre d'intellectuels de l'ère Meiji, on observe une convergence nippo-européenne dans le traitement social des personnes handicapées, notamment des enfants : ainsi naît le système japonais d'éducation spécialisée (intégré au système éducatif ordinaire dès sa création), directement inspiré des écoles créées en Europe depuis le XVIII^{ème} siècle, issues d'initiatives privées inspirées par la logique de la charité chrétienne et visant notamment à intégrer les personnes handicapées à la vie économique en les formant à des métiers. Toutefois, dans les deux aires, les institutions mises en place concernent principalement les enfants aveugles et les enfants sourds, tandis que les premières initiatives en faveur des enfants ayant un handicap mental offrent souvent à ceux-ci des conditions de vie médiocres.

Par la suite, avec les guerres du XX^{ème} siècle, apparaissent en France et au Japon des systèmes relativement similaires de prise en charge et de réinsertion sociale des invalides de guerre qui sont vecteurs d'un nouveau regard sur le handicap (l'homme handicapé est alors un homme qui a servi son pays au péril de son corps) et constituent la première étape de la construction d'un Etat-Providence. Les Etats-Providences français et japonais se construisent, après 1945, autour d'une logique commune : celle de la réadaptation des personnes handicapées (qui sont, pour la première fois, rassemblées dans une même catégorie). Malgré des modalités de prise en charge quelque peu différentes, les deux systèmes fonctionneront dans une perspective globalement similaire, évoluant de manière parallèle sous l'influence des grandes organisations internationales, jusqu'au début du XXI^{ème} siècle qui est pour le Japon l'heure d'un radical tournant néolibéral.

2.2.1 La naissance de l'éducation spécialisée

En France, au Siècle des Lumières, certaines voix se font entendre contre le traitement répressif des infirmes et les discours sur l'anormalité. D'un point de vue philosophique, Diderot, dans sa Lettre sur les Aveugles à l'usage de ceux qui voient (1749), décrit la cécité comme une expérience sensorielle « autre », ouvrant la voie à de nouvelles interrogations sur le monde sensible, plutôt que comme un manque ou une privation de connaissance. A la même époque, l'idée d'éducabilité des enfants infirmes gagne du terrain et les premières institutions d'éducation spécialisée sont fondées.

L'Abbé de l'Epée (1712-1789) est le pionnier de l'éducation des enfants sourds-muets. Suite à la rencontre de deux sœurs jumelles sourdes communiquant entre elles par signes, il entreprend d'enseigner aux enfants sourds, d'abord en devenant précepteur des deux jeunes filles, puis en accueillant chez lui jusqu'à soixante élèves. Après avoir étudié leur manière de communiquer par signes, il met au point un langage signé méthodiquement construit, dans le but de leur permettre de s'exprimer de manière plus élaborée⁴.

⁴ Toutefois, il cherche à calquer la structure de cette nouvelle langue sur celle du français, afin de lier langue orale et langue écrite, indépendamment de la manière spontanée dont les sourds s'expriment entre eux : c'est pourquoi cette langue, bien qu'elle lui ait permis de communiquer avec les enfants sourds dans un but éducatif, n'a pas été véritablement adoptée par eux pour leur communication courante. Ainsi, s'il est le fondateur de la première institution d'éducation des sourds en France, il n'est pas l'inventeur de la langue des signes ; celle-ci a été élaborée au fil du temps par les sourds qui vivaient en communauté dans son école, devenue l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris. Il n'est pas non plus véritablement le premier éducateur des sourds: Jacob Rodrigue Pereire (1715-1780) obtient, quelques années plus tôt, un succès reconnu en matière d'éducation, et particulièrement de démutisation d'enfants sourds-muets de familles aisées. Les deux hommes sont, au même moment, en quête de reconnaissance institutionnelle, mais c'est finalement le travail de l'Abbé de l'Epée qui passera à la postérité, avec une méthode tournée vers l'enseignement en groupe, utilisant un langage signé, destiné à des enfants de familles pauvres, alors que la

Quelques années après lui, un autre pionnier, Valentin Haüy (1745-1822) crée la première institution d'éducation pour les enfants aveugles. Après avoir mis au point une méthode d'éducation auprès de son premier élève et démontré publiquement le succès de celle-ci devant des assemblées d'intellectuels, il ouvre une véritable école, gratuite, qui deviendra dès la Révolution un Institut National visant à enseigner un métier aux jeunes aveugles. On y enseigne alors la lecture et l'écriture grâce à des lettres en relief, un système calqué sur l'alphabet des voyants et qui demeure long et difficile à maîtriser pour les élèves aveugles. L'école subsistera, malgré d'importantes mutations et querelles d'influence, jusqu'à nos jours : il s'agit de l'actuel Institut National des Jeunes Aveugles de Paris. Sous la Restauration, elle est l'Institution Royale des Jeunes Aveugles, à laquelle est présenté pour la première fois un système d'écriture tactile utilisant des points élaboré par l'officier Charles Barbier de La Serre pour faciliter les communications nocturnes au sein des armées. Barbier souhaite mettre son invention au service de l'éducation des aveugles, mais c'est finalement le jeune Louis Braille (1809-1852), alors élève de l'Institution, qui perfectionne le système pour l'adapter aux besoins des non-voyants. La première version de la méthode Braille est publiée en 1829. Elle va alors ouvrir des horizons nouveaux pour l'éducation des aveugles, en facilitant l'accès de ceux-ci à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques, à l'écriture musicale (Weygand, 2003)...

Le Braille connaît progressivement un succès international : il est d'abord adopté par d'autres pays européens puis adapté aux langues du monde entier (il permet aujourd'hui de transcrire 133 langues). A cette époque, la France est l'un des pays pionniers en matière d'éducation spécialisée et des médecins, pédagogues et philanthropes viennent du monde entier s'inspirer des institutions parisiennes pour créer des écoles dans leur pays d'origine et améliorer les méthodes françaises, notamment d'un point de vue technique (machines à écrire le Braille⁵...).

Bien que les avancées éducatives à cette période concernent principalement les déficiences sensorielles, le handicap mental commence également à faire l'objet d'une certaine attention. La première institution résidentielle destinée à l'éducation des enfants atteints de « crétinisme », l'école Abendberg, est créée en Suisse en 1841. Edouard Seguin (1812-1880) développe, d'abord en France puis aux Etats-Unis où il émigre, un programme

méthode de Pereire était axée autour de cours particuliers utilisant la langue orale et destinée avant tout à des enfants de familles fortunées (Presneau, 1998).

⁵ A cette époque, de nombreux modèles de machines sont créés dans les différentes écoles. La Perkins, la machine à écrire le Braille la plus répandue aujourd'hui, ne sera inventée qu'en 1939, à la Perkins School for the Blind (Massachusetts) qui est aussi la première école d'aveugles établie aux Etats-Unis (1829).

d'éducation pour les « faibles d'esprit ». Toutefois, les institutions pour enfants handicapés mentaux créées à cette période souffrent généralement d'un excès d'élèves et d'un manque de personnel et de moyens, et les mauvais traitements et la négligence y sont fréquents.

Malgré ce développement général d'institutions nouvelles, les besoins en matière d'éducation spécialisée sont très loin d'être couverts et la proportion d'enfants handicapés ayant accès à une place en institution éducative demeure très faible sur le territoire français. Même si l'article 4 de la loi de 1882 sur l'instruction obligatoire stipule : « *Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles* », l'éducation spécialisée est laissée à l'initiative privée (le Ministère de l'Instruction Publique ne se penchera sur le sujet qu'en 1909) et s'adresse avant tout aux enfants ayant un handicap sensoriel.

C'est dans ce contexte d'émulation internationale en matière d'éducation spécialisée que survient l'ouverture du Japon, après deux siècles d'isolement. Après l'arrivée du commodore Perry en 1853, le Japon commence à établir des relations avec les grandes puissances occidentales et entreprend une profonde transformation. A la période Meiji (1868-1912), le pays poursuit une politique « d'ouverture à la Civilisation » (*bunmei kaika*, 文明開化) qui passe en particulier par l'adoption d'institutions politiques d'inspiration européennes et la diffusion des idées européennes et américaines, grâce à la traduction massive d'ouvrages, à l'envoi d'étudiants dans les pays identifiés comme des modèles et à l'invitation au Japon d'étrangers « experts » dans des domaines variés. Dans ce moment d'effervescence intellectuelle et d'afflux d'idées nouvelles, la question du handicap est abordée d'une manière nouvelle et les enjeux sociaux qui lui sont liés commencent à être traités de manière convergente au Japon et dans les pays de tradition chrétienne.

Les premières informations disponibles au Japon à propos du traitement social du handicap en Occident se diffusent dès les années 1860 et des mots japonais sont créés pour décrire les différentes institutions. Emblématique de cette période, la somme de Fukuzawa Yukichi, « Choses d'Occident » (*Seiyō jijō*, 西洋事情), parue en 1886, comporte une partie qui présente les instituts pour aveugles (*mōin*, 盲院), instituts pour sourds-muets (*rōagakkō*, 聾啞学校) et instituts pour aliénés (*chiin*, 痴院) de différents pays européens et des Etats-Unis. Mais avant même la parution de cet ouvrage, la question de l'éducation spécialisée commence à faire l'objet d'une attention politique.

Yamao Yōzō (山尾洋三) (1837-1917), né dans la province de Chōshū, au Sud du Japon, a été l'un des premiers Japonais à étudier en Europe⁶. A son retour, bien qu'il travaille pour le Ministère de l'Industrie, il porte un intérêt particulier à l'éducation des enfants sourds et aveugles et, en 1871, présente au Grand Conseil d'Etat un rapport intitulé « Rapport pour demander la création d'écoles d'aveugles et sourds » (*Mōagakkō wo sōritsu seraren koto wo kofu no fumi*, 盲啞学校ヲ創立セラレンコトヲ乞フノ書). Ce rapport défend l'idée que l'économie du Japon gagnerait à transformer les aveugles et les sourds, qui sont pour l'heure inutiles à la société, en personnes utiles, et que ce changement peut être réalisé si des écoles spécialisées sont mises en place, écoles qui n'ont pas besoin d'être financées par l'Etat mais peuvent faire appel à la bonne volonté du peuple. Ainsi, l'année suivante, le *Gakusei* (学制), le premier texte fondateur du système scolaire japonais moderne, reconnaît l'éducabilité des enfants handicapés et la nécessité de créer des « écoles d'infirmeries » (*haijingakkō*, 癡人学校), en plus des écoles ordinaires.

A la fin des années 1870, les premières écoles voient le jour. La première école spécialisée du Japon moderne est l'institut pour sourds de Kyoto, fondé en 1875 et bientôt fréquenté aussi par des élèves aveugles. En 1875 également, à Tokyo, naît la Rakuzenkai (楽善会), composée initialement de quatre intellectuels chrétiens japonais (l'intellectuel et pédagogue Furukawa Setsuzō, le politicien et enseignant Tsuda Sen, le professeur Nakamura Masao et le journaliste et homme d'affaires Kishida Ginkō) et de deux missionnaires occidentaux : l'allemand Borchardt et l'écossais Henry Faulds. Elle est rejointe l'année suivante par Yamao Yōzō. La Rakuzenkai crée « l'institut d'éducation des aveugles de la Rakuzenkai » (*Rakuzenkai kunmōin*, 楽善会訓盲院). L'institut, au départ situé au domicile de Faulds, reçoit des financements du gouvernement (et un don de l'Empereur lui-même) et passe en 1888 sous la tutelle du Ministère de l'Education sous le nom « d'école d'aveugles et sourds de Tokyo » (*Tōkyō Mōagakkō*, 東京盲啞学校). En effet, l'heure est au rassemblement de tous les enfants déficients sensoriels dans les mêmes écoles, avant tout pour des raisons budgétaires. Les écoles qui sont fondées par la suite sont elles aussi des écoles pour aveugles et sourds, regroupant les instituts pour aveugles et les instituts pour sourds créés par des initiatives privées. On en compte 57 à la fin de l'ère Meiji.

⁶ Il a fait partie de l'expédition des « cinq de Chōshū », départ secret de cinq jeunes gens originaires de cette province pour étudier en Grande-Bretagne au début des années 1860, alors même que les Japonais n'étaient pas encore autorisés à quitter le pays.

De plus, dès la fin des années 1880, le système scolaire permet la création, dans certaines écoles ordinaires, de « classes pour les enfants en échec » (*rakudaisei gakkyū*, 落第生学級) ou de « classes pour enfants attardés » (*banjukusei gakkyū*, 晩熟生学級), dans lesquelles peuvent être scolarisés les enfants ayant un handicap mental léger, parmi d'autres enfants posant problème au système scolaire ordinaire. Rappelons que des classes de ce type seront aussi créées en France, en 1909, sous le nom de « classe de perfectionnement » (*cf. infra*).

Toutefois, le système scolaire tel qu'il est créé à l'ère Meiji prévoit aussi explicitement le report ou l'exemption d'éducation en cas de maladie ou de handicap (les décrets sur l'école primaire de 1886, 1890 et 1900 comportent tous les trois des dispositions sur ce sujet). Ainsi, le cas des enfants aveugles et sourds-muets scolarisés en école spécialisée ou celui des enfants en classes spéciales apparaissent plutôt comme une exception que comme la règle: la majorité des enfants handicapés se voient légalement exclus du principe d'éducation obligatoire, notamment les enfants handicapés mentaux. Ceux-ci font néanmoins l'objet de quelques initiatives privées (souvent liées à des œuvres de charité) en matière d'éducation, suite à la diffusion des méthodes d'Edouard Seguin, présentées pour la première fois au public japonais en 1879 par Tejima Seiichi (手島 精一) qui a séjourné aux Etats-Unis et dans plusieurs pays européens. Celui-ci crée en 1891 la première école spécialisée pour les enfants « faibles d'esprit » (*seishin hakujaku*, 精神薄弱), l'institut Takinogawa (滝乃川学園), à Tokyo. Quelques autres institutions voient le jour au tournant du XX^{ème} siècle, mais elles seront toujours gérées de manière privée et ne recevront pas de financement de l'Etat. Elles souffrent ainsi d'un important manque de moyens et, comme en Occident, leurs résultats concrets s'avèrent très inférieurs à leurs ambitions. A l'inverse, elles isolent les enfants concernés du reste de la société et contribuent à leur exclusion de la vie des communautés locales.

Ainsi, en matière d'éducation, on observe une évolution commune en France et au Japon. Les méthodes françaises mises au point à partir du XVIII^{ème} siècle inspirent le Japon de Meiji et, au tournant du XX^{ème} siècle, les deux pays se trouvent dans une situation très similaire. L'éducabilité des enfants déficients sensoriels est affirmée et des institutions spécialisées sont mises en place, à la suite d'initiatives privées d'inspiration chrétienne. Ces institutions se développent en parallèle du système scolaire ordinaire qui, dans les deux pays, connaît des transformations profondes et tend à promouvoir l'instruction pour tous, tout en laissant la majorité des enfants handicapés en marge de l'éducation obligatoire. Les

enfants handicapés mentaux commencent à faire l'objet d'un intérêt mais les premières institutions qui leur sont destinées tendent à les isoler du reste de la société tout en échouant à leur offrir des conditions de vie et d'éducation à la hauteur des ambitions philanthropiques de leurs fondateurs.

Dans le champ de l'enfance handicapée, les institutions françaises et japonaises naissent donc de la même manière. Toutefois, elles diffèrent par le fait que, dès cette période, le système japonais cherche à intégrer les écoles spécialisées à la tutelle du Ministère de l'Éducation, alors que cela ne sera jamais le cas en France où elles resteront administrativement indépendantes de l'Éducation Nationale.

2.2.2 Les invalides de guerre, vecteurs d'un nouveau regard sur le handicap

En France comme au Japon, l'entrée dans le XX^{ème} siècle va marquer un tournant majeur dans le traitement social des personnes handicapées, avec la naissance de la « réadaptation », destinée notamment aux invalides de guerre.

Au Japon, dans la société de l'ère Meiji, la représentation sociale des personnes handicapées est devenue bien plus négative que par le passé (Ri, 2013). En 1871, les *tōdōza*, ces guildes qui permettaient l'accès des aveugles à une activité professionnelle, sont dissoutes tandis que le renouveau de l'engouement pour la médecine occidentale réduit considérablement la popularité de l'acupuncture et des massages. Ainsi le destin de la communauté la plus puissante et la plus autonome parmi la population handicapée japonaise bascule. C'est aussi le début d'une différenciation nette entre les malvoyants dont certains parviennent à trouver une place dans l'industrie naissante et les aveugles complets qui tombent dans la pauvreté et l'exclusion (Ri, 2013, p.48). Notons que cette situation coïncide avec le renouveau du christianisme au Japon : tout comme les enfants, les infirmes adultes deviennent alors objets de charités pour les organisations chrétiennes naissantes. Toutefois, dans le cas des aveugles, le christianisme offre également d'autres perspectives : il n'est pas rare que les aveugles éduqués deviennent prêtres ou pasteurs (Taniai, 1996, pp. 104-113).

En 1873, le décret pour la conscription est promulgué. Il va fortement contribuer à façonner les générations suivantes, jusqu'en 1945. En effet, il est l'un des symboles d'une société dans laquelle la population a pour devoir de servir l'État, éventuellement au péril de sa vie. Les hommes infirmes, exclus du système de conscription obligatoire, ne trouvent pas leur place dans la nouvelle société : ils sont perçus comme incapables d'accomplir leur devoir de sujets et inutiles à l'État. De la même manière, rares sont les femmes en situation

de handicap qui correspondent au modèle de la « bonne épouse et mère avisée » prônée par les élites de l'époque⁷.

Toutefois, au fil des premières décennies du XX^{ème} siècle, cette tendance va progressivement s'inverser avec l'apparition massive d'un nouveau groupe social : les invalides de guerre. En effet, la guerre sino-japonaise de 1894-1895 et surtout la guerre russo-japonaise de 1904-1905 font des ravages dans la population masculine. En 1906 est promulguée la loi sur les hôpitaux militaires qui permet la création d'institutions spécialisées dans les soins aux invalides de guerre puis, à partir de 1917, l'Etat commence à apporter un soutien financier aux mutilés de guerre et à leur famille. A la suite de mouvements d'invalides de guerre (dont les blessés de la Première Guerre Mondiale, quoique beaucoup moins nombreux qu'en Europe, viennent grossir les rangs) dans les années 20, des établissements sont ouverts dans tout le pays pour apporter des formations professionnelles aux blessés et favoriser leur réinsertion dans le monde du travail. En 1923, la révision de la loi sur les pensions (*onkyūhō*, 恩給法) crée une pension spéciale pour les invalides de guerre (dont le montant demeure toutefois très faible). De nouvelles lois sont promulguées tout au long des années 1930 pour compléter les précédentes, toujours avec deux objectifs : rééduquer les invalides de guerre et les assister financièrement (Kim, 2005). Ainsi, les guerres du début du XX^{ème} siècle contribuent à l'émergence d'un nouveau regard sur les hommes handicapés dont le nombre augmente considérablement. Les mesures d'assistance aux invalides de guerre sont alors les premières mesures politiques visant à soutenir des personnes handicapées. De plus, le regard social sur le handicap (tout au moins masculin) se transforme : un homme handicapé peut alors être un homme qui a servi l'Etat au péril de son corps.

Le même tournant s'effectue en France à la suite de la Première Guerre Mondiale. Notons toutefois qu'il y apparaît moins radical qu'au Japon. D'une part, les hôpitaux militaires y existent de longue date. D'autre part, un autre groupe de personnes handicapées bénéficie déjà, avant les invalides de guerre, de mesures particulières de protection sociale : il s'agit des accidentés du travail, pour lesquels un régime d'indemnisation est mise en place par la loi du 9 avril 1898. Il s'agit là d'une mesure pionnière qui préfigure la création d'un Etat-Providence. Elle naît à une période qui est encore celle de l'*assistance* aux plus démunis,

⁷ Ce phénomène de rejet accru des personnes handicapées ne semble pas avoir été particulièrement visible dans la construction du patriotisme français ou, tout au moins, il n'existe pas, à ma connaissance, de recherches historiques dédiées à ce sujet. On peut supposer qu'une grande partie des personnes handicapées étaient déjà de fait exclues de la citoyenneté du fait de leur regroupement dans des institutions spécialisées.

ancrée dans l'idéal paternaliste de la bienfaisance, mais y introduit un élément tout à fait nouveau : l'idée de responsabilité et de réparation : l'entreprise est responsable de l'accidenté provoqué par le travail et a pour devoir d'apporter une réparation pour le dommage subi (Stiker, *op. cit.*, p.142).

A partir de 1919, une série de lois entre en vigueur pour favoriser la réintégration à la société civile de plus de deux millions (Delaporte, 1996, p.16) de « gueules cassées » : système de pension, création de centres de rééducation fonctionnelle, droit à la rééducation professionnelle, obligation d'embauche... Certaines de ces mesures sont ensuite étendues aux mutilés du travail. On retrouve ce type de mesures à travers toute l'Europe (voir notamment Verstraete et Van Everbroeck, 2014, pour le cas de la Belgique).

Cette période est celle de la réadaptation (ou réhabilitation, qui est le mot utilisé en japonais : *rihabiritēshon*, リハビリテーション). Il s'agit à la fois de « réparer » les corps mutilés, de remplacer les parties du corps manquantes par des prothèses, mais aussi de réintégrer les blessés à la société, de compenser leur perte pour leur rendre une situation sociale comparable à la précédente.

« Les époques ou les sociétés autres et antérieures n'ont jamais omis de situer l'infirme et son infirmité, mais peu, pour ne pas dire aucune, n'avaient encore eu l'ambition, la prétention, l'intention de les replacer dans les rouages – productifs, consommatoires, laborieux et ludiques - de la cité quotidienne. Peu ou prou, l'infirme faisait figure d'exception ou indiquait l'exceptionnel ; maintenant il devient ordinaire, il faut qu'il retourne à la vie ordinaire, au travail ordinaire. » (Stiker, 2003, p.144)

On assiste ainsi à la naissance d'une volonté d'assimilation des personnes handicapées à la vie ordinaire, à la société des valides. Cette volonté sera étendue progressivement, après 1945, à l'ensemble des personnes en situation de handicap. Notons que des critiques ultérieures viendront contester cet idéal social de l'assimilation en présentant celle-ci comme un effacement de la « différence » (*cf. infra*).

En conclusion, au début du XX^{ème} siècle, un nouveau mode de traitement des personnes handicapées commence à se mettre en place en France et au Japon, autour de la réadaptation des invalides de guerre. Malgré ses défauts qui seront soulignés par la suite, il contribue à l'époque à un changement de regard sur une partie des personnes handicapées qui deviennent des personnes à rééduquer, à réintégrer dans la société des valides. Toutefois, avant 1945, si la prise en charge des enfants sourds et aveugles et des invalides de guerre se

met en place progressivement, une grande partie de la population handicapée, notamment les femmes, manque encore massivement de soutien institutionnalisé.

2.3 Après 1945, la construction des Etats-Providence

C'est après la fin de la Seconde Guerre Mondiale que la France et le Japon commencent à mettre en place, chacun à leur manière, un Etat-Providence qui prend en charge un ensemble très hétérogènes de personnes, en les rassemblant pour la première fois au sein d'une même catégorie, celle de « personnes handicapées ». Il ne s'agit alors plus de traiter les déficiences comme des questions médicales ou éducatives : le handicap émerge comme une question administrative et politique. Que cela se traduise par un partenariat poussé avec le secteur associatif (en France) ou par la création d'institutions publiques (au Japon), l'objectif est le même : « réadapter », « réhabiliter » les personnes pour leur donner les moyens de se réinsérer dans la société.

2.3.1 En France : la naissance du secteur médico-social

En France, la protection sociale se généralise peu à peu après 1945 avec la création de la sécurité sociale, de l'aide à la réinsertion professionnelle pour tous les « grands infirmes » (1949), des Commissions Départementales d'Orientation des Infirmes (1953) et des Centres d'Aide par le Travail (1954), et la définition de la qualité de travailleur handicapé (1957).

Sur tout le territoire se constitue une mosaïque d'établissements, de centres, d'équipements, à l'initiative d'associations dédiées aux personnes handicapées. Ces établissements formeront un secteur qui est une spécificité française : le secteur médico-social.

C'est également à cette période que s'enclenche un véritable basculement : « l'invention du handicap » (Ebersold, 1994). En effet, jusqu'à la fin des années 1950, le terme utilisé dans la législation est généralement celui « d'infirmes » (qui, comme on l'a évoqué précédemment, ne recouvre qu'une faible proportion des infirmes civils). Entre les années 1950 et 1960 s'opère un renversement dans la manière de définir ceux qui deviendront les « personnes handicapées » : à la place d'une définition centrée en premier lieu sur les incapacités des personnes concernées émerge progressivement une conception de l'infirmes comme « réadaptable », souffrant de désavantages qui peuvent être corrigés si l'on met en œuvre des moyens suffisant pour l'adapter à leur environnement. Ebersold (1994, p.28) écrit :

« [...] La notion de handicap s'est constituée autour de nouvelles techniques de gestion de la déficience, les techniques réadaptatives, renvoyant ainsi à l'émergence d'un nouveau mode de gestion de l'altérité. [...] A travers la réadaptation, l'objet poursuivi consiste en effet à combler le déficit engendré par l'atteinte organique en développant les aptitudes que conserve l'individu malgré sa déficience afin de réunir les conditions favorisant l'acquisition des signes de la « normalité », notamment ceux procurés par l'exercice d'une activité professionnelle en remplacement du défaut. »

La politique publique du handicap n'est encadrée dans sa globalité qu'avec la Loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées qui définit l'organisation de l'action publique à tous les niveaux : prévention et dépistage des handicaps, instauration de l'obligation d'éducation, soutien au maintien dans un cadre ordinaire de vie et de travail pour les adultes. Elle fait ainsi définitivement sortir la prise en charge du handicap des logiques de solidarité familiale et de charité pour le faire entrer dans une logique de solidarité nationale, c'est-à-dire d'intervention de l'Etat.

Cette loi consacre l'expression « personnes handicapées » en faisant dépendre toutes les prestations sociales liées à une infirmité d'une reconnaissance administrative en tant que « handicapé ». La reconnaissance du handicap est confiée à deux types de commissions : pour les enfants et jeunes jusqu'à 20 ans (Commissions Départementales de l'Education Spéciale) et pour les adultes à partir de 20 ans (Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel). Dans les deux cas, il s'agit de structures départementales dépendant de l'Etat. Ainsi, le traitement social du handicap passe d'une logique médicale à une logique médico-administrative (Ebersold, 1994, pp.69-101). Ce changement sanctionne l'émergence « d'experts » du handicap : on assiste, depuis le début des années 70, à une apparition massive de nouvelles professions spécialisées. De cette manière, un « champ du handicap » s'est constitué progressivement, unifiant les différentes catégories de déficiences et se distinguant des champs de l'inadaptation sociale, de la maladie ou de la vieillesse.

La loi de 1975 marque également un nouveau glissement dans la conception du handicap : « si la rééducation est le principal référent utilisé par le législateur en 1957 dans son approche du traitement social de la déficience, près de 25 ans plus tard, le travail de délimitation du champ du handicap repose en premier lieu sur le risque d'exclusion auquel se trouvent confrontés les « handicapés » » (Ebersold, 1994, p.149). Elle marque ainsi la première étape d'une approche politique du handicap moins centrée sur les causes de celui-ci que sur les risques sociaux qui lui sont associés (chômage, pauvreté, difficultés à mener une vie sociale) et orientée vers un objectif d'insertion. L'année 1978, au cours de laquelle

sont publiés les principaux décrets d'application de la loi marque le passage à une politique d'intégration des personnes handicapées dans la société, notamment au niveau scolaire.

A partir des années 1980, les lois qui se succèdent visent à favoriser la participation des personnes handicapées à la vie sociale : accessibilité des transports, des bureaux de vote, développement de l'intégration scolaire (voir chapitre 2).

Les politiques d'intégration ne sont toutefois pas sans lien avec une vision normalisatrice du handicap qui ne diffère pas fondamentalement de celle de la réadaptation, une vision dans laquelle la personne handicapée, par la force de sa volonté, parviendrait à réaliser les mêmes actions que les valides. Ebersold (1994, p.201) écrit :

« Les techniques de normalisation [...] situent la personnalité du « handicapé » en leur centre, puisent leur efficacité dans l'inculcation d'un savoir-être. Celui-ci s'inscrit sans doute dans un processus de socialisation destiné à amener la personne à intérioriser les règles régissant « l'acceptation fantôme » qui préside à la tolérance des normaux vis-à-vis des stigmatisés et, ce faisant, à intérioriser la position qu'elle occupe au sein de la structure sociale. Mais la centralité de ce savoir-être est aussi, et peut-être surtout, révélatrice du travail de moralisation et de normalisation de l'individu sous-jacent à la démarche réadaptative qui, sous le couvert thérapeutique d'une lutte contre les conséquences psychologiques de la déficience, a pour objet de l'orienter vers « l'acceptation dynamique de son handicap », c'est-à-dire vers l'acceptation de son « rôle de handicap » où prédomine la nécessité de faire preuve de sa volonté d'intégration et de s'en donner les moyens ».

2.3.2 Au Japon: protection sociale et réhabilitation

Au Japon aussi, après 1945, la protection sociale des personnes handicapées s'est inscrite dans le processus de construction d'un Etat-Providence.

L'Etat-Providence japonais comporte des caractéristiques spécifiques qui le distinguent nettement de l'Etat-Providence français, caractéristiques dont l'interprétation fait débat depuis longtemps parmi les chercheurs comparatistes (Estevez-Abe, 2008, pp.18-30). Estevez-Abe (2008) montre que, si l'Etat-Providence japonais apparaît relativement faible, cela ne signifie pas que la population japonaise est fondamentalement moins protégée que les populations d'autres pays, tout au moins pas avant les années 2000. Si les activités de protection sociale ne sont pas prises en charge par l'Etat autant qu'en France, il existe des « équivalents fonctionnels », c'est-à-dire des institutions non publiques qui prennent en charge certains aspects de la protection sociale et offrent des bénéfices qui, du point de vue de ceux qui les reçoivent, n'apparaissent pas particulièrement véritablement moindres que

ceux des bénéficiaires français. La différence réside plutôt dans l'universalité de la prise en charge : au Japon, on observe ainsi de fortes inégalités entre les individus susceptibles de bénéficier des avantages offerts par les institutions non publiques (notamment les employés à plein temps bénéficiant de l'emploi à vie et des avantages sociaux offerts par leur entreprise) et les autres (en particulier les travailleurs précaires).

Malgré cette relative faiblesse générale, l'Etat-Providence japonais a fait entrer les personnes handicapées dans son champ de compétences dès le début de sa construction. Parmi les premières lois qui ont marqué celle-ci, les premières mesures fondatrices sont souvent appelées « six lois sur la protection sociale » (*fukushi roppō*, 福祉六法). Ces six lois sont toutes soit directement centrées sur la protection des personnes handicapées, soit pourvues de dispositions spécifiques à celles-ci. Il s'agit de : la loi sur la protection sociale des enfants (*jidōfukushihō*, 児童福祉法, 1947), la loi pour la protection sociale des personnes handicapées physiques (*shintai shōgaishafukushihō*, 身体障害者福祉法, 1949), la loi sur l'assistance publique (*seikatsuhogofukushihō*, 生活保護福祉法, 1950), la loi sur la protection sociale des personnes handicapées mentales (*chitekishōgaishafukushihō*, 知的障害者福祉法, 1960), la loi sur la protection sociale des personnes âgées (*rōjinfukushihō*, 老人福祉法, 1963) et la loi sur la protection sociale des mères et enfants et des veuves (*boshi oyobi yamome fukushihō*, 母子および寡婦福祉法, 1964).

La mise en place d'une protection sociale pour les personnes handicapées physiques en 1949 s'explique avant tout par le besoin d'apporter un soutien aux blessés de guerre, représentés par de puissantes associations de vétérans, mais la loi de 1949 donne aussi naissance à la protection sociale des invalides civiles, jusque-là inexistante (Uyama, 1998). Le fait que la loi sur les personnes handicapées mentales n'intervienne que dix ans plus tard témoigne d'une forte différenciation entre les handicaps et d'un traitement prioritaire du handicap physique.

Dans ce système, la reconnaissance du handicap se concrétise par l'obtention de la carte d'invalidité (*shōgaishatechō*, 障害手帳) qui conditionne l'accès à tous les bénéfices définis dans les lois de protection sociale des personnes handicapées. Cette carte est délivrée par les autorités locales (au guichet du bureau de la protection sociale, *fukushijimusho*, 福祉事務所, au sein de l'administration municipale, *shichōsonyakuba*, 市町村役場), en fonction de critères médicaux. Le demandeur de la reconnaissance est évalué dans sa capacité à réaliser les actions de la vie quotidienne, à partir d'une échelle d'évaluation de la dépendance

prédéfinie. Cependant, si le handicap physique fait l'objet d'une définition précise, à partir de critères individuels et médicaux, un certain flou règne (et perdure jusqu'à aujourd'hui) dans la définition du handicap mental et la manière de l'évaluer. Dans tous les cas, cette définition du handicap à partir de mesures médicales individuelles est vivement critiquée par les associations de personnes handicapées : elle tend en effet à considérer le handicap comme un phénomène propre à l'individu sans prendre en compte les facteurs environnementaux qui agissent sur celui-ci (*cf infra*). De plus, le caractère strict des critères d'évaluation du handicap limite l'accès aux aides sociales pour les personnes ayant des troubles non reconnus comme handicapant dans la loi, par exemple les malades du SIDA.

Jusqu'en 1980, l'orientation générale du système de protection sociale des personnes handicapées consiste à garantir aux personnes en situation de handicap le respect de leurs droits fondamentaux, principalement le droit de recevoir des soins de bonne qualité et le droit de vivre dans des conditions décentes. A cette époque, l'action militante est principalement le fait de familles ayant une personne handicapée dépendante à charge, plutôt que des personnes en situation de handicap elles-mêmes. C'est pourquoi la principale réponse apportée aux revendications est la création d'institutions spécialisées susceptibles de prendre en charge les personnes handicapées. Ainsi, en pratique, les lois d'après-guerre créent un cadre dans lequel toute personne en situation de handicap doit pouvoir trouver une place dans une institution d'accueil décente...à l'écart du reste de la société. Ces institutions se présentent, comme en France, comme favorisant la « réadaptation » (*rihabiritēshon*, リハビリテーション) des personnes handicapées : le passage par un milieu fermé, géré par des spécialistes, est supposé leur permettre d'apprendre à faire un usage maximal de leurs capacités. Néanmoins, les cas de personnes handicapées faisant usage de leurs capacités à l'extérieur des institutions réadaptatives demeurent peu fréquents. Ainsi, il est rare que des enfants éduqués en école spécialisée trouvent leur place dans la société ordinaire à la fin de leur scolarité (voir chapitre 2).

A partir des années 80, cette orientation change, suivant la tendance internationale. Les premières associations de personnes handicapées sont parvenues à faire entendre leur voix dans les années 70 (*cf infra*) et, en 1981, l'Année Internationale des Personnes Handicapées proclamée par l'ONU reçoit un fort écho au Japon. Les idées de « participation sociale totale » et d'égalité sont mises à l'honneur, et les mesures politiques sont bientôt marquées par une volonté de soutenir l'autonomie des personnes handicapées et leur participation à tous les aspects de la vie sociale. Ainsi, la révision de la loi sur la protection sociale des

personnes handicapées physiques (1984) affirme dans son deuxième article son objectif de promotion de « l'autonomie et de la participation aux activités économiques et sociales » (*jiritsu to shakaikeizaikatsudō e no sankā*, 自立と社会経済活動への参加) des personnes handicapées. A partir de 1976, un système de quota pour favoriser l'emploi des personnes en situation de handicap dans les entreprises est mis en place et progressivement amélioré. La loi fondamentale sur les personnes handicapées (*shōgaishakihonhō*, 障害者基本法), promulguée en 1993, est la première loi générale concernant la protection sociale de toutes les personnes handicapées. Il s'agit de l'extension à toutes les personnes handicapées d'une loi de 1970 concernant les personnes handicapées physiques. Elle stipule notamment :

« Article 6 (Efforts pour parvenir à l'autonomie) : Les personnes handicapées doivent s'efforcer de participer à des activités sociales et économiques en faisant usage des capacités dont elles disposent. Leurs familles doivent s'efforcer de promouvoir leur autonomie. »

Si le ton de l'article et l'accent mis sur les devoirs des personnes handicapées et de leurs familles (qui fera l'objet d'une interprétation particulière, quelques années plus tard) peuvent surprendre, le reste de la loi définit le cadre d'un système dans lequel la vie autonome est favorisée, plutôt que la vie en institution spécialisée.

Ainsi, on observe entre 1980 et 2000 une transformation progressive d'un système centré sur des institutions à un système centré sur la personne handicapée elle-même et le soutien à son autonomie. Même si, en pratique, la vie en institution demeure une situation fréquente, le développement de services de soins à domicile est encouragé et les lois adoptées à cette période visent à promouvoir la normalisation qui devient le principe directeur des politiques publiques du handicap, plutôt que la réhabilitation.

Ainsi, l'Histoire de la construction des systèmes de protection sociale des personnes handicapées suit une trajectoire globalement similaire en France et au Japon, jusqu'à la fin des années 90, avec deux phases :

- Entre 1945 et 1975 pour la France / les années 80 pour le Japon : une phase de construction du système de protection sociale des personnes handicapées, réunies pour la première fois dans une catégorie unifiant des situations très diverses, dans le cadre de la construction de l'Etat-Providence, en mettant l'accent sur la réadaptation / réhabilitation encadrée par des experts et la vie en institutions spécialisées.

- Années 1980 et 1990 : une phase de révision du système existant avec un objectif de promotion de la vie en autonomie, de la normalisation et de la participation aux différents aspects de la vie sociale, notamment à l'activité économique.

2.4. Le handicap aujourd'hui : un cadre législatif marqué par l'idée de soutien à l'autonomie

On a ainsi montré que le handicap est une construction sociale ancrée dans des pratiques et des discours qui lui donnent un sens. Il s'inscrit en particulier dans un contexte législatif et politique propre à une époque et une société donnée. Quel est le cadre du traitement social du handicap en France et au Japon au début du XXIème siècle ? Après la période de forte similitude précédemment décrite, on observe aujourd'hui une différenciation croissante entre les deux pays, même si les évolutions sont portées dans les deux cas par une référence internationale commune : la promotion, soutenue par les grands organismes internationaux, de l'autonomie de l'individu. En France, cette idée se traduit par une nouvelle loi générale sur le handicap, la loi du 11 février 2005 ; cette loi interprète l'autonomie comme un droit et vise à transformer différents aspects de la vie sociale (bâtiments, système éducatif...) en vue d'une amélioration de l'égalité des chances, même si la mise en œuvre de ces principes n'est pas nécessairement, dans les faits, à la hauteur des ambitions. Au Japon, c'est une interprétation différente qui prévaut : dans la logique des réformes néolibérales de l'Etat-Providence japonais, la personne handicapée autonome possède autant de droits que de devoirs, ce qui inclut notamment l'introduction du principe de l'utilisateur-payeur. On assiste également au développement du marché des services d'aide qui s'inscrit autant dans une volonté de soutenir la participation sociale des personnes handicapées que dans une logique de réduction des dépenses publiques et de relance de l'économie par la création de nouveaux marchés.

2.4.1 En France : « égalité des droits et des chances, participation et citoyenneté » ?

Le cadre donné par la loi de 1975 est réformé à partir de 2002. Les établissements et services sont soumis à une évaluation, l'aide non médicale à domicile et l'accompagnement dans les activités de la vie quotidienne sont favorisés. Cependant, les dispositifs existants peinent à répondre à la diversité des besoins des personnes handicapées et de leurs familles qui sont l'acteur principal du maintien à domicile, les politiques publiques de soutien ayant toujours été orientées vers l'entrée en institution (un dispositif dont le caractère ségrégatif est à présent vivement critiqué, comme exposé ci-dessus).

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 transforme véritablement l'organisation des politiques du handicap. La définition qu'elle donne du handicap (voir ci-dessous) est la première définition du handicap en droit français. Elle est fondée sur l'idée de « compensation des conséquences du handicap » et prend en compte l'environnement dans lequel évolue la personne. Elle s'inscrit dans la perspective de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé adoptée par l'OMS en 2001 (voir ci-dessous) et vise à substituer à un modèle de la réadaptation un modèle pour la vie autonome dans une société accessible.

L'article 11 résume cette orientation :

« Cette compensation consiste à répondre à ses besoins [de la personne handicapée], qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit, du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté, ou encore en matière d'accès aux procédures et aux institutions spécifiques au handicap ou aux moyens et prestations accompagnant la mise en œuvre de la protection juridique régie par le titre XI du livre Ier du code civil. Ces réponses adaptées prennent en compte l'accueil et l'accompagnement nécessaires aux personnes handicapées qui ne peuvent exprimer seules leurs besoins.

Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis. »

Le nouveau cadre place donc la personne handicapée elle-même au cœur de tous les dispositifs, afin de favoriser son autonomie et l'expression de ses choix. Il crée les Maisons Départementales des Personnes Handicapées qui deviennent l'interlocuteur unique de la personne handicapée en toute situation. Ce sont elles qui établissent la reconnaissance du handicap et traitent toutes les formes de demandes administratives, de l'enfance au troisième âge. Elles appuient leurs décisions sur une évaluation des besoins de la personne renouvelée régulièrement.

La nouvelle loi organise de manière générale les prestations de compensation pour les personnes handicapées et introduit également de nouvelles mesures sur des points spécifiques : priorité à la scolarisation en milieu ordinaire de proximité, accessibilité des bâtiments, des transports, et de toutes les infrastructures liées à l'exercice de la citoyenneté, aides à l'emploi, évolution des dispositifs de travail protégé.

En 2012, le rapport du Sénat relatif à l'application de cette loi (Campion et Debré, 2012) en dresse un bilan mitigé. Si les MDPH représentent une innovation majeure pour l'application des politiques publiques du handicap, elles sont en pratique débordées du fait du très grand nombre de leurs missions, ce qui génère des délais d'attente très long et nuit à la qualité de leurs services. On observe de plus de très grandes disparités entre les départements. Dans tous les domaines (scolarisation, emploi, accessibilité...), le rapport note des avancées mais pointe également des retards et des situations difficiles sur le terrain.

Ainsi, si la loi française promeut une politique du handicap ambitieuse, orientée vers l'égalité de tous et soutien à l'autonomie et à la participation sociale des personnes handicapées, la situation réelle, une décennie après son adoption, ne semble pas encore à la hauteur de ses objectifs initiaux.

2.4.2 Au Japon : le tournant néolibéral ?

Au Japon, l'évolution des politiques du handicap s'inscrit dans un contexte différent dont les enjeux dépassent nettement la seule question du handicap. L'Etat japonais a pris son premier virage néolibéral dans les années 80, sous le gouvernement de Nakasone Yasuhiro, inspiré par les principes de Ronald Reagan et Margaret Thatcher. Il s'agit de réduire les dépenses publiques, de désengager l'Etat de différents secteurs de l'économie et de promouvoir la décentralisation du pouvoir au niveau administration et la responsabilité individuelle au niveau social. A cette époque, cette politique vise principalement les industries et l'administration mais touche également certains aspects de la protection sociale, notamment en révisant à la baisse certaines prestations destinées aux personnes âgées et en prônant un retour aux valeurs traditionnelles (c'est-à-dire à la prise en charge des personnes âgées par leurs familles). Elle ne touche pas directement la protection sociale des personnes handicapées mais marque la première étape vers une réforme de l'Etat-Providence.

L'Etat-Providence japonais dans son ensemble connaît des transformations majeures dans les années 2000, engagées par les cabinets Koizumi (2001-2006) puis le premier cabinet Abe (2006-2007). Cette période est marquée par la mise en œuvre de réformes structurelles de la protection sociale d'inspiration néolibérale.

A partir de 1999, un ensemble de réformes dénommé « réforme des structures fondamentales de la protection sociale » (*shakaifukushikisokōzōkaikaku*, 社会福祉基礎構造改革) est mis en œuvre. Ses orientations principales sont les suivantes : établir une relation d'égalité entre utilisateurs et prestataires de services, apporter un soutien répondant aux diverses demandes individus au niveau local, promouvoir l'entrée sur le marché d'acteurs variés capables de répondre à une vaste gamme de besoins, améliorer l'efficacité et la qualité des services, assurer la transparence à propos de la gestions des activités de services, prendre en charge de manière juste et équitable les coûts croissants des services, reconstruire une culture de la protection sociale fondée sur la participation active des citoyens (Kōseirōdōshō, 1998).

Le mot-clé de cette réforme est donc « services ». A travers cette réforme, les prestations sociales, notamment les soins, deviennent des services, au sens économique du terme : ils représentent un marché mettant en relation des fournisseurs et des consommateurs.

La réforme est ainsi marquée par une volonté de laisser-faire : l'adéquation entre les besoins des consommateurs et l'offre de services disponible doit être atteinte par le jeu de l'offre et de la demande, tandis que l'Etat aura pour rôle de promouvoir au maximum la création de nouveaux services et la diffusion d'informations à leur sujet auprès des consommateurs potentiels. L'objectif est double : désengager l'Etat de la prestation de services sociaux (avec un objectif de réduction des dépenses publiques) et dynamiser le nouveau marché que représentent les offres de soins, notamment pour les personnes âgées (avec un objectif de création d'emplois et de relance de l'économie).

Dans le domaine du handicap, cette évolution se veut innovante sur quatre points (Endo, 1999) :

- construire un système de protection sociale centré sur l'utilisateur (c'est-à-dire, visant à répondre aux besoins individuels de chacun plutôt qu'à offrir à tous des prestations uniformes)
- améliorer la qualité des services proposés aux personnes handicapées
- dynamiser le secteur économique des services aux personnes handicapées
- promouvoir les activités de services d'aide au niveau local (cela s'inscrit dans la volonté générale de décentralisation de l'Etat japonais).

D'un côté, cette nouvelle orientation vise à offrir aux personnes handicapées des services de meilleure qualité plus adaptés à leurs besoins individuels. De l'autre, elle est explicitement ancrée dans la volonté politique de désengagement de l'Etat des services de

protection sociale. Cela soulève plusieurs questions (Oshima, 2007). En effet, le système précédent est critiqué du fait qu'il ne laissait pas à la personne handicapée le choix des services qu'elle utilisait. Cependant, l'Etat garantissait que des services existent sur tout le territoire. Ne risque-t-on pas, sous couvert de laisser le choix à l'utilisateur, de produire des inégalités ? De plus, si l'Etat se désengage du choix des services, comment s'assurer qu'il continuera à en garantir l'accès aux personnes handicapées, tant du point de vue financier qu'au niveau de la diffusion des informations ? Le Japon passe d'une logique de prestation à une logique de contrat, dans laquelle l'Etat transfère progressivement ses responsabilités en matière de protection sociale au secteur privé et aux collectivités locales, au risque d'inégalités croissantes. Les militants s'interrogent : cela ne revient-il pas à déléguer à nouveau aux personnes handicapées elles-mêmes et à leurs familles la responsabilité finale de la prise en charge du handicap et du soutien à l'autonomie ?

En effet, il semble que l'Etat-Providence japonais se trouve aujourd'hui à un point critique. Shinkawa (2013), s'appuyant sur la célèbre typologie d'Esping-Andersen, montre que le Japon oscille aujourd'hui entre un régime de protection sociale « familialiste » (c'est-à-dire dans lequel la prise en charge des individus les plus vulnérables est fréquemment réalisés par les familles, en particulier par les femmes) et un régime de type « libéral », c'est-à-dire dans lequel la prise en charge est assurée par des acteurs économiques présents sur un marché⁸. Les politiques actuelles visant à promouvoir l'emploi des femmes, traditionnellement pourvoyeuses de soins au sein des familles, tendent à encourager le recours à des services d'aide extérieurs à la famille, tandis que la montée de la précarité et la diminution de la prise en charge du coût des soins par l'Etat empêche la généralisation de l'usage de services payants, ce qui aboutit à une impasse.

Dans le cas des personnes handicapées, cette évolution est particulièrement visible avec la « Loi de soutien à l'autonomie des personnes handicapées » (*shōgaishajiritsushienhō*, 障害者自立支援法) de 2005 qui marque véritablement l'entrée dans une nouvelle ère pour les politiques du handicap, l'ère de la prise en charge comme consommation de services. Cependant, si cette évolution apparaît clairement, elle doit aussi être mise en relation avec un autre évènement majeur qui survient à la même période : la signature de la Convention

⁸ Dans les deux cas, le Japon se situe à un faible niveau de « décommodification », suivant la typologie d'Esping-Andersen, c'est-à-dire qu'il est difficile pour les citoyens japonais de se maintenir à un niveau de revenu / de vie correct s'ils sont exclus du marché du travail (notamment du fait de leur âge ou d'un handicap).

des Nations Unis sur les Droits des Personnes Handicapées, en 2007 (le texte n'est toutefois ratifié qu'en 2014).

Dans la loi de soutien à l'autonomie, la personne handicapée est envisagée comme une personne ayant des besoins particuliers. Elle est placée au centre d'un système qui vise à favoriser son inclusion dans la société et sa participation à la vie sociale. Son droit à l'autonomie financière, son pouvoir de décision et son droit d'accès à tous les aspects de la vie sociale sont affirmés. Cela fait écho aux revendications des militants ; le texte adopte, de cette manière, le vocabulaire international de référence en matière de droits des personnes handicapées. De plus, cette loi affirme la volonté de traiter dans un même cadre tous les types de handicap, alors que les législations précédentes opéraient encore des distinctions entre handicap physique et handicap mental.

Toutefois, il s'agit bien d'une conception d'ordre économique des besoins : la personne handicapée, avec ses besoins particuliers, est avant tout un consommateur de services spécialisés. Le nouveau système place la personne handicapée en tant qu'utilisatrice de services qu'elle a la possibilité de choisir sur le marché de l'offre. Mais cette nouvelle vision s'accompagne d'une innovation en matière de prise en charge des coûts de cette consommation de services. La loi introduit en effet le principe de l'utilisateur-payeur : la première version de cette loi stipule que la personne handicapée doit payer 10% des coûts liés à son handicap (services de soin et matériel). La nouvelle législation se rapproche ainsi du principe en vigueur au Royaume-Uni, « *no rights without responsibilities* » (Owen et Harris, 2012).

Cette loi a été vivement critiquée par les personnes handicapées au Japon, puisqu'elle n'avait pas fait l'objet d'une consultation préalable avec les associations. A l'appel des associations militantes scandalisées, elle a donné lieu à un mouvement de protestation massive et à des manifestations. L'un des principaux arguments des manifestants était la dénonciation du passage d'une logique de droit (dans lequel chacun bénéficie de prestations en fonction de ses besoins) à une logique de compagnie d'assurance (dans laquelle chacun reçoit des prestations en fonction de ce qu'il paie, donc de ses moyens) (Nakamura K., 2009, p.87). Ce changement de logique est perçu comme injuste dans le cas du handicap, puisque, malgré les lois votées en ce sens, l'accès à l'emploi des personnes handicapées demeure très limité. A la suite de ces manifestations, le principe de co-paiement n'est pas abandonné, mais la participation des utilisateurs est réduite à 3%, une situation que les militants continuent d'envisager avec inquiétude (Oshima, 2007).

Néanmoins, en 2012, dans le cadre de la préparation de la ratification de la Convention des Nations Unies sur les Droits des Personnes Handicapées, la loi de soutien à l'autonomie est abrogée et remplacée par une nouvelle loi, la loi générale de soutien des personnes handicapées (*shōgaishasōgōshienhō*, 障害者総合支援法 (en entier, *shōgaisha no nichijōseikatsu oyobi shakaiseikatsu wo sōgōtekini shiensuru tame no hōritsu*, 障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律). Cette loi supprime définitivement le principe d'un co-paiement à taux fixe pour toutes les personnes handicapées. Elle ne rejette pas pour autant le principe de l'utilisateur-payeur, mais met en place un nouveau système de participation financière en fonction des moyens de chacun. Par ailleurs, le périmètre de cette loi correspond à une vision élargie des « personnes handicapées » : elle permet à des personnes qui n'appartiennent pas aux catégories de personnes handicapées définies par le passé (personnes handicapées physiques, personnes handicapées mentales, personnes ayant des troubles psychiques) de bénéficier ponctuellement de services de soutien adapté. Une nouvelle catégorie est créée : *nanbyōkanja* (難病患者), « personne souffrant d'une maladie grave », dans laquelle peuvent notamment entrer les personnes atteintes de la maladie de Parkinson. La définition de la personne handicapée pouvant bénéficier d'un service d'aide est donc désormais plus large que celle de la personne handicapée possédant une carte d'invalidité (celle-ci étant toujours destinée aux personnes handicapées entrant dans l'une des trois catégories précédentes). On peut supposer que ce décalage donnera lieu à un changement de législation en matière de reconnaissance du handicap, soit en modifiant les critères d'obtention de la carte d'invalidité, soit en développant d'autres modalités de reconnaissance de handicap.

Ainsi, si les législations françaises et japonaises mises en place dans les années 2000 mettent toute deux en avant la nécessité de promouvoir la participation sociale et l'autonomie des personnes handicapées, le Japon se distingue par une définition de la personne handicapée fortement ancrée dans une politique économique néolibérale. La personne handicapée japonaise est un consommateur de services spécialisés pour lesquels existe un marché. Bien que cette tendance ne soit pas totalement absente en France, l'Etat français demeure très engagé dans le financement des prestations de prise en charge du handicap.

La perspective historique nous permet de comprendre comment s'est construite la catégorie de handicap en France et au Japon, en unifiant sous un même vocable, puis dans les mêmes politiques, des situations hétérogènes.

Ainsi, même si les situations reconnues comme « handicap » dans les deux pays ne sont pas toujours exactement les mêmes, on observe nettement un mouvement commun vers une approche de plus en plus globale des situations de handicap, avec une tendance à l'élargissement de la définition de celles-ci. Ce mouvement commun est-il à l'origine, à défaut d'une définition commune, d'une manière convergente de penser le handicap ?

3. Les *disability studies* : Vers un cadre théorique commun ?

Aujourd'hui, en France comme au Japon, il n'est pas rare d'employer l'expression « *disability studies* » pour désigner les études sur le handicap en sciences sociales. Cela fait référence à un champ universitaire, d'abord né dans les pays anglo-saxons, qui se développe progressivement dans le reste du monde. Il ne s'agit pas d'un champ unifié qui proposerait une théorie du handicap, mais plutôt d'un ensemble de recherches variées qui envisagent le handicap sous différents angles, avec pour postulats communs l'opposition à une interprétation purement médicale du handicap et l'idée que le handicap est une construction sociale. Bien qu'il n'y ait pas véritablement d'échanges directs entre chercheurs français et japonais, les *disability studies* anglo-saxonnes constituent un corpus de référence dans les deux pays et l'on assiste donc à une convergence des idées vers un cadre général commun, malgré la grande diversité des approches à l'intérieur de ce cadre.

Ainsi, si la définition du handicap n'est ni stabilisée, ni objet d'un consensus, on peut observer une approche commune du handicap, une conceptualisation similaire, notamment autour de l'idée d'une définition sociale, par opposition à médicale : l'attention se déplace des causes du handicap vers ses conséquences. La personne handicapée n'est pas une personne porteuse d'une déficience médicalement reconnue mais une personne qui, dans un environnement donné, fait l'expérience d'un désavantage.

3.1 Le champ des disability studies : une référence anglo-saxonne

Les *disability studies* anglo-saxonnes prennent leur source dans les travaux de l'école de Chicago mais ne se constituent véritablement comme un champ de recherche que dans les années 1980. Elles sont en particulier le fait de chercheurs eux-mêmes en situation de handicap et contribuent ainsi à faire émerger la voix des personnes handicapées dans le débat public. Elles s'interrogent sur le caractère socialement construit du handicap et dénoncent l'existence de barrières sociales qui empêchent la participation des individus aux activités ordinaires : ce ne sont pas les personnes qui sont intrinsèquement handicapées, c'est la société qui handicape les personnes. A cet égard, on observe des différences entre les *disability studies* américaines et britanniques, ces dernières se montrant particulièrement critiques envers « l'oppression » que subissent les personnes handicapées.

3.1.1 L'école de Chicago et les pionniers de la théorie sociale du handicap

Que les sciences sociales se penchent sur le thème du handicap n'est pas un phénomène récent (Taylor, 2006). Dès les années 60, les sociologues de Chicago s'intéressent à la construction sociale du handicap. A la suite des travaux d'Howard Becker (1963) sur la déviance et la théorie de l'étiquetage, Mercer (1973) s'interroge sur le processus d'étiquetage d'une personne comme « attardée mentale » et défend l'idée que le « retard mental » n'existe pas dans l'absolu, en dehors d'un système social qui définit certains individus comme tels. De même, Scott (1969) montre que la personnalité des aveugles n'est pas définie par la cécité mais qu'« être aveugle » est un rôle social appris à travers la socialisation avec les voyants et les organisations d'assistance.

Un pas majeur vers une théorie sociale du handicap est également franchi avec l'ouvrage d'Erving Goffman, « Stigmates, les usages sociaux du handicap », paru en 1963 (1970 au Japon, 1975 en France). La théorie du stigmatisme qui y est présentée s'appuie sur l'idée que la société établit des cadres sociaux et des catégories et définit des attributs qui permettent de conférer une identité sociale à toute personne rencontrée à partir d'attentes normatives (en jugeant un inconnu à partir de quelques éléments, on est capable de prévoir la catégorie à laquelle il appartient), même si celle-ci ne correspond pas nécessairement à son identité réelle. Le stigmatisme est alors un attribut particulier qui jette un discrédit profond sur la personne. Goffman distingue trois types de stigmatisme : difformité du corps, « tares du caractère » (tenant au passé de l'individu et/ou à son personnalité : ancienne maladie mentale, alcoolisme, homosexualité...) et « stigmates tribaux » (transmis de génération en génération : nationalité, religion...). Les individus « normaux » auront alors tendance à

trouver des théories permettant de justifier la discrimination de l'individu stigmatisé à partir de son stigmate. Or dans la société moderne où les idées sur l'identité sont partagées par la grande majorité de la population, et même par la population stigmatisée, un décalage se crée entre les attentes normatives du stigmatisé (qu'il partage avec le reste de la société) et la conscience qu'il a de ne pas y être conforme, ce qui crée un sentiment de honte et de victimisation. Le stigmatisé se sentira alors forcé de se « corriger », de contrôler l'impression qu'il produit, ou d'éviter les contacts avec les « normaux ».

Murphy (1990) reproche à cette théorie de rassembler en vrac dans le cadre du stigmate des individus qui violent délibérément les normes et d'autres qui n'ont aucunement agi d'une manière attirant la stigmatisation. Il insiste sur la nécessité de distinguer les choix délibérés et l'adversité ou l'hérédité. Selon lui, la conception du handicap comme sous-catégorie de la déviance aboutit à des confusions. De plus, les analyses de Norbert Elias (1965) ont montré que la discrimination ne s'appuie pas nécessairement sur un signe visible ; elle n'est pas tant liée aux caractéristiques individuelles de la personne discriminée qu'aux « configurations excluantes » mises en place par le groupe social discriminant à partir d'une image fantasmée de lui-même et, conséquemment, des « étrangers ».

Si ces premières théorisations du handicap tendent à envisager celui-ci comme un phénomène social, elles peinent toutefois à traiter celui-ci comme un objet spécifique et non comme une sous-catégorie de la déviance.

3.1.2 Les *disability studies* américaines et britanniques : entre dénonciation des barrières sociales et théorie de l'oppression

Un véritable champ universitaire consacré aux études sur le handicap apparaît à partir des années 80. Né d'abord aux Etats-Unis et en Angleterre, il s'est peu à peu diffusé auprès des chercheurs situés hors du monde anglo-saxon, constituant aujourd'hui un cadre de référence relativement commun, ou tout au moins une base de références communes qui sont débattues aussi bien en France qu'au Japon.

L'émergence de ce champ est étroitement liée au développement de mouvements militants, à partir des années 60. Aux Etats-Unis, le mouvement pour les droits des personnes handicapées, suivant l'exemple du mouvement pour les droits civils et du mouvement féministe, unit à partir de 1948 des militants ayant des handicaps divers, pour faire valoir les droits des personnes handicapées à prendre part à la vie sociale, notamment en mettant en lumière les « barrières » qui existent, à commencer par celles qui empêchent l'accès aux bâtiments publics ou l'usage des transports en commun.

De ce rassemblement naît *Independent Living* qui deviendra un mouvement international. L'objectif d'*Independent Living* est de lutter contre les représentations sociales des personnes handicapées comme individus malades, diminués, incapables. Les militants dénoncent la domination du regard médical sur leur situation, regard qui fait d'eux des objets de soins, d'assistance, de charité, et nie leur capacité à agir et leur droit à vivre dans la dignité. Ils défendent l'idée que ce sont ces représentations, bien plus que les phénomènes biologiques proprement dits, qui les « handicapent », c'est-à-dire font obstacle à leur vie sociale. Ils mettent l'accent sur le fait que les meilleurs « experts » du handicap sont les personnes handicapées elles-mêmes. Ainsi l'on assiste progressivement à l'apparition des personnes handicapées dans les débats publics et à la reconnaissance de leur capacité à faire entendre leur propre voix. Dans les années 80, les personnes handicapées apparaissent comme membres d'une communauté minoritaire dont la citoyenneté doit être affirmée, l'identité respectée, et qui doit être protégée de la discrimination. C'est cette conception qui transparait dans *l'Americans with Disability Act* de 1990 qui impose notamment les premières mesures en matière d'accessibilité des infrastructures publiques et rend illégal les discriminations en matière de recrutement.

Dans le monde universitaire, la *Society for the Study of Chronic Illness, Impairment and Disability*, est fondée par Irving Zola en 1982 et devient en 1986 la *Society for Disability Studies*. Elle regroupe des spécialistes de différentes disciplines des sciences humaines et sociales et lance une revue scientifique, *Disability Studies Quarterly*. Progressivement, un nombre croissant de chercheurs s'engage dans le domaine des études sur le handicap et les premières chaires universitaires en *disability studies* voient le jour. Aux Etats-Unis, les études sur le handicap, *disability studies*, commencent à émerger en tant que champ académique unifié dans les années 90.

Suivant une voie sensiblement similaire, les *disability studies* se développent en Angleterre, à la suite des mouvements de personnes handicapées qui militent pour une vie indépendante, hors des établissements spécialisés. Les universités de Greenwich et de Leeds jouent un rôle pionnier dans leur création, notamment sous l'influence de Michael Oliver qui occupe la première chaire de *disability studies* dans la première et de Colin Barnes qui fonde l'unité de recherche sur le handicap dans la seconde.

Si les *disability studies* américaines et anglaises convergent dans leur volonté de considérer le handicap comme phénomène de société et les personnes handicapées comme groupe dont l'activité est limitée par des barrières sociales, la mouvance anglaise se distingue par l'accent particulièrement prononcé qu'elle met sur « l'oppression » dont sont

victimes les personnes handicapées. Ainsi, dans l'un des articles fondateurs du champ, *The politics of disablement* (1990), Michael Oliver analyse le handicap au miroir de l'idéologie capitaliste et met en avant la manière dont la vie des personnes handicapées est cadrée, limitée, par des normes issues de la médecine, de la pensée individualiste et de la recherche d'un certain type de main d'œuvre par l'industrie. A sa suite, Tom Shakespeare (2013, p.216) écrit :

« Les personnes handicapées sont distinctes des personnes non-handicapées. Les personnes handicapées sont un groupe opprimé et souvent les personnes non-handicapées et les organisations –comme les professionnelles et les organisations caritatives- sont les causes ou les contributeurs de cette oppression. Les droits civiques, plutôt que la charité ou la pitié, sont le moyen de résoudre le problème du handicap. »

La radicalité de cette critique est à la fois féconde en matière de recherche (elle a particulièrement contribué à la théorisation du « modèle social du handicap ») et sujette à débats. D'une part, elle s'appuie principalement sur l'expérience sociale des personnes ayant un handicap physique (en particulier moteur) et ne reflète donc pas nécessairement celle des personnes ayant un autre type de handicap. D'autre part, elle tend à gommer le caractère physique et subjectif du handicap, c'est-à-dire l'expérience que les personnes handicapées ont de leur propre corps.

Ainsi, le champ des *disability studies*, même limité aux pays anglo-saxons, apparaît comme un ensemble de théories variées relevant de différentes disciplines. Comme l'écrivent Stiker, Ravaud et Albrecht (2001, p.45) :

« L'originalité des disability studies n'est pas seulement dans la place, y compris scientifique, donnée aux « usagers », n'est pas simplement dans l'interdisciplinarité, n'est pas uniquement dans l'existence d'un mouvement de personnes handicapées, bref, n'est pas dans la liste des caractéristiques que l'on peut énumérer, mais dans la rencontre, dans l'intrication de ces éléments ».

3.1.3 Du « modèle médical » au « modèle social » du handicap : de la théorie à la politique

Si les *disability studies* réunissent des approches variées, toutes celles-ci convergent néanmoins vers une redéfinition du handicap et une critique des discours communément tenus sur celui-ci, notamment par les experts médicaux. Ainsi, elles ont mis en avant l'opposition entre deux modèles du handicap : le modèle médical qui définit la personne handicapée par sa déficience individuelle dans le but de la faire entrer dans un système de

réhabilitation et le modèle social qui définit la personne handicapée comme subissant des limitations de son activité du fait d'un environnement « handicapant ».

Le modèle médical est défini comme la manière d'envisager le handicap la plus commune dans les sociétés industrialisées, une définition fondée sur la déficience individuelle : la personne handicapée est celle qui est diminuée par quelque chose qu'elle porte en elle (une maladie, une malformation, un manque, un trouble, un dysfonctionnement...), elle doit faire appel à des experts (valides) pour résoudre son problème, pour la réhabiliter, la ré-éduquer, dans le meilleur des cas la transformer de manière à ce qu'elle puisse ré-intégrer la société majoritaire. Dans ce modèle, la personne handicapée apparaît comme un objet de soins plutôt qu'un individu doué d'une volonté propre ou un citoyen potentiel. Elle est un corps ou un esprit déficient qui a besoin d'être réparé par des spécialistes qui morcellent la personne en différents domaines d'expertise, chacun étant habilité à prendre en charge un aspect de la déficience, sans qu'aucun ne se soucie de la personne dans sa totalité. Il va de soi que ce modèle médical n'est jamais présenté comme quelque chose de positif. Il est un outil permettant de décrire la situation existante en y opposant ce que les chercheurs militants appellent de leurs vœux, une conception sociale du handicap.

A l'opposé, le modèle social du handicap opère une distinction entre la déficience (*impairment*) qui est un trouble fonctionnel physique, sensoriel ou mental qui affecte un individu et le handicap (*disability*) qui est la restriction d'activité qui découle de la déficience dans un environnement social donné. Tom Shakespeare (2013, p.216) note :

« Tandis que les docteurs et professionnels alliés à la médecine tentent de remédier à la déficience, la véritable priorité est d'accepter la déficience et de retirer le handicap. Ici il existe une analogie avec le féminisme et la distinction entre sexe biologique (mâle et femelle) et le genre social (masculin et féminin) (Oakley, 1972). Comme le genre, le handicap est un phénomène culturellement et historiquement spécifique et pas une essence universelle et invariable. »

Shakespeare (2013, p.217) souligne les forces et les faiblesses du modèle social. D'un côté, une efficacité politique (il a permis une définition claire des objectifs à atteindre pour les mouvements militants) et une transformation des mentalités, notamment de la perception que les personnes handicapées ont d'elles-mêmes (elles ne sont plus des individus intrinsèquement diminués ou inférieurs, mais des personnes capables de prendre part à une lutte collective pour l'amélioration de leurs conditions de vie, des personnes qui ne sont pas inadaptées à la société mais qui doivent lutter pour que la société s'adapte à eux). De l'autre,

un manque de représentativité de la diversité des situations de handicap (diversité des déficiences, des genres, des âges, des milieux sociaux...), une mise de côté de certains aspects de la vie des personnes handicapées (l'expérience du corps handicapé) et la nécessité pour la société de fournir des ressources supplémentaires permettant de compenser les désavantages issus du handicap (ce qui ne se réduit pas à supprimer les discriminations, comme dans les luttes contre le racisme ou l'homophobie qui sont les références souvent citées par les partisans du modèle social).

Le modèle social (quoiqu'il s'agisse d'une version très édulcorée par rapport à sa version britannique (Fougeyrollas, 2002)), a fait son entrée sur la scène politique internationale avec la Classification Internationale des Handicaps, élaborée en 1980 par l'OMS sous la direction du rhumatologue Philip Wood. Cette classification distingue trois niveaux d'expérience du handicap :

- La déficience (« impairment »: « *Dans le contexte de l'expérience de la santé, une déficience est une perte ou une anormalité d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique ou anatomique* » (OMS, 1980, p.27)) correspond à l'aspect lésionnel du handicap. Elle peut être temporaire ou permanente et n'implique pas nécessairement une « maladie ».
- L'incapacité (« disability »: « *toute restriction ou manque (découlant d'une déficience) dans la capacité à réaliser une activité de la manière ou dans les conditions considérées comme normales pour un être humain* » (OMS, 1980, p.28)) est son aspect fonctionnel.
- Le désavantage ou handicap (« handicap »: « *un désavantage pour un individu donné, découlant d'une déficience ou d'une incapacité, qui limite ou empêche de remplir un rôle qui serait normal pour cet individu (selon l'âge, le sexe et des facteurs socio-culturels)* » (OMS, 1980, p.29)) constitue l'aspect situationnel.

Elle définit alors six « fonctions de survie » (« *survival roles* ») (OMS, 1980, pp.38-40), c'est-à-dire des dimensions essentielles à une vie épanouie (indépendamment, par exemple, du contexte culturel), qui peuvent être affectées par des handicaps : la capacité à répondre aux nécessités de l'environnement physique (s'orienter...), le maintien d'une certaine indépendance relative à la satisfaction de besoins physiques comme l'alimentation ou l'hygiène, la capacité de se déplacer, d'avoir des occupations considérées comme ordinaires pour son sexe, sa classe d'âge et sa culture (comme travailler, y compris au foyer, ou jouer), participer à des relations sociales et assurer sa subsistance économique. Le handicap peut

alors être diminué si l'on influe sur ces dimensions, par exemple en améliorant l'accessibilité de l'environnement.

Cependant, en plus de la délicate question de savoir ce qui est « normal » ou non, il est difficile, en pratique, de distinguer les différents niveaux de cette typologie et la causalité linéaire sur laquelle elle est fondée apparaît trop simpliste (Minaire, 1992, p.375). En outre, malgré la volonté de rompre avec le modèle médical de compréhension du handicap, ce modèle est encore fondé sur l'expérience individuelle et la pathologie (par exemple, toutes les définitions commencent par « *dans le contexte de l'expérience de la santé* »), au détriment du rôle de l'environnement qui n'est considéré qu'à la fin de la chaîne de causalité (Minaire, 1992, p.375) ; il ne permet pas d'identifier les barrières sociales, les interventions à mettre en œuvre et leurs conséquences envisageables. Enfin, l'élaboration d'une classification internationale fait face à la difficulté d'établir un standard permettant la comparaison entre diverses sociétés et cultures, alors que la notion de handicap n'y recouvre pas nécessairement les mêmes significations (en premier lieu, elle se heurte à un problème de traduction du terme « handicap » dans les différentes langues) ; le problème est alors de savoir s'il faudrait mettre en place, par exemple, des instruments de mesure communs à tous les pays (Madden et Togan, 1997, p.15).

Au cours de la décennie 1990, un troisième modèle, le « modèle systémique » du handicap, est développé, initialement au Québec par Patrick Fougeyrollas, afin de sortir de l'opposition binaire entre le repoussoir du modèle médical et un modèle social ayant montré ses faiblesses. Dans ce modèle, les facteurs personnels (facteurs organiques et aptitudes) interagissent avec les facteurs environnements pour construire des habitudes de vie qui oscillent entre participation sociale et situation de handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1995).

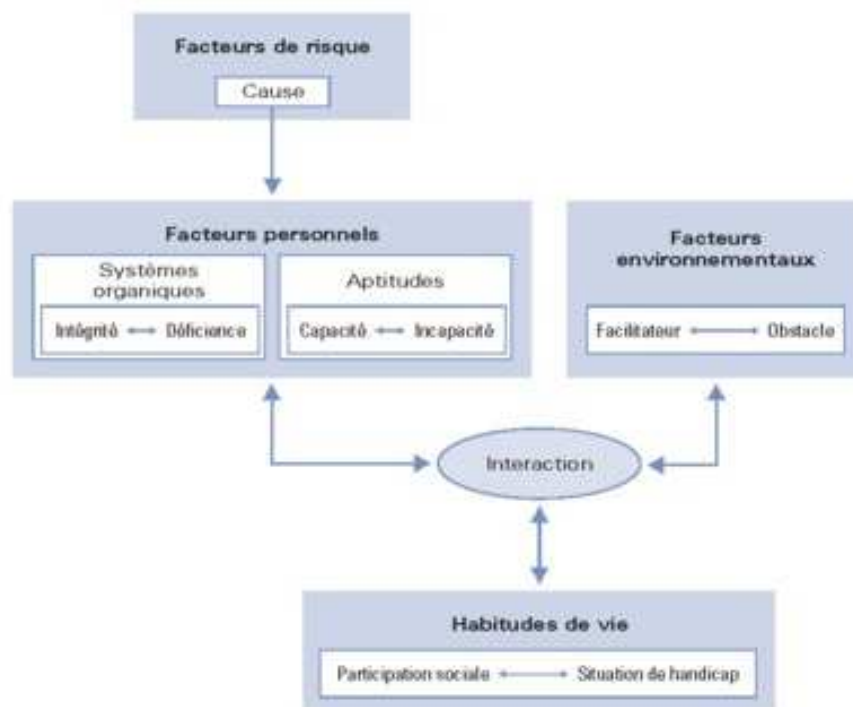


Figure 1 : Le modèle systémique du handicap
(Source : Fougeyrollas et Ravaud, 2005, p.21)

Ce modèle permet de considérer à égalité l'influence des facteurs personnels et environnementaux dans le processus de production du handicap et de définir « le handicap » non plus en valeur absolue, comme un phénomène mesurable, mais relativement à des « habitudes de vie » susceptibles de varier selon les individus, les lieux de vie, les sociétés... Toutefois, dans un texte très critique, Canton (2010) souligne que des concepts comme les « facteurs de risques », les « habitudes de vie » ou les « aptitudes » sont définis d'une manière qui demeure peu opératoire (il est par exemple difficile de distinguer ce qui est un facteur de risque de ce qui n'en est pas).

Les travaux québécois, motivés par une volonté de révision de la Classification, se diffusent progressivement à l'international et suscitent un intérêt à la fois scientifique et politique. Au fil des négociations au sein de l'OMS, la nouvelle classification s'éloigne quelque peu de ce modèle (Fougeyrollas, 2002), mais elle s'appuie néanmoins sur les pistes proposées par ces travaux.

La Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) est adoptée en 2001. La CIF propose un « modèle biopsychosocial » du handicap, c'est-à-dire une vision interactive des facteurs intervenant dans une situation de handicap, en les définissant à trois niveaux : un individu possède des *fonctions* et des organes, se livre à des *activités* et doit *participer* à la vie sociale. Or ces fonctions, activités et participation peuvent

être facilités ou limités par des facteurs contextuels (personnels ou environnementaux) et médicaux (OMS, 2002) : le handicap correspond alors à la situation où ces facteurs bloquent les fonctions (situation de déficience), les activités (situation d'incapacité) et les participations (situation de désavantage). La CIF tente de définir le handicap en termes positifs, et non plus seulement comme manque (Triomphe et Stiker, 2005, p.464).

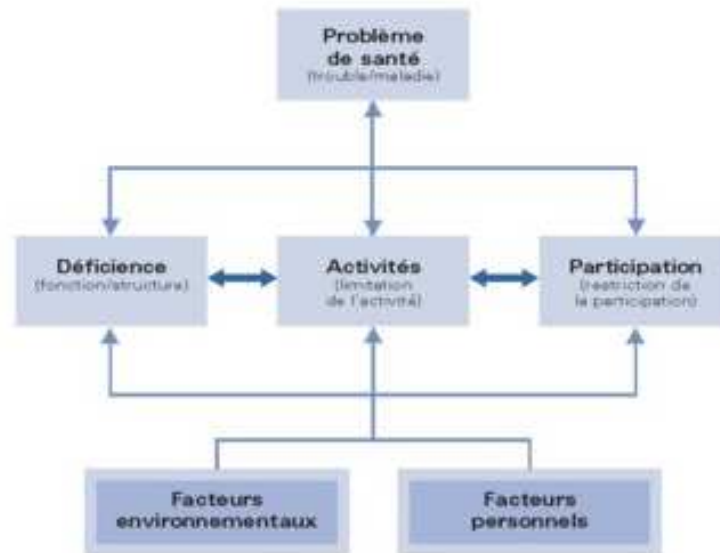


Figure 2 : Le modèle biopsychosocial du handicap
(Source : Fougeyrollas et Ravaut, 2005, p.23)

Si ces classifications ne fournissent pas de véritable point d'ancrage pour une théorie anthropologique du handicap (Stiker, 2003), elles donnent une vision très factuelle de ce qui constitue (ou non) un handicap. Après avoir établi le modèle biopsychosocial général, la CIF définit, pour chaque type de troubles de la santé, les déficiences, limitations d'activité et restrictions de participation qui lui sont associées. Elles courent alors le risque de fixer le handicap dans des catégories ignorant la diversité des situations individuelles et créant des attentes normatives vis-à-vis des personnes handicapées, ce qui accentue le danger de stigmatisation. Pour cette raison, elles sont considérées avec prudence par les sociologues et anthropologues du handicap (Stiker, 2003). Néanmoins, elles ont fait l'objet d'un travail de réflexion international et fournissent, sinon un cadre de pensée, au moins une référence commune aux travaux menés dans différents pays.

De quelle appropriation ce cadre, les *disability studies* anglo-saxonnes et les classifications internationales (les deux étant, comme on l'a vu, partiellement liés), a-t-il fait l'objet en France et au Japon ?

3.2 Les disability studies françaises et japonaises : un rapport différent à la référence anglo-saxonne

En France comme au Japon, la réception des *disability studies* anglo-saxonne a stimulé un effort de recherche soutenu dans le domaine des sciences sociales du handicap. Toutefois, si le champ commence à être bien établi dans le monde universitaire français, il semble encore récent au Japon où il ne s'est véritablement constitué que dans les années 2000 et fait encore figure de « théorie importée ».

3.2.1 En France : une dynamique de recherche déjà établie

En France, les travaux abordant le handicap sous l'angle des sciences sociales se sont développés à partir des années 80, notamment avec les travaux d'Henri-Jacques Stiker (plus particulièrement l'ouvrage « Corps infirmes et société », paru en 1982, qui est l'un des textes fondateurs de l'anthropologie du handicap en France). Les travaux sur le handicap se multiplient progressivement à partir des années 90, dans différentes disciplines : anthropologie, histoire, sociologie...C'est également à partir de cette période que des universitaires eux-mêmes en situation de handicap se penchent sur ce champ de recherche.

Au niveau institutionnel, le CNAM et l'INSERM sont les premiers établissements de recherche à mettre en place des groupes de travail sur le handicap. En 1994 est créé l'Institut Fédératif de Recherche sur le Handicap qui permet la collaboration entre différents laboratoires. Il fédère peu à peu un réseau de chercheurs, d'unités de recherche et partenaires institutionnels permettant à la recherche sur le handicap de se développer dans un cadre favorable. Ainsi, aujourd'hui, la recherche sur le handicap n'est pas seulement le fait de chercheurs isolés : il existe des espaces de rencontres et d'échanges, à la fois spécialisés par domaine d'études (par exemple, le laboratoire SANTESIH à l'Université Montpellier 1 dans le domaine des activités physiques et sportives, ou l'INSHEA dans le domaine de l'éducation) et interdisciplinaires (par exemple, le pôle Handicaps et sociétés de l'EHESS).

Il semble que, à la différence de ce qui s'est produit dans les pays anglo-saxons, le développement des *disability studies* en France n'ait pas été très lié au mouvement militant (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Cela s'explique par le fait que, malgré la richesse du tissu associatif français dans le domaine du handicap, ce mouvement a été relativement peu unifié, à l'exception de certaines associations très politisées dans les années 70 (comme le Comité de Lutte des Handicapés qui publie le journal « Handicapés méchants »). En effet, les associations regroupent généralement des personnes ayant la même catégorie de handicap et, bien qu'il existe de très puissantes fédérations nationales qui ont joué un rôle

majeur dans des domaines précis (par exemple, l'Association des Paralysés de France), on n'a pas assisté à la structuration d'un mouvement unifié qui se présenterait comme représentant des personnes handicapées en général. De plus, les institutions spécialisées françaises ne semblent pas avoir soulevé un rejet aussi massif que dans d'autres pays et n'ont donc pas été le catalyseur d'un mouvement d'opposition aussi virulent (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001, p.50).

Les chercheurs français sont particulièrement actifs dans la création d'une dynamique de recherche européenne, marquée notamment par la création de l'association ALTER – Société européenne de recherche sur le handicap. Celle-ci réunit des chercheurs de toute l'Europe, parmi lesquels les Français occupent une place de premier plan (on compte notamment Henri-Jacques Stiker parmi les membres fondateurs) ; l'association est également domiciliée à Paris. Elle publie depuis 2007 la revue ALTER, soutenue par l'IFRH, qui paraît en édition bilingue français-anglais. Elle organise également chaque année un colloque dans une capitale européenne (le premier à Paris en 2012).

En ce qui concerne le contenu des recherches françaises, les théories anglo-saxonnes apparaissent comme une référence incontournable. Même si elles ne constituent pas un cadre théorique dans lequel s'inscriraient les recherches françaises, elles sont abondamment citées, commentées, éventuellement critiquées. Ainsi, le plus célèbre texte français en matière de théorisation anthropologique du handicap, le dernier chapitre de « Corps infirmes et sociétés », apparu dans la troisième édition (2003) dresse un panorama des théories du handicap existantes, toutes élaborées par des chercheurs anglo-saxons. Après avoir analysé les apports et faiblesses de chacune des approches, Stiker développe finalement sa propre théorie. Celle-ci s'appuie sur les travaux de l'anthropologue américain Robert Murphy (1987) qui définit le handicap comme une situation « liminale », un concept emprunté à l'anthropologie des rites de passage, qui correspond à la phase de transition entre l'isolement (période d'instruction de l'initié) et la renaissance rituelle qui permet d'être réincorporé à la société avec un nouveau rôle : la personne handicapée se trouve selon lui sur un seuil, en dehors du système formel. Elle n'est considérée ni comme malade, ni comme en bonne santé, ni morte ni pleinement vivante : elle est un être au corps défectueux dont la société met en doute la pleine humanité. Elle apparaît comme un individu indéfini et ambigu. Calvez (2000) souligne que cette approche permet de repenser le dualisme intégration/exclusion en envisageant le handicap comme intégration non aboutie. Elle porte une critique moins radicale que la théorie britannique de l'oppression, en dénonçant le mécanisme subtil d'un rejet dissimulé, essentiellement d'ordre symbolique.

Stiker établit un parallèle entre la situation des personnes handicapées et celles des « pauvres » décrite par Simmel : l'action sociale envers eux n'est pas tant orientée vers leur bénéfice que vers celui de la société elle-même (il est nécessaire de réduire à un niveau acceptable la différence de traitement entre les pauvres et les riches, pour maintenir le principe de différenciation). Il développe alors l'idée de l'infirmité comme Double : la société valide aurait besoin de faire face à sa « différence » pour conserver une bonne image d'elle-même.

Si le concept de liminalité a pu être légèrement réorienté ou affiné (Calvez, 2000 ; Gardou, 1997), il est aujourd'hui très utilisé par les chercheurs français, le texte de Stiker étant devenu une référence majeure. Ainsi, si la recherche française dans le champ du handicap s'appuie toujours sur les théories anglo-saxonnes qui apparaissent comme une référence incontournable, elle tend également à s'autonomiser pour développer des concepts qui ne sont pas au cœur des *disability studies* anglo-saxonnes.

3.2.2 Au Japon : un champ de recherche encore émergent

Au Japon, même si le handicap faisait l'objet de recherches dans différentes disciplines depuis plusieurs décennies⁹, les études sur le handicap en tant que domaine universitaire n'ont émergé qu'au début des années 2000. Sugino Akihiro note que, tandis que dans les pays anglo-saxons, leur développement a été étroitement lié à celui des mouvements de personnes handicapées, le rapport entre les deux domaines a été moins direct au Japon (Sugino, 2007, pp.219-223).

En effet, les mouvements militants japonais sont apparus dans les années 70, en particulier avec le groupe Aoi shiba no kai (青い芝の会). Cette association, rassemblant des personnes atteintes de paralysie cérébrale, s'est fait connaître en 1970 en s'opposant publiquement à l'infanticide de nouveaux-nés handicapés, à la suite d'une affaire dans laquelle l'opinion publique se montrait majoritairement favorable aux parents tandis que les médias soutenaient l'idée d'un « infanticide par amour ». Les membres du groupe publient alors une déclaration en quatre points qui est l'un des textes fondateurs du mouvement des personnes handicapées au Japon¹⁰ :

« 1. Nous nous identifions en tant que personnes ayant une paralysie cérébrale.

Nous reconnaissons notre situation « d'existence qui ne devrait plus exister » dans la

⁹ Notamment en histoire : le premier ouvrage sur l'histoire des aveugles paraît en 1934.

¹⁰ Le texte original est enrichi ultérieurement. Source : site officiel de Aoi shiba no kai, <http://w01.tp1.jp/~a151770011/setumei.html>

société moderne, nous croyons que cela doit être le point de départ de notre mouvement et nous agissons en conséquence.

2. Nous nous affirmons avec force.

Lorsque nous nous identifions en tant que personne ayant une paralysie cérébrale, nous avons la volonté de nous protéger. Nous croyons qu'une forte affirmation de soi est l'unique voie vers la protection de soi et nous agissons en conséquence.

3. Nous nions l'amour et la justice.

Nous condamnons l'égoïsme qui se réclame de l'amour et de la justice. Nous croyons que c'est la compréhension mutuelle, accompagnée de l'observation des êtres humains qui vivent dans ce refus, qui engendre le véritable bien-être, et nous agissons en conséquence.

4. Nous ne choisissons pas la voie de la résolution des problèmes.

Nous avons appris de nos expériences que les solutions simplistes mènent à des compromis dangereux. Nous croyons que l'exposition répétée des problèmes est notre seule ligne de conduite possible et nous agissons en conséquence. »

Ce texte, et plus particulièrement l'affirmation de « la négation de l'amour et de la justice » (*ai to seigi no hitei*, 愛と正義の否定), va donner naissance à un mouvement radical porté en premier par des personnes ayant un handicap lourd. Les efforts de ce mouvement se concentrent particulièrement sur la lutte contre l'avortement eugénique (au prix de heurts avec les mouvements féministes¹¹) et contre le modèle traditionnel de prise en charge des personnes handicapées par les familles qui tend à faire des personnes handicapées un poids. Ainsi, même s'il émerge à la même période que les mouvements américains et britanniques, le mouvement japonais pour les droits des personnes handicapées se penche sur des sujets différents, propres à la structure de la société japonaise. La lutte contre la ségrégation en institutions spécialisées n'apparaît que dans un deuxième temps, à partir des années 80. C'est pourquoi la question de l'accès des personnes handicapées à l'enseignement supérieur est débattue plus tardivement que dans les pays anglo-saxons. La structure hautement compétitive du système scolaire japonais représente une barrière considérable pour les jeunes handicapés et la lutte pour l'accessibilité des concours est longue. Ainsi, par exemple, le droit de passer les examens d'entrée dans les lycées publics en Braille n'est officiellement reconnu qu'en 1982 et, en 1988, 80% des universités refusent l'accès aux examens d'entrée aux candidats non-voyants (Tanai, 1989,

¹¹ L'un des slogans les plus marquants du mouvement contre l'avortement eugénique était en effet « Maman, ne me tue pas » (*Haha yo, korosu na*, 母よ、殺すな). La dénonciation ciblée des mères (et non des pères) a été particulièrement critiquée par les féministes.

pp.19-22). Aussi, l'émergence d'une population universitaire en situation de handicap est plus tardive que dans les pays anglo-saxons ou en France. Pour Sugino (2007), c'est ce décalage temporel qui est à l'origine du « retard » des *disability studies* japonaises.

Au Japon, le livre fondateur des *disability studies* est « Invitation aux études sur le handicap » (*Shōgaigaku e no shōtai*, 障害学への招待), publié en 1999 par Ishikawa Jun, sociologue de l'Université de Shizuoka et Nagase Osamu, sociologue de l'Université de Tokyo. A la suite de cette publication qui connaît un important retentissement dans le monde des « sciences de la réhabilitation », la société d'études sur le handicap (*shōgaigakkai*, 障害学会) est créée en 2003, à l'initiative d'Ishikawa, Nagase et Kuramoto Tomoaki, sociologue de l'Université du Kansai. Elle compte à l'origine 15 membres. Depuis lors, elle organise chaque année un colloque et publie une revue, « Recherches en études sur le handicap » (*Shōgaigakukenkū*, 障害学研究). Aujourd'hui, il existe un seul groupe d'étude en sciences sociales du handicap institutionnalisé au sein d'une université : le « centre de recherche sur les sciences de l'existence » (*seizongakukenyūsentā*, 生存学研究センター) (en anglais « Research center for Ars Vivendi ») de l'Université Ritsumeikan qui explore, du point de vue des sciences humaines et sociales, les questions liées à la maladie, au vieillissement et au handicap. En dehors de ce centre, les recherches sur le handicap en sociologie sur le plus souvent le fait individuel d'un chercheur rattaché à un laboratoire traitant d'autres questions. Néanmoins, des recherches sur des aspects précis du handicap peuvent faire l'objet de groupes d'études plus ou moins institutionnalisés dans d'autres disciplines, notamment dans les sciences de l'éducation dont il sera question au chapitre 2.

Pour les *disability studies* japonaises, les travaux anglo-saxons constituent une référence majeure : dans un ouvrage tel que celui de Sugino, « Etudes sur le handicap : forme théorique et portée » (*Shōgaigaku : rironkeisei to shatei*, 障害学: 理論形成と射程), paru en 2007, cinq chapitres sur six sont consacrés à la présentation des travaux anglo-saxons et aux différents modèles analysés par ceux-ci, en particulier le modèle social. Seul le dernier chapitre traite du développement des *disability studies* au Japon, principalement pour évoquer le fait qu'il s'agit d'un champ en cours de construction.

Ainsi, les *disability studies* japonaises sont encore un champ en voie de développement : les références anglo-saxonnes sont omniprésentes et il n'existe pas encore de texte de référence japonais proposant une théorie du handicap nouvelle et faisant l'objet d'un consensus. Néanmoins, on peut d'ores et déjà noter que les *disability studies* japonaises tendent à mettre plus particulièrement en avant trois points, parmi les travaux anglo-saxons :

- Le modèle social, opposé au modèle médical qui est particulièrement prégnant au Japon, du fait de l'importance du secteur de la réadaptation qui constitue lui-même un champ de recherche (*rihabiritēshongaku*, リハビリテーション学).

- Le concept de « la personne (handicapée) elle-même » (*tōjisha*, 当事者¹²), utilisé notamment pour montrer que la recherche sur le handicap doit donner la parole aux personnes handicapées, que ceux-ci ne doivent pas être objets de la recherche, mais « sujets », c'est-à-dire que leur subjectivité doivent apparaître dans celle-ci.

- L'idée que les personnes handicapées représentent une minorité au sein de la société japonaise, une minorité ayant une identité spécifique qui doit être affirmée contre les discours de la majorité. Ainsi, l'idée que l'histoire récente des personnes handicapées est celle de la lutte pour la réappropriation du discours sur leur identité est la thèse centrale du livre de Hori Tomohisa (2014), « L'identité des études sur le handicap » (*Shōgaigaku no aidentiti*, 障害学のアイデンティティ), qui souhaite faire des études sur le handicap une théorie de la « libération » des personnes handicapées (*kaihō no riron toshite no shōgaigaku*, 解放の理論としての障害学).

En conclusion, la France et le Japon constituent progressivement leur propre champ des *disability studies*. Ce champ est aujourd'hui plus développé en France qu'au Japon où il est encore très récent. Cela explique la différence qu'on peut constater si l'on regarde les définitions du handicap actuellement en vigueur dans la législation :

En France, « constitue un handicap, au sens de la présente loi, 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 invalidant¹³. » Cette définition reflète les débats autour de la notion de « situation de handicap » soulevés au cours de l'élaboration de la loi de 2005 : il s'agit d'inscrire dans la loi l'influence de l'environnement sur le handicap tout en conservant la spécificité des prestations sociales liées au handicap (plutôt que de les unifier avec d'autres types d'aides), ce qui suppose que le handicap demeure lié à une déficience (Ville, Ravaud et Fillion, 2014, p.79).

¹² Concept popularisé notamment par l'ouvrage de Nakanishi Shōji et Ueno Chizuko (2003), *Tōjishashuken* 当事者主権 (La souveraineté de la personne sur elle-même).

¹³ Loi du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (loi n° 2005-102, JO n° 36 du 12 février 2005 page 2353)

Au Japon, « Dans cette loi [la loi de soutien à l'autonomie des personnes handicapées de 2005], on désigne par « personnes handicapées » les « personnes handicapées physiques » définis à l'article 4 de la loi sur la protection sociale des personnes handicapées physiques, les personnes handicapées mentales au sens de la loi sur la protection sociale des personnes handicapées mentales [...], ainsi que les personnes ayant des troubles psychiques au sens défini à l'article 5 de la loi sur la santé mentale et la protection sociale des personnes ayant des troubles psychiques [...] » (*Shōgaishajiritsushienhō* 障害者自立支援法, article 4). Par suite, si l'on regarde par exemple la « loi sur la protection sociale des personnes handicapées physiques » (*Shintaishōgaishafukushihō*, 身体障害者福祉法), on obtient une définition du type « dans cette loi, on considère comme personnes handicapées physiques les personnes ayant les handicaps physiques énumérés en annexe » (article 4). L'annexe donne alors une liste des dix-sept handicaps physiques « officiels », répartis entre « troubles visuels », « troubles auditifs et de l'équilibre », « troubles de la parole », « troubles moteurs » et « troubles du cœur, des reins, de l'appareil respiratoire ou autres troubles limitant de manière pénible la vie quotidienne ».

Ainsi, si la loi française s'inscrit dans le modèle social du handicap, le modèle médical semble encore très prégnant dans la législation japonaise. Néanmoins, bien que la convergence ne soit pas visible dans la loi, le champ des *disability studies* se structure progressivement dans les deux pays. Il s'appuie, au niveau théorique, sur des recherches anglo-saxonnes qui constituent une référence commune au niveau international. Même si les travaux français et japonais s'autonomisent peu à peu par rapport au champ anglophone et mettent s'ils ne mettent pas en avant exactement les mêmes points de celui-ci, la France et le Japon disposent aujourd'hui d'un langage commun en matière de réflexion sur le handicap, autour d'une définition de celui-ci comme construction sociale plutôt que comme phénomène médical individuel.

Conclusion :

On a posé ici les bases d'une comparaison franco-japonaise dans le champ du handicap en apportant un éclairage linguistique, historique et socio-anthropologique sur celui-ci. Ce qu'écrivent Isabelle Ville et Jean-François Ravaud pour la France vaut également pour le Japon :

« [Le champ du handicap] s'est construit par strates successives en unifiant des situations qui jusqu'à alors n'avaient rien à voir entre elles. Avant la construction de ce champ il n'y avait pas de personnes handicapées, mais des blessés de guerre d'un côté et des victimes d'accidents du travail de l'autre, ainsi que certaines autres catégories comme les enfants souffrant des conséquences de la poliomyélite, les enfants inadaptés, etc. Ces différentes catégories préexistantes distinguaient les personnes en fonction de l'origine de leur déficience et cela tendait à masquer la nature commune de leurs expériences. [...]

Tandis que les débats internationaux à propos du terme « handicap » et de sa définition étaient extrêmement vifs, l'unité de ce champ était moins problématique que ce que la définissait. En tant qu'alternative, le modèle social a alors proposé une approche fondée sur l'idée de participation restreinte due à des barrières physiques ou sociales. C'est cette communauté d'expérience qui a alors servi de référence. L'accessibilité de la ville, le combat contre les obstacles de toute nature, l'adaptation des règles sociales et politiques...sont devenus des moyens d'action privilégiés auxquels les diverses sous-populations ont pu s'identifier ». (Ville et Ravaud, 2007, p.139)

Le tableau suivant synthétise les principales caractéristiques du handicap en France et au Japon étudiées au cours de ce chapitre :

	France	Japon
Dénomination	« Handicap », terme récent qui a remplacé celui « d'infirmité » et qui inclut l'idée d'une compensation	« <i>shōgai</i> (障害) », terme qui fait débat du fait de sa connotation très négative mais qui demeure la dénomination la plus courante.
Ancrage religieux	Héritage grec : handicap comme tare Tradition judéo-chrétienne : handicap d'abord perçu comme un tare, puis passage progressif à une éthique de la charité	Shintoïsme : handicap généralement conçu comme un malheur, mais certains types de handicap (cécité) apparaissent comme le signe d'une relation privilégiée avec le monde des <i>kami</i> Bouddhisme : handicap comme souillure, mais le principe de compassion implique que les monastères accueillent les personnes handicapées
Histoire prémoderne	Personnes handicapées associées aux « miséreux ». Elles ont pour principale activité la mendicité, mais ne sont pas exclues de la société médiévale. A partir du XVIIIème siècle : enfermement massif des personnes handicapées et développement d'un regard médical sur le handicap.	Personnes handicapées associées aux différentes populations marginales qui peuplent le Japon médiéval et prémoderne. Les aveugles bénéficient d'une considération particulière et pratiquent des métiers spécifiques (musique, puis acupuncture), ce qui leur permet d'assurer leur autonomie financière et de former une communauté puissante. Les autres personnes handicapées se regroupent en association de mendiants.
Histoire moderne	L'éducation des aveugles et des sourds se développe en France à partir de la fin du XVIIIème siècle. Elle se met en place au Japon sur le modèle français à partir à l'ère Meiji (1868-1912). Toutefois, si au Japon l'éducation spécialisée passe très rapidement sous la tutelle du Ministère de l'Éducation, elle est rejetée par le Ministère de l'Instruction Publique en France, ce qui se traduit encore aujourd'hui par une séparation administrative entre éducation spécialisée et éducation ordinaire. Au début du XXème siècle, la nécessité de prendre en charge les mutilés de guerre aboutit dans les deux pays au développement des premières prestations sociales liées au handicap et d'établissement destinés à la réadaptation à la société des invalides de guerre. On voit également apparaître en France les premières mesures destinées aux accidentés du travail. Après 1945, les Etat-Providence français et japonais se construisent et élargissent le périmètre de la protection sociale à tous les handicaps. Initialement, cela se traduit en particulier par un fort développement des institutions spécialisées. A partir des années 80, suite aux mouvements pour les droits des personnes handicapées, la priorité devient l'intégration : des mesures sont prises pour permettre aux personnes handicapées de participer à tous les aspects de la vie sociale, notamment l'activité économique.	
Traitement politique contemporain	Dans les années 2000, réforme générale de la protection sociale des personnes handicapées qui met en avant les idées de soutien à l'autonomie et d'égalité des chances.	Dans les années 2000, réforme générale de la protection sociale des personnes handicapées qui met en avant l'idée de soutien à l'autonomie tout en s'inscrivant dans le cadre de la réforme néolibérale de l'Etat-Providence japonais.
Conceptualisation	Une référence commune : les <i>disability studies</i> anglo-saxonnes qui opposent deux modèles du handicap (modèle médical et modèle social) et ont donné naissance à des classifications internationales. En France, le champ des études sur le handicap a connu une institutionnalisation progressive et commence à s'autonomiser par rapport aux recherches anglo-saxonnes en développant ses propres concepts. Au Japon, le champ est encore récent et ses réseaux institutionnels se construisent progressivement depuis les années 2000. Les travaux anglo-saxons constituent encore la majorité des références et, si les travaux de chercheurs japonais commencent à se multiplier, ils n'ont pas encore donné naissance à des innovations conceptuelles qui serviraient de théorie de référence dans la communauté.	

Tableau 1 : Traitement social et culturel du handicap en France et au Japon

On a ainsi montré que, bien que le handicap s'inscrive dans un contexte socio-culturel différent en France et au Japon, on observe des similitudes à différents niveaux, en particulier à celui de la conceptualisation.

Cette clarification du sens du concept de handicap dans les contextes français et japonais et la mise en évidence d'une convergence internationale dans les domaines de la recherche et, dans une certaine mesure, de l'action politique, nous permet d'affirmer le caractère comparable des « situations de handicap » entre la France et le Japon, même si elles ne sont pas similaires. On peut alors envisager la France et le Japon comme des cas de mise en œuvre dans deux contextes nationaux particuliers d'un phénomène international : un mouvement vers une définition du handicap de moins en moins catégorielle (c'est-à-dire, différenciant les personnes en fonction de l'origine de leur déficience) et de plus en plus générale (c'est-à-dire, accordant un traitement similaire à un ensemble de personnes de plus en plus larges). On peut alors se pencher plus spécifiquement sur le cas des enfants en situation de handicap et l'évolution, dans ce contexte intellectuel et politique, des structures qui prennent en charge leur éducation.

Chapitre 2 :

L'éducation des enfants handicapés en France et au Japon

Quelle stratégie pour la comparaison ?

La comparaison, outil de la sociologie depuis ses débuts, présente un intérêt heuristique majeur. Etudier un phénomène international à travers une comparaison est une démarche qui permet d'explorer différentes facettes de celui-ci, de manière plus riche et avec plus de perspectives de généralisation qu'une analyse monographique nationale. Cependant, cela soulève également d'importantes questions de méthodologie. Dans ce chapitre, on s'interroge sur la stratégie à adopter pour mener une comparaison franco-japonaise des transformations à l'œuvre dans le domaine de l'éducation des enfants en situation de handicap. A travers une réflexion méthodologique sur le travail comparatif, on présente le phénomène international étudié dans le cadre de cette thèse : les réformes du système d'éducation spécialisé vers une politique d'éducation inclusive, puis ses déclinaisons dans les contextes socio-culturels français et japonais. On montre ainsi que, dans le domaine de l'éducation, on retrouve le phénomène précédemment décrit de passage d'une approche catégorielle à une approche généraliste du handicap. Cependant, il semble que cette transformation participe aujourd'hui d'un nouveau processus : la médicalisation d'un nombre croissants de difficultés, ce qui rend la catégorie de « handicap » de plus en plus hétérogène. Dans la perspective de l'éducation inclusive, celle-ci est souvent remplacée par la catégorie, aux contours flous, de « besoins éducatifs particuliers », avec une approche centrée sur l'individualité de l'élève plutôt que sur la référence à une catégorie de déficience. Or la prise en compte des « besoins éducatifs particuliers » s'inscrit, en France et au Japon, dans des contextes culturels et sociaux nationaux très différents, différence qui ne peut être appréhendée de manière approfondie dans une analyse postulant une forte continuité des phénomènes entre les deux pays.

Cette réflexion nous permet de nous confronter au dilemme de l'analyse comparative : où placer le regard entre une perspective transnationale, postulant une continuité entre les phénomènes observés dans les différents pays et permettant la généralisation, et une perspective culturaliste, mettant l'accent sur la diversité des contextes socio-culturels ?

On propose alors d'adopter une perspective comparative centrée sur l'évolution des écoles spécialisées qui nous permettra de saisir des enjeux peu abordés dans la littérature existante et de trouver un équilibre entre analyse d'un phénomène international et prise en compte des particularismes locaux.

1. La comparaison internationale : entre universalité et particularisme

La démarche comparative est intégrée à la sociologie depuis ses débuts, comme le montre Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique*. D'un point de vue épistémologique, si les objets sociologiques ne se prêtent pas à l'expérimentation de la même manière que les objets des sciences de la nature, il est tout de même possible de dégager l'essence des faits en comparant des phénomènes entre plusieurs sociétés. Mauss et Fauconnet (1901) soulignent que la posture comparative place le chercheur en situation d'extra-contextualité fictive, c'est-à-dire lui permet d'adopter un regard extérieur sur le phénomène observé, et ainsi d'exposer ses propres présupposés et schémas culturels pour rompre avec l'illusion du « ça va de soi ». Toutefois, si les vertus heuristiques de la comparaison sont fréquemment soulignées, ses conditions méthodologiques font débat depuis la naissance des sciences sociales. La question qui traverse l'histoire des sciences sociales comparatives est celle du choix entre une approche universaliste, visant à tirer des faits observés des lois générales indépendantes des contextes d'observation, et une approche particulariste qui envisage les faits dans leur contexte (notamment national et culturel) au risque de considérer les phénomènes comme incomparables d'un contexte à l'autre.

La sociologie comparative s'est développée depuis le XIX^{ème} siècle, donnant naissance à des écoles de pensée qui ont conceptualisé leurs propres méthodes. On peut globalement opposer deux types d'approche : la comparaison mise au service de la généralisation (telle que l'utilisent notamment les courants structuraliste, fonctionnaliste et évolutionniste) et la comparaison mise à l'épreuve de la perspective culturaliste. Jusqu'aux années 1970, il existe une nette rupture entre chercheurs culturalistes et partisans de comparaisons à haut niveau d'abstraction. Retracer les grandes lignes de ces deux approches permet de mettre en lumière les principaux atouts et difficultés de la comparaison internationale : d'un côté la recherche d'une généralisation universaliste, de l'autre, la prise en compte des particularités locales au risque de l'incomparabilité des cultures.

1.1 La comparaison au service d'une montée en généralité

La comparaison entre les peuples est l'une des méthodes qui concourent au développement de l'anthropologie. Elle suit alors l'évolution de la discipline et est mise au service d'une volonté de découvrir des lois universelles derrière les faits observés, notamment avec la naissance du structuralisme.

Le père de l'anthropologie britannique, Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955) analyse comment s'effectue, dans les sociétés traditionnelles d'Océanie et d'Amérique,

l'identification de groupes sociaux à des emblèmes. Il emploie la méthode comparative en appliquant les règles méthodologiques de la biologie :

« *Classer systématiquement; comprendre les traits propres à chaque système, soit en rattachant chaque trait à un ensemble organisé, soit en y reconnaissant un exemple particulier d'une classe de phénomènes déjà identifiés ; parvenir à des généralisations valables sur la nature des sociétés ; parvenir à des généralisations valables sur la nature des sociétés humaines, c'est-à-dire formuler des lois sociologiques.* » (Radcliffe-Brown, 1972, p.58)

Son hypothèse principale est que la similitude, observée par comparaison, de systèmes de pensées chez des peuples différents n'est pas le résultat accidentel de processus historiques différents mais de l'application systématique du même principe structural.

Son approche est critiquée par la génération suivante de structuralistes, notamment par Claude Lévi-Strauss qui reproche à son prédécesseur de ne pas percevoir la distinction essentielle entre modèle et réalité. Marsh (1967) synthétise en quatre points les faiblesses couramment mises en avant dans l'approche comparative de Radcliffe-Brown :

- Classification souvent tautologique : les résultats sont implicitement contenus dans les critères de classifications de départ.

- Pas de dimension évolutive : l'analyse comparative ne cerne que des problèmes d'ordre synchronique et est rarement liée à la question du changement social et de l'évolution

- Les « lois sociologiques universelles » de Radcliffe-Brown forment un modèle d'équilibre social qui ne tient pas compte des dysfonctionnements et des conflits.

- Alors que Radcliffe-Brown accordait une grande importance programmatique à la comparaison, sa postérité a produit des monographies détaillées plutôt que des comparaisons entre sociétés.

La nouvelle école structuraliste, représentée en particulier par Lévi-Strauss, Leach et Leach et Needham, se fonde sur la critique des méthodes de Radcliffe-Brown. Pour Marsh (1967), leur critique essentielle repose sur l'idée qu'il est plus important de connaître les modèles qui sous-tendent l'organisation de l'expérience sociale que de classer les traits culturels des différentes sociétés. Leach (1966) accuse ainsi Radcliffe-Brown d'être un « collectionneur anthropologique de papillons », c'est-à-dire de considérer que tout doit être enregistré et classifié, au détriment de l'interprétation et de la généralisation. Pour les structuralistes, l'objectif méthodologique n'est plus de comparer des « types de société et d'institutions, mais des modèles induits logiquement, des relations logiques débarrassées de leur contenu culturel plutôt que des données empiriques » (Marsh, 1967). Lévi-Strauss

insiste particulièrement sur l'importance du « regard éloigné » pour le chercheur qui, d'ethnologue (spécialiste d'une société donnée) doit devenir ethnologue (comparer la société qu'il a observée avec d'autres pour appréhender les différences et similitudes) et enfin anthropologue, pour formuler des hypothèses universelles. Il s'agit donc de rechercher des « invariants », unités de référence de toute société.

L'analyse structuraliste s'appuie sur des principes explicatifs considérés comme les structures épistémologiques fondamentales de l'esprit humain : dualité, complémentarité, opposition, réciprocité, exigences d'une règle en tant que telle. Or, pour Marsh (1967) ces structures deviennent alors des données de base, exogènes, non analysables, situés en dehors du système étudié, ce qui va à l'encontre du principe durkheimien d'explication des faits sociaux par d'autres faits sociaux. De plus, l'analyse structurelle ne précise quelle relation d'interdépendance existe entre le modèle et les faits observés. Marsh critique enfin le fait que les structuralistes ne mettent pas leurs théories à l'épreuve des sociétés modernes.

Aux Etats-Unis, deux écoles ont opposé aux insuffisances de la méthode de Radcliffe-Brown des réponses différentes de celles des structuralistes : les nouveaux anthropologues évolutionnistes (White, Steward) et les sociologues fonctionnalistes (en particulier Parsons et Levy. Les deux courants s'appuient sur un principe commun, l'ambition de déceler les mécanismes du changement social. Ils présentent des travaux complémentaires, dans la mesure où les anthropologues s'intéressent à l'évolution de sociétés traditionnelles (au sens de Durkheim), alors que les sociologues analysent des stades d'évolution « plus avancés ».

L'hypothèse de base de ces courants est la théorie de l'évolution des sociétés (Parsons, 1966), définie par les fonctionnalistes comme un processus croissant de différenciation structurelle et de spécialisation fonctionnelle. Cependant, cette approche repose sur deux présupposés :

- La société (américaine) dont est originaire le sociologue est considérée comme le point d'évolution vers lequel tendent toutes les autres sociétés, même si elles s'en approchent par des itinéraires divers. On peut donc déceler dans cet évolutionnisme une certaine forme d'ethnocentrisme, à moins d'admettre explicitement la possibilité de l'existence de plusieurs centres de convergence (Lallement, 2005).

- Les actions dans un système social découlent des propriétés de ce système, et non des intentions et du sens vécu par les acteurs. Il existe donc une logique objective du système qui produit des effets indépendamment d'une mobilisation intentionnelle de ceux-ci. Cette approche ne peut donc pas prendre en compte le phénomène de construction collective de

sens. Dans une perspective comparatiste, elle s'oppose radicalement aux analyses en termes de culture.

1.2 La comparaison à l'épreuve des cultures

Un autre courant se développe en sciences sociales, en parallèle des précédents (et en opposition à eux) : le culturalisme. Ce courant s'appuie sur les travaux de l'anthropologie culturelle, fondée par le britannique Edward Tylor au début du XX^{ème} siècle, qui définit la culture de la manière suivante : « *un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (cité par Herskovits, Melville et Vaudou, 1967, p.9). Cette approche met l'accent sur le caractère acquis de la culture et sur la construction des pratiques culturelles à travers l'apprentissage et la socialisation. C'est pourquoi les culturalistes, notamment Margaret Mead et Ruth Benedict, tendent à considérer la culture comme un ensemble de forces qui s'imposent à l'individu au cours de sa construction personnelle. C'est aussi au sein de l'approche culturaliste que se développe l'hypothèse de « la personnalité de base », énoncée pour la première fois par Kardiner en 1939 : dans une société donnée, les normes de pensée et de comportement tendent à produire, par conditionnement au cours du processus éducatif, un type spécifique de personnalité commun à tous les individus. Bien que cette hypothèse ait été fortement débattue, l'approche culturaliste tend à postuler la primauté de la société sur l'individu et l'unité de la culture au sein d'un espace social donné (même si cette culture peut être dynamique et connaître des variations).

Dans cette perspective, les cultures sont-elles comparables ? En matière de comparaison, le premier effet du culturalisme a été de favoriser le relativisme culturel, c'est-à-dire de s'opposer à l'idée qu'une culture serait supérieure à une autre, en montrant que chaque culture possède sa propre cohérence interne, avec ses effets bénéfiques et négatifs sur les individus : ainsi, elle a notamment mis un frein à la comparaison des cultures en termes moraux. De plus, la prise en compte des phénomènes culturels met un frein aux ambitions démesurées de théorisation qui animent les chercheurs en quête de lois universelles (Daloz, 2004). Cependant, l'approche culturaliste conclut plutôt à l'impossibilité de la comparaison lorsqu'il n'existe pas de lien historique entre les sociétés, chaque culture étant une entité complètement distincte des autres. Poussée à l'extrême, la réflexion sur le particularisme culturel peut aboutir à la thèse du « choc des civilisations » (Huntington, 1996) ...

Toutefois, la culture a été de longue date prise en compte dans les recherches comparatives. Les comparaisons interculturelles en sociologie se sont développées, avec l'école de Chicago utilisant la ville de Chicago comme microcosme réunissant des cultures variées du fait de l'importance de l'immigration, ainsi qu'à la suite de la seconde guerre mondiale avec la volonté d'expliquer pourquoi des régimes autoritaires s'étaient mis en place en Allemagne et au Japon. Depuis les années 1980, le champ de la comparaison interculturelle s'est considérablement développé, à la fois avec des méthodes quantitatives et qualitatives. Il s'agit principalement de trois types de travaux : des recherches en ethnopsychologie/psychologie comparée visant à analyser la construction des émotions ou de la personnalité au prisme de la culture¹⁴, des enquêtes de terrain visant à observer des types d'interaction précis dans un petit nombre de contextes nationaux différents ou des comparaisons à très grandes échelles visant à établir des typologies des cultures du monde.

Dans la deuxième catégorie, les travaux de Philippe d'Iribarne sur le travail et les organisations (notamment *La logique de l'honneur*, paru en 1989) ont été particulièrement féconds. Comparant les cultures professionnelles française, américaine et néerlandaise, il cherche à étudier comment les nécessités universelles de la gestion s'articulent aux particularismes propres à chaque société et analyse, en comparant les fonctionnements humain et techniques d'unité de production dans des pays différents, l'influence des traditions culturelles d'un pays sur la vie de ses entreprises. Il conclut ainsi que la culture du travail française est régie par « la logique de l'honneur », c'est-à-dire la nécessité pour chacun de tenir son rang, d'agir conformément à ce qui est attendu de quelqu'un de son statut. Ainsi, bien qu'il qualifie la culture « d'objet sociologique non identifié » (D'Iribarne, 2014, p.125), faisant écho aux nombreuses critiques du culturalisme, il défend l'usage du concept de culture dans l'analyse des différentes manières de vivre ensemble (D'Iribarne, 1989, p.159).

Dans la troisième catégorie, le travail le plus célèbre est sans doute celui de Geert Hofstede (1980) qui a donné naissance à la théorie des dimensions culturelles. Il s'agit d'une typologie des cultures du monde (élaborée au départ sur la base de 70 pays) en fonction de quatre, puis six dimensions : la distance hiérarchique, l'individualisme/collectivisme, la « masculinité », l'évitement de l'incertitude, puis l'orientation vers le court ou long terme et le rapport à l'indulgence/la sévérité. Cette typologie est abondamment utilisée, notamment dans la recherche en management, pour intégrer la culture nationale à des recherches, en

¹⁴ Un aperçu détaillé de ce courant est donné dans McCrae (2001).

particulier quantitatives. Toutefois, elle fait également l'objet de vives critiques¹⁵ : elle tend à confondre Etats-nations et cultures, elle attribue à la culture des effets qui peuvent aussi être vus comme résultant de facteurs socio-économiques, elle aboutit à une réification des cultures autour d'un petit nombre de variables, et le postulat même de la possibilité de quantifier les cultures est contestable.

Dans le cadre d'une démarche comparative, on peut analyser la culture à condition de la définir non comme une entité fixe, mais comme un processus complexe et dynamique. Trois facteurs doivent être pris en compte :

- *L'évolution des cultures* : même si l'analyse culturelle s'intéresse souvent aux cultures comme phénomènes de longue durée, elle n'exclut pas que celle-ci puisse avoir leur propre dynamique. Ainsi, dans le cas de l'étude de l'agriculture indonésienne, Clifford Geertz (1963) emploie le concept « d'involution » pour décrire une transformation qui n'est pas le passage d'un état A à un état B, mais plutôt un processus au cours duquel une forme culturelle se développe vers une plus grande complexité interne. Ce concept a été souvent repris dans les études comparatives incluant une dimension culturelle. Par exemple, Macfarlane et Harrison (2000) l'utilise pour analyser la différence historique entre les agricultures anglaise (et plus largement européennes) et japonaise en matière d'utilisation de l'énergie non humaine : ils montrent que des facteurs culturels peuvent expliquer le déclin, au Japon, de l'utilisation de technologies jugées « utiles » en Europe à la même époque.
- *La différenciation interne des cultures* : dans les sociétés industrialisées, il peut être difficile de décrire une culture nationale au singulier, tant il existe de sous-cultures. Mobiliser le concept de culture nationale dans une démarche comparative revient-il à supposer, par exemple, que la culture ouvrière française est plus proche de la culture des classes supérieures françaises que de la culture ouvrière japonaise ?
- *La convergence des cultures* : à l'heure de la mondialisation, on observe une tendance à la convergence des cultures des sociétés industrialisées, même si des spécificités nationales fortes demeurent. Inglehart (1977) montre ainsi que les sociétés qui s'industrialisent suivent la même trajectoire générale au niveau culturel, passant d'une priorité aux valeurs matérialistes (notamment la réponse aux besoins économiques) à une priorité aux valeurs post-matérialistes (centrées sur l'expression individuelle et la réalisation de soi). Toutefois, il admet que cette évolution commune n'efface les

¹⁵ Dont on trouvera une synthèse dans Baskerville (2003).

distinctions entre civilisations héritées du passé et liées notamment à la religion (Ingelhart et Dauzat, 1999).

Ainsi, il est possible de réaliser des comparaisons entre les cultures. Toutefois, malgré les précautions énoncées précédemment, la prise en compte des particularités culturelles nationales ne limite-t-elle pas les possibilités d'atteindre un haut degré de généralisation ?

Maurice (1989) synthétise le débat entre les méthodes comparatistes en utilisant deux critères pour classer les approches : degré d'interaction entre niveau micro- et macrosociologique (donc cohérence nationale) et continuité (donc comparabilité) d'un espace national à l'autre.

Ils opposent ainsi deux types de comparaison :

- Les comparaisons cross-national, héritières du fonctionnalisme développé dans les pays anglo-saxons dans les années 50, qui se caractérisent par une absence d'interaction entre les deux niveaux et une forte continuité des phénomènes microsociologiques d'un pays à l'autre.

- A l'inverse, les approches culturalistes (cross-cultural) postulent qu'aucun phénomène n'est intelligible hors de son contexte culturel, ce qui implique une forte discontinuité entre les espaces comparés.

Avec la même volonté de synthèse, Schulteis (1989) met en garde contre certaines erreurs-types du comparatisme : la comparaison assimilatrice (qui consiste à expliquer un fait culturel étranger par des schémas familiers, dans une approche teintée d'ethnocentrisme), la comparaison accommodatrice (qui s'appuie sur des instruments pseudo-scientifiques visant à donner une légitimité à l'erreur précédente), la comparaison idéographique (opposer des représentations partielles de différentes sociétés, pour dégager des « caractères nationaux qui sont souvent l'expression en langage scientifique de stéréotypes) et la comparaison synthétique (comparaison à grande échelle qui vise à mettre en parallèle l'état de différents pays grâce à des indicateurs agrégés ; ce type de comparaison s'inscrit souvent dans une doctrine évolutionniste qui ignore les spécificités des itinéraires de développement de chaque pays). Schulteis montre que la différence culturelle ne doit pas seulement être constatée, elle doit être reconstruite sociologiquement avec rigueur : les différences entre les situations observées reflètent les particularités de leur émergence historique.

Dans le cadre de cette recherche, la première question qui s'est posée a été : quel type de comparaison mettre en œuvre ? Ainsi, on a été confronté à cette difficulté : quel équilibre

trouver entre postulat d'une cohérence interne de chacun des espaces nationaux étudiés et comparabilité des phénomènes observés ? Il convient donc de se pencher sur ces deux approches, l'une après l'autre, pour en évaluer les apports et les faiblesses.

2. Etudier un mouvement international : les réformes pour l'inclusion scolaire

Envisageons tout d'abord une approche visant à la généralisation. France et Japon présente aujourd'hui une forte similitude en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. Cela n'est pas le fruit du hasard : comme on l'a vu de manière plus générale pour les politiques du handicap au chapitre précédent, les politiques éducatives à destination des enfants handicapés font l'objet d'une réflexion internationale, portée notamment par l'UNESCO. C'est pourquoi on peut observer une forte continuité transnationale dans ce domaine. Peut-on alors mettre en œuvre une comparaison de type cross-national, qui permettrait d'examiner différentes facettes d'un phénomène commun aux deux pays ?

Une comparaison de ce type présente l'intérêt de mettre en lumière le caractère fortement mondialisé du processus aujourd'hui à l'œuvre en France et au Japon : le passage à une éducation dite « inclusive », c'est-à-dire visant à scolariser les enfants en situation de handicap en priorité dans les écoles ordinaires plutôt qu'en établissement spécialisé, et la similitude des principes qui régissent cette éducation et des concepts qui la définissent. Ainsi, dans la continuité de l'émergence, décrite au chapitre précédent, d'une définition du handicap de moins en moins fondée sur des catégories de déficience, l'approche qui prévaut aujourd'hui n'est plus celle de « l'éducation spécialisée », au sens d'une éducation pour les enfants aveugles, sourds, ayant un handicap mental..., mais celle d'une éducation prenant en compte les « besoins éducatifs particuliers » de chaque enfants, c'est-à-dire considérant l'enfant dans son individualité plutôt qu'en référence à un type de handicap. Cette approche, née en Angleterre à la fin des années 1970, s'est progressivement généralisée à la plupart des pays de l'OCDE et c'est au fil de sa diffusion internationale qu'elle a été adoptée, au milieu des années 2000 par la France et le Japon.

2.1 Le mouvement international en faveur de l'inclusion scolaire

La publication du rapport Warnock en Angleterre en 1978 a marqué un tournant dans l'histoire des politiques publiques du handicap dans le monde. Ce rapport présente une approche radicalement nouvelle de l'éducation des enfants handicapés. Auparavant, tout au moins dans les pays européens, en Amérique du Nord et au Japon, ceux-ci étaient considérés comme relevant de la compétence d'institutions spécifiques. Les écoles ordinaires

déléguèrent donc leur prise en charge à d'autres écoles, dites « spécialisées », qui accueilleraient uniquement des enfants ayant le même type de handicap (visuel, auditif, mental, moteur...) et employaient des enseignants experts de ce type de handicap, afin de fournir une éducation « adaptée ». Le rapport Warnock remet en cause cette vision de l'éducation spécialisée en faisant entrer dans le vocabulaire politique la notion d'enfants à « besoins éducatifs particuliers » (*special educational needs*). Ce terme, créé à la fin des années 60 en opposition à la classification rigide des handicaps en vigueur à cette époque, vise à mettre en avant le fait que les besoins en matière d'éducation sont propres à chaque enfant, hétérogènes au sein d'une même catégorie officielle de handicap et même non nécessairement liés à un handicap au sens médical. Le rapport affirme qu'un enfant sur cinq a besoin, à un moment de sa scolarité, d'un soutien particulier, mais que très rares sont les cas dans lesquels ce soutien ne peut être fourni dans le cadre d'une scolarisation à l'école ordinaire, à supposer que des dispositifs de soutien soient mis en place. Il appelle donc à une vision élargie de ce qui constitue un handicap dans le cadre éducatif et à une prise en compte de celui-ci dans toutes ses dimensions, et non uniquement en termes de critères médicaux, de manière à réfuter la croyance en une différence fondamentale entre les enfants dits « handicapés » et les autres enfants.

« La notion de « besoins éducatifs particuliers » est une proposition terminologique dont l'apparition, dans le domaine de la recherche et des pratiques éducatives, correspond à la tentative de dépasser l'approche médicale et d'opérer un changement paradigmatique (Doré, Wagner & Brunet, 1996 ; Thomazet, 2009). Elle prend appui sur le postulat selon lequel une situation de handicap résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il doit assumer des tâches et un rôle social d'élève (Pelgrim & Cèbe, 2010). Au plan de l'intervention, elle souligne l'importance d'identifier la nature de l'action éducative à mettre en œuvre plutôt que de désigner l'enfant. Cependant, à l'instar des catégories médicales, elle est aussi en soi un concept social de classement des élèves qui, à ce titre, peut contribuer à leur discrimination ainsi qu'à leur exclusion » (Lavoie, Thomazet, Ebersold, et al., 2013, p.95).

Ebersold et Detraux (2013, p.105) rappellent que la définition des « besoins éducatifs particuliers » varie selon les pays et englobe un ensemble très large de situations hétérogènes : il n'existe pas de critères stables permettant de déterminer ce qui constitue ou non un besoin éducatif particulier. Ainsi « l'imprécision qui entoure cette notion ainsi que l'absence de définition rappellent que, loin d'être un concept, le besoin éducatif est au premier chef une prénotion dont les contours ne sauraient être dissociés des conditions

sociales qui l'ont fait émerger. Nous admettons ainsi qu'à l'instar de la notion de handicap, elle constitue une catégorie d'action réalisée, c'est-à-dire une catégorie sous-tendue par des enjeux idéologiques qui entourent l'institution scolaire, le secteur médico-social, l'éducabilité des élèves, etc. » (Ebersold et Detraux, 2013, p.106).

Pour Ebersold et Detraux (2013, pp.107-109), le besoin éducatif s'apparente à une consommation additionnelle de ressources scolaires qui s'inscrit dans l'évolution générale des systèmes scolaires des pays de l'OCDE vers une approche managériale de la performance scolaire et une logique de prestation de service.

Mais même si elle est considérée avec prudence, cette conception est passée sur le devant de la scène internationale à partir des années 1980 par l'intervention de l'UNESCO. L'acte fondateur de cette nouvelle politique est la Déclaration de Salamanque (1994) qui défend l'idée d'une éducation pour tous qui favoriserait la participation de tout individu, quelles que soient ses particularités. Avec cette internationalisation survient un autre changement conceptuel : le passage de la notion « d'intégration » à celle « d'inclusion ». Les raisons de ce changement terminologique sont en premier lieu politiques : l'intégration s'inscrit dans une histoire occidentale qui est celle de la ségrégation. Or les actions de l'UNESCO se voulaient de portée mondiale ; élargir le champ de ces actions passait donc par un changement de terminologie, notamment afin d'éviter d'envoyer de « mauvais signaux » aux pays en développement (Vislie, 2003). L'objectif était ainsi d'ouvrir la voie à une politique internationale du handicap qui donnerait à chaque pays la possibilité de construire un système inclusif à partir de ses propres spécificités, sans que cela prenne la forme d'un transfert de compétences de l'Occident au reste du monde.

En Europe et aux États-Unis, les débats se sont multipliés à partir des années 1990 afin d'établir ou non une véritable distinction conceptuelle entre intégration et inclusion. Vislie (2003) défend en particulier l'idée que l'inclusion est un processus et l'intégration un état, et que l'inclusion se fonde sur la reconnaissance de la diversité des besoins individuels de tous les élèves, dans toutes les écoles (alors que l'intégration cible spécifiquement des minorités clairement identifiées). Mercier et Grawez (2006, p.31), s'appuyant sur les travaux d'Henri-Jacques Stiker, proposent la synthèse suivante:

« L'intégration consiste à favoriser l'adaptation de la personne handicapée, dans un milieu ordinaire : elle doit correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et développer des stratégies pour être reconnue comme les autres... »

L'inclusion implique un processus dialectique où d'un côté, la personne handicapée cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales et de l'autre, les normes sociales

s'adaptent pour accepter les différences : développement de stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place. »

Mais il n'existe pas de réel consensus à ce propos. Plaisance *et al.* (2007) soulignent que ces mots recouvrent des réalités scolaires différentes d'un pays européen à l'autre. Dans la littérature scientifique la plus récente, certains ouvrages soulignent l'usage de ces deux termes comme quasi-synonymes, notamment en sciences de l'éducation (Pull, 2010), tandis que d'autres auteurs affirment au contraire que l'analyse de leurs différences s'affine progressivement (Bossaert *et al.*, 2013). Boutin et Bessette (2013) montrent que le débat entre partisans de l'intégration (*mainstreaming*) et partisans de l'inclusion totale se poursuit tout en peinant à établir un consensus à propos de l'usage ces concepts.

La distinction ne semble pas s'être réellement imposée dans la pratique : sur nos terrains d'enquête en France, les professionnels interrogés employaient ces deux termes comme synonymes, préférant même souvent celui d'intégration et considérant le changement de terminologie comme un artifice politique à la signification floue.

Au Japon, ce débat conceptuel est peu développé. Si des mots japonais ont été créés pour désigner l'éducation intégrative (*tōgō kyōiku*, 統合教育) et l'éducation inclusive (*hōkatsu na kyōiku*, 包括な教育), ceux-ci sont en réalité peu mobilisés dans la littérature qui utilise souvent les termes anglais. *Integurēshon* (インテグレーション) et *inkurūjon* (インクルージョン) sont employés comme synonymes, en opposition au système spécialisé existant.

Cependant, au niveau politique, c'est « l'inclusion » qui est au cœur des débats et des actions. Même si les effets de la Déclaration de Salamanque ont été lents, au milieu des années 2000, la plupart des pays de l'OCDE mettent en œuvre des réformes suivant ses orientations.

Ces réformes s'appuient, de manière générale, sur l'idée de « besoins éducatifs particuliers », que le terme soit utilisé ou non dans les textes de loi. Il s'agit de placer l'enfant au cœur d'un dispositif visant à évaluer ses besoins, de manière à lui apporter un soutien individualisé adapté à sa situation particulière. Comme celle « d'inclusion », la notion de « besoins » est centrale dans les réformes des politiques du handicap des années 2000, qu'il s'agisse d'enfants, d'adultes, de personnes âgées...

Quelles sont les principes des réformes en matière d'éducation ?

L'objectif des réformes est, de manière générale, le décroisement entre l'éducation des enfants en situation de handicap et le reste de la société. Il s'agit en effet de promouvoir la « participation sociale » des personnes handicapées, c'est-à-dire leur accès à toutes les

sphères de la vie en société : travail, relations, citoyenneté..., ainsi que leur autonomie, c'est-à-dire la possibilité pour eux de réaliser les actions qui correspondent à leurs choix de vie (notamment au niveau financier). Or le système d'éducation spécialisée tel qu'il a été construit était accusé d'être un frein à la participation sociale des personnes handicapées (il est beaucoup plus difficile de trouver un emploi en sortant d'une école spécialisée que d'une école ordinaire, les enfants scolarisés en école spécialisée ont peu de contacts avec des enfants non-handicapés...) et à leur autonomie (le milieu éducatif spécialisé est un cocon¹⁶ dans lequel les élèves sont très protégés et il devient alors très difficile pour eux de rencontrer le « monde extérieur » à l'âge adulte). Ainsi, les militants de l'inclusion emploient le terme de « ségrégation » pour désigner la scolarisation en milieu spécialisé : ils considèrent que celle-ci contribue à isoler les personnes handicapées du reste de la société dès leur plus jeune âge, créant une coupure entre la société majoritaire (valide) et celle où vivent les personnes handicapées. C'est sur la base de ces critiques qu'ont été mises en place les réformes visant à favoriser le décroisement.

Au point de vue pratique, il existe différentes manières de concevoir ce décroisement. Si tous les partisans de l'inclusion s'accordent sur l'idée qu'il est nécessaire d'ouvrir les écoles ordinaires aux élèves en situation de handicap, le degré d'ouverture fait débat : faut-il rechercher une inclusion totale dans laquelle tous les enfants fréquenteraient l'école ordinaire ? Se pose alors la question de la capacité des écoles ordinaires à répondre aux besoins de tous les enfants, notamment en matière de socialisation (selon l'environnement et l'ambiance de classe, un élève handicapé entouré uniquement d'élèves valides peut se sentir « différent » et avoir des difficultés à établir des liens avec les autres enfants). Faut-il conserver des écoles spécialisées pour accueillir certains enfants pour lesquels les conditions offertes par le milieu ordinaire ne conviennent pas ? Dans ce cas, le système éducatif conserverait son fonctionnement à deux vitesses. Dans les faits, c'est plutôt la deuxième solution qui est privilégiée et le développement de la scolarisation inclusive varie selon les pays.

Les réformes visent donc à favoriser la scolarisation inclusive d'une manière adaptée aux besoins individuels. Ainsi, dans la plupart des pays, il existe trois modalités de scolarisation des élèves handicapés, entre lesquelles le choix s'effectue en fonction de l'évaluation des besoins de chaque enfant :

¹⁶ A cet égard, on parle au Japon « d'éducation sous serre » (*onshitsusodachi*, 温室育ち).

- En établissement spécialisé : comme avant la réforme, les élèves sont pris dans des écoles qui n'accueillent que des enfants reconnus comme « handicapés », emploient du personnel spécialiste de la catégorie de handicap concernée et dispensent une éducation « adaptée ».
- En inclusion individuelle : l'enfant est scolarisé dans une classe ordinaire, avec des enfants n'ayant pas de handicap et des enseignants ordinaires, et suit la même scolarité que les autres enfants. Il reçoit, quelques heures par semaine, un soutien individualisé, en fonction de ses besoins, avec un enseignant spécialiste de son handicap qui conseille également les enseignants ordinaires dans la mise en œuvre d'une pédagogie répondant aux besoins spécifiques de l'enfant.
- En classe spécialisée au sein d'une école ordinaire : il s'agit de classes qui font partie des écoles ordinaires mais n'accueillent que des enfants en situation de handicap, regroupés par catégorie de handicap, en effectif réduit, et sont encadrées par un enseignant spécialisé. Les enfants de la classe spécialisée pratiquent alors certaines activités en commun avec ceux des autres classes, dans une mesure qui varie très fortement entre les établissements. Le dispositif est parfois conçu dans le sens inverse : les élèves en situation de handicap sont inscrits dans une classe ordinaire et participent quelques heures par semaine à des activités adaptés avec d'autres enfants en situation de handicap dans une classe spécialisée.

Ces dispositifs sont définis, au point de vue théorique, d'une façon sensiblement similaire dans les pays mettant en œuvre une politique d'inclusion, mais leur application en pratique revêt des formes très différentes.

2.2 Une comparaison cross-national pour les réformes de l'enseignement spécialisé ?

Etudier les réformes pour l'inclusion scolaire à travers la comparaison franco-japonaise implique de postuler qu'il existe une forte continuité entre la France et le Japon dans ce domaine, liée au caractère international de mouvement. Le phénomène de convergence décrit à la section précédente semble justifier cette interprétation. Peut-on alors adopter une perspective *cross-national*, au sens défini ci-dessus, pour réaliser cette recherche ? Un retour sur la littérature existante en matière de comparaison transnationales nous permet de constater les apports de cette démarche qui est très fréquemment utilisée dans la recherche internationale sur l'éducation. Postuler une forte continuité des phénomènes entre les espaces nationaux est en effet le point de départ de beaucoup de recherches en éducation comparée. Adopter cette perspective dans le cadre de ce travail sur l'éducation des enfants

en situation de handicap permet de mettre en lumière d'importantes similitudes dans les phénomènes macrosociologiques à l'œuvre dans ce domaine en France et au Japon. En particulier, on observe dans les deux pays une tendance à l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires, ce qui apparaît moins comme le signe d'un transfert des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires que comme le résultat d'une très forte augmentation, ces dernières années, du nombre d'enfants reconnus comme « handicapés. Cela peut être interprété comme le signe d'une médicalisation de la difficulté scolaire.

2.2.1 Les comparaisons cross-national : une référence dans les recherches sur l'éducation

L'éducation comparée a une histoire vieille de plusieurs siècles (Perez *et al.*, 2002), mais c'est surtout à partir des années 30 puis après la Seconde Guerre Mondiale qu'elle prend un essor mondial, en devenant une préoccupation importante pour les organisations internationales : OCDE, UNESCO... Les comparaisons menées par ces instances visent généralement à comparer un grand nombre de pays sur des critères déterminés, pour comparer la qualité/l'efficacité des systèmes éducatifs. Parmi, les recherches les plus emblématiques de cette tendance, on peut citer les travaux menés par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) depuis 1958 qui ont à la fois donné des résultats factuels en matière de comparaison internationale, mit en lumière des variables explicatives détaillées pour les performances observées et suscité une réflexion méthodologique sur les comparaisons internationales quantitatives. Depuis 2001, les enquêtes PISA de l'OCDE suivent une méthode proche pour analyser les acquis et capacités à mobiliser des connaissances des élèves de 15 ans à travers le monde.

Si l'on regarde la France et le Japon au miroir de ces enquêtes, il semble que les performances du système éducatif japonais¹⁷ soient aujourd'hui excellentes en lecture, en mathématiques et en sciences (le Japon fait partie de la tête du classement dans toutes les enquêtes PISA). Toutefois, même si le système japonais semble traiter les enfants de tous les milieux socio-économiques de manière plus équitable que la moyenne des pays de l'OCDE, il semble que les écarts entre élèves des classes défavorisées et élèves des classes supérieures se soient creusés entre 2003 et 2012. Les étudiants japonais montrent moins de confiance pour résoudre des problèmes et moins de plaisir et plus d'anxiété à apprendre les

¹⁷ Synthèse des résultats consultable en ligne : <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-japan.pdf>

mathématiques que la moyenne des pays étudiés. Enfin, la discipline en classe apparaît excellente. Quant aux élèves français¹⁸, leurs performances en mathématiques se situent dans la moyenne de l'OCDE, en baisse depuis 2003, avec un écart croissant entre les élèves très performants et les élèves en difficulté. L'étude montre une très forte corrélation entre milieu socio-économique et performances, avec une aggravation des inégalités depuis 2003, notamment au détriment des élèves issus de l'immigration. Les élèves français font partie à la fois de ceux qui prennent le plus de plaisir et éprouvent le plus d'angoisse dans l'apprentissage des mathématiques. Enfin, la France fait partie des pays où la discipline en classe est le moins respectée.

L'une des critiques régulièrement adressées à ces études est qu'elles tendraient à vouloir identifier un modèle universel « d'école efficace » transférable à tous les pays ou, tout au moins, d'étendre à tous les pays (notamment aux pays en voie de développement) des grilles d'analyse élaborées en Europe et aux Etats-Unis (Rochex, 2008). Ainsi, les études de l'IEA et les enquêtes PISA fonctionnent globalement sur le même schéma qui met en corrélation des *inputs* (caractéristiques des étudiants, caractéristiques des maîtres, caractéristiques des écoles, matériel didactique et qualité de l'équipement), des processus (méthodes d'enseignement, usage des nouvelles technologies, gestion du temps scolaire et opportunités d'apprentissage) et des *outputs* (connaissances et compétences, attitudes à l'égard des domaines étudiés). Elles permettent donc d'analyser certains aspects des systèmes éducatifs et de mesurer leur efficacité mais pas de caractériser les systèmes éducatifs eux-mêmes (Crahay et Delhaxhe). Elles fonctionnent alors sur la base de l'universalisme et considèrent toutes les variables comme équivalentes entre tous les pays, sans prendre en compte leur signification dans les différents contextes nationaux. De plus, malgré une réflexion approfondie sur la traduction des questionnaires dans les langues des pays étudiés, le modèle de tests utilisé est fréquemment accusé de rendre possible la présence de biais culturels susceptibles d'influencer les réponses mesurées (Goldstein, 2004).

Ainsi, au regard de l'enquête PISA, les conditions d'éducation et les performances scolaires semblent nettement meilleures dans le système scolaire japonais qu'en France, quoique le système français, fortement inégalitaire, semble très favorable à la réussite des élèves des classes supérieures. Toutefois, ces enquêtes disent peu de choses sur le sens de l'éducation et sur l'expérience vécue des élèves et des enseignants dans les pays. Elles sont en cela touchées par les faiblesses relevées par Hassenteufel (2005) dans beaucoup de

¹⁸ Synthèse des résultats consultable en ligne : <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>

comparaisons internationales des politiques publiques : elles ne permettent pas d'examiner de manière approfondie à quels niveaux les politiques convergent (ou non) entre les pays comparés.

2.2.2 Handicap et éducation spécialisée : construire une analyse de la convergence franco-japonaise

Qu'en est-il des comparaisons internationales dans le champ du handicap et de l'éducation spécialisée ? S'il existe des données sur les politiques publiques du handicap, mettant en lumière une convergence franco-japonaise, il est plus difficile de trouver des comparaisons sur l'éducation spécialisée faisant apparaître les deux pays. Il est alors nécessaire de se référer aux données nationales pour observer au niveau macrosociologique des processus communs. Il apparaît clairement que des processus convergents sont à l'œuvre dans les deux pays. De manière générale, on observe en France et au Japon une grande proximité dans la structure générale des politiques du handicap. Plus spécifiquement, au niveau éducatif, on constate un phénomène similaire : dans les deux pays, la même ambiguïté est reflétée par les statistiques, entre volonté d'intégration des enfants en situation de handicap et tendance à la médicalisation, à travers le handicap, d'un ensemble de situations de plus en plus hétérogènes. Toutefois, si les grandes enquêtes internationales permettent de mettre en lumière ces phénomènes, elles ne donnent que peu d'informations sur les processus sociaux qui les sous-tendent.

2.2.2.1 Des politiques du handicap structurées autour de l'articulation entre compensation et intégration

Dans le champ du handicap, c'est principalement l'OCDE qui réalise des enquêtes *cross-national* à grande échelle. Celles-ci permettent d'avoir une approche statistique comparative des politiques du handicap dans plusieurs dizaines de pays. Ainsi, le rapport *Sickness, disability and work : breaking the barriers*, paru en 2010, fournit des données de comparaison internationale sur les politiques du handicap, notamment celles visant au soutien à l'emploi des personnes handicapées. Il montre que la part des dépenses publiques liées au handicap est de 0,7% du PIB en France contre 0,4% au Japon (OCDE, 2010, p.58). Parmi la population en âge de travailler, la proportion de personnes bénéficiant d'une aide liée à une reconnaissance de handicap est de 2% au Japon (proportion stable depuis 1990) contre 3,9% en France (en légère hausse ces dernières années) (OCDE, 2010, p.60). Le rapport met en évidence une tendance à la convergence des politiques publiques du handicap

entre les pays étudiés et mesure les écarts entre les pays en matière de mise en œuvre de ces réformes qui visent à passer d'une politique de compensation (principalement centrée sur le versement d'allocations) à une politique d'intégration (incluant un soutien actif à l'emploi) (OCDE, 2010, pp.84-91). Au niveau de la structure générale des politiques du handicap, la France et le Japon apparaissent très proches, avec un système qui combine de manière dans des proportions à peu près égales politiques de compensation et politiques d'intégration (OCDE, 2010, p.86). Si ce rapport ne fournit pas d'informations sur la population de moins de 20 ans, il permet de tracer les grandes lignes des politiques publiques du handicap en France et au Japon et de mettre en évidence la convergence de celles-ci. Toutefois, il n'apporte pas d'explication à la différence de proportion de personnes en situation de handicap entre les deux pays et ne dit rien de ce que signifie, en France et au Japon, le fait d'être bénéficiaire d'une reconnaissance de handicap.

2.2.2.2 L'éducation spécialisée : entre politique d'intégration et médicalisation de la difficulté scolaire

L'OCDE mène des recherches dédiées à l'éducation des enfants en situation de handicap, afin de mesurer à l'échelle internationale le développement de l'éducation inclusive. Toutefois, les rapports les plus récents portent principalement sur les pays européens et n'incluent pas le Japon. En l'absence d'indicateurs sur le sujet construit par une organisation dans le cadre d'une comparaison internationale, on peut néanmoins trouver des données fournies par les autorités française et japonaise¹⁹. Elles permettent de mettre en lumière une ambiguïté, commune à la France et au Japon, entre des politiques visant à l'intégration/inclusion des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire et une tendance croissante à l'utilisation de la catégorie de « handicap » pour une médicalisation de la difficulté scolaire qui s'apparente à une logique de mise à l'écart.

La proportion d'enfants en situation de handicap parmi la population scolaire totale est de 2% en France et 2,8% au Japon. La répartition des élèves en situation de handicap est la suivante :

¹⁹ Pour la France: Blanc (2011). Pour le Japon : MONBUKAGAKUSHO, 2014. Statistiques de l'éducation spécialisée, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/05/30/1348287_1.pdf

	Intégration individuelle	Classe Spécialisée	Ecole spécialisée	Total
France	129 254	58 236	74 845	262 335
	49,3%	22,2%	28,5%	
Japon	77 882	174 881	132 570	385 333
	20,2%	45,4%	34,4%	

Tableau 2 :

Répartition des élèves en situation de handicap par dispositif de scolarisation

L'éducation en intégration individuelle apparaît ainsi beaucoup plus développée en France qu'au Japon, mais le milieu spécialisé accueille une proportion à peu près similaire d'élèves dans les deux pays, autour de 30% des enfants en situation de handicap. Notons que les statistiques françaises fournissent, pour les trois modes de scolarisation, des données concernant le premier et le second degré (sans donner les sous-totaux des collégiens et lycéens), alors que les statistiques japonaises sont divisées en primaire-collège-lycée pour les écoles spécialisées et seulement primaire-collège pour le milieu ordinaire. Cela reflète la structure du système éducatif pour les enfants handicapés dans les deux pays : en France, les dispositifs d'intégration individuelle et de classe spécialisée existent à tous les niveaux (même si les statistiques présentées ici ne permettent pas de quantifier leur utilisation au niveau du lycée), alors qu'au Japon, ils disparaissent au lycée (cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'élèves en situation de handicap dans les lycées ordinaire, mais que ceux qui y sont scolarisés ne reçoivent pas de soutien spécialisé...).

Regardons maintenant de manière plus détaillée la répartition des élèves par mode de scolarité et par catégorie de handicap²⁰.

²⁰ Sources : voir note précédente.

		Handicap mental, autisme, handicap psychique et troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap moteur et maladies invalidantes	Handicap visuel	Handicap auditif
France	Intégration individuelle	64 871 (37,7%)	22 020 (85,3%)	20 892 (75%)	4 204 (77%)	6 151 (61%)
	Classe spécialisée	49 404 (28,7%)	2 362 (9,2%)	2 137 (7,7%)	418 (7,7%)	1 175 (11,6%)
	Ecole spécialisée	57 871 33,6%	1 418 (5,5%)	4 827 (17,3%)	840 (15,4)	2 760 (27,4%)
	Total	172 146	25 800	27 856	5 462	10 086
Japon	Intégration individuelle	41 924 (14,9%)	33 606 (95,3%)	39 (0,2%)	179 (4,7%)	2 044 (21,6%)
	Classe spécialisée	164 519 (58,5%)	1 651 (4,7%)	6 869 (31,5%)	442 (11,6%)	1 400 (14,8%)
	Ecole spécialisée	75 016 (26,7%)	N.A.	14 893 (68,3%)	3 194 (83,7%)	6 008 (63,6%)
	Total	281 459	35 257	21 801	3 815	9 452

*Tableau 3 :
Répartition des effectifs d'enfants handicapés
par mode de scolarisation et par type de handicap*

Ce tableau fait apparaître plusieurs faits :

En premier lieu, pour les handicaps moteur, visuel et auditif, on observe une situation inverse entre la France et le Japon : alors qu'en France, l'intégration individuelle est la situation la plus courante, au Japon c'est la scolarisation en milieu spécialisé qui demeure majoritaire. Notons également qu'au Japon, les noms des catégories de handicap changent légèrement en fonction du mode de scolarisation : en école spécialisée, on scolarise des enfants ayant un « handicap visuel » (*shikaku shōgai*, 視覚障害) ou un « handicap auditif » (*chōkaku shōgai*, 聴覚障害), alors qu'en classe spécialisée ou en intégration individuelle,

on accueille des enfants « malvoyants » (*jakushi*, 弱視) et « malentendants » (*nanchō*, 難聴), ce qui exclut explicitement les enfants non-voyants (*zenmō*, 全盲) et sourds (*rō*, 聾) : ainsi, contrairement à la France, l'école ordinaire japonaise ne propose pas de dispositifs adaptés pour les enfants qui lisent/écrivent en Braille ou qui communiquent en langue des signes. De plus, la très grande majorité des enfants reconnus comme handicapés entrent dans la catégorie des handicaps mental, cognitif, psychique, troubles du développement... Or il s'agit là aussi de catégories à la définition en constante évolution, ce qui suscite d'importants débats (*cf. infra*). Enfin, la catégorie de handicap qui fait l'objet de la meilleure intégration dans le système ordinaire, en France comme au Japon est celle des « troubles du langage et de la parole », qui inclut notamment la dysphasie et la dyslexie, ce qui soulève également des débats.

Les causes de ces débats apparaissent plus clairement si l'on regarde l'évolution de la situation au cours des dernières années. Dans le cas du Japon, les statistiques du Ministère de l'Education permettent de mettre en lumière l'évolution suivante, pour les niveaux primaire et collège²¹.

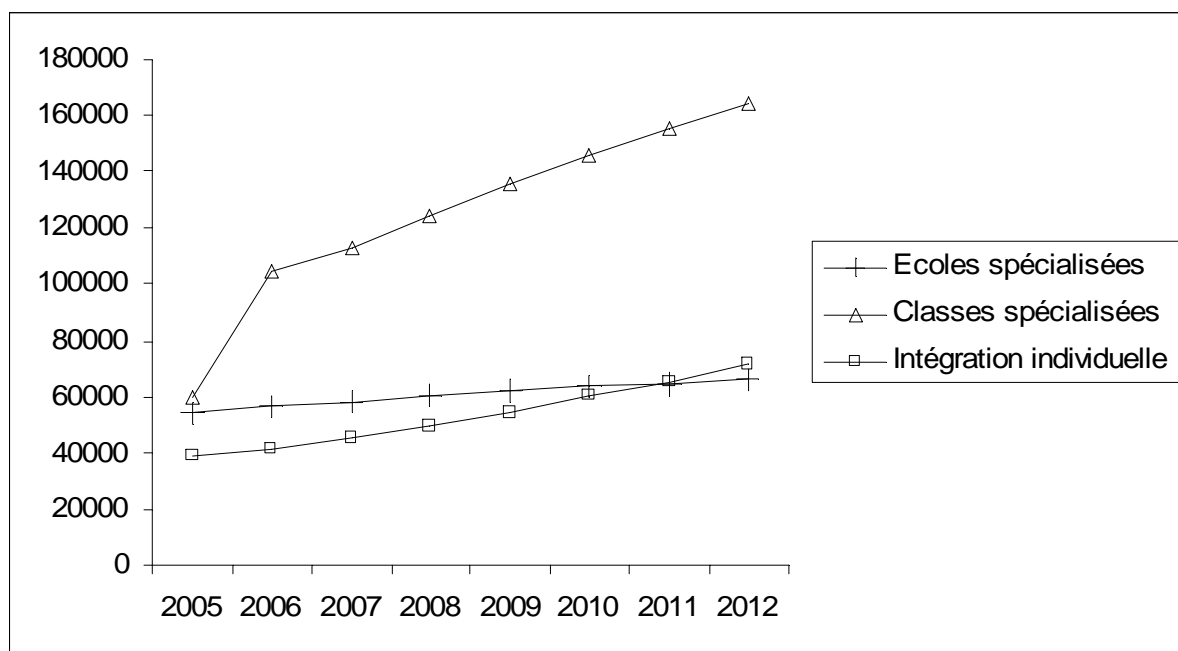


Figure 3 : Evolution des effectifs des modes de scolarisation pour les enfants handicapés au Japon (2005-2012)

²¹ Source : statistiques annuelles du Ministère de l'Education. [En ligne] Accessibles sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm

On constate en premier lieu que le nombre d'enfants bénéficiant d'un soutien spécialisé a plus que doublé depuis 2005. Cependant, cela ne signifie pas que la prévalence du handicap dans la population scolaire a subitement augmenté, d'un point de vue médical. Cela ne signale pas non plus une entrée à l'école d'une cohorte d'enfants non scolarisés du fait de leur handicap: l'obligation d'éducation concerne toutes les types de handicap depuis 1979 et, si la réforme a été favorable aux enfants polyhandicapés qui, du fait de l'ouverture des écoles spécialisées à toutes les catégories de déficience, ont pu trouver des structures plus adaptées à leur accueil, ces cas restent statistiquement assez rares et ne peuvent à eux seuls expliquer cette augmentation.

La raison principale réside dans le fait que la période de la réforme coïncide avec une reconnaissance accrue des « troubles du développement » (*hattatsu shōgai*, 発達障害): déficit d'attention, hyperactivité et troubles des apprentissages. Depuis la création des premiers mouvements de parents dans les années 90, ces handicaps ont progressivement gagné en visibilité dans l'espace public, jusqu'à accéder à une reconnaissance poussée avec la loi de soutien aux personnes ayant des troubles du développement en 2004. Le Ministère de l'Éducation estime aujourd'hui à 6,5% la proportion d'enfants scolarisés présentant une possibilité de troubles du développement (Monbukagakushō, 2012). Ainsi, c'est l'élargissement du périmètre de reconnaissance officielle du handicap qui a abouti à une augmentation quelque peu artificielle du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés.

On peut interpréter ce phénomène de deux façons: en un sens, il est indéniable que l'État japonais permet ainsi à des enfants en réelle difficulté de recevoir un soutien adapté à leurs besoins; d'un autre côté, l'entrée dans ce système de soutien passe par un « étiquetage » qui comporte une dimension stigmatisante (l'enfant en difficulté doit devenir « enfant handicapé » aux yeux de l'institution, de la société, de sa famille, de lui-même, avant d'entrer dans un système de soutien visant à sa réintégration dans le corps social). Ce paradoxe n'est toutefois pas propre au Japon; il est débattu dans le monde entier dans le champ des *disability studies*. Stiker (2003, p.157-165) note que le besoin de reconnaissance du handicap par l'administration équivaut pour la personne handicapée à l'obtention d'un laissez-passer en tant qu'étranger dans son pays : elle doit être reconnue comme différente pour être se faire réintégrer. Ainsi « *l'étiquetage produit du handicap pour faire accéder à la normalisation* » (Stiker, 2003, p.165).

On peut alors se demander dans quelle mesure cette « production » massive d'enfants handicapés par l'école japonaise est une manière d'externaliser les problèmes du système

scolaire ordinaire? Déjà en 2003, Kimura interprétait le développement de la catégorie de « troubles de développement » comme un symptôme de la médicalisation de la société, c'est-à-dire de l'émergence de processus médicalisés en réponse à des « attitudes inadaptées » dont les causes pourraient également être sociales. On constate en tout cas que la tendance s'est poursuivie, puisque l'accent est désormais mis vers un diagnostic de plus en plus précoce du handicap qui a lieu en particulier à l'occasion des examens médicaux obligatoires à 1 an et demi et 3 ans et demi (Sasamori, 2010) et dans les établissements d'éducation pré-primaire pour les enfants qui y sont inscrits (Sakuma, Tanabe et Takahashi, 2011).

Les chiffres de l'intégration doivent alors être interprétés avec prudence, à la lumière de ce phénomène. Ils montrent, en première approche, une progression importante de la scolarité en milieu ordinaire: la scolarisation en intégration individuelle a augmenté de 50%, et celle en classe spécialisée de 150% par rapport à 2005, et la scolarisation en milieu spécialisé est devenue en 2012 la solution minoritaire. Cependant les effectifs du milieu spécialisé n'ont pas diminué; ils ont même légèrement augmenté, ce qui laisse penser que les établissements spécialisés sont loin d'être en voie de disparition, contrairement aux vœux des militants de l'intégration.

Il est donc nécessaire de s'interroger sur la répartition des enfants entre les différents modes de scolarisation en fonction de leur type de handicap (tableau 3). On constate que les différentes catégories de handicap suivent des dynamiques très différentes. Ainsi, si la scolarisation en intégration individuelle²² a gagné en effectifs dans toutes les catégories, son développement reste cependant extrêmement faible dans certains cas (déficience visuelle, handicap physique, maladie invalidante). L'augmentation générale de la scolarité en intégration individuelle paraît principalement liée à l'autisme (qui était auparavant inclus dans la catégorie « handicap mental » et, à ce titre, ne bénéficiait pas de prise en charge adaptée à l'école ordinaire) et aux deux nouvelles catégories précédemment évoquées, les troubles des apprentissages et le déficit d'attention. On observe ainsi deux tendances distinctes: une meilleure prise en charge de l'autisme à l'école ordinaire, favorisant l'intégration des enfants concernés, et le développement d'un système de soutien au sein de l'école ordinaire pour des enfants en difficulté qui relevaient déjà de la compétence de celle-ci.

²² Il s'agit toujours que l'intégration individuelle avec soutien spécialisé, puisqu'il n'existe pas de données concernant des enfants en situation de handicap qui n'en recevraient pas.

		Ecoles spécialisées	Classes spécialisées	Intégration individuelle
Handicap mental	2005	34715	59749	x
	2012	58371	86960	x
Troubles émotionnels	2005	x	28924	6836
	2012	x	67383	7450
Troubles du langage	2005	x	1241	29907
	2012	x	1568	32674
Autisme	2012	x	x	11274
Trouble des apprentissages	2012	x	x	9350
Déficit d'attention	2012	x	x	8517
Handicap physique	2005	12209	3748	5
	2012	21838	4374	17
Déficience visuelle	2005	1164	295	158
	2012	2874	417	161
Déficience auditive	2005	3387	1158	1816
	2012	5008	1329	2056
Maladie invalidante	2005	2853	1696	16
	2012	12513	2397	20

*Tableau 4 :
Evolution des effectifs des trois modes de scolarisation
pour les enfants handicapés par type de handicap au Japon*

Les statistiques donnent une moindre visibilité sur l'évolution des classes spécialisées et des établissements spécialisés, mais on peut néanmoins voir que l'augmentation dans ces catégories est liée au handicap mental, ce que l'on peut aussi expliquer par l'augmentation du nombre d'enfants reconnus sous cette étiquette, avec le développement du diagnostic des troubles du développement qui appartiennent à cette catégorie.

Le bilan de la politique d'intégration que l'on peut tirer des statistiques est donc mitigé: si l'intégration semble avoir progressé, ce développement paraît cependant faible, à l'exception du handicap mental. Dans cette catégorie, toutefois, seul le cas de l'autisme fait apparaître clairement une progression de la scolarisation en milieu ordinaire. On se trouve en réalité face à une situation paradoxale dans laquelle ce qui semble à première vue être un développement de l'inclusion scolaire (l'augmentation du nombre d'enfants en intégration individuelle) s'avère en réalité être causé par l'entrée massive dans un système de soutien passant par un nouvel étiquetage médical d'enfants dont l'école ordinaire seule ne parvenait pas à prendre en charge les difficultés, ce qui n'est guère éloigné d'une mise à l'écart.

Ce phénomène n'est pas propre au Japon. En France, on ne dispose pas de données aussi détaillées, mais le même phénomène semble être à l'œuvre. Le rapport Blanc (2011, p.12) fait état de l'évolution suivante :

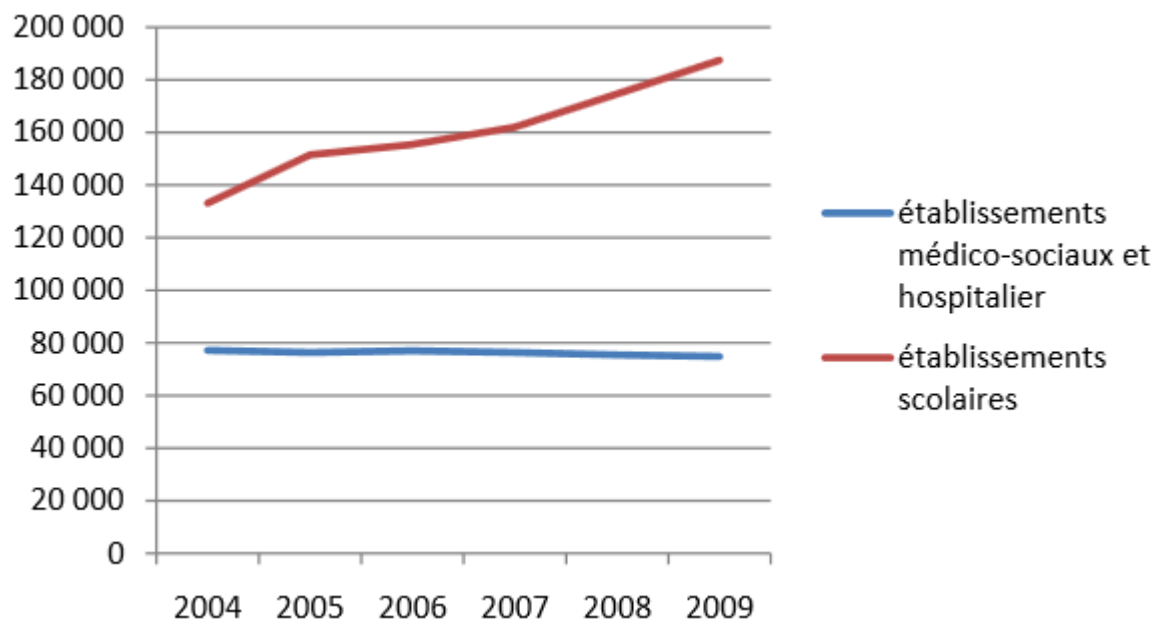


Figure 4 :
Évolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés
en établissements scolaires et en milieu spécialisé en France

Il s'agit là de l'évolution générale. Le rapport ajoute les commentaires suivants :

« Le nombre d'enfants handicapés scolarisés [en établissement spécialisé] a diminué régulièrement depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, mais dans des proportions beaucoup moins importantes que l'augmentation du nombre d'enfants en milieu ordinaire. [...] L'effet de « transfert » entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, attendu par certains acteurs, n'a donc pas eu lieu de manière massive. Sans que des données précises puissent le démontrer, on peut estimer que les élèves accueillis auparavant par les établissements et qui sont passés dans le milieu ordinaire ont été en partie remplacés par des enfants atteints de handicaps plus lourds. [...] »

La reconnaissance par la loi de 2005 de nouvelles catégories de handicaps est une des causes principales de l'augmentation du nombre d'enfants handicapés. La loi du 11 février 2005 a retenu une définition large de la notion de handicap, qui correspond désormais à « 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 la santé invalidant ». Ont notamment été reconnus par la loi les handicaps cognitifs et psychiques, qui sont venus compléter les catégories existantes. [...] La grande majorité des élèves présentent des troubles intellectuels et cognitifs ou psychiques (125 594 soit 62,4%); les premiers sont

en augmentation sensible. [...] Les troubles cognitifs ont connu ces dernières années une très forte progression: +49% entre 2007 et 2009. » (Blanc, 2011, pp.11-14)

A la lumière de ces chiffres, le débat sur la médicalisation de la difficulté scolaire²³ à travers l'émergence de nouvelles catégories de handicap est vif, en France aussi, ces dernières années. Ebersold et Detraux (2013, p.107) écrivent :

« [Les disparités en termes d'inclusion scolaire entre les enfants présentant des troubles des apprentissages et ceux présentant une déficience sensorielle ou motrice] invitent à se demander si l'augmentation du nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire reflète réellement une meilleure réceptivité du système éducatif à la déficience ou si elle ne correspond pas aussi, et peut-être surtout, à un déplacement des principes de classement régissant le handicap qui a contribué à inclure parmi les élèves « handicapés » des populations qui en étaient jusqu'alors exclues ».

Ces données nous permettent de décrire les politiques à l'œuvre en France et au Japon et leurs effets au niveau macrosociologique : on observe ainsi une ambiguïté entre, d'un côté, des discours centrés sur le développement d'une école inclusive pour les enfants autrefois scolarisés en milieu spécialisé (c'est-à-dire, les faisant sortir d'un traitement « spécialisé » relatif à une catégorie de handicap pour les faire entrer dans un univers généraliste offrant des services permettant de répondre à leurs besoins individuels) et, d'autre part, des pratiques incluant une tendance à la médicalisation des difficultés des élèves scolarisés à l'école ordinaire (c'est-à-dire créant de nouvelles catégories). L'analyse macrosociologique met ainsi en lumière les évolutions les plus récentes du phénomène décrit au chapitre précédent : il semblerait que l'unification, au sein de la catégorie de « handicap », de situations de plus en plus hétérogènes, participe aujourd'hui de la médicalisation d'un nombre croissant de difficultés et de l'externalisation, à travers la reconnaissance d'un handicap, de ces difficultés à des services extérieurs à la salle de classe ordinaire. Il s'avère alors nécessaire de s'interroger sur les pratiques qui construisent, dans les deux pays, la prise en charge du handicap à l'école, prise en charge dont on a montré précédemment qu'elle se fonde également sur la catégorie aux contours flous de « besoins éducatifs particuliers », sans que les liens entre les deux catégories ne soient clairement définis.

C'est ici que l'analyse au niveau institutionnel trouve ses limites. Bien qu'elle nous permette de repérer des points de convergence, elle s'avère insuffisante pour analyser de

²³ L'ouvrage de Stanislas Morel: MOREL S., La médicalisation de l'échec scolaire, La dispute, 2014, analyse dans une perspective historique l'émergence de ce phénomène.

manière approfondie les processus de transformation des systèmes éducatifs des deux pays. Quel est le sens du handicap dans les deux systèmes scolaires et comment les « besoins éducatifs particuliers » sont-ils pris en compte dans les salles de classe ?

Il est alors nécessaire d'entrer de manière plus approfondie dans l'analyse de ces deux systèmes afin de comprendre comment le processus commun se manifeste dans des contextes comportant de fortes spécificités nationales.

3. Des réformes qui s'inscrivent dans des contextes locaux différents

On a montré au chapitre précédent que, malgré des points de convergence très nets, la question du handicap s'inscrit dans une Histoire et des enjeux différents en France et au Japon, notamment en raison des réformes structurelles actuelles de l'Etat japonais, mais aussi d'importances divergences entre les deux systèmes éducatifs. Quelles sont les spécificités nationales des systèmes d'éducation spécialisée français et japonais et comment les traiter au sein d'une recherche comparative ? Les systèmes éducatifs ordinaires eux-mêmes diffèrent fortement entre les deux pays, notamment du fait d'ambitions divergentes : une école très axée sur la transmission de connaissances en France, plutôt orientée vers la socialisation au Japon. C'est pourquoi, si on observe dans les deux cas une difficulté à prendre en compte la « différence » au sein des classes, celle-ci se décline selon des modalités propres à chaque pays. De plus, l'organisation des systèmes d'éducation spécialisée est elle aussi différente, avec une tutelle du Ministère de l'Education au Japon et une articulation complexe avec le milieu associatif en France : pour cette raison, la mise en œuvre des réformes pour l'inclusion, même si elle est fondée sur les mêmes principes, ne peut s'appliquer de la même manière dans les deux cas.

3.1 Des systèmes scolaires aux ambitions divergentes

Rappelons tout d'abord quelques caractéristiques générales des systèmes scolaires français et japonais. Notre objectif ici n'est pas de réaliser une comparaison exhaustive des systèmes scolaires traditionnels des deux pays, mais de rappeler certaines particularités qui nous semblent significatives pour la suite de notre recherche. On a synthétisé dans le tableau ci-dessus quelques éléments majeurs permettant de décrire, dans les grandes lignes, les deux systèmes, en s'appuyant sur nos observations de terrain et en se référant aux conceptualisations proposées par deux ouvrages traitant de ce sujet : *Enseignants et écoles au Japon* de Lévi-Alvares et Sato (2007) et *Liberté, inégalité, individualité : la France et le Japon au miroir de l'éducation*, dirigé par Sabouret et Sonoyama (2008). Les

caractéristiques mentionnées dans le tableau ci-dessous ne rendent pas compte de la diversité des situations entre les établissements mais permettent de concevoir une vision générale du fonctionnement des deux systèmes.

	France	Japon
Organisation administrative	Fortement centralisée au niveau du Ministère de l'Education Nationale	Fortement décentralisée (depuis 2006) au niveau des financements: large autonomie des départements, des villes et des établissements. En contrepartie, contrôle accru des enseignants et importante charge de travail administratif.
Rôle des enseignants	Enseigner. En principe, dans le primaire, un enseignant est affecté à une classe, sauf dans les cas des maîtres E qui sont affectés à une ou plusieurs écoles et fournissent un soutien personnalisé aux élèves en difficulté. Les enseignants ont peu de responsabilités administratives.	Enseignement et tâches administratives. La plupart des écoles emploient des professeurs qui ne sont chargés d'aucun cours.
Orientation éducative	Contenu scolaire. La plus grande partie du temps scolaire est dédiée à l'acquisition de connaissances.	Socialisation. Implication des élèves dans de nombreuses tâches extrascolaires (organisation de la vie collective, clubs, événements)
Orientation pédagogique	Développement de la personnalisation des enseignements dans les années 1960 : choix d'options, heures de soutien, débats sur les modalités d'évaluation, volonté d'éducation à la synthèse et à la critique...	Malgré l'émergence d'un effort d'individualisation des enseignements depuis les années 1980, le système reste fortement standardisé : évaluations par QCM, accent sur la répétition et l'apprentissage par cœur
Stratégies de scolarisation	Existence d'une carte scolaire qui lie fortement scolarisation et domiciliation, malgré des assouplissements de la loi et des stratégies de contournement.	Forte concurrence entre les établissements et sélectivité à tous les niveaux du parcours scolaire.

*Tableau 5 :
Caractéristiques comparées des systèmes éducatifs français et japonais*

En s'intéressant à ces différences d'organisation et d'orientation des systèmes scolaires, on peut supposer que le sens du handicap et son traitement au sein de l'univers scolaire varie entre les deux pays. Comment se traduit concrètement la mise en œuvre de la réforme inclusive dans ces deux systèmes ?

3.2 Comparer l'éducation spécialisée en France et au Japon

On a montré au chapitre précédent que la question du handicap à l'école s'inscrit dans un héritage commun en France et au Japon : les écoles spécialisées. Historiquement, le développement de l'éducation spécialisée a relevé d'une même logique dans les deux pays : celle de l'externalisation à des institutions spécialisées des élèves que le système éducatif ordinaire se considérait incapable de prendre en charge, afin qu'ils trouvent dans des écoles spécialisées un accueil adapté à leur type de handicap. Cependant, les transformations qui

sont intervenus en France et au Japon dans le domaine de l'éducation en général ainsi que dans celui de l'éducation spécialisée ont profondément modifié le visage de l'éducation spécialisée selon des modalités très différentes entre les deux pays.

3.2.1 L'éducation spécialisée au Japon : entre intégration et réformes néolibérales

Au Japon, la réforme de l'éducation spécialisée se situe au carrefour de trois mouvements politiques : le mouvement international pour l'inclusion et la réforme de la protection sociale des personnes handicapées, que l'on a évoqué précédemment, mais aussi la réforme générale du système éducatif qui est en cours depuis les années 1980.

Malgré la succession de réformes en faveur d'une plus grande prise en compte de l'élève en tant qu'individu, malgré la multiplication des problèmes de discipline, un observateur français ne peut qu'être frappé par l'aspect globalement maîtrisé, ritualisé, qui se dégage encore aujourd'hui des salles de classe. Le système éducatif japonais a cette caractéristique, étonnante d'un point de vue français, d'avoir explicitement codifié les attitudes du « bon élève » (non pas « celui qui a de bonnes notes », mais « celui qui agit comme il se doit en tant qu'élève ») dans des manuels de « compétences sociales pour l'école » (*kurasurūmu sōsharu sukiru*, クラスルームソーシャルスキル) abondamment diffusés...et de les mettre en application. La scolarisation dans les écoles primaires japonaises accorde une place majeure à l'acquisition des postures et comportements nécessaires à l'intégration dans la société japonaise, un véritable travail de modelage des corps et des voix. Or chercher à atteindre une forme donnée par une méthode donnée suppose de travailler sur une « matière première » précisément définie, sans laquelle le procédé n'a pas de sens. Tout le système scolaire japonais repose donc sur une fiction fondatrice, celle de « l'élève japonais » ayant des caractéristiques personnelles et familiales clairement identifiables parmi lesquelles on peut citer : la maîtrise de la langue japonaise, un environnement familial stable incluant une mère ayant la disponibilité et la capacité d'entretenir des rapports étroits avec l'école, une bonne santé, une attention soutenue, un plein contrôle de son corps et de ses gestes, des capacités physiques « dans la moyenne », une sociabilité « normale ». Il a donc fonctionné pendant très longtemps en mettant de côté tous les enfants qui d'une manière ou d'une autre, ne correspondaient pas à ce « type ». Ce mode de fonctionnement est cependant fortement ébranlé aujourd'hui, tant en théorie qu'en pratique (Galan et Lévi Alvarès, 2012).

Les politiques éducatives japonaises qui, dans les années 1960 et 1970, étaient orientées vers l'objectif de massification, prennent un tournant radical avec les gouvernements Nakasone (1982-1987) qui créent le Conseil Spécial pour l'éducation (*Rinjikyōikushingikai*,

臨時教育審議会). Celui-ci recommande une meilleure prise en compte de l'individualité de l'enfant dans le processus éducatif, ce qui deviendra le principe de base de « l'éducation moins stressante » (*yutoriikyōiku*, ゆとり教育). Cette nouvelle orientation a pour ambition de former des futurs citoyens capables d'apprendre par eux-mêmes et de développer une créativité nécessaire à la société japonaise pour relever les défis de l'économie de la connaissance, en pleine émergence.

Ainsi, « *l'objet de la réflexion, le but du montage et l'ambition du projet ne sont que secondairement éducatifs. Ce dont les membres du Conseil débattent –éventuellement à contrecœur pour certains-, c'est de l'avenir du Japon, de sa place et de sa mission parmi les grandes nations du monde, de ses responsabilités et des stratégies nécessaires pour assurer la continuité de sa réussite et le renforcement de son pouvoir. L'éducation est un outil aux mains des gouvernants et cet outil, selon une tradition qui plonge ses racines au tout début de l'histoire des institutions éducatives au Japon, doit être placé sous le contrôle des politiques et doit servir l'Etat.* » (Lévi Alvarès, 1997, p.16)

C'est ainsi que s'engage un rapprochement entre l'école et la sphère économique et le développement d'une politique éducative empreinte des idées néolibérales. Cependant, en pratique, les directives du Ministère ont valeur de loi et ne laissent finalement guère de place à une adaptation de la pédagogie aux individus (Galan, 2001, pp.280-297).

Les années 1990 voient le Japon entrer dans une longue crise économique et les problèmes sociaux se multiplier. « L'éducation moins stressante » est alors accusée d'avoir provoqué un abaissement du niveau scolaire moyen et un relâchement de la discipline aboutissant à une aggravation des problèmes d'absentéisme et de délinquance qu'elle était supposée résoudre. L'appel à une réforme qui prônerait à la fois l'autonomisation des écoles/les choix individuels/la culture de la performance et un contrôle moral accru se fait de plus en plus entendre dans le monde politique (Nanta, 2008), alors même qu'en pratique la pression du Ministère sur les enseignants semble plutôt s'être renforcée (Horio, 2006).

Dans les années 2000, avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement Koizumi, la volonté de réforme néolibérale entre dans une nouvelle dynamique, avec la mise en œuvre d'une profonde réforme structurelle de l'Etat japonais, autour de l'idée de décentralisation.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la réforme radicale de l'école japonaise dont la mesure-phare est la révision, en 2006, sous l'autorité du gouvernement Abe, de la loi fondamentale sur l'éducation de 1947, texte fondateur du système éducatif japonais de l'après-guerre. La réforme est marquée par une volonté de désengagement de l'Etat de la

gestion de l'éducation, dont une part accrue est déléguée aux collectivités locales. Parallèlement, l'accent est mis sur l'éducation au civisme et à « l'esprit public », ce qui se concrétise notamment par la réintroduction des cours de morale. On assiste ainsi à un double processus de développement de la liberté de gestion et de renforcement du contrôle moral, un processus déjà identifié par Hata en 1993.

La réforme du système d'éducation à destination des enfants handicapés doit être replacée dans ce contexte spécifique. C'est en effet dans la révision de la loi fondamentale pour l'éducation qu'apparaît pour la première fois la mention : « *l'État ou les collectivités locales doivent fournir aux enfants handicapés un soutien éducatif adapté afin qu'ils puissent recevoir une éducation complète, correspondant à l'état de leur handicap* » (article 4, alinéa 2) qui donne le cadre du nouveau système, fondé sur la notion de « soutien » (*shien*, 支援).

Cette réforme est orientée vers les idées de formation d'individus autonomes, de libre choix de l'école par les familles (même si la décision finale du mode de scolarisation est prise par les comités éducatifs locaux, l'avis des parents occupent une place beaucoup plus importante que par le passé dans le processus), de réponse à des besoins...Elle partage donc d'une certaine manière les objectifs de la réforme néolibérale ou, tout au moins, utilise le même vocabulaire. Il ne s'agit pas d'un hasard : Ochiai (2009) analyse que l'orientation donnée à l'éducation des enfants handicapés à partir du rapport Warnock s'inscrit dans et participe de la logique du thatcherisme. On peut supposer que cette adéquation entre les ambitions de la réforme et son contexte idéologique a été l'un des facteurs déterminants qui ont abouti à sa mise en œuvre.

On peut enfin noter que l'éducation spéciale japonaise a un coût extrêmement élevé²⁴, notamment du fait du très fort taux d'encadrement dans les écoles spécialisées (un maximum de six élèves par enseignant, voire trois dans certains cas, est fixé par la loi). Dans un contexte de réduction des dépenses publiques, l'argument financier pèse donc également en faveur d'une réforme pour la scolarisation en milieu ordinaire.

La réforme de l'éducation spécialisée japonaise concrétise ainsi la rencontre de trois facteurs : l'ambition de construire une société permettant une meilleure inclusion des personnes handicapées, l'avènement d'un système de protection social fondé sur la notion de soutien individualisé et de services librement choisis par des personnes handicapées

²⁴ Bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles publiées sur le sujet, les experts de l'Institut National de recherche sur l'éducation de soutien spécialisé s'accordent à dire que la scolarisation d'un enfant en école spécialisée coûte à l'Etat/aux collectivités environ dix fois plus cher que celle d'un enfant à l'école ordinaire.

« consommatrices autonomes » (évoquée au chapitre 1) et la réforme générale de l'éducation sous l'influence néolibérale. Ce mariage entre les objectifs militants liés à l'inclusion et les politiques néolibérales donne à la situation japonaise une couleur particulière sur laquelle on ne peut manquer de s'interroger : dans quelle mesure cette réforme favorise-t-elle une meilleure intégration sociale des personnes handicapées ?

La réforme de l'enseignement spécialisé est engagée en 2000 : le Ministre de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (Monbukagakushō) réunit une commission présidée par le psychologue Hayao Kawai qui publie en 2001 son rapport final « A propos de l'éducation spéciale du 21^{ème} siècle » (*Nijūisseiki no tokushukyōiku no arikata ni tsuite*, 21 世紀の特殊教育の在り方について) : celui-ci introduit les notions de « besoins éducatifs particuliers » (*tokubetsukyōikutekinanzu*, 特別教育的なニーズ) et de « soutien éducatif nécessaire » (*hitsuyōnakyōikutekishien*, 必要な教育的支援). Il appelle à la mise en place d'un système qui apporte conseils et soutien à la fois au niveau de l'éducation, de la protection sociale, de la médecine et du travail aux enfants handicapés et à leurs parents de la petite enfance à la vie post-scolaire. L'objectif de ce système serait alors le développement de l'autonomie individuelle. Le rapport insiste en particulier sur la nécessité de fournir un soutien adapté pour les enfants scolarisés dans des classes ordinaires ayant des difficultés telles que des troubles de l'attention ou des apprentissages, marquant une étape majeure dans la reconnaissance politique et publique de ces troubles.

En 2003, la commission Kobayashi publie son rapport final « A propos de l'éducation de soutien spécialisé du futur » (*Kongo no tokubetsushienkyōiku no arikata ni tsuite*, 今後の特別支援教育の在り方について) qui introduit dans le vocabulaire officiel le terme de *tokubetsushienkyōiku* (特別支援教育), « éducation de soutien spécialisé », pour remplacer *tokushukyōiku* (特殊教育), « éducation spéciale ». Le changement de terminologie n'est pas anodin. Le terme *tokushu* possède en effet un caractère stigmatisant : une « éducation spéciale » s'adresse à des enfants reconnus comme « spéciaux », ce qui est très proche « d'anormaux ». Au contraire, une « éducation de soutien spécialisé » apporte une aide adaptée en réponse aux « besoins spécialisés » d'enfants qui ne sont pas fondamentalement différents des autres (Yamaguchi et Kaneko, 2004). Le rapport contient l'ossature de la réforme : il propose un système fondé sur l'idée d'un projet éducatif individuel de l'enfant, permettant une meilleure réponse de l'école ordinaire aux enjeux du handicap et transformant les écoles spécialisées.

Le rapport du Conseil central de l'éducation, « A propos d'un système visant à la promotion de l'éducation de soutien spécialisé » (*Tokubetsushienkyōiku wo suishin suru tame no seido no arikata ni tsuite*, 特別支援教育を推進するための制度の在り方について) qui paraît en décembre 2005 précise les modalités pratiques de la mise en place de ce nouveau système.

Suivant ces recommandations, la réforme est officialisée en juin 2006 dans la révision partielle de la loi sur l'éducation scolaire et le nouveau système est mis en place.

L'objectif de l'éducation de soutien spécialisé est : « *de dispenser une éducation qui corresponde au niveau de l'éducation pré-primaire, de l'école primaire, du collège ou du lycée, tout en fournissant les compétences et connaissances nécessaires en vue d'une autonomie permettant de surmonter les difficultés sur le plan des apprentissages ou de la vie quotidienne, en fonction du handicap* » (article 72 de la nouvelle loi).

Il s'agit à la fois de respecter l'éducation ordinaire et de dispenser une éducation particulière. Le message de cette loi est donc : même s'il s'agit de l'éducation des enfants handicapés, les objectifs ne diffèrent pas de l'éducation ordinaire, il y a seulement des objectifs supplémentaires qui sont spécifiques au handicap (Kanazawa, 2013). Cependant, le processus d'éducation peut être différent, puisqu'il implique des activités d'autonomisation.

Les besoins de l'enfant sont évalués par une commission rassemblant les parents, des médecins, des enseignants et des membres du comité local d'éducation. Cette commission prend donc en compte les souhaits de la famille en matière de scolarisation ; cependant, c'est le comité local d'éducation qui dispose du pouvoir de décision pour déterminer quel type d'établissement scolaire l'enfant fréquentera²⁵. Il existe trois possibilités :

- *Une scolarisation en établissement spécialisé*, comme c'était le cas dans l'ancien système. La loi ne modifie pas le taux d'encadrement dans ces écoles : un enseignant pour trois élèves. Cette solution demeure la seule possibilité dans le cas du polyhandicap. Cependant, les écoles spécialisées sont réorganisées (*cf. infra*) de manière à accueillir des enfants aux difficultés plus variées que par le passé. Elles se voient également confier une

²⁵ Les critères officiels régissant l'admission en école spécialisée ont été modifiés à l'article 22 du décret d'application de la loi sur l'éducation scolaire. Il s'agit toujours de critères médicaux, mais laissant une plus grande marge d'interprétation. Par exemple, dans le cas de la déficience visuelle, les enfants scolarisés en école spécialisée étaient ceux qui avaient une acuité visuelle inférieure à 0,1 pour les deux yeux ou bien une acuité visuelle des yeux comprise entre 0,1 et 0,3 ou un autre trouble lourd de l'appareil visuel rendant nécessaire l'éducation en braille ou l'utilisation du braille dans le futur. Depuis la nouvelle loi, ce sont « parmi les enfants qui ont une acuité visuelle largement inférieure à 0,3 ou qui ont un autre trouble lourd de l'appareil visuel, ceux pour qui il est impossible ou très difficile de reconnaître visuellement les formes géométriques ou les lettres même en utilisant une lentille d'agrandissement ».

nouvelle mission : devenir des pôles d'expertise locaux en matière d'éducation spécialisée et apporter soutien et conseils aux enfants scolarisés en école ordinaire, à leurs familles et aux enseignants qui les prennent en charge.

- *Une scolarisation dans une classe spécialisée au sein d'une école ordinaire* (*tokubetsushuengakkyū*, 特別支援学級), système qui existait déjà avant la réforme sous le nom de *tokushugakkyū* (特殊学級). Il s'agit de classes à l'effectif réduit (8 élèves au maximum), appartenant à une école ordinaire, qui réunissent des enfants ayant le même type de handicap, parmi les cinq mentionnés précédemment. Dans le cas de la déficience visuelle ou auditive, seuls les enfants ayant un résidu visuel ou auditif peuvent être scolarisés dans ce type de classe. Ces classes sont encadrées par des enseignants titulaires de la licence d'enseignement spécialisé, avec un taux d'encadrement d'un enseignant pour six élèves, comme en milieu spécialisé (la classe peut donc être encadrée par deux enseignants en même temps). Il est possible, selon le degré de handicap, qu'un enfant ait un assistant personnel, présent dans la classe avec lui à tout moment. Les enfants sont intégrés aux activités communes de l'école au même titre que n'importe quelle autre classe. De plus, ils fréquentent certains cours dans une classe ordinaire correspondant à leur âge. Ce type de classe existe aux niveaux primaire et collège, mais pas au lycée.

- *Une scolarisation en intégration individuelle au sein d'une classe ordinaire* : dans ce cadre, l'enfant reconnu comme « en situation de handicap » est inscrit dans une classe ordinaire dont il suit les cours avec les autres enfants. Il reçoit également un soutien individualisé quelques heures par semaine, selon le modèle des *resource rooms* anglo-saxonnes (le terme officiel est *tsūkyū ni yoru shidō*, 通級による指導). Il s'agit d'une salle de classe dans laquelle est affecté un enseignant spécialisé qui donne des cours individuels aux enfants à besoins particuliers de l'école. Ce système existait déjà avant la réforme pour les enfants malvoyants, malentendants ou ayant des troubles émotionnels ou langagiers. La réforme l'ouvre aux enfants ayant des troubles de l'attention ou de l'apprentissage, dont la reconnaissance en tant que handicap se développe. Mais il n'est pas réservé aux enfants en situation de handicap, il est ouvert à tous les enfants ayant des difficultés nécessitant une prise en charge individualisée. Ce soutien inclut autant du soutien scolaire proprement dit que des activités favorisant l'acquisition de l'autonomie.

L'orientation générale de la réforme est l'affirmation de la nécessité de donner la priorité à l'éducation en milieu ordinaire dans tous les cas où elle est possible. Cela passe donc par une transformation des écoles ordinaires pour favoriser l'accueil de ce nouveau public. Toutes les écoles doivent désigner parmi leurs enseignants un coordinateur de l'éducation de soutien spécialisé, chargé de conseiller les enseignants ayant des enfants en situation de handicap dans leurs classes, d'organiser au sein de l'école un à deux jours de formation par an sur le thème de l'éducation de soutien spécialisé et de gérer les activités de soutien. De plus, les écoles spécialisées se voient chargées d'une nouvelle fonction : elles doivent exercer une activité de conseil auprès des écoles ordinaires de leur secteur, afin de favoriser un transfert de compétences entre milieu spécialisé et milieu ordinaire.

La réforme ne crée donc pas réellement de nouveaux dispositifs. Cependant, elle vise à la généralisation des dispositifs existant permettant l'intégration scolaire. Sa véritable innovation se situe sur le plan conceptuel : elle affirme l'identité fondamentale entre les enfants en situation de handicap et les autres, la différence résidant uniquement dans l'existence de « besoins éducatifs spécialisés » (que peuvent par ailleurs avoir des enfants non-handicapés). Elle s'inscrit donc clairement, en théorie, dans une volonté d'intégration des personnes handicapées dans la société, par le biais d'un soutien spécialisé favorisant leur autonomie et leur participation sociale, les deux mots-clés du mouvement international pour l'inclusion.

Cette volonté d'intégration se traduit non seulement par des mesures concernant les écoles ordinaires, mais aussi par des changements conduits dans les écoles spécialisées. En pratique, il existait jusqu'en 2006 trois types d'école spécialisée au Japon : les écoles pour aveugles (*mōgakkō*, 盲学校), les écoles pour sourds (*rōgakkō*, 聾学校) et les écoles médicalisées (*yōgogakkō*, 養護学校) qui pouvaient être de trois sortes : celles qui accueillait les enfants handicapés mentaux, celles à destination des enfants handicapés moteurs et celles qui prenaient en charge des enfants ayant des maladies invalidantes. Depuis 2006, toutes portent le nom généraliste de *tokubetsushiengakkō* (特別支援学校), « écoles de soutien spécialisé », un changement qui symbolise la volonté politique d'effacer le caractère « spécial » (*tokushu*, 特殊) des différentes catégories de handicap pour regrouper tous les enfants en situation de handicap sous la désignation d'enfants à « besoins éducatifs particuliers » nécessitant un soutien spécialisé. Mais ce passage à une désignation généraliste n'est pas seulement symbolique : il signifie également que toutes les écoles spécialisées peuvent accueillir des enfants ayant tout type de déficience, indépendamment de

leur spécialisation d'origine. Cette mesure permet en particulier de favoriser l'accueil des enfants polyhandicapés dont les difficultés relèvent de plusieurs domaines. En pratique, la spécialisation perdure, mais on assiste néanmoins à certains regroupements. En particulier, les *écoles d'aveugles* et les *écoles de sourds* connaissent une constante diminution de leurs effectifs depuis une trentaine d'années. Il arrive donc que certaines soient regroupées avec une autre école, afin de créer un nouvel établissement ayant un nombre d'élèves suffisants. Par exemple, à Kure, dans le département d'Hiroshima, l'une des écoles spécialisées comporte deux divisions : une petite unité scolaire pour les enfants déficients auditifs, dépendant de l'école de sourds d'Hiroshima-Sud (les villes de Kure et Hiroshima étant distantes d'environ 25km, l'existence d'une unité délocalisée permet aux enfants des environs de Kure d'avoir accès à une école plus proche de leur domicile. Cette unité a été créée en 1950, mais aujourd'hui les enfants qui la fréquentent ne sont plus que 7, d'où la nécessité d'une insertion dans un établissement accueillant d'autres élèves) et une unité destinée aux enfants handicapés mentaux, créée en 2013, qui accueille 32 élèves. Ainsi, le passage à une désignation officielle sans référence à une catégorie de handicap n'est pas seulement un artifice rhétorique : cela reflète également une transformation dans les faits, avec le regroupement dans les mêmes bâtiments d'enfants ayant des handicaps variés. Cette mutation s'accompagne d'une réforme de la licence nécessaire à l'enseignement dans ces établissements. La formation universitaire des enseignants spécialisés est d'abord généraliste, puis comporte cinq domaines spécialisés : déficience visuelle, déficience auditive, handicap physique, handicap mental, maladies. Le candidat à la licence doit maîtriser au minimum trois de ces domaines (les cinq dans certaines universités) (*cf chapitre 5*). Ce phénomène met particulièrement en lumière le fait qu'une approche « généraliste » du handicap, plutôt que spécialisée, est aujourd'hui privilégiée.

Ainsi, dans le cas japonais, la réforme du système d'éducation spécialisée est particulièrement marquée par le contexte de réformes néolibérales de l'Etat. De plus, le fait que tous les types d'écoles soient sous la tutelle du Ministère de l'Education permet à celui-ci d'avoir une vision globale des dispositifs éducatifs à destination des enfants handicapés et de mettre en place simultanément des politiques visant à transformer les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, afin de promouvoir l'idée d'une absence de « spécificité » des enfants handicapés et une approche plus généraliste de la difficulté scolaire permettant de répondre aux besoins de chacun. Le phénomène précédemment décrit de médicalisation de

la difficulté scolaire s'inscrit dans cette approche, quoi que de manière contradictoire par rapport aux objectifs initiaux de celle-ci.

3.2.2 En France : dépasser la fracture entre milieu ordinaire et milieu spécialisé

Pour comprendre l'organisation et les difficultés actuelles du système d'éducation spécialisée français, il est essentiel de retracer les grandes lignes de son histoire.

En France, le système d'éducation spécialisée s'inscrit dès ses débuts dans une position ambiguë. Comme on l'a évoqué au chapitre précédent, la loi sur l'enseignement primaire de 1882 rend obligatoire la scolarisation de tous les enfants mais comporte des dispositions spécifiques pour l'éducation des enfants sourds et aveugles et préconise leur prise en charge par des établissements spécialisés. Ainsi, tous les autres enfants sont supposés être accueillis dans les écoles primaires.

Toutefois, Monique Vial s'oppose fortement à l'idée que la naissance de l'éducation spécialisée découle directement de celle de l'obligation obligatoire et d'une demande des écoles primaires peinant à accueillir des élèves qui gênent leur fonctionnement (Vial, 1985). Elle montre que l'école s'est, au contraire, approprié en les refaçonnant des revendications portées dès avant la création des premières commissions sur l'éducation spéciale par des acteurs extérieurs à elle.

En effet, le début du XX^{ème} siècle est marqué par de vifs débats, d'abord sur la conduite à adopter face aux « enfants vicieux » (Vial, 1985, p.25) qui refusent l'école (que certains souhaiteraient traiter en malades et soigner par l'hypnose (Vial, 1985, p.26)), puis sur les mauvais élèves et le caractère médical de leur échec, et enfin sur la question des enfants « anormaux ». L'éducation des enfants sourds et aveugles est alors perçue comme un problème d'assistance publique, relevant de l'autorité du Ministère de l'Intérieur et non de celui de l'Instruction Publique (Vial, 1985, p.37), même s'il est communément admis que l'obligation scolaire doit leur être appliquée et qu'à partir de 1906 les créations de postes dans ces écoles sont censées être imputées au budget de l'Instruction Publique (Vial, 1985, p.89). Quant aux enfants « arriérés », « dégénérés », « idiots », « anormaux », des demandes pour la création de classes qui leur seraient spécialement dédiées sont formulées dès 1904, sous l'influence de techniciens de l'enfance inadaptée, notamment Désiré Magloire Bourneville (1840-1909), médecin aliéniste à l'hôpital de Bicêtre et pionnier de la psychiatrie infantile. Jacqueline Gateaux-Mennecier (1990) montre que ces demandes visent en particulier à résoudre le problème de la saturation des asiles en créant de nouvelles

structures pour accueillir les enfants les moins malades, des établissements qui relèveraient du monde scolaire tout en demeurant pensés sur le modèle de l'asile.

C'est ainsi que sont créées en 1909 des « écoles de perfectionnement » et des « classes de perfectionnement » annexées aux écoles primaires. Cette création est la solution adoptée pour concilier l'obligation scolaire et l'objectif de prise en charge spécialisée, même si la majorité des instituteurs sont plutôt opposés à des pratiques ségrégatives (Vial, 1985, p.127).

Le programme d'enseignement de ces classes comprend des leçons « classiques » (lecture, écriture, calcul, géographie...avec des exercices simplifiés), des travaux manuels, des exercices physiques et activités de plein air, des jeux, et des « leçons de choses » (sur les formes, les couleurs, l'usage des objets...). La répartition des différents types d'activités dans l'emploi du temps est modulée en fonction des enfants. La méthode préconisée est celle de la pédagogie active, sollicitant l'intérêt et la participation de l'élève.

La création de ces classes s'accompagne de la mise en place d'une qualification spécifique pour les maîtres : le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Arriérés (CAEA). Ce certificat sanctionne à la fois l'acquisition de connaissances théoriques (sur la psychologie, la psychologie, l'hygiène scolaire, la physiologie) et les compétences pratiques (épreuve orale consistant en une leçon modèle devant un jury). Toutefois, jusqu'en 1945, le nombre de ces classes demeure très faible et les formations d'enseignants spécialisés est loin d'être une priorité : alors que le programme du CAEA est défini en 1909, la première formation d'Etat est organisée en 1937 et le premier centre permanent de formation créé en 1947. Avant cela, la formation est laissée à l'initiative privée : des groupes informels et bénévoles, souvent issus des milieux médicaux, assurent la préparation au diplôme des premiers enseignants (Hugon, 1984, p.59). Ainsi se créent des liens forts entre enseignants spécialisés et milieu associatif :

« Peu nombreux, peu dispersés géographiquement (la plupart des classes sont implantée dans trois régions : Paris, la région lyonnaise et l'Alsace), adhérant tous à la même association professionnelle qui « plaide la cause des anormaux » devant l'administration, les instituteurs des classes de perfectionnement composent un petit groupe homogène, uni autour des mêmes intérêts corporatistes et des mêmes références intellectuelles. [...] D'autant que, du fait de leur faible importance numérique et de l'indifférence sinon de l'hostilité du milieu enseignant envers les classes spéciales, ces instituteurs sont isolés et mal acceptés dans les écoles primaires accueillant les premières classes de perfectionnement. [...] Unis autour de « leurs chefs » et militants d'une cause humanitaire et scientifique, ces instituteurs ont le sentiment d'accomplir une mission sociale et de

participer à un mouvement pionnier qui renouvelle la pédagogie, sans que l'institution scolaire leur en sache gré, pas plus les instituteurs des classes ordinaires que l'administration. » (Hugon, 1984, p.59)

Quelques données chiffrées permettent de mesurer la faiblesse du développement de ces classes avant la seconde guerre mondiale : on compte, en 1927, 5 classes de perfectionnement pour garçons et 4 classes pour filles, puis 240 classes au total en 1939 (Barthélémy, 1996, p.132). En parallèle de ces classes, de nouvelles structures éducatives, au carrefour de l'école et du champ de la santé, se développent à partir des années 20 : les écoles de plein air, destinées en particulier aux enfants atteints de tuberculose. Ces écoles, de même que les écoles rattachées à des établissements de bienfaisance et d'assistance publique ou à des sanatoriums subventionnés par l'Etat, sont des lieux où collaborent instituteurs et professionnels médicaux. Les enseignants qui y travaillent sont des enseignants du primaire mis à disposition des établissements spécialisés, mais le cadre juridique de cette mise à disposition demeure flou.

C'est le début d'un mouvement pour la reconnaissance du handicap moteur en tant que catégorie de déficience (Barthélémy, 1996, p.149) (celle-ci n'existe pas encore et les enfants ayant un handicap moteur sont souvent éduqués dans les classes « d'anormaux », c'est-à-dire dans les classes d'enfants ayant un handicap mental) et pour sa prise en charge par des structures adaptées. Néanmoins, jusqu'aux années 30, la prise en charge des enfants ayant un handicap est assurée principalement dans le secteur privé, dans des conditions très hétérogènes.

Sous le régime de Vichy, l'enseignement spécialisé se restructure avec l'émergence du champ de « l'enfance inadaptée », au carrefour de l'Ecole, de la Justice et de la Santé. Le Ministère de la Santé, créé en 1920, voit ses missions précisées par le Conseil Technique de l'Enfance Déficiente et en Danger Moral de 1943 dont les travaux contribuent à la structuration d'un nouveau champ professionnel, au carrefour du monde scolaire et de celui du travail social. Les techniciens de l'action sanitaire et sociale sont bientôt amenés à collaborer dans le champ de la rééducation, un complexe médico-pédagogique au carrefour des champs de la juridiction des mineurs, de la neuropsychiatrie infantile, de l'assistance publique et de l'enseignement public et privé (Chauvière, 1990, p.91). Dans le cas des enfants handicapés, les débats portent sur la priorité à accorder, selon les cas, aux médecins ou aux pédagogues (Chauvière, 1980, p.95). La commission classe les inadaptations et définit de manière systématique, pour chaque catégorie, le cadre qui doit être appliqué. A cette époque naissent également les métiers de la rééducation (pour lesquels sont créées des

formations spécialisées), métiers qui relèvent du champ médico-social et non de l'Education Nationale.

De plus, la circulaire du 10 février 1944 met l'accent sur le dépistage des enfants « suspects d'arriération mentale » : on y voit une volonté nette de favoriser l'homogénéité des classes en en excluant les enfants qui rencontrent le plus de difficultés. C'est le début de l'accélération du mouvement d'étiquetage des élèves « différents » (Barthélémy, 1996, pp.150-152).

En 1952 est proposé le projet d'une loi extensive sur l'enseignement spécialisé, affirmant l'obligation scolaire des enfants ayant une déficience, encadrant de manière claire les conditions d'éducation dans les établissements spécialisés, le statut de leurs enseignants et les modalités d'ouverture de classes ou établissements spécialisés (Barthélémy, 1996, pp.152-160). Cependant, l'enseignement spécialisé n'est pas une priorité politique à cette période et cette loi demeure à l'état de projet : il faut attendre 1975 pour qu'une loi de cette envergure soit promulguée.

La loi de 1975 fait l'objet d'âpres débats, mais marque finalement une étape majeure dans l'histoire des politiques du handicap en France (Barthélémy, 1996, pp.227-245). Elle affirme dans son premier article que la prévention et le dépistage des handicaps mais aussi les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et loisirs du mineur ou de l'adulte handicapé deviennent des obligations nationales. Plus spécifiquement, pour les enfants handicapés, elle définit une « obligation éducative » : il ne s'agit donc pas d'une obligation scolaire, mais de l'obligation de fournir aux enfants handicapés une éducation qui peut être de caractère paramédical ou rééducatif. Elle affirme également que l'Etat doit prendre en charge l'intégralité des dépenses liées à l'enseignement et à la formation dans les établissements spécialisés.

Cependant, malgré cette volonté de simplification administrative, le système de financement de l'enseignement spécialisé demeure, encore aujourd'hui, extrêmement complexe et un certain nombre de professionnels du milieu spécialisé (y compris les enseignants des instituts d'éducation sensorielle) sont toujours rémunérés par la Sécurité Sociale. Enfin, les établissements spécialisés peuvent relever soit de l'enseignement public soit de l'enseignement privé, ce qui est le cas pour un grand nombre d'entre eux.

A partir des années 1980-1990, la volonté d'intégration des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire est affirmée, notamment avec la création de dispositifs de soutien dans les écoles ordinaires : Réseau d'Aide Spécialisé aux Enfants en Difficulté

(1990), classes d'intégration scolaire qui remplacent les classes de perfectionnement (1991)...Les textes de cette période mettent l'accent sur le fait que la scolarisation en milieu ordinaire est possible et doit être développée grâce à la mise en place de services d'aide²⁶.

La grande réforme des politiques publiques du handicap des années 2000, la loi du 11 février 2005, déjà évoquée au chapitre 1, comporte des dispositions spécifiques concernant l'éducation, inspirée par le mouvement international pour l'inclusion scolaire. Elle stipule que tous les enfants, indépendamment de leur handicap, doivent être inscrits dans l'école ordinaire la plus proche de leur domicile et avoir la possibilité de la fréquenter, à temps complet ou partiel, avec des aménagements adaptés à leurs difficultés.

Ainsi, la scolarisation en milieu spécialisé n'est plus la règle, mais une modalité d'éducation parmi d'autres. Comme au Japon, il existe trois modalités de scolarité : en milieu spécialisé, en classe spécialisée au sein d'une école ordinaire ou en intégration individuelle. Toutefois, contrairement au Japon, le choix d'une modalité de scolarisation n'est pas définitif : une scolarité partagée (à temps partiel en milieu spécialisé et en milieu ordinaire) est possible et, même dans le cas d'une scolarité à plein temps en milieu spécialisé, un retour au milieu ordinaire est envisageable après quelque temps, en fonction des besoins de l'enfant.

Enfin, en France, parler « d'école spécialisée » recouvre sous un même vocable des établissements très différents. Le milieu éducatif spécialisé français est composé de trois grands types d'établissements :

- les EREA (Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté) qui accueillent des adolescents (à partir du collège) en grande difficulté scolaire et sociale ou en situation de handicap. Ce sont des établissements publics locaux d'éducation qui dépendent de l'Education Nationale.
- les établissements à caractère sanitaire prennent en charge les enfants et adolescents malades, sur prescription médicale. Chaque établissement est spécialisé dans le traitement d'une pathologie particulière (mentale ou physique). Ils sont sous la tutelle de l'administration de la Santé, mais certains ont des accords avec l'Education Nationale pour l'organisation d'une scolarité en leur sein.
- les établissements médico-éducatifs qui sont de loin les plus nombreux. Il en existe cinq catégories :

²⁶ On peut citer à titre d'exemple le décret n° 88-423 du 22 avril 1988, dans le cas de la déficience visuelle.

- les instituts médico-éducatifs (IME) qui accueillent des enfants en situation de handicap mental,
- les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP), pour les enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement perturbant gravement leur socialisation et leur accès aux apprentissages,
- les instituts d'éducation sensorielle, à destination des enfants déficients visuels ou auditifs,
- les établissements d'éducation motrice, pour les enfants en situation de handicap moteur,
- les établissements pour polyhandicapés qui accueillent des enfants présentant un handicap complexe associant une déficience mentale grave à une déficience motrice importante.

Les établissements médico-éducatifs relèvent de la compétence du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Ils sont le plus souvent gérés par des associations agréées par ce Ministère et financés principalement par la Sécurité Sociale.

Le secteur de l'enseignement spécialisé français est donc une mosaïque complexe d'établissements, d'acteurs, de statuts, d'administrations, de financements...C'est un milieu au carrefour des mondes de l'école, de la santé et des affaires sociales qui n'existe sous cette forme qu'en France.

La situation française se caractérise donc par une fracture nette entre milieu spécialisé et Education Nationale, héritée de l'Histoire et persistant encore aujourd'hui. Cette fracture rend plus difficile la conduite d'une politique d'éducation englobant les deux systèmes : bien que des efforts soient fournis en ce sens, la coopération entre milieu ordinaire et milieu spécialisé demeure un enjeu très complexe (Chauvière et Plaisance, 2008). Si la politique d'inclusion semble être mise en place en milieu ordinaire avec un certain succès (comme en témoignent les chiffres présentés précédemment), l'intégration du milieu spécialisé à cette politique apparaît difficile, du fait de la relative indépendance des établissements par rapport à l'Etat. On n'observe donc pas un encadrement des transformations du milieu spécialisé aussi marqué qu'au Japon et peu d'attention est portée à celles-ci, bien que le Rapport Blanc (2011, p.12), précédemment cité, signale leur existence :

« Sans que des données précises puissent le démontrer, on peut estimer que les élèves accueillis auparavant par les établissements spécialisés et qui sont passés dans le milieu ordinaire ont été en partie remplacés par des enfants atteints de handicaps plus lourds. »

Ainsi, bien que les réformes française et japonaise des années 2000 partagent une référence commune, le mouvement international pour l'inclusion, elles se déclinent de manière différente dans les deux contextes nationaux. Le tableau suivant récapitule, à partir de nos observations, les principales différences constatées entre les systèmes français et japonais aujourd'hui :

	France	Japon
Choix du mode de scolarisation	La décision finale appartient aux parents.	Après consultation des familles et des enseignants, la décision est prise par le comité local d'éducation
Flexibilité du système	Possibilité de scolarité partagée ou de détour par le milieu spécialisé avant un retour en milieu ordinaire.	Passage en milieu spécialisé irréversible. Pas de scolarité partagée.
Tutelle administrative	Les dispositifs en milieu ordinaire dépendent de l'Education Nationale. Pour le milieu spécialisé, mélange complexe entre Education Nationale, enseignement privé, Ministère des Affaires Sociales et financements de la Sécurité Sociale.	Tous les établissements dépendent du Ministère de l'Education.
Matériel adapté	Entièrement financé par la Sécurité Sociale et propriété de l'enfant.	Aide financière accordée aux familles par les collectivités locales pour tous les frais liés à la scolarisation. Ne couvre pas entièrement les frais pour le matériel de haute technologie. Celui-ci peut être acheté par l'école et est alors la propriété de l'établissement.
Transports scolaires	Pour tous les déplacements liés à l'aménagement de la scolarité, possibilité de bénéficier d'un taxi financé par la Sécurité Sociale, entre le domicile et l'école ou entre l'école et le centre de soutien adapté.	Entre le domicile et une école spécialisée, possibilité d'utiliser un car scolaire partant d'un point de rendez-vous collectif. Entre le domicile et une école ordinaire ou entre l'école ordinaire et un pôle de soutien adapté, transport assuré par les familles.

*Tableau 6 :
Comparaison franco-japonaise des systèmes d'éducation inclusive*

On a ainsi montré que le domaine de l'éducation des enfants en situation de handicap est aujourd'hui, en France et au Japon, sujet à des transformations qui à la fois sont le produit d'un phénomène international, s'inscrivent dans des contextes politiques et administratifs nationaux différents et sont construites à travers les pratiques d'individus, enfants et adultes, dans des situations particulières. Comment, en tant que chercheur, placer son regard sur elles, quel niveau d'analyse choisir pour établir une comparaison qui prenne en compte à la fois les orientations nationales et internationales et les particularités locales ?

C'est là un débat sur le sens même de la démarche comparative. S'agit-il de décrire les variations d'un même phénomène entre plusieurs pays ? D'analyser des situations sociétales et culturelles selon leur logique propre, en postulant entre elles une différence radicale ? Comment tracer une voie intermédiaire entre ces deux alternatives ?

4. De l'analyse sociétale à la régulation intermédiaire

Au point de vue théorique, une approche permettant de résoudre l'opposition entre les approches universaliste et culturaliste est proposée par Maurice, Sellier et Sylvestre (1982) sous le nom « d'analyse sociétale ». Les débats qui s'ensuivent, mobilisant la question sociologique de la régulation, mettent en lumière l'intérêt de ne pas opposer enjeux globaux et pratiques locales mais plutôt de centrer l'analyse sur des acteurs permettant de décrire, dans chaque cas, ce qui relève du global et du local. Dans le cadre de cette recherche, le choix de se pencher plus spécifiquement sur les transformations des écoles spécialisées s'inscrit dans cette logique.

4.1 L'analyse sociétale : sortir de l'opposition entre local et universel

Pour Maurice, Sellier et Sylvestre (1982), l'opposition radicale entre approches *cross-national* et *cross-cultural* ne peut mener qu'à une impasse. Ils proposent donc de développer une troisième voie permettant de déplacer le problème en le considérant sous un autre angle. Il ne s'agit plus alors de considérer des phénomènes ou des objets particuliers, mais des ensembles de phénomènes dont les interactions forment des espaces sociétaux cohérents. Cette posture, qualifiée d'analyse sociétale, doit permettre de rendre compte de la spécificité de chaque pays, sans opposer des catégories terme à terme mais en leur faisant prendre sens dans un espace plus vaste. L'étude de Maurice, Sellier et Sylvestre vise à comparer les liens qui unissent monde éducatif et monde professionnel en France et en Allemagne et tente de mettre en évidence « *des spécificités qui révèlent à leur tour du général, c'est-à-dire des invariants qui sous-tendent les processus particuliers dont ils sont porteurs, tout en étant produits par eux* » (p.348). Cette approche permet à la fois de résoudre le problème de l'intégration des « facteurs culturels » à l'analyse comparative et d'expliquer les différences nationales par des éléments institutionnels structurant l'espace sociétal.

« Toute étude comparative du rapport salarial conduit à révéler l'existence de forces qui concourent largement et profondément à la structuration du salariat et qui ne sont pas réductibles à celles que les théories traditionnelles associent à l'universalité de ce rapport.

L'importance accordée à de telles forces et l'accent mis sur leur étude systématique conduisent alors à voir dans les différences entre pays autre chose que l'expression résiduelle de contingences culturelles ou la cristallisation d'événements fortuits. Au contraire, ces différences - ces spécificités - se trouvent réinsérées au coeur d'une problématique qui touche à l'ensemble des structures sociales et économiques des pays

capitalistes développés. C'est à une telle problématique marquée par la combinaison, dans une formation sociale donnée, de forces hétérogènes, de par leur genèse et leur nature, que nous associons l'analyse sociétale qui apparaît ainsi à la fois comme une méthode d'investigation empirique et comme une orientation théorique. » (p.369)

Cependant, ce modèle a également fait l'objet de nombreuses critiques. Premièrement, on lui reproche de manquer de dynamisme temporel et de ne pas prendre en compte les possibilités d'évolution des systèmes décrits (Benoit-Guilbot, 1989 ; Lutz, 1991). Deuxièmement, l'analyse sociétale manque également d'un dynamisme spatial : Géhin et Méhaut (1993) mettent en avant l'incapacité de la comparaison par l'analyse sociétale à prendre en compte les interactions entre les sociétés étudiées, et donc à rendre compte des phénomènes de convergence. Troisièmement, l'analyse de Maurice, Sellier et Silvestre est critiquée sur certains de ses choix méthodologiques subjectifs et le choix des catégories d'analyse est remis en cause : par exemple, Géhin et Méhaut (1993) montrent par exemple que le choix de n'examiner que la formation professionnelle initiale amène à conclure, peut-être trop rapidement, à l'absence de lien avec les entreprises en France et à la supériorité du système dual allemand. Quatrièmement, Géhin et Méhaut mettent en lumière le fait que le va-et-vient entre niveaux micro- et macrosociologiques exclut de l'analyse les acteurs intermédiaires (les données de l'enquête portent sur un échantillon d'établissements industriels et sur des statistiques de niveau macro, sans prendre en considération l'existence possible d'autres acteurs).

Reynaud (1989) s'engage dans le débat en montrant les apports, pour celui-ci, de sa théorie de la régulation conjointe. Il suggère en effet de s'intéresser en premier lieu aux divergences entre les acteurs sociaux et aux compromis issus de leurs négociations dans des situations données, plutôt qu'à l'effet unifiant des institutions dont ils font partie. Il postule que le système social est produit par les acteurs selon un processus de rencontre entre des régulations différentes (régulation de contrôle, produite par l'institution, c'est-à-dire s'imposant du sommet vers la base, et régulation autonome, issue des ajustements spontanés entre les exécutants). La régulation conjointe, résultant de l'interaction entre ces deux niveaux, aboutit alors à la production de compromis variés, à des niveaux différents, qui peuvent être interdépendants. Dans cette perspective, Reynaud s'oppose à la théorie de l'effet sociétal en l'accusant de privilégier la régulation globale sur les régulations locales. Cependant, il peut alors être accusé à son tour de privilégier la régulation locale sur la régulation globale. C'est ainsi que le débat s'est engagé entre Reynaud et Maurice.

Labit et Thoemmes (2003) proposent de sortir de cette nouvelle impasse non pas en choisissant un angle de vue (local ou global) mais en s'attellant à définir avec précision ce qui est global et ce qui est local et comment s'effectue le passage de l'un à l'autre. Ils invoquent en particulier le concept de « régulation intermédiaire », dans laquelle l'émergence d'acteurs autres que les partenaires habituels de négociation permet de contourner une situation de blocage entre niveaux global et local (ils prennent ainsi l'exemple de l'adoption d'un accord sur la réduction du temps de travail chez Volkswagen en Allemagne, créant un précédent alors que les négociations syndicales-patronales à l'échelle de la branche automobile ne parvenaient pas à aboutir à un accord). Il s'agit donc à la fois d'une régulation conjointe (au sens de : fondée sur l'opposition entre des partenaires aux projets divergents) et d'un nouveau niveau de régulation permettant de produire des compromis là où l'articulation « traditionnelle » entre global et local ne parvient plus à créer des règles. Labit et Thoemmes mettent alors en lumière trois dilemmes qui s'imposent au chercheur comparatiste :

- Sur le caractère cumulatif des comparaisons : doit-on s'appuyer sur les « modèles nationaux » préalablement établis, qui permettent la cumulativité des savoirs et la généralisation, au risque de favoriser les stéréotypes ?

- Sur la tension entre permanence des structures et changement social : quel point de vue faut-il adopter, entre une focalisation sur les structures qui réduit l'action à des acteurs à un simple effet du système, et une réflexion centrée sur cette action au risque de négliger les effets de structure ? Comment articuler perspective du changement social et différences entre modèles à un moment donné ?

- Comment situer le regard, entre régulations globale et locale ?

Leur manière de poser autrement ces questions, en mettant en lumière l'existence d'acteurs intermédiaires, présente l'avantage de permettre de « dynamiser » les modèles, c'est-à-dire de prendre en compte les dimensions de changement social et de convergence internationale, deux dimensions particulièrement importantes pour notre étude. Cependant, au point de vue théorique, on peut s'interroger sur la définition des acteurs intermédiaires : comment définir strictement l'objet d'étude, si l'on doit prendre en compte tous les acteurs qui gravitent autour du champ étudié ? Comment circonscrire l'enquête aux acteurs pertinents pour les dimensions étudiées et ne pas étendre l'analyse à l'infini, à tous les acteurs prenant part d'une manière ou d'une autre au jeu social observé ? La réponse à cette question se situe peut-être uniquement dans les choix subjectifs du chercheur construisant

son objet ; la littérature épistémologique et méthodologique ne semble en tout cas pas présenter de réponse opératoire.

4.2 Des acteurs révélateurs pour cette recherche : les écoles spécialisées en déficience visuelle

Dans le cadre de cette recherche, on a dû choisir entre plusieurs pistes de recherches : analyser de manière globale les transformations en matière d'éducation ordinaire et d'éducation spécialisée dans les deux pays, comparer uniquement les transformations du milieu ordinaire en vue de l'inclusion, ou comparer uniquement les transformations des écoles spécialisées.

Etudier les transformations générales aurait permis de porter un regard exhaustif sur l'éducation des enfants en situation de handicap dans les deux pays et d'examiner plus en profondeur tous les éléments présentés dans ce chapitre. Toutefois, cela aurait nécessité soit de réaliser un très grand nombre d'enquêtes de terrain, soit de pallier l'impossibilité de mener un travail ethnographique suffisant par la mobilisation de nombreuses données quantitatives, au risque de tomber dans les pièges de la comparaison cross-national évoqués ci-dessus. C'est donc à la fois en raison des contraintes de faisabilité et d'une volonté d'aborder le sujet avec la finesse d'une analyse qualitative rigoureuse que j'ai choisi de limiter cette étude à un seul type d'école, tout en la resituant dans son contexte général.

Etudier uniquement les transformations des écoles ordinaires aurait permis d'apporter un regard comparatif sur le développement de l'inclusion en France et au Japon. Cependant, comme on peut le constater au regard des chiffres ci-dessus, la scolarisation inclusive est plus développée en France qu'au Japon. Une étude centrée sur l'école inclusive aurait alors tendu à prendre la tournure d'une enquête sur les causes de ce décalage, dans laquelle la France serait apparue comme un modèle et le Japon comme un pays « en retard ». Si traiter des difficultés du développement de l'inclusion dans une monographie sur la France ou le Japon (et il existe d'innombrables travaux de ce type, dans les deux pays) est d'un intérêt certain, ce périmètre d'analyse ne semblait pas le plus à même de tirer le meilleur profit d'une approche comparative. A l'inverse, les transformations du milieu spécialisé font l'objet d'une attention bien moindre de la part des chercheurs français (en témoigne l'extrait du rapport Blanc cité page 121), alors même que ces écoles n'ont pas disparu du paysage éducatif, mais elles ont fait l'objet d'une analyse plus poussée au Japon, ce qui fait de ce sujet l'occasion d'un véritable dialogue scientifique entre les deux pays.

Enquêter de manière détaillée sur les transformations du milieu spécialisé apparaît donc un moyen d'explorer une zone d'ombre du passage à l'école inclusive. De plus, au point de vue comparatif, ces transformations se présentent de manière quelque peu différente en France et au Japon et on trouve dans les deux pays des éléments conceptuels permettant d'en éclairer certains aspects sans qu'il existe pour autant d'approche sociologique complètement satisfaisante du sujet. A cet égard, une perspective franco-japonaise sur ce sujet apparaît donc enrichissante pour les deux parties. C'est pourquoi on a finalement décidé de centrer cette recherche plutôt sur les transformations des écoles spécialisées, tout en soulignant le fait qu'elles sont étroitement liées au contexte plus général de transformation des systèmes éducatifs dans les deux pays.

Comment les écoles spécialisées se transforment-elles à l'heure du passage à l'école inclusive? On a montré au chapitre précédent que, en France comme au Japon, on a assisté au passage d'une logique de différenciation par catégorie de déficience à une approche générale qui culmine avec la formalisation d'un « modèle sociale du handicap ». Dans ce chapitre, on a exposé comment cette logique se décline, non sans ambiguïtés, dans le domaine éducatif, avec l'émergence de la notion de « besoins éducatifs particuliers » : on passe ainsi d'une logique « spécialisée » (à la fois au sens de « séparée du système d'enseignement ordinaire » et de « différenciée par catégorie de handicap ») à une logique qu'on peut appeler, par opposition, « généraliste » (à la fois au sens d'inclusive, c'est-à-dire visant à gommer les différences entre enfants en situation de handicap et enfants non-handicapés, et au sens de « limitant les références à des catégories intermédiaires de déficience, celles-ci étant toutes englobées dans la notion de besoins éducatifs particuliers »). Etudier les transformations des écoles spécialisées, c'est donc étudier comment ces écoles, dont le fondement même est la logique de spécialisation, se transforment dans la perspective du généralisme.

Pour aborder cette question de recherche, il est apparu nécessaire de mieux définir ce qu'on entend par école spécialisée. Comme on l'a évoqué précédemment, les écoles spécialisées japonaises sont définies administrativement de manière très claire (en tant que *tokubetsushuigakkō* gérées par le Ministère de l'Education, ce terme désignant sous un même vocable des écoles autrefois réparties en cinq catégories selon le type de handicap qu'elles prenaient en charge: handicap mental, physique, visuel, auditif, maladie invalidante). Au contraire, le milieu spécialisé français est beaucoup plus hétérogène et compte des établissements aux statuts administratifs très différents et à l'organisation variée, une partie importante des établissements étant gérées par des associations. Il apparaît donc

nécessaire de s'intéresser à un type d'établissement qui serait comparable entre la France et le Japon. Le cas des établissements spécialisés en déficience visuelle semble se prêter particulièrement bien à la comparaison. En effet, la déficience visuelle fait l'objet d'une définition stabilisée (contrairement, par exemple, au handicap mental, comme on l'a évoqué précédemment) et les techniques éducatives qui lui sont associées sont, dans les grandes lignes, similaires dans les deux pays et se démarquent clairement des méthodes d'enseignement ordinaire (contrairement par exemple au handicap physique qui, s'il n'est pas associé à un handicap mental, nécessite des aménagements matériels adaptés plutôt que des méthodes qui diffèreraient véritablement de celles de l'enseignement ordinaire). A cet égard, les établissements spécialisés en déficiences sensorielles font apparaître de manière beaucoup plus claire l'un des dilemmes de l'inclusion: jusqu'où peut-on se passer de spécialisation en matière d'enseignement aux enfants en situation de handicap ? Les écoles spécialisées en déficience visuelle et en déficience auditive existent de longue date dans les deux pays, fonctionnent dans un cadre stable et avec les mêmes objectifs en France et au Japon (malgré leur différence de statut administratif) et, comme leur raison d'être se fonde, depuis leurs origines, sur la détention de compétences très spécialisées autour des déficiences concernées, étudier leur évolution à l'heure où la nécessité de cette spécialisation est contestée permet d'apporter un éclairage nouveau sur le processus de passage à un monde tourné vers l'inclusion scolaire. Enquêter de manière approfondie dans le milieu spécialisé en déficience auditive posait des obstacles pratiques majeurs (nécessité de maîtriser les langues des signes française et japonaise), tandis que le milieu spécialisé en déficience visuelle s'avérait beaucoup plus accessible (connaissance de ce handicap, maîtrise du Braille français, contacts personnels dans ce milieu). J'ai donc finalement choisi de centrer cette recherche sur les écoles spécialisées en déficience visuelle, bien que ce handicap ait une prévalence relativement faible et que les écoles qui lui sont spécifiques soient en nombre restreint. J'ai par ailleurs eu accès à d'autres types d'établissements spécialisés, ce qui m'a permis de fonder ce travail sur le postulat que les phénomènes décrits ici ne sont pas propres aux « écoles d'aveugles », quoi qu'ils y prennent leur forme la plus frappante, mais traversent aujourd'hui tout le milieu éducatif spécialisé. Pour la suite de ce travail, on désignera ces écoles sous le nom « d'écoles d'aveugles », qui est leur désignation historique, une appellation qui n'est plus nécessairement représentative de leur réalité et s'inscrit dans une conception de l'éducation spécialisée qui n'est pas celle de l'inclusion, mais met justement en relief le décalage entre la vocation historique de ces écoles et leurs transformations actuelles.

Conclusion :

On a montré dans ce chapitre que la construction d'un objet de recherche comparatif nécessite l'adoption d'un angle de vue permettant de trouver un équilibre entre une approche globale, postulant une continuité internationale entre les phénomènes observés et une approche locale, explorant la diversité des contextes socio-culturels au risque de les rendre incomparables.

Dans le cas de cette recherche, on tendrait spontanément à postuler une continuité internationale : les transformations de l'éducation des enfants en situation de handicap sont le produit d'un mouvement international et les réformes adoptées en France et au Japon partagent les mêmes principes et le même vocabulaire. De plus, on observe dans les deux pays, dans le prolongement du processus décrit au chapitre (l'unification progressive de situations hétérogènes sous le vocable de « handicap », l'émergence d'une notion floue, celle de « besoins éducatifs particuliers », en parallèle d'une médicalisation croissante de difficultés diverses sous l'appellation de « handicap ». France et Japon sont ainsi aux prises avec les ambiguïtés pratiques de réformes dont les principes sont ceux de la promotion de l'inclusion sociale des personnes handicapées. Mais les deux pays, malgré ces ambiguïtés, évoluent en passant d'une logique d'enseignement « spécialisé » et à une logique que l'on peut appeler, par opposition, « généraliste », à la fois parce qu'elle vise à inclure les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire et parce qu'elle réunit des enfants aux situations très hétérogènes dans la catégorie « d'enfants à besoins éducatifs particuliers », sans référence à des catégories de déficience.

Cependant, l'étude de ce phénomène commun ne peut se passer de la prise en compte des particularités nationales : France et Japon diffèrent socialement, culturellement, au point de vue des caractéristiques du système éducatif en général et de l'organisation de l'éducation spécialisée en particulier. Ainsi, il est en particulier nécessaire de voir que, non seulement le sens du handicap n'est pas le même dans les sociétés et les systèmes scolaires français et japonais, mais les systèmes d'éducation spécialisés fonctionnent de manière différente, avec une tutelle du Ministère de l'Éducation au Japon et un recours au milieu associatif en France.

Il est alors essentiel d'adopter une posture de recherche qui permette d'analyser les processus communs à la lumière de ces différences. C'est pourquoi on a finalement choisi de centrer notre enquête sur les écoles spécialisées en déficience visuelle, qui nous apparaissent comme un prisme révélateur des enjeux de ce passage à une approche généraliste du

handicap en éducation et dont l'analyse permet de tirer le meilleur parti de la démarche comparative et d'établir un dialogue scientifique articulant des concepts français et japonais.

Dans la mise en œuvre de cette comparaison, on adoptera autant que possible une posture neutre entre la France et la Japon (sans jugement de « préférence ») et l'on prêtera donc particulièrement attention à la question de la catégorisation : dans une comparaison, faut-il adopter les catégories structurantes de l'un ou l'autre des pays ou créer des catégories universelles relativisant les catégories indigènes ? En raison du problème de la langue, on utilisera généralement les termes français (plus compréhensible pour les lecteurs que les termes japonais), tout en prenant soin de les définir lorsqu'ils recouvrent des concepts différents en France et au Japon, et sans que cela implique un jugement de supériorité sur la conceptualisation française des situations évoquées.

Conclusion

Dans cette partie, on a tracé les grandes lignes des définitions du handicap et des politiques le concernant, en particulier dans le domaine éducatif, en France et au Japon. On a ainsi montré que dans les deux pays, on observe une convergence dans le passage d'une logique de différenciation par catégories de déficience (qui s'inscrit dans un modèle médical du handicap) à une approche générale (qui s'inscrit dans un modèle social).

Dans le domaine éducatif, l'approche générale, sociale, a abouti à l'émergence d'une nouvelle catégorie : celle « d'enfants à besoins éducatifs particuliers », catégorie très large, aux contours flous, qui englobe les enfants en situation de handicap tout en les inscrivant dans une continuité (plutôt qu'une altérité radicale) par rapport aux autres enfants (puisque tout enfant peut avoir, à un moment de sa scolarité, des besoins particuliers, sans que cela ait nécessairement un caractère permanent). On passe ainsi d'une logique « spécialisée » (à la fois au sens de « séparée du système d'enseignement ordinaire » et de « différenciée par catégorie de handicap ») à une logique que l'on appelle, par opposition, « généraliste » (à la fois au sens d'inclusive, c'est-à-dire visant à gommer les différences entre enfants en situation de handicap et enfants non-handicapés, et au sens de « limitant les références à des catégories intermédiaires de déficience, celles-ci étant toutes englobées dans la notion de besoins éducatifs particuliers »).

On s'est interrogé sur la manière de mettre en œuvre une recherche comparative : quel niveau d'analyse adopter ? Où placer le regard, entre convergence internationale, politiques nationales et pratiques locales ?

On a finalement choisi de centrer cette recherche sur les transformations des écoles spécialisées, ce qui nous permet d'adopter une posture neutre entre France et Japon et d'enrichir les recherches existantes menées dans chaque pays par des éléments conceptuels développés dans l'autre, dans la perspective d'un échange scientifique franco-japonais. On a restreint le cadre de notre étude aux écoles spécialisées en déficience visuelle qui apparaissent comparables entre la France et le Japon et révèlent particulièrement les enjeux du passage à une approche généraliste, puisque la spécialisation est historiquement leur raison d'être.

Comment ces écoles, dont le fondement même est la logique de spécialisation, se transforment-elles dans la perspective du généralisme ?

Deuxième partie :
Observer l'enseignement spécialisé
au prisme des compétences

Introduction

Dans cette partie, on propose d'analyser les transformations des écoles spécialisées à l'heure du généralisme au prisme de la question des compétences. En effet, étudier comment des établissements fondés sur une approche catégorielle du handicap s'adaptent au passage à une approche levant les références aux catégories de déficiences nécessite de se pencher sur les réorganisations à l'œuvre au sein des écoles et les transformations du travail qui y est fait. A cet égard, le concept de compétences apparaît au cœur du processus étudié. En effet, les écoles spécialisées ont, historiquement, trouvé leur raison d'être dans le fait qu'elles étaient des établissements qui offraient aux enfants en situation de handicap une prise en charge qu'ils ne pouvaient obtenir à l'école ordinaire : le « détour ségrégatif », c'est-à-dire le fait de faire sortir les enfants du système ordinaire, était justifié par le fait qu'ils recevaient en milieu spécialisé une éducation plus adaptée à leurs besoins, qui leur permettait d'acquérir des connaissances selon des méthodes spécifiques et de développer leur autonomie. La légitimité des écoles spécialisées se fondait donc sur le fait qu'elles employaient des professionnels, en particulier des enseignants spécialisés, qui disposaient de compétences très spécifiques, maîtrisaient des techniques pédagogiques adaptées. Dans les *écoles d'aveugles*, ils étaient des experts de la déficience visuelle. Or aujourd'hui, avec le passage à une approche généraliste du handicap, la donne change : le profil des élèves scolarisés en *école d'aveugles* évolue (vers des situations de plus en plus hétérogènes) et les enseignants doivent mettre en œuvre un enseignement très individualisé, dans lequel la référence à la déficience visuelle perd de sa centralité. C'est pourquoi on choisit de centrer notre analyse sur les transformations des compétences des enseignants d'école spécialisée, pour construire notre problématique de recherche :

Les enseignants d'*école d'aveugles* continuent-ils à développer des compétences spécialisées à l'heure du généralisme inclusif ?

On décompose, au point de vue théorique, le concept de compétences en trois éléments : des qualifications (qui permettent l'accès au métier), des savoir-faire acquis au fil de la pratique du métier et une identité professionnelle fondée sur la possession des compétences. Analyser comment ces trois éléments évoluent à l'heure du généralisme nous permettra de comprendre de manière approfondie les transformations qui se jouent aujourd'hui dans les écoles spécialisées. On élabore donc trois hypothèses de recherche autour de ces trois dimensions théoriques, qui structureront la suite de cette recherche.

On s'interroge alors sur la méthodologie à adopter pour mener cette enquête dans une perspective comparative entre la France et le Japon et on expose les stratégies mises en œuvre sur le terrain pour observer l'enseignement spécialisé dans les deux pays. On montre en particulier comment, sur le terrain, l'investissement subjectif du chercheur ne nous apparaît pas seulement comme une variable qu'il conviendrait de neutraliser pour mettre en œuvre une analyse objective, mais comme un ensemble de faits étroitement liés à la situation observée et qu'on doit donc examiner comme une donnée de l'enquête.

Chapitre 3 :

Spécialisation ou généralisme ?

Le dilemme des compétences

A l'heure du passage à l'éducation inclusive, l'utilité même d'une « spécialisation » est remise en cause. Dans un contexte où la référence aux catégories de déficiences est abandonnée au profit d'une approche généraliste du handicap fondée sur l'idée de soutien individualisé, que signifie le terme « d'école spécialisée » ou « d'enseignant spécialisé » ?

Dans le cas de la déficience visuelle, cette interrogation se manifeste d'une manière particulièrement frappante. En effet, l'éducation des enfants déficients visuels est le produit d'une longue histoire, déjà évoquée aux chapitres précédents, au cours de laquelle des techniques éducatives spécifiques ont été développées et améliorées. Ces techniques, comme l'apprentissage du Braille ou l'éducation tactile, constitue traditionnellement le cœur du métier d'enseignant en « école d'aveugles ». Or aujourd'hui, les *écoles d'aveugles* connaissent de profondes mutations qui rendent l'usage de ces techniques moins pertinent que par le passé.

Ce chapitre vise à présenter les transformations à l'œuvre dans les écoles spécialisées, afin de montrer que les compétences des enseignants spécialisés sont un enjeu central dans ces mutations. On analyse, en pratique, les différentes facettes du passage d'une approche « spécialiste » à une approche « généraliste » du handicap. Dans les faits, le profil des élèves qui fréquentent les *écoles d'aveugles* a changé : aujourd'hui, la plupart de ces enfants ont, en plus de la déficience visuelle, des difficultés variées qui peuvent rendre inutilisables les techniques classiques d'enseignement adapté à la déficience visuelle. Les enseignants doivent donc faire preuve, dans leur pédagogie, d'une individualisation poussée. Cette volonté se heurte, en France, à la difficulté de gérer des classes très hétérogènes et d'individualiser l'enseignement dans un cadre collectif. Au Japon, la question est résolue de manière différente avec l'organisation des écoles selon un fonctionnement dual dans lequel les enfants ayant les handicaps les plus lourds sont pris en charge dans des classes différentes des enfants qui ont pour principale difficulté la déficience visuelle.

Après une exploration théorique du concept de compétences qu'on décompose en trois éléments (la qualification, le savoir pratique et le support d'une identité professionnelle), on construit notre problématique et nos hypothèses de recherche autour de cette question de la place des compétences spécialisées aujourd'hui.

1. De la spécialisation au généralisme : les transformations des écoles spécialisées en pratique

Avec les transformations des écoles, les enseignants d'*écoles d'aveugles* ne poursuivent plus les mêmes objectifs que par le passé. Autrefois, leur travail visait avant tout à transmettre des connaissances (les mêmes qu'à l'école ordinaire) avec des méthodes adaptées à la déficience visuelle et à permettre aux enfants déficients visuels de développer leur autonomie (en particulier au niveau de la locomotion). Aujourd'hui, il semble que se soit substitué à cela un objectif plus généraliste : accompagner individuellement vers l'autonomie des enfants aux difficultés variées, quel que soit leurs handicap. De plus, les écoles spécialisées se sont vues ajouter une nouvelle fonction : en plus de scolariser en leur sein des enfants déficients visuels, elles jouent désormais un rôle de centre de ressources et d'expertises auprès des écoles ordinaires qui accueillent des enfants déficients visuels en intégration. Au cœur de ces évolutions, les compétences spécialisées liées à la déficience visuelle représentent un enjeu central. Délaissées au profit d'une approche généraliste du handicap ou nécessaires pour assurer un accueil de qualité en école ordinaire, elles voient aujourd'hui changer leur place dans le milieu spécialisé dont elles étaient autrefois la pierre angulaire.

Afin de mettre en lumière les changements qui se sont produits dans les *écoles d'aveugles* depuis deux décennies, il est intéressant de comparer des scènes d'enseignement caractéristiques de la situation actuelle des écoles d'aveugles avec des scènes filmées il y a une vingtaine d'années. Ces comparaisons nous permettent de montrer concrètement ce qui a évolué dans le quotidien des enseignants spécialisés français et japonais.

1.1 L'enseignement en école d'aveugles dans les années 1990 : une spécialité similaire en France et au Japon

Les scènes décrites ci-dessous sont des exemples de ce qu'était l'enseignement spécialisé il y a une vingtaine d'années en France et au Japon. Elles sont toutes deux extraites de films documentaires sur l'enseignement spécialisé. On pourrait donc penser qu'elles ne sont pas représentatives de la situation générale des *écoles d'aveugles* à cette période, mais seulement du regard porté sur celle-ci par leurs réalisateurs. Afin de compenser ce possible biais, on les a soumises à la « vérification » d'enseignants qui exerçaient dans différentes écoles à l'époque où elles ont été tournées, ainsi que d'anciens élèves ayant fait leur scolarité en *école d'aveugles* dans les années 90. A l'issue de ces discussions, il est apparu que ces vidéos étaient conformes aux souvenirs que gardaient les deux groupes de cette période.

Elles mettent en lumière le fait qu'à cette époque, l'enseignement en *école d'aveugle* revêtait des formes sensiblement similaires en France et au Japon : il s'agissait avant tout de transmettre les mêmes connaissances qu'à l'école ordinaire en utilisant des méthodes adaptées à la déficience visuelle. Ainsi, il apparaît que, par le passé, la spécificité liée à la déficience visuelle primait sur les différences de culture nationale.

1.1.1 En France

Les scènes décrites ici sont issues du film « Les enfants de Braille », réalisé à l'Institut National des Jeunes Aveugles en 1996.

Première scène :

La classe compte huit élèves non voyants et malvoyants d'une dizaine d'années et un enseignant (lui-même non voyant). Les tables sont disposées en trois rangées face à l'un des murs.

Il s'agit d'un cours de géographie. Chaque enfant a devant lui une carte de l'Europe en relief. Tandis que la voix off explique que les cours dispensés dans cette école sont les mêmes qu'à l'école ordinaire, moyennant quelques adaptations (classes à effectif réduit qui permettent une individualisation de l'enseignement et utilisation des méthodes pédagogiques spécifiques dans lesquels la parole et le toucher remplacent la vue), un gros plan montre les mains de l'enseignant qui se posent sur celles d'une élève pour les guider vers une ligne en relief qui représente une frontière. La carte comporte également des inscriptions en braille.

L'enseignant change de place et vient s'asseoir sur le coin de l'une des tables. Il pose alors des questions à l'oral aux enfants à propos d'informations écrites sur la carte, en particulier sur les capitales des pays européens. Les réponses, bonnes ou mauvaises, fusent dans la salle. L'enseignant apporte des précisions lorsqu'une réponse est fausse.

Deuxième scène :

La scène suivante montre une classe de lycée composée de quatre élèves assis devant des tables disposées « en U ». Trois ont devant eux une Perkins (machine à écrire le Braille), un classeur avec des feuilles de papier. L'enseignant est lui-même malvoyant.

Il s'agit d'un cours de philosophie. Un gros plan montre les mains d'une élève qui se déplacent rapidement sur la Perkins et la feuille de papier qui se couvre de caractères en braille, puis le visage de l'élève tandis qu'elle intervient à l'oral pour expliquer que, de même qu'on ne naît pas avec un corps d'adulte, l'esprit se forme au cours de la vie, notamment à travers la souffrance. Au début de son intervention, elle a une voix hésitante

mais, encouragée par l'enseignant, elle développe sa pensée. L'enseignant lui répond en montrant son accord avec ce qu'elle vient de dire et en développant avec des considérations sur la formation du sujet humain à travers la confrontation avec des obstacles.

Ces extraits montrent que, dans l'école filmée, les cours dispensés sont exactement les mêmes que dans l'enseignement ordinaire (le choix de montrer un cours de philosophie n'est pas anodin à cet égard). Les salles filmées ont tous les attributs d'une salle de classe et les enseignants se comportent exactement de la même manière que des enseignants ordinaires, si ce n'est qu'ils sont manifestement eux-mêmes déficients visuels. Les élèves apparaissent dynamiques et participent au cours en répondant aux questions posées à l'oral. Finalement, on n'observe que deux différences majeures par rapport à des cours en école ordinaire : le nombre réduit d'élèves dans les classes et l'utilisation de matériel spécifique (cartes tactiles et écriture à la Perkins).

1.1.2 Au Japon

La scène décrite ici est issue du documentaire « Pour des lendemains de compréhension mutuelle – Ensemble avec plaisir – Avec des amis déficients visuels » (*Wakariaeru asu no tame ni – tomo ni tanoshiku – me no fujiyū na tomodachi to*, 分かり合える明日のために ~とともに楽しく ~目の不自由な友達と), réalisé par le syndicat des travailleurs de la compagnie d'assurance-vie Nihon Seimei et publié par Kokusai Hōei en 1998.

La scène suivante a été tournée à l'école d'aveugles rattachée à l'Université de Tsukuba. Il s'agit d'une classe de 5^{ème} année d'école primaire.

La classe compte quatre élèves, deux garçons et une fille aveugles et un garçon malvoyant. Chacun est installé à une table individuelle. Les tables sont réparties en deux rangées et celle du devant est adossée à la table de l'instituteur. Au milieu de chaque rangée, une table longue est située entre les tables des deux enfants de la rangée. Sur cette table longue sont posés les outils de travail de chaque élève, c'est-à-dire les machines Perkins des élèves non-voyants et le matériel grossissant pour l'élève malvoyant.

Derrière la table de l'instituteur se trouve un tableau noir. Devant le tableau, sur la droite, on peut voir un téléagrandisseur. Sur la gauche du tableau se trouve un « coin bureau » : il s'agit d'un bureau sur lequel sont posés un ordinateur et un grand nombre de documents.

Au début de la scène, les élèves et l'enseignant sont debout pour les salutations de début de cours qui sont dites d'une voix forte par l'un des enfants. Après avoir salué, les enfants

s'asseient. L'enseignant reste debout et annonce le programme du cours : il s'agit d'un cours de grammaire sur les conjonctions (*tsunagi kotoba*, つなぎ言葉). A sa demande, les enfants sortent leurs manuels scolaires : manuels en Braille pour les élèves non-voyants, en caractères agrandis pour l'élève malvoyant. La voix off du documentaire explique qu'il s'agit des mêmes manuels scolaires que ceux utilisés à l'école ordinaire, mais adapté à la vue des élèves malvoyants et transcrits en Braille, en retirant les images et schémas, pour les enfants non-voyants. L'enseignant écrit à la craie, sur le tableau noir : つなぎ言葉, le titre de la leçon.

L'enseignant demande aux élèves de lire à voix haute. L'élève au 2ème rang à gauche lève la main ; l'enseignant l'interroge et elle lit à haute voix la leçon dans le manuel en Braille. Sa lecture est très fluide, sa voix claire et forte. La voix off explique que la première chose que les enfants non-voyants apprennent en arrivant dans l'école est la lecture du Braille. Puis elle présente en quelques mots deux des enfants (l'un « aime faire des blagues », l'autre « est bon en sport »).

Les enfants prennent leur machine Perkins (on suppose qu'il s'agit de l'activité qui suit la lecture de la leçon à voix haute) ou leur stylo pour faire des exercices à l'écrit. La voix off donne des explications sur l'écriture en Braille à la Perkins. Elle passe ensuite en revue les différents outils utilisés par les enfants dans le cadre scolaire : tablette Braille pour les non-voyants, lentille grossissante pour les malvoyants. On voit alors que l'enseignant écrit la leçon au tableau noir, tandis que l'enfant malvoyant lit avec la lentille.

Dans cette scène, comme dans la scène française, la configuration des lieux ne diffère pas réellement de l'école ordinaire, si ce n'est par le nombre d'élèves. Tous sont face au tableau noir sur lequel l'enseignant écrit, même si la majorité des élèves ne voient pas du tout. En revanche, l'utilisation de matériel pédagogique adapté est au cœur de l'activité d'enseignement. Enfin, la vidéo, par les commentaires qui sont faits, met l'accent sur le fait que les enfants de cette classe n'ont pas de difficultés autres que la déficience visuelle.

On constate que les différences entre ces deux scènes sont assez minimes. En France comme au Japon, on observe des scènes dans lesquels des contenus qui sont les mêmes qu'à l'école ordinaires sont enseignés avec des méthodes spécifiques à la déficience visuelle.

Il semblerait donc que, dans les années 90, l'enseignement en *école d'aveugles* soit assez similaire en France et au Japon, les spécificités liées au travail d'enseignement auprès

d'élèves déficients visuels (conçu de la même manière dans les deux pays) l'emportant sur les différences socio-culturelles entre les deux pays.

1.2 L'enseignement en école d'aveugles aujourd'hui : quels collectifs pour l'individualisation pédagogique ?

Les scènes suivantes présentent l'enseignement en école d'aveugles aujourd'hui en France et au Japon. Elles sont extraites de mes carnets de terrain. Elles ont été choisies pour leur caractère représentatif de l'enseignement spécialisé dans les deux pays, c'est-à-dire qu'elles se sont déroulées sans élément pouvant être identifié comme « perturbateur »²⁷. C'est pourquoi, en ce qui concerne les scènes japonaises, j'ai choisi de présenter des cours durant lesquels j'ai été observatrice non participante.

On y observe des situations à la fois très différentes des précédentes et très différentes entre elles avec, en France, un problème de gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe qui rend très difficile l'individualisation de la pédagogie et, au Japon, une situation qui au premier abord ne diffère pas fondamentalement de celle observée dans le passé mais qui cache, en réalité, une réorganisation des écoles vers un fonctionnement dual visant à réduire l'hétérogénéité au sein des classes et à favoriser l'individualisation de l'enseignement, au risque de créer des situations de cours particuliers.

1.2.1 En France : la gestion de l'hétérogénéité en classe

La scène se déroule le 24 janvier 2013 à 13h30.

Les jeunes (il s'agit du groupe des 13-15 ans) sont assis autour des tables rassemblées au milieu de la classe. Ils sont six. Je suis assise avec eux. Catherine (l'enseignante que j'accompagne, cf chapitre suivant) est assise à côté de l'un des ordinateurs.

Catherine annonce le programme de la séance : il s'agit de lire la suite de la nouvelle *Les bottes de sept lieues* (Marcel Aymé) qu'ils étudient depuis le début du trimestre, morceau par morceau, chaque semaine. D'abord, Catherine imprime et distribue les exemplaires du texte de la semaine, adaptés à la vue de chacun. En Braille pour certains (il y a une imprimante Braille dans la salle. Le fonctionnement d'une imprimante Braille est très bruyant, il est donc impossible de parler pendant l'impression. Mais l'un des jeunes (Nolan) aime particulièrement ce bruit, c'est pourquoi Catherine imprime pour lui lorsqu'il est dans la salle plutôt qu'en avance.), en caractères agrandis pour les autres (chacun utilise une taille de

²⁷ Les détails de la méthodologie d'observation sont présentés au chapitre suivant.

caractères différentes, parfois la police diffère également, en fonction des recommandations données par l'orthoptiste de l'école).

Puis Catherine me demande de lire le texte à haute voix. Il n'est pas trop long et personne ne s'endort (cela arrive parfois, surtout lorsque les cours ont lieu en début d'après-midi). Pendant la lecture, quelqu'un frappe à la porte. Ce sont deux jeunes filles qui font partie de ce groupe mais ne participent aux activités scolaires que le matin (elles ne maîtrisent pas la lecture. Je donne des cours de lecture individualisé à l'une d'entre elles à certains moments de la semaine, pendant que la plupart des autres ont d'autres types de prise en charge individuelle et que les jeunes restent dans la classe travaillent individuellement avec Catherine). L'après-midi, elles font des activités éducatives (c'est-à-dire, avec des éducateurs, par opposition aux enseignants). Elles viennent demander si elles sont avec nous à cette heure-ci. Catherine leur répond que non, elles sont à l'étage du dessous, avec les éducateurs, car c'est l'après-midi, et qu'il faudrait qu'elles arrivent à retenir leur emploi du temps.

Ensuite, Catherine demande à l'une des jeunes de lire les questions qui se trouvent à la fin du texte. Il s'agit à la fois de questions de vocabulaire et de compréhension générale du texte. Elle les fait réfléchir, à l'oral, tous ensemble, sur les questions, de manière à les faire tous participer. Puis elle leur demande de prendre leur matériel d'écriture. Deux jeunes non-voyants prennent une Perkins, le troisième prend son BrailleSense (ordinateur portable Braille). Les jeunes malvoyants s'installent devant les ordinateurs situés à trois coins de la salle. Ils commencent à rédiger individuellement leurs réponses aux questions en relisant le texte.

Je passe derrière les jeunes malvoyants pour les aider en cas de besoin et Catherine s'occupe des jeunes non-voyants.

Nolan appelle continuellement Catherine : « Madame, Madame ». Pour chaque question, il veut lui demander confirmation de la réponse, à voix haute. Cela agace les autres jeunes qui lui crient : « Arrête ! T'es pas tout seul ! ». Eux aussi appellent « Madame, Madame », pour poser des questions, mais à voix plus basse. Catherine lui dit qu'il doit travailler seul et parler dans sa tête. Elle a beaucoup à faire puisque tous lui posent des questions en même temps. Deux minutes plus tard, Nolan appelle à nouveau Catherine très fort et les autres se remettent à crier. A chaque fois, Catherine et moi intervenons pour tous les rappeler à l'ordre. Le manège se répète une dizaine de fois, la tension monte entre les jeunes. Finalement, Nolan crie « Je vais à l'infirmerie. ». Il met son manteau, prend son cartable et

sort de la classe. Je le rattrape sur le pas de la porte et je parle avec lui, pour lui dire que les autres ne sont pas contre lui et qu'il faut qu'il revienne avec nous. Un jeune malvoyant m'appelle au même moment pour me poser une question sur l'exercice. Nolan retourne s'asseoir et je vais m'occuper des autres qui m'appellent à tous les coins de la salle. Catherine dit quelques mots à Nolan pour le calmer.

Les appels « Madame, Madame » et « Anne-Lise, Anne-Lise » voleront néanmoins à travers toute la classe jusqu'à la fin de l'heure et nous devons sans cesse courir d'un jeune à l'autre pour répondre aux questions, tandis qu'ils ne cesseront d'alimenter le volume sonore de la classe en se demandant mutuellement de parler moins fort.

Si cette scène n'est pas représentative de toutes les heures de cours que j'ai pu observer, on peut néanmoins y voir quatre éléments caractéristiques que l'on peut mettre en comparaison avec les autres scènes décrites dans ce chapitre :

- Le profil des élèves n'est plus le même que par le passé. Dans la scène des années 1990, tous les enfants de la classe ont pour seul handicap la déficience visuelle. Dans le groupe observé dans cette scène, même si aucun jeune n'a véritablement de polyhandicap, tous ont des difficultés autres que le handicap visuel, notamment des difficultés d'apprentissage (l'une des deux jeunes filles qui viennent frapper à la porte mais ne participent pas à l'activité de lecture a des difficultés liées à une maladie neurologique rare ; la plupart des autres ont d'importantes difficultés d'apprentissage et notamment de maîtrise de la lecture et de l'écriture). De plus, certains ont peu d'autonomie : le travail individuel leur est difficile.

C'est pourquoi Catherine commence par leur faire écouter le texte lu à voix haute puis les fait réfléchir ensemble aux questions, avant de leur demander d'écrire individuellement leurs réponses. La scène décrite montre que, même après ce travail collectif, certains ont des difficultés à travailler seul. Enfin, la communication entre eux peut également être difficile. C'est le cas notamment pour Nolan, jeune qui présente des traits autistiques. On observe ainsi une évolution du profil des élèves vers des difficultés globalement plus lourdes et plus diversifiées que par le passé.

- Le contenu du cours évolue en conséquence. Il n'est en réalité plus possible de suivre les programmes de l'Education Nationale. Cela explique que les activités ne correspondent pas au niveau des cours de l'école ordinaire pour les jeunes du même âge. Ainsi, pour les jeunes de ce groupe, âgés de 13 à 15 ans, les cours correspondent à un niveau fin de primaire – début de collège, dans les termes de l'Education Nationale.

- En ce qui concerne les méthodes et outils pédagogiques, on peut noter que l'informatique fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement. Elle permet à chaque

élève de travailler individuellement sur un support adapté à ses besoins et difficultés (ainsi, pour l'élève non-voyant qui travaille avec un BrailleSense, le choix de cet outil a été dicté par le constat que taper à la Perkins était difficile pour lui, notamment en raison du bruit de la machine qui générait chez lui une angoisse et des crises de colère). Le cours est divisé en deux temps pédagogique : d'abord un travail « en classe entière » dans lequel les jeunes sont amenés à réfléchir collectivement aux questions, à l'oral (ce qui permet en particulier à ceux qui ont des difficultés à l'écrit de participer activement), puis un travail écrit, individuel, qui leur demande de faire preuve d'autonomie. Le cours vise donc à la fois à les inciter à développer des connaissances « scolaires » de la manière qui les met le plus à l'aise (à l'oral) et à se confronter avec la nécessité du travail individuel pour développer leur autonomie.

- La gestion de classe a également évolué : cette scène montre que les écoles d'aveugles accueillent aujourd'hui des élèves ayant, en plus de la déficience visuelle, des difficultés de communication. Dans d'autres classes, les élèves peuvent aussi avoir des troubles du comportement. Pour les enseignants, maintenir le calme au sein du groupe nécessite donc une attention particulière et des efforts soutenus. Le départ spontané de Nolan dans la scène décrite n'est qu'un exemple des tensions qui peuvent s'installer dans une classe et « exploser » de manière inattendue, ici sans gravité. L'enseignant doit alors faire preuve d'une grande vigilance et savoir gérer ces situations avant qu'elles ne posent véritablement problème. Ainsi, la gestion de classe semble prendre une part plus importante que par le passé dans le travail enseignant.

1.2.2 Au Japon : des écoles au fonctionnement dual

La scène se déroule le 18 octobre 2013 à 9h20, à l'école d'aveugles de Kyoto, dans une classe de 4^{ème} année d'école primaire.

La classe compte deux élèves. Ils sont assis l'un à côté de l'autre, à des tables placées au centre de la salle. L'enseignant est assis face à eux, tout proche, de l'autre côté de leurs tables.

Après les salutations de début de cours, l'enseignant annonce le programme de la séance : ils vont travailler à l'étude des « mots pour compter²⁸ ».

Toute la séance se déroule de la manière suivante : l'enseignant pose une question telle que : « Quand on parle des jours, comment on dit quand il y en a six ? ». Les deux garçons veulent toujours répondre, l'enseignant les interroge à tour de rôle (un élève à chaque question). Ils disent toujours la bonne réponse. Puis ils écrivent tous les deux le mot en question à la Perkins. Aussitôt qu'ils ont écrit, l'enseignant (qui est voyant) regarde sur leur feuille pour vérifier qu'ils ont écrit correctement en Braille et les corrige en cas d'erreur. Ils font en réalité très peu d'erreurs.

Entre les mots, ils ont très envie de bavarder avec l'enseignant, de lui demander s'il a regardé la télévision la veille, ce qu'il a mangé le matin... En général, l'enseignant répond et leur renvoie la question. Les deux garçons sont visiblement très heureux d'avoir une conversation informelle avec leur professeur et celui-ci semble lui aussi très à l'aise dans cette situation. Mais très régulièrement, il coupe court à la conversation pour reprendre le fil de son cours. Ainsi, la séance se déroule dans une atmosphère très détendue. Puis viennent l'heure des salutations de fin de cours.

A première vue, dans cette scène, le profil des élèves n'est pas particulièrement différent de celui de la classe de la scène des années 1990 : il s'agit d'enfants déficients visuels sans handicap associé et sans difficulté d'apprentissage ou de communication. La principale différence réside dans leur nombre : de quatre, ils sont passés à deux. Il s'agit là d'un trait représentatif de l'évolution des *écoles d'aveugles* japonaises. Le nombre d'élèves dans les écoles est en diminution, et ce pour trois raisons. D'une part, les progrès de la médecine au cours des dernières décennies sont telles que le nombre total d'enfants déficients visuels est en baisse, en particulier le nombre d'enfants non-voyants : la recherche sur les maladies oculaires s'est développée de telle manière que la prévalence de la cécité totale est en forte diminution, tandis que celle de la malvoyance est également en baisse, quoique dans une

²⁸ Dans la langue japonaise, les mots utilisés pour compter varient selon la nature des objets comptés (on ne dira pas « six » de la même façon s'il s'agit de six personnes, six chemises ou six jours).

moindre mesure. D'autre part, les réformes en faveur de l'inclusion scolaire visent à maintenir de plus en plus d'élèves dans le système scolaire ordinaire plutôt que de les orienter vers le milieu spécialisé ; toutefois, le développement de l'inclusion scolaire dans le cas des enfants déficients visuels demeure relativement limité, en comparaison d'autres types de handicap (comme on l'a montré au chapitre 2). Enfin, avec le passage au système d'éducation de soutien spécialisé (*tokubetsushienkyōiku*, 特別支援教育), les écoles spécialisées ont aujourd'hui perdu leur spécificité : les écoles d'aveugles sont aujourd'hui des « écoles de soutien spécialisé » (*tokubetsushiengakkō*, 特別支援学校) au même titre que les anciennes écoles de sourds ou écoles pour enfants handicapés mentaux. Toutes ces écoles ont vocation à fournir un soutien individualisé adapté aux besoins particuliers de chaque enfant et non plus de dispenser une éducation « spéciale » définie en fonction d'un type de handicap, même si, dans les faits, une forte spécialisation demeure. Ainsi un enfant déficient visuel, surtout s'il a d'autres difficultés, peut être orienté vers une école spécialisée qui n'est pas une *école d'aveugles* : cela se fait notamment lorsque l'*école d'aveugles* (il n'y en a généralement qu'une seule par département) se situe loin du domicile de l'enfant.

La diminution du nombre d'élèves dans les *écoles d'aveugles* entraîne celle des effectifs des classes de ces écoles : en effet, les écoles cherchent, autant que possible, à conserver la même progression qu'à l'école ordinaire²⁹ et les regroupements de classe, s'ils ne sont pas inexistantes, sont néanmoins plus rares que ce à quoi s'attendrait l'observateur français habitué aux suppressions de classes et au doubles niveaux. Ainsi, il n'est pas rare de voir des classes composées de deux élèves, voire d'un seul ; à l'inverse, les classes comptant plus de trois élèves apparaissent comme des exceptions.

A en juger seulement par cette scène, on aurait tendance à penser que l'on observe au Japon uniquement une diminution des effectifs mais pas de diversification des profils des élèves ni d'évolution vers des handicaps plus lourds. Ce serait là masquer une caractéristique essentielle du fonctionnement des écoles spécialisées japonaises : la séparation des classes entre « mono-handicap » (*tan'itsu*, 単一) et polyhandicap (*chōfuku*, 重複, littéralement « lourd et pluriel »). En effet, les *écoles d'aveugles* fonctionnent sur un système dual : pour chaque niveau (*gakunen*, 学年), les élèves sont divisés en classes *tan'itsu* et classes *chōfuku*, en fonction de leur degré de handicap, ce qui contribue encore à réduire les effectifs de chaque classe (s'il peut arriver que des classes de deux niveaux

²⁹ A l'école japonaise, il existe une association plutôt plus forte qu'en France entre classe et âge. Le redoublement et le saut de classe sont pratiquement inexistantes, car il est considéré plus important de maintenir l'homogénéité des groupes-classes en matière d'âge.

successifs soient regroupées, il est en revanche exclu que deux classes de même niveau, l'une *tan'itsu* et l'autre *chōfuku* soient combinées). Ainsi on observe, au cœur même des écoles spécialisées, un processus de catégorisation des enfants et de répartition dans des classes spécifiques, témoignage d'une volonté de créer les classes les plus homogènes possibles.

Comment se déroule alors les cours dans une classe *chōfuku* ? La scène suivante a été observée le 17 octobre 2014 à 8h30, à l'école d'aveugles de Kyoto, dans une classe *chōfuku* de 2^{ème} année de collège.

Dans la salle, deux élèves et deux enseignants. Deux tables sont placées au milieu de la salle, chaque élève est assis devant une table et un enseignant se trouve de l'autre côté de chaque table, face à l'élève. Les élèves : A est un garçon non-voyant, en fauteuil roulant ; B est une fille malvoyante qui a un handicap mental. Il s'agit d'un cours « d'activités d'autonomie » (自立活動, *jiritsukatsudō*)³⁰.

Tous les quatre font les salutations de début de cours. C'est A qui est responsable des salutations. Apparemment il ne peut pas parler. C'est l'enseignante à sa table qui prononce les mots tout en le faisant appuyer, en rythme, sur le bouton d'un appareil qui fait du bruit. Après les salutations, ils ne sont plus un groupe de quatre personnes : la classe se divise en deux cours particuliers menés indépendamment l'un de l'autre.

Pour A : l'enseignante va chercher des objets de différentes formes : une boule, un carré plat, un triangle plat. Elle prend la main de A et la guide sur chacun des objets en lui disant leur nom et en décrivant leurs caractéristiques avec des mots simples (« la boule, on peut la mettre dans sa main, fermer la main, placer l'autre main dessus et on la sent sur toute la paume des deux mains »)...Puis elle met les trois objets devant lui et demande qu'il lui donne la boule. Il pose la main sur les objets, les touche lentement, puis lui donne la boule. Lorsqu'elle demande le carré, il lui donne le triangle. Elle réexplique. Ils recommencent. Lorsqu'il a tout réussi, elle lui dit qu'ils vont aller plus vite cette fois. Elle lui dit « carré », sur le même ton que si c'était le signal de départ d'une course. Il réussit. Même chose pour les autres objets. Il ne rit pas en faisant du bruit mais il montre que ça l'amuse. Elle rit aussi et le félicite. Puis elle lui dit que maintenant ils vont compter. Elle va chercher une boîte qui

³⁰ Il s'agit d'activités qui ne sont pas liées aux programmes scolaires ordinaires mais visent à développer l'autonomie des enfants dans les activités de la vie quotidienne, par des méthodes très variées. Elles correspondent plus au moins aux activités qui, en France, sont prises en charge par les éducateurs spécialisés mais, au Japon, elles sont assurées par des enseignants. Si l'emploi du temps des classes *tan'itsu* alterne enseignements « scolaires » proprement dits et activités d'autonomie, celui des classes *chōfuku* ne comporte pratiquement que des activités d'autonomie.

contient d'autres boules et le met devant lui. Elle lui donne une boule dans la paume de sa main en disant que c'est « une boule ». Puis elle lui donne une deuxième boule qu'il doit tenir dans la même main. Elle lui dit que c'est « deux boules », qu'il faut bien les tenir, sinon ça glisse de la main. Ce sont des révisions, elle lui dit tout cela lentement, mais en montrant que ce sont des choses qu'il connaît déjà. Puis elle lui donne une troisième boule qu'elle lui met dans l'autre main et lui dit que c'est « trois boules », une boule dans la main gauche et deux dans la droite. Puis elle lui change les boules de main, deux boules dans la main gauche et une dans la droite, c'est toujours « trois boules ». Elle lui décrit lentement avec des mots la sensation d'avoir une boule dans une main et deux dans l'autre. Puis elle lui donne une autre boule à mettre dans la main qui n'en avait qu'une. Ca devient « quatre boules ». Elle lui fait changer les boules de main, c'est toujours quatre boules et la sensation est la même, deux boules à gauche et deux à droite, ou deux à droite et deux à gauche, il n'y a pas de différence. Puis elle lui fait remettre les boules dans la boîte et demande qu'il lui en sorte une, puis deux, puis trois, puis quatre. Il le fait très lentement, mais réussit. Elle lui fait refaire l'exercice plus vite, plus encore plus vite, et ils se mettent à rire, chacun à leur manière.

Pour B : l'enseignant va chercher une boîte qui contient des objets. Il lui demande de les reconnaître, un par un, en les touchant et en les regardant. Il y a à la fois des volumes géométriques (boule, cube), des animaux (oiseau, poisson, vache...), et des choses de la vie quotidienne (maison, voiture...). Elle a de grosses difficultés d'élocution mais elle dit à voix haute les noms des objets qu'elle reconnaît. L'enseignant lui fait répéter certains mots en articulant plus. Elle reconnaît la plupart des objets ; lorsqu'elle n'y arrive pas, il guide ses mains sur l'objet en lui décrivant les sensations avec des mots, puis il remet l'objet dans la boîte et le ressort un peu plus tard. Lorsqu'elle en réussit plusieurs à la suite, il la félicite et elle se met à rire très fort, en agitant les bras. Il lui dit de faire plus doucement et de continuer. Lorsqu'ils en ont fini avec cette boîte, l'enseignant lui demande de la ramener sur l'étagère des jeux. Elle se lève, prend la boîte, va devant l'étagère et cherche l'espace vide où mettre la boîte. Elle le trouve et la range. Pendant ce temps, l'enseignant est allé chercher, sur une autre étagère, un grand plateau et une boîte de pions. Il pose le plateau sur la table (le plateau est plus grand) et dispose à différents endroits du plateau une dizaine de pions aimantés. Il lui demande de chercher les pions sur le plateau. Elle pose ses mains sur le plateau et cherche. Elle trouve tous ceux qui sont au centre du plateau. Il lui dit de faire des mouvements plus larges et de chercher aussi près des coins du plateau. Au départ, elle n'en

trouve plus. Puis, sur ses conseils, elle élargit ses mouvements et trouve tous les pions, sauf trois qui sont près du rebord le plus éloigné d'elle. Il lui suggère de se pencher pour aller chercher plus loin. Elle trouve finalement les trois pions manquants. Il la félicite et elle se met à rire en répétant « *jōzu, jōzu* »³¹.

C'est la fin du cours. A fait les salutations de fin de la même manière qu'au début.

On constate donc que l'impression précédente, celle de l'absence d'évolution du profil des élèves, est faussée : en réalité, celui-ci évolue bien vers des handicaps plus lourds et plus diversifiés. Cette évolution sur le long terme a été mesurée ; le graphique suivant montre la tendance générale (Kōseirōdōshō, 2006, p.3), quoiqu'il ne fasse pas état des chiffres les plus récents³² :

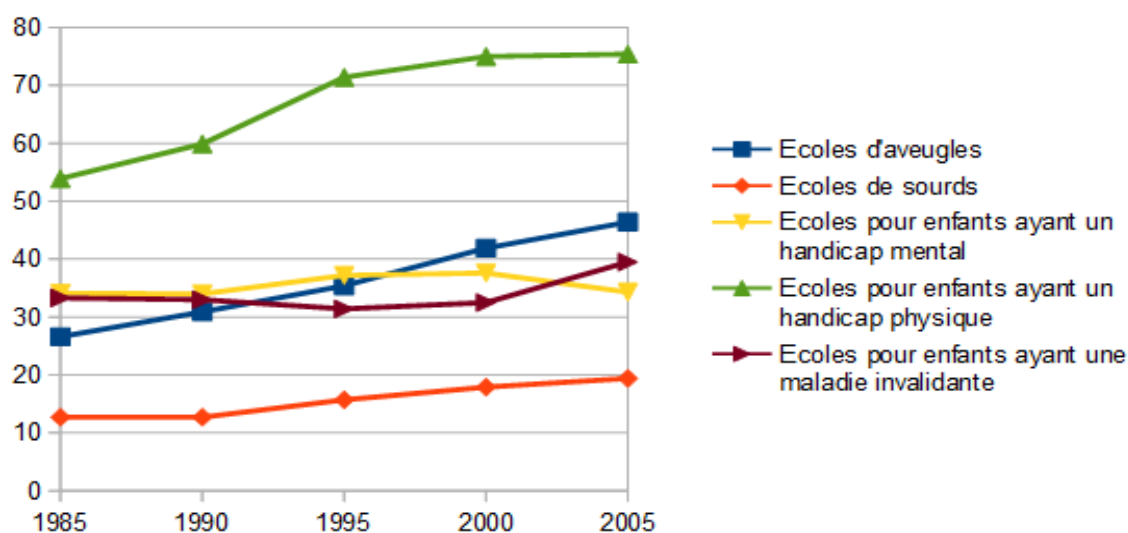


Figure 5 :
Evolution de la proportion d'élèves inscrits en classe chōfuku
(niveaux primaire et collège)

Ainsi, on observe cette évolution, de manière plus ou moins marquée, dans toutes les écoles spécialisées, à l'exception des écoles pour les enfants ayant un handicap mental, mais elle apparaît particulièrement nettement dans le cas des *écoles d'aveugles*.

Contrairement à ce qui se produit en France, elle est prise en charge en divisant les écoles entre élèves uniquement déficients visuels et élèves polyhandicapés.

³¹ « *Je suis douée, je suis douée* ».

³² Après 2005, la tendance à l'évolution des profils des élèves vers des handicaps plus lourds et souvent multiples (*chōfukuka*, 重複化) se poursuit, mais on ne dispose pas de données détaillées par type d'école, conformément au passage à la désignation officielle « d'école de soutien spécialisé » généraliste.

Le fonctionnement de l'école est donc dual en ce qui concerne le contenu des cours, avec d'un côté, des classes *tan'itsu* qui suivent toujours les programmes de l'école ordinaire (comme autrefois, les élèves de ces classes utilisent les manuels scolaires officiels, en édition adaptée en Braille ou en gros caractères) et de l'autre, des classes *chōfuku* dans lesquels les enfants suivent un programme hautement personnalisé, différent d'un élève à l'autre et adapté en fonction de leurs difficultés et de leurs besoins. Il semble ainsi que les changements en matière de diversification des handicaps aient été « externalisés » aux classes *chōfuku*.

De la même manière, les méthodes utilisées varient considérablement entre les deux types de classe. Dans les classes *tan'itsu*, on continue d'enseigner avec les méthodes « classiques » d'éducation des aveugles, fondées notamment sur l'utilisation de la machine Perkins pour l'apprentissage de l'écriture en Braille. Dans les classes *chōfuku* où l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture ne correspond pas aux besoins des élèves, les méthodes sont tout à fait différentes : elles s'inspirent à la fois de la pédagogie pour les enfants déficients visuels en bas âge et de celle adaptée au handicap mental (dans d'autres cas que la classe décrite ici, elles intègrent également des éléments liés à l'éducation des enfants ayant un handicap moteur). Il ne s'agit plus là d'appliquer des méthodes codifiées dans le cadre d'un handicap précis, mais plutôt de personnaliser au maximum la relation pédagogique afin de répondre au mieux aux difficultés et aux besoins de chaque enfant.

La condition de possibilité de cette extrême personnalisation est le très fort taux d'encadrement dans les classes *chōfuku*, ici un enseignant par élève. Ainsi la gestion de classe prend une forme très différente de ce qu'elle est en France et l'agitation d'un enfant peut plus facilement être gérée par l'enseignant qui n'a pas d'autres enfants à prendre en charge au même moment et donc pas de risque d'effet de groupe. Même dans les classes *tan'itsu*, la gestion de classe n'apparaît pas comme un problème majeur : le nombre d'enfants est très faible dans ces classes aussi et l'enseignant peut aisément répondre aux demandes d'attention de tous les élèves présents, y compris lorsqu'ils souhaitent engager une conversation quelque peu informelle au milieu du cours. Ainsi, dans les classes japonaises, l'atmosphère entre enfants et enseignants paraît relativement détendue, du fait de l'intimité qui tend à se créer dans des conditions qui impliquent une telle proximité (notamment physique) entre les deux parties.

Il semble donc que les *écoles d'aveugles*, en France et au Japon, soient touchées par le même phénomène : l'augmentation de la proportion des enfants ayant des handicaps (en

particulier des handicaps lourds) autres que la déficience visuelle. Cependant, les réponses apportées à ce phénomène diffèrent entre les deux pays avec, en France, une prise en charge de tous les enfants ensemble dans de grands collectifs hétérogènes et, au Japon, une séparation marquée entre les « degrés de handicap » qui aboutit à la création de classes aux effectifs très faibles. Cette différence est structurante pour mener une analyse comparative des changements survenant dans les deux pays en matière de contenu des enseignements, de méthodes pédagogiques et de gestion de classe.

1.3 De la spécialisation au généralisme : les dimensions du changement

Afin de faciliter la comparaison entre ces scènes, on a élaboré un tableau récapitulatif permettant de mettre en lumière leurs points communs et différences. On concentre l'analyse sur trois niveaux : contenu des enseignements, méthodes pédagogiques, gestion de classe.

	Années 1990		Années 2010	
	France	Japon	France	Japon
Profil des élèves	Principalement des enfants n'ayant pas d'autres difficultés que la déficience visuelle		Diversification des handicaps : forte augmentation de la proportion d'enfants ayant d'autres handicaps ou difficultés en plus de la déficience visuelle.	
			Regroupement de tous les enfants dans les mêmes classes	Séparation entre les classes <i>tan'itsu</i> et <i>chōfuku</i>
Contenu des enseignements	Même programme qu'à l'école ordinaire avec du matériel adapté à la déficience visuelle		Décrochage progressif par rapport aux programmes de l'école ordinaire et adaptation des contenus aux difficultés réelles des enfants	Même programme qu'à l'école ordinaire pour les classes <i>tan'itsu</i> ; contenu complètement individualisé pour les classes <i>chōfuku</i> .
Méthodes pédagogiques	Méthodes d'éducation des aveugles et malvoyants développées dans les écoles d'aveugles depuis leur création		Abandon progressif des méthodes classiques d'éducation des aveugles pour un travail de plus en plus individualisé	Dans les classes <i>tan'itsu</i> , travail avec les méthodes classiques ; dans les classes <i>chōfuku</i> , utilisation de la pédagogie adaptée à d'autres types de handicap et forte individualisation du travail
Gestion de classe	Pas de difficultés structurelles notables : l'homogénéité des groupes et la faiblesse des effectifs permet l'individualisation de la pédagogie.		Difficultés de gestion de collectifs de plus en plus hétérogènes incluant notamment des enfants ayant des troubles du comportement.	Dans les deux types de classe, situation proche du « cours particulier »

Tableau 7 :

Comparaison franco-japonaise de l'évolution des écoles d'aveugles (1990-2010)

La comparaison met ainsi en lumière le fait que les anciennes scènes sont assez semblables entre les deux pays : les spécificités du métier d'enseignant pour aveugles semblent primer sur les différences de culture/de système scolaire. En revanche, les scènes récentes apparaissent différentes (des anciennes et les unes des autres). Elles montrent dans les deux cas une augmentation de la proportion d'enfants ayant d'autres difficultés que le handicap visuel, mais une prise en charge différente de ce phénomène, avec en France des groupes aux effectifs nombreux et hétérogènes et au Japon une extrême différenciation entre les besoins des enfants qui confine au « cours particulier ».

On peut cependant noter un trait commun entre les deux pays dans l'évolution constatée : il s'agit de l'abandon progressif des caractéristiques « classiques » de l'enseignement aux enfants déficients visuels (enseignement suivant les programmes de l'école ordinaire avec des méthodes spécifiques au handicap visuel), à l'exception des classes *tan'itsu* japonaises, et du passage à un mode d'enseignement beaucoup plus individualisé, adapté aux besoins réels d'enfants aux profils de plus en plus hétérogènes et aux difficultés de plus en plus lourdes. Ainsi, aujourd'hui, l'objectif du travail des enseignants d'écoles d'aveugles est moins d'apporter aux enfants un soutien adapté à la déficience visuelle leur permettant de suivre les mêmes enseignements qu'à l'école ordinaire que de mettre en œuvre un enseignement adapté aux besoins de chaque enfant, sans nécessairement se référer aux modes d'enseignement spécifiques à la déficience visuelle, ni aux programmes de l'école ordinaire. De spécifique au handicap visuel, l'enseignement en école d'aveugles passe donc à une perspective plus généraliste, dans laquelle les enseignants travaillent avec des enfants ayant des besoins individuels hétérogènes liés à différents types de handicap.

Ce changement d'objectif est alors observable à trois niveaux :

- *Changement du contenu des enseignements :*

Pour la plupart des enfants scolarisés en école d'aveugles, il devient de plus en plus difficile de suivre le programme de l'école ordinaire. En France, on assiste à une réorganisation complète des écoles, inscrivant cette situation dans l'institution : les classes ne sont plus nommées en correspondance avec l'école ordinaire³³ et seuls quelques élèves

³³ C'est-à-dire que les groupes portent des noms tels que : « groupe pédao-éducatif 1 » ou « section première formation professionnelle 2 » qui ont été décidés au sein de l'école et n'ont aucun lien avec les niveaux habituels de l'Education Nationale. En effet, les niveaux de l'Education Nationale sont associés à la fois à une classe d'âge et à un niveau scolaire et, les groupes de l'école ne coïncidant pas avec ce cadre habituel, le personnel de l'école a considéré qu'il n'était pas possible de nommer, par exemple, les groupes d'adolescents en référence aux classes du collège (puisque le programme des activités est complètement différent du programme du collège ordinaire), pas plus que de faire référence aux programmes scolaires

passeront, autour de 18 ans, le certificat de formation général (certificat de fin d'étude pour les collégiens scolarisés en SEGPA³⁴). Au Japon, la progression des classes porte le même nom qu'à l'école ordinaire et suit, pour les élèves ayant le moins de difficultés, le même programme. Pour autant, très rares sont ceux qui, à la fin du lycée, ont un niveau leur permettant de passer des concours d'entrée à l'université. A titre d'exemple, l'orientation des élèves à la sortie du lycée de l'école *d'aveugles* de Kyoto est la suivante (pour les diplômés de 2011) :

Sur un total de 11 diplômés :

- 1 dans l'enseignement supérieur ordinaire (universités et écoles professionnelles)
- 1 dans une formation professionnelle en *école d'aveugles*
- 6 trouvent un emploi dans le secteur de la médecine traditionnelle (massage / acupuncture) (il s'agit des diplômés du cursus de formation professionnelle proposé au niveau lycée)
- 2 vivent dans des établissements spécialisés de type foyer médicalisé.
- 2 dans la catégorie « autre »

Même si l'on ne dispose pas des chiffres nationaux, on a observé des situations sensiblement similaires dans les autres écoles visitées. Ainsi, le passage dans l'enseignement supérieur ordinaire est rare et, parmi les diplômés qui y accèdent, ceux qui entrent dans une université à cursus long (délivrant l'équivalent d'une licence, par opposition aux universités à cursus court et aux écoles de formation professionnelle) apparaissent comme des exceptions.

Ainsi, dans les deux pays, on observe un décrochage progressif du milieu spécialisé par rapport à l'école ordinaire. Cela doit s'entendre à l'exception de deux écoles « à part » dans le paysage des *écoles d'aveugles* françaises et japonaises. En France, l'Institut National des Jeunes Aveugles, situé à Paris, continue de dispenser un enseignement « classique », c'est-à-dire de suivre les programmes de l'école ordinaire avec des méthodes adaptées à la déficience visuelle. Les étudiants y passent le baccalauréat et peuvent ensuite être orientés vers des études supérieures. Notons que la proportion d'enfants ayant des handicaps associés y est beaucoup plus faible que dans les autres écoles d'aveugles. De même, au Japon, l'école *d'aveugles* rattachée à l'Université de Tsukuba, située à Tokyo, fait figure d'établissement

réellement étudiés (qui sont le plus souvent ceux du primaire, même pour les adolescents les plus âgés) : le choix de l'abandon des références aux classes de l'Education Nationale a été fait en 2004 et, depuis lors, un système de noms propre à l'établissement a été mis en place et est rediscuté régulièrement.

³⁴ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Dispositif scolaire à destination des enfants ayant de lourdes difficultés scolaires qui permet l'accès à des formations professionnelles.

d'élite : les élèves y accèdent après un concours d'entrée pour les niveaux collège et lycée, puis y reçoivent un enseignement qui les prépare aux concours d'entrée aux grandes universités (notamment dans les filières scientifiques).

- *Changement des méthodes pédagogiques :*

En France comme au Japon, la plupart des enseignants sont amenés à revoir complètement leurs manières d'enseigner pour s'adapter aux difficultés particulières de chaque enfant, en cessant d'utiliser les méthodes habituelles d'enseignement aux enfants déficients visuels. Il s'agit d'un travail très individuel d'appropriation des changements et des situations rencontrés dans le cadre de la pratique professionnelle, à partir des connaissances et expériences préalables de chaque enseignant (*cf. infra*).

- *Changement radical de la gestion de classe :*

C'est sur ce point que les situations française et japonaise diffèrent le plus. En France, les groupes d'enfants deviennent de plus en plus hétérogènes et, pour l'enseignant, gérer seul de telles classes devient en pratique très compliqué. Dans les groupes avec lesquels j'ai travaillé, j'ai passé deux journées seule avec les classes, en l'absence de ma collègue malade. Ces journées ont été l'occasion de ressentir, par expérience, à quel point la gestion de classe pour un adulte seul est une activité difficile, alors même que ces groupes apparaissaient dans l'école comme des collectifs « calmes ».

Ainsi, pour reprendre le cas du groupe décrit à la section 1.2.1, les habituelles sollicitations « Madame, Madame » et « Anne-Lise, Anne-Lise », étant cette fois-ci toutes adressées à moi, je dois, deux fois plus que d'habitude, passer d'un élève à l'autre tout en essayant de calmer les demandes d'attention du reste des jeunes par des « j'arrive, attends, une minute ». Exactement de la même manière que dans la scène précédemment décrite, la tension monte rapidement entre Nolan et le reste du groupe. La cause première de la querelle est la difficulté de Nolan à travailler sans m'appeler, mais les moqueries fusent aussi rapidement à propos du fait que Nolan a toujours à la main un « objet fétiche », un morceau de tuyau d'aspirateur que Catherine l'autorise à garder avec lui en cours car cela l'aide à se sentir moins angoissé. Je parviens à calmer la dispute, ou seulement à la contenir, pendant quelque temps mais, pendant que je m'occupe d'un autre jeune, des cris résonnent dans mon dos et la querelle éclate véritablement entre Nolan et la jeune fille en face de lui. Avant que j'aie le temps d'intervenir, Nolan hurle « Arrête !! » et lance son tuyau sur elle de toutes ses forces. Par chance, l'objet ne fait que la frôler puis la frapper au pied après avoir rebondi

avec un grand fracas sur le placard situé derrière elle. Il y a donc plus de peur que de mal. Je me fâche, Nolan fait ses excuses immédiatement et la jeune fille qui a eu une grande frayeur se remet peu à peu. La sonnerie de fin de cours retentit peu après cet épisode.

Ainsi, la gestion du collectif, c'est-à-dire des demandes d'attention individuelles et des relations entre les enfants, prend une place très importante dans le travail de l'enseignant spécialisé français. Régulièrement, les enseignants de l'école me font part de leurs difficultés face à ce problème qui, même s'il fait partie intégrante de leur métier, se pose aujourd'hui de manière plus aiguë que par le passé, du fait de l'évolution du profil des élèves, des enfants ayant de plus grandes difficultés, à la sensibilité plus exacerbée, moins solides psychiquement, moins à l'aise avec la gestion de leurs émotions et plus facilement en proie à des crises d'angoisse ou de colère.

Au Japon, la situation se situe à l'extrême inverse. La diminution progressive des effectifs des classes rend la gestion de groupe de plus en plus inexistante. Selon les enseignants, cet état de fait est ressenti de manière différente. Pour certains, cela facilite le travail d'individualisation.

« Les élèves sont moins nombreux qu'avant, c'est plus facile pour moi. Ils sont plus calmes, pas besoin de leur dire de se taire. Et puis, je peux mieux les guider individuellement, en fonction de leurs propres difficultés. C'est aussi plus facile pour les faire travailler à l'oral, on a plus de temps pour que chacun lise à voix haute ou parle. »
(Mme Dezaki, enseignante d'anglais aux niveaux collège et lycée à l'école d'aveugles d'Hiroshima, en poste dans cette école depuis vingt-quatre ans).

Pour d'autres, cela génère un sentiment d'isolement qui peut aussi être dommageable pour l'enfant.

« Je les [les deux élèves de la classe] connais bien, je comprends leurs difficultés, je peux leur donner des conseils individuels. Mais...Etre rien que tous les trois toute la journée... Comment...Je ne sais pas si c'est bien pour eux. Je pense que ce serait mieux s'ils avaient d'autres amis de leur âge...Ils doivent se sentir seuls.

- Et vous, il vous arrive aussi de vous sentir seule ?

- De temps en temps, hein...C'est vrai que j'aime bien être avec un groupe. Parmi les choses que j'aime dans le travail d'enseignant... La gestion de classe, je trouve ça intéressant. Mais ici, je n'ai pas tellement l'occasion de faire de la gestion de classe. »

(Mme Oshima, enseignante au niveau primaire à l'école d'aveugles d'Hiroshima, en poste dans cette école depuis quatre ans)

On peut supposer que la différence entre ces deux réactions tient en partie au fait que l'enseignante d'anglais, travaillant avec des collégiens et des lycéens, a l'occasion d'enseigner à des élèves différents tout au long de la semaine, ce qui apporte à ses journées une certaine variation, alors que l'enseignante de primaire, puisqu'elle est en charge d'une classe, ne voit qu'un seul et même groupe, et donc les deux mêmes élèves, jour après jour.

Toutefois, dans les deux cas, la situation est perçue comme étant très spécifique aux classes d'*écoles d'aveugles*. Rappelons en effet que, dans les écoles ordinaires japonaises, les classes peuvent compter jusqu'à 40 élèves (35 pour la première année d'école primaire). Si l'effectif moyen à l'échelle nationale est de 28 élèves par classe (33 pour les classes de collège)³⁵, ce chiffre masque d'importantes disparités régionales entre, d'un côté, les départements ruraux souffrant de dénatalité dans lesquels les effectifs diminuent et, de l'autre, les zones densément peuplées dans lesquelles les classes comptent véritablement 40 élèves. Lorsque les enseignants interrogés (à Hiroshima, Kyoto et Tokyo) évoquent la gestion de classe, leur point de référence est donc le plus souvent l'enseignement à des classes de 40 élèves³⁶.

En France et au Japon, la gestion de classe dans les *écoles d'aveugles* revêt donc des formes très différentes. L'évolution du profil des élèves des *écoles d'aveugles* s'inscrit dans des logiques organisationnelles opposées qui donne aujourd'hui à l'enseignement dans ces écoles des formes complètement différentes qui apportent à des enjeux similaires (besoin d'individualisation des cours et gestion de classe) des réponses divergentes.

Ainsi, la comparaison entre passé et présent, France et Japon, nous permet de prendre la mesure des changements survenus dans les *écoles d'aveugles* au cours des vingt dernières années. Elle met en lumière le fait que, tandis qu'autrefois France et Japon se différenciaient peu, les spécificités de l'enseignement en *écoles d'aveugles* primant sur les différences nationales, aujourd'hui les transformations s'inscrivent dans les systèmes existants de manière très distincte entre les deux pays.

³⁵ Source : MONBUKAGAKUSHO, Statistiques de l'éducation de soutien spécialisé, « Organisation des classes en petits effectifs », http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/007.htm

³⁶ A titre de comparaison, rappelons qu'en France, l'effectif moyen est de 23 élèves par classe (Source : Ministère de l'Éducation Nationale, L'Éducation Nationale en chiffres, <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>), mais qu'il n'existe pas véritablement de seuil réglementaire national. Des seuils existent : ils sont fixés par des commissions départementales. Ils varient donc selon les départements et dépendent également du classement ou non de l'établissement en « zone prioritaire ». Enfin, ils ne sont pas nécessairement appliqués de manière stricte. Le véritable critère qui fixe, en pratique, la limite des effectifs d'une classe est plutôt la contenance des locaux.

1.4 L'ajout d'une nouvelle fonction : le soutien à l'intégration

Les deux dernières décennies ont vu émerger des phénomènes nouveaux concernant l'enseignement dans les *écoles d'aveugles*. Les scènes décrites précédemment ne font pas apparaître une transformation majeure qui a touché ces écoles : il s'agit de l'ajout d'une nouvelle fonction, celle de soutien à l'intégration. En effet, dans la logique du développement de l'inclusion, les écoles spécialisées sont appelées à jouer un rôle de pôle d'expertise en matière de handicap, de centre de ressources pour les enseignants et écoles ordinaires accueillant des enfants en situation de handicap dans leurs classes. Or, si l'organisation de cette coopération est relativement aisée au Japon, où tous les établissements sont dépendent du Ministère de l'Education, elle est beaucoup plus difficile entre France, du fait de la fracture historique déjà évoquée entre milieu spécialisé et Education Nationale.

1.4.1 Au Japon : une fonction officielle de centre d'expertise

Au Japon, il s'agit d'une nouvelle mission officielle des écoles. Elle est évoquée dès 1999 dans les directives sur l'enseignement en écoles d'aveugles, de sourds et écoles pour enfants handicapés (Chapitre 1, Article 4, Alinéa 5.13) :

« En fonction des réalités locales et des demandes des familles, [les écoles spécialisées] s'efforceront de jouer le rôle de centres locaux d'éducation spécialisée utilisant leurs bâtiments et équipements ainsi que l'expertise de leurs enseignants et prodiguant par exemple des conseils éducatifs aux parents d'élèves en situation de handicap ».

Elle est réaffirmée à l'article 74 de la révision de la loi sur l'éducation scolaire de 2006 qui stipule que les écoles de soutien spécialisé, en plus de mener à bien les objectifs liés à l'enseignement aux enfants directement scolarisés dans ces écoles, définis dans la même loi, devront s'efforcer de prodiguer conseils et assistance aux établissements scolaires de tout niveau situés à proximité d'eux, de sorte que ceux-ci puissent répondre aux besoins des enfants en situation de handicap qui y sont scolarisés en inclusion. C'est ce qu'on appelle la « fonction de centre » (*sentāteki kinō*, センターの機能). Cela signifie que les écoles spécialisées deviennent des centres locaux de ressources sur l'éducation spécialisée auxquels les écoles ordinaires peuvent faire appel sur ce sujet. En pratique, la zone qui leur est associée est la même que le recrutement de leurs élèves, c'est-à-dire l'ensemble des communes qui peuvent orienter des élèves vers elles pour une scolarisation complète. Dans le cas des *écoles d'aveugles*, il s'agit généralement de tout le département où elles sont

situées (puisque à l'exception de Tokyo et Hokkaido, aucun département japonais ne compte plus d'une *école d'aveugles* sur son territoire).

Dans le rapport de décembre 2006 (*A propos d'un système favorisant le développement de l'éducation de soutien spécialisé*), le fonctionnement de ce dispositif est précisé de la manière suivante :

- Fonction de soutien aux enseignants de primaire et collège : soutien à la création de plans de soutien éducatif individuel, conseils relatifs à l'enseignement individualisé
- Fonction de diffusion d'informations et conseils concernant l'éducation de soutien spécialisé : conseils éducatifs aux parents et élèves des écoles primaire et collège locaux ainsi que concernant les élèves en situation de handicap fréquentant les jardins d'enfants
- Fonction de soutien et d'enseignement aux enfants en situation de handicap : cours de soutien individuel pour les élèves de primaire et collège, enseignement et soutien aux enfants en bas âge avant leur entrée à l'école
- Fonction de coordination et de liaison avec les organismes de protection sociale, soins médicaux, travail : le cas échéant, coordination et liaison avec les organismes mentionnés dans le plan de soutien éducatif individuel
- Fonction de formation des enseignants de primaire et collège, notamment par l'organisation de stages
- Fonction de fourniture d'équipement aux enfants en situation de handicap

Comment cette fonction est-elle assurée dans les faits ? Les écoles doivent nommer des enseignants responsables de cette mission. Ces enseignants sont en principe totalement déchargés de cours dans l'école et consacrent tout le temps qu'ils ne passent pas en classe à l'activité de soutien. Cette activité prend plusieurs formes :

- Cours de soutien individuel à des enfants scolarisés en inclusion : dans le cas de la déficience visuelle, très rares sont les écoles ordinaires qui disposent d'un enseignant spécialisé susceptible de dispenser des cours de soutien spécialisé aux enfants scolarisés en inclusion. Les enfants se rendent donc dans l'*école d'aveugles* quelques heures par semaine pour recevoir ces cours. Cela pose d'importants problèmes d'organisation. Pour les cours de soutien, les enfants doivent venir accompagnés d'un parent (qui est, dans la très grande majorité des cas, la mère) : il s'agit d'une obligation réglementaire qui a notamment pour objectif de favoriser la connaissance mutuelle et la communication entre l'enseignant spécialisé et les familles. Or cela peut devenir une lourde contrainte dans les cas où la mère de l'enfant travaille et lorsque l'enfant réside loin de l'*école d'aveugles* du

département. C'est pourquoi, en pratique, les enfants déficients visuels dont la famille vit loin de l'école d'aveugles départementale ne sont généralement pas orientés vers une scolarisation en inclusion, mais plutôt vers une scolarisation en école spécialisée (éventuellement en internat), du fait de l'impossibilité pratique de leur dispenser le soutien requis dans de bonnes conditions.

- Soutien aux enseignants par téléphone et dans les écoles : l'enseignant en charge du soutien à l'inclusion a également pour mission de conseiller les enseignants ordinaires accueillant des enfants déficients visuels dans leurs classes. Cela se traduit à la fois par des rencontres régulières au cours desquels l'enseignant spécialisé se rend dans l'école ordinaire où est scolarisé l'enfant (et peut alors assister à quelques heures de cours et juger à la fois du niveau d'adaptation des cours aux difficultés de l'enfant et de la qualité de l'inclusion sociale de celui-ci dans le groupe-classe) et par des appels téléphoniques ponctuels des enseignants ordinaires qui peuvent ressentir le besoin de conseils sur des points pédagogiques précis.

- Soutien aux familles : l'enseignant spécialisé est aussi le référent pour les familles des enfants déficients visuels scolarisés en inclusion dans le département. Il est ainsi sollicité pour des questions éducatives mais aussi pour des questions touchant plus largement au bien-être et à l'avenir de l'enfant.

- Coordination avec les organismes locaux : l'enseignant spécialisé joue un rôle de coordinateur entre l'institution scolaire et les différentes institutions qui prennent en charge l'élève déficient visuel scolarisé en inclusion, notamment les organismes de soin et de protection sociale qui le prennent en charge sur des questions non relatives à l'éducation. Il doit ainsi connaître parfaitement l'environnement local en matière de soutien aux personnes déficientes visuelles. Il peut également servir d'intermédiaire dans la promotion de l'emploi des futurs adultes déficients visuels.

- Organisation de stages pour les enseignants ordinaires : l'enseignant spécialisé agit en qualité d'expert de la déficience visuelle dans le département. Il a donc une responsabilité dans la formation des enseignants ordinaires à la déficience visuelle et c'est lui qui est principalement sollicité pour l'organisation de stages / formations à la déficience visuelle dans le département.

Les missions des enseignants en charge du soutien à l'intégration sont donc nombreuses et diversifiées ; elles incluent également des déplacements et une grande disponibilité téléphonique. Or en pratique, peu nombreux sont les enseignants à assurer ces missions dans les écoles d'aveugles. Une enquête de l'Institut National de Recherche sur l'Education

Spécialisée (NISE, 2011) montre qu'en réalité, les enseignants référents pour le soutien à l'intégration ne sont plus de deux que dans 8% des *écoles d'aveugles* japonaises. 32% des écoles disposent d'un enseignant référent à plein temps et, dans 58% des écoles, l'enseignant référent pour le soutien à l'intégration n'est pas totalement dédié à cette mission, c'est-à-dire qu'il a d'autres fonctions au sein de l'école, en plus de celle-ci. Même si l'on peut supposer qu'il s'agit là d'écoles situées dans des départements où très peu d'élèves sont scolarisés en inclusion, on peut s'interroger sur la difficulté des enseignants à concilier leur charge de travail en tant qu'enseignant référent avec d'autres activités au sein de l'école. Toutefois, mon enquête n'ayant été menée que dans des écoles où l'enseignant chargé du soutien à l'intégration travaillait à plein temps sur cette mission (Tokyo, Kyoto et Hiroshima ne subissent pas le même déclin démographique que d'autres départements japonais), je ne dispose pas de données d'observation pour approfondir cette question. Enfin, une école emploie une équipe de neuf personnes pour le soutien à l'intégration, mais il s'agit en réalité d'une ancienne *école d'aveugles* qui accueille aujourd'hui des élèves ayant d'autres types de handicap, ce qui rend nécessaire la présence d'enseignants experts de toutes les catégories de déficiences.

L'expertise elle-même peut également être une difficulté pour les enseignants référents, comme on l'évoquera plus loin : même si le choix de l'enseignant référent parmi l'équipe enseignante de l'*école d'aveugles* est fondé sur la capacité de celui-ci à agir en tant qu'expert de la déficience visuelle, il n'est en pratique pas rare qu'il ne soit pas expert de tous les domaines de l'éducation des enfants handicapés visuels.

1.4.2 En France : faire coopérer milieu spécialisé et milieu ordinaire

En France, la situation est plus complexe. On a déjà évoqué au cours des chapitres précédents la coupure administrative qui sépare le milieu éducatif spécialisé de l'Education Nationale. Cette coupure rend de fait difficile la coopération entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires, notamment en raison de l'impossibilité pour les enseignants « classiques » des écoles spécialisées d'enseigner en école ordinaire (comme on le développera au chapitre 5, ils n'ont pas nécessairement la qualification requise : ils sont souvent titulaires d'une certification du Ministère des Affaires Sociales et non d'un CRPE ou d'un CAPES de l'Education Nationale qui les autoriserait à exercer en milieu ordinaire).

La « passerelle » entre les deux milieux est donc assurée de plusieurs façons :

- L'Education Nationale forme ses propres enseignants spécialisés (on développera ce point au chapitre 5). Ceux-ci sont notamment affectés dans les CLIS (classes spécialisées au

sein d'une école ordinaire), mais ils peuvent aussi apporter, de manière plus générale, un soutien individualisé aux élèves de l'école qui en ont besoin. C'est particulièrement le cas pour les enseignants dits « maîtres E » qui ne sont chargés d'aucune classe et dont la mission consiste à apporter un soutien personnalisé à certains élèves de l'école, de tout niveau. Notons que ce soutien n'est pas destiné spécifiquement aux élèves en situation de handicap ; il s'adresse à tous les enfants ayant des difficultés scolaires, ce qui peut inclure des enfants reconnus comme « handicapés », sans que ces deux catégories se recoupent nécessairement. Toutefois, ces dispositifs ne sont pas forcément les plus utilisés dans le cas du handicap visuel qui n'est généralement pas assimilable à une « difficulté scolaire ». Le recours à des enseignants formés aux spécificités de ce handicap est plus fréquent. Or, comme au Japon, le nombre de ces enseignants est faible et on constate des inégalités territoriales en matière de soutien adapté.

L'organisation de l'accompagnement des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire est mise en place dans une perspective généraliste : il existe des « enseignants référents » en matière de scolarisation des enfants handicapés, qui suivent des enfants sur un secteur géographique donné. Le travail de l'enseignant référent (qui a lui-même une expérience d'enseignant spécialisé) consiste à informer les enfants en situation de handicap et leur famille, à superviser la réalisation du projet personnalisé de scolarisation et à coordonner les équipes pluridisciplinaires qui accompagnent chaque enfant. L'enseignant référent a donc une mission de coordination et non d'accompagnement pédagogique ; il n'a donc pas besoin d'être spécialiste d'un type de handicap particulier. Il est en revanche responsable du suivi par l'Education Nationale des enfants scolarisés en milieu spécialisé.

- Il existe, dans chaque département, un Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire (S3AIS), spécialisé dans l'accompagnement des enfants déficients visuels à partir de trois ans. Les fonctions de ce service ont été définies dans la circulaire n°88-09 du 22 avril 1988 et visent principalement au suivi des jeunes déficients visuels et au soutien à la réalisation de leur projet individuel. Le S3AIS emploie des professionnels spécialistes de l'accompagnement des enfants déficients visuels : rééducateur en autonomie dans les activités de la vie journalière, instructeur en locomotion, psychomotricien, transcripateur de documents, éducateur spécialisé, orthoptiste, enseignant spécialisé...

Le S3AIS est rattaché à un Service Intégration des Aveugles et Malvoyants (SIAM) départemental (généralement nommé SIAM+numéro du département : SIAM 75 pour Paris...) qui regroupe un S3AIS et un SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) qui accompagne les enfants déficients sensoriels de moins de trois ans

et leurs familles.

Le S3AIS est donc une structure associative qui relève du secteur médico-social. Ainsi, elle est administrativement indépendante de l'Education Nationale, bien que celle-ci soit son partenaire principal. Il s'agit là d'une spécificité française : l'externalisation du soutien à l'intégration à des structures associatives, héritière de la délégation de la prise en charge des enfants handicapés à un autre ministère que celui de l'Education, est une forme d'organisation qu'on ne retrouve pas dans les autres pays.

Les liens des S3AIS avec les *écoles d'aveugles* ne sont pas clairement définis administrativement. Le fait qu'il s'agisse de structures associatives indépendantes laisse imaginer qu'il n'y a pas nécessairement de lien entre les deux mais, en pratique, il semble bien que ce lien puisse exister, tout au moins dans le cas de l'école observée. Dans ce cas, l'école spécialisée et le SIAM appartiennent au même « groupe associatif », c'est-à-dire à la même grande association qui incorpore progressivement des associations plus petites et est aujourd'hui gestionnaire de plusieurs types de structures de soutien à des personnes handicapées (l'école observée, le SIAM, un institut de jeunes sourds situés dans un autre département et deux foyers de vie médicalisés). Cette association est issue de la fusion (finalisée en 2011-2012) entre deux congrégations catholiques qui géraient des structures d'accompagnement du handicap dans deux départements voisins. Aujourd'hui, si elle continue de mettre en avant ses origines religieuses, elle a adopté un nom et un conseil d'administration laïcs. Mais le SIAM et l'école ne sont pas seulement des « filiales » d'une même association. Ils sont également domiciliés dans les mêmes locaux. Ainsi, à l'adresse de l'école, le portail de l'entrée (au-dessus duquel est gravé : « Œuvre des jeunes filles aveugles ») ouvre sur une cour intérieure entourée de plusieurs bâtiments. La plus grande partie de ceux-ci est constitué par les locaux de l'école, mais le reste est occupé d'une part par le SIAM et d'autre part par les religieuses dont la congrégation est à l'origine de la création de l'école, qui continuent de vivre dans les mêmes bâtiments bien qu'elles ne soient plus directement investies dans la gestion de l'école. De plus, SIAM et école sont dirigés par la même personne : le directeur de l'école travaille en réalité à mi-temps en tant que directeur de l'école et à mi-temps en tant que directeur du SIAM. Enfin, le personnel est lui aussi partagé : les deux enseignants spécialisés du SIAM travaillent en réalité à mi-temps pour celui-ci et à mi-temps dans l'école. Ainsi, bien que la création de liens entre école spécialisée et service de soutien à l'intégration ne soit pas l'objet d'une volonté politique, ces liens existent, de fait.

Les enseignants de S3AIS sont soit des enseignants spécialisés titulaires du CAEGA-DV,

soit des enseignants spécialisés de l'Education Nationale en détachement (dans le cas observé, les deux enseignants du SIAM sont dans cette situation).

Ainsi, en France, le lien entre milieu éducatif spécialisé et soutien à l'intégration n'est pas pensé de manière aussi systématique qu'au Japon. Si ce lien existe en pratique, il n'apparaît pas comme le fruit d'une volonté politique explicite. Cela s'explique par la fracture administrative entre éducation spécialisée et éducation ordinaire qui continue à peser sur les relations entre les différentes structures. Le passage par des structures associatives pour assurer le transfert de compétences entre les deux systèmes apparaît ainsi comme un compromis qui concilie exigence de mise en relation de ces deux milieux et contraintes administratives empêchant leur fusion. La différence de statut entre les enseignants spécialisés de l'Education Nationale et ceux du milieu spécialisé donne lieu à une asymétrie : si des enseignants de l'Education Nationale peuvent, dans le cadre d'un détachement, exercer quelques années en école spécialisée ou dans un service de soutien à l'intégration, il est à l'inverse impossible pour les enseignants du milieu spécialisé de travailler pour l'Education Nationale. La responsabilité du transfert de compétences entre les deux milieux repose donc principalement sur les enseignants spécialisés de l'Education Nationale qui disposent de la plus grande marge de manœuvre pour servir de « passeurs » de connaissances, de pratiques, d'informations, de méthodes.

Mais en pratique ils ne sont pas « passeurs » de manière unilatérale : l'échange de compétences ne se déroule pas à sens unique. On a montré précédemment que, pour les enseignants du milieu spécialisé, la mission éducative quotidienne se fonde sur des pratiques de moins en moins spécifiques au handicap visuel. Cela signifie que les enseignants spécialisés de l'Education Nationale détachés en milieu spécialisé, avec leur expérience plus diversifiée de l'éducation, doivent également apporter aux écoles spécialisées des connaissances et pratiques non spécifiques au handicap visuel, permettant une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité croissante des besoins des enfants.

Ainsi, on observe aujourd'hui une situation paradoxale dans laquelle les enseignants spécialisés de l'Education Nationale doivent agir à la fois en tant qu'expert du handicap visuel auprès du milieu ordinaire et passeur des techniques de l'éducation ordinaire auprès du milieu spécialisé, tandis que les enseignants du milieu spécialisé doivent en pratique se faire de moins en moins experts de ce handicap.

On a montré, dans cette section, les changements qui surviennent, en pratique, depuis une vingtaine d'années, dans les écoles d'aveugles françaises et japonaises. On peut synthétiser ces changements en affirmant que, dans les deux pays, c'est l'objectif même de l'éducation en école d'aveugles qui se transforme : qu'il s'agisse du profil des élèves, du contenu des cours, des méthodes pédagogiques ou de la gestion de classe, tous les éléments constitutifs de cette éducation évoluent de telle manière que cet objectif est aujourd'hui de moins en moins « spécialisé », c'est-à-dire spécifique au handicap visuel, et de plus en plus généraliste, c'est-à-dire tourné vers l'accompagnement individuel d'enfants aux difficultés de plus en plus variées. Le milieu spécialisé en déficience visuelle connaît ainsi une différenciation croissante entre, d'un côté, les écoles spécialisées dont la spécialisation s'estompe peu à peu sous l'effet d'une injonction au généralisme donnée par les transformations des « réalités du terrain » et, de l'autre, des structures de soutien à l'intégration qui doivent tenir une position d'expertes du handicap visuel auprès des écoles ordinaires. Ces structures visent à favoriser un transfert de compétences du milieu spécialisé vers le milieu ordinaire. En pratique, cela signifie que l'exigence d'expertise se déplace, passant de l'ensemble des enseignants spécialisés à ceux qui assurent la coordination avec les écoles ordinaires, qui représentent une part très minoritaire du personnel des *écoles d'aveugles*.

Ainsi, la question des compétences des enseignants spécialisés est au cœur des transformations du milieu spécialisé, qu'il s'agisse de l'enseignement spécialisé « traditionnel » ou du soutien à la scolarisation inclusive. La place de ces compétences dans les écoles change, ainsi que leur nature même. Afin d'analyser ce qui se joue à ce niveau, revenons sur ce que sont, en théorie, les compétences dans le cadre professionnel.

2. De la qualification à la compétence : approche théorique

Afin d'analyser de manière plus poussée ce que sont les compétences, il est essentiel de se référer à la sociologie du travail. En la matière, la sociologie du travail française a produit une abondante littérature. Au contraire, cette discipline est très peu développée au Japon. En effet, au Japon, le champ institué de la sociologie du travail est celui de la *rōdōshakaigaku* (労働社会学, littéralement « sociologie du travail », travail étant entendu au sens marxiste du travail opposé au capital). Le marxisme a en effet durablement ce champ de recherche qui s'intéresse en particulier aux relations entre syndicats et patronat, à l'emploi, aux associations professionnelles et au droit du travail. Le champ voisin de la sociologie industrielle

(*sangyōshakaigaku*, 産業社会学) étudie les aspects humains de l'organisation de la production dans les entreprises japonaises. Il n'existe donc pas de « sociologie du travail » au sens évoqué ici et les travaux européens ou américains sur l'analyse du contenu du travail ou sur la sociologie des métiers / des professions n'ont guère rencontré d'écho au Japon.

Notons toutefois que la sociologie du travail enseignant fait, elle, l'objet d'une abondante littérature, tout en étant rattachée plutôt aux champs de la sociologie de l'éducation ou des sciences de l'éducation plutôt qu'à la « sociologie du travail ». C'est pourquoi notre cadre théorique pour cette recherche est principalement fondé sur la sociologie des métiers « à la française » (ce sera alors l'occasion de tester la pertinence de ce cadre dans un autre contexte socio-culturel que celui où il a été élaboré), même si l'on se référera également aux travaux japonais sur le métier d'enseignant pour éclairer certains aspects de notre comparaison.

Avec les transformations des organisations et notamment de la gestion des ressources humaines, la sociologie du travail a affiné des distinctions théoriques entre trois concepts voisins : qualifications, savoir-faire et compétences. Pourtant, dans la réalité, ces modèles ne s'excluent pas mutuellement : les organisations d'aujourd'hui appliquent souvent un mode de gestion qui mobilise les trois à la fois. A l'issue de cette exploration théorique, on montrera qu'on peut décomposer la compétence en trois éléments : une qualification, un savoir-faire pratique et un investissement subjectif contribuant à la construction d'une identité professionnelle.

2.1 La qualification ou le travailleur comme occupant d'un poste

Dans le langage courant, la qualification revêt principalement les définitions suivantes³⁷ :

- *Attribution d'un titre, d'une qualité*
- *Appréciation, sur une grille hiérarchique, de la valeur professionnelle d'un salarié, en fonction de sa formation initiale, de son expérience professionnelle, de la nature de son travail et de son niveau de responsabilité.*
- *Fait de satisfaire à un ensemble de conditions pour pouvoir participer à une épreuve, droit de participer à la phase ultérieure de la compétition.*
- *Détermination de la nature juridique d'un acte, d'un rapport de droit, afin de résoudre un conflit de lois ; détermination de la nature du fait incriminé et du texte qui le sanctionne.*

³⁷ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr>

- *Classement des faits d'un procès civil dans les cadres juridiques qui leur correspondent.*

La qualification est donc la correspondance entre un individu et un attribut. Dans le domaine professionnel, elle recouvre l'ensemble des connaissances et expériences d'un salarié qui détermine le type de poste auquel il peut prétendre et sa valeur sur le marché du travail. C'est ainsi que se forme l'opposition entre des travailleurs qualifiés qui ont un diplôme, une expertise reconnue à valoriser dans les organisations et les travailleurs non qualifiés qui ne peuvent occuper que des postes ne requérant pas de connaissances ou de certifications particulières, généralement aux niveaux subalternes de la hiérarchie.

Historiquement, la notion de qualification professionnelle a été fortement marquée par l'avènement du taylorisme, à l'origine d'un double mouvement :

- Une définition des qualifications dans la logique de la rationalisation du travail : la qualification représente la capacité d'un individu à réaliser des opérations. Avec l'essor de la décomposition du travail en postes, définis comme des ensembles de tâches puis hiérarchisés dans l'organisation, la qualification correspond aux prérequis d'un poste, à la fois en termes de niveau d'étude, de connaissances et d'expérience professionnelle préalable. C'est cette qualification qui détermine le recrutement, la rémunération, le classement des salariés, leur mobilité... Il s'agit là d'un modèle qui ne prend en compte que le « travail prescrit » et ne laisse guère de place aux qualités humaines et aux individualités.
- En parallèle de l'importance accrue accordée à la qualification dans les organisations, un phénomène social inverse se développe : la déqualification. L'organisation rationnelle du travail réduit le travail de chaque poste à un nombre limité de tâches simples et répétitives. Le travailleur se voit alors déposséder de toute possibilité de développer des connaissances, un savoir issu d'un contact prolongé avec la matière. A l'opposé des artisans, les ouvriers de l'usine taylorienne ne développent que leur vitesse et leur dextérité sur des tâches d'un niveau de complexité très inférieur à celles qu'ils auraient été capables d'effectuer dans un autre contexte. Ils perdent alors toute motivation et intérêt pour un travail qui ne leur procure pas de satisfaction. C'est là, résumée grossièrement, la thèse de Georges Friedmann dans *Le travail en miettes* (1964). De cette critique de la déqualification naît un mouvement de requalification du travail : le contenu du travail est enrichi en rassemblant le travail de plusieurs opérateurs, donnant à chacun une vue d'ensemble de la ligne de production et la possibilité d'effectuer des tâches différentes (contrôle des machines, entretien...). Cependant, cette requalification de certains postes

entraîne, par une modification générale de l'organisation du travail, la déqualification d'autres³⁸.

Depuis l'après-guerre, la qualification est au cœur de l'organisation du travail salarié, comme en témoignent la multiplication des certifications et le développement des grilles de salaire et de classification des emplois.

L'analyse sociologique des qualifications naît³⁹ avec le débat fondateur entre Pierre Naville et Georges Friedmann sur la question : qualifie-t-on le travailleur ou l'emploi ? Le premier fait de la qualification un attribut de l'individu (Naville, 1956), tandis que le deuxième développe progressivement une approche qui se veut objective pour quantifier la qualification et se rapporte donc au poste de travail (Friedmann et Reynaud, 1958). Robert Salais (1976) synthétise ce débat en proposant les définitions suivantes :

- la qualification individuelle est l'aptitude d'un individu à mettre en œuvre un certain type de travail. Cette aptitude s'acquiert dans le système éducatif (notamment dans l'enseignement supérieur) ou dans le cadre de la formation continue. *« Pour un individu donné, le type et le niveau de qualification peuvent être définis schématiquement comme la résultante de sa formation initiale acquise dans le système d'éducation et de son expérience professionnelle éventuellement complétée par une formation ultérieure. On ne peut évidemment parler d'une addition au sens arithmétique du terme, d'autant que certains cursus professionnels peuvent amoindrir sinon annuler la qualification potentiellement acquise dans le système d'éducation (par exemple si elle n'est pas exercée dans les premières années de vie active ou à la suite d'une déqualification subie à l'issue d'une période de chômage). D'autres cursus, au contraire, pourront donner accès à certains niveaux de qualification non acquis dans la formation initiale. »* (p.3)
- la qualification de l'emploi : un emploi qualifié est un emploi pour lequel a été spécifié *« un ensemble de tâches plus ou moins complexes et diversifiées, manuelles et intellectuelles dans une proportion variée, demandant, pour être exercées avec l'efficacité normale exigée à un instant donné, des connaissances tant théoriques que pratiques et une expérience professionnelle plus ou moins étendue. Bien entendu, pour que la capacité productive inscrite en puissance dans la qualification de chaque individu puisse se réaliser, toujours dans des conditions normales de productivité, elle suppose un certain environnement, une certaine situation de travail, c'est-à-dire la mise en relation avec des*

³⁸ Freyssenet M., "La requalification des opérateurs et la forme sociale actuelle d'automatisation", *Sociologie du travail*, 4/1984, pp.422- 433).

³⁹ Oiry et d'Iribarne (2001) dressent un historique détaillé de cette sociologie.

équipements, des matières premières, avec d'autres travaux effectués en amont ou en aval et plus généralement l'insertion en un point particulier d'une division du travail ». (p.3)

Cependant, la qualification d'un emploi n'est pas réductible à la qualification nécessaire pour l'exercer : étudier la qualification implique d'observer des situations réelles de travail, les connaissances réellement mobilisées, les relations de travail en pratique, le rapport réel aux équipements et aux produits (Salais, 1976, p.8). Elle dépend aussi de la main d'oeuvre réellement disponible sur le marché du travail.

A ce débat s'ajoute un deuxième point de discussion : la qualification peut-elle être fondée sur des critères objectifs ou se définit-elle comme le produit d'un compromis social ? Oiry et d'Iribarne (2001, p.53) notent qu'il n'existe pas de coupure radicale entre un courant « substantialiste » et un courant « relativiste », mais plutôt un équilibre de tensions entre une volonté de définir les qualifications selon des critères objectifs, susceptibles d'être mesurés (Freyssenet, 1978), et l'observation empirique de définitions des qualifications issues de négociations entre les acteurs de chaque marché du travail (Paradeise, 1987).

Dans ces débats multiples, un point fait l'objet d'un consensus : la qualification est fortement liée à l'éducation et à la formation. La sociologie du travail s'est beaucoup penchée sur la question de l'adaptation des formations professionnelles aux besoins réelles de l'économie (c'est notamment le sens du travail du CEREQ, créé en 1970, et l'objet du pôle « Emploi » de l'INSEE) avec, au cœur de cette réflexion, la qualification, dont la définition fait l'objet d'une clarification sémantique proposée par Michel Vernières (1978) : d'un côté, la qualification des travailleurs, de l'autre, la classification des emplois.

Depuis les années 80, la qualification est l'un des enjeux majeurs des évolutions du marché du travail. Avec la massification de l'éducation et le développement de l'accès à l'enseignement supérieur, le niveau global de qualification de la population a fortement augmenté, tandis que, dans le même temps, la période de plein emploi touchait à sa fin. Cela s'est traduit par une dévalorisation des diplômes et à un essor de la surqualification, c'est-à-dire de l'emploi d'individus ayant des qualifications supérieures au poste pour lequel ils sont recrutés, au détriment des individus les moins qualifiés qui sont les plus touchés par le chômage. De plus, comme la concurrence sur le marché de l'emploi s'est accrue, les recruteurs se montrent plus exigeants vis-à-vis des candidats à l'embauche et tendent à privilégier, à qualification égale, le recrutement d'individus disposant d'un « savoir-être » adapté au poste, c'est-à-dire des qualités personnelles et relationnelles favorables au travail en équipe ou face à la clientèle. Ainsi, la qualification s'est vue ajouter une dimension

supplémentaire. C'est pour marquer ce changement qu'a été développé le concept de compétence que l'on analysera à la section suivante.

Au Japon, la question des qualifications ne se pose pas exactement dans les mêmes termes, car le système traditionnel d'emploi repose sur des fondements différents de la France.

En effet, dans le système japonais d'après-guerre, le modèle qui prédomine est celui de l'emploi à vie (*chōkikoyō*, 長期雇用) dans lequel un individu (plutôt de sexe masculin) effectue toute sa carrière dans la même entreprise avec une forte mobilité interne non seulement verticale, mais aussi horizontale ou, plus exactement « diagonale », c'est-à-dire dans laquelle la progression de carrière s'accompagne de changements de département au sein de l'entreprise (passage de la vente aux ressources humaines, puis à l'encadrement de la production...).

Dans ce modèle, la spécialisation fonctionnelle des travailleurs est assez faible, l'objectif étant que la main d'œuvre soit composée de « gens de l'entreprise Y. », plutôt que de spécialistes du marketing, de la vente ou des ressources humaines. Il existe bien des emplois de spécialistes pour certains domaines liées à la maîtrise d'une technique, d'une technologie, d'une langue..., mais les experts sont en nombre relativement restreint par opposition à la masse des généralistes (*zenerarisuto*, ゼネラリスト) qui changent de fonction à intervalle régulier.

Au niveau du recrutement, il n'existe pas vraiment de système d'embauche sur critères de qualifications. Traditionnellement, une campagne de recrutement des jeunes diplômés se tient chaque année au printemps, pour toutes les entreprises. Celles-ci ne sélectionnent pas leurs recrues en fonction de leur spécialisation à l'université (sauf en cas de recrutement d'experts de certaines disciplines, ce qui est loin d'être le cas le plus fréquent) mais plutôt en fonction du classement de leur diplôme dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur japonais. Ensuite, après avoir été recruté, les nouveaux employés suivent des formations spécifiques aux activités de l'entreprise et sont répartis entre les différentes fonctions à la suite de tests d'aptitude internes (sans que cela ait nécessairement un lien avec la discipline qu'ils ont étudiée). Un long processus de formation et de socialisation professionnelle leur permet de devenir peu à peu des membres de l'entreprise connaissant bien ses règles et son fonctionnement (Yoshimura et Anderson, 1997). Ce système de recrutement tend à institutionnaliser l'équation : « diplômé d'une grande université=grande entreprise ». En effet, les grandes entreprises recrutent en priorité les diplômés des universités prestigieuses

qui eux aussi préfèrent travailler pour ces entreprises qui offrent un salaire plus élevé et un statut social plus valorisant que les petites entreprises. Les petites entreprises n'ont donc pas d'autre choix que de recruter des diplômés au niveau académique moins élevé auxquels elles n'ont pas les moyens de proposer une formation interne comparable aux grandes entreprises. De cette façon, l'écart entre petites et grandes entreprises va croissant, tant au niveau du prestige qu'à celui des salaires.

Au niveau des évolutions de carrière, le système traditionnel repose sur la mobilité à l'intérieur de l'entreprise. Il n'existe pas de système de qualification à l'échelle nationale comparable aux classifications françaises. C'est l'entreprise seule qui décide de la qualification des postes en son sein, selon un système de classement (*kakuzukeseido*, 格付け制度) qui lui est propre. C'est ce système qui détermine en particulier les rémunérations (dans un calcul complexe qui associe qualifications et ancienneté).

Depuis la fin des années 60, ce calcul inclut une composante individuelle⁴⁰ et cherche à évaluer les qualifications du travailleur, en fonction de ses diplômes et de son expérience professionnelle (toujours évaluée en référence au fonctionnement interne de l'organisation). Ce système de gestion individualisée des qualifications s'appelle en japonais *shokunōshikakuseido* (職能資格制度), *shikaku* (資格) étant le terme japonais pour désigner la qualification de l'individu.

Dans ce système, il est extrêmement difficile de passer d'une entreprise à une autre, la valorisation des qualifications ne pouvant pas se faire sur un socle de référence commun. Avec la crise économique, il est donc très difficile pour les individus licenciés en cours de carrière de retrouver du travail, le recrutement sur le marché du travail externe à l'entreprise étant très rare en dehors du système d'embauche des jeunes diplômés. Pour la même raison, il est très difficile pour une entreprise classique de recruter un « spécialiste » expérimenté. C'est pourquoi le recours à ce type d'employé se fait généralement par externalisation du travail à des entreprises spécialisées.

Ce système a prévalu jusque dans les années 90. Avec l'entrée dans la « décennie perdue » et sous l'influence des principes de management américain, l'économie japonaise connaît de profondes mutations et le système d'emploi à vie est remis en question. Bien qu'il demeure la norme, le système de gestion des ressources humaines se modifie peu à peu, vers un système fondé sur la logique des compétences.

⁴⁰ Un rapport du Keidanren, l'organisation patronale japonaise, de 1969, expose les débats et pratiques relatifs à l'introduction de ce mode de gestion.

Si, de manière générale, dans le monde salarial japonais, la question des qualifications se présente de manière très différente de sa conception française, certains types d'emploi ne participent pas complètement de cette logique de la qualification interne. C'est notamment le cas des enseignants. Pour devenir enseignant au Japon, il est en effet nécessaire de passer une licence (*menkyo*, 免許) spécifique à un niveau (primaire, collège, lycée) et, le cas échéant, à une discipline. Il existe donc des examens qui régulent l'accès à la profession enseignante et servent de modèle de qualification de référence pour tous les établissements scolaires. On retrouve donc, pour cette profession, une logique de qualification un peu plus proche de celle que l'on a analysée pour la France.

Malgré les différences de conception entre les mondes salariaux français et japonais (qui ne seront cependant pas sans incidence sur les logiques de gestion à l'oeuvre dans le monde scolaire), on peut donner, dans le cas de la profession enseignante, la définition suivante de la qualification : un ensemble de connaissances, de titres et de qualités reconnus par un employeur nécessaires à la fois à l'accès à un poste déterminé et pour l'exercice du travail réel impliqué par celui-ci.

2.2 Le savoir-faire ou le travailleur comme artisan

Dans le langage courant, le savoir-faire se définit comme suit⁴¹ :

- *Compétence acquise par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice d'un métier.*
- *Synonyme de know-how : ensemble des notions, des connaissances et de l'expérience concernant des opérations ou des procédés utiles à la réalisation d'un produit ou d'un service.*

Au contraire du savoir, fait de connaissances théoriques, le savoir-faire est une connaissance pratique, une capacité à réaliser quelque chose. Il n'est donc pas seulement lié au domaine professionnel. Ainsi, le savoir-faire est aussi la capacité d'un consommateur à utiliser un objet qu'il a acquis, en particulier à l'aide d'un mode d'emploi (Akrich et Boulier, 1991).

Il semble que l'acquisition de savoir-faire soit une activité née très tôt dans l'Histoire humaine ; il va de pair avec le développement des techniques. Ainsi, l'histoire des savoir-

⁴¹ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr>

faire est une branche de la recherche sur la Préhistoire. Dans ce cadre, Jacques Pelegrin (1991) distingue deux éléments fondamentaux constitutifs de l'activité technique :

« Les connaissances regroupent d'une part les représentations mentales des formes jugées idéales et des matériaux en jeu (concepts), et un registre de modalités d'action (gestes associés à leur résultat pratique). Ces connaissances correspondent à des mémorisations de formes et d'actions élémentaires, et peuvent être acquises pour l'essentiel par simple observation des aînés, en s'inscrivant dans la mémoire des faits.

Les savoir-faire, eux, reviennent à la capacité d'effectuer des opérations mentales et des estimations sur les résultats de ces opérations. Le savoir-faire idéatoire correspond à la construction et l'évaluation critique de la situation présente, à l'évocation des suites possibles selon diverses modalités imaginées, suites virtuelles chacune qualifiée selon ses avantages et risques respectifs. Le savoir-faire moteur correspond à la programmation plus ou moins fine des gestes de taille, c'est-à-dire à des opérations intuitives sur les paramètres sensoriels et proprioceptifs en jeu : masse et qualités de l'outil et de l'objet taillé, caractère de l'enlèvement attendu, pour l'adaptation du maintien de l'objet, du dessin et de la puissance du geste.

A l'opposé des connaissances, les savoir-faire s'affinent au gré de l'expérience pratique de l'individu et ne sont guère transmissibles. Ils sont du ressort de la mémoire procédurale, remarquablement persistante au long de la vie et résistante à diverses formes d'amnésies qui peuvent toucher (l'expression de) la mémoire des faits (Squire 1986). »

Dans le domaine professionnel, le savoir-faire est à rapprocher de la notion de « pratique prudentielle » développée par Florent Champy (2011) que l'on évoquera au chapitre 6. C'est un mélange de connaissances théoriques et d'expérience qui permet de résoudre des problèmes complexes en gérant des incertitudes.

L'expérience joue un rôle important dans l'acquisition du savoir-faire professionnel. C'est pourquoi celui-ci est lié au modèle du « métier », dans le sens où il nécessite un apprentissage qui implique notamment la transmission par les pairs et la mise en situation pratique. De la même manière que les artisans acquièrent leur « tour de main » en devenant apprenti, c'est-à-dire en se confrontant eux-mêmes aux matériaux qu'ils apprennent à travailler, avec les conseils d'un patron, l'entrée dans nombre de métiers non-artisanaux passe par un mélange de mise en pratique (aujourd'hui, cela se fait fréquemment sur le modèle du stage) et de socialisation professionnelle (qui permet à la fois l'échange de techniques et l'acquisition des « valeurs du métier » qui serviront de référence lors des prises de décisions prudentielles).

Le savoir-faire est une caractéristique individuelle : il n'est pas seulement ce qui permet à l'apprenti de devenir un « bon professionnel », il est aussi ce qui fait « le style » de chacun, le « tour de main » qui fait du travail accompli l'œuvre d'un individu et non pas le résultat de l'accomplissement d'une suite de procédures.

Le développement et la mise en pratique de savoir-faire ne peut donc se faire que dans un cadre où les travailleurs disposent de marges de manœuvre suffisantes. Le savoir-faire tient en effet du travail réel, et non du travail prescrit. Il suppose que le travailleur dispose d'une autonomie suffisante pour avoir des choix à effectuer dans le cadre de son activité, d'un rapport direct à la matière de son travail pour avoir un support sur lequel exprimer ses choix et d'une vue d'ensemble des processus concernés par son travail pour disposer des points de repères nécessaires à sa réflexion prudentielle. La maîtrise d'un savoir-faire et la créativité qu'elle permet apparaissent alors comme sources de satisfaction au travail.

En japonais, il n'existe pas de mot unique pour désigner le savoir-faire au sens français que l'on vient de décrire. Dans la perspective de cette recherche, on peut distinguer deux mots qui traduisent des aspects du concept français de savoir-faire.

D'une part, dans le champ du travail manuel, le savoir-faire est l'*udemae* (腕前), le « tour de main », la dextérité qui permet de réaliser une action technique.

D'autre part, dans le champ du travail en organisation, le savoir-faire est *nouhau* (ノウハウ), transcription de l'anglais « know-how ». Il est alors une qualité individuelle, développée par chaque employé dans le cadre de sa pratique professionnelle, mais qui peut être mis en commun dans l'entreprise dans le cadre de l'apprentissage organisationnel. Le concept d'apprentissage organisationnel a suscité beaucoup d'intérêt dans les recherches en gestion dans le monde entier depuis une trentaine d'années, notamment dans le monde anglo-saxon (Fiol et Lyles, 1985 ; Koenig, 2006), et son influence sur les grandes entreprises japonaises a été importante. Ainsi, aujourd'hui, la plupart de celles-ci ont mis en place des systèmes d'accumulation de savoir-faire (*nouhau chikuseki shisutemu*, ノウハウ蓄積システム). L'étude du management dans les entreprises japonaises a notamment donné naissance au célèbre modèle de « l'entreprise créatrice de connaissances » de Nonaka et Takeuchi.

En France aussi, l'apprentissage organisationnel suscite l'intérêt des chercheurs en gestion. Dans les deux pays, la question soulevée est la même : comment passer d'un savoir-faire individuel à un savoir-faire collectif ? Il s'agit en particulier de faire passer les connaissances tacites, détenues par chaque employé quant à la meilleure manière de réaliser son travail, au niveau explicite, de sorte que l'entreprise entière puisse bénéficier des

« bonnes pratiques » mises au point par les employés, notamment pour gagner en efficacité. La toile de fond est la nécessité d'innover : dans un environnement économique fondé sur la course à l'innovation, comment l'entreprise peut-elle tirer profit au mieux des inventions réalisées par ses employés et des idées qu'ils développent à partir de leurs pratiques quotidiennes ? S'il est une chose sur laquelle les théoriciens de l'apprentissage organisationnel s'accordent, c'est l'idée que le transfert de savoir-faire d'un individu à un autre ou à un collectif est un processus complexe et nécessite des dispositifs spécifiques dont aucun ne semble s'imposer comme fonctionnant de manière certaine.

Si le savoir-faire est ancré dans le modèle de l'artisanat, il est aussi présent dans les organisations de travail modernes, sous la forme du travail réel qui suppose un rapport direct à la matière du travail. Dans le cas de la profession enseignante, en particulier, il est ce qui fait le « style » de chaque enseignant, le produit de leur expérience ; dans l'enseignement spécialisé, c'est la capacité de chaque enseignant à utiliser des techniques pédagogiques adaptées aux besoins individuels de chaque élève.

De plus, le savoir-faire fait aujourd'hui l'objet d'une volonté de mise en commun dans les organisations, appuyée par la rhétorique du management participatif. On montrera dans les chapitres suivants que cette volonté est également présente dans l'enseignement spécialisé, surtout au Japon.

Dans le cadre de cette recherche, on utilisera la définition suivante, sur laquelle les sociologues s'accordent : « un ensemble de techniques et de connaissances pratiques, apprises par l'expérience, souvent de manière tacite, qui permettent à l'individu d'accomplir un travail dans des situations incertaines, mais qui, du fait de leur inscription dans la pratique individuelle, ne sont pas directement transférables à un autre individu ou à un collectif ».

2.3 La compétence ou le travailleur comme entrepreneur de soi

Dans le langage courant, le terme de compétence possède plusieurs sens⁴² :

- *Aptitude d'une autorité à effectuer certains actes.*
- *Aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire.*
- *Capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger : Avoir des compétences en physique.*
- *Familier. Personne qualifiée : Les plus hautes compétences médicales ont examiné le cas.*

Dans ces acceptions, il ne présente au premier abord guère de différence avec celui de « qualification ». Pourtant, au cours des trente dernières années, les débats théoriques et les pratiques de gestion ont œuvré à établir une distinction entre les deux.

A propos de la définition de la compétence donnée par les dictionnaires usuels, Marcelle Stroobants (2007) note qu'elle « *comporte toujours au moins une double connotation, à la fois juridique et cognitive, ou si l'on préfère, conventionnelle et effective. La compétence serait en même temps la capacité et sa reconnaissance, l'aptitude et le droit de l'exercer. Cette conjonction répond à notre pari de voir la compétence comme le produit d'un processus d'habilitation qui littéralement habilite à acquérir et exercer un certain type d'habileté. Ce processus est envisagé comme une transformation complexe, sociale, une mise en forme dont l'issue n'est pas déterminée. Autrement dit, la compétence n'a d'existence que si elle est jugée comme telle, ce qui n'exclut pas l'éventualité de deux autres cas de figure inachevés, celui de la reconnaissance présomptueuse et celui de la capacité méconnue. Le regard sociologique est donc aussi amené à se porter en amont, non seulement vers les institutions de formation, mais aussi vers les épisodes au cours desquels des compétences s'acquièrent.* ». Elle met ainsi en lumière le fait que la compétence est une construction sociale, produit d'un processus qui implique à la fois la personne / l'entité compétente et les personnes et entités qui l'entourent. Cela s'oppose notamment à la notion de compétence comme capacité, potentialité générale, distincte de la performance (mise en pratique de cette capacité), théorisée par Noam Chomsky dans le cas particulier de la linguistique.

Le discours sur les compétences professionnelles s'appuie sur l'idée que le travail mobilise « plus que des qualifications ». Un consensus s'établit pour définir les compétences comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

⁴² Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr>

Ce concept doit son succès, dans les années 80, à trois facteurs :

- Dans l'analyse du travail, l'importance du travail réel, par rapport au travail prescrit, est de plus en plus reconnue, non seulement parmi les chercheurs (qui étudiaient déjà cette distinction pendant l'âge d'or du fordisme, en particulier en ergonomie) mais aussi au sein des entreprises. Cela fait suite à des revendications des travailleurs qui souhaitent voir leurs savoir-faire reconnus au-delà des caractéristiques du poste de travail. Ainsi, l'accord national du 21 juillet 1975, dans la métallurgie, introduit pour la première fois deux nouveaux critères d'évaluation du travail d'exécution : l'initiative et la responsabilité, en plus des critères traditionnels de formation, d'expérience et de complexité (Paradeise et Lichtenberger, 2001).
- A la place du management fondé sur le contrôle naît le management dit « participatif » qui se fonde sur l'implication personnelle et subjective des employés dans leur travail.
- Avec l'apogée de l'automatisation de la production industrielle et la tertiarisation de l'économie, la nature même du travail change : de plus en plus de postes incluent une part de communication, de relations avec une équipe ou avec des clients. Les employés ne sont plus sollicités principalement dans leur capacité à accomplir des tâches simples et répétitives, mais dans leur engagement relationnel mettant en jeu des qualités personnelles qui n'ont que peu de liens avec leur maîtrise technique.

A cette époque, dans les entreprises, le besoin d'un changement se fait peu à peu ressentir, un changement de paradigme de management et notamment de gestion des ressources humaines.

Philippe Zarifian théorise le « modèle de la compétence ». Il définit la compétence comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté [...] La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances, [...] la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité* » (Zarifian, 2004, p.99). « *La prise d'initiative et la capacité à assumer des responsabilités de l'individu sur des problèmes et événements auxquels il s'affronte au sein de situations professionnelles* » (Zarifian, 2004, p.82). Dans ce modèle, l'employé est capable de trouver seul des réponses à la question : « que faire ? », il sait accomplir son travail sans recevoir d'ordres. L'entreprise doit alors mettre en place une « démarche compétence » permettant à chacun de « développer ses compétences », c'est-à-dire à la fois de les « réactualiser » pour s'adapter aux évolutions de la technologie ou de la

réglementation..., et d'en acquérir de nouvelles, par des formations et par une progression de carrière favorisant les apprentissages. La mise en place de ce type de démarche dans une entreprise repose sur quatre conditions :

- Il doit exister une définition unique et consensuelle de ce qu'est la compétence au sein de l'organisation, qui doit servir de boussole à la politique de compétences de l'organisation dont les objectifs doivent être fixés en référence à cette définition.
- La stratégie ainsi définie doit être explicite pour tous les acteurs de l'organisation.
- Une analyse du travail réel doit permettre d'identifier les compétences mobilisées et mobilisables afin de décrire la situation actuelle et d'anticiper les évolutions, les besoins et possibilités futurs.
- Des « référentiels métiers » (évoqués au chapitre 6) doivent être mis en place.

Cependant, l'essor de la logique de la compétence n'est pas une spécificité française. Au Japon aussi, elle s'est développée, quoique d'une manière un peu différente, sous l'influence des principes de la gestion stratégique des ressources humaines.

Le mot japonais qui correspond à « compétence » dans ce contexte est *nōryoku* (能力) et la démarche compétence est appelée *nōryoku kaihatsu* (能力開発, « développement des compétences »). Dans les entreprises japonaises, elle passe essentiellement par le développement de l'offre de formations à destination des salariés : cours magistraux, formations pratiques, stage de développement personnel... Cependant, en ce qui concerne les évolutions de carrière, les contraintes de la gestion des ressources humaines demeurent fondamentalement les mêmes qu'auparavant : l'entreprise doit employer toute sa main d'oeuvre interne et seulement sa main d'oeuvre interne. La gestion stratégique des ressources humaines s'effectue donc le cadre de cette contrainte : il s'agit alors de trouver un juste milieu entre l'approche traditionnelle de la GRH japonaise, dite *tekizaitekisho* (適材適所, « la bonne ressource au bon endroit »), une approche dans laquelle c'est l'entreprise qui décide qui est la meilleure ressource pour aller dans un service donné dont elle a identifié les besoins, selon un système d'évaluation des besoins et des ressources très opaque, dans lequel les recommandations des supérieurs jouent un rôle important) et « l'approche par les souhaits » (*kibō apurōchi*, 希望アプローチ, dans laquelle les employés émettent des souhaits de mutation par rapport à des postes vacants, ce qui leur permet d'obtenir un travail qui les intéressent, mais pose à l'entreprise le problème des « postes dont personne ne veut »). *Nōryokukaihatsu*, en pratique, peut donc signifier « demander à un employé de faire

un travail pour lequel il n'avait aucun intérêt *a priori* afin de révéler ses talents cachés », dans une optique très paternaliste. Cette approche s'allie logiquement avec l'idée traditionnelle qu'un employé d'une entreprise japonaise doit, au cours de sa carrière, exercer des fonctions très différentes afin d'acquérir la formation la plus complète aux activités de l'entreprise⁴³. Si la mise en place de démarches compétences a abouti à une certaine explicitation des processus de d'évaluation des employés, elle ne semble cependant pas avoir radicalement bouleversé le fonctionnement interne des organisations au Japon.

Malgré son succès dans les discours managériaux, la logique de la compétence a soulevé de nombreuses critiques :

- Alors qu'elle est souvent présentée comme une complète nouveauté, la compétence présente une forte continuité avec la qualification. On peut alors penser qu'elle ne constitue pas une véritable innovation conceptuelle mais qu'elle s'inscrit plutôt dans un changement idéologique plus général. *« On peut faire l'hypothèse que la notion de compétence a été instrumentalisée, c'est-à-dire utilisée, non comme une fin en soi, mais comme un moyen pour atteindre un but. Selon cette hypothèse, les dirigeants d'entreprise et les consultants qui affirment que la notion de compétence est l'antithèse de la qualification tenteraient, en réalité, de justifier l'abandon du rapport salarial actuel au profit d'un nouveau rapport salarial qui serait mieux adapté aux « nouvelles exigences du marché » (Medef, 1999, p. 5). Ils ne s'intéresseraient pas stricto sensu à la compétence en elle-même mais la concevraient plus comme un moyen pour remettre en cause le système français actuel des relations professionnelles. »* (Oiry et d'Iribarne, 2001, p.56). Dans ce nouveau rapport salarial, l'employé contribue à la performance de l'entreprise tandis que celle-ci l'aide à « développer son employabilité⁴⁴ ». Il s'agit là d'un échange social dont l'équité est difficilement vérifiable, l'amélioration de la performance étant bien plus facile à mesurer que celle de l'employabilité. De plus, c'est un contrat qui semble prendre acte de l'instabilité de l'emploi : il n'a pas pour objectif premier de garantir la sécurité de l'emploi du salarié, mais lui donne les moyens de retrouver un autre emploi dans l'éventualité d'une période de chômage. Il s'agit donc d'un contrat social plus vaste que la relation salarié-entreprise qui n'est pas sans rappeler le contrat social libéral, même s'il ne s'agit pas non plus d'une mise en marché des compétences (Reynaud, 2001).

⁴³ Pour une analyse détaillée du modèle japonais de gestion des ressources humaines et de l'introduction du modèle de gestion par les compétences, on peut se référer à Sano (1995), Kishita (2006) et Oyabu (2009).

⁴⁴ Proposition 7 des conclusions des journées du MEDEF organisées à Deauville en 1998, citée par Jean-Daniel Reynaud (2001), p.12

- La logique des compétences se fonde sur l'évaluation régulière des salariés qui permet à la fois de mesurer leur contribution individuelle à la performance et de constater leur progression sur des grilles de compétences associées à leur travail. Or mettre l'accent sur l'évaluation en face-à-face entre employés et managers a pour effet de modifier les termes de la négociation à l'intérieur de l'entreprise : l'individualisation croissante des responsabilités, des parcours et des discussions avec la hiérarchie modifie totalement la place et le rôle de la négociation collective. De plus, malgré l'objectif affiché de promotion de l'autonomie du salarié, la pratique de la responsabilisation par l'évaluation n'a pas pour effet de mettre fin au contrôle de l'organisation sur les salariés. Au contraire, il change la nature de celui-ci. En effet, l'évaluation des compétences repose sur l'idée que la valeur du travail ne peut être analysée indépendamment de la personne qui l'accomplit. Plus encore, l'analyse des compétences *« repose sur l'idée qu'il serait possible d'identifier les compétences isolément ou à distance du travail. De fait, l'évaluation des compétences dérive inévitablement vers une évaluation de la personne, et s'éloigne d'autant de l'évaluation du travail proprement dit »* (Dejours, 2003, p.37). Cela a deux conséquences. D'une part, le salarié n'est plus seulement contrôlé sur le contenu de son travail, mais aussi sur son attitude, sa personnalité, son « savoir-être », ce qui réduit d'autant ses marges d'autonomie. D'autre part, en pratique, l'évaluation des compétences pose de grandes difficultés : comment dissocier compétence et performance ? Dans le cas d'une performance visible, le salarié est aisément perçu comme compétent, mais en cas d'échec, de difficulté, comment peut-il mettre en avant sa compétence en dépit de la mauvaise performance ? *« Faute de pouvoir élucider en quoi consiste le processus de formation des compétences, on ne sait pas aujourd'hui évaluer l'effort ni le travail qu'implique une activité de service reposant pourtant sur la mobilisation subjective et sur la coopération intersubjective ou interactive entre le producteur du service et son client ou son usager. Le problème est extrêmement préoccupant dans la mesure où ce qui est aujourd'hui directement en cause, c'est le contenu de ce qui pourrait faire référence pour fixer un salaire. De fait, en dépit des tentatives faites par de nombreux auteurs, la fixation des salaires ne correspond pas du tout ni à l'effort ni à la contribution effective qu'apporte chaque salarié à l'entreprise, à l'administration ou à la cité, avec des discordances criantes que l'évaluation des compétences ne parvient pas à solder, quand elle ne participe pas, plus malheureusement encore, à générer des sentiments d'injustice, voire des injustices réelles »* (Dejours, 2003, p.37).

- La sollicitation accrue, dans l'exercice du travail, du salarié en tant qu'individu,

l'appel à un fort engagement de sa subjectivité, s'inscrit dans une rhétorique de « participation », « d'association » du salarié aux objectifs de l'entreprise. Reynaud (2001) souligne que cette association se fonde sur un partage des profits et des responsabilités, c'est-à-dire des risques. Il s'agit d'une association « pour le meilleur et pour le pire » dont il n'est pas sûr qu'elle soit toujours pour le meilleur, notamment pour les raisons de flexibilité de l'emploi évoquées précédemment. A l'échelle du salarié, cette sollicitation intensive a également un coût psychologique. Nicole Aubert, Vincent de Gaulejac et Solange Vindras analysent ce phénomène dans *Le coût de l'excellence* (1991) : la demande d'adhésion du salarié à l'entreprise aboutit à une fusion entre l'individu et l'organisation, dans laquelle le contrôle externe, répressif, est remplacé par un autocontrôle du salarié. L'incitation à la performance se traduit par la demande permanente d'un « dépassement de soi » du salarié qui peut le mener au-delà de ses capacités réelles, vers le *burn-out*. De plus, dans des systèmes organisationnels où le contrôle fondé sur des procédures claires est remplacé par des règles plus complexes et moins explicites, le stress « classique » laisse place à des réactions d'angoisse de toute sorte. La logique de l'excellence, induite par la gestion des compétences individuelles, peut donc avoir des conséquences graves sur les individus.

La compétence apparaît donc comme une notion fortement débattue, dont l'utilisation s'inscrit dans l'évolution des organisations et de la gestion depuis les années 80. A l'issue de cette revue de littérature, on en utilisera, pour cette recherche, la définition suivante : « un ensemble de capacités et qualités personnelles mobilisables, mobilisées et développées au travail, évaluées et valorisées par les organisation dans le cadre de dispositifs d'incitation à la performance individuelle et collective ».

On a ainsi apporté un éclairage théorique sur trois concepts voisins : qualifications, savoir-faire et compétences. Si ces concepts ont été développés principalement pour analyser l'évolution du travail dans des entreprises, ils nous semblent également féconds pour celui des enseignants d'école spécialisée qui s'inscrit lui aussi dans l'évolution générale du travail et de la gestion. De plus, cette analyse théorique nous a permis de mettre en lumière certaines différences de « culture gestionnaire » entre la France et le Japon qui apparaîtront dans l'étude comparative du métier d'enseignant spécialisé.

A l'issue de ce détour théorique, on peut considérer que la compétence se décompose en trois éléments : la qualification, le savoir-faire acquis à travers la pratique du travail et un investissement subjectif vecteur d'une identité professionnelle.

Comment cette conceptualisation nous permet-elle d'appréhender la question des compétences des enseignants en école d'aveugles ?

3. Construction de la problématique et des hypothèses de recherche

Tant dans les débats conceptuels que dans la pratique, la spécialisation des enseignants d'écoles d'aveugles, c'est-à-dire leur maîtrise de compétences spécialisées, est remise en question par l'apparition d'une approche généraliste du handicap. Une première approche théorique nous a permis de définir ce que sont les compétences en distinguant trois éléments qui les constituent : des qualifications et savoirs acquis par la formation, des savoir-faire développés à travers la pratique (le « métier ») et un savoir-être qui engage la subjectivité du travailleur, contribue à construire son identité professionnelle et appelle une reconnaissance.

Dans cette recherche, on a pour objectif d'explorer les transformations à l'œuvre à la suite des réformes inclusives dans l'éducation au prisme de l'évolution du métier d'enseignant d'école d'aveugles en France et au Japon. On analysera cette question en répondant plus spécifiquement à la problématique suivante : *les enseignants d'école d'aveugles continuent-ils à développer des compétences spécialisées à l'heure du généralisme inclusif ?*

Pour répondre à cette question, on a élaboré trois hypothèses articulées autour des concepts que l'on a identifiés comme constitutifs de la construction de compétences : la qualification, le « métier » et l'engagement identitaire :

H1 : *L'évolution du cadre officiel du travail des enseignants spécialisés en matière de qualifications et d'évaluation coïncide avec la volonté politique de dispenser aux enfants en situation de handicap un enseignement généraliste plutôt que spécialisé.*

H2 : *La pratique du métier appelle la reconstruction des compétences des enseignants spécialisés, moins autour de l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle qu'autour d'un savoir-faire relationnel.*

H3 : *La maîtrise de compétences spécialisées ou généralistes induit des différenciations dans la construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés et sa reconnaissance.*

Le chapitre suivant décrira la méthodologie utilisée dans cette recherche. Les chapitres, 5, 6 et 7 viseront à confirmer ou infirmer chacune des hypothèses présentées ici.

Chapitre 4 :

Observer l'enseignement spécialisé en France et au Japon

Mon objectif, en enquêtant sur le métier d'enseignant spécialisé, est de comprendre comment se traduit en pratique l'évolution de l'éducation spécialisée en France et au Japon, à travers l'expérience vécue de ses acteurs. Il s'agit de saisir le sens qu'ils donnent aux changements auxquels ils prennent part, afin de mettre en lumière leur perception des enjeux de ces transformations. Pour ce faire, il m'est apparu essentiel de ne pas me contenter de recueillir les discours portés sur leur métier par les enseignants, à travers des interviews, mais de faire moi-même l'expérience des questions, difficultés et plaisirs qui constituent leur quotidien professionnel. C'est pourquoi l'observation s'est imposée comme la méthode d'enquête la plus pertinente pour mon recueil de données.

Dans ce chapitre, je voudrais revenir sur la méthode ethnographique et ses enjeux et analyser mon expérience de cette méthode en montrant de quelle manière, dans ce travail d'enquête, j'ai répondu à la question : comment observer l'enseignement spécialisé dans le cadre d'une comparaison entre la France et au Japon ? J'exposerai les choix méthodologiques que j'ai réalisés et les stratégies mises en œuvre, d'abord pour entrer sur mes terrains d'enquête, puis pour y recueillir des informations pertinentes pour ma recherche avec le souci du respect des personnes rencontrées, enfants et adultes. Je montrerai qu'il m'a été impossible de « neutraliser les conditions de l'enquête » et que j'ai donc choisi, à l'inverse, de considérer ma position, ma subjectivité, mes interactions avec les différents, comme autant de faits qui devaient être analysés en tant que données de l'enquête et pouvaient contribuer à la mise en lumière des processus que je souhaitais observer.

1. L'observation en théorie : la méthode ethnographique et ses enjeux

Avant d'aborder les choix spécifiques que j'ai réalisés pour cette enquête, revenons sur ce qu'est la méthode ethnographique, les théories qui l'entourent et les enjeux particuliers qu'elle soulève. La démarche ethnographique met en jeu le rapport à soi et à l'autre, au proche et au lointain et, à ce titre, elle n'est pas une démarche scientifique dans laquelle l'observateur est neutre. Il est alors nécessaire de s'interroger sur la place du chercheur, observateur et/ou participant aux situations étudiées, sur le terrain et dans le moment de l'analyse, ainsi que sur les possibilités de généralisation des résultats d'une enquête ethnographique. On mettra alors en lumière trois points qui nous apparaissent nécessaires

dans la conduite d'une enquête ethnographique : multiplier les angles de vue sur une même situation, décrire les faits avec précision et objectiver la position du chercheur au sein de sa recherche.

1.1 Qu'est-ce que la méthode ethnographique ?

1.1.1 L'ethnographie européenne à ses débuts : une science des peuples lointains

Peneff (2009) retrace l'histoire de la méthode ethnographique et voit sa source dans un goût pour l'observation développé dès la naissance de la démarche scientifique. En effet, depuis l'Antiquité, la connaissance astronomique, géologique, zoologique...s'appuie sur une observation structurée par des moyens techniques (instruments de mesure, méthodes de calcul...). Le regard du chercheur et sa capacité à découvrir, à s'étonner, apparaissent ainsi comme le premier instrument heuristique de l'histoire des sciences.

Mais la méthode ethnographique ne naît véritablement qu'avec le développement de l'ethnologie. A partir de la fin du 19^{ème} siècle, les anthropologue-voyageurs (Boas⁴⁵, Radcliffe-Brown) partagent l'existence des peuples qu'ils étudient, apprennent leur langue, s'intègrent à leurs cultures, et posent les premières questions sur le statut méthodologique et épistémologique de leurs recherches (Radcliffe-Browne (1958) s'interroge notamment sur le rapport entre observation et pensée inductive en anthropologie sociale). On considère généralement Bronislaw Malinowski comme le fondateur de cette méthode. Son immersion de longue durée dans la culture trobriandaise lui permet d'atteindre une compréhension fine des mécanismes d'échange social qui y sont à l'œuvre (Malinowski, 1922) : il s'agit de vivre au contact d'une société et de la décrire dans ses propres termes.

En 1926, Mauss écrit :

« La science ethnologique a pour fin l'observation des sociétés, pour but la connaissance des faits sociaux. Elle enregistre ces faits, au besoin elle en établit la statistique; et publie des documents qui offrent le maximum de certitude. L'ethnologue doit avoir le souci d'être exact, complet; il doit avoir le sens des faits et de leurs rapports entre eux, le sens des proportions et des articulations. L'intuition ne tient aucune place dans la science ethnologique, science de constatations et de statistique. La sociologie et l'ethnologie descriptive exigent qu'on soit à la fois chartiste, historien, statisticien... et aussi romancier

⁴⁵ Notons toutefois le cas particulier de Ruth Benedict dont la déficience auditive a rendu le travail d'enquête de terrain particulièrement difficile, bien qu'elle ait travaillé auprès de Franz Boas. De plus, le travail ethnographique étant impossible au Japon dans le contexte politique des années 40, sa célèbre recherche sur le Japon n'est pas issue d'une ethnographie mais d'un travail sur des sources écrites.

capable d'évoquer la vie d'une société tout entière. Non que l'intuition d'une part, la théorie de l'autre, soient inutiles ici; mais leur emploi doit être limité, il faut en connaître la valeur et les dangers » (p.5).

L'ethnographe a donc pour fonction de rendre compte du fonctionnement d'une société, d'en donner la description la plus exhaustive, en collectant à la fois des pratiques, des discours, des objets... Mauss met ainsi en lumière la nécessité pour l'ethnographe de retracer le sens des faits observés au sein de la culture étudiée ; il s'agit là d'une démarche compréhensive. Son approche est inscrite dans une vision de l'ethnologie comme science étudiant les indigènes des territoires colonisés, aussi la plupart des recommandations pratiques du *Manuel* ne semblent-elles pas pertinentes quant à notre objet de recherche (étude des clans, des outils, des phénomènes religieux...) ; il met également l'accent sur la *classification* des faits sociaux d'une manière qui peut sembler inciter plus à la rédaction de sommes monographiques que d'analyses sociologiques. Toutefois, il soulève en introduction des points épistémologiques et méthodologiques qui serviront de base au développement ultérieur de la méthode ethnographique :

- Difficultés subjectives : Il s'agit à la fois de questions liées à la position de l'observateur (« *Danger de l'observation superficielle. Ne pas « croire ». Ne pas croire qu'on sait parce qu'on a vu; ne porter aucun jugement moral. Ne pas s'étonner. Ne pas s'emporter. Chercher à vivre dans et de la société indigène* » (Mauss, 1926, p.6)) et de problèmes de traduction des concepts indigènes dans le vocabulaire du scientifique (et inversement), problèmes tout autant linguistiques que culturels.

- Difficultés matérielles : Il s'agit de trouver les bons informateurs, qui apporteront des éléments de compréhension précis et fiables, et de collecter les objets qui peuvent apparaître comme preuve d'un fait social.

L'ethnographie traditionnelle européenne s'interroge donc sur le statut de l'enquête ethnographique et entame un travail de réflexivité sur ses méthodes. Cependant, elle conserve un aspect très « folklorique », s'intéresse essentiellement à des objets d'étude du monde rural et s'emploie beaucoup à collecter les données pour les traiter d'une manière qui rappelle celle de la botanique, non sans esprit de « catalogue ».

1.1.2 L'ethnographie japonaise à ses débuts : une science du Soi

Au Japon, l'année 1884 marque le point de départ du développement de la discipline anthropologique, avec la création de la Société des Amis de l'Anthropologie, à l'Université de Tokyo⁴⁶. A l'origine, la société traite d'objets d'étude variés, selon des approches qui peuvent relever de l'anthropologie physique, de l'anthropologie culturelle, des études folkloriques ou de l'archéologie. La question des origines du peuple japonais occupe particulièrement les débats, avec une forte interrogation sur la place à accorder aux Aïnous⁴⁷, alimentant une réflexion sur les notions de « peuple », de « race » et de « culture » (Nanta, 2003). Les distinctions disciplinaires s'affinent progressivement au cours des ères Meiji (1868-1912) et Taisho (1912-1926), notamment entre anthropologie (*jinruigaku*, 人類学) qui est alors principalement l'anthropologie physique et ethnologie (*minzokugaku*, 民族学). Notons qu'il existe en japonais une ambiguïté dans le terme *minzokugaku* qui peut désigner à la fois l'ethnologie (avec la graphie 民族学) et les « études folkloriques » (avec la graphie 民俗学). Les « études folkloriques », dont la figure majeure est Yanagita Kunio, même s'il n'en est pas l'unique « père fondateur » (Christy, 2012) sont tournées vers l'étude des communautés rurales japonaises, des légendes, des coutumes... A l'inverse, l'ethnologie prend pour objet « l'altérité » et est indissociable du projet colonialiste et militariste des années 20 et 30 : elle étudie principalement les peuples voisins du Japon ou des territoires sous domination japonaise.

Après la guerre, de projets de recherche internationaux sont lancés grâce à des financements publics et les ethnologues japonais enquêtent sur tous les continents. L'anthropologie physique décline et la discipline *jinruigaku* entre dans le champ des sciences sociales, devenant anthropologie culturelle (*bunkajinruigaku*, 文化人類学).

Si la manière de penser l'anthropologie et la méthode ethnographique au Japon est très marquée par les outils conceptuels européens et américains, la spécificité de l'anthropologie japonaise réside dans son statut. Adopter une démarche scientifique inspirée de l'Occident est, à l'ère Meiji, l'un des moyens de faire entrer le Japon dans la « modernité », mais le Japon est aussi lui-même un objet d'études pour les ethnologues et anthropologues occidentaux, au même titre que les « peuples primitifs » qui intéressent l'ethnologie européenne⁴⁸. L'ethnographie japonaise tente donc de créer une voie originale entre cadre

⁴⁶ Erick Laurent (2009) présente une analyse historique de la discipline.

⁴⁷ Population aborigène progressivement passée sous la domination japonaise, au fil de l'Histoire de la colonisation des territoires du Nord du Japon et notamment de l'île d'Hokkaido.

⁴⁸ C'est, résumée brièvement, l'interprétation que propose Erick Laurent (2009).

théorique « occidentale » (celui décrit dans la section précédente) et un ancrage dans des études de terrain réalisées au Japon, parfois non une certaine volonté d'affirmation d'une spécificité culturelle japonaise.

1.1.3 L'école de Chicago : observer la ville, pratiquer la sociologie

Une nouvelle vision de l'ethnographie émerge dans les années 30 aux Etats-Unis, à Chicago, avec le développement de l'utilisation de la méthode ethnographique dans le cadre de la recherche sociologique, sur des thèmes touchant à la société contemporaine des chercheurs et non sur des « traditions ». Il s'agit alors pour les sociologues d'étudier la ville de Chicago en tant que « laboratoire social », en renouvelant les analyses sur des thèmes comme la criminalité ou l'immigration, par des perspectives internes aux groupes sociaux observés.

En opposition aux méthodes sociologiques privilégiant la modélisation théorique, des sociologues comme Robert Park ou William F. Whyte développent une approche de la recherche fondée en premier lieu sur des observations empiriques, une perspective incarnée par l'injonction de Park à ses étudiants : « *On vous a dit d'aller trifouiller dans la bibliothèque [...] Allez salir vos fonds de pantalon dans de la vraie recherche.* »⁴⁹. Si, en pratique, les sociologues de Chicago créent des approches diversifiées de la recherche qualitative (observations à différents degrés de participation combinée avec des récits de vie, observations de seconde main...) plutôt qu'un « modèle » méthodologique, ils apportent une innovation majeure aux sciences sociales en utilisant les techniques d'enquête de l'ethnologie sur des terrains « modernes », pour étudier les enjeux de leur propre société.

Leurs recherches reposent sur des postulats épistémologiques variés : alors que Glaser et Strauss (1965) développent la méthode de la théorie ancrée et appellent le chercheur à venir sur le terrain sans hypothèses, sans construction théorique préalable, pour faire émerger l'analyse de manière totalement inductive, Becker (2007) décrit le processus de recherche comme une mise en relation permanente entre des « histoires scientifiques » logiquement conçues et des faits observés (c'est plutôt dans cette optique que se positionne mon enquête).

⁴⁹ Cité par BULMER M., *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, University of Chicago Press, 1984, p.97

1.1.4 L'ethnographie aujourd'hui en France et au Japon

Après avoir été longtemps boudée par la sociologie française, l'ethnographie occupe aujourd'hui une place légitime parmi les méthodes des sciences sociales. Elle est employée sur des terrains d'enquête aussi bien français qu'étrangers, toujours avec l'objectif de saisir le sens que les acteurs observés accordent à leurs pratiques.

Elle a généré des recherches fructueuses en sociologie du travail et en sociologie de l'éducation, pour ne citer que les domaines auxquels touche la présente recherche. En sociologie du travail, elle permet en particulier d'appréhender le ressenti de salariés face à des changements organisationnels, notamment à la suite des travaux de Renaud Sainsaulieu, puis de Norbert Alter, pour ne citer que des auteurs sur lesquels j'aurai l'occasion de revenir dans le cadre de cette thèse. Des recherches comme celles de Florence Weber témoignent de la fécondité de cette méthode pour mettre en lumière les phénomènes et les subjectivités à l'oeuvre dans les organisations.

En sociologie de l'éducation, il existe principalement deux manières de concevoir l'observation participante : soit l'enquêteur participant se positionne en tant qu'adulte (c'est la position généralement adoptée, qui semble s'imposer lorsque l'observation porte sur les pratiques des enseignants), soit l'enquêteur cherche à comprendre « de l'intérieur » les pratiques des enfants en remettant en question « la barrière de l'âge » (Lignier, 2008), ce qui pose alors des difficultés très particulières que je n'évoquerai pas ici, puisque mon parti pris pour cette recherche a été de me placer du côté des enseignants. L'ethnographie du travail enseignant donne à voir la construction des pratiques éducatives (pour favoriser la compréhension de certains phénomènes de la vie scolaire (Marchive, 2003) ou dans une perspective de recherche-action comme dans les travaux de Philippe Perrenoud (1995)) aussi bien que les « coulisses » de l'univers scolaire (Payet, 1997).

Au Japon, l'emploi de la méthode ethnographique en sociologie est récent (années 1990), cette discipline ayant été longtemps dominée par les enquêtes quantitatives (Gonon, 2009), mais aujourd'hui l'observation participante (*san'yo kansatsu*, 参与観察, aussi désignée sous le nom d'*esunogurafi*, エスのグラフィ ou de *fīrudowāku*, フィールドワーク, de l'anglais *fieldwork*) fait partie des méthodes reconnues des sciences sociales et fait l'objet d'une réflexion méthodologique, notamment dans les travaux d'Ikuya Satō (2002).

Pour le sujet qui nous concerne, on peut noter que l'observation (participante ou non) est la méthode de prédilection des chercheurs non-japonais étudiant l'éducation au Japon. Les

travaux de Claude Lévi-Alvarès (notamment Lévi Alvarès et Satō, 2007) sur les enseignants, ou de Peter Cave (2007) sur la construction de l'individualité attestent de la fécondité de cette méthode pour saisir les processus sociaux à l'œuvre dans les écoles japonaises.

Dans le champ de l'éducation spécialisée, les recherches (menées par des chercheurs japonais) sont de deux types.

- Les recherches menées par des universitaires s'appuient le plus souvent sur des questionnaires et sont principalement d'ordre quantitatif. Notons toutefois que les universitaires spécialistes de l'éducation pour les enfants handicapés sont fréquemment d'anciens enseignants spécialisés entrés dans le monde académique après une longue expérience en tant qu'acteur de terrain, à l'instar de Susumi Ouchi ou Tatsumi Mutaguchi. Leurs enquêtes reposent donc sur une bonne connaissance du terrain, mais mobilisent peu de données issues de l'observation directe.
- Il existe au Japon une forte tradition de recherche effectuée par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, des revues spécialisées par type de handicap (comme pour le handicap visuel) publient des articles d'enseignants relatant des expériences pédagogiques et leurs résultats. Ces articles font alors appel à données qualitatives issues d'une « participation observante ». Toutefois, ils ne sont guère le lieu d'une réflexion sur la méthode ethnographique, ce point apparaissant plutôt comme « allant de soi » (puisque tous les articles sont rédigés par des enseignants ayant la position de chercheur dans le cadre de l'expérience relatée), c'est-à-dire un impensé qui peut donner lieu à des interrogations sur les résultats obtenus.

Cette première approche permet de définir ce qu'est la méthode ethnographique et de mettre en lumière la diversité de ses utilisations selon les lieux et les périodes. L'ethnographie articule le proche et le lointain, met en jeu le rapport du chercheur à soi et aux autres et, si elle offre des perspectives fécondes en sociologie, sa mise en œuvre pose des questions méthodologiques majeures. Quelles sont alors les difficultés posées par l'ethnographie ?

1.2 Quelle participation pour l'ethnographe ?

« On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable (Griaule, Leenhardt) ou passagère (Lévi-Strauss). L'observation participante consiste à participer réellement à l'activité des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle l'ethnographe parvient

à se situer par négociation avec ses hôtes, en fonction de ses propres desiderata et de la place que ceux-ci consentent à lui faire » (Laburthe-Tolra et Warnier, 1993, p.370).

Réaliser une enquête ethnographique ne signifie pas se positionner en spectateur de son terrain de recherche. La méthode de l'observation participante consiste pour le chercheur à s'immerger dans son terrain de recherche en partageant le quotidien des enquêtés⁵⁰, pour comprendre de l'intérieur leurs pratiques sociales et reconstruire le sens donné par les acteurs aux situations qu'ils vivent. Or être sur un terrain, partager le quotidien des enquêtés, implique de prendre part, d'une manière plus ou moins intense, à leurs activités, de participer soi-même au groupe social observé.

Gold (1958) et Junker (1960) s'interrogent sur la manière de rendre compte des jeux de rôles de l'observateur sur le terrain, en fonction de son degré de participation et d'implication émotionnelle et dégagent finalement quatre catégories possibles : le pur participant (membre du groupe au même titre que ceux qu'il observe), le participant comme observateur (alterne partage des activités des membres du groupe et recueil de données par entretiens ou questionnaires), l'observateur comme participant (n'est présent sur le terrain qu'en tant que chercheur, accompagné d'informateurs dont dépend sa collecte de données), le pur observateur (observe les individus à leur insu, sans établir de contact avec eux). De nombreux écrits méthodologiques ultérieurs nuanceront cette typologie (par exemple Adler et Adler, 1987, ou Brewer, 2000 qui emploie le concept de « participation observante »).

La pratique de l'observation participante soulève en effet des questions essentielles. Quelle distance adopter par rapport au terrain de recherche ? Que faire de la subjectivité dans l'interprétation ? Comment généraliser les résultats obtenus ?

1.2.1 Quelle distance adopter par rapport au terrain d'enquête ?

Comment entretenir avec son terrain une proximité suffisante pour le comprendre de l'intérieur sans perdre sa capacité d'objectivité ? La distance au terrain est peut-être le problème le plus délicat de la démarche d'observation participante. En effet, la situation du

⁵⁰ Il est très fréquent de lire, sous la plume de chercheurs ayant réalisé une observation participante, l'expression « mes enquêtés ». Pour ma part, je l'éviterai, considérant que les personnes auprès de qui j'ai effectué cette recherche ne m'appartiennent nullement. Le terme même « d'enquêtés », passif, impliquant une enquête « subie », m'interroge. A aucun moment de ce travail je n'ai cherché à placer les personnes que j'ai observées dans ce type de relation. Je me suis au contraire efforcée d'établir des relations de personne à personne, incluant un échange réciproque, plutôt qu'un lien enquêtrice-enquêté unilatérale. Si j'emploie parfois dans cet écrit le mot « enquêté », c'est donc comme une convention de langage, parce qu'il est le mot communément utilisé dans les récits ethnographiques, et non parce qu'il reflète entièrement la vérité de ce qu'a été mon rapport à cette enquête.

travail de terrain est faite de relations complexes entre l'observateur et les observés. Laburthe-Tolra et Warnier (1993, p.384) notent :

« Les hôtes contrôlent la place occupée par l'observateur, ainsi que les personnes, les lieux, les évènements auxquels il peut avoir accès ou qui lui sont interdits. Ce faisant, ils introduisent des filtres qui, d'emblée, sélectionnent l'information. Il en résulte que l'ethnologue ne peut pas se passer de faire l'ethnologie de sa propre enquête ».

L'enquêteur se trouve toujours dans une certaine mesure en situation de dépendance vis-à-vis de ceux qui l'accueillent, et sa compréhension du terrain passe en premier lieu par les clés que lui donnent ceux qui l'y introduisent.

« Il y a un non-dit et un non-vu sociaux analogues au non-dit de la psychanalyse. Il y a des faits sociaux qui nous échappent parce que personne n'a les mots pour les dire, qu'aucun informateur n'est susceptible d'en parler, qu'aucun ethnologue ne s'est forgé les outils pour les détecter, et qui pourtant sont d'autant plus efficaces et pesants dans les rapports sociaux qu'ils sont mal ou nullement perçus » (p.393).

L'une des difficultés majeures du travail de l'ethnologue réside donc dans l'explicitation des impensés de la société qu'il observe, qu'il ne peut appréhender que par sa propre expérience au sein de celle-ci. Favret-Saada (1977, p.24) décrit à cette égard une situation extrême dans laquelle *« il ne s'agit pas d'une situation classique d'échange d'informations dans laquelle l'ethnologue pourrait espérer se faire communiquer un savoir innocent sur les croyances et les pratiques de sorcellerie. Car qui parvient à les connaître acquiert un pouvoir et subit les effets de ce pouvoir : plus on sait, plus on est menaçant et plus on est menacé magiquement. »*. En conséquence, *« pour qui veut connaître la raison de ce discours [sur la sorcellerie], il n'est alors pas d'autre issue que de le pratiquer soi-même. [...] Si l'on veut entendre un devin, il n'y a donc pas d'autre solution que de devenir son client, c'est-à-dire de lui donner son propre désir à interpréter »* (pp.36-37). Si certains sujets d'enquête s'avèrent moins délicats que celui-ci (les pratiques de sorcellerie dans la Normandie des années 1970), la question de l'accès à l'information est cruciale : aux témoignages recueillis verbalement, l'enquêteur doit ajouter à la fois une distance critique et le produit de sa propre expérience des situations, ce qui nécessite un engagement personnel dans celle-ci plutôt qu'une position passive.

Aux objections sur la validité de leurs observations, les ethnologues répondent que le temps permet de surmonter les problèmes évoqués ici : une enquête de longue durée permet de se familiariser avec les terrains, de rencontrer des personnes variées, de gagner la

confiance des enquêtés, jusqu'à obtenir une compréhension « de l'intérieur » du groupe social étudié.

A l'inverse, une présence prolongée dans un milieu, l'établissement de contacts avec un groupe social, l'éventuelle prise de positions au sein de ce groupe, favorisent l'intégration des « normes indigènes » par le chercheur, tendant à lui faire assimiler les références et évidences propres au groupe qu'il étudie, le dépouillant progressivement de son principal outil heuristique : sa capacité d'étonnement.

Il convient alors de trouver un équilibre entre ces deux enjeux, dans le moment de l'enquête mais surtout dans celui de l'analyse.

1.2.2 Que faire de la subjectivité dans l'interprétation ?

Le sociologue n'arrive pas sur le terrain vierge d'expériences, d'émotions et de lectures. Il porte déjà, malgré lui, un certain nombre de présupposés quant au groupe qui l'accueille, au travail qu'il veut accomplir parmi eux, à ce qu'il attend d'eux comme à ce qu'ils attendent de lui, prénotions qui infléchiront à la fois son comportement pendant l'observation et sa perception des événements. Si l'analyse sociologique a une vocation objectivante, la subjectivité du chercheur est le moteur de l'interprétation. Ainsi, Favret-Saada (1977, p.38) note :

« De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avons appris à nous méfier comme de la peste : accepter de « participer » au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivation. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie. »

La difficulté consiste alors à comprendre les mécanismes liant subjectivité et résultats de l'interprétation de manière à adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis de sa propre analyse. Cette question a donné naissance à une abondante littérature épistémologique que l'on ne commentera pas ici. Schütz (1987) objecte à l'idée d'une construction personnelle de la pensée courante celle d'un monde intersubjectif dans lequel la plus grande partie de la connaissance est construite socialement et culturellement. En ce sens, la subjectivité de l'observateur participant peut être comprise comme un rapport au monde ordinaire ne nécessitant pas d'autre traitement que la rupture avec le sens commun propre à tout travail scientifique. Pour Schütz, le monde social est une construction de pensée de ses acteurs, et le travail du chercheur consiste alors à effectuer une *construction de constructions*, en sélectionnant et en interprétant les matériaux recueillis. Renahy et Sorignet (2006) insistent sur l'idée que l'auteur d'une enquête ethnographique est toujours un « je » socialement et

historiquement situé ; il est alors essentiel qu'il objectivise cette situation, s'interroge sur son rapport à la situation d'enquête et la présente au moins brièvement au lecteur afin que celui-ci puisse mettre en perspective les résultats de l'enquête. Il doit également mettre en question le rapport qu'entretiennent le monde universitaire et le monde objet de son étude. En effet, les rapports entre l'enquêteur et ses enquêtés sont en premier lieu structurés par des facteurs sociaux (sexe, âge, niveau d'études, origine sociale, « familiarité » avec le groupe étudié) qu'il convient de traiter comme des faits sociaux à part entière, c'est-à-dire, d'intégrer à l'analyse ; le sociologue doit en particulier prendre en considération le fait que sa présence sur le terrain, son contact avec les enquêtés, peuvent induire des modifications, mêmes infimes, du comportement de ceux-ci, modifications qu'il doit analyser en tant que telles et non traiter directement comme des comportements ordinaires (au risque de se méprendre sur les intentions des enquêtés et le sens de leurs actions). Au point de vue épistémologique, l'observateur participant doit donc s'interroger sur le statut de son interprétation, les ressorts psychologiques afférents et le processus de pensée qui le fait osciller entre intuitions et hypothèses théoriques (Paille, 2006).

En réponse à cette difficulté, les manuels pratiques d'observation⁵¹ suggèrent plusieurs techniques, de la tenue d'un « journal de bord » permettant de noter au quotidien les observations, réflexions, découvertes suscitées par les moments passés sur le terrain, à l'élaboration de grilles d'analyse fondées sur des hypothèses théoriques, permettant la catégorisation des comportements observés et fournissant les premières pistes d'interprétation. Peneff (2009, p.149) note en particulier : « *Multiplier les distances et les angles (comme pour la photographie) est l'objectif prioritaire. Le familier est pratique ; c'est pourquoi les observations peuvent devenir pratiques et savantes à la fois.* Les deux manuels précédemment cités suggèrent également de formaliser les observations en construisant des concepts déclinés en plusieurs dimensions elles-mêmes signalées concrètement par différents indicateurs ; organiser les données en un ensemble cohérent et signifiant est alors le moyen de mettre en place une analyse en profondeur, en rupture avec la connaissance courante.

⁵¹ On s'appuie ici principalement sur NORIMATSU H. et PIGEM N. (dir), 2009 et HATZFELD H. et SPIEGELSTEIN J., 2000.

1.2.3 Quelle généralisation pour l'analyse des données d'observation ?

Le problème de la subjectivité et du statut de l'interprétation amène à s'interroger sur le caractère généralisable des observations. Jacques Coenen-Huther (1995) donne six exemples de recherche réalisées par lui-même en observation participante et montre en pratique comment l'articulation entre données d'observations et cadre conceptuel permet l'élaboration d'interprétations cohérentes. Si son propos s'inscrit dans un cadre théorique fonctionnaliste, une perspective qui n'est pas la nôtre, il donne une approche concrète de la confrontation entre le réel et la théorie en donnant à voir comment un schéma théorique général oriente le traitement des données tandis que ce travail de traitement, réalisé avec une distance critique vis-à-vis de ses présupposés, permet au chercheur de reformuler ses hypothèses et ses principes théoriques. De plus, il met en lumière l'utilité du croisement des sources : recueillir des discours concordants de la part de plusieurs informateurs indépendants permet de conclure à une bonne fiabilité de ces témoignages. Burawoy (2003) évoque en particulier la méthode de « revisite » d'un terrain précédemment étudié, soit par le même chercheur, soit par une autre personne, qui peut permettre la réfutation d'une interprétation antérieure, la réinterprétation à la lumière de perspectives théoriques nouvelles ou avec un autre angle de vue, la confrontation des résultats de l'enquête au point de vue des enquêtés eux-mêmes...

L'enjeu de la généralisation est, au final, la cumulativité des savoirs obtenus par observation participante. Horowitz et Haney (2008) soulignent à cet égard que l'interdisciplinarité (en l'occurrence, entre ethnographie et histoire) peut se concrétiser par d'autres types d'approche que la revisite de terrains. Selon que l'on traite l'histoire comme contexte, comme micro-processus (histoire à court terme), comme support de comparaison ou comme explication (quatre approches qui ne sont pas mutuellement exclusives), on enrichit l'ethnographie par des perspectives différentes qui permettent de produire des connaissances plus cohérentes et plus stables.

Cette revue de littérature nous a permis de mettre en lumière les principales difficultés auxquelles se heurte le sociologue en situation d'observation participante : choix (plus ou moins contraint par les situations) d'une position dans la situation d'enquête, gestion de la subjectivité dans l'analyse, capacité de généralisation des résultats. On a ainsi souligné plusieurs points qui apparaissent fondamentaux dans la mise en œuvre d'une recherche ethnographique : trouver un équilibre entre distance au terrain et familiarité avec le groupe

social observé, décrire et classer les faits en y intégrant ceux relatifs au chercheur lui-même, multiplier les perspectives et faire dialoguer données empiriques et théorie.

Ainsi l'on peut situer plus clairement le cadre méthodologique de mon expérience de terrain.

2. Mon expérience de l'ethnographie

Dans le cadre de cette recherche, j'ai mené une enquête de terrain en France pendant l'année scolaire 2012-2013 et au Japon entre juillet 2013 et avril 2014, dans le cadre d'une bourse de la Japanese Society for the Promotion of Science qui m'a permis de passer neuf mois à l'Université d'Hiroshima, accueillie par le Professeur Claude Lévi Alvarès.

En France, il s'agissait d'une observation pleinement participante : pendant un an, j'ai travaillé à mi-temps dans une école pour enfants déficients visuels, en tant qu'assistante d'une institutrice elle-même aveugle. Dans le cadre d'une enquête exploratoire, j'avais également observé une dizaine de classes spécialisées au sein d'écoles ordinaires, quelques classes ordinaires accueillant des enfants en intégration, visité un SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile) et interviewé des enseignants et professionnels de l'éducation spécialisée. Je n'analyserai pas ici les résultats de cette enquête dans le secteur de la scolarisation inclusive, mais je noterai toutefois qu'elle m'a permis d'obtenir une vision élargie de ce qu'est l'éducation des enfants handicapés en France aujourd'hui, afin de replacer mon enquête en milieu spécialisé dans son contexte général.

Au Japon, il ne m'a pas été possible d'être recrutée de la même façon ; j'ai donc réalisé des observations plutôt non-participantes et de beaucoup plus courte durée, entre plusieurs établissements. J'ai ainsi observé six écoles pour aveugles, dans diverses régions du Japon, ce qui m'a permis de remarquer des réalités éducatives très différentes entre Tokyo et le reste du Japon. Toutefois, les enjeux dont il sera question dans cette thèse étaient présents également à Tokyo, bien qu'ils y aient été moins visibles qu'à Kyoto ou à Hiroshima. De manière encore plus marquée qu'en France, il m'est apparu essentiel de replacer le cas des *écoles d'aveugles* dans le contexte général de l'évolution de l'éducation des enfants handicapés au Japon et j'ai donc choisi de visiter également d'autres écoles. J'ai ainsi réalisé mes observations au total dans quinze écoles spécialisées dans tous les types de handicap (il existe au Japon cinq types d'écoles spécialisées : pour le handicap moteur, pour le handicap visuel, pour le handicap auditif, pour le handicap mental et pour les maladies invalidantes) ; je me suis particulièrement intéressée au cas des écoles de sourds qui présente une forte

similarité avec celui des écoles d'aveugles (c'est également le cas en France, bien que je n'ai pas eu la possibilité de creuser ce sujet). Pour des raisons pratiques, la durée de mes observations dans chacune de ces écoles a varié entre un et sept jours, mais j'ai compensé cette courte durée en réalisant beaucoup plus d'interviews d'enseignants qu'en France, soit au final une quarantaine d'interviews « d'enseignants d'écoles d'aveugles » au sens large, c'est-à-dire à la fois des enseignants actuellement en poste en *école d'aveugles*, des enseignants ayant travaillé en *école d'aveugles* mais aujourd'hui affectés dans d'autres écoles, des enseignants ayant fait toute leur carrière en *école d'aveugles* mais aujourd'hui retraité et des étudiants en fin de formation à l'enseignement spécialisé (à l'Université d'Hiroshima qui est l'une des rares universités du Japon dont le département de Sciences de l'Education offre une spécialisation en déficience visuelle) ayant réalisé un stage pratique en *école d'aveugles*. En plus des observations de cours et des interviews, j'ai également participé à différents événements classiques de l'année scolaire japonaise, dans les *écoles d'aveugles* et dans certaines autres écoles : des fêtes d'école incluant des spectacles d'élèves (*bunkasai*, 文化祭) des journées de recherche (*kenkyūkai*, 研究会), des répétitions de cérémonie de fin d'année (*sotsugyōshiki*, 卒業式). Cela m'a permis d'avoir une vision globale de la vie des écoles japonaises et du déroulement de l'année scolaire (qui est similaire entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires).

J'ai de plus rassemblé une grande quantité de documents écrits issus de l'abondante production des écoles japonaises : livrets de présentation des écoles, rapports annuels, statistiques, contributions d'enseignants à des revues de sciences de l'éducation, rapports de recherche internes, rapports de stage de stagiaires enseignants...J'ai recueilli ce type de documents dans toutes les écoles que j'ai visitées ainsi qu'à la faculté de Sciences de l'Education de l'Université d'Hiroshima et à l'Institut National de Recherche sur l'Education Spécialisé (dont le nom japonais officiel est *kokuritsutokubetsushienkyōikusōgōkenkyūsho*, 国立特別支援教育総合研究所), situé près de Tokyo.

En plus des écoles spécialisées, j'ai eu la possibilité de visiter quelques classes spécialisées au sein d'écoles ordinaires, classes ordinaires accueillant des enfants handicapés en intégration et cours individualisés de soutien à l'intégration (*tsūkyū ni yoru shidō*, 通級による指導) et de parler avec des enseignants du système ordinaire. J'ai ainsi pu avoir une vue d'ensemble du système d'éducation des enfants handicapés au Japon et comprendre dans quel contexte général s'inscrivait la situation que j'étudiais dans les écoles spécialisées. De la même manière qu'en France, j'ai considéré qu'il était essentiel, pour ma recherche qui se

focalise sur une très petite frange du système éducatif, de mettre en perspective les faits observés à la lumière du contexte dans lequel ils s'inscrivent, afin de saisir en quoi les phénomènes qui apparaissent dans ce cadre restreint et marginal que sont les écoles d'aveugles sont en réalité révélateurs de logiques qui traversent le système éducatif de manière générale.

En parallèle de ce travail de terrain, j'ai accordé une grande attention aux travaux menés par des chercheurs japonais et j'ai eu la chance de rencontrer des experts de l'éducation spécialisée japonais, principalement à l'Université d'Hiroshima et à l'Institut National de Recherche sur l'Education Spécialisée. J'ai partagé les interprétations issues de mon travail comparatif avec eux ainsi qu'avec les chercheurs français travaillant au Japon rencontrés pendant mon séjour, ce qui m'a permis de mettre en relation les situations observées et le contexte intellectuel qui les entoure et d'approfondir ma compréhension du système éducatif japonais et des différentes facettes de la comparaison franco-japonaise sur ce sujet.

Réaliser une enquête ethnographique en comparaison internationale dans le champ du handicap a été pour moi le sujet de nombreuses questions auxquelles j'ai tenté de répondre à la fois par une réflexion méthodologique théorique et par des pratiques nécessairement subjectives, ancrées dans mon corps et ma personnalité.

Je voudrais évoquer ici les enjeux méthodologiques de cette enquête : mon rapport aux personnes rencontrées, en particulier aux enfants en situation de handicap, mes interactions en tant que Française dans des écoles japonaises, la difficulté de recueillir des données comparables entre les deux pays dans des situations d'enquête très différentes, mon engagement subjectif fort dans cette recherche. Je décrirai les réponses que j'ai apportées à ces difficultés et interrogations dans le moment de l'enquête de terrain et pour mon analyse.

2.1 Les enjeux de l'enquête ethnographique dans cette recherche

Au cours de cette recherche, j'ai été amenée à m'interroger sur ma position par rapport à mon terrain d'enquête à deux niveaux : en raison des spécificités de l'ethnographie dans le champ du handicap et du fait de l'utilisation de la méthode ethnographique dans le cadre d'une recherche en comparaison internationale.

2.1.1 L'ethnographie dans le champ du handicap

L'ethnographie dans le champ du handicap comporte des enjeux spécifiques. Enquêter auprès d'enfants en situation de handicap (même s'ils ne sont pas, au final, les principaux acteurs étudiés par ma recherche) en tant que chercheuse valide suppose une réflexion sur la position à adopter dans les deux temps de la recherche.

Tout d'abord, au quotidien, sur mes terrains d'enquête, j'étais présente physiquement dans une classe, dans un groupe d'enfants et d'adultes. Chacune de mes actions, et même en-deçà des actions, mes manières d'être, mes attitudes, étaient ressenties par mes enquêtés. La présence d'un observateur n'est jamais neutre sur un terrain mais, dans le champ du handicap, la rencontre en un même lieu d'un corps valide et de corps handicapés (même si le handicap visuel ne comporte pas nécessaire de « marques » corporelles au même sens que dans le cas, par exemple, du handicap moteur) ajoute à la situation une complexité supplémentaire, analysée par Goffman (1975) sous le nom « d'interaction mixte ». Sur mon terrain de recherche s'est posé la question de l'équilibre : comment se placer dans une relation qui conserve la distance nécessaire à l'enquête et ne pas mettre les enfants en position « d'objets » étudiés uniquement au prisme de leur handicap, une attitude qui est fréquemment dénoncée par les personnes handicapées et dans la littérature critique sur le handicap ?

A l'opposé de l'idéal de neutralité traditionnel des sciences sociales, il m'est apparu que, dans mon enquête, le corps de la chercheuse n'était pas un élément anodin. L'éducation des enfants déficients visuels est une éducation sensorielle, dans laquelle la voix et le toucher joue un rôle essentiel, donnant lieu à un véritable « apprentissage par corps » (Bourdieu, 1997, p.168-169). A l'image de l'enquête décrite par Paul Stoller dans *The taste of ethnographic things* (1989), cette recherche a été pour moi une expérience corporelle, une expérience des sens, qui m'a amenée à la fois à apprendre par corps le métier d'enseignant spécialisé en déficience visuelle et à gérer le potentiel rapport de domination que l'on court le risque d'établir lorsqu'on se présente en tant qu'enquêteur valide auprès d'enfants en situation de handicap. Suivant la perspective défendue par Bernard Andrieu (2011), il m'a semblé nécessaire de ne pas masquer, dans mon travail de restitution de mes observations, les dimensions physiques de mon expérience du terrain.

Si la question de l'engagement corporel a été un enjeu fort de ma relation d'enquête, on peut penser qu'elle l'est pour tout type d'ethnographie du handicap et qu'elle se pose

sensiblement dans les mêmes termes pour tout chercheur valide réalisant une enquête sur ce sujet. Mais cette enquête m'a également amenée à me questionner à un niveau plus personnel, au sujet de mon investissement subjectif, émotionnel, et même affectif, dans mes terrains d'enquête. Dans la perspective de l'auto-analyse défendue par Florence Weber (2009), je dirai ici quelques mots de mon engagement subjectif dans cette recherche.

Je n'ai pas commencé mon enquête vierge d'idées, d'expériences, de ressentis, par rapport au handicap ou à la comparaison franco-japonaise. Outre l'intérêt scientifique que je lui porte, cette recherche s'inscrit dans mon cheminement personnel, elle fait écho à des souvenirs, à des aspirations, vient enrichir, élargir, compenser, approfondir, réparer un vécu qui m'est propre et dont il serait vain de prétendre qu'il n'a eu aucune incidence sur ma manière de pratiquer cette recherche.

Le choix de ce sujet, déjà, peut difficilement passer pour un fruit du hasard. En réalité, lorsque je me suis inscrite en thèse, je m'engageais à travailler sur un projet radicalement différent, en sociologie du travail et des organisations, sans lien aucun avec le handicap ou l'éducation, un choix de sujet « orienté » par l'opportunité d'un financement. Les démarches nécessaires à celui-ci n'ayant jamais pu être finalisées, j'ai été amenée à me poser la question de poursuivre ou non un travail de thèse et, après réflexion sur mes motivations à entreprendre un doctorat, j'ai finalement choisi, avec un enthousiasme aussi candide qu'idéaliste, de m'engager dans une thèse non financée (l'obtention d'une bourse de la JSPS pour mon séjour au Japon n'est intervenue que plus tard) en optant pour un sujet qui me tiendrait suffisamment à cœur pour me procurer des gratifications personnelles qui compenseraient l'inconfort matériel. Restait encore à trouver ledit sujet. A ce moment précis de mes interrogations (et ç'a été là une contingence déterminante), j'entamais une relation personnelle avec une personne qui se trouvait être malvoyante, qui m'a proposé à brûle-pourpoint de partir vagabonder quelque temps en Extrême-Orient, en passant par le Japon (où j'avais déjà vécu auparavant, dans une vie antérieure où j'étais étudiante en école de commerce), ce qui lui donnerait l'opportunité de rencontrer des contacts professionnels travaillant dans le domaine de l'accessibilité des musées pour les personnes handicapées, grâce à mes services d'interprétariat (mon intérêt pour le Japon est ancien et j'étudie la langue japonaise depuis le lycée). Chaque rencontre en amenant de nouvelles, ce voyage s'est progressivement transformé en petite enquête et c'est ainsi que la comparaison franco-japonaise dans le champ du handicap m'est apparu à la fois comme un sujet pertinent d'un point de vue scientifique et comme « le » projet qui aurait le plus de sens pour moi, à ce stade de mon itinéraire personnel. Je dois préciser qu'il ne s'agissait pas là de la première

occurrence du thème du handicap dans ma vie et que les enjeux de cette recherche faisaient écho à des événements et questionnements antérieurs dans mon histoire personnelle. J'ai moi-même été à plusieurs titres une élève « différente » dans un univers scolaire « normal », c'est-à-dire normé et normatif. Il serait absurde d'imaginer que ce vécu n'ait pas joué un rôle dans mon investissement sur mes terrains d'enquête et plus généralement dans ma manière d'envisager les relations entre handicap et école. En particulier, les traces de ces expériences ont vraisemblablement « aidé » à faire pencher mon choix vers une enquête en milieu spécialisé plutôt qu'en milieu ordinaire. Au cours de mon passage dans le système scolaire, j'ai en effet passé mes longues années d'ennui à rêver, plus ou moins consciemment, d'être envoyée dans une école spécialisée imaginaire, peuplée d'enfants qui me ressembleraient et de professeurs qui s'adapteraient à moi. Cette enquête a donc été l'occasion de confronter ce fantasme hautement narcissique à la réalité de l'enseignement spécialisé, ce qui a indéniablement contribué au plaisir que j'ai pris sur le terrain. Enfin, cette thèse a été, dans mon itinéraire personnel, l'aboutissement d'un long travail de deuil d'une personne chère qui a, entre autres choses, joué un rôle essentiel à la fois dans ma découverte du Japon et dans mes interrogations sur la « normalité » (dans l'univers scolaire et en général), et a elle-même été en situation de handicap.

Les facteurs personnels présents dans ce travail étaient donc nombreux et, bien qu'il ne s'agisse pas là d'éléments « scientifiques », il m'a semblé qu'il était plus honnête vis-à-vis des lecteurs de cette thèse de les mentionner ici et d'essayer de les analyser comme des faits liés à l'enquête, en décrivant les questionnements qu'ils ont soulevés dans le cadre de cette recherche et la manière dont je les ai utilisés et intégrés dans une démarche sociologique.

Avant d'entrer dans ces questionnements, je préciserai que le choix du handicap visuel procédait en partie d'un raisonnement de ce type, en plus des considérations rationnelles que j'ai exposées au chapitre 2. En effet, c'est un handicap dont j'ai découvert les réalités quotidiennes et les spécificités par le biais de la personne précédemment mentionnée, c'est-à-dire dont j'avais acquis, avant le début de mon terrain, une certaine connaissance pratique qui m'a permis de commencer ma recherche sans « coût d'entrée » trop important (ainsi, je connaissais déjà les techniques de guidage pour la marche et le repérage dans l'espace, les diverses technologies adaptées, notamment pour la lecture, et je pouvais déchiffrer des textes simples en Braille français, sans toutefois le lire couramment). Néanmoins j'ai acquis ces connaissances suffisamment tardivement dans ma vie et de manière suffisamment distanciée pour ne pas avoir d'implication émotionnelle trop profonde ou non maîtrisable vis-à-vis de ce handicap.

2.1.2 L'ethnographie en comparaison internationale

Une deuxième difficulté réside dans la nécessité de recueillir des données « comparables » dans deux pays différents.

J'ai déjà évoqué au chapitre 2 les questions relatives à la construction d'une recherche comparative. Dans le moment du terrain, ces réflexions ne sont plus seulement théoriques, elles se présentent de manière pratique sous la forme de questions très concrètes : tout d'abord, quels terrains choisir ? Puis, au quotidien, que noter ? Comment ? Que dire ? À qui ? Quand ? Comment réagir aux sollicitations qui sont faites sur le terrain ? Que dire aux acteurs d'un pays de ce qui se fait dans l'autre ? Comment se présenter et expliquer la comparaison ?

Pour ce qui est du choix des terrains, je peux préciser d'emblée qu'il a été dicté principalement par la pratique : j'ai enquêté sur les terrains auxquels j'ai pu accéder. Toutefois, n'ayant pas pu véritablement choisir mes terrains au regard de critères scientifiques, je me suis attachée à en vérifier la représentativité. En France, il m'est apparu, à travers des discussions avec divers professionnels de l'éducation spécialisée ou personnes en lien avec ce milieu, que l'école où que j'avais observée présentait des traits caractéristiques des *écoles d'aveugles* françaises et d'autres types d'écoles spécialisées pour les phénomènes sur lesquels mon enquête s'est concentrée. Au Japon, la visite d'un nombre plus important d'écoles et les discussions avec des chercheurs spécialistes de l'éducation spécialisée m'ont confirmé que les phénomènes qui m'intéressaient étaient présents dans tout le système éducatif spécialisé et qu'ils étaient considérés par les experts comme un enjeu important pour l'avenir de l'éducation des enfants handicapés au Japon.

Ensuite se sont posées les questions relatives au quotidien de mon enquête. Il s'agissait finalement d'adopter dans les deux pays des relations au terrain qui permettent la comparaison entre les faits observés, alors même que cette recherche comparative contient une asymétrie fondamentale : en France, je suis autochtone, au Japon, je suis « étrangère ».

L'asymétrie de mes positions sur les deux terrains était perceptible à deux niveaux :

- Alors qu'en France, je peux très naturellement passer inaperçue, au Japon je suis physiquement marquée comme « étrangère ». Ma peau blanche, mes cheveux bouclés, ma manière de me tenir, mon accent...rien en moi ne correspond à la norme japonaise, alors même que l'école japonaise est un univers scolaire où les normes corporelles sont omniprésentes. On pourrait s'attendre à ce que cette pression à la conformité soit moins présente dans des écoles qui accueillent précisément des enfants différents de la norme. Il

m'a plutôt semblé qu'elle s'exerçait de manière différente : si les enfants scolarisés en école spécialisée reçoivent une éducation adaptée à leurs difficultés, à leurs besoins, à leurs spécificités physiques, ils n'en demeurent pas moins des enfants japonais. C'est là une différence notable avec les écoles spécialisées françaises : alors que dans l'école où je travaillais en France, plus d'un tiers des enfants avaient une nationalité autre que française ou une double nationalité, je n'ai rencontré dans toute mon enquête au Japon aucun enfant d'origine non-japonaise. Cela tient bien entendu à l'invisibilité de l'immigration au Japon, mais cela m'a néanmoins surpris : en France, il arrive que la raison même de la venue en France de certains enfants soit l'impossibilité pour eux de recevoir des soins / une éducation adaptés à leurs besoins dans leur pays d'origine. Au Japon, ce phénomène n'est pas observable, pour autant que mon enquête me permette d'en juger. On comprendra donc aisément que les contacts avec « l'étranger » dans les écoles spécialisées japonaises sont pour le moins rares et que, de ce fait, ma présence pouvait difficilement passer inaperçue, d'autant plus que la faible durée de mes observations dans chaque école ne m'a pas laissé la possibilité de devenir un élément « habituel » de la vie scolaire.

- L'univers social, culturel et scolaire français m'est familier (et sûrement pas indifférent). J'ai moi-même passé quatorze ans dans le système éducatif ordinaire, je connais les codes implicites, les logiques des uns et des autres, les manières d'être et d'agir me sont compréhensibles immédiatement. Au Japon, les choses se présentent différemment : je ne suis pas seulement une étrangère au Japon, le Japon m'est aussi étranger, au sens où je n'y ai pas grandi, je n'y ai pas d'attaches familiales. Il s'agit pour moi d'une culture apprise sur le tard et non de ma culture maternelle. Même si j'ai appris la langue japonaise, même si j'ai vécu au Japon, même si je fréquente des Japonais, même si j'ai beaucoup lu sur la culture et la société japonaises, mon rapport au Japon demeure irréductiblement différent de celui que j'ai à la France. C'est pourquoi il m'a semblé essentiel de visiter un maximum d'écoles, afin de saisir au mieux la réalité de l'univers scolaire japonais. Il m'a ainsi fallu réaliser un arbitrage entre durée des observations (une durée longue dans une seule école m'aurait permis de perdre de mon « étrangeté » dans celle-ci) et nombre d'écoles observées (une enquête dans une seule école aurait risqué de me faire prendre pour « caractéristiques des écoles japonaises » des situations propres à une seule école, un seul territoire, faute de points de comparaison). J'ai finalement plutôt privilégié la diversité des écoles, notamment afin de repérer d'éventuelles différences puisque, la gestion de l'éducation au Japon étant aujourd'hui fortement décentralisée, il était très incertain que les conditions d'exercice du métier d'enseignant spécialisé soient les mêmes dans toutes les écoles. Enfin, pour tester la validité

de mes interprétations, j'ai eu à cœur d'avoir des échanges réguliers avec des chercheurs japonais spécialistes de l'éducation spécialisée ainsi que des chercheurs non-japonais spécialistes du Japon et de la comparaison franco-japonaise.

2.2 Ma pratique de l'ethnographie sur les deux terrains

En pratique, ma présence sur mes terrains d'enquête s'est déroulée de manière assez différente entre la France et le Japon, en particulier du fait que j'ai été observatrice très participante en France et plutôt non-participante au Japon. Je voudrais retracer ici dans les grandes lignes, les conditions de mon entrée sur le terrain et de mes observations dans chacun des cas.

2.2.1 Enquêter en France en tant qu'observateur participant

2.2.1.1 Présentation de l'établissement

L'école dans laquelle j'ai réalisé la partie française de mon terrain est un établissement pour enfants et adolescents déficients visuels ayant souvent des difficultés d'apprentissage ou des handicaps associés. Il a été fondé au 19^{ème} siècle par une congrégation religieuse féminine, en tant qu' « Oeuvre des jeunes filles aveugles », comme il est encore inscrit sur la porte donnant sur la rue. Il s'agissait à l'origine d'un atelier de couture pour les jeunes femmes nécessiteuses, dont la mission éducative a été reconnue en 1857. L'établissement s'est inscrit au fil des lois dans l'évolution de l'enseignement spécialisé français: mise en conformité avec les lois sociales pour « *assurer les services scolaires uniquement aux personnes aveugles auxquelles il est impossible, en raison de leur infirmité, de fréquenter l'école publique* » en 1905, agrément du Ministère de la Santé et conventions avec l'Etat après 1945, obtention du financement de la sécurité sociale avec la loi de 1975, changement de nom et instauration de la mixité dans les années 1980, laïcisation de la Direction puis de l'ensemble du personnel entre 1988 et 1996. Aujourd'hui, l'école est encore sous l'autorité de la Mère Supérieure, mais il semble que celle-ci n'intervienne pas réellement dans les affaires de l'établissement. Le bâtiment scolaire fait partie du couvent (dont la partie ancienne est classée Monument Historique) mais se trouve au fond d'une cour, un peu à l'écart des bâtiments des religieuses. A l'intérieur, rien ne laisserait penser qu'il s'agit d'un établissement religieux ; seule la cantine des enseignants apparaît ostensiblement comme un réfectoire de couvent.

L'école accueille 68 élèves, entre 3 et 20 ans, dont 20 en internat. Ils sont répartis en petits groupes (de 6 à 8 enfants) selon leur âge et leur niveau (du fait de la très grande diversité des difficultés que présentent les enfants, on trouve cependant des groupes très hétérogènes). Chacun des groupes a un enseignant titulaire (titulaire d'un diplôme d'enseignement spécialisé) et une salle qui lui est propre ; cependant, pour les plus jeunes, les journées sont partagées entre des temps scolaires (avec l'enseignant spécialisé) et des temps avec un éducateur (le plus souvent une éducatrice) pour des apprentissages plus ludiques. Certains cours (anglais, informatique, musique) sont assurés par un enseignant spécialisé qui enseigne la même matière à tous les groupes d'enfants. Pour les élèves les plus âgés, certaines matières (mathématiques, sciences) sont enseignées par un enseignant qui n'est pas le référent habituel du groupe. De plus, tous les jeunes ont, dans la semaine, des temps de prise en charge individuelles avec d'autres professionnels en fonction de leurs difficultés (locomotion, ergothérapie, thérapie par la médiation animale, psychothérapie...). Cela génère des emplois du temps très complexes et un difficile labeur d'organisation du travail entre les membres du personnel. Au niveau de la Direction, l'établissement est géré par un directeur, présent à mi-temps (il est également président d'une association d'accompagnement de l'inclusion d'enfants déficients visuels dans des classes ordinaires de l'Education Nationale), ainsi qu'une directrice adjointe et une chef de service éducatif, présentes à plein temps.

2.2.1.2 Entrée sur le terrain

Je suis entrée dans cette école par l'entremise d'un contact professionnel d'une relation privée, enseignant dans l'établissement, qui a évoqué mon projet de recherche avec la directrice. Celle-ci m'a ensuite reçue pour me présenter brièvement l'établissement et pour que nous définissions les modalités de ma présence. Nous avons finalement convenu que je serais « stagiaire » auprès d'une institutrice, un ou deux jours par semaine, sur toute l'année. « Stagiaire » n'était qu'un mot, je n'avais alors ni convention de stage ni mission à accomplir, en dehors mon propre travail d'observation.

J'ai donc eu accès à ce terrain de recherche par le biais d'un « informateur ». Je suis arrivée à l'école avec peu de connaissances sur celle-ci, hormis une présentation très institutionnelle. Mes lectures théoriques sur l'éducation spécialisée ainsi que des contacts personnels avec des personnes ayant eu une expérience en lien avec cette question m'avaient, bien entendu, « orientée » d'une certaine façon par rapport à ce que je m'apprêtais à voir. Néanmoins, je me suis efforcée de regarder l'école avec un œil neuf, de

la découvrir telle qu'elle est vécue par le personnel et par les enfants, et ai ainsi été surprise à maintes reprises par ce qui s'y déroulait. Mon premier informateur n'est pas longtemps demeuré ma principale source d'informations puisque, une fois arrivée dans l'école, à la rentrée scolaire, j'ai plutôt été placée sous le patronage de Catherine⁵², l'institutrice qui m'a accueillie dans sa classe et présentée aux autres professionnels de l'établissement.

Catherine est une femme d'une cinquantaine d'années, elle-même non-voyante, qui enseigne à l'école depuis quinze ans après un début de carrière dans d'autres établissements spécialisés, dans le Sud-Ouest. Elle est titulaire du CAEGADV (Certificat d'aptitude à l'enseignement général auprès d'enfants déficients visuels, diplôme délivré par le Ministère de la Santé). Elle enseigne le français (orthographe, grammaire, communication écrite, communication orale) à deux groupes d'élèves : 13-15 ans et 15-17 ans et prend en charge un autre groupe 1h30 par semaine pour une séance de communication orale. Pour ces deux groupes, l'enseignement des mathématiques et de l'histoire-géographie est assuré par une autre enseignante dont la salle se situe en face de celle de français; les deux groupes passent donc alternativement d'une salle à l'autre au fil de la journée. Au sein de ces deux groupes, les élèves ont des difficultés très variées : ainsi, le groupe des 13-15 ans comprend un élève non-voyant ayant de très bonnes capacités en calcul et en apprentissage par cœur mais des problèmes de santé qui le fatiguent très rapidement et l'obligent à partir fréquemment se reposer à l'infirmerie, deux élèves malvoyantes ayant des difficultés d'apprentissage et une tendance au repli sur soi, deux élèves non voyantes ayant de bonnes capacités de travail oral mais en cours d'apprentissage de la lecture en braille pour l'une et n'ayant l'usage que d'une seule main pour l'autre (ce qui ralentit considérablement la lecture et l'écriture en braille), un élève malvoyant ayant de grosses difficultés de concentration, un élève non voyant ayant de bonnes connaissances en informatique mais des difficultés scolaires et de locomotion et une élève malvoyante très à l'aise en français mais ayant de grosses difficultés en mathématiques. Le groupe des 15-17 ans est lui aussi hétérogène.

Catherine, du fait de sa cécité, a une assistante qui l'aide dans la gestion de la classe (par exemple, pour faire travailler certains élèves individuellement, en particulier les élèves qui n'écrivent pas en braille) et de manière générale pour les tâches nécessitant de voir. Au début de l'année, cette assistante est une étudiante qui travaille à l'école trois jours par semaine (l'institutrice travaille à temps partiel), sans formation préalable au traitement de la

⁵² Dans l'intégralité de cette thèse, les noms de tous les enseignants et enfants rencontrés ont été changés.

déficiences visuelles ; elle est presque toujours présente pendant les cours. Au début de mes observations, lorsque je viens, nous sommes généralement trois adultes en classe.

Afin de diversifier mes observations, je passe également des demi-journées avec d'autres enseignants ou éducateurs. Je ne réalise pas d'entretiens formels, mais je passe beaucoup de temps, en particulier pendant les pauses, en compagnie des enseignants, ce qui me donne l'occasion de recueillir le discours qu'ils portent sur leurs pratiques professionnelles.

Pendant les cours, je suis souvent en position d'observatrice. Néanmoins, je n'ai pas qu'un rôle passif ; j'assiste les adultes quand le besoin s'en fait sentir, pour de la gestion de classe (accompagner un élève dans l'ascenseur ou à la sortie, garder le groupe si l'enseignant doit s'absenter quelques minutes...) ou parfois pour des tâches scolaires (faire travailler individuellement un élève).

Je découvre donc tout d'abord l'établissement à travers le prisme de Catherine, puisque ce sont ses méthodes de travail que j'observe en premier. Comme c'est également elle qui me présente à ses collègues, je peux supposer qu'elle me fait spontanément rencontrer en premier lieu des personnes de qui elle est proche et qui ont donc une vision de l'enseignement proche de la sienne. Cependant, avec le temps, je fais connaissance avec d'autres personnes et je prends conscience de la diversité des approches qui coexistent au sein de l'école.

Dans l'établissement, je suis surtout connue comme « la stagiaire de Catherine ». C'est elle qui me présente progressivement à tous les autres membres du personnel. Elle fait passer un message expliquant qui je suis et demandant si des personnes seraient d'accord pour me recevoir dans leur classe, demande suivie de nombreuses réponses positives. Mes enquêtés sont donc au courant de ma recherche que je présente succinctement comme « une comparaison de l'éducation spécialisée entre la France et le Japon ». Cette touche d'exotisme dans mon sujet est peut-être l'un des éléments qui prédispose favorablement le personnel à mon égard ; ainsi, les questions que l'on me pose portent beaucoup plus sur ma connaissance du Japon et de son système d'éducation spécialisée que sur les orientations précises de ma recherche (qui ne sont d'ailleurs pas très précises, à cette époque). Un autre élément qui contribue significativement à la bonne disposition du personnel envers moi est sans doute la popularité de celle qui m'a présentée ; Catherine semble en effet reconnue parmi ses collègues à la fois comme « enseignante compétente » et « personne sympathique », en conséquence de quoi une personne qui lui est « rattachée » bénéficie assez naturellement d'un bon accueil parmi ses collègues. Enfin, l'établissement compte beaucoup de « stagiaires » de diverses natures : plusieurs des éducateurs, enseignants et

thérapeutes ont avec eux des étudiants en fin de cursus dans leur spécialité et l'assistante de Catherine est elle aussi une étudiante. Aussi le personnel est habitué à accueillir des étudiants et à répondre à leurs questions. A mon arrivée, on me prend d'ailleurs fréquemment pour « la nouvelle assistante de Catherine », ce qui contribue sans doute à atténuer l'étonnement qu'aurait pu susciter ma présence. Les conditions sont donc structurellement favorables à mon intégration dans l'établissement.

Mon intégration prend une allure différente après les vacances de Noël. L'assistante de Catherine voit son emploi du temps universitaire changer pour le second semestre et ses moments de disponibilité ne correspondent plus à l'emploi du temps de Catherine. Elle est donc obligée de rompre son contrat et Catherine doit chercher une autre assistante. Comme je commence à bien connaître les jeunes et le travail, on me propose spontanément de prendre le poste, ce qui aura pour effet, outre de m'apporter une rémunération, de fixer les jours de la semaine où je suis présente dans l'établissement (auparavant, je venais en fonction des activités prévues par les différents enseignants) et d'être véritablement rattachée à Catherine, c'est-à-dire d'avoir moins de liberté pour aller observer d'autres enseignants. Les considérations financières ne sont pas la seule raison qui me fait accepter immédiatement : après ces quelques mois passés à l'école, j'ai très envie de gagner en responsabilités, de faire véritablement l'expérience de l'enseignement spécialisé et de donner de ma personne pour me rendre utile aux jeunes avec qui j'ai des relations très sympathiques et aux adultes que j'appelle déjà spontanément « mes collègues ». A partir de ce moment, je deviens une observatrice hautement participante, peut-être même plus participante qu'observante. Je travaille alors dans l'école treize heures par semaine, soit deux jours complets, et il m'arrive de venir d'autres jours pour réaliser des observations auprès d'autres enseignants.

Cette bonne intégration, tout en favorisant ma collecte d'informations, aurait pu être un obstacle à mon analyse : une trop grande proximité avec le terrain ne signifie-t-elle pas l'adoption des modes de pensée des enquêtés et la restriction du questionnement ? J'ai en effet fait l'expérience d'intégrer, d'incorporer, progressivement en moi les « évidences du terrain ». De plus, mon fort investissement émotionnel auprès des jeunes et de mes collègues a fini par rendre plus difficile la prise de distance avec mon terrain d'enquête. C'est finalement avec mon départ au Japon, après l'instauration physique d'une distance et mon immersion dans des terrains d'enquête très différents, que j'ai pu, grâce à la démarche comparative, retrouver une posture d'analyste par rapport à cette école.

2.2.1.3 Le quotidien du terrain

Le caractère « participant » de mon observation et l'influence de ma présence sur la classe est variable selon les groupes dans lesquels je me trouve et les activités.

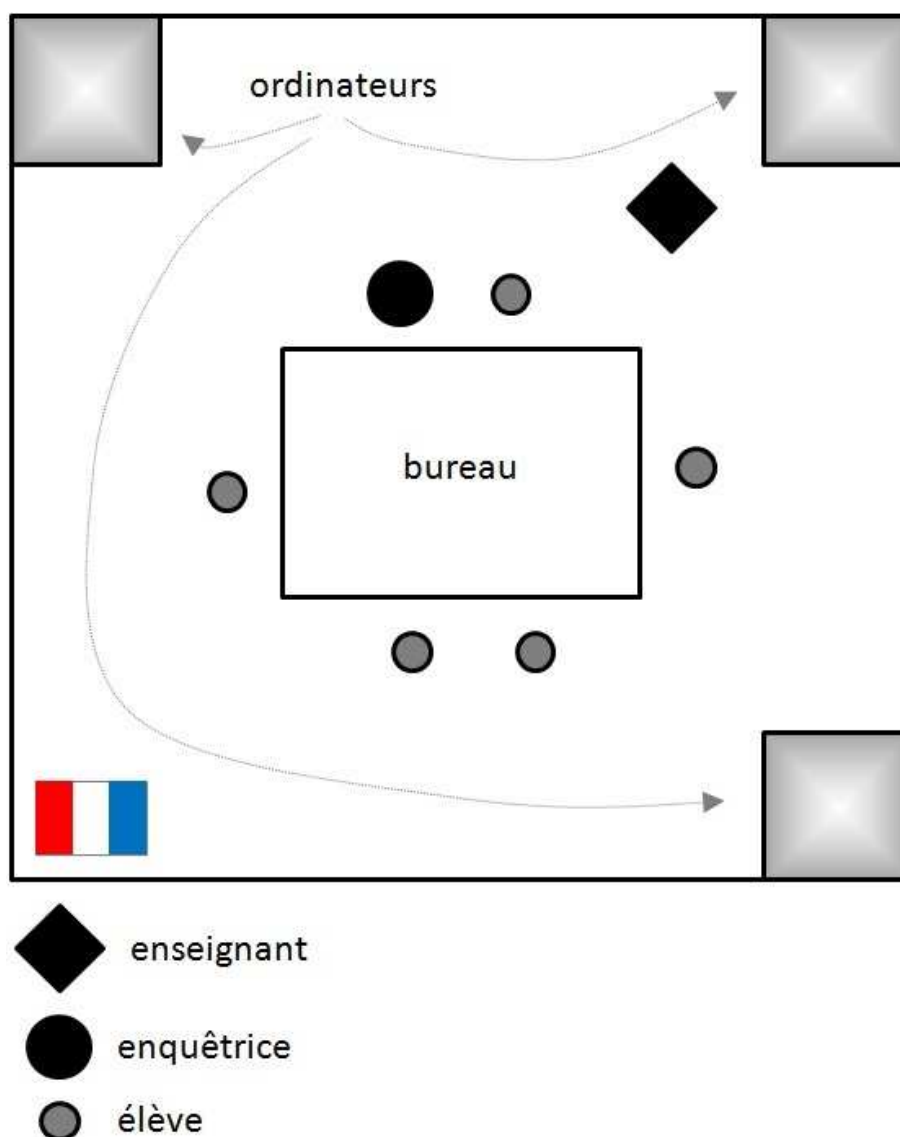
Dans les groupes que je côtoie de manière moins fréquente que les classes de Catherine, il peut arriver que ma présence entraîne des modifications de comportements. Dans certains groupes de jeunes enfants, en particulier avec ceux ayant des difficultés de comportement en groupe, la présence d'un adulte inconnu dans la pièce peut être un facteur de forte perturbation. Il arrive quelquefois que, du fait d'une agitation inhabituelle des enfants dont la principale cause semble être ma présence, une éducatrice ou une enseignante soit gênée dans son travail et ne puisse pas mener sa séance comme elle l'aurait fait en mon absence. Ce sont là des situations très embarrassantes pour moi comme pour le professionnel concerné. Toutefois, on peut penser que la gestion des problèmes comportementaux induits par des éléments extérieurs fait partie intégrante du métier d'enseignant auprès de ce type de groupe. Dans les cas de ce genre, je participe activement à la gestion de la perturbation, ce qui me permet de comprendre certains enjeux du métier d'enseignant spécialisé que je n'observe pas dans les classes de Catherine dont les élèves sont globalement assez « calmes ».

Déjà avant d'être véritablement recrutée en tant qu'assistante, j'ai tendance à proposer spontanément de participer aux activités éducatives lorsque je sens que cela peut avoir une utilité. Dans la classe de Catherine, il m'arrive fréquemment d'aller voir un jeune pour l'aider à faire un exercice individuellement, et ainsi le travail se partage entre Catherine, son assistante et moi. De manière générale, dans toutes les activités où la présence de plusieurs adultes est bénéfique pour le groupe, par exemple pour l'accompagnement de sorties ou la gestion d'un groupe pendant une absence temporaire de l'enseignant, je guide les jeunes, les surveille, leur lis des histoires..., comme le ferait n'importe quel autre membre du personnel. D'autres activités, par exemple l'enseignement des mathématiques sur cubarithme (sorte de plateau grillagé sur lequel l'élève dispose des cubes portant des chiffres en braille pour écrire des calculs), dépassent mes compétences et je ne peux être qu'observatrice lors d'une séance de ce genre.

Après mon recrutement, je suis pleinement intégrée à la routine de la vie des classes de Catherine. Cette routine prend la forme suivante.

Les jeunes sont réunis autour de tables regroupées au milieu de la pièce. Catherine est le plus souvent debout, à côté des tables, ou assise devant l'un des ordinateurs de la salle si le cours nécessite l'utilisation de l'informatique. En règle générale, je suis assise parmi les

élèves, à une table, toujours à la même place, car les jeunes ont l'habitude de s'asseoir toujours au même endroit bien qu'il n'y ait pas officiellement de places attitrées.



*Figure 6 :
Enquête de terrain en France : l'enquêtrice parmi les enquêtés*

Lorsque nous sommes assis, c'est plutôt Catherine qui parle, pour donner des explications ou faire réviser quelque chose au groupe à l'oral. J'interviens ponctuellement, si par exemple j'ai quelque chose à ajouter à l'explication, un exemple à donner pour la rendre plus claire. Il m'arrive également de rappeler à l'ordre un jeune qui se dissipe, d'aider quelqu'un à retrouver du matériel mal rangé ou d'accompagner un élève à l'infirmerie. Les moments d'explication où nous sommes assis sont le plus souvent suivis d'un temps consacré à des exercices d'application. Les enfants qui travaillent sur des ordinateurs se

déplacent, les autres sortent leurs instruments d'écriture, qui varient selon leur vision et leurs besoins spécifiques. Alors Catherine s'occupe principalement des élèves qui écrivent en Braille et je prends en charge ceux qui écrivent « en noir », en passant derrière chacun à tour de rôle pour relire le travail et apporter des explications individualisées. Enfin, quatre heures par semaine, nous donnons un cours de « communication orale » qui s'appuie sur des exercices de théâtre et des sorties à l'extérieur de l'établissement. C'est durant les sorties que je suis le plus sollicitée. D'une part, je sers de guide à un jeune qui n'est pas totalement autonome en locomotion, qui marche en me tenant le bras. D'autre part, je dois être extrêmement vigilante à tous les dangers de l'environnement, car je deviens l'une des responsables de la sécurité du groupe (nous sommes généralement deux ou trois accompagnateurs voyants).

Ma méthode de travail consiste à tenir un journal de terrain dans lequel je note, à la fin de chaque journée, et en cours de journée si possible, mes observations. Je recueille également des matériaux concrets comme des supports de cours (en braille ou en écriture noire) lorsqu'il en existe pour les leçons auxquelles j'assiste, des documents institutionnels sur l'établissement, ou des brochures concernant certains métiers peu connus (ergothérapie, aide par la médiation animale...) que les professionnels de soin, soucieux de faire connaître le travail, viennent spontanément me donner.

2.2.2 Enquêter au Japon en tant qu'étrangère

Au Japon, ma présence sur le terrain d'enquête prend une forme très différente, à la fois en raison des différences d'organisation entre les écoles japonaises et françaises, de mon statut au sein des écoles et de ma qualité « d'étrangère ».

2.2.2.1 Présentation des écoles

Je ne présenterai pas ici chacune des écoles visitées de manière aussi détaillée que pour mon terrain français, mais je voudrais donner ici quelques traits caractéristiques des écoles pour aveugles du Japon. Je décrirai donc une *école d'aveugles* « classique », celle de Hiroshima.

Cette école a été créée en 1914 ; elle est alors une école privée. Il s'agit, comme c'est fréquemment le cas à l'époque, d'une *école pour aveugles et sourds-muets* (*mōagakkō*, 盲啞学校). Elle deviendra une *école d'aveugles* à proprement parler (*mōgakkō*, 盲学校) en 1934, après la création d'une école spécifique pour les enfants sourds. Elle passe sous la

tutelle du Ministère de l'Education en 1948. Aujourd'hui, elle fonctionne sur le même modèle que les autres « écoles de soutien spécialisées », sous le nom de *Hiroshimachūōtokubetsushiangakkō* (広島県立中央特別支援学校).

L'école comporte cinq niveaux : maternelle (*yōchibu*, 幼稚部), primaire, collège, lycée et formation professionnelle (en massage, acupuncture et moxibustion). Elle compte en 2013 76 élèves, qui se répartissent comme suit :

Niveau	Nombre d'élèves	Nombre de classes	
		Mono-handicap	Polyhandicap
Maternelle	4	1	1
Primaire	12	3	3
Collège	11	2	3
Lycée	12	3	3
Formation professionnelle	37	9	

Tableau 8 : Répartition des élèves à l'école d'aveugles de Hiroshima

On peut déduire des chiffres ci-dessus un ratio moyen de 2 enfants par classe, en dehors de la formation professionnelle. L'école emploie 60 enseignants.

L'école est située en périphérie de la ville de Hiroshima, c'est-à-dire sur le territoire de la ville, mais à une trentaine de minutes de bus de la gare centrale (à une dizaine de minutes de marche d'une autre gare, nettement moins bien desservie). Elle dispose d'un internat où résident 23 élèves (qui rentrent dans leurs familles le weekend) et est desservie par un bus scolaire (qui vient chercher les enfants à un point de rassemblement donné auquel ils se rendent seuls ou accompagnés par leur famille).

Les bâtiments de l'école comptent trois étages (à la japonaise, c'est-à-dire un rez-de-chaussée et deux étages supérieurs) et une cinquantaine de salles. Le rez-de-chaussée accueille les élèves de maternelle et primaire, le premier étage ceux du collège et du lycée et le troisième ceux de la formation professionnelle. Des ascenseurs permettent de passer d'un étage à l'autre pour les élèves ayant des difficultés motrices. Si l'on se déplace dans l'école pendant les heures de cours, on peut observer (à travers les fenêtres dont sont équipées les portes de toutes les salles) que de nombreuses salles sont vides, ce qui donne à l'école un

aspect quelque peu « désaffecté ». Comme toutes les écoles japonaises, l'école possède une piscine, un grand gymnase, une salle de musique équipée de nombreux instruments de musique et, dans les salles de cours « classiques », de nombreux pianos.

Les cours ont lieu chaque jour de 8h30 à 15h25.

2.2.2.2 *Entrée sur le terrain*

Mon accès aux écoles japonaises se fait de deux manières.

Peu avant mon départ, à l'occasion d'un colloque sur l'Histoire des Aveugles, je rencontre à Paris M. Kishi Hiromi, président de la Société Japonaise d'Histoire de l'Education des Aveugles, enseignant et responsable des archives à l'Ecole d'Aveugles de Kyoto, à qui je sers d'interprète tout au long du colloque au cours duquel il présente l'histoire des aveugles japonais. Il me propose de me faire visiter son école et de me présenter des chercheurs et des professionnels à mon arrivée au Japon. Par son entremise, j'ai la possibilité d'observer à la fois ses cours et ceux d'autres enseignants à l'école de Kyoto. Il est au départ mon informateur principal et me présente progressivement à des chercheurs, notamment à l'Institut National de Recherche sur l'Education Spécialisé.

Par l'intermédiaire des chercheurs de cet institut et de ceux de l'Université de Hiroshima à laquelle je suis rattachée (qui est l'une des rares universités du Japon qui emploient des spécialistes de l'éducation des enfants déficients visuels), j'ai accès à d'autres écoles. La plupart du temps, j'arrive alors dans celle-ci accompagnée par la personne qui m'y introduit qui me présente au directeur et assiste avec moi aux cours pendant une demi-journée ou une journée entière (c'est également pour eux l'occasion de « faire du terrain »). A la fin de cette journée, on me propose de revenir si je le souhaite en me communiquant les coordonnées d'une personne à contacter pour fixer la date de mes prochaines observations. Il y a donc un côté très procédurier à l'accès à mes terrains japonais qui ne semblait pas aussi marquée pour les chercheurs ayant travaillé sur le système scolaire ordinaire japonais avec lesquels j'ai eu l'occasion d'échanger. Je l'interprète comme une spécificité du système d'éducation spécialisée : comme je l'exposerai dans la section suivante, les conditions d'enseignement en école spécialisée sont radicalement différentes de celles du milieu ordinaire, avec des cours dont les effectifs ne dépassent guère deux élèves. Aussi, le risque de « perturbation » des cours par des éléments inhabituels est très important. De plus, il est essentiel de demander leur accord aux enfants qui vont être observés, puisqu'il s'agit pratiquement de cours particuliers dans lesquels se jouent des relations très individualisés entre enfant et enseignant, à l'opposé de la mécanique imperturbable des cours magistraux de l'école

ordinaire ; il arrive que des enfants refusent que j'assiste à un cours, signe que ma présence peut être perçue comme intrusive. Je suppose que c'est pour cette raison que mes venues sur le terrain doivent être quelque peu encadrées.

Enfin, pour accéder à des écoles spécialisées autres que les *écoles d'aveugles*, j'ai bénéficié d'une particularité du système éducatif japonais : les journées de recherche (*kenkyūkai*, 研究会). Chaque école organise, une fois par an, une journée au cours de laquelle elle ouvre ses portes aux parents d'élèves et enseignants d'autres écoles, afin de présenter des innovations pédagogiques développées par des enseignants autour d'un thème (qui peut être assez vague, tandis que les innovations ne sont pas nécessairement révolutionnaires). Dans la plupart des écoles que j'ai visitées, le thème de l'année tournait autour de l'amélioration de l'individualisation des cours et de la réponse aux besoins spécifiques de chaque enfant pour favoriser le développement de son autonomie. Ces journées consistent généralement en une matinée d'observations de cours (en particulier de certains cours qui feront l'objet d'un débat dans l'après-midi, mais il arrive que les autres cours ayant lieu au même moment dans toute l'école soient également ouverts au public), puis un après-midi consacré à la recherche qui inclut une présentation de l'école et de son « projet de recherche », une conférence donnée par un chercheur en sciences de l'éducation spécialiste du handicap concerné et une séance de discussion en sous-groupes (répartis en fonction des « cours-modèles » que l'on a choisi d'observer, un choix qui doit être décidé à l'avance, au moment de l'inscription à la journée) à laquelle ne participent que des enseignants (de l'école et d'autres écoles, parfois très distantes géographiquement, selon la rareté des écoles spécialisées dans le handicap en question : j'ai ainsi rencontré, à la journée organisée par l'Ecole d'Aveugles de Hiroshima, un enseignement de l'Ecole d'Aveugles du département de Wakayama qui faisait l'aller-retour dans la journée). Ces journées sont pour moi l'occasion d'observer des cours et des débats entre enseignants spécialisés, mais aussi de nouer des contacts pour revenir dans l'école à un autre moment (voire pour aller observer d'autres écoles). En effet, les cours présentés lors de la *kenkyūkai* ont vocation à être une vitrine de pédagogie adaptée ; ils ont clairement fait l'objet d'une préparation longue, voire de répétitions, ce qui peut leur donner un caractère théâtral assez manifeste. Il s'agit plutôt de représentations de cours d'école spécialisée idéaux que de cours révélateurs du quotidien des écoles spécialisés.

Lorsque je me présente dans les écoles japonaises, je tends à mettre en avant le fait que j'ai travaillé dans une école spécialisée française. J'ai en effet rapidement remarqué que cette manière de me présenter met mes interlocuteurs beaucoup plus à l'aise que lorsque je me

décrie avant tout comme chercheuse. Venant en qualité d'étrangère, il me semble important de mettre en avant mes points communs avec mes enquêtés plutôt que d'ajouter une distance supplémentaire en me présentant comme universitaire venant pour observer et potentiellement juger ou de passer pour inexpérimentée en me présentant comme étudiante.

Les questions qu'on me pose concernent d'ailleurs peu le contenu précis de ma recherche ; en revanche, les enseignants que je rencontre sont souvent curieux d'en savoir plus sur le fonctionnement des écoles spécialisées en France et il n'est pas rare que des enseignants à qui je n'ai pas été directement présentée viennent vers moi dans les couloirs pour m'interroger à ce sujet. J'adopte donc plutôt une position « d'homologue française » qui me permet de montrer que je partage les intérêts, les objectifs, les questionnements, les émotions de ceux qui m'accueillent et aussi de m'afficher comme « personne qui peut avoir des choses originales à raconter sur des sujets qui intéressent les gens de l'école ». Comme je ne peux véritablement participer à la situation d'enseignement (contrairement à la France, les écoles spécialisées japonaises sont bien loin de manquer d'adultes...et à aucun moment je n'arrive à identifier un besoin de main d'œuvre supplémentaire dans la salle de classe), il me semble que c'est la meilleure manière d'instaurer un échange avec les personnes que je rencontre dans les écoles : je suis opposée à l'idée de venir sur un terrain de recherche uniquement pour « prendre » (des informations, des interviews, des observations, des documents...) et, dans ce cas-ci, la meilleure chose que je pense avoir à « donner » est une description de l'éducation spécialisée française et un regard extérieur sur les écoles japonaises, qui peuvent amener des discussions intéressantes pour les deux parties.

Ainsi, on me désigne généralement dans les écoles sous le nom de « *Anne-sensei* ». Il ne me semble pas qu'il s'agisse là d'un mensonge destiné à tromper mes enquêtés. A aucun moment je ne dis autre chose que la vérité, mais en mettant en avant mon expérience pratique de l'enseignement spécialisé plutôt que les aspects théoriques de ma recherche.

2.2.2.3 *Le quotidien du terrain*

Dans les écoles visitées, « *Anne-sensei* » est accueillie à deux titres : à la fois comme « invitée » à qui l'on fait des démonstrations d'éducation spécialisée japonaise et comme « personnage exotique » susceptible d'intéresser les enfants.

Pendant les cours que j'observe, j'ai alternativement deux positions.

En règle générale, je suis assise ou debout au fond de la salle de classe, en position d'observatrice.

Les classes écoles spécialisées japonaises comptent rarement plus de trois élèves à la fois ; souvent, lorsqu'ils sont plus nombreux, le nombre d'adultes augmente également. Les salles de classe ont donc un aspect très différent des classes françaises et sont généralement disposées comme pour des cours particuliers. Dans cette situation, il n'y a pas vraiment de place pour moi, dans le sens où les adultes apparaissent déjà, d'un point de vue français, en surnombre. Je n'ai pas vraiment d'opportunité d'aider à la gestion de groupe, quasi-inexistante ; il s'agit plutôt d'observer des interactions très individualisées, en se plaçant à une distance suffisante pour ne pas les perturber. Je n'ai donc pas d'autre choix que de chercher à me faire oublier, pendant le cours, puis de profiter des moments de pause pour parler avec les enseignants, les questionner sur leurs pratiques, leur faire part de mes impressions, afin de mieux comprendre le sens qu'ils donnent aux gestes que j'ai observés.

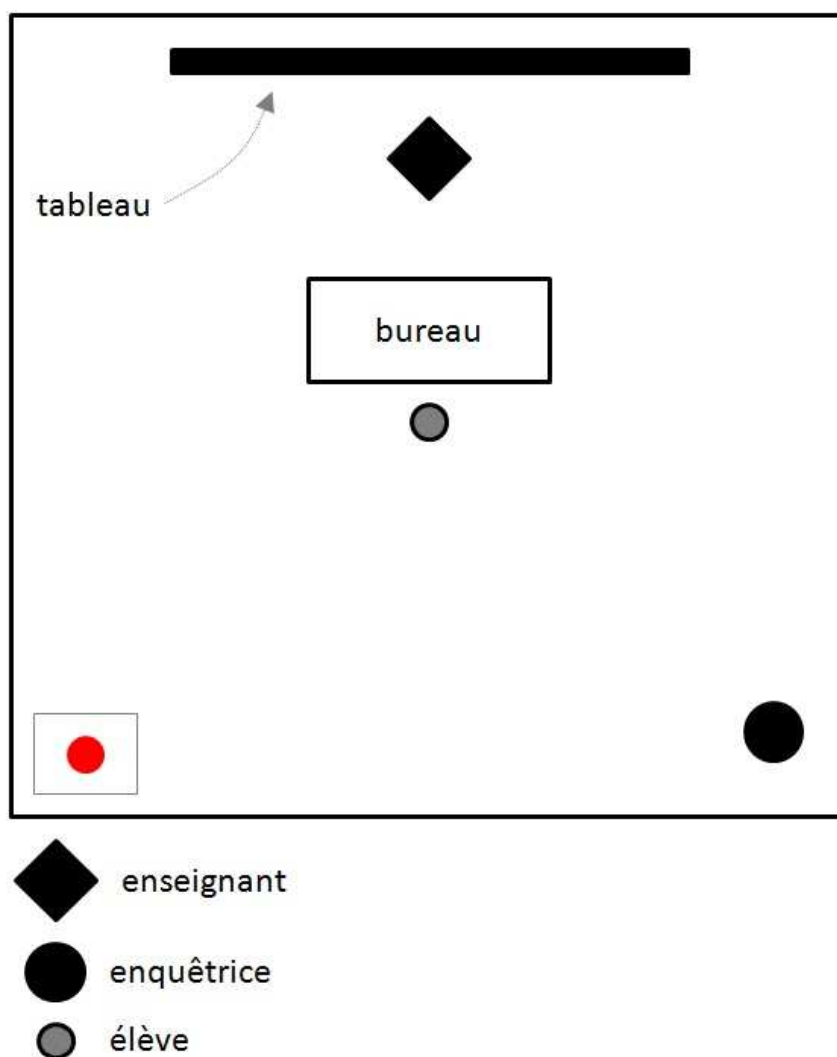


Figure 7 :
Enquêter au Japon (1) : l'enquêtrice « au coin »

Toutefois, je suis également sollicitée régulièrement pour participer aux enseignements.

Il s'agit alors de parler de la France, de chanter des chansons françaises⁵³, d'enseigner quelques mots de français...Je deviens le centre de l'attention et j'apparais comme un « personnage exotique » permettant de rompre la monotonie des cours planifiés et d'amener les enfants à découvrir un sujet dont ils savent très peu de choses, « l'étranger », que la langue japonaise appelle poétiquement *kaigai* (海外), « l'au-delà des mers ».

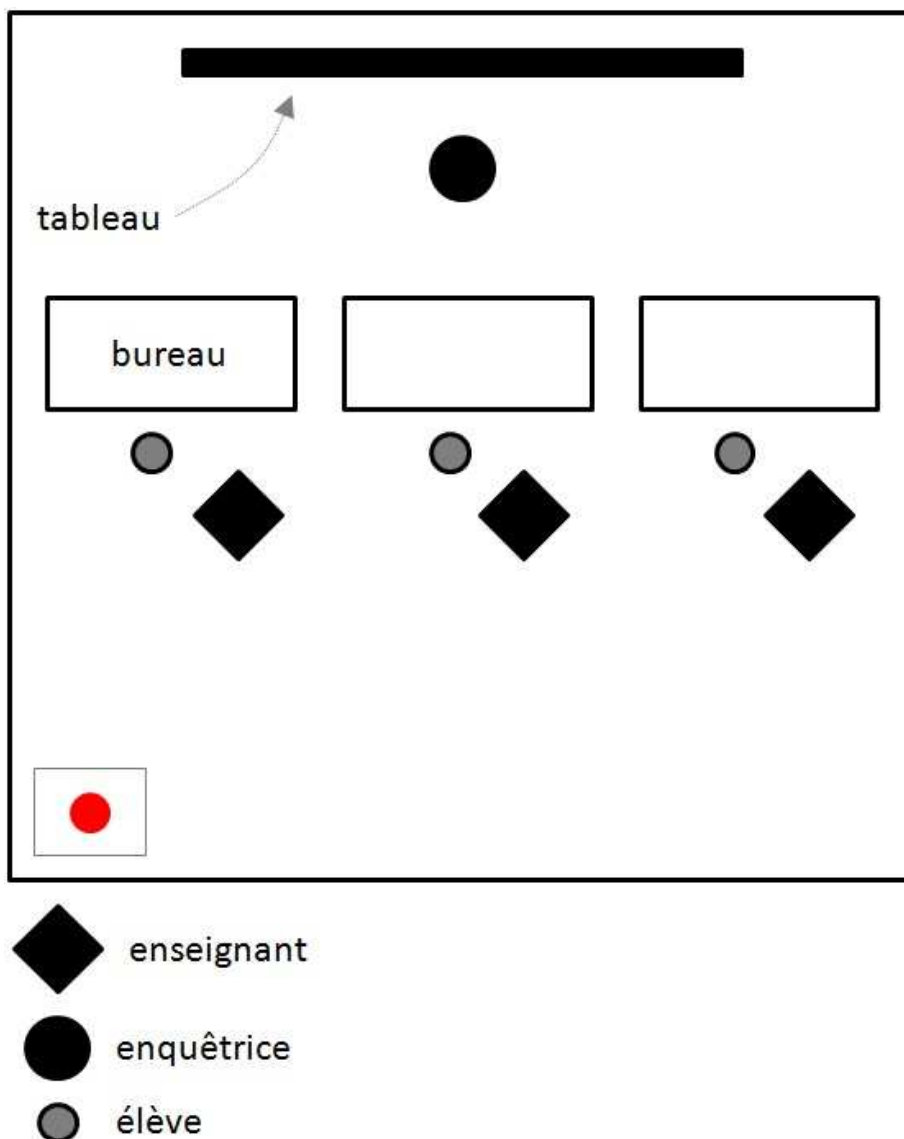


Figure 8 :
Enquêter au Japon (2) : l'enquêteur « au tableau »

⁵³ Je suis particulièrement sollicitée sur ce point à la période de Noël, pendant laquelle je suis systématiquement réquisitionnée pour participer aux cours de musique et interpréter « Vive le vent », en donnant la traduction des paroles françaises du refrain qui déclenchant inmanquablement l'hilarité du public – et la mienne.

Dans les deux cas, ma présence dans la pièce n'est pas, comme en France, intégrée à la routine. Je suis soit transparente, soit au centre du cours, à un extrême ou à l'autre, mais il n'y a pas d'entre-deux.

Ma participation à la situation est donc doublement fondée sur mon « étrangeté », dont les caractéristiques les plus évidentes sont mon physique « occidental » et mon accent. Etre étrangère se révèle finalement un atout, car beaucoup d'enseignants se montrent désireux d'en apprendre plus sur le système français, puisque très peu d'informations sont disponibles au Japon sur l'éducation spécialisée dans les pays non anglophones. On me demande ainsi de décrire la réforme pour l'inclusion scolaire en France, les transformations des écoles ordinaires et le travail des enseignants dans les écoles spécialisées. Cela amène des discussions intéressantes puisque, même dans le cadre d'interviews, beaucoup de mes enquêtés veulent s'engager activement dans une comparaison et dans un véritable échange avec moi, plutôt que de répondre passivement à mes questions. Toutefois, je me sens parfois frustrée de devoir sans cesse tenir les mêmes propos sur le système français qui amènent mes interviewés à vouloir me réexpliquer les fondamentaux du système japonais avant d'en venir aux sujets que je veux vraiment étudier. C'est la principale difficulté que je rencontre au cours de mon enquête : je ne suis pas capable de dire « oui, je sais, pouvons-nous passer au sujet suivant ? », pas exactement par manque de mots mais parce que je n'ai pas les ressources socio-culturelles nécessaires pour exprimer cette idée sans offenser mon interlocuteur. Je fais ainsi l'expérience du fait que mener des interviews dans un contexte japonais soulève des difficultés qui ne sont pas d'ordre linguistique. En ce sens, cette expérience de recherche sur des terrains au Japon a également été pour moi l'occasion de l'apprentissage d'un « savoir pratique » de l'enquête : d'une part, elle a soulevé des interrogations spécifiques aux interactions sociales japonaises, m'obligeant à réfléchir à des aspects des relations en langue japonaise / avec des Japonais qui ne m'avaient jamais posé question dans la vie quotidienne ; d'autre part, elle m'a apporté un regard sur les relations d'enquête différent de celui que j'avais en France, en mettant en lumière des aspects moins visibles pour moi dans le contexte français.

De plus, même si j'apprécie beaucoup d'avoir des possibilités d'interagir avec les enfants, j'ai parfois l'impression, lorsqu'on me demande de chanter ou d'enseigner quelques mots en anglais ou en français, de perturber les scènes que je suis venue pour observer.

Mettre en avant mon « exotisme » pour favoriser mon accès aux écoles et recueillir des informations a donc également certains inconvénients.

Pour ma prise de notes, j'ai tenu, comme en France, un carnet de terrain, mais n'étant pas beaucoup sollicitée pendant mes journées d'observation pour faire autre chose qu'observer, je l'ai généralement rempli en même temps que les scènes se déroulaient sous mes yeux, et non pas quelques heures plus tard. Pour les interviews, comme elles se sont déroulées dans toute sorte de situations (dans un couloir, dans le bureau du directeur d'école, pendant la préparation de la salle de classe...) et pas nécessairement autour d'une table, dans une situation classique d'interview, je n'ai pas toujours eu la possibilité de les enregistrer au dictaphone. Dans certains cas, j'ai pu prendre des notes « en simultané », dans d'autres, j'ai dû attendre la pause suivante pour retranscrire le plus fidèlement possible le contenu de l'échange. J'ai généralement pris ces notes en français, ne notant en japonais que les mots qui m'avaient paru étonnants ou frappants.

2.2.3 Mon approche de l'ethnographie comparative

Les paragraphes précédents ont montré que mes données ont été recueillies dans des conditions différentes dans les deux pays. J'ai alors dû m'interroger sur la manière de gérer ces différences dans le cadre d'une recherche comparative.

Sur mon terrain japonais, je suis, au sens propre, une « étrangère ». Toutefois, croire que cette situation était unique, liée seulement au fait que cette enquête se déroulait ailleurs que dans mon pays natal, reviendrait à oublier la réalité de la condition de l'ethnographe sur tout terrain de recherche, puisque faire de l'ethnographie, c'est avant tout adopter un regard distancié par rapport à son terrain, quel que soit sa proximité culturelle / géographique / sociale de départ vis-à-vis de lui. A y regarder de plus près, dans les deux pays, mon accès aux terrains est fondée sur ma « différence » par rapport à ceux auprès de qui je vais enquêter. Au Japon, j'ai déjà mentionné qu'être française me permet d'être bienvenue dans les écoles avec la perspective d'apporter des informations inhabituelles aux enfants et aux enseignants. Mais en France aussi, il est question de « différence », et même de différence physique : lorsque je commence à travailler comme assistante, je suis recrutée avant tout parce que je vois. Je suis la plupart du temps, la seule personne voyante dans la salle de classe. Ma participation à la situation d'enseignement est donc fondée sur une particularité physique qui me distingue des autres acteurs présents dans la salle (les enfants et l'institutrice) : ma vision. Comme au Japon, cette différence est un avantage, puisqu'elle me

donne accès au terrain, détermine un rôle utile aux enquêtés que je tiendrai pendant mes observations, mais constitue aussi une limite, puisque, n'étant pas déficiente visuelle moi-même, je ne comprends que par observation et par ouï-dire les spécificités de l'enseignement adapté à ce handicap. En particulier, je ne peux pas accéder à l'expérience physique d'apprendre et d'enseigner le Braille par le toucher. De la même manière qu'au Japon, j'entre dans la situation d'enquête avec mes particularités personnelles qui me différencient des acteurs que j'observe, favorisent mon recueil de certaines données, limitent mon accès à d'autres.

Sur mon terrain français, je suis sollicitée en tant qu'acteur participant pleinement à l'enseignement. C'est le fait d'avoir un rôle aussi actif qui me fait quelque peu oublier mon « étrangeté » à la situation. Mais faire abstraction de son étrangeté, c'est perdre une partie du recul nécessaire à l'analyse. Dans l'école française, au fil des jours, je perds mon identité de chercheuse pour devenir, aux yeux de tous comme aux miens, membre de l'équipe éducative. Je suis très investie émotionnellement dans cette nouvelle identité. J'ai des relations d'ordre affectif avec les enfants et même de l'admiration pour certains de mes collègues. Travailler dans cette école m'apporte un sentiment d'enrichissement personnel et me permet de comprendre en profondeur, en les ressentant par moi-même, les enjeux et les questionnements du travail d'enseignant spécialisé. Mais cela finit aussi par m'apparaître comme une difficulté dans le cadre de mon analyse. Je vis en effet une forme de fusion avec mon terrain et il m'est de plus en plus difficile de porter sur lui le regard distancié nécessaire à l'ethnographie.

Lorsque je pars réaliser mon enquête au Japon, la distance géographique et le contenu de mes nouvelles observations m'apportent un recul nouveau. Je fais alors l'expérience de la redécouverte du proche au prisme du lointain :

« Seule la distance par rapport à la société dont nous sommes originaires -mais une distance qui peu à peu nous fait devenir extrêmement proche de ce qui nous était lointain- nous permet d'effectuer cette découverte : ce que nous tenions « chez nous » pour naturel [...] est en effet culturel. [...] Rivés, en effet, à une seule culture, nous sommes non seulement aveugle à celles des autres, mais aussi myopes quand il s'agit de la nôtre » (Laplantine, 2010, p.13).

Si la société japonaise m'était déjà familière, puisque j'avais déjà vécu au Japon avant cette enquête, le monde de l'éducation spécialisée au Japon a été pour moi quelque chose de totalement nouveau. Explorer ce monde inconnu m'a alors permis de porter un autre regard

sur l'enseignement spécialisé français, et c'est dans cette prise de distance, favorisée par la démarche comparative, que j'ai finalement pu reprendre la distance nécessaire à ma recherche.

L'approche comparative a donc été féconde pour mon travail ethnographique dans un double mouvement :

- L'expérience du terrain français m'a permis d'avoir des points de repères lors de mes observations au Japon, a guidé mon regard pour trouver quoi voir, de quoi m'étonner et sur quoi m'interroger.
- L'expérience du terrain au Japon m'a permis de « sortir » de mon terrain français dans lequel j'avais été très investie et de regarder les données que j'y avais recueillies avec le recul nécessaire à l'analyse sociologique.

Ainsi mes deux expériences de terrains se sont enrichies mutuellement dans la construction d'une recherche comparative.

Enfin, la réflexion sur mon « étrangeté » sur mes terrains de recherche s'est avérée être au cœur même de ma recherche. En effet, en considérant dans le cadre de mon analyse ma présence dans les classes comme un fait social liée aux phénomènes que j'étudiais, j'ai été amenée à considérer ma différence de participation entre les deux pays comme un révélateur de certaines caractéristiques du fonctionnement des systèmes d'éducation spécialisée français et japonais.

- En France, même si je prends une place qui existe dans le système lorsque je suis officiellement recrutée, il est très facile pour moi et pour mes enquêtés de m'inventer une place dans n'importe quelle classe. Le manque d'adultes pour la gestion de classe et pour l'individualisation des cours est si criant qu'il est complètement naturel, pour les enseignants, pour les enfants et pour moi, que je participe au cours, que je supplée les professionnels pour des petites tâches qui ne nécessitent aucune compétence particulière (accompagner un enfant à l'infirmerie, nettoyer une tache, aller chercher du matériel hors de la salle...). Ce résultat de ma présence, en tant qu'individu adulte, dans la salle, révèle que, pour les enseignants, il serait absurde qu'un adulte se trouve dans la salle et y reste un observateur passif, signe qu'ils se sentent plutôt en sous-effectif par rapport aux situations qu'ils ont à gérer au quotidien et sont prêts à saisir toute opportunité d'obtenir un peu de soutien.

- Au Japon, ce type d'aide informel n'a pas sa place dans un cours. Cela me semble révélateur de deux phénomènes. D'une part, contrairement à la France, les enseignants des *écoles d'aveugles* sont plutôt en sur-effectif. J'ai montré précédemment que les classes

confinent aux cours particuliers et que dès que le nombre d'élèves augmente, le nombre d'enseignants croît aussi. Au cours de mes observations, je suis frappée de constater que, lors des séances animées par plusieurs enseignants, il n'est pas rare que l'un des enseignants ait l'air presque aussi « observateur » que moi, tandis que l'autre fait le cours. La passivité qui m'est demandée n'est alors que le reflet de la réalité : il n'y a aucune place pour des adultes supplémentaires dans des écoles où les enseignants sont déjà aussi voire plus nombreux que les élèves. D'autre part, je me sens directement touchée par l'une des ambiguïtés qui est au cœur de l'école japonaise. Je fais face à un système scolaire qui est une mécanique imperturbable : qu'un individu inhabituel soit présent ou non, le cours se déroulera de la même manière. Pourtant, dans ce système, les enseignants paraissent à l'affût des opportunités d'introduire de la nouveauté, de l'exotisme. S'il m'est impossible de m'intégrer à la routine de l'école, cette impossibilité met en lumière la difficulté du système scolaire japonais à trouver une place à la « différence » et à « l'inattendu », y compris dans des écoles qui sont supposées être spécialisées dans la « différence ». Les deux solutions qui sont trouvées pour moi par les enseignants : ignorer ma présence ou me mettre au centre de l'attention pour que je leur expose ce que j'ai de plus spécifique (mon appartenance à la culture française), sont en effet également les deux alternatives qui sont adoptées par les écoles japonaises vis-à-vis de tous les enfants qui s'écartent des normes qui fondent le système scolaire, en particulier des enfants handicapés. Même dans les écoles spécialisées, il apparaît difficile de prendre en charge en même temps deux élèves déficients visuels ayant des besoins différents. Rappelons que c'est là l'origine du très faible nombre d'élèves dans leurs classes : les enfants sont regroupés en fonction de leurs besoins, de manière à réduire au strict minimum l'hétérogénéité des classes, ce qui aboutit à la création de classes ne comptant qu'un ou deux élèves. Les établissements spécialisés sont ainsi le lieu d'une extrême individualisation qui est la contrepartie d'une incapacité du système à gérer la diversité sans la nier. La difficulté de ma position d'observatrice, le fait que les écoles ne sachent pas réellement quoi faire de moi, m'apparaît alors comme un révélateur de ce phénomène particulièrement prégnant dans l'univers scolaire japonais.

Conclusion

Dans le cadre de recherche, j'ai abordé les difficultés de l'ethnographie comparative principalement avec deux stratégies :

- Au Japon, afin de réduire mon « étrangeté » au Japon, j'ai pris le parti de me présenter prioritairement comme « homologue française », c'est-à-dire comme ayant une expérience professionnelle de l'enseignement spécialisé, plutôt que comme « chercheuse », ou pire, « étudiante », de manière à obtenir, un maximum de marge de manœuvre. J'ai fait ce choix dans le but de montrer que, bien que je sois étrangère, « exotique » par le physique et la culture, j'avais connaissance de la profession de mes enquêtés et je partageais leurs émotions et leurs questionnements. Cela m'a permis de compenser les difficultés de l'observation (notamment la désagréable sensation de ne pas être à ma place et de commettre une indiscretion en m'immiscant dans des relations pédagogiques très individualisées) par un grand nombre d'interviews portant sur les pratiques professionnelles des enseignants dans lesquelles je pouvais m'adresser à eux sur un pied d'égalité dans une perspective d'échange, ce qui m'est apparu comme le meilleur moyen d'accéder au sens donné par les acteurs à leurs pratiques.

- Plutôt que de chercher à neutraliser les conditions de l'enquête, ce qui, dans ce cas, s'avérait pratiquement impossible, j'ai choisi d'intégrer à l'analyse ma position en tant qu'observateur, comme un fait lié au reste de la situation observée. Ainsi, dans mon analyse, j'ai considéré la manière dont les différentes écoles m'ont intégrée comme un révélateur de certaines caractéristiques des situations que j'observais : comment gère-t-on l'inhabituel, l'étranger, comment divise-t-on le travail ou le redivise-t-on en fonction des situations... ? Cette manière de questionner sur ma propre position m'a permis d'approfondir ma compréhension des enjeux de mes différents terrains d'enquête. Dans ma manière d'observer la terrain, j'ai décidé de noter tout particulièrement mes sensations de malaise, de difficultés, ou au contraire mes élans de spontanéité et mes facilités, afin de les relier au reste de la situation, pour en faire non pas seulement des « bruits parasites » imputables uniquement à moi-même mais des faits relevant de la situation observée. Ce dernier point paraît valable pour tous les types de recherche ethnographique. Cependant, dans le cas de ma comparaison, il m'est apparu de manière d'autant plus frappante que la recherche impliquait d'analyser avec un même regard une situation relevant d'un univers social et culturel familier, qui m'est même devenu trop familier au fil de l'enquête et une situation dans laquelle j'étais

irréremédiablement étrangère, non seulement par la nationalité mais par l'incapacité du système à me trouver un rôle.

Dans le cadre de cette recherche, la personne du chercheur (autant mon corps que ma personnalité) m'est apparue, en pratique, comme l'un des instruments de l'enquête, à la fois dans le moment du terrain et pour l'analyse. Cette interrogation permanente sur ma position et mon rapport au terrain m'a ouvert la possibilité de faire usage de mon « exotisme » de manière réfléchie pour enrichir ma collecte d'informations au Japon et m'a aussi, à l'inverse, permis de retrouver un regard distancié par rapport à mon terrain français. Elle m'a finalement semblé éclairante pour l'analyse des faits que j'ai observés, dans la mesure où l'analyse de ma propre participation aux terrains s'est avérée révélatrice de phénomènes qui étaient au cœur de ma recherche.

Conclusion

Dans cette partie, on a montré que le travail des enseignants est au cœur des transformations de l'enseignement spécialisé : le passage d'une approche spécialisée à une approche généraliste du handicap remet en question les modalités d'utilisation des compétences spécifiques à la déficience visuelle qui étaient autrefois essentielles dans leur métier. Avec l'évolution du profil des élèves scolarisés en *école d'aveugles* et les réorganisations des établissements vers un rôle de soutien à l'inclusion scolaire, où et comment ces compétences sont-elles nécessaires et, lorsqu'elles ne le sont plus, par quelles autres compétences sont-elles remplacées ? Ainsi, au prisme de la question des compétences, on peut analyser les enjeux des transformations du milieu spécialisé à l'heure de l'inclusion.

On a donc élaboré la problématique de recherche suivante : les enseignants d'école d'aveugles continuent-ils à développer des compétences spécialisées à l'heure du généralisme inclusif ?

En analysant de manière théorique le concept de compétences à travers la littérature en sociologie du travail, on l'a décomposé en trois éléments. Les compétences sont à la fois des qualifications (c'est-à-dire des savoirs acquis par la formation, nécessaires à l'accès à un poste d'enseignant spécialisé), des savoir-faire (c'est-à-dire des savoirs pratiques acquis par l'expérience) et le support d'une identité professionnelle (car leur acquisition est au cœur du processus d'investissement subjectif dans le métier).

On a alors construit trois hypothèses de recherche :

H1 : *L'évolution du cadre officiel du travail des enseignants spécialisés en matière de qualifications et d'évaluation coïncide avec la volonté politique de dispenser aux enfants en situation de handicap un enseignement généraliste plutôt que spécialisé.*

H2 : *La pratique du métier appelle la reconstruction des compétences des enseignants spécialisés, moins autour de l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle qu'autour d'un savoir-faire relationnel.*

H3 : *La maîtrise de compétences spécialisées ou généralistes induit une différenciation dans la construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés et sa reconnaissance.*

Notre démarche de recherche pour valider ces hypothèses s'appuie sur la réalisation d'une enquête ethnographique en France et au Japon. On a exposé les caractéristiques et les difficultés des deux enquêtes et les questions soulevées par leur intégration à une démarche de recherche comparative, en montrant en particulier qu'on s'est attelé, plutôt qu'à « neutraliser les conditions de l'enquête », à analyser comme des faits sociaux les phénomènes liés à la personne du chercheur sur le terrain et dans l'analyse.

Les chapitres suivant visent à confirmer ou infirmer nos hypothèses à la lumière des résultats de ces enquêtes.

Troisième partie :
Enseignant spécialisé aujourd'hui :
Quelles compétences pour quel métier ?

Introduction

Cette partie vise à valider, à la lumière des résultats de notre enquête de terrain, les trois hypothèses élaborées précédemment.

Le chapitre 5 analyse le cadre officiel du métier d'enseignant spécialisé en matière de qualifications requises et d'évaluation du travail, en montrant que l'évolution de ce cadre coïncide avec la volonté politique de dispenser aux enfants en situation de handicap un enseignement généraliste plutôt que spécialisé.

Le chapitre 6 étudie la construction des compétences des enseignants spécialisés à travers la pratique de leur métier et montre que les compétences mobilisées au quotidien évoluent, passant d'une pratique centrée sur l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle à une pratique centrée sur l'instauration d'une relation de *care* entre enseignant et élève, dans un contexte de difficile gestion du collectif en France et d'extrême individualisation des cours au Japon.

Le chapitre 7 examine les processus d'investissement identitaire autour des compétences spécialisées et montre comment la maîtrise de compétences spécialisées ou généralistes influence la construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés et sa reconnaissance.

Chapitre 5 :
Entre formation et évaluation :
Un cadre officiel en mutation

Les compétences des enseignants d'école spécialisée sont définies par un cadre officiel qui fixe d'une part les savoirs requis pour occuper un poste d'enseignant en milieu spécialisé (qualifications) et les qualités que les enseignants en poste sont incités à développer au cours de leur pratique professionnelle (compétences évaluées). Or, du fait des multiples évolutions récentes, tant en matière d'éducation spécialisée que d'éducation ordinaire, ce cadre se transforme.

L'objectif de ce chapitre est de confirmer ou d'infirmer notre première hypothèse de recherche :

H1 : *L'évolution du cadre officiel du travail des enseignants spécialisés en matière de qualifications et d'évaluation coïncide avec la volonté politique de dispenser aux enfants en situation de handicap un enseignement généraliste plutôt que spécialisé.*

On décrit ici le contenu du travail des enseignants spécialisés en montrant que celui-ci repose sur une double compétence : la maîtrise de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelles et des compétences relationnelles, en matière d'individualisation de la pédagogie et d'accompagnement de l'enfant vers l'autonomie, qui s'inscrivent dans une logique de *care*. On analyse alors, dans les deux pays, l'évolution des qualifications requises pour accéder au métier d'enseignant spécialisé : on observe en France, le passage d'un marché du travail fermé (dont lequel il n'existe qu'une voie d'accès au métier) à un marché du travail dual (dans lequel il existe en existe deux), alors qu'il s'agit, au Japon, d'un marché du travail ouvert (dans lequel n'importe quel enseignant peut être amené à devenir, à un moment de sa carrière, enseignant en école spécialisée). Cette évolution des qualifications s'inscrit dans la logique de passage à une approche généraliste du handicap : les compétences spécifiques à la déficience visuelle perdent de leur centralité dans les qualifications des enseignants d'école d'aveugles. On montrera ensuite que le même phénomène est à l'œuvre en matière d'évaluation : les enseignants d'école d'aveugles ne sont plus, aujourd'hui, évalués prioritairement sur leur maîtrise des techniques de la pédagogie adaptée, mais plutôt sur leur capacité à mettre en œuvre un accompagnement individualisé répondant aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant.

1. Les enseignants spécialisés, quelles compétences ?

Que savent les enseignants spécialisés ? Rappelons que, par « enseignants spécialisés », on entend ici les enseignants travaillant en écoles spécialisées en déficience visuelle. La réponse comporte bien entendu des nuances, selon qu'on parle des enseignants spécialisés français ou japonais. Définir les compétences des enseignants spécialisés nécessite de s'interroger en premier lieu sur le contenu de leur travail et les outils nécessaires à sa réalisation.

On constate une forte similitude entre France et au Japon dans le contenu du travail, similitude dictée par la nécessité de répondre aux besoins des enfants déficients visuels qui sont analysés de la même façon dans les deux pays.

On peut décrire ce contenu comme articulé autour de deux objectifs :

- Un objectif « scolaire » : il s'agit de transmettre des savoirs aux enfants déficients visuels, des savoirs qui sont en principe les mêmes que ceux des programmes des écoles ordinaires, mais avec des méthodes d'enseignement spécifiques à la déficience visuelle.

- Un objectif spécifique au handicap visuel : il s'agit d'accompagner les enfants déficients visuels dans l'acquisition de l'autonomie, en leur faisant apprendre des techniques de compensation du handicap pour accomplir des activités de la vie quotidienne.

Le métier d'enseignant spécialisé comporte donc à la fois une forte dimension technique (l'enseignant doit maîtriser les méthodes pédagogiques propres à l'éducation des enfants déficients visuels) et une importante dimension de *care* (il doit guider l'enfant de manière à le rendre progressivement autonome, un paradoxe auquel sont confrontés nombre de professionnels des domaines du soin, de l'enfance, de la vieillesse, du handicap...).

1.1 Les techniques de la déficience visuelle

Il existe de nombreuses techniques qui permettent de répondre aux besoins éducatifs des enfants non-voyants et malvoyants.

Comme évoqué au premier chapitre, historiquement, la France a été le berceau de l'alphabet braille, inventé dans les années 1820 et parvenu au Japon en 1890. Si le Japon disposait déjà d'un certain nombre de techniques permettant l'éducation des aveugles avant l'ère Meiji⁵⁴, le domaine de l'éducation spécialisée a, comme beaucoup d'autres, été le lieu, à la fin du XIX^{ème} siècle, d'une importation massive de savoirs occidentaux qui ont ensuite

⁵⁴ La première école d'aveugles japonaise est ouverte dans les années 1680 par Sugiyama Waichi (杉山和一) dans le but de former les aveugles au massage et à l'acupuncture. L'enseignement s'appuie sur des supports écrits et la formation inclut donc un apprentissage de la lecture avec des caractères en relief (qui doivent être reconnus au toucher).

été adaptées aux spécificités de l'éducation japonaise (notamment en matière d'écriture). Il n'est donc guère étonnant que l'on retrouve des techniques pédagogiques sensiblement similaires dans les deux pays.

Le terme de « déficience visuelle » englobe des situations très variées et les techniques utilisées peuvent différer selon le type de déficience. Dans le cas de l'apprentissage de la lecture, deux techniques distinctes coexistent. Pour les enfants catégorisés comme non-voyants, l'accès à la lecture et à l'écriture se fait par le biais du Braille⁵⁵, composé de signes constitués de points en relief identifiables au toucher.

Le Braille français est une transcription directe de l'alphabet :

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	w	x	y	z				

Figure 9 : L'alphabet Braille français

Le Braille japonais (*tenji*, 点字, « caractères en points ») est syllabique : il est une transcription directe des *kana* (syllabaire permettant d'écrire phonétiquement le japonais). Il ne peut donc pas rendre compte du caractère idéographique de la langue japonaise. Les Japonais non-voyants n'ont ainsi pas d'accès direct à cet aspect du patrimoine culturel et linguistique de leur pays. Cela rend également la lecture de textes en japonais plus difficile, à la fois en raison de la grande quantité d'homonymes dans la langue japonaise et parce que, dans un texte complexe, le sens de mots inhabituels est donné directement par les idéogrammes alors que la prononciation seule n'est pas nécessairement aisément identifiable.

⁵⁵ On considère généralement que le recours à l'apprentissage du Braille est indispensable pour les enfants ayant une acuité visuelle inférieure à 1/10, même si, dans les faits, selon les particularités de son champ visuel et les exercices de rééducation pratiqués, une personne ayant une acuité visuelle inférieure peut parvenir à lire en « écriture noire » en gros caractères.

あ a	い i	う u	え e	お o
●○ ○ ○	●○ ●○ ○	●● ○ ○	●● ●○ ○	○● ●○ ○
か ka	き ki	く ku	け ke	こ ko
●○ ○ ○●	●○ ●○ ○●	●● ○ ○●	●● ●○ ○●	○● ●○ ○●
さ sa	し shi	す su	せ se	そ so
●○ ○● ○●	●○ ●● ○●	●● ○● ○●	●● ●● ○●	○● ●● ○●
た ta	ち chi	つ tsu	て te	と to
●○ ○● ●○	●○ ●● ○●	●● ○● ●○	●● ●● ○●	○● ●● ○●
な na	に ni	ぬ nu	ね ne	の no
●○ ○ ●○	●○ ●○ ○●	●● ○ ○●	●● ●○ ○●	○● ●○ ○●
は ha	ひ hi	ふ hu	へ he	ほ ho
●○ ○ ●●	●○ ●○ ○●	●● ○ ○●	●● ●○ ○●	○● ●○ ○●
ま ma	み mi	む mu	め me	も mo
●○ ○● ●●	●○ ●● ○●	●● ○● ○●	●● ●● ○●	○● ●● ○●
や ya		ゆ yu		よ yo
○● ○ ●○		○● ○ ●●		○● ○● ●○
ら ra	り ri	る ru	れ re	ろ ro
●○ ○● ○	●○ ●● ○	●● ○● ○	●● ●● ○	○● ●● ○
わ wa				を wo
○ ○ ●○				○ ○● ●○

Figure 10 : Le Braille japonais

L'apprentissage du Braille ne se résume pas à l'acquisition d'un alphabet qui s'enseignerait de la même manière qu'un système graphique visuel. Il s'agit de développer chez l'enfant la capacité de lecture tactile, ce qui nécessite un entraînement du toucher qui n'existe pas dans le processus d'acquisition des écritures visuelles.

Pour les enfants malvoyants, l'écriture « en noir », c'est-à-dire l'écriture classique (par opposition au Braille qui se caractérise par des pages blanches couvertes de points en relief blancs eux aussi) est privilégiée, pour permettre à l'enfant d'accéder à la lecture des lettres qui peuplent son environnement (ce qui lui permettra, dans sa vie quotidienne, de lire certains panneaux, certaines étiquettes...en fonction de la taille des lettres) mais aussi au patrimoine culturel que constitue l'écriture usuelle (ceci est particulièrement vrai pour le système graphique japonais).

L'apprentissage se déroule alors de manière sensiblement similaire à l'apprentissage de la lecture pour les enfants n'ayant pas de handicap visuel, si ce n'est que les supports pédagogiques sont imprimés en caractères agrandis. Néanmoins, il va de soi qu'il s'avère beaucoup moins difficile d'enseigner à un enfant malvoyant l'alphabet latin que les idéogrammes japonais, aussi agrandis soient-ils.

Dans les autres disciplines scolaires, toute sorte de techniques d'enseignement ont également vu le jour, que ce soit pour transmettre les concepts liés au calcul (la découverte de la multiplication, par exemple, ne peut pas passer par l'emploi du dessin ; de même, il est difficile, en Braille, de poser des opérations comme le font les enfants voyants sur leurs cahiers, il existe donc un ustensile, le cubarithme, qui permet de le faire en posant sur une grille des cubes munis de points tactiles), la reconnaissance des formes géométriques (faire acquérir une représentation mentale du triangle à un enfant qui n'en a « jamais vu »), ou l'apprentissage de la lecture tactile de cartes de géographie. Décrire le détail de ces pratiques pédagogiques déborde nettement le cadre de cette thèse (les chapitres suivant présenteront toutefois des cas de scènes d'enseignement qui montreront la mise en œuvre de ces techniques, avec leurs difficultés), mais notons que, dans la plupart des cas, pour les enfants non-voyants comme malvoyants, il s'agit de solliciter le toucher de l'enfant, d'éduquer ce sens pour compenser la vue déficiente, en faisant établir à l'enfant des correspondances entre des stimuli tactiles et des représentations mentales.

L'enseignement à des enfants déficients visuels comporte donc une importante dimension physique. L'enseignant et les enfants sont amenés à entrer fréquemment en contact physique, ce qui donne à l'enseignement en *école d'aveugles* un aspect très différent d'une relation enseignant-élève à l'école ordinaire. L'enseignant sera souvent amené à prendre les mains de

l'élève, surtout dans les classes les plus jeunes, pour partager la découverte tactile d'un objet. En France comme au Japon, on assiste très fréquemment à des scènes où l'enseignant tend à l'enfant un objet (par exemple, une maquette représentant un animal ou un monument historique) et lui demande de le décrire. Il élabore alors ses explications à partir des informations que l'enfant retire de l'objet. Lorsque l'enfant en tire peu d'informations (ce qui est fréquent chez les enfants jeunes ou ceux dont la perte de vision est récente, dont le sens du toucher n'est pas encore très éduqué), l'enseignant pose lui aussi ses mains sur l'objet, prend les mains de l'enfant, les guide sur des points précis de l'objet et dialogue avec lui à propos des sensations liées à ces points. Ainsi, le contact entre les mains de l'élève et les mains de l'enseignant est un élément central de la relation d'enseignement, surtout au niveau de l'école primaire. Pour l'enseignant (qui peut être lui-même déficient visuel, rappelons-le), cela implique d'avoir un toucher développé et d'être capable de comprendre le processus par lequel l'enfant interprète ses sensations tactiles et se crée des représentations mentales à partir de ses modes de perception de l'environnement.

L'enseignant spécialisé en déficience visuelle utilise donc dans sa pratique quotidienne des méthodes pédagogiques différentes des enseignants ordinaires. Mais sa capacité à enseigner en utilisant ces techniques n'est pas le seul enjeu : il a également la responsabilité de choisir, parmi les techniques existantes, laquelle sera la plus adaptée aux besoins individuels de chaque enfant. Cela implique notamment de faire des choix en matière de matériel pédagogique. L'enfant braille doit-il lire sur du papier ou sur la plage tactile d'un ordinateur, écrire à l'aide d'une Perkins (éventuellement unimanuelle)⁵⁶ ou d'un Braillesense⁵⁷ ? En écriture noire, quelle est la police de caractères la plus adaptée à la vision de l'élève⁵⁸, doit-il lire sur papier ou sur un écran (si oui, doit-il avoir son propre ordinateur portable ?), écrire à la main (sur un cahier ? sur une ardoise ?) ou sur un ordinateur ? Enfin, certains élèves ont des difficultés avec l'écriture telles qu'on favorise pour eux plutôt le

⁵⁶Equivalent de la machine à écrire pour le braille. C'est sur ces machines que se fait traditionnellement l'apprentissage du braille. Elles présentent cependant l'inconvénient d'être très bruyantes, ce qui peut gêner certains élèves. Il existe également une variante de la Perkins, la Perkins unimanuelle, plus confortable pour les enfants ayant des difficultés de motricité pour une main.

⁵⁷ Sorte d'ordinateur portable très léger équipé des six touches nécessaires à l'écriture du braille et de quelques touches de navigation (soit un « matériel d'écriture » beaucoup moins volumineux que le clavier classique), d'une plage tactile pour la lecture et d'une synthèse vocale. Beaucoup plus silencieux et léger que la Perkins, il est également beaucoup plus coûteux ; c'est pourquoi son utilisation n'est préconisée que pour les élèves éprouvant de grandes difficultés avec la Perkins. Au Japon, où l'Etat se montre beaucoup moins généreux qu'en France en matière de prise en charge des frais liés aux technologies éducatives, je n'ai rencontré aucun élève utilisant ce type de machine.

⁵⁸ En France, ce diagnostic est réalisé par un orthoptiste. Au Japon, où cette profession n'existe pas, ce sont les enseignants qui s'en chargent.

travail à l'oral. Ces choix peuvent évoluer au cours de la scolarité de l'élève, à la fois en fonction des difficultés qu'il montre, des méthodes favorisées par l'enseignant (en particulier dans le choix écriture à la main/écriture sur ordinateur) et des spécificités des différentes matières enseignées. Ainsi, dans un groupe de pré-adolescents (11-13 ans) français, pour les élèves écrivant en noir, l'institutrice favorise l'écriture sur un cahier (à l'exception d'un enfant qui travaille sur ordinateur) pour les leçons de français, alors que pour celles de mathématiques, elle les fait écrire sur une ardoise, y compris l'enfant qui travaille sur ordinateur en français (« *Parce qu'en maths, ils ont peur d'écrire des choses fausses, alors ça les met en confiance d'avoir la possibilité d'effacer* », m'explique-t-elle). On observe ainsi, surtout en France⁵⁹, une diversité des supports pédagogiques utilisés dans les salles de classe, ce qui suppose pour l'enseignant une préparation adaptée : imprimer les documents en braille et en noir (à la police utilisée par chaque enfant), les mettre sur les ordinateurs d'usage collectif à disposition des enfants qui utilisent ceux-ci, les transférer sur clé USB aux enfants qui utilisent des Braillesense ou des ordinateurs portables personnels. Les salles de classe sont équipées en réponse à ce besoin : elles disposent d'ordinateurs utilisables par tous, avec écran ou plage tactile, d'imprimantes, d'emboseuses (imprimantes braille), de prises pour les ordinateurs portables, de lampes et pupitres individuels pour la lecture en noir...L'enseignant doit alors gérer sa séance en fonction de la diversité des supports techniques utilisés. En ce sens, on peut dire que le professeur est responsable de l'accessibilité de son enseignement, c'est-à-dire qu'il garantit que son travail pédagogique est présenté à chaque élève sous la forme la plus adaptée à celui-ci. Le travail pédagogique vise ainsi à répondre à un fort besoin d'individualisation du processus d'apprentissage. La responsabilité qui pèse sur les enseignants en matière de choix du matériel est d'autant plus forte au Japon que les écoles ne disposent pas d'orthoptistes ou de professionnels de la rééducation visuelle susceptibles d'apporter une expertise médicale sur le sujet. Il incombe donc aux enseignants de faire passer les tests de vision nécessaires pour déterminer les besoins en matériel adapté de chaque enfant.

Une connaissance approfondie des techniques éducatives spécialisées est donc indispensable à l'enseignant spécialisé pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap visuel, à la fois pour la transmission de connaissances et pour l'éducation du sens du toucher des élèves qui favorise le développement de leur autonomie dans l'activité d'apprentissage.

⁵⁹ On reviendra au chapitre 6 sur les raisons de l'usage plus limité des nouvelles technologies dans les écoles spécialisées japonaises.

1.2 Du care dans l'enseignement spécialisé

Le deuxième objectif de l'enseignement spécialisé est l'acquisition de l'autonomie. Si certaines activités sont spécifiquement dédiées à cet objectif (la locomotion, l'orthoptie, la communication..., activités qui sont, dans les écoles d'aveugles japonaises, regroupées sous le nom de *jiritsu katsudō* (自立活動), « activités d'autonomie »), il est présent dans tous les cours, y compris dans les « matières scolaires » classiques : l'objectif est d'apporter à chaque enfant un soutien adapté à ses difficultés tout en trouvant, dans la relation pédagogique, un équilibre entre souci de l'enfant et surprotection. Au cœur de la relation enseignant-enfant en éducation spécialisée se trouve le paradoxe de l'éducation à l'autonomie. « Sois autonome » est en effet une injonction paradoxale : l'enseignant doit, dans sa pratique, trouver un équilibre entre guider l'enfant vers les apprentissages et le « laisser faire », avec essais et erreurs, pour lui permettre de faire ses propres expériences et de développer ses capacités.

Le milieu éducatif spécialisé prend en charge des enfants ayant des besoins spécifiques auxquels l'école ordinaire n'est pas en mesure de répondre. Il a pour objectif de développer l'autonomie des enfants en fournissant à chacun un soutien individualisé adapté à ses difficultés. Dans le cas de la déficience visuelle, cela passe par plusieurs points cruciaux : amener l'enfant à se déplacer par lui-même, à analyser son environnement, à se construire des représentations mentales de l'espace. Mais il s'agit aussi, plus généralement, de permettre à chaque élève de prendre confiance en lui afin qu'il puisse communiquer ses pensées et ses sentiments et faire ses propres choix.

En ce sens, le travail des enseignants spécialisés s'inscrit dans une logique de *care*, dans laquelle l'enfant est le bénéficiaire (*care receiver*) et l'enseignant le donneur (*care giver*). Cependant, il ne s'agit pas d'une relation à sens unique, mais d'un échange impliquant une réciprocité. Analyser cette dimension implique de s'interroger de manière plus poussée sur ce qu'est le *care*.

La définition du *care* la plus fréquemment citée est celle de Tronto et Fischer (1990) : « Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. »⁶⁰.

⁶⁰ Tronto et Fischer (1990), repris dans Tronto (2009), p.37

Toutefois, cette définition n'est pas la seule proposée. Cancian et Oliner (2000, p.2) donnent comme définition opératoire : « *une combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face-à-face.* ». Cependant, cette définition donne à voir le *care* uniquement comme activité d'un individu en lien avec un autre individu, évacuant les questions liées à l'exercice du *care* par un groupe ou une institution sur un collectif, ou à distance. De plus, en définissant le *care* par l'affection et la responsabilité, elle évacue la possibilité qu'il puisse exister un « mauvais » *care* (Tronto, 2009, pp.36-37).

Il n'existe pas aujourd'hui de définition consensuelle du *care*. La réflexion sur ce thème est née aux Etats-Unis dans les années 80, au sein du mouvement féministe. En apportant une critique féministe à la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg⁶¹, Carol Gilligan identifie « *une voix différente* » (1982) dans la manière de concevoir la morale, qui ne peut être exprimée dans les termes de la justice, une voix qui serait souvent celle des femmes. Ce travail était à l'origine pensé comme une manière de mettre en mots l'expérience éthique de femmes qui se reconnaissaient peu dans les théories morales « classiques », masculines. Cependant, il en a découlé une association entre éthique du *care* et « pensée féminine » qui a fait l'objet de critiques : l'activité de *care* n'est pas « naturellement » une activité féminine, mais il se trouve qu'elle est, dans les processus sociaux et notamment éducatifs, le plus souvent déléguée aux femmes. C'est pourquoi les travaux de Joan Tronto ont pour objectif d'analyser le *care* en tant qu'activité ancrée dans un système politique, plutôt que comme relevant d'une particularité inhérente à la psychologie féminine.

Tronto et Fischer analyse le *care* comme une relation en quatre phases⁶² :

- Se soucier de (*caring about*) : identifier un besoin (chez soi-même, une autre personne ou un groupe)
- Se charger de (*taking care of*): reconnaître qu'on peut agir pour traiter les besoins non satisfaits, assumer une responsabilité vis-à-vis de la personne/des personnes concernée(s).
- Accorder des soins (*care giving*) : travail matériel qui implique une rencontre, un

⁶¹ Psychologue américain, Kohlberg développe à partir des années 60 un modèle représentant par paliers successifs (dans une approche inspirée de Piaget) le développement de la morale chez les enfants, notamment en étudiant leurs réponses (et les justifications afférentes) à des « dilemmes moraux » du type : « La femme de Heinz est très malade et mourra si elle ne prend pas le médicament X qu'Heinz n'a pas les moyens d'acheter. Doit-il voler le médicament ou laisser mourir sa femme ? ».

⁶² Tronto et Fischer (1990), cité dans Tronto (2008)

contact entre la personne qui donne le *care* et celle qui la reçoit.

- Recevoir des soins (*care receiving*) : reconnaissance de ce que l'objet de la sollicitude réagit au soin qu'il reçoit, preuve que le besoin a été correctement identifié en premier lieu.

En France, la perspective du *care* émerge à la fin des années 1990, d'abord comme approche de la philosophie éthique puis en sociologie, notamment pour étudier les métiers de soin (aux personnes âgées, aux personnes en situation de handicap...). Si la traduction française communément utilisée pour traduire « *care* » dans les deux dernières étapes est « soins », il est important de noter qu'il ne s'agit pas nécessairement de soins médicaux. Le *care* est le souci de l'autre, dans toutes ses dimensions, matérielles (nourriture, chaleur...) et psychiques (respect...). L'ouvrage de Pascale Molinier, Sandra Laugier et Patricia Paperman, *Qu'est-ce que le care ?* (2009), donne un aperçu des divers types de recherche qui peuvent bénéficier de la prise en compte de cette dimension : réflexion politique, analyse du travail (y compris domestique), enquête sur les expressions de la vulnérabilité et de l'intimité...

Toutefois, si le concept de *care* est utilisé principalement dans des recherches portant sur les soins médicaux, les services d'aide ou les différents aspects du « travail social », il est essentiel de se rappeler que l'activité de *care* n'est pas une activité à part, ne touchant que certains aspects de la vie sociale, mais qu'elle se situe au cœur de l'activité sociale, dans toute forme de relation. En particulier, dans le domaine du travail, loin d'être présente uniquement dans les secteurs paramédicaux et le travail social, le *care* est central dans les « compétences relationnelles » nécessaires dans toutes les activités de services et même dans toutes les activités mettant en jeu des interactions sociales (le souci de l'autre est également présent, notamment, dans les relations de coopération entre collègues), soit la plupart des activités professionnelles.

Au Japon, on utilise deux mots pour traduire *care* : la transcription *kea* (ケア) ou la traduction *kaigo* (介護), « soin ». La Société Japonaise de Recherche sur les Soins et la Protection Sociale (*Nihon kaigo fukushi gakkai*, 日本介護福祉学会) naît en 1993 et publie une revue spécialisée, annuellement jusqu'en 2005 puis deux fois par an, signe de l'intérêt croissant pour ce sujet. La perspective du *care* est utilisée à la fois dans des travaux de philosophie éthique, dans des travaux sur l'Etat-Providence et la manière d'organiser le *care* au point de vue politique (dans un contexte de mutation profonde du système de protection sociale) et dans des recherches sur les relations aidant-aidé dans les institutions de soin. Les

travaux d'Ueno Chizuko⁶³ qui ont connu un écho important mettent l'accent sur « l'auto-souveraineté » du bénéficiaire (*tōjishashuken*, 当事者主権), c'est-à-dire sur la nécessité pour la personne aidée de jouer un rôle actif dans les services d'aide qu'elle reçoit, dans leur choix comme dans leur réalisation, en particulier avec l'idée que cette personne est souvent la meilleure experte de ses propres besoins.

« L'auto-souveraineté prend racine dans le respect, par-dessus tout, de la personne. On entend par souveraineté le droit inaliénable à gouverner son propre corps et son propre esprit, c'est-à-dire le droit à l'auto-détermination. L'auto-souveraineté est la perspective qui consiste à dire que je ne peux céder à personne ce droit qui est le mien et que personne ne peut lui porter atteinte. Le mot « souveraineté » était utilisé jusqu'à présent pour désigner le gouvernement d'un Etat. Jusqu'au Moyen-Age, l'Empereur et les monarques exerçaient la souveraineté nationale sur leur territoire et leur peuple. Depuis l'ère moderne, à l'inverse, c'est la Nation, en tant que communauté populaire, qui exerce la souveraineté [...]. L'auto-souveraineté, c'est l'expression de l'idée que je suis mon propre souverain, en que personne en dehors de moi, ni l'Etat, ni ma famille, ni des experts, n'ont le droit de décider à ma place qui je suis ou quels sont mes besoins » (Nakanishi et Ueno, 2003, pp.3-4).

Ici, on s'intéresse au *care* en tant qu'élément constitutif de la relation élève-enseignant dans l'enseignement spécialisé, mais on peut constater que cette dimension s'articule fortement avec la dimension politique, en particulier dans un contexte où l'enfant en situation de handicap est défini comme « enfant à besoin éducatif particulier ». Qui définit les besoins particuliers de l'enfant, par quels moyens et sur quels critères ? Ce sont là des enjeux cruciaux pour la relation éducative. En effet, même si les grandes orientations sont adoptées au cours des réunions collectives auxquelles participent les familles, c'est bien souvent l'enseignant spécialisé qui doit, sur le terrain, prendre des décisions seul afin d'adopter la meilleure attitude envers l'enfant, en réponse aux besoins de celui-ci. L'objectif d'auto-souveraineté trouve sa limite dans le cas des enfants : une relation éducative, quelle qu'elle soit, comprend toujours une part de contrainte, certes modulable et modulée en fonction des styles pédagogiques, mais néanmoins perceptible. « Eduquer », étymologiquement, signifie « conduire hors », amener l'apprenant à sortir de son monde familier pour aller à la rencontre de celui proposé par l'enseignant. Même dans les univers éducatifs les plus ouverts aux pédagogies alternatives qui rendent l'enfant acteur de son apprentissage (comme l'enseignement spécialisé), il est rare que l'on se passe en

⁶³ En particulier Nakanishi et Ueno (2003) et Ueno (2011).

permanence de l'intervention d'un enseignant. La difficulté consiste donc, pour celui-ci, à doser son intervention, en étant attentif aux expressions de la volonté de l'enfant. Comme dans le processus décrit par Tronto et Fischer⁶⁴, il s'agit à la fois de « se soucier de » l'enfant en tant qu'individu (en identifiant ses besoins particuliers), de le « prendre en charge » (l'accueillir dans une école, une classe), de lui « accorder des soins » (s'engager dans un processus d'éducation) et enfin de « recevoir des soins » (les marques de reconnaissance qu'on évoquera au chapitre 7), car la relation de care ne peut être équilibrée que si le donneur est reconnu par le bénéficiaire comme ayant fourni un soin adapté et respectueux. L'objectif n'est donc pas de « former » les enfants, au sens imposé de la chose, mais plutôt de les « accompagner » (Stiker, Puig, Huet, 2013) sur la voie de l'autonomie.

Cette dimension est encore plus mise en avant en France où les *écoles d'aveugles* relèvent de la compétence du Ministère des Affaires Sociales, et non de l'Education Nationale. Elles s'inscrivent ainsi dans une politique de prise en charge des « populations vulnérables ». Aussi les professionnels qui y travaillent sont-ils fréquemment assimilés à l'univers du « travail social ». Les enseignants spécialisés appartiennent donc à une zone marginale du domaine éducatif et leurs pratiques diffèrent de celles de l'enseignement ordinaire en particulier par le souci d'accompagnement individualisé des enfants dans une optique de *care*.

Ainsi, le travail des enseignants en école d'aveugle se caractérise par deux éléments : d'une part, une forte utilisation de techniques spécialisées propres à la déficience visuelle, d'autre part un accompagnement individualisé qui relève d'une logique de *care* et n'est pas lié à un type de déficience particulier. Or on a montré précédemment que l'évolution du traitement social du handicap, en particulier dans le domaine éducatif, s'inscrit dans un passage d'une logique de spécialisation liée à des catégories de déficience à une approche généraliste du handicap fondée sur l'idée de soutien adapté aux besoins individuels. On peut donc supposer que cela se traduit, dans l'évolution du métier d'enseignant spécialisé, par une importance accrue accordée aux pratiques de *care* par opposition aux pratiques techniques spécifiques à la déficience visuelle. Cela se vérifie-t-il dans les définitions du cadre officiel de ce métier ?

⁶⁴ Tronto et Fischer (1990), cité dans Tronto (2008)

2. Les qualifications requises : enseignant spécialisé, une profession à « licence » ?

Le passage à une approche plus généraliste du handicap est particulièrement visible dans les transformations du cadre régissant les qualifications requises pour entrer dans le métier d'enseignant en *école d'aveugles*.

Les qualifications requises correspondent à ce qu'on appelle, en sociologie des professions la « licence », définie par Everett Hughes (1996) comme une autorisation légale d'exercer leur activité qui équivaut à un droit d'exclusivité sur celle-ci. Pour Hughes, cette licence est le corollaire d'un mandat, c'est-à-dire d'une mission, d'un devoir envers le reste de la société pour tout ce qui concerne le domaine d'activité de la profession concernée. Paradeise (1988) analyse les professions, définies en ces termes, comme des « marchés du travail fermés ».

« La clôture du marché se manifeste par la restriction de l'accès aux postes de travail, qui filtre les candidats en fonction des qualités considérées comme nécessaires à l'activité professionnelle (titre, ancienneté, nationalité, etc.). La création d'un monopole de marché du travail est subordonnée à la reconnaissance sociale d'une compétence spécifique, comme valeur d'usage attachée à des savoirs et savoir-faire incorporés par certains travailleurs jugés non substituables à un moment et dans un univers de production donnés (firme, branche, nation). La rareté de la compétence ainsi définie engendre et justifie, dans des conditions d'équilibre, les avantages matériels et symboliques liés à la monopolisation du segment de marché dont bénéficie cette main d'œuvre. » (Paradeise, 1988, p.13)

Cependant, selon cette approche, la profession fermée est une construction, variable dans le temps, dont la naissance et la survie dépendent *« de sa capacité à résoudre d'une manière suffisamment adéquate – au vu des critères de satisfaction de chacun des acteurs dont il organise l'interaction – les problèmes de production de biens ou services et de rémunération (des produits et du travail) dans un environnement changeant. » (Paradeise, 1988, p.14).*

Cette analyse qui se caractérise par une approche économiste des professions donne à penser la compétence comme monopole d'un groupe de travailleurs. Cela s'applique-t-il aux enseignants d'écoles spécialisées français et japonais ?

En France, la profession d'enseignant en *école d'aveugles* s'est construite comme un monopole, un marché du travail fermé centré la possession d'une certification spécifique sanctionnant la maîtrise d'une expertise de la déficience visuelle. Cependant, aujourd'hui, les conditions d'accès au métier ont changé et, si la possession d'une qualification demeure nécessaire, il existe en réalité deux certifications concurrentes qui l'encadrent (l'une, historique, du Ministère des Affaires Sociales et l'autre, plus récente, du Ministère de

l'Education Nationale), ce qui fait du métier d'enseignant d'*école d'aveugles* un marché du travail dual, marqué par les difficultés de coopération entre les deux Ministères. Or le contenu des deux certifications est différent. Alors que la certification historique du Ministère des Affaires Sociales demeure fondée sur la maîtrise des techniques pédagogiques adaptées et sur une connaissance approfondie de la déficience visuelle, celle de l'Education Nationale tend à mettre en avant la réponse aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant, témoignant ainsi d'une volonté de passage d'une approche très technique de la déficience visuelle à une approche plus généraliste.

Au Japon, si la détention d'une certification est en théorie nécessaire, elle est dans les faits très rares chez les enseignants spécialisés en exercice. Cette certification, réformée en 2007, s'inscrit très clairement dans la logique d'une approche généraliste du handicap : alors qu'il existait autrefois des licences spécialisées dans chaque catégorie de handicap, les licences spécialisées d'après la réforme reposent sur une formation à au moins trois types de handicap. L'enseignant spécialisé en déficience visuelle est donc un enseignant qui a choisi l'option déficience visuelle en même temps que deux autres (ou plus) au cours de sa formation. Le système de rotation des postes qui amènent les enseignants à faire des allers-retours entre milieu spécialisé et milieu ordinaire amène dans les écoles spécialisées une grande majorité d'enseignants n'ayant pas de connaissance préalable de ce handicap, qui doivent se former « sur le tas ». Il n'existe donc pas, en pratique, de marché du travail fermé des enseignants spécialisés, l'accès à ce métier étant ouvert à tous les enseignants sans condition de qualifications et son exercice étant le plus souvent temporaire dans la carrière des enseignants.

2.1 En France : un double marché du travail

En France, la profession d'enseignant d'école spécialisée est fortement régulée. Toutefois, il existe deux manières distinctes d'y entrer : une certification du Ministère des Affaires Sociales et une certification du Ministère de l'Education Nationale.

Le Ministère des Affaires Sociales (précédemment Ministère de la Santé) qui est chargé de la gestion du milieu éducatif spécialisé a mis en place trois certifications dont doivent être titulaires les enseignants d'écoles d'aveugles : le certificat d'aptitude à l'enseignement général des aveugles et des déficients visuels (CAEGADV), le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'enseignement technique aux aveugles et déficients visuels (CAFPETADV) et le certificat d'aptitude à l'enseignement musical des aveugles et déficients visuels (CAEMADV). Ces trois certifications ont été créées en 1976 et les

dispositions qui les régissent ont été modifiées respectivement en 1987, 1988 et 1985. Il s'agit de certifications d'Etat et non de concours de la fonction publique : l'obtention d'un certificat ne débouche pas directement sur un poste dans une école, elle donne le droit de postuler au recrutement auprès des établissements (dans le cadre d'un contrat établi directement entre l'enseignant et l'école : les enseignants dans cette situation ne sont pas fonctionnaires).

En parallèle, il existe un autre système de certification des enseignants spécialisés, géré par le Ministère de l'Education Nationale. Il peut s'agir d'une formation complémentaire pour les enseignants déjà titulaires d'un poste ou, en formation initiale, d'un master spécialisé débouchant sur le passage d'un concours de l'Education Nationale. Dans les deux cas, les titulaires de la certification sont fonctionnaires de l'Education Nationale. Ils sont donc appelés à exercer plutôt dans les établissements de l'Education Nationale (classes spécialisées, unités d'enseignement gérées par l'Education Nationale au sein d'établissements spécialisés...) mais peuvent également travailler dans des structures du milieu spécialisé dans le cadre d'un détachement. Il existe deux certifications d'enseignement spécialisé du Ministère de l'Education Nationale : le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) pour l'enseignement primaire et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) pour l'enseignement secondaire. Ces certifications comportent plusieurs options, selon le type de handicap concerné : déficience auditive (option A), déficience visuelle (option B), déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant (option C), troubles importants des fonctions cognitives (option D), ainsi que trois options concernant des types d'aide spécifique : aides spécialisées à dominante pédagogique (option E), enseignement et de aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté (option F) et aides spécialisées à dominante rééducative (option G). Dans le cas des *écoles d'aveugles* c'est donc l'option B qui est en principe requise.

Les certifications qui concernent le plus grand nombre d'enseignants dans les *écoles d'aveugles* sont le CAEGADV et le CAPA-SH qui concernent l'enseignement général, non spécifique à une discipline. Comparons les caractéristiques de ces deux certifications en matière de formation préparatoire et d'épreuves de passage de l'examen :

- *Formation de préparation à l'examen* : le CAPA-SH nécessite une formation théorique de 400 heures, à la fin de l'année scolaire précédant l'installation sur un poste spécialisé puis

au cours de celle-ci. Cette formation est divisée en trois unités : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves (c'est l'unité la plus importante : 200 heures sur 400 lui sont consacrées), pratiques professionnelles au sein d'une équipe et pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social. La formation théorique s'accompagne d'une formation pratique : les enseignants en formation sont installés à titre provisoire, dès la rentrée scolaire, sur un poste. En dehors des temps de formation théorique, ils bénéficient d'un accompagnement individuel. La formation au CAEGA-DV se déroule sur trois ans. Elle comprend une première période de formation théorique de 8 semaines, en alternance avec un stage pédagogique de 500h effectué dans une structure spécialisée et d'un stage d'une semaine en classe ordinaire, puis une deuxième période de formation théorique de 8 semaines, en alternance avec un stage pédagogique de 500h dans une structure spécialisée et un stage d'une semaine en classe spécialisée dans un autre établissement que celui du stage pratique. Le contenu de la formation théorique est axé sur les grands thèmes suivants : psychologie de l'enfant et de l'adolescent, pédagogie générale et méthodologie, fonctionnement des organes sensoriels, information générale sur les aveugles et les déficients visuels, psychopédagogie de l'enfant et de l'adolescent aveugle ou déficient visuel, psychologie de l'enfant et de l'adolescent aveugle ou déficient visuel, étude du système Braille intégral et abrégé.

- *Epreuves de l'examen* : Le CAPA-SH comporte deux épreuves consécutives : 1) Une épreuve professionnelle comportant la conduite de deux séquences d'activités professionnelles, suivies d'un entretien avec un jury, 2) Une épreuve orale de soutenance d'un mémoire professionnel (étude de situation témoignant d'un processus de réflexion sur une question professionnelle en rapport avec l'option choisie, articulant savoirs et expérience). Indépendamment de cette organisation commune à toutes les options, la compétence en braille est préalablement vérifiée et attestée par un centre de formation préparant à l'option B. Elle est obligatoire pour la délivrance du CAPA-SH option B. Les examens du CAEGA-DV se déroulent en deux parties, séparées par au moins un an de préparation. La première partie comporte deux épreuves écrites (composition de psychologie générale de l'enfant et de l'adolescent et composition de pédagogie générale et de méthodologie), deux épreuves orales (Anatomie, physiologie, pathologie et hygiène des organes des sens, et information générale sur les aveugles et les déficients visuels) et deux épreuves de braille intégral (écriture sous la dictée et lecture à voix haute sans préparation). La seconde partie comporte deux épreuves écrites (composition de psychopédagogie de l'enfant et de l'adolescent déficients visuels et monographie portant sur un problème de

psycho-pédagogie des aveugles et des déficients visuels, deux épreuves orales (entretien portant sur la monographie et interrogation sur la psychologie du jeune déficient visuel), deux épreuves de braille abrégé (écriture sous la dictée et lecture à voix haute sans préparation) et trois épreuves pratiques (deux leçons de 45 minutes et une interrogation orale portant sur la connaissance et la manipulation du matériel pédagogique en usage dans les établissements d'aveugles et de déficients visuels).

On constate ainsi que les certifications du Ministère des Affaires Sociales ont une très forte dimension technique⁶⁵. Elles reposent sur une connaissance très précise des différents aspects de la déficience visuelle. De plus, elles ont un coût élevé, pris en charge par l'établissement dans lequel l'enseignant-stagiaire est recruté : au total 6600€ pour les trois ans (en 2014). Au contraire, les certifications de l'Education Nationale, pour lesquelles la formation ne dure qu'un an, mettent principalement l'accent sur la pratique pédagogique et moins sur la technicité, même si la connaissance du Braille et des outils pédagogiques spécifiques demeure nécessaire. La formation pour les enseignants spécialisés de l'Education Nationale a pour objectif de trouver un équilibre entre une formation générale à l'enseignement spécialisé (permettant de répondre à tous les « besoins éducatifs particuliers » sans passer par les catégories de handicap, en accord avec la philosophie de l'inclusion) et une connaissance des spécificités de la déficience visuelle.

On peut noter que, si les formations du Ministère de la Santé apparaissent « ouvertes à tous », ce qui en facilite l'accès aux adultes eux-mêmes déficients visuels, le CAPA-SH apparaît moins accessible, puisqu'il requiert d'être tout d'abord titulaire d'une certification d'enseignement ordinaire ou d'être étudiant de niveau master. Même si, en théorie, selon la perspective de l'inclusion, les élèves déficients visuels devraient avoir accès à

⁶⁵ Pour ne donner qu'un exemple du caractère technique de ces certifications, signalons que les examens du CAEMA DV comportent deux parties. La première comprend quatre épreuves écrites (composition française du niveau de l'épreuve de français au baccalauréat, composition d'histoire de la musique, réalisation d'une basse non chiffrée et d'un chant donnés de 16 mesures, dictée musicale de 16 mesures à 2 et 3 parties) et deux épreuves pratiques (exécution à l'instrument choisi d'une œuvre imposée, exécution au piano d'une œuvre choisie). La deuxième partie compte deux épreuves écrites (composition de psychopédagogie appliquée à l'enseignement musical des aveugles ou des déficients visuels et monographie portant sur un problème de psychopédagogie des aveugles et des déficients visuels, concernant l'enseignement musical), trois épreuves orales (entretien avec un jury sur la monographie, interrogation sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent voyants, aveugles, déficients visuels, interrogation sur les problèmes posés par l'éducation des aveugles et des déficients visuels), deux épreuves de Braille (déchiffrement d'un texte musical en Braille de 12 mesures puis épreuve de mémorisation d'un morceau inédit pour les candidats déficients visuels ou épreuve de transcription d'un morceau en Braille pour les candidats voyants) et deux épreuves pratiques (Leçon de solfège donnée à un groupe d'élèves déficients visuels et leçon instrumentale donnée à un élève déficient visuel).

l'enseignement supérieur et à tous les types de concours, à égalité avec les autres élèves, le recrutement des enseignants de l'Education Nationale après un diplôme universitaire de niveau master réduit de fait les chances d'un étudiant déficient visuel de s'engager dans une carrière dans l'enseignement par cette voie.

Aujourd'hui, il n'existe qu'un seul établissement en France qui délivre une formation à la préparation aux certifications du Ministère de la Santé : le Centre National de Formation pour les Enseignants intervenant auprès des jeunes Déficients Sensoriels (CNFEDS), rattaché à l'Université de Savoie. Ce centre est né en 1998 ; il était alors le Centre National de Formation des Enseignants intervenant auprès des Jeunes Sourds (CNFEJS) et la mission de formation des professionnels de la déficience visuelle lui a été rattachée en 2001. Il dépend d'accords entre le ministère en charge des Affaires sociales et des Personnes handicapées, l'Université de Savoie et les associations gestionnaires d'établissements pour les populations sourdes et aveugles. Le Ministère de l'Education Nationale a également été consulté lors de sa création. Les formations proposées par ce centre ont lieu à Paris et à Chambéry.

Pour les certifications de l'Education Nationale, il n'existe également qu'un seul établissement en France assurant la formation des enseignants spécialisés en déficience visuelle (pour d'autres options, des formations sont proposées par les Instituts de Formation des Maîtres dans différents départements) : l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS-HEA) : cet institut, situé à Suresnes, a succédé au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) en 2005. C'est un centre de formation de l'Education Nationale qui a pour missions la recherche sur l'accessibilité pédagogique et la promotion de la scolarisation inclusive ainsi que la formation des enseignants de l'Education Nationale aux problématiques du handicap.

Dans l'établissement que j'ai observé, les qualifications des enseignants sont les suivantes : quatre titulaires du CAEGADV (trois pour le niveau primaire et un pour le niveau collège, spécialisé dans l'enseignement de l'anglais), deux titulaires du CAEMA DV, deux titulaires du CAPA-SH option B, un titulaire du CAPA-SH option F et une titulaire du CAPA-SH option E. Parmi ces enseignants, deux titulaires du CAEGADV et un titulaire du CAEMADV sont eux-mêmes déficients visuels.

On constate ainsi qu'en pratique, la possession d'une qualification spécifique à la déficience visuelle n'est pas totalement obligatoire. L'enseignant titulaire du CAPA-SH option F, qui a donc une expérience d'enseignement en Section d'Enseignement Général et

Professionnel Adapté de l'Education Nationale, s'occupe du groupe des élèves les plus âgés (17 à 18 ans), dans une perspective de formation professionnelle : les élèves réalisent des stages tout au long de l'année et les enseignements sont orientés vers l'entrée dans le monde du travail ou dans une formation professionnelle en milieu ordinaire. L'enseignante titulaire du CAPA-SH option E s'occupe d'enfants plus jeunes ; elle est formée à la déficience visuelle (notamment au Braille) en interne par l'une des enseignantes déficientes visuelles. Elle a été recrutée pour quelques mois en remplacement d'un enseignant en congé maladie de longue durée; comme ce recrutement a été fait dans l'urgence, il n'a pas été possible de trouver un enseignant spécialisé en déficience visuelle pour ce poste, mais une embauche à plus long terme pour un enseignant titulaire du CAEGADV est prévue pour l'année suivante.

Ainsi, dans le cas français, on observe un marché du travail en théorie fermé, dont l'accès est régulé par deux certifications émanant de deux autorités administratives différentes. Il s'agit là d'une situation d'autant plus étonnante que le contenu des qualifications requises diffère entre les certifications, avec d'un côté une certification axée sur la maîtrise de savoirs très techniques et une expertise poussée concernant la déficience visuelle et, de l'autre, une certification certes spécialisée en déficience visuelle mais qui met beaucoup moins l'accent sur l'expertise théorique de celle-ci. Cette situation de double certification met particulièrement en lumière les hésitations du milieu spécialisé entre une position d'expertise spécialisée dans un type de déficience, qui a été au cœur de sa construction et de son identité, et une approche plus généraliste du handicap telle que prônée dans la logique de la scolarisation inclusive.

Enfin, il semble qu'en pratique, la main d'œuvre certifiée soit rare, ce qui peut nécessiter, dans certaines circonstances, le recours à des professionnels ayant une qualification différente de celle requise. Il est alors nécessaire de mettre en place, au sein des établissements, un système de formation « sur le tas » permettant de pallier l'absence de formation spécialisée, un processus qu'on étudiera au chapitre suivant.

On se trouve donc face à un marché du travail autrefois fermé qui est devenu dual, ce qui n'est pas sans évoquer le processus d'ouverture des professions réglementées analysé par Demazière (2008) dans le cas du « travail social » : à un système qui reposait sur l'adéquation stricte entre la certification (CAEGA-DV), l'intitulé du poste (enseignant en *école d'aveugle*) et les fonctions exercées (enseignement spécialisé à des enfants déficients visuels) succède un système plus complexe dans lequel la définition du métier est plus floue (il s'agit souvent d'enseigner à des enfants dont la déficience visuelle n'est pas la seule

difficulté) et les conditions d'accès à celui-ci moins strictes (double système de certification et possibilité d'exercer sans qualification spécialisée dans certains cas). Même s'il ne s'agit pas, tout au moins pas de manière aussi nette que dans les cas étudiés par Demazière (2008), d'une véritable déqualification du métier, on observe indéniablement une priorité donnée aux savoir-faire et savoir-être sur les savoirs savants.

2.2 Au Japon : un marché du travail ouvert

Au Japon, la qualification des enseignants spécialisés est définie de manière beaucoup plus simple qu'en France. Un enseignant spécialisé doit avant tout être titulaire d'une licence d'éducation ordinaire et être recruté comme enseignant ordinaire. C'est la première et principale condition nécessaire pour qu'il puisse être affecté dans une école d'aveugles aux niveaux primaire, collège ou lycée. Il est donc avant tout un enseignant ordinaire, soumis aux mêmes conditions de recrutement que les enseignants ordinaires, c'est-à-dire qu'il doit être titulaire de la licence d'enseignement correspondant au niveau (primaire, collège, lycée) et le cas échéant à la discipline qu'il souhaite enseigner, puis avoir réussi les épreuves de sélection⁶⁶ des enseignants du département dans lequel il souhaite exercer⁶⁷. De plus, il doit, tout en moins en théorie, être titulaire d'une licence d'enseignement spécialisé.

Il existe en réalité trois types de licence, pour les licences ordinaires comme pour les licences d'enseignement spécialisé : la licence de type 2 (*nishumenkyojō*, 二種免許状) que l'on peut passer avec un diplôme d'une université à cursus court (*tankidaigaku*, 短期大学), la licence de type 1 (*isshumenkyojō*, 一種免許状) que l'on peut passer après un diplôme de niveau licence, au sein universitaire du terme (*daigakugakubu*, 大学学部), et la licence de spécialisation (*senshūmenkyojō*, 専修免許状) que l'on peut passer après un diplôme de niveau master (*daigakuinshūshikatei*, 大学院修士課程).

Notons que les politiques de certification des enseignants ont récemment connu d'importants bouleversements. En réponse aux débats sur la baisse du niveau scolaire général (et suivant une proposition faite par le Parti Libéral Démocrate depuis 1983), le système de certification a été réformé en 2007 pour laisser place à un système dans lequel une licence d'enseignement n'est plus valable à vie, mais pour une durée limitée : elle doit

⁶⁶ Il ne s'agit pas exactement d'un concours, mais d'une sélection effectuée par les Comités Locaux d'Éducation, selon un processus parfois entaché par des affaires de corruption et fortement critiqué. Voir Jinnouchi (2012)

⁶⁷ Les enseignants japonais ne sont en effet pas des fonctionnaires de l'État, mais des départements. Cela implique en particulier qu'ils ne peuvent être mutés qu'à l'intérieur de leur département.

être renouvelée tous les dix ans à l'issue d'une formation sanctionnée par un examen. L'objectif affiché de cette réforme est d'exclure du corps enseignant les « enseignants incompetents » (*futekikakukyōin*, 不適格教員, le terme *futekikaku* pouvant également être compris comme « non conforme »), ce qui soulève à la fois des questions sur ce qu'est un enseignant incompetent, qui le décide et sur quels critères, et sur la pertinence du système de renouvellement pour améliorer les performances de l'école (Sakuma, 2008). S'il est encore trop tôt pour évaluer l'impact de ce système en matière de performance, il apparaît que le renouvellement de leur licence constitue une tâche administrative supplémentaire pour des enseignants déjà surchargés de travail (*cf. infra*).

En plus de l'évolution générale du métier d'enseignant, le processus de certification des enseignants spécialisés a également connu des transformations spécifiques. Avant 2007, les enseignants japonais formés à l'éducation spécialisée étaient titulaires d'une licence d'enseignement spécialisé dans un type de handicap. Il existait donc une licence spécifique à l'enseignement en *école d'aveugles*. En 2007, ce système a été réformé, en vue d'une montée en généralisme (*sōgōka*, 総合化) de la formation (qui s'inscrit dans la politique de mise en place « d'écoles de soutien spécialisé » non spécifiques à une catégorie de déficience). Aujourd'hui, un étudiant qui souhaite passer la licence d'enseignement spécialisé doit étudier au moins trois types de handicap qu'il choisit parmi les cinq suivants : déficience visuelle, déficience auditive, déficience motrice, déficience mentale, maladie invalidante. Il reçoit une formation générale à l'enseignement aux enfants en situation de handicap ainsi qu'une formation aux spécificités de différents types de handicap. Les qualifications pour enseigner en *école d'aveugles* sont donc moins spécifiques qu'autrefois.

Le contenu des enseignements spécifiques à la déficience visuelle est le suivant :

- psychologie, physiologie, étude des pathologies liées au handicap visuel
- processus éducatif et pédagogie pour le handicap visuel
- apprentissage du soutien éducatif spécifique au handicap visuel

Cette formation spécialisée est associée à des cours généraux sur le handicap et l'éducation spécialisée, avec un accent particulier sur les troubles du développement et les polyhandicaps.

La formation théorique est complétée par un stage pratique. Dans le cas de la licence de type 1, il s'agit d'un stage d'un mois effectué lors de la troisième année d'université. Notons toutefois que tous ceux qui étudient le handicap visuel à l'université n'effectuent pas leur

stage pratique dans une *école d'aveugles* : ils peuvent choisir d'effectuer leur stage dans une école spécialisée dans l'un des autres types de handicap qu'ils étudient.

Dans les cursus universitaires, certaines spécialisations sont plus répandues que d'autres. S'il est possible d'étudier le handicap mental dans toutes les universités qui offrent une formation à l'enseignement spécialisé, c'est loin d'être le cas pour le handicap visuel.

Ainsi, parmi tous les cursus universitaires formant au passage d'une licence d'enseignement spécialisée, on compte⁶⁸ :

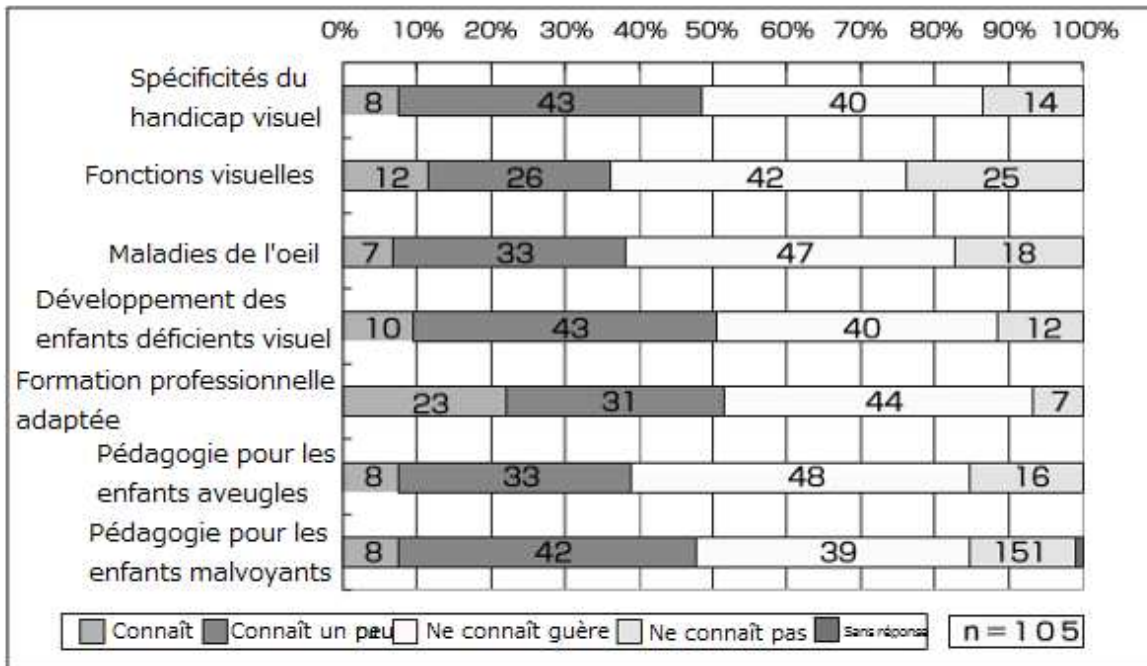
- 10 universités sur 56 qui proposent une formation à la déficience visuelle dans le cadre d'une licence de spécialisation
- 7 universités sur 98 qui proposent une formation à la déficience visuelle dans le cadre d'une licence de type 1
- Pas de formation à la déficience visuelle dans l'unique université qui prépare à une licence d'enseignement spécialisé de type 2 (l'Université privée à cursus cours Uekusa Gakuen, dans le département de Chiba).

Ainsi, si la formation à la déficience visuelle apparaît répartie en plus de points du territoire qu'en France, elle n'a pas véritablement vocation à former des « spécialistes ».

De plus, dans les faits, très peu d'étudiants reçoivent une formation à la déficience visuelle. A l'Université d'Hiroshima, connue pour être l'un des plus grands pôles d'enseignement et de recherche sur l'éducation des enfants déficients visuels au Japon (et le plus grand pôle hors de la région de Tokyo), seuls quatre étudiants étudient cette spécialité en 2013. C'est pourquoi le nombre d'enseignants ayant reçu une formation à la déficience visuelle est très inférieur aux besoins des *écoles d'aveugles*. En moyenne 30% du personnel de ces écoles est titulaire d'une licence d'enseignement spécialisée et les données ne permettent pas de savoir quelle proportion de ces titulaires a reçu une formation à la déficience visuelle dans le cadre de la préparation de cette licence.

Une enquête menée par l'Institut National de Recherche sur l'Éducation de Soutien Spécialisé (Ouchi, 2008) met en lumière la situation de manque de qualifications spécialisées au sein des écoles. Sur une base de 105 enseignants répondants, elle montre les résultats suivants :

⁶⁸ Source : MONBUKAGAKUSHO, Documents relatifs à l'éducation de soutien spécialisé, 2008 [En ligne] http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020/016.htm



*Figure 11 :
Etat des connaissances générales à propos de l'éducation des enfants déficients visuels
(Ouchi, 2008, p.48)*

Sur le segment plus réduit des enseignants de niveau primaire, l'enquête interroge les compétences des enseignants concernant l'adaptation des enseignements dans les différentes matières :

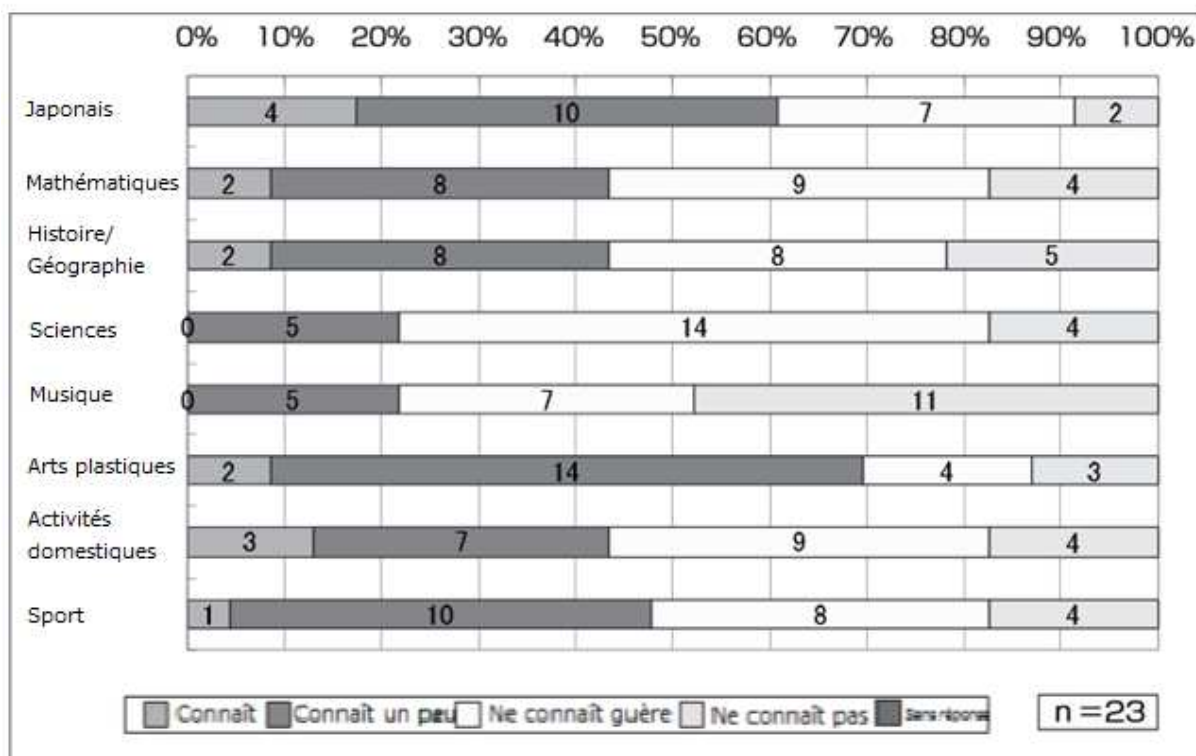


Figure 12 :
Etat des compétences spécialisées des enseignants de niveau primaire selon les matières
 (Ouchi, 2008, p.51)

Plus les compétences sont spécialisées, plus leur maîtrise semble rare, comme le montrent encore les résultats concernant la maîtrise des outils de soutien à l'autonomie.

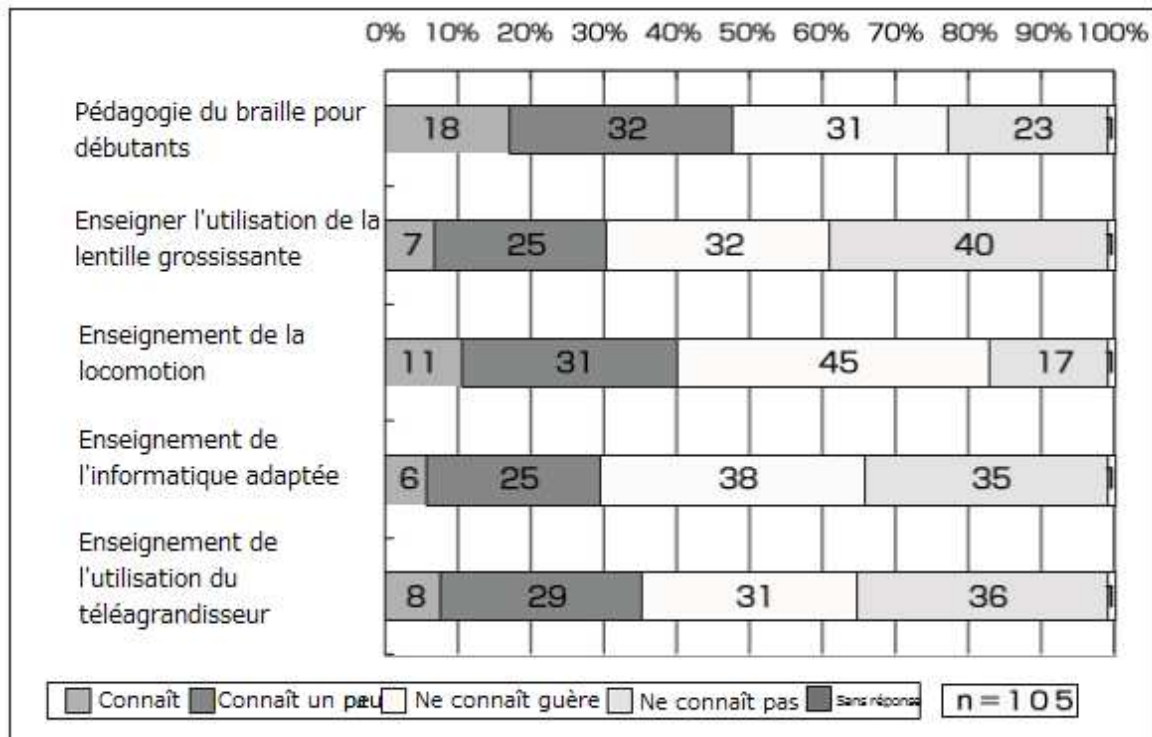


Figure 13 :

Etat des compétences en matière d'outils de soutien à l'autonomie (Ouchi, 2008, p.50)

Rappelons à cet égard que, comme on l'a décrit précédemment, au Japon les équipes des écoles d'aveugles sont constituées presque exclusivement d'enseignants, et non pas d'éducateurs, d'orthoptistes, psychomotriciens...et autres professionnels spécialisés, comme c'est le cas en France. Il incombe donc aux enseignants d'accompagner les élèves dans tous les apprentissages, y compris dans des domaines qui paraissent très éloignés des compétences ordinaires d'un enseignant, comme par exemple la locomotion⁶⁹. C'est pour ces activités que le manque de personnel qualifié est le plus frappant : Shibata (2013) montre ainsi que, sur les 70 écoles d'aveugles du Japon, seules 32 d'entre elles emploient des instructeurs en locomotion ayant les certifications nécessaires.

⁶⁹ L'enseignement de la locomotion concerne tous les apprentissages liés aux déplacements et aux représentations de l'espace. Cela inclut à la fois le fait de se repérer dans une pièce (savoir aller s'installer à sa table dans la salle de classe, notamment), puis dans l'école (savoir se rendre jusqu'à la salle de classe), puis dans l'espace extérieur (traverser une rue, entendre l'arrivée des voitures, prendre les transports en commun, se créer une « carte mentale » de l'espace traversé, avec des rues parallèles et perpendiculaires, des croisements...), le fait de se représenter la forme des objets autour de soi et la disposition de l'espace, l'utilisation de la canne blanche, les techniques de prise d'information sur l'environnement avec d'autres sens que la vue...Il s'agit là d'un apprentissage essentiel pour le développement de l'autonomie de la personne déficiente visuelle. En France, cet apprentissage est confié à des professionnels spécialisés, les instructeurs en locomotion : c'est une profession paramédicale dont l'accès est ouvert à des professionnels de l'éducation spécialisée (éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, psychorééducateurs...) ayant suivi une formation spécialisée d'un an. Au Japon, la profession d'instructeur en locomotion n'existe pas et cet enseignement est confié à des enseignants qui ont en principe suivi une formation de spécialisé, quoique cela ne soit pas forcément le cas en pratique, comme le montre l'étude évoquée.

L'enquête se penche également sur la capacité des enseignants à fabriquer du matériel pédagogique adapté.

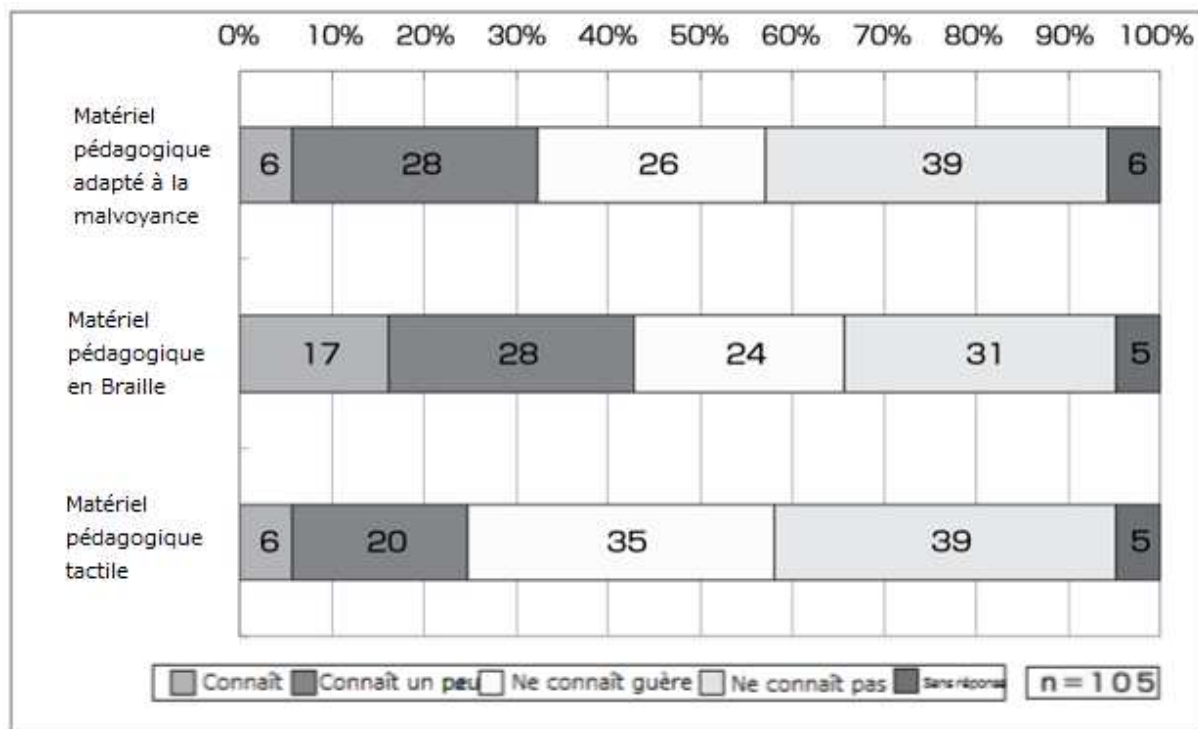


Figure 14 :
Etat des compétences en matière de fabrication de matériel pédagogique adapté (Ouchi, 2008, p.54)

Tous ces résultats mettent en lumière l'importante proportion d'enseignants employés dans les *écoles d'aveugles* japonaises qui ne disposent pas de compétences spécifiques à la déficience visuelle. On pourrait alors supposer que ce manque de spécialisation pourrait être compensé par des connaissances variées concernant tous les types de déficience, ce qui s'inscrirait logiquement dans le passage à une approche généraliste du handicap. Or l'enquête montre que cela n'est pas le cas :

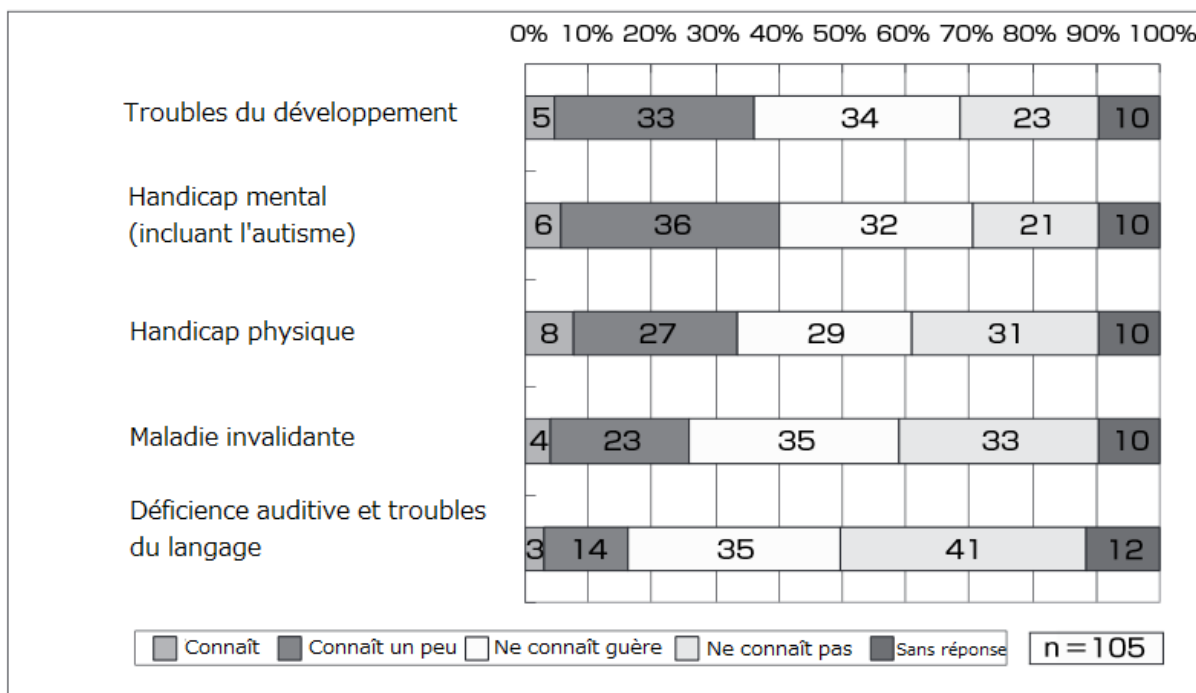


Figure 15 :
Etat des compétences en matière d'autres handicaps (Ouchi, 2008, p.52)

Si cette enquête ne montre pas directement les connaissances en matière de handicap des enseignants d'école d'aveugles japonais, mais l'auto-évaluation des enseignants sur le sujet, elle met néanmoins en lumière que leur sentiment de compétence est limité, ce qui fait écho à la faiblesse générale de leur formation spécialisée.

Comment cela est-il possible ? Pour comprendre comment autant d'enseignants non qualifiés peuvent occuper des postes en école spécialisée, il est nécessaire de revenir sur une caractéristique du système japonais qui diffère radicalement de ce qui existe en France. Aujourd'hui, les enseignants d'écoles d'aveugles ont le même statut que les enseignants ordinaires : ils sont titulaires d'une licence d'enseignement ordinaire et fonctionnaires du département dans lequel ils exercent. Or les écoles d'aveugles, étant gérées par le Ministère de l'Education, sont intégrées au système ordinaire de rotation des enseignants.

Ce système existe au Japon depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Il a pour objectif d'une part de dynamiser les collectifs enseignants de chaque établissement en apportant régulièrement du « sang neuf », et d'autre part de contribuer à une égalisation des situations entre les écoles en assurant en répartition équitable des enseignants en termes d'âge, de sexe, d'expérience et de compétences. Les mutations sont officiellement décidées par les Comités Départementaux d'Education (*kenkyōikuiinkai*, 県教育委員会) mais elles sont en pratique le produit d'un processus complexe qui mêle aussi des

négociations entre chefs d'établissement, syndicats et comités municipaux d'éducation (Nakamura et Okada, 2001). S'il arrive que les vœux des enseignants soient pris en compte, c'est loin d'être le cas le plus fréquent. Aujourd'hui, un enseignant japonais change d'école en moyenne tous les six ans. Les écoles d'aveugles prennent part à ce système, c'est-à-dire qu'elles accueillent chaque année de nouveaux enseignants venus d'autres écoles. Or, comme hormis à Tokyo et Hokkaido, on ne compte qu'une seule *école d'aveugles* par département, ces nouveaux enseignants viennent nécessairement soit d'une école ordinaire, soit d'une école spécialisée dans un autre type de handicap.

Les *écoles d'aveugles* accueillent donc chaque année de nouveaux enseignants qui n'ont aucune connaissance de la déficience visuelle et doivent y être formés en même temps qu'ils commencent à travailler avec les élèves. Si cela s'intègre bien dans la logique de renouvellement des effectifs des écoles pour dynamiser les écoles, surtout à l'heure où le généralisme est mis en avant, cela pose également des problèmes d'organisation.

D'une part, ce système implique également que les enseignants, n'ayant pas choisi d'être affecté dans une école d'aveugles, n'ont pas nécessairement de motivation particulière pour l'éducation des enfants déficients visuels, ce qui est une différence majeure avec la France où ceux qui s'engagent dans l'enseignement en *école d'aveugles* le font par choix, par motivation personnelle. Cela ne signifie bien entendu pas que les enseignants spécialisés japonais ne sont pas motivés par leur travail, mais que, dans la très grande majorité des cas, ce n'est pas cette motivation qui a, au départ, donné lieu à leur affectation en école d'aveugles. Contrairement à leurs homologues français, les enseignants d'*écoles d'aveugles* japonais ne le sont pas par vocation.

D'autre part, comment assurer aux enseignants une formation leur permettant a minima d'assurer les cours dont ils ont la charge ? Quels élèves confier à quels enseignants, en fonction des difficultés et des compétences de chacun ? Comment assurer les enseignements les plus spécialisés lorsque l'expertise nécessaire fait défaut au sein de l'école ? De manière plus tacite, comment motiver à entreprendre une formation difficile des enseignants qui n'ont pas choisi de travailler en école spécialisée et n'ont pas forcément d'intérêt pour le handicap ? Ces enjeux (qu'on analysera plus en détails aux deux chapitres suivants) sont problématisés en japonais sous le nom de *senmonsei no kōjō* (専門性の向), « augmentation de l'expertise » et la mise en place de dispositifs favorisant la spécialisation des enseignants est un sujet de débats.

Les *écoles d'aveugles*, du fait de leur faible nombre, disposent d'un pouvoir de négociation très limité dans le processus de décision des mutations. Leurs directeurs ainsi

que les spécialistes de l'éducation des aveugles critiquent ce système et réclament des aménagements spécifiques, mais leurs demandes semblent rester lettre morte.

« Ce qui continue de nuire à l'expertise des enseignants des écoles d'aveugles, c'est le système de rotation régulière des enseignants. Ces dernières années, les mutations pour les postes d'encadrement aussi connaissent des bouleversements. Chaque année, environ un tiers des directeurs d'école d'aveugle du pays changent d'école. Or les personnes expérimentées en matière d'éducation en école d'aveugles sont rares. [...] Des réflexions sont menées sur la préservation et la transmission de l'expertise éducative des écoles d'aveugles, envisageant par exemple la participation à des journées d'étude et à des stages de développement personnel à l'Université, ou encore un système planifié de gestion de mutation (encourageant au retour en école d'aveugles). Cependant, en l'état actuel des choses, on ne peut compter que sur des stages de formation continue sur le terrain » (Kanamori, 2004, p.48).

Ainsi, pour pallier le manque de qualifications, l'apprentissage du métier d'enseignant spécialisé se fait beaucoup par la formation interne à l'intérieur des écoles. C'est pour cette raison que chaque école compte un « enseignant formateur » (*shidōkyōyu*, 指導教諭) qui est totalement déchargé de cours avec les enfants et se consacre uniquement à la formation des nouvelles recrues et au conseil aux autres enseignants sur les questions pédagogiques. Il s'agit en principe d'un enseignant ayant une longue expérience dans l'école. Chaque année, les nouvelles recrues non formées reçoivent une formation intensive au Braille et aux spécificités de la déficience visuelle (en commençant par les points qui leur sont immédiatement nécessaires pour commencer à travailler avec les enfants qu'ils prennent en charge. Cette formation interne prend plusieurs formes :

- des stages internes organisés pour les nouvelles recrues sur des sujets qui concernent tous les enseignants (connaissance générale de la déficience visuelle, Braille...), et animés par les enseignants les plus expérimentés de l'école (l'enseignant formateur ou d'autres enseignants experts dans un domaine particulier).
- Un système de tutorat : les enseignants nouvellement recrutés ont pour tuteur l'enseignant formateur qui les conseille ou leur enseigne certaines techniques spécifiques lorsque le besoin s'en fait sentir.
- Il peut arriver (guère plus d'une fois par an dans chaque école), qu'un universitaire spécialiste de l'éducation des enfants déficients visuels vienne animer un stage sur un sujet précis (notamment l'enseignement de la locomotion, pour lequel les écoles manquent fortement de personnel qualifié).

Notons que cette formation interne s'inscrit dans le contexte général du système scolaire japonais où les stages internes sont nombreux. En effet, au Japon, la recherche et la formation constituent une part non négligeable du travail enseignant (Kiyomi, 2007). En plus des stages externes officiels, les enseignants prennent part à des activités de formation organisés par l'administration de l'école (notamment des projets de recherche d'établissement) et à des groupes de recherche informels ou des réunions d'étude, en particulier des « études collectives d'une leçon » (*jugyōkenkyū*, 授業研究) (Takeshi Miyakawa et Carl Winsløw, 2009). Ces activités représentent une charge de travail considérable pour les enseignants pour un bénéfice parfois incertain (Kiyomi, 2007, pp.60-61).

Alors que les enseignants des *écoles d'aveugles* de la plupart des départements ne bénéficient guère de stages externes spécifiques à la déficience visuelle, des stages réunissant les enseignants de plusieurs écoles peuvent être organisés deux ou trois jours par an pour les écoles situées dans la région de Tokyo (qui concentre à la fois les principaux pôles universitaires concernant la recherche en éducation des enfants déficients visuels et un nombre assez élevé d'*écoles d'aveugles*: 15 écoles existent dans le Kantō, même si elles n'accueillent pas toutes des enfants de tous les âges).

Les *écoles d'aveugles* japonaises font donc face à une situation difficile de manque de personnel qualifié. A ce titre, la transformation de la licence d'enseignement spécialisé semble avoir eu un effet paradoxal. Elle permet à un plus grand nombre d'enseignants d'avoir une qualification en déficience visuelle (il semble peu probable que tous les enseignants qui choisissent aujourd'hui l'option déficience visuelle au cours de leur formation aient passé une licence spécialisée dans ce type de handicap dans l'ancien système). Mais dans le même temps, elle diminue le niveau général de qualification des professionnels qualifiés (puisque'ils ne sont plus des spécialistes de la déficience visuelle mais des généralistes du handicap ayant suivi une formation à celle-ci) dans un contexte où le personnel qualifié fait déjà défaut. Ainsi, alors que les enseignants formateurs approchent de l'âge de la retraite, la plupart des écoles ne disposent pas d'enseignants expérimentés et destinés à rester dans l'école, susceptibles de les remplacer. Dans les faits, les seuls enseignants qui peuvent assurer ce rôle aujourd'hui sont les enseignants eux-mêmes déficients visuels, puisqu'ils ne sont pas inclus dans le système de rotation des postes.

Notons que les *écoles d'aveugles* emploient également des enseignants quelque peu différents des autres : les enseignants spécialisés en formation professionnelle. En effet la plupart des *écoles d'aveugles* proposent, en plus de l'éducation aux niveaux primaire, collègue

et lycée, des formations professionnelles à destination des adultes déficients visuels (à la fois pour les jeunes diplômés du lycée et pour des personnes venues « de l'extérieur », notamment des personnes ayant perdu la vue à l'âge adulte). Il s'agit de formations spécialisées en physiothérapie (*riryō*, 理療), le principal débouché professionnel des personnes déficientes visuelles au Japon. La physiothérapie est constituée de trois activités : le massage *anma*⁷⁰, l'acupuncture et la moxibustion⁷¹ (*kyū*, 灸). Enseigner ces disciplines requiert des connaissances et savoir-faire très spécifiques. Les enseignants de ces formations ont donc des qualifications particulières : ils sont eux-mêmes physiothérapeutes (c'est pourquoi beaucoup d'enseignants sont déficients visuels et eux-mêmes issus de ce type de formation) et titulaires d'une licence d'enseignement de cette discipline. Ils sont recrutés par les départements pour ces qualifications spécifiques (sans licence d'enseignement ordinaire, puisqu'ils n'enseigneront pas aux niveaux « classiques » du système éducatif) et ne sont évidemment pas soumis au système de rotation.

Au Japon, la profession d'enseignant d'*école d'aveugles* ne constitue donc pas un marché du travail fermé. Si l'obtention d'une licence spécialisée est en théorie requise, celle-ci sanctionne une formation généraliste au handicap et non spécifique à la déficience visuelle ; de plus, le très faible nombre d'enseignants titulaires d'une licence spécialisée rend de fait nécessaire le recours à des enseignants n'en possédant pas et le système de rotation obligatoire des postes ne fonctionne pas sur la base du volontariat. Ainsi, les *écoles d'aveugles* peuvent se voir affecter virtuellement tout enseignant disposant d'une licence ordinaire, qualifié ou non, volontaire ou non. Il s'agit donc, contrairement à la France, d'un marché du travail ouvert qui n'assure pas la transaction entre emploi et qualifications. La compétence des enseignants spécialisés japonais n'est pas construite par la formation initiale et la possession d'une licence professionnelle, au sens de Hughes ; elle se développe « sur le tas », par la formation interne à l'école et par la pratique, comme on l'évoquera au chapitre suivant. La montée en généralisme coïncide donc avec un net manque de compétences spécialisées que les écoles tentent de gérer, dans la limite des ressources disponibles.

⁷⁰ Massage énergétique japonais pratiqué sur un patient couché ou assis, consistant en un travail sur 148 points du corps.

⁷¹ Technique de médecine traditionnelle chinoise visant à stimuler par la chaleur des points d'acupuncture.

La comparaison nous montre que, en France comme au Japon, on évolue vers une montée en généralisme des qualifications des enseignants d'école d'aveugles. En France, l'existence d'un double système de certification pour les enseignants spécialisés assure à la fois la formation d'enseignants à l'expertise extrêmement poussée et celle d'enseignants ayant une approche généraliste du handicap enrichie d'une spécialisation en déficience visuelle. Avec ce double marché du travail, la France tente timidement de renouveler son corps d'enseignants spécialisés tout en continuant de former des spécialistes de l'éducation aux enfants déficients visuels. Bien que ceux-ci contribuent au maintien du système spécialisé français, très isolé de l'Education Nationale et contraire dans ses principes à l'idée d'inclusion, ils disposent d'une connaissance très précise de la déficience visuelle et des techniques pédagogiques qui lui sont liées. Au Japon, au contraire, la spécialisation totale a été abandonnée, dans la logique de promotion de l'école inclusive, mais en pratique, dans le système de marché du travail ouvert, il est très difficile pour les écoles de disposer de personnel qualifié. Le système repose sur la formation en interne des nouvelles recrues. Mais avec le temps, les enseignants les plus expérimentés, capables d'assurer la formation des novices, partent à la retraite et ne sont remplacés que par des enseignants moins qualifiés qui demeurent moins longtemps dans les écoles, du fait du système de rotation. Ainsi les enseignants d'écoles d'aveugles japonais se trouvent confrontés à cette question : que deviennent les compétences spécialisées, lorsqu'il n'y a plus ni processus officiel de qualification suffisant ni « maîtres » pour assurer la transmission par apprentissage ? Pour les écoles, cela se traduit directement par : comment assurer un enseignement adapté de qualité à des enfants pour l'éducation desquels elles ont à jouer un rôle d'expertes, lorsqu'elles ne disposent plus, en leur sein, de l'expertise nécessaire ?

Finalement, dans aucun des deux cas, on n'observe un véritable marché du travail fermé. En théorie, le monopole du métier d'enseignant en école d'aveugles appartient aux détenteurs d'une certification d'enseignement spécialisé mais, en pratique, ce monopole n'existe pas : qu'il s'agisse d'une ouverture du métier à d'autres certifications (comme en France), de la réforme de la qualification dans une perspective de non-spécialisation ou d'une approche temporaire du métier (comme au Japon), on observe aujourd'hui une diversification croissante des profils des enseignants spécialisés, de leurs qualifications comme de leurs expériences préalables. Même si dans les faits le métier d'enseignant spécialisé n'a peut-être jamais correspondu totalement au modèle de la profession réglementée, il semble que son ouverture ait connu une accélération ces dernières années, ouverture qui le fait évoluer d'un métier centré sur une qualification spécialisée à un métier

centré sur des compétences plus variées, notamment relationnelles, dans la logique d'une approche généraliste du handicap.

En conséquence, plus encore que la certification initiale, c'est le développement des compétences des enseignants sur leur poste de travail qui est essentiel à la réalisation de leurs tâches. Le cadre officiel de ce développement est celui de l'évaluation des compétences qui vise à mesurer les performances de chaque enseignant par rapport à un référentiel donné. Ce référentiel reflète-t-il lui aussi une évolution de l'expertise au généralisme ?

3. Les compétences évaluées : de l'expertise technique aux compétences relationnelles

Christophe Dejours (2003, pp.9-13) montre que la question de l'évaluation du travail est débattue depuis le XVIIIème siècle et que les critères d'évaluation ont varié avec le temps : temps de travail, puis charge de travail. Avec les évolutions récentes du travail (développement des nouvelles technologies, apparition de processus de production de plus en plus complexes, essor du management appelant à la mobilisation subjective des travailleurs), l'évaluation s'est individualisée, vers une évaluation des compétences dans laquelle la valeur du travail n'est plus définie indépendamment de la personne.

Même s'ils se refusent à opposer de manière absolue gestion des qualifications et gestion des compétences, Paradeise et Lichtenberger (2001, p.38) notent : « *Le modèle de la qualification ancrerait l'équité de l'échange entre prestation et rétribution dans des règles générales et abstraites d'équité fixées a priori (l'équivalence : titre + ancienneté = poste = salaire). Au contraire, le modèle de la compétence pose que l'équité de l'échange peut être assurée par une évaluation mutuelle des prestations et des rétributions en situation [...]* Le modèle des compétences cherche donc à construire un nouveau cercle vertueux de l'échange, renouvelant les ressources de négociation de chacun à travers une évaluation croisée, continue et située, des salariés et des organisateurs. Le développement de la confiance des salariés et donc la légitimité des formes d'organisation et de travail et des modes de rétribution dépendra de la capacité globale des dispositifs locaux à répondre à leurs espérances de gains dans l'instant et dans la durée, en termes d'intérêt au travail, de perspectives de mobilité, de revenus et de sécurité. Réciproquement, la possibilité pour les employeurs de tirer parti de ces nouvelles formes organisationnelles dépendra d'un « usage vertueux » des compétences individuelles et collectives ». Ainsi, on assiste à l'avènement d'un système fondé sur l'évaluation de la performance individuelle, mais celui-ci ne peut

être compris que dans un cadre où l'employeur s'engage à donner au salarié les moyens de développer ses compétences.

La question de l'évaluation a été particulièrement étudiée dans le domaine de l'éducation, qu'il s'agisse de l'évaluation des compétences des élèves (dont on ne traitera pas ici) ou des enseignants.

Reprenant la distinction établie par Bloom *et al.* (1971) dans le cas de l'évaluation des élèves, Sasada (2007) montre que l'évaluation des enseignants (à Tokyo) obéit à deux logiques : celle de l'évaluation formative (*keiseitekihyōka*, 形成的評価) qui consiste à évaluer les activités d'enseignement en cours afin d'aider l'enseignant à s'améliorer en vue d'un objectif, et celle de l'évaluation sommative (*sōkatsutekihyōka*, 総括的评价) qui consiste à évaluer des performances qui serviront de base à des décisions en matière de gestion des ressources humaines (notamment de rémunération).

Comment ce développement de l'évaluation du travail, dans ses deux dimensions, se traduit-il pour les enseignants des *écoles d'aveugles* ? Les pratiques et enjeux de l'évaluation des enseignants d'école spécialisée s'inscrivent dans des contextes nationaux d'évaluation des enseignants qui diffèrent entre la France et le Japon.

En France, bien que les écoles spécialisées ne relèvent pas de la compétence du Ministère de l'Éducation Nationale, leurs enseignants sont soumis aux mêmes règles d'évaluation que les enseignants ordinaires, c'est-à-dire une évaluation régulière mais peu fréquente. Il existe un référentiel de compétences, rédigé par l'Éducation Nationale, pour les enseignants spécialisés en déficience visuelle. Ce référentiel a évolué au cours des dernières années, passant d'une focalisation sur la maîtrise des connaissances techniques liées à la déficience visuelle à une focalisation sur les compétences relationnelles relatives à l'individualisation de la pédagogie et à la réponse aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant.

Au Japon, écoles et enseignants sont soumis à un système d'évaluation beaucoup plus poussé, d'inspiration néolibérale. Mais dans les référentiels de compétences utilisés, on observe la même tendance qu'en France : les compétences évaluées ne sont pas tant des compétences spécifiques au handicap visuel que des compétences d'individualisation et d'adaptation de la pédagogie.

3.1 En France : une évolution de principe

Les règles et pratiques concernant l'évaluation des enseignants de l'Education Nationale ont été étudiées dans un rapport public de 2013⁷². Si les textes règlementaires encadrant cette évaluation ont créé un système complexe et parfois contradictoire, on peut en donner les grandes lignes de la manière suivante : l'enseignant reçoit (à sa demande ou, à intervalle plus long, de manière obligatoire) la visite d'un inspecteur de l'Education Nationale qui lui donne une note individuelle, laquelle est prise en compte dans l'avancement de carrière de l'enseignant (bien que celui-ci dépende également de l'ancienneté). Ce système fait l'objet de nombreuses critiques, qu'il s'agisse du principe de la notation, de l'absence de transparence sur la périodicité et les critères de l'évaluation, de la prépondérance de l'activité de notation par rapport à celle de conseil/formation dans l'activité des inspecteurs...En réponse à ces critiques, des tentatives d'objectivation des critères d'évaluation ont vu le jour, avec la mise en place de « référentiels de compétences », notamment pour les enseignants spécialisés.

En France, les enseignants d'école spécialisée, malgré leur statut en marge de l'univers scolaire ordinaire, sont inspectés par les inspecteurs de l'éducation spécialisée de l'Education Nationale. Comme pour les enseignants de l'Education Nationale, les inspections sont en pratique peu fréquentes, en moyenne tous les trois ans.

Elles sont fondées sur le « référentiel de compétences » que l'Education Nationale a mis en place pour ses enseignants spécialisés, les titulaires du CAPA-SH et du 2CA-SH. Ce référentiel est composé de deux parties : d'une part, les compétences de tout enseignant spécialisé (en charge d'enfants en situation de handicap ou ayant d'autres difficultés) et celles des enseignants spécialisés travaillant avec des enfants handicapés.

Ce référentiel est le suivant⁷³ (on ne mentionne pas ici les compétences spécifiques à d'autres handicaps que la déficience visuelle) :

⁷² Inspection générale de l'Education Nationale, L'évaluation des enseignants, rapport n°2013-035, La documentation française, Avril 2013, [en ligne] <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000485.pdf>

⁷³ Annexe 1 de la circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004 : « Mise en oeuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) »

III - Compétences de tout enseignant spécialisé

- connaissance de l'environnement réglementaire et institutionnel concernant la scolarisation et les aides aux élèves en situation de handicap ou en difficulté ;
- repères épistémologiques, sociologiques et culturels relatifs à l'évolution du système éducatif français pour la prise en charge adaptée, connaissance des politiques européennes
- réflexion critique autour de ses missions et des concepts fondamentaux, sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles
- attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle ;
- actualisation de ses connaissances et développement de ses compétences ;
- éthique professionnelle consciente de son devoir de réserve et de son obligation de discrétion.

V - Compétences pour l'exercice du métier dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap

Deux missions : une mission de prévention (prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire) et une mission d'intégration (promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle)

Compétences :

- analyse et prise en compte des besoins éducatifs particuliers de chaque élève dans la construction du projet d'enseignement ou d'aide pédagogique
- connaissance et prise en compte dans l'évaluation des répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes, maladies ou déficiences.
- Pour les options A, B ou C, l'enseignant sait évaluer, pour contribuer à leur développement, les suppléances sensorielles et les stratégies de compensation mises en œuvre par les élèves. L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants veille à la prise en compte, selon les besoins propres à chacun, des objectifs d'éducation des possibilités visuelles et/ou d'éducation des suppléances sensorielles. Il s'attache à assurer le développement de la faculté de s'orienter et de se diriger, ainsi que l'apprentissage de certaines modalités de communication et d'intégration sociale
- Construction d'un projet d'enseignement ou d'aide pédagogique adapté en prenant en compte l'environnement scolaire et familial : conception, mise en œuvre et évaluation du projet d'enseignement ou d'aide pédagogique individualisé de l'élève en articulation avec le volet éducatif et thérapeutique, en tenant compte du contexte scolaire, familial et social dans lequel vit l'élève ; présentation aux parents du cadre et du travail proposés à leur enfant, établissement de relations de confiance et de collaboration avec la famille.
- Mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées et adaptées : adaptation de l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs ; prise en compte dans son action pédagogique des apports des aides matérielles et techniques qui peuvent être fournies ; connaissance de l'utilisation et de la conception des supports pédagogiques adaptés.

Pour l'option B, maîtrise du braille intégral, abrégé, des notations spécifiques.

- Construction de son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille : autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et para-médicaux ;
- présentation aux partenaires de son projet de travail et intégration dans son analyse des apports des autres professionnels ;
- Mise en œuvre d'actions d'intégration

On constate que ce référentiel compte peu de références aux différentes catégories de handicap. La maîtrise et l'utilisation de connaissances spécialisées relatives à l'éducation des enfants déficients visuels n'est mentionné que trois fois. Au contraire, les notions de « besoins éducatifs particuliers » et d'individualisation apparaissent centrales. L'objectif affirmé ici est donc bien de promouvoir une vision de l'enseignant spécialisé comme « spécialiste de l'adaptation aux difficultés individuelles de chaque élève » plutôt que « spécialiste d'un handicap ». Cela se comprend d'autant mieux si l'on compare ce référentiel avec celui qui existait avant 2004 (version intégrale disponible en annexe) qui spécifie avec précision les connaissances et savoir-faire que doit maîtriser l'enseignant de l'option B, notamment à l'alinéa 1.2 :

- 1.2 Mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différenciées
- 1.2.1 Connaître l'origine, les formes, les degrés et l'évolutivité des atteintes visuelles des enfants, des adolescents, des adultes.
- 1.2.2 Connaître les répercussions des déficiences visuelles congénitales ou acquises sur la construction de l'individu, de son développement affectif, cognitif et social, en particulier dans les domaines de l'acquisition de l'autonomie, de l'organisation et des représentations spatiales.
- 1.2.3 Savoir évaluer, pour contribuer à leur développement, les capacités visuelles fonctionnelles, les suppléances sensorielles et les stratégies de compensation mises en œuvre par les sujets déficients visuels ou aveugles aux différents moments de leur développement et dans les diverses situations d'apprentissage.
- 1.2.4 Connaître les apports des différentes aides matérielles (aides optiques, mécaniques et électroniques), des techniques palliatives (développement de la vision fonctionnelle, activité de la vie journalière, locomotion...) et les intégrer dans les diverses situations d'enseignement.
- 1.2.5 Acquérir la maîtrise du braille intégral, abrégé, des notations spécifiques et de la codification du dessin en noir et en relief, pour participer à la décision du choix de l'écrit en noir ou en braille, pour réaliser les adaptations et les transcriptions nécessaires, pour en assurer les enseignements auprès de l'élève.
- 1.2.6 Etablir une communication orale avec les élèves en portant son attention sur le développement du langage pour éviter le verbalisme.
- 1.2.7 Maîtriser les matériels informatiques destinés aux utilisateurs handicapés visuels et les logiciels spécialisés pour :
- transcrire et produire plus efficacement les documents pédagogiques en braille et en noir ;
 - agrandir des textes ou des dessins sur papier ou sur écran ;
 - donner à l'enfant déficient visuel un contrôle vocal ou tactile de ses productions écrites ;
 - mettre en place une pédagogie différenciée s'appuyant sur la diversité des activités éducatives sur ordinateur.

La transformation du référentiel de compétences vise donc, plus encore que celle des qualifications, à faire évoluer le métier d'enseignant d'école d'aveugles d'une spécialisation technique poussée à une approche plus généraliste de la pédagogie différenciée. Ainsi, l'évolution des critères d'évaluation des enseignants spécialisés s'inscrit bien dans une politique cherchant à mettre en place un nouveau cadre officiel orienté en ce sens. Toutefois, en raison de la faiblesse de l'accompagnement par les inspecteurs, il n'est pas certain que cette évaluation soit en pratique réalisée dans une optique formative pour les enseignants actuellement en poste.

3.2 Au Japon : l'évaluation en vue d'une « amélioration »

Au Japon, avec la vague néolibérale qui déferle sur le système scolaire depuis les années 80, les enseignants spécialisés, comme les enseignants ordinaires, sont soumis à une évaluation très poussée qui participe de la bureaucratisation croissante de leur travail (Sato, 2007).

L'objectif affiché par le Ministère de l'Éducation pour ce système est l'amélioration de la qualité de l'éducation pour répondre aux défis du futur du Japon, ce qui passe par « l'amélioration des qualités des enseignants » (*kyōin no shishitsu no kōjō*, 教員の資質の向上) (Monbukagakushō, 2010), en réponse aux critiques du système scolaire qui tendent à rendre celui-ci responsable d'un grand nombre de problèmes sociaux. Cette critique des enseignants n'a pas toujours été exempte d'une critique tacite à l'encontre des syndicats : dans l'après-guerre, le taux de syndicalisation des enseignants avoisinait les 100% et il était donc très difficile pour le Ministère de faire passer ses projets. Aujourd'hui, alors que le syndicalisme enseignant a connu un déclin radical, le Ministère est en mesure d'imposer un système d'évaluation des enseignants qui n'est pas sans évoquer une volonté de contrôle (Lévi Alvarès, 2007, p.164).

Le système repose sur le principe de base du *new public management* : « PDCA », c'est-à-dire « Plan – Do - Check -Action ». Les écoles doivent donc fonctionner de la manière suivante :

- fixer des objectifs (Plan), qui sont à la fois des objectifs pour l'école et pour chaque enseignant individuellement (fixés par le directeur d'école et par les enseignants eux-mêmes)
- agir en fonction de ces objectifs (Do)
- évaluation de la réalisation des objectifs (Check) à la fois par l'auto-évaluation des

enseignants et l'évaluation par les directeurs

- mise en place d'une stratégie d'amélioration des résultats pour l'année suivante (Action)

A chacune de ces étapes sont associés des documents administratifs qui doivent être remplis tout au long de l'année par les enseignants et leur hiérarchie.

Pour prendre un exemple concret, le comité d'éducation de la ville de Niigata schématise ce système de la manière suivante⁷⁴ :

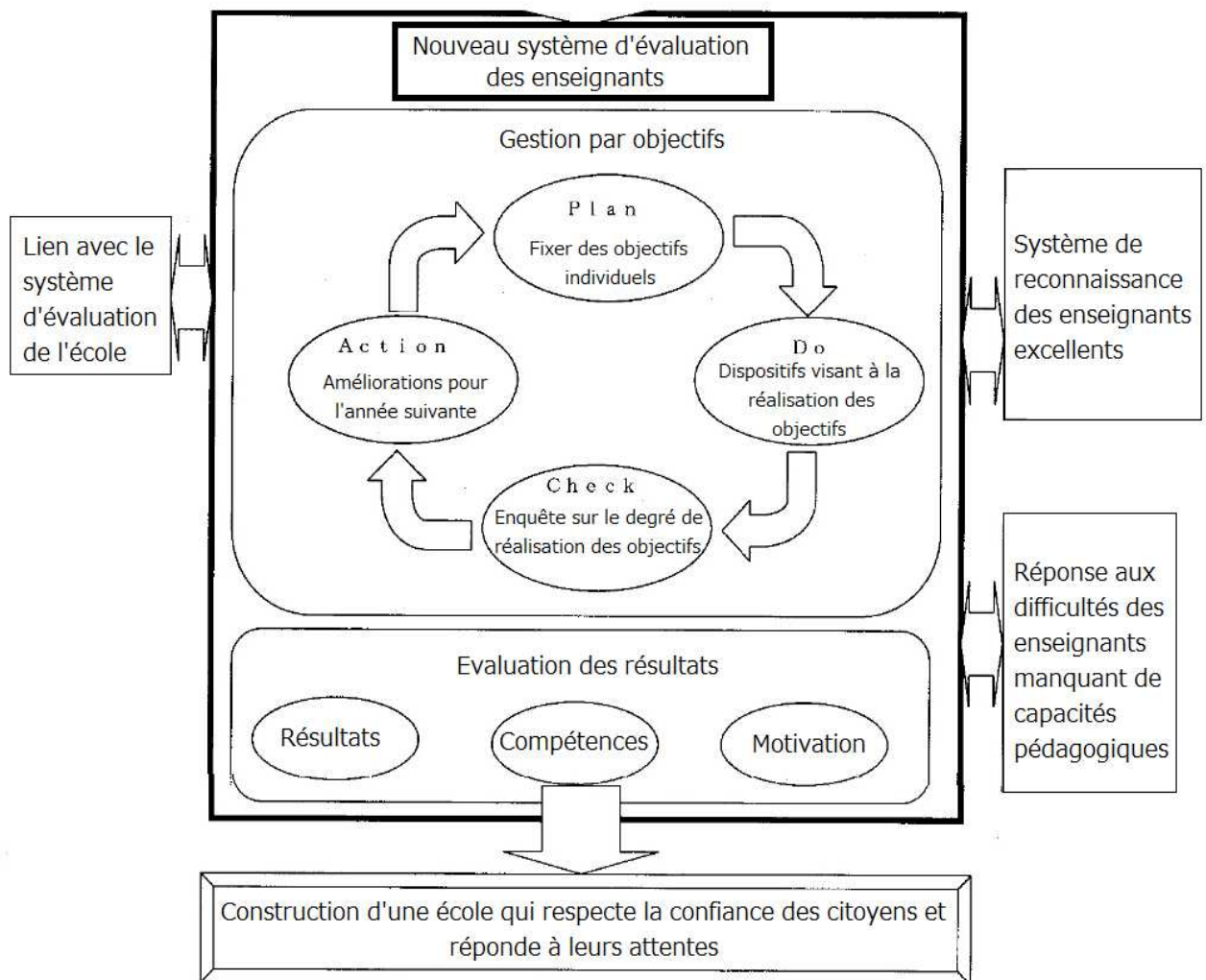


Figure 16 :
Le système d'évaluation des enseignants japonais

⁷⁴ Source : <https://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/kyosyokuinjoho/indexhyousyo19.files/tebiki.pdfm>
p.6

Au niveau local, la mise en œuvre de l'évaluation est gérée par les comités locaux d'éducation dans chaque département. Les pratiques d'évaluation diffèrent donc d'un département à l'autre ; l'enquête du Ministère précédemment citée (Monbukagakushō, 2010) rend compte de cette diversité. On constate qu'il existe deux grands types d'évaluation (combinés ou non par les différents comités): l'évaluation des compétences (*nōryokuhyōka*, 能力評価) et l'évaluation des résultats (*gyōsekihyōka*, 業績評価) et deux méthodes d'évaluation : l'évaluation absolue (*zettaihyōka*, 絶対評価) (par rapport à des critères fixes) et l'évaluation relative (*sōtaihyōka*, 相対評価) (par rapport aux autres membres du collectif). Les méthodes d'évaluation des enseignants sont en effet un vaste sujet de débats, autant que les objectifs de l'évaluation et la pertinence du système déployé dans les années 2000⁷⁵.

Il existe des critères d'évaluation propres aux enseignants d'école spécialisée. Les informations sur ces critères ne sont pas disponibles au public dans tous les départements, mais on peut prendre, à titre d'exemple, le cas de Tokyo où a été mise en place la grille suivante, commune à tous les types d'école spécialisée⁷⁶ :

⁷⁵ Pour une analyse détaillée des débats et des pratiques, voir Kaneko et Kariya (2010)

⁷⁶ Source : Comité local d'éducation de Tokyo,
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/jinjikouka/kento4/3mourou.gif>

Eléments évalués	Points importants	
Enseignements scolaires	Compétences	Compréhension de l'élève, création d'un plan pédagogique, maîtrise et utilisation des connaissances et techniques, capacité de découverte et résolution des problèmes, prévoyance
	Attitude	Volonté de comprendre l'enfant, de résoudre les problèmes, de se former, idées originales, relations avec les familles
	Résultats	Niveau de mise en œuvre et d'évaluation du plan pédagogique, contenu des enseignements, fabrication de matériel scolaire, progrès des élèves, atteinte des objectifs
Enseignements relatifs à la vie quotidienne et à l'orientation	Compétences	Compréhension des situations et de leur signification, compréhension de l'élève, élaboration d'un plan pédagogique, capacité de compréhension de l'état des choses et de jugement, réactivité, prévoyance, capacité d'analyse
	Attitude	Motivation, souci de la santé et de la sécurité, volonté de se former, posture et attitude justes, collecte d'information, relations avec les familles
Gestion de l'école	Résultats	Etat d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation du plan pédagogique, état des dispositifs visant au développement sain des enfants, respect de la santé et de la sécurité, atteinte des objectifs éducatifs
	Compétences	Compréhension des situations et de leur signification, compréhension de l'élève, capacité d'adaptation et de négociation, gestion des affaires administratives de l'école, capacité à faire des projets, élaboration du plan de gestion des classes
	Attitude	Volonté de participer à la gestion, sens des responsabilités, capacité de coopération, collecte d'information, relations avec les familles, volonté de se former, posture et attitude justes
	Résultats	Mise en œuvre et évaluation du plan de gestion des classes, respect des salles de classe, résultats en matière de relations publiques et de transmission d'information, résultats de la répartition des tâches, atteinte des objectifs éducatifs
Activités spéciales – autre	Compétences	Compréhension des situations et de leur signification, compréhension de l'élève, élaboration d'un plan pédagogique, créativité, capacité à faire des projets
	Attitude	Motivation, sens des responsabilités, capacité de coopération, relations avec les familles, posture et attitude justes, sens de la justice
	Résultats	Niveau de mise en œuvre et d'évaluation du plan pédagogique, exercice des fonctions avec justice et impartialité, résultats des activités, atteinte des objectifs éducatifs

*Tableau 9 :
Compétence évaluée chez les enseignants spécialisés de Tokyo*

On constate que l'accent est mis sur la compréhension des difficultés et besoins de chaque enfant et l'adaptation aux situations, ainsi que sur la construction de projets pédagogiques (individualisés) pour les élèves. Cela s'inscrit tout à fait dans la perspective des « besoins éducatifs particuliers » : il s'agit de considérer l'enfant dans son individualité plutôt qu'en

relation à la catégorie de « handicap visuel ». Les compétences visées par le système d'évaluation, qui sont celles qui serviront d'objectif aux activités de formation continue, sont donc les compétences du généralisme inclusif.

Dans le cas du Japon, le système d'évaluation des compétences est donc cohérent avec l'évolution des qualifications requises: les enseignants spécialisés sont appelés à être des généralistes du soutien personnalisé plutôt que des spécialistes d'un handicap. Même s'il s'inscrit dans la logique fréquemment dénoncée de contrôle des enseignants par le Ministère de l'Education, le système d'évaluation des enseignants spécialisés a aussi une forte dimension formative, puisqu'il participe de l'accompagnement des enseignants et du développement de leurs compétences par la formation continue. En France, où l'évaluation joue un rôle de moindre importance dans la carrière et la formation des enseignants, l'adéquation entre qualifications et compétences évaluées n'est que partielle, puisque deux systèmes parallèles de formation demeurent, l'un pour former des généralistes, l'autre pour former des spécialistes ; néanmoins, au regard des critères d'évaluation, c'est l'approche généraliste qui est aujourd'hui privilégiée.

Conclusion

On a ainsi montré que, selon des modalités différentes dans les deux pays, le cadre officiel du métier d'enseignant en école d'aveugles évolue d'une manière qui coïncide avec le passage d'une logique d'expertise de la déficience visuelle à une logique généraliste de réponse aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant. Cela nous permet de valider globalement notre hypothèse H1, quoiqu'on ait observé des variations entre la France et le Japon.

Au Japon, l'évolution est très nette mais s'inscrit dans le contexte plus vaste de la gestion du personnel enseignant, fondé sur les principes de renouvellement régulier des effectifs des écoles (qui implique des mutations fréquentes) ; cette évolution n'est donc pas vécue, dans les écoles, seulement comme la suite logique d'une politique de décroisement des handicaps en vue de la promotion de la scolarisation inclusive, mais aussi comme l'effet d'une machine administrative qui peine à prendre en compte les spécificités des écoles spécialisées. Elle est cependant encadrée de manière nette par le système d'évaluation des enseignants qui est à la fois un système d'évaluation des performances et un système d'accompagnement, par la formation continue, vers le développement de nouvelles compétences, celles propres au généralisme inclusif.

En France, le mouvement est plus ambigu puisque perdurent, dans les faits, deux systèmes distincts, l'un formant des spécialistes, l'autre des généralistes. Au vu des grilles d'évaluation des compétences, on constate cependant que c'est le second qui est privilégié. Toutefois, l'évaluation des enseignants est beaucoup moins poussée qu'au Japon et n'inclut qu'une activité beaucoup moins soutenue d'accompagnement et de formation (elle est même inexistante, dans le cas de l'école observée). Si la volonté de promouvoir une approche généraliste du métier d'enseignant spécialisé apparaît clairement dans les textes, elle ne semble pas donner lieu à un fort encadrement sur le terrain. On peut supposer que ce décalage reflète l'ambiguïté de la position de l'Education Nationale par rapport aux écoles spécialisées : une volonté récente de coopération sans véritable tutelle administrative.

Cela soulève deux questions. D'une part, quelle est la portée, dans les faits, de l'évolution politique décrite ici ? D'autre part, qu'en est-il de l'adéquation entre le métier d'enseignant spécialisé défini par les qualifications et compétences et les besoins pratiques liés au contenu du travail ?

Chapitre 6 :
Les compétences :
Une construction pratique acquise avec le « métier »

Le chapitre précédent nous a permis de mettre en lumière les caractéristiques du cadre officiel du métier d'enseignant spécialisé en France et au Japon, en montrant comment, dans les deux pays, ce cadre est marqué par (et, dans une certaine mesure, accompagne) le passage à une approche généraliste du handicap. Cependant, si l'étude des qualifications et des compétences évaluées nous donne à voir le travail prescrit, elle ne dit rien du travail réel. Le passage d'une approche spécialiste à une approche généraliste du handicap en milieu spécialisé n'est pas seulement une décision politique imposée d'en haut, elle s'inscrit également dans le contexte d'une transformation concrète de la réalité des écoles spécialisées. Quelles sont les compétences que développent aujourd'hui, en pratique, les enseignants spécialisés ? On envisage ici les compétences comme construites par l'expérience pratique, produites par un apprentissage. Ce chapitre a pour objectif de valider l'hypothèse suivante :

H2 : *La pratique du métier appelle la reconstruction des compétences des enseignants spécialisés, moins autour de l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle qu'autour d'un savoir-faire relationnel.*

On introduit le concept de « métier » pour décrire le savoir pratique développé avec l'expérience. Le « métier » est un savoir pratique porteur d'identité, développé au cours du travail, incorporé au fil d'un apprentissage qui n'est pas savant mais fondé sur l'expérience. Le travailleur « de métier » est alors celui qui peut s'appuyer sur son expérience et ses connaissances pratiques pour résoudre des difficultés dans l'accomplissement de ses tâches. L'étude du métier s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie des professions. La perspective de la « pratique prudentielle » (Champy 2009) permet tout particulièrement d'analyser comment les enseignants spécialisés, face aux problèmes complexes et toujours inédits posés par les besoins éducatifs de chaque enfant, utilisent leur expérience pour diagnostiquer les problèmes et inventer des solutions, dans des situations d'incertitude.

On analysera alors comment, au niveau individuel⁷⁷, les enseignants français et japonais s'approprient le métier d'enseignant spécialisé dans sa réalité actuelle, entre déqualification (faible utilisation des savoirs théoriques spécifiques à la déficience visuelle) et

⁷⁷ On abordera la dimension collective au chapitre suivant.

requalification (construction de nouvelles compétences autour de la gestion de la relation pédagogique). Les conditions d'exercice du métier sont aujourd'hui différentes en France et au Japon et, si la nécessité d'individualiser la pédagogie est présente dans les deux pays, elle se manifeste en France dans un cadre où la gestion du groupe pose d'importantes difficultés tandis qu'au Japon, à l'inverse, c'est la gestion de l'absence de collectif qui est problématique. On montrera que, dans les deux pays, l'acquisition de l'expérience nécessaire à la réalisation de ce travail est un long processus d'apprentissage dans lequel les enseignants expérimentés jouent un rôle essentiel, même si, en particulier en France, la manière de s'approprier le métier est différente selon les générations.

1. Le métier : un savoir pratique porteur d'identité

Qu'est-ce qu'un métier et qu'apporte ce concept à l'analyse du travail et des compétences ?

Dans le langage courant, le métier revêt plusieurs significations. Dans un dictionnaire usuel⁷⁸, il est définit comme suit :

- *Activité sociale définie par son objet, ses techniques, etc. : Qu'est-ce qu'il fait comme métier ?*

- *Profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal : On sort des universités sans métier.*

- *Habilité technique que procurent la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle : Avoir du métier après vingt ans de présence dans l'usine.*

- *Fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.) : Le métier de mère, d'épouse.*

Le métier recouvre ainsi différents aspects du travail : statut, emploi, savoir-faire...Le troisième sens évoqué dans la définition du dictionnaire est celui du métier comme savoir-faire pratique, acquis par l'expérience, mais les autres sens viennent enrichir cette définition.

Peut-on élaborer une définition théorique du métier qui nous permette d'explorer la construction des compétences des enseignants spécialisés ? S'interroger sur le concept de métier nécessite de revenir à son cadre théorique, la sociologie des professions et de comprendre comment l'étude des métiers se positionne au sein de celle-ci. Le concept de « pratique prudentielle » (Champy, 2011) nous permettra alors d'analyser le contenu du métier d'enseignant spécialisé et les processus d'apprentissage qui lui sont associés.

⁷⁸ Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr>

1.1 Un cadre théorique pour l'étude des métiers : la sociologie des professions

En sociologie, l'étude des métiers s'inscrit dans le champ de la sociologie des professions. Un retour sur celle-ci nous permettra de mettre en lumière les articulations entre les deux concepts. Celle-ci s'est construite à travers l'opposition entre les approches fonctionnaliste et interactionniste. C'est pour résoudre cette opposition que Champy (2011) propose d'introduire le concept de « pratique prudentielle », définissant la profession par son contenu et le savoir pratique qui lui est associé, suivant le modèle du métier.

1.1.1 La sociologie des professions entre fonctionnalisme et interactionnisme

Au niveau théorique, la première définition des professions est donnée par Flexner en 1915. Il distingue six critères permettant de distinguer les professions des autres métiers : 1. elles effectuent des opérations intellectuelles qui impliquent une forte responsabilité individuelle, 2. elles utilisent pour le travail des ressources issues de la science et de l'apprentissage, 3. elles travaillent en vue d'une fin pratique et bien définie, 4. elles détiennent une technique pouvant être transmise par l'éducation, 5. elles tendent à s'auto-organiser, 6. leurs motivations deviennent altruistes au cours du temps.

La sociologie des professions naît véritablement aux Etats-Unis dans les années 1930, au sein du courant de pensée fonctionnaliste. Cette approche se caractérise par une focalisation sur des activités associées à un statut social élevé et le postulat qu'il existe une différence entre les professions et les autres métiers (*occupations*). En 1933, Carr-Saunders et Wilson réalisent une étude sur une trentaine de professions anglaises, en se penchant plus spécifiquement sur deux d'entre elles : le droit et la médecine. Ils retiennent trois critères transversaux permettant de définir une profession : le caractère intellectuel du travail réalisé, la formation longue qui a permis l'acquisition des techniques utilisées, et l'utilité sociale de ce travail. Dans cette approche, les professions ont une fonction de médiation entre les savoirs scientifiques et le monde pratique. Parsons (1939) enrichit cette analyse en définissant quatre secteurs d'activités où existe le professionnalisme : outre la médecine et le droit, la technologie (profession d'ingénieur) et l'enseignement. Il prend pour modèle la relation thérapeutique pour analyser les traits distinctifs du professionnel (Parsons, 1970) : une orientation de son travail vers la collectivité (à l'opposé de la recherche du profit de l'homme d'affaires), une autorité fondée sur une compétence technique dans un domaine spécialisé et uniquement dans ce domaine, une neutralité affective vis-à-vis de ses patients ou clients. Le professionnalisme du médecin ne peut être mis en œuvre qu'en relation avec

un malade qui doit respecter son « rôle social » de malade, c'est-à-dire les attentes normatives liées au fait d'être malade ; ainsi les rôles de médecin et de malade fonctionnent-ils dans la réciprocité et l'équilibre entre orientations du médecin et besoins du patient. Les professions, selon Parsons, sont liées aux grandes institutions de la société et remplissent des fonctions essentielles au maintien de l'ordre social : rétablissement physique et psychique des individus pour la médecine, socialisation des jeunes pour l'enseignement, mise en œuvre efficace de la science dans la vie quotidienne pour la technologie, maintien des normes soutenues par des valeurs pour le droit. La définition fonctionnaliste des professions s'apparente ainsi à l'idée française de « profession libérale ». Goode, en 1957, introduit l'idée que les professions sont également des communautés organisées autour d'un noyau assurant la cohésion du groupe entier, qui se manifeste par un sentiment d'identité, le partage de valeurs, d'une définition commune des rôles des membres et d'un langage, un engagement des membres sur le long terme, une autorité du noyau central sur les membres, des limites sociales claires et un processus de socialisation et de formation contrôlant les nouveaux arrivants. Merton, Reader et Kendall (1957) s'intéressent plus spécifiquement au processus de professionnalisation, c'est-à-dire le passage d'une occupation au statut de profession, dont le facteur déterminant est la création d'un cursus universitaire au cours duquel les étudiants acquièrent par une socialisation spécifique la culture de leur future profession (la médecine, dans l'étude en question).

La théorie fonctionnaliste fait cependant l'objet de vives critiques. Elle est en particulier accusée d'être une mise en langage savant d'une catégorie du sens commun (certaines activités professionnelles seraient des « professions », et pas les autres), et donc une légitimation des hiérarchies existantes (les « professions » étaient considérées comme supérieures aux autres métiers).

En réaction à cette approche qualifiée d'élitiste, les sociologues de l'université de Chicago développent une vision des professions qui s'inscrit dans la démarche interactionniste. Everett Hughes (1996) montre que la théorie des professions est porteuse de jugements de valeur et qu'il est, au contraire, nécessaire d'étudier tous les types de métiers. Il entreprend de désacraliser les professions et interroge la division du travail telle qu'elle est pensée par le sens commun, c'est-à-dire la séparation entre les « professions honorables » et les autres métiers, qui équivaut à une délégation du « sale boulot ». Becker (1962) considère que le discours sur les professions doit être pris comme une croyance qu'il convient d'analyser. Le regard du sociologue doit donc se déplacer de la question « quels métiers sont des professions ? » à « quels critères font qu'un métier est considéré comme une

profession ? ». Les interactionnistes remettent en cause en particulier l'idée que seuls les professionnels légitimes disposeraient de compétences techniques poussées ; ainsi Sutherland (1937) analyse les compétences indispensables au professionnalisme d'un voleur. Ils insistent également sur l'idée qu'une profession ne peut être prise comme une unité : elle est un ensemble hétérogène, segmenté, voire en proie à des conflits internes. L'accent est mis sur le caractère dynamique du professionnalisme, à la fois au niveau individuel (la professionnalisation est d'abord l'acquisition d'une culture et d'une identité : l'aspirant professionnel fait ainsi l'expérience d'une socialisation qui lui permet progressivement de rompre avec le « monde profane » pour entrer dans le monde professionnel, après des doutes et des renoncements) et au niveau collectif (les professions sont des occupations qui ont réussi à obtenir une légitimation dans la société). Pour Hughes (1996), les professions se caractérisent par une licence (autorisation légale d'exercer leur activité qui équivaut à un droit d'exclusivité sur celle-ci) et un mandat (mission de prescription envers le reste de la société pour tout ce qui concerne leur domaine). L'étude des professions, qui met en jeu la division du travail au sein de la société, peut alors déboucher sur une analyse sociale plus large.

Un autre courant de critique du fonctionnalisme naît lui aussi aux Etats-Unis: les néo-weberiens qui considèrent la profession comme un monopole sur un segment du marché du travail (Paradeise, 1988). Dans cette perspective, le processus de professionnalisation consiste, pour les représentants du métier en quête de légitimation, à faire reconnaître par l'Etat et la société la spécificité de leur compétence. Cette approche, au carrefour entre sociologie et science politique, a une portée essentiellement macro-sociologique et renseigne peu sur le fonctionnement interne des professions, quoiqu'elle présente notamment une approche intéressante du thème de la qualification, évoquée au chapitre précédemment.

En France, la sociologie des professions se développent tardivement. Elle soulève un peu d'intérêt au début des années 1970, mais est principalement intégrées à une réflexion plus large sur le salariat et les classes sociales. La sociologie française des professions naît donc plutôt dans les années 1980, dans un contexte d'épuisement du marxisme. Elle s'appuie principalement sur l'approche interactionniste, en privilégiant les recherches empiriques et en valorisant les « petits métiers ». Cette approche a cependant tendance à éluder les spécificités de certaines professions et, en particulier, à mettre l'accent sur la différenciation interne au sein des professions, au point de perdre de vue leur unité générale. Si, dans la démarche fonctionnaliste, le monde social était réifié dans une vision déterministe des actions individuelles et de l'ordre social, la démarche interactionniste atteint les limites

inverses, en dissolvant dans la contingence un grand nombre de phénomènes. Le débat sur les professions peine alors à offrir de nouvelles perspectives.

Au Japon, comme on l'a montré au chapitre 3, la sociologie du travail est très peu développée en tant que discipline universitaire. On compte néanmoins une exception : la sociologie des enseignants, nourrie de références anglo-saxonnes, qui s'interroge sur les questions de « professionnalisation » (*senmonshokuka*, 専門職化) et de déprofessionnalisation (*dassenmonshokuka*, 脱専門職化) de ceux-ci. On traduit en effet en japonais « profession » au sens sociologique par *senmonshoku* (専門職), littéralement « profession spécialisée », par opposition à *shokugyō* (職業), « activité professionnelle » qui correspond alors aux *occupations* de la sociologie fonctionnaliste. Imazu (1996) montre que le débat sur la professionnalité des enseignants au Japon a connu plusieurs phases. Dans l'après-guerre, les enseignants se professionnalisent : c'est une période de développement du système universitaire et les enseignants, à l'issue de leur formation, possèdent une forte expertise disciplinaire ; de plus, ils sont en position de force sur un marché du travail dans lequel les besoins excèdent les ressources disponibles. C'est la période de l'essor de la syndicalisation enseignante. A partir des années 1970, des critiques de l'école et des enseignants commencent à voir le jour. Progressivement, les compétences pédagogiques sont privilégiées par rapport à l'expertise disciplinaire et, avec la bureaucratisation croissante du système éducatif, l'autonomie des enseignants est réduite⁷⁹. En plus de la transmission de connaissances, ceux-ci doivent prendre en charge un nombre croissant de missions face à des enfants et familles qui se considèrent de plus en plus comme « clients » de l'école, la charge de travail administratif augmente de manière spectaculaire, le fonctionnement des écoles implique une division de travail de plus en plus poussée dans laquelle l'individu enseignant n'est plus qu'une pièce dans un mécanisme beaucoup plus vaste, et la très forte standardisation des contenus enseignés par le Ministère réduit considérablement les marges de manœuvre des enseignants dans l'exercice de leur métier. Les enseignants japonais travaillent en moyenne 54h par semaine à l'école (le temps de travail officiel fixé par le Ministère étant de 40h), ce qui les place en tête du classement de l'OCDE en la matière. A la fatigue de ces heures de travail s'ajoute un sentiment d'impuissance : celui d'être débordés par toute sorte de tâches administratives qui n'ont pas de rapport avec l'enseignement (l'activité pour laquelle ils ont fait le choix de ce métier et qui est leur source de satisfaction professionnelle). C'est pourquoi les enseignants japonais

⁷⁹ Pour une analyse de terrain de cette situation, voir Lévi Alvarès (2006)

sont particulièrement sujets aux troubles psychiques, à la dépression, au stress et au *burn out*, comme en témoigne la très abondante littérature sur le thème du « surmenage » (*tabōka*, 多忙化) des enseignants dont on abordera plus loin certains aspects. Imazu parle à cet égard de « prolétarianisation » (*tanjunrōdōshaka*, 単純労働者化) pour enseignants qui se trouvent de plus en plus placés dans une position de simples exécutants.

Ainsi, au Japon, la sociologie des professions est utilisée comme une ressource pour la sociologie du travail enseignant sans que ne soit apparu un débat théorique plus vaste sur la question des professions et de leur nature. En France, au contraire, ce débat théorique est très développé et s'est longtemps trouvé dans une impasse entre approches fonctionnaliste et interactionniste.

1.1.2 Définir les professions par la « pratique prudentielle »

Florent Champy (2011) propose de sortir de cette impasse grâce à une approche centrée sur le contenu du travail plutôt que sur l'organisation de la profession qui renouvelle le questionnement sociologique, en introduisant la notion de « pratique prudentielle ». En effet, dans le monde du travail actuel, les professions ne se caractérisent plus par le monopole d'un marché du travail (les transformations de l'économie et du salariat rendent les situations plus complexes qu'autrefois et menacent l'autonomie des professionnels, le plus souvent membres d'organisations de travail incluant d'autres professionnels) ; ce qui fait leur spécificité, c'est plutôt le contenu du travail, et plus spécifiquement le fait de devoir gérer des situations d'incertitude.

Le concept de prudence, forgé par Aristote, désigne « *un mode de connaissance et d'action pertinent quand l'application directe de savoirs scientifiques ou de routines est mise en défaut par la complexité et la singularité de la situation ou du problème à traiter* » (Champy, 2011). Champy s'oppose ainsi à l'idée partagée par les fonctionnalistes et les interactionnistes, selon laquelle le travail des professionnels est d'abord fondé sur l'application d'un savoir théorique. Pour lui, il se caractérise surtout par un raisonnement par inférence : le professionnel, c'est celui qui traite des problèmes complexes pour lesquels il n'existe pas de solution technique normalisée. Il doit donc réaliser un diagnostic et émettre des hypothèses pour tenter de minimiser l'incertitude, avant de proposer un traitement. Cette approche permet en particulier d'interroger le rapport entre les pratiques professionnelles et les conditions d'exercice du travail. Elle offre ainsi des perspectives fécondes en ce qui concerne l'étude des relations entre professions et changements.

1.2 La sociologie des professions a-t-elle besoin du concept de métier ?

Dans le langage courant, métier et profession sont fréquemment employés comme synonymes. Existe-t-il alors un concept de « métier » qui serait pertinent dans le riche champ de la sociologie des professions ? Tentons de définir le métier, afin d'envisager comment l'articuler avec le concept de profession.

Le concept de métier, historiquement, est marqué par le modèle de l'artisanat, dans lequel les « gens de métier » suivent un apprentissage au cours duquel ils développent, auprès d'un maître, les savoir-faire nécessaires à la réalisation du travail. Le métier se caractérise alors par deux éléments : la maîtrise d'un savoir pratique et l'autonomie du travailleur, quoique ce dernier point tende à être remis en question dans l'organisation actuelle du travail. On peut alors distinguer le métier d'autres termes qui, dans le langage courant, sont souvent employés comme ses synonymes : travail, poste et emploi, pour en esquisser une véritable définition : le métier comme activité professionnelle caractérisée par un objectif spécifique, un savoir-faire donnant lieu à une pratique prudentielle et une reconnaissance liée à son exercice.

1.2.1 Le métier : un concept marqué par l'Histoire

D'après le Dictionnaire historique de la langue française⁸⁰, le mot *métier* est issu du latin *ministerium* qui désigne la fonction de serviteur. En français, sous la forme *menestier*, il désigne le service divin. Il est probable qu'un croisement avec le latin *mysterium*, « mystère », favorisé par la proximité sémantique entre les deux mots, ait donné naissance au mot *misterium* pour désigner la personne du prêtre, serviteur de Dieu qui renouvelle le mystère du Christ. Le français *mestier* prend peu à peu le sens de « fonction, service », dans des situations variées, puis est associé à l'exercice d'une profession, d'un art, d'abord à propos du métier des armes, puis à propos de services procurant une rémunération. Les *gens de mestier* sont alors ceux dont le métier exige des connaissances, les lettrés, les artisans. Avoir « du métier » devient au XIII^{ème} siècle synonyme de « posséder un savoir-faire ». Au pluriel, les *mestiers* désignent les corporations médiévales.

D'après Descolonges (1996), dans la Grèce Antique, la division du travail en « métiers » est liée à l'idée que les activités professionnelles correspondent à des qualités humaines et que chaque homme doit devenir le spécialiste d'une seule activité qui lui permette d'exercer

⁸⁰ Puisque, comme on l'a mentionné précédemment, la sociologie des professions et des métiers est très peu développée au Japon, on ne s'appuie ici que sur des travaux se référant au concept français de « métier ».

son talent personnel. Mais l'artisan n'est pas maître de son travail : il n'est qu'un moyen d'action sur la matière, soumis au jugement de l'utilisateur des objets qu'il produit. Dans ce contexte, il n'existe pas de regroupement de travailleurs ni d'action collective liée à l'exercice d'un métier.

Les associations professionnelles naissent à Rome. Elles visent à établir des liens fraternels entre gens de même condition et contribuent à forger des identités de métier, par exemple en associant au métier un dieu protecteur. Elles n'ont cependant pas de but directement professionnel. A l'inverse, elles ne sont autorisées par l'Etat que si celui-ci leur reconnaît un but d'utilité public.

Les corporations en tant qu'organisations de régulation des métiers apparaissent au Moyen-Age. Elles déterminent les hiérarchies internes au métier, les conditions d'accès et de promotion au sein de celui-ci et les règles de qualification (notamment la durée de l'apprentissage). Elles gagnent peu à peu un pouvoir politique dans la société médiévale, tandis que l'Eglise traite les métiers avec méfiance, à la fois par mépris pour les activités lucratives et par association entre certaines activités et certains péchés (la luxure pour les aubergistes, taverniers, jongleurs, l'avarice pour les marchands et les usuriers, la gourmandise pour les métiers liés à la nourriture...) ou certains tabous (le tabou du sang pour les bouchers, les bourreaux, les chirurgiens, celui de l'impureté pour les teinturiers ou les laveurs de vaisselle)⁸¹. Le métier est alors conçu à la fois comme labeur, c'est-à-dire comme effort pénible et méritoire, et comme œuvre, c'est-à-dire comme activité de création et source de plaisir pour l'artisan lui-même et d'utilité, voire d'innovation, pour la société.

Le métier apparaît ainsi avant le salariat et demeure jusqu'à aujourd'hui dans l'imaginaire collectif un état professionnel non nécessairement lié à celui-ci. *« Dans un contexte où le chômage a touché à son acmé près de 13% de la population active, la revendication d'un métier garde vive en mémoire l'idée que le métier est un état qui protège (jusqu'à un certain point) des vicissitudes de la vie quand on ne peut pas être fonctionnaire. [...] Demeure donc dans la mémoire collective l'idée que le métier, quel qu'il soit, distingue toujours des « gens de peu » qui sont devenus, dans l'euphémisant vocabulaire technico-politique, des BNQ (Bas Niveau de Qualification, c'est-à-dire, sans aucune qualification). Avoir un métier, [...] c'est être détenteur d'un patrimoine dont on pense, à tort ou à raison, qu'il a une valeur sur un marché du travail qui transcende celui de l'entreprise. Le métier est ici synonyme d'une qualification décontextualisé de l'entreprise (Piotet, 2002, p.4) ».*

⁸¹ Notons que ces deux caractéristiques des métiers, l'organisation en guildes et l'association de certains métiers à l'idée de souillure, sont visibles sous une forme assez similaire dans la société médiévale japonaise.

1.2.2 Les « gens de métier », détenteurs d'un savoir-faire et d'une autonomie

A la suite de ce retour sur l'Histoire du concept, on peut constater que, dans le métier, deux dimensions sont valorisées : le savoir-faire (la maîtrise de techniques spécifiques transmises par les pairs ou acquises avec l'expérience et la capacité à appliquer celles-ci dans des situations nouvelles, en redéfinissant ainsi sans cesse l'objet du métier) et l'autonomie (le travailleur de métier, tout au moins dans l'imaginaire collectif, échappe aux relations de subordination impliquées par le salariat).

1.2.2.1 Le savoir-faire dans le métier : le modèle de l'artisanat

La détention d'un savoir-faire spécifique, notamment la maîtrise d'un « art mécanique », qui fait du métier l'apanage des artisans, est doublée d'une intelligence pratique (la *mètis* des Grecs) qui permet d'accomplir le travail dans des situations complexes ou incertaines.

Le métier, à l'origine, s'inscrit dans un modèle patrimoniale de la qualification. La qualification est, selon la formule de Pierre Naville (1956, p.48), un « *acte éduqué* ». Elle est le résultat d'un apprentissage, à la fois au sens d'une formation spécialisée plus ou moins théorique et d'une acquisition pratique, par la socialisation auprès de gens de métier plus expérimentés, des « règles de l'art ». Le compagnonnage est l'exemple le plus emblématique de ce mode de transmission des savoirs professionnels.

Elle s'oppose en ce sens à la qualification définie sur le modèle procédural, c'est-à-dire définie dans le cadre d'un découpage du processus de production en postes de travail. La qualification procédurale est une construction conventionnelle qui associe un niveau de formation à un niveau d'emploi en fonction des besoins de l'organisation (Piotet, 2002, p.11). Elle est donc fixée par l'organisation, par l'entreprise, et non pas la communauté des travailleurs qui assureront le travail concerné.

Le métier se caractérise ainsi par une définition de son objet par les gens de métier eux-mêmes et non par une instance économique extérieure à lui (comme l'entreprise ou le marché). Cette définition peut notamment être fixée dans le cadre d'une corporation, c'est-à-dire d'un système professionnel fermé. Comme on l'a évoqué précédemment, historiquement, les corporations ont d'abord été des communautés de gens d'un même métier visant à la socialisation entre pairs, avant de devenir des groupes de défense d'intérêts professionnels. Les corporations connaissent leur apogée sous l'Ancien Régime, sont interdites à la Révolution mais renaissent sous différentes formes. Aujourd'hui encore, elles ont pour objectif de fixer les frontières de l'espace professionnel (Segrestin, 1985, p.23) pour

certains métiers. Elles établissent des principes de régulation quant à l'accès au métier et la mobilité interne. Elles sont aussi le garant de la transmission de la culture de métier, à la fois dans ses aspects techniques et dans les valeurs qui lui sont associées. En ce sens, le métier est aussi le support d'une identité collective construite dans les échanges entre pairs et notamment perpétuée à travers les relations entre gens de métiers expérimentés et apprentis.

1.2.2.2 Les gens de métier : le modèle du travailleur autonome

Dans l'imaginaire collectif, les gens de métier ne sont pas soumis à la relation de subordination qui caractérise l'intégration dans l'ordre de la production dans le cadre de l'économie de marché.

Originellement, les métiers existent indépendamment de l'organisation de la production et définissent leurs propres règles et leur propre hiérarchie interne dans laquelle la « réussite » est définie par le jugement des pairs, la reconnaissance par eux des « bons professionnels » qui ne sont pas nécessairement ceux qui ont le plus de clients ou gagnent le plus d'argent. En pratique, aujourd'hui, avec l'évolution du monde économique, les gens de métier sont fréquemment inscrits dans une relation salariale. L'intégration des métiers au sein des organisations comporte alors trois enjeux majeurs :

- *Le métier est source d'identité.* Se définir comme appartenant à un métier spécifique (même s'il ne s'agit pas d'un métier impliquant compagnonnage et corporation) permet de s'inscrire dans une communauté de valeurs, dans une certaine conception du sens du travail. Parmi l'abondante littérature qui existe sur le sujet, l'enquête de Fabienne Hanique sur les guichetiers de la Poste (2004) donne particulièrement à voir la manière dont ceux-ci donnent un sens à leurs pratiques de travail et se définissent eux-mêmes, à la frontière entre la relation quotidienne avec les usagers et l'appartenance à une organisation qui leur impose ses logiques gestionnaires. Pour Marc Uhalde (2005), dans des organisations en mutation, l'incertitude se porte sur la pérennité du travail, avec tout l'investissement émotionnel positif dont il fait l'objet (lié à son utilité sociale, aux valeurs qu'il porte, à la reconnaissance qu'il implique), vécu comme menacé par le souci de pérennisation de l'organisation (l'entreprise, l'administration...) et les décisions gestionnaires qui en résultent : dans la nouvelle organisation, pourra-t-on « faire du bon travail » ? Les nouvelles règles ne vont-elles pas bouleverser les solidarités existantes ? Laisseront-elles la place à un sentiment d'utilité sociale et de reconnaissance du travail accompli ?

Dans ce type de contexte, le mot de « métier » est utilisé abondamment, comme porteur d'une conception du travail « bien fait », valorisant pour les travailleurs et ayant une utilité sociale directement perceptible. Florence Osty (2002) identifie, au cœur du fonctionnement des entreprises d'aujourd'hui, un « désir de métier », issu en particulier de la conception du métier comme rapport subjectif au travail : le métier apparaît comme la réponse à une quête d'identité, l'expression d'un désir d'accomplissement de soi dans le travail. Malgré la standardisation du travail et la multiplication des règles rationalisant les activités, les activités de production comportent toujours des aléas, et c'est dans la gestion de ceux-ci que se construisent les compétences spécifiques aux métiers intégrés dans des organisations. Il s'agit pour ces gens de métiers de gérer des risques et des incertitudes en élaborant leurs propres outils de décision, fondés sur un sentiment de responsabilité. Florence Osty (2002, p.210) cite en particulier le cas des agents des impôts qui conviennent de principes éthiques pour guider leurs décisions à propos des contribuables les plus démunis. *« L'activité de travail se présente sous la forme d'un parcours aventureux, où l'individu est sans cesse remis en cause dans la maîtrise d'un savoir pratique efficace et des principes qui sous-tendent ses arbitrages. Le sujet tout entier se risque dans l'action car ses choix ne reposent pas uniquement sur un processus cognitif de raisonnement mais également sur les valeurs professionnelles qui sont les siennes. La subjectivation au travail résonne alors comme une réponse socialement efficace pour atténuer l'anxiété et conditionne l'engagement dans une forme professionnelle du métier où le savoir expérientiel complète le corpus de connaissances techniques »*. Ainsi, le désir de métier se révèle dans les marges de manœuvre laissées par les règles de l'organisation.

- *Dans une organisation, l'expertise est source de pouvoir*. L'analyse de Crozier et Friedberg (1977) s'applique particulièrement aux gens de métier en entreprise : l'acteur disposant d'une compétence rare, d'une qualification spécialisée s'avère difficilement remplaçable. Par le jeu des interdépendances fonctionnelles au sein de l'organisation, il devient le maître d'une zone d'incertitude du processus de production, ce qui lui permet de négocier sa coopération, indispensable pour le déroulement du processus, contre des avantages. Ce phénomène est particulièrement visible dans le cas où existe une communauté organisée transversale à l'entreprise ou extérieure à elle qui permet la réunion des gens de métier indépendamment de leur position (notamment géographique) dans l'organisation et facilite la mise en œuvre d'actions collectives. C'est le cas par exemple des métiers disposant de syndicats spécialisés comme les dockers ou les ouvriers du Livre analysés par Denis

Segrestin (1985). La revendication de l'appartenance à un métier apparaît alors comme liée à la volonté d'utiliser un pouvoir collectif pour lutter contre des logiques économiques ou gestionnaires contraires aux intérêts du métier, par exemple en matière de protection des travailleurs.

- *Le rapport des organisations aux métiers ne peut cependant pas se concevoir uniquement en termes de lutte.* Les entreprises et administrations d'aujourd'hui utilisent abondamment le terme de « métier » pour désigner leurs activités, soit en développant des stratégies pour se recentrer sur leur « cœur de métier », c'est-à-dire l'activité principale qui représente leur position sur le marché, soit en divisant leurs activités en différents « métiers », c'est-à-dire en différentes branches ayant des objectifs distincts et une gestion indépendante (cette stratégie de redécoupage a été adoptée notamment par La Poste dans le cadre de sa restructuration dans les années 2000). Le métier est aussi valorisée dans la gestion des ressources humaines, avec le passage à une « logique des compétences », dans un modèle décrit en particulier par Philippe Zarifian (2001, p.8) qui définit la compétence comme « *une attitude de prise d'initiative et de responsabilité que l'individu exprime dans l'affrontement réussi aux enjeux et problèmes qui caractérisent les situations de travail que cet individu prend en charge* ». Dans ce cadre, le rapport entre individu et entreprise se transforme : l'individu n'est plus encadré par des consignes fournies en amont par l'organisation (par exemple, dans la définition d'un poste de travail), il est « invité » à faire preuve d'autonomie, à mettre en œuvre ses capacités d'analyse et ses savoir-faire pratiques pour prendre des initiatives visant à résoudre des problèmes complexes, à l'instar des « gens de métier ». Zarifian (2004, p.61) propose alors une redéfinition du métier : « *Le métier se définit par l'ensemble des individus, issus de différentes fonctions (ou métiers au sens ancien), qui ont à juger conjointement de la validité réciproque des initiatives qu'ils prennent au sein de leurs interactions mutuelles, face à une gamme de situations. [...] C'est la situation affrontée en commun qui « fait » métier* ».

Ce modèle s'appuie sur la connotation positive du terme de « métier » ; il vise à la revalorisation du travail, à la réappropriation de celui-ci par les employés dans une perspective d'épanouissement subjectif. Cependant, il fait l'objet de critiques. Reynaud (2001) montre que le passage à ce nouveau mode de gestion s'appuie sur une association accrue du salarié au destin de l'entreprise, « pour le meilleur et pour le pire », ce qui introduit une plus grande incertitude dans l'échange salarial, au détriment de la stabilité de l'emploi et de la protection du salarié. La relation qui se noue est alors une forme de mandat,

mobilisant un métier au service d'une entreprise (Monchatre, 2007) ; toutefois, faute de mobilisation collective, les salariés « de métier » n'ont en réalité que peu de pouvoir sur la définition de leur mandat, contrairement aux groupes professionnels indépendants. En pratique, l'introduction de la gestion par « métier » en entreprise aboutit à une promotion de la polyvalence des employés qui favorise le développement de compétences relevant de différentes fonctions de l'entreprise. Le mode de reconnaissance de ces compétences dans les organisations est alors celui de la mobilité horizontale, plutôt que verticale. Ainsi, la montée en responsabilité des salariés se fait dans l'espace du « métier » et ne se traduit pas nécessairement par un avancement dans la hiérarchie (Monchatre, 2009).

« Les conditions d'exercice du métier dans l'entreprise sont soumises à des exigences sans cesse renouvelées. Elles s'inscrivent dans une tension entre métiers individuels et métiers collectifs qui conduit autant à détacher les salariés de leur poste de travail qu'à renforcer leur implication. La polyvalence est encouragée entre des postes contigus, dans le cadre d'une approche résiduelle de la carrière. La gestion des métiers atteste alors d'une sophistication des usages de la main-d'oeuvre à l'intérieur de segments bien circonscrits, sans que cette participation accrue des salariés à la performance collective ne soit synonyme de leur intégration durable dans l'entreprise [Monchatre, 2007b]. Implication dans l'emploi et mobilité externe ne s'excluent donc pas. Ils participent d'un nouveau mode de « partage des risques » au sein de la relation salariale dont le « métier », par ses ambiguïtés, constitue le nouvel avatar » (Monchatre, 2009, p.93).

Si l'autonomie du travailleur a constitué un élément majeur de la définition du « métier », cette dimension semble aujourd'hui plus floue, plus ambiguë. Les usages sociaux du concept de métier apparaissent alors au carrefour d'intérêts contradictoires. Les connotations positives du terme de « métier » sont utilisées à la fois par les travailleurs qui voient dans l'exercice d'un métier le support d'une identité et d'une reconnaissance professionnelles et le moyen de mettre en place une mobilisation collective et par les managers qui y recourent pour promouvoir l'implication des salariés dans le travail et le développement d'un rapport salarial fondé sur les performances individuelles.

On met ainsi en lumière certains éléments qui lui sont propres : une activité mettant en jeu des compétences spécifiques que ne détiennent pas les autres travailleurs, laissant à celui qui l'exerce en autonomie dans la définition et l'évolution des règles de son travail et le plaçant, au sein de la division du travail, dans une position où il possède un pouvoir de

négociation. Peut-on alors donner une véritable définition du métier ? Cela nécessite de comprendre les liens entre l'analyse des métiers et la sociologie des professions et d'examiner comment celle-ci permet de conceptualiser les processus à l'œuvre dans le contenu du métier et ceux qui régissent son inscription dans la société.

1.2.3 Vers une définition du métier : quelles articulations avec la profession ?

Pour Descolonges (1996, p.254), s'interroger sur la définition du métier nécessite de poser les questions suivantes :

« Où sont nichées les inventions techniques ? De quelle œuvre s'agit-il ? Quelles sont les filiations du métier, ses modes de reconnaissance et de transmission, quels sont les récits qui l'organisent ? Quels sont les dires, les énoncés sur le travail dont une œuvre résulte, autrement dit quelles sont les paroles prononcées sur le travail qui donnent un sens à la transformation du monde ? Quelles volontés et quelles intentions s'accordent à partir de matériaux afin de donner une œuvre qui peut être de la carte, de la mémoire vivante, du bidule, de la distillation du secret, de la morue, de la guérison, du beau vêtement, de l'hôpital pour enfants ? »

Pour elle, au cœur du métier se trouve la création. Le métier est alors composé de trois éléments : le travail, c'est-à-dire la production, l'œuvre, c'est-à-dire l'invention technique, et l'action, c'est-à-dire l'inscription dans une société. *« Nous pouvons définir un métier comme une élaboration de la matière qui, par le dire d'une société, devient un objet en projet, c'est-à-dire une œuvre »* (Descolonges, 1996, p.203).

Si cette définition rend compte des dimensions de maîtrise d'un savoir technique et d'autonomie créatrice du travailleur de métier, le « dire d'une société » qu'elle met en jeu demeure assez flou. Ainsi, elle ne donne guère d'indication sur la manière dont l'œuvre s'inscrit dans la société concernée, ni sur son impact sur elle.

Revenons alors à la sociologie des professions, évoquées précédemment, afin de comprendre comment l'étude des métiers s'y inscrit ou s'en distingue.

Au sens strict de « professions libérales », les professions se distinguent des métiers dans le sens où elles sont fondées sur l'application d'un savoir scientifique/théorique, alors que les métiers s'appuient avant tout sur un savoir tacite acquis par l'expérience. Cependant, si l'on définit plutôt les professions comme « professions à pratique prudentielle », dans une perspective centrée sur le contenu du travail, il apparaît que les professionnels, comme les gens de métier, mobilisent un savoir ancré dans la pratique et l'expérience qui ne découle pas directement de la mise en application d'une science.

Au sens de « professions organisées », les professions s'inscrivent dans le même modèle de fonctionnement que les métiers possédant des corporations, avec un collectif qui définit les modalités d'accès à la profession, négocie les conditions d'exercice de celle-ci, établit des règles pour les pratiques et transmet aux « nouvelles recrues » des valeurs qui lui sont associées.

Aujourd'hui, le travail des métiers et des professions n'est plus nécessairement aussi distinct du salariat qu'il a pu l'être par le passé, puisque les « gens de métier » doivent trouver leur place dans les entreprises ou les administrations où ils exercent.

Il apparaît donc que, si l'on définit les professions comme « professions à pratique prudentielle », la distinction entre profession et métier n'a plus véritablement lieu d'être. Sociologie des professions et sociologie des métiers décrivent les mêmes processus et les mêmes enjeux, et leur opposition ne tient guère.

On peut donc s'appuyer sur la sociologie des professions à pratique prudentielle pour analyser les processus à l'oeuvre dans les métiers. La notion de pratique prudentielle vient préciser la définition du métier par « l'oeuvre » que l'on évoquait précédemment : le « travail de la matière » qui permet une création à travers une pratique maîtrisée, c'est le travail prudentiel, c'est-à-dire l'application d'un savoir dans une situation complexe nécessitant le recours à des hypothèses fondées sur des connaissances pratiques acquises par l'expérience.

Qu'en est-il de la question de l'inscription sociale du métier ? Le détour par la sociologie des professions nous permet de distinguer, dans celle-ci, deux éléments :

- Un objectif spécifique : c'est le « mandat » des professionnels. Les « gens de métier » prennent en charge un travail perçu comme ayant une utilité sociale particulière. C'est en référence à cet objectif qu'ils définissent des valeurs qui leur sont propres et auxquelles ils peuvent se référer au cours de leurs délibérations prudentielles.

- Une reconnaissance particulière : l'utilité sociale des gens de métier est approuvée, leur qualité de « bons professionnels » est reconnue, c'est-à-dire récompensée par des gratifications. Celles-ci peuvent être institutionnelles (résultats d'évaluation, promotions...) dans le cas où le métier s'inscrit dans une organisation (administration, entreprise...) mais elles sont aussi interindividuelles (appréciation des pairs et des bénéficiaires du travail).

A l'issue de cette réflexion théorique, on peut caractériser le métier par trois éléments constitutifs : un objectif spécifique, un savoir-faire spécifique donnant lieu à une pratique prudentielle, une reconnaissance liée à l'exercice du métier.

Dans le cadre de cette recherche, on a déjà montré que le métier d'enseignant spécialisé a un objectif social particulier : l'éducation des enfants en situation de handicap, et que les transformations actuelles du métier résultent d'une évolution de cet objectif, d'une éducation spécifique à une catégorie de déficience (ici la déficience visuelle) à une éducation envisageant le handicap de manière non « spécialisée ». On abordera la question de la reconnaissance au cours du chapitre suivant. Le présent chapitre ne vise donc pas à analyser l'inscription sociale du métier d'enseignant en école d'aveugles, mais les savoir-faire qui y sont mis en jeu au quotidien et la construction des compétences des enseignants à travers leur pratique prudentielle au travail.

2. Le métier d'enseignant spécialisé : une pratique prudentielle

Quels sont les savoir-faire mobilisés au quotidien par les enseignants d'école d'aveugles ? Cette question n'appelle pas une réponse théorique, indépendante des conditions de travail. En pratique, les conditions d'enseignement dans les écoles d'aveugles se sont profondément transformées au cours des vingt dernières années, en France comme au Japon. Cela a influé sur le contenu du travail des enseignants spécialisés, modifiant en particulier les savoir-faire qu'ils sont amenés à mobiliser au quotidien. L'enseignement spécialisé, par nature, implique un travail dans une situation d'incertitude : la réponse aux besoins individuels d'enfants en situation de handicap. Cependant, au cours des dernières années, avec l'évolution du profil des enfants scolarisés en école d'aveugles vers des difficultés de plus en plus diversifiées, cette incertitude s'est encore accrue : chaque enfant place l'enseignant dans des situations pédagogiques inédites, pour lesquelles il n'existe pas de solution prédéfinie. C'est alors à l'enseignant de mener ses propres délibérations afin de trouver, à chaque instant, le meilleur moyen de répondre aux besoins éducatifs de l'enfant concernés. Le métier d'enseignant spécialisé est donc, plus que jamais, une profession à pratique prudentielle. Cependant, aux difficultés propres à cette pratique s'ajoutent des enjeux liés à la difficulté des conditions d'exercice du métier : en France, la nécessité de gérer des collectifs hétérogènes complique fortement le travail pédagogique, tandis qu'au Japon, à l'inverse, c'est l'absence de collectif qui s'avère contre-productive pour l'enseignement. Dans les deux cas, on observe que la pratique du métier implique de moins en moins l'utilisation de savoirs théoriques spécifiques à la déficience visuelle, ce qui amène à s'interroger sur une éventuelle déqualification du métier d'enseignant spécialisé. On montrera que, s'il existe une forme de requalification, elle s'articule autour des compétences relationnelles liées à la gestion de la relation pédagogique.

2.1 En France : la gestion de collectifs hétérogènes

Pour décrire les savoir-faire professionnels utilisés au quotidien par les enseignants d'école d'aveugles en France, on utilisera deux cas observés au cours de notre année de travail en tant qu'assistante : le cas d'une séance de géométrie et le cas plus général de l'enseignement de la musique. Ces deux cas mettent en lumière un phénomène commun : la principale difficulté rencontrée au quotidien par les enseignants spécialisés français d'aujourd'hui ne réside plus dans la résolution de problèmes pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle mais dans la gestion de collectifs de plus en plus hétérogènes.

2.1.1 Le cours de géométrie ou l'individualisation du collectif

Le cours analysé ici s'est déroulé le 10 octobre 2012 entre 14h30 et 15h20. Il a lieu dans une classe d'élèves âgés de 12 à 14 ans. Toutefois, comme dans toutes les autres classes de l'établissement, le contenu des cours ne correspond pas forcément à ce qui est enseigné aux élèves du même âge à l'école ordinaire : ici, le programme de mathématiques/géométrie utilisé est celui de CM1/CM2. La classe est en principe constituée de huit élèves, mais pour le cours de géométrie, elle est divisée en deux groupes (en fonction du niveau des jeunes). Pendant qu'un demi-groupe travaille la géométrie avec l'enseignante, l'autre demi-groupe fait une activité d'arts plastiques avec une éducatrice ; les groupes inversent leurs activités pendant l'heure suivante. Le groupe que j'observe dans ce cours est celui qui a le niveau le plus faible. Il est composé des quatre élèves suivants :

- Medhi : un garçon non-voyant sans trouble associé
- Julie: une jeune fille malvoyante qui vient d'arriver dans l'établissement ; elle a de grosses difficultés d'apprentissage et une difficulté à se lier avec les autres enfants.
- Mathilde : une jeune fille malvoyante ayant une maladie rare impliquant des difficultés de diction et une hyperactivité, notamment sous la forme de mouvements brusques et incontrôlables.
- Yaël : une jeune fille non-voyante avec un handicap moteur (elle se déplace en fauteuil roulant ou parfois avec un déambulateur). Elle n'a pas le sens du toucher, sauf avec la bouche : les méthodes d'enseignement « classiques » pour les aveugles ne sont donc pas adaptées pour elle. En revanche, elle n'a aucune difficulté d'apprentissage, d'expression ou de socialisation.

L'enseignante de cette classe, Marie-Thérèse, est une femme d'une soixantaine d'années (elle prendra sa retraite à la fin de l'année scolaire) qui travaille dans l'établissement depuis

plus de quarante ans. Elle y est entrée immédiatement après son baccalauréat et a passé le CAEGA-DV au bout des cinq ans qui étaient nécessaires à l'époque. L'éducation des enfants (c'est-à-dire des jeunes filles, à cette époque) aveugles lui apparaissait alors comme une vocation, non exempte d'un caractère religieux puisque jusque dans les années 80 l'école était entièrement gérée par une congrégation catholique. Je n'aborderai pas directement cette question avec Marie-Thérèse mais je note toutefois que, bien qu'elle ne réside pas avec les sœurs qui occupent aujourd'hui encore une partie du bâtiment, elle se fait appeler « Mademoiselle » par les enfants et dit à plusieurs reprises, en évoquant l'histoire de l'établissement « *ensuite, tout le personnel est devenu laïc* ». Elle fait figure de « pilier historique » de l'école : tous les enfants qui sont arrivés dans l'établissement à l'âge de l'école primaire sont passés par sa classe, et parmi eux tous les non-voyants ont appris le Braille avec elle. Son départ à la retraite à la fin de l'année mettra en lumière la place qu'elle occupe dans l'école : les enfants qui ont travaillé avec elle jugent qu'elle est « *exigeante mais [qu']on apprend beaucoup avec elle* », « *stricte, mais en fait elle est gentille, c'est qu'elle veut qu'on progresse* ». Il est clair qu'elle met un point d'honneur à transmettre à ses élèves les mêmes savoirs qu'à l'école ordinaire ; elle insiste particulièrement sur la grammaire et l'orthographe, interrogeant les enfants sur les règles de grammaire ou leur faisant épeler des mots régulièrement. A l'observation, ses cours ont un aspect très « traditionnaliste ». Mais, indéniablement, les jeunes ont une très bonne connaissance de la grammaire et de l'orthographe et, dans les classes supérieures, il est très facile d'identifier ses anciens élèves. Marie-Thérèse apparaît donc comme une spécialiste de l'éducation des aveugles, dont l'objectif principal est de transmettre par des méthodes adaptées à la déficience visuelle les savoirs « fondamentaux », les fameux « lire-écrire-compter ».

Dans sa salle de classe, les tables sont disposées « en U » et un jeune est assis devant chaque côté du carré, avec le matériel qui lui correspond : un cahier et un stylo pour les malvoyants (Julie dispose de plus d'une lampe personnelle), une feuille de calque et un stylo sans encre pour Medhi (il s'agit du matériel classique pour l'enseignement de la géométrie aux non-voyants : cela leur permet de tracer des formes en relief qu'ils peuvent ensuite reconnaître au toucher), des formes géométriques en plastique pour Yaël. Marie-Thérèse est debout et se déplace d'un élève à l'autre pour donner des explications et conseils individualisés.

A la lumière de ces éléments, observons la scène suivante, tirée de mon carnet de terrain :

J'arrive à 14h30 pour le cours de géométrie, avec le demi-groupe qui a le niveau le plus faible. Julie et Mathilde travaillent en noir sur du papier, Medhi travaille en relief, il a des feuilles sur lesquelles tracer les traits avec des stylos qui n'ont plus d'encre, pour que ça fasse du relief. Marie-Thérèse leur distribue des rectangles en plastique : ils doivent en retracer le contour sur leur feuille.

Ils ont des problèmes parce qu'ils font bouger le rectangle en même temps qu'ils passent le stylo autour. Marie-Thérèse est stricte avec les deux qui voient, elle gomme leurs traits quand elles ont mal dessiné, leur dit « Non, tu as bougé, essaie de faire en sorte que ce soit joli ». Elle insiste sur la précision et le soin. Avec Mehdi, elle met du scotch sous le rectangle pour qu'il bouge moins. Avec Yaël, c'est un peu différent parce qu'elle ne peut pas tracer au stylo comme Medhi. Marie-Thérèse lui fait porter le rectangle de plastique à sa bouche pour qu'elle apprenne à en identifier la forme avec ses lèvres.

Ils sont tous demandeurs de beaucoup d'aide. Ils ont du mal à trouver par eux-mêmes comment positionner leurs instruments pour faire ce qu'ils veulent. Le rectangle bouge, ou le stylo dévie, ou la feuille bouge, difficile de trouver une position stable. Ils appellent Marie-Thérèse, tous en même temps. Cacophonie de « Mademoiselle ! Madame ! Venez voir ! Vous pouvez venir ? Vous pouvez m'aider ? ». Evidemment Marie-Thérèse ne peut pas être partout. A chaque fois qu'elle s'occupe de l'un, les trois autres se mettent à l'appeler, ils ont tous l'air mécontent qu'elle ne vienne pas assez vite. Elle répète sans arrêt : « Attends, cinq minutes, j'arrive, je m'occupe des autres, tu n'es pas tout seul ». C'est surtout difficile pour elle de rester travailler avec Yaël qui a vraiment besoin d'un travail individualisé. Elle ne peut pas accorder une attention soutenue à l'un sans que les autres manifestent leur besoin d'attention. Elle a l'air fatigué mais elle continue à naviguer de l'un à l'autre en leur demandant individuellement de se calmer. Elle ne crie pas, ne se met pas en colère, mais elle répète à chacun « Attends, je m'occupe des autres ». J'essaie d'attraper son regard pour voir si je peux faire quelque chose, même si ce serait une immense imposture que je me mette à vouloir leur apprendre à faire des dessins soignés. Elle a l'air de ne pas vouloir d'interférences dans son cours, mais je me sens un peu mal de ne rien faire, surtout qu'en l'attendant Mathilde essaie d'engager la conversation avec moi. Je lui dis qu'on parlera à la récré.

Quand ils ont fini de tracer le rectangle avec le plastique, Marie-Thérèse leur demande de tracer des formes selon des consignes qu'elle donne à l'oral (« vous allez tracer un carré de dix centimètres de côté »). Avant qu'ils commencent, toujours à l'oral, elle leur fait réviser quelques propriétés des quadrilatères (les angles droits, les côtés parallèles, les côtés perpendiculaires...quelles sont les caractéristiques du carré, du rectangle, du losange...) et les

notations pour le parallélisme et la perpendicularité. Yaël est très active à l'oral, ça lui permet de participer aux activités au même titre que les autres.

Ils vont tous dans le placard prendre leur règle et leur équerre, sauf Yaël qui va continuer à apprendre à reconnaître les formes en plastique. Elle participe aux exercices à l'oral sur les propriétés puis elle reprend les formes pour les porter à sa bouche. Ca doit être compliqué à gérer au niveau de l'hygiène.

Mathilde est très agitée, elle appelle beaucoup Marie-Thérèse et, comme celle-ci est occupée avec Mehdi qui a des soucis avec son équerre, elle commence à chanter. Julie lui dit de se taire et elles commencent à se disputer. Marie-Thérèse les fait taire, vient voir ce qui n'allait pas pour Mathilde ; comme Mathilde est agitée sa diction est encore plus difficile. Il faut lui dire de se calmer, la faire parler doucement et articuler. En fait elle voulait juste savoir si ce qu'elle a fait est bien ; elle a bien tracé les deux premiers côtés, maintenant il faut faire les deux autres. C'est plus compliqué, elle a du mal à trouver comment faire en sorte que ce soit parallèle. Pendant ce temps, Marie-Thérèse est retournée aider Mehdi qui a beaucoup de mal à positionner son équerre pour faire les angles droits. Il faut qu'elle soit vraiment concentrée pour ne pas perdre le fil de ce qu'elle dit à chacun en étant appelée par les autres toutes les dix secondes ! Et aussi pour gérer « à qui le tour ». Dans l'ensemble, aucun n'a l'air à l'aise avec les instruments de géométrie. Yaël ronchonne parce que Marie-Thérèse n'est plus avec elle. Fin du cours.

Cette scène illustre le quotidien des enseignants d'école d'aveugles en France et les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur travail. En ce qui concerne l'analyse de la qualification, des compétences et des savoir-faire, plusieurs éléments apparaissent :

- Marie-Thérèse est une spécialiste de l'éducation des aveugles, elle dispose donc de toutes les qualifications propres à l'enseignement de la géométrie adaptée à la déficience visuelle. En particulier, elle a une longue expérience de l'enseignement du tracé de formes en relief aux enfants non-voyants. Or dans le groupe présent ce jour-là, ce savoir n'est utile que pour un seul jeune : Mehdi, le seul jeune non-voyant n'ayant pas d'autre handicap. Les difficultés de Julie et Mathilde proviennent principalement d'un trouble des apprentissages pour l'une, d'une difficulté à maîtriser ses mouvements pour l'autre, plutôt que de la déficience visuelle proprement dite. Dans leur cas, le besoin de qualifications spécialisées en déficience visuelle est en réalité assez faible. Pour Yaël, les méthodes classiques d'enseignement adapté ne sont pas pertinentes non plus, bien qu'elle soit non-voyante. Dans son cas, le problème n'est pas une absence de besoin de qualifications spécialisées en déficience visuelle, mais un besoin de qualifications encore plus

spécialisées, en déficience visuelle cumulée à une absence de toucher. Ainsi, dans ce groupe, pour trois élèves sur quatre, les qualifications de Marie-Thérèse sont en décalage par rapport aux besoins réels des jeunes : il s'agit à la fois d'un excès de qualifications spécialisées (par rapport à des jeunes dont la déficience visuelle n'est pas la principale difficulté dans le cadre des apprentissages) et d'un manque de qualifications plus spécialisées (par rapport à une jeune ayant un handicap associé à la déficience visuelle qui rend les méthodes classiques inutilisables).

- La pratique de Marie-Thérèse ne repose pas sur la mise en application directe de ses qualifications. Elle a pour objectif de mettre en œuvre un enseignement individualisé, adapté au besoin de chaque élève, ce qui correspond à la principale compétence attendue des enseignants spécialisés : l'attention aux besoins particuliers de chaque jeune pour mettre en œuvre les méthodes les plus pertinentes pour chacun. Le cours est entièrement fondé sur ce principe : Marie-Thérèse demande à chacun de fournir un travail personnel (qui n'est pas exactement le même pour tous) puis apporte à chacun une aide individualisée en fonction des difficultés qu'il rencontre.
- La mise en pratique de cette compétence d'individualisation du travail se heurte pourtant à la réalité de la situation d'enseignement. Plus qu'un problème de connaissances ou de qualifications, plus qu'une difficulté à adapter les enseignements aux besoins de chacun, la difficulté de Marie-Thérèse dans cette séquence réside dans la gestion des demandes d'attention individuelle, c'est-à-dire la conciliation entre l'objectif d'individualisation et les nécessités de la gestion de groupe. Marie-Thérèse résout cette difficulté de deux manières. D'une part, elle demande aux enfants de faire un effort de patience et de penser qu'ils ne sont pas seuls à avoir besoin d'aide. Si cette technique parvient ponctuellement à calmer un élève pendant quelques instants, son efficacité reste très limitée : elle est généralement suivie par une marque de mécontentement de la part de l'élève et la demande d'attention est réitérée peu après. D'autre part, Marie-Thérèse introduit au milieu de cette séance axée sur le travail individuel un temps de travail en groupe, à l'oral, pendant lequel tous les élèves peuvent participer, notamment Yaël dont la participation au travail pratique de géométrie est plus réduite que celle des autres, du fait des spécificités de son handicap. Ainsi, Marie-Thérèse donne à chacun la possibilité de s'exprimer dans le cadre d'un travail oral, ce qui lui permet à la fois de canaliser les demandes d'attention de tous les jeunes et d'accroître la participation de Yaël au cours. Cette technique est plus efficace que la précédente pour ramener le calme dans la salle de manière constructive, mais elle se heurte vite à sa propre limite : il s'agit ici d'un travail en groupe, et plus d'un

travail individualisé. Ainsi Marie-Thérèse est amenée, de par les conditions d'enseignement qui sont les siennes aujourd'hui, à chercher, par tâtonnements, de nouvelles techniques lui permettent de répondre aux besoins de sa classe, c'est-à-dire de tous les élèves et de chacun, ce qui l'amène à inventer, dans sa pratique, des moyens de résoudre l'aporie de l'enseignement individualisé dans un cadre collectif.

L'analyse de ce cours de géométrie nous permet alors de mieux saisir le rapport entre qualifications, compétences et savoir-faire dans les écoles d'aveugles d'aujourd'hui. Les caractéristiques de la situation d'enseignement (la nécessité d'enseigner en même temps à des enfants ayant des difficultés très diverses et une demande d'attention individuelle très forte) amènent Marie-Thérèse à construire un nouveau savoir-faire qui ne se réduit ni à la maîtrise d'une qualification spécialisée en éducation des enfants déficients visuels, ni à une compétence en matière d'écoute des besoins de chaque enfant et de pédagogie individualisée, mais qui tient plutôt à l'invention d'un équilibre entre la mise en application de ces qualifications et compétences et la résolution des difficultés liées aux conditions actuelles d'exercice du métier d'enseignant en école d'aveugles. Il s'agit de la gestion de l'individualisation dans un cadre collectif.

2.1.2 L'enseignement de la musique ou la disparition d'un métier

Si l'exemple du cours de géométrie est représentatif des transformations générales de l'enseignement en école d'aveugles, il ne donne pas toute la mesure des transformations à l'œuvre dans certaines « niches » de l'enseignement spécialisé. Le cas de l'enseignement de la musique est à cet égard plus frappant, car il montre, à l'extrême, les difficultés soulevées par les évolutions actuelles.

La professionnalité des enseignants spécialisés de musique repose sur une qualification rare : le CAEMA-DV, évoqué précédemment, dont l'obtention sanctionne la maîtrise de savoirs très spécifiques liés à l'enseignement de la musique aux aveugles. Le savoir central dans cette qualification est le Braille musical, une notation excessivement complexe. Le CAEMA-DV ne peut être obtenu qu'après trois ans de formation spécifique incluant une formation générale à la déficience visuelle, après une formation en musicologie.

L'école observée emploie deux enseignants spécialisés de musique aux profils différents. L'un (Pierre) est un homme d'une quarantaine d'années, lui-même déficient visuel, qui a étudié en école spécialisée et pour qui l'enseignement en milieu spécialisé s'est inscrit dans la logique de son parcours personnel. Il ne travaille qu'à mi-temps dans l'établissement : le reste de la semaine, il est employé dans un autre établissement. L'autre (Corinne) est une

femme allant sur la cinquantaine, voyante, à qui l'enseignement de la musique à des enfants déficients visuels est apparu très tôt comme une « vocation ». Dans les deux cas, le fait d'enseigner à des enfants déficients visuels représente une composante majeure de leur identité professionnelle. Aussi, dans leur carrière, ils ont considéré la transmission du braille musicale comme une part importante de leur « mission », cette notation apparaissant comme la clé de l'accès à la pratique instrumentale pour les non-voyants.

Dans l'école, l'enseignement de la musique se déroule sous deux formes (assurées toutes deux par les deux enseignants): des cours collectifs pour toutes les classes et des cours individuels de pratique instrumentale (piano ou batterie) pour les élèves qui en font la demande (« dans la limite des places disponibles »: il y a en réalité plus d'élèves demandeurs que d'heures de cours allouables à cette activité).

Aujourd'hui, les conditions d'enseignement sont très différentes de celles que Pierre et Corinne ont connues au début de leur carrière. Avec l'évolution du profil des élèves scolarisés en école d'aveugles et la très forte augmentation de la proportion d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage (qui constituent aujourd'hui la grande majorité des effectifs), les enfants qui peuvent réellement apprendre le braille musical se font rares. Dans les faits, il n'y en a aucun dans l'école. La compétence d'enseignement du braille musical s'avère donc, dans cette situation, inutile.

A l'inverse, les deux enseignants prennent aujourd'hui en charge des classes très hétérogènes avec, en particulier, des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles envahissants du développement ou des handicaps associés. Pour s'adapter à ce nouveau public, ils doivent donc entièrement réinventer leurs pratiques et développer de nouveaux savoir-faire.

Pour Corinne comme pour Pierre, enseigner la musique ne passe plus aujourd'hui par l'enseignement du braille musical ni du solfège (les cours individuels de piano avec des élèves malvoyants n'incluent plus non plus l'apprentissage de la lecture des notations musicales). L'enseignement est axé sur l'écoute, le travail « à l'oreille » et l'imitation. Pour les cours de piano, l'enseignant joue quelques mesures, puis donne à l'enfant le nom des notes à jouer à chaque main, de manière à ce qu'il travaille par répétition. Pour les cours de batterie, les élèves pratiquent également par imitation des rythmes joués par l'enseignant, à l'exception d'un jeune qui a perdu la vue récemment et a appris la batterie dans un conservatoire. Pour les cours collectifs, le travail est orienté sur l'apprentissage de la reconnaissance d'instruments, l'écoute de morceaux de différents styles (notamment des musiques du monde), une introduction à l'histoire de la musique pour les groupes les plus

âgés, et les jeux rythmiques en groupe. En ce sens, les enseignants sont en excès de savoir-faire par rapport au contenu réel de leur enseignement.

Cependant, ils font aussi face à d'importantes difficultés. Leurs classes comptent de plus en plus d'enfants ayant des difficultés de communication. Ils doivent donc entretenir avec les enfants une relation suffisamment individualisée pour pouvoir comprendre leurs difficultés et leurs intérêts, de manière à mettre en œuvre une pédagogie adaptée à leurs besoins. Dans ce cas aussi, la gestion de groupe est un enjeu majeur, et ce d'autant plus que, dans les groupes les plus jeunes, certains enfants ont des troubles du comportement (et que les jeux rythmiques sont un important facteur d'excitation). Dans les groupes les plus difficiles, ma présence en tant qu'observatrice a été perturbante, certains enfants étant très sensibles aux « présences étrangères ».

Un groupe encadré par Corinne est particulièrement difficile. Il compte un enfant ayant des troubles du spectre autistique qui émet un « bourdonnement » qu'il ne maîtrise pas, une enfant fortement malentendante, un enfant qui a de fréquentes crises de colère, un enfant très agité qui cherche à attraper (et jeter) les objets de son environnement, et deux enfants ayant des difficultés de communication⁸². Après les cours avec ce groupe, elle explique toujours qu'il est impossible pour elle de faire cours seule avec eux et qu'elle devrait travailler avec un éducateur (pour toutes les autres activités, ce groupe est encadré par deux, voire trois adultes). En l'état actuel, ses cours avec eux consistent autant à travailler la musique qu'à gérer les agitations de chacun et les effets d'entraînement sur le groupe. Le savoir-faire le plus mobilisé en pratique est donc, pour elle aussi, la gestion de groupe.

Toutefois, Corinne a également une autre approche du problème de sa qualification. Ayant pris acte de l'inadéquation entre sa qualification initiale et les besoins réels des enfants et de sa situation paradoxale d'excès et de manque de savoir-faire face aux réalités des classes, elle souhaite acquérir une qualification nouvelle et a entrepris une formation en musicothérapie et relaxation musicale, une méthode éducative fréquemment utilisée avec les enfants ayant des troubles du comportement. Ainsi, elle a entamé des séances individuelles avec deux enfants et paraît satisfaite de cette nouvelle orientation et de ses premiers résultats.

Pour Pierre, la question ne se pose pas dans les mêmes termes, car il n'est employé qu'à mi-temps dans l'établissement et travaille en parallèle dans une autre école avec des enfants n'ayant pas d'autre handicap que la déficience visuelle. Il a donc adopté une autre stratégie

⁸² Toutes ces difficultés sont à entendre *en plus de la déficience visuelle*.

pour le renouvellement de sa pratique professionnelle. En interview, il décrit ainsi son approche:

« Mes cours ici, c'est particulier. Au début, ça a été très dur. J'arrivais dans la salle avec ce que j'avais préparé, et puis ça marchait pas. Je passais des heures le soir à chercher ce que je pourrais bien leur faire faire, préparer, mais à chaque fois ça marchait pas. C'était vraiment dur. Et puis à un moment, j'ai compris qu'il fallait essayer autrement. Maintenant, en fait, je pars des enfants. Qu'est-ce qu'ils aiment, qu'est-ce qu'ils ont envie de faire à ce moment-là ? Parce que si tu arrives avec un programme que tu veux leur imposer, ça va pas aller. C'est intéressant pour personne. Alors que là, je commence par les écouter, et puis je trouve des exercices, ça veut pas dire qu'on travaille pas. Mais c'est pas pareil. C'est comme ça qu'ils progressent, et moi aussi c'est comme ça que je me fais plaisir. [...] Et puis de la musique autrement, j'en fais ailleurs, à côté, j'ai d'autres élèves pour le piano ou la batterie, et là, on fait du braille musical, on fait tout ça. Mais ici, c'est comme ça. Mais ça me plaît comme ça. »

Pierre résout donc ses difficultés en adoptant une manière d'enseigner centrée sur les envies des enfants et non sur un programme d'enseignement aux objectifs clairement fixés, tout en ayant par ailleurs une activité d'enseignement plus académique de la musique. Il développe ainsi ses compétences de manière séparée, avec un objectif d'individualisation dans un établissement et un objectif d'expertise disciplinaire dans l'autre.

Ces deux cas donnent à voir les transformations radicales du travail d'enseignement de musique en école d'aveugles: le métier tel qu'il existait autrefois, tel qu'il est défini par les qualifications, est jugé par les enseignants eux-mêmes en voie de disparition. Ils doivent donc, individuellement, se re-professionnaliser, avec leurs propres stratégies qui leur permettent de répondre à leur manière, en fonction de leur situation et inclinations personnelles, au paradoxe des savoir-faire mobilisés par leur travail. Le cas des enseignants de musique met donc en lumière de manière particulièrement frappante les évolutions des savoir-faire des enseignants spécialisés, entre dé-qualification et requalification.

Les cas de la géométrie et de la musique nous ont permis d'éclairer les transformations des savoir-faire des enseignants d'école d'aveugles à l'œuvre aujourd'hui en France. L'évolution des conditions d'enseignement amène les enseignants à ressentir à la fois un excès et un manque de compétences, une inadéquation entre leurs savoirs et savoir-faire et la situation de travail telle qu'elle se présente à eux aujourd'hui. Cette inadéquation apparaît au premier abord comme une dé-qualification, dans le sens où les qualifications spécifiques au

métier deviennent peu à peu inutilisables, la situation nécessitant plutôt des savoirs très généralistes. Toutefois, en pratique, les enseignants sont amenés à recomposer leur gamme de compétences, éventuellement en acquérant de nouvelles qualifications, mais surtout en développant leur savoir-faire en matière de gestion de groupe et d'individualisation des enseignements dans un cadre collectif de plus en plus complexe. Ainsi, pour eux, l'enjeu de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers se matérialise principalement par un problème d'équilibre de cette prise en compte entre des enfants ayant tous des besoins éducatifs très spécifiques. La dé-qualification peut alors apparaître comme une forme de requalification autour de la capacité à prendre en compte des besoins éducatifs très hétérogènes dans un cadre collectif.

Néanmoins, la thèse d'une requalification des enseignants d'écoles d'aveugles autour de compétences plus adaptées aux nouvelles situations d'enseignement laisse en suspens une question essentielle: si les enseignants spécialisés se requalifient dans un objectif plus généraliste, que deviennent les qualifications spécialisées? A l'instar de l'enseignement du Braille musical, ne risquent-elles pas de disparaître, faute de rencontre en un même lieu des enfants susceptibles d'apprendre et des professeurs capables d'enseigner ?

En France, la formation d'enseignants spécialisés dans l'Education Nationale a pour objectif de faciliter le transfert de compétences en même temps que le transfert d'élèves. Il n'est pas notre objet ici de discuter de la réussite ou non de cette politique dans le cadre du développement de la scolarisation inclusive. Mais on notera que, dans le cas des enfants scolarisés en milieu spécialisé, la valeur ajoutée de cette scolarisation, à savoir le fait d'être pris en charge par des enseignants experts de la pédagogie adaptée à la déficience visuelle, semble s'effriter progressivement.

2.2 Japon : l'individualisation poussée à l'extrême

Au Japon, du fait du système de rotation des enseignants et des conditions d'enseignement particulières liées au faible nombre d'élèves, les enjeux liés aux savoir-faire des enseignants spécialisés revêtent des formes quelque peu différentes : il s'agit plutôt de gérer l'absence de collectif et ses potentiels effets contre-productifs sur l'enseignement. On prendra ici deux exemples pour éclairer la situation et le contraste avec les écoles d'aveugles françaises. Dans les deux cas, on observe que l'utilisation de savoirs spécifiques à la déficience visuelle est très limitée (à la fois du fait que l'enseignant ne possède pas ces savoirs et parce que la situation d'enseignement ne les nécessite pas), les compétences mobilisées par l'enseignant s'articulant plutôt autour d'une réflexion sur l'invention de

pratiques permettant aux enfants de développer leurs capacités de communication et d'insertion dans un collectif, dans des conditions très peu propices à la socialisation.

2.2.1 Le cours de japonais et l'apprentissage de la communication.

Le cours sur lequel s'appuie cette analyse a eu lieu le 30 janvier 2013 de 9h50 à 10h35 à l'école d'aveugles de Hiroshima (*Hiroshima chūō tokubetsushiengakkō*, 広島中央特別支援学校). Il s'agit d'un cours de japonais (*kokugo*, 国語) dans une classe de 5ème année d'école primaire⁸³, catégorisée « handicap simple » (*tan'itsu*, 単一), c'est-à-dire n'accueillant que des élèves n'ayant pas de handicap lourd en plus de la déficience visuelle, par opposition aux classes *chōfuku* (重複) qui accueillent des enfants polyhandicapés (là encore en respectant la même progression de classes qu'à l'école ordinaire : 1ère année d'école primaire, 2ème année, 3ème année...). En pratique, la classe observée ne compte qu'un seul élève, Okada⁸⁴. Okada est malvoyant mais parvient à lire au tableau à l'aide d'une lentille grossissante. Il a des difficultés d'apprentissage et surtout de communication : son élocution est un peu difficile et il s'exprime par phrases très courtes, ne parlant que lorsque l'enseignant le sollicite.

L'enseignant, M. Honda est un homme d'environ 35 ans, en poste dans l'école depuis trois ans, après un début de carrière en école ordinaire. Il ne possède que la licence d'enseignement primaire ordinaire.

Mon carnet de terrain donne du cours la description suivante:

⁸³ Dans les écoles spécialisées japonaises, les classes sont désignées sous les mêmes noms que dans le système scolaire ordinaire, même si le contenu des cours est différent. Cette désignation correspond plutôt à l'âge des élèves. En France, l'école observée pratiquait un choix différent : les groupes portaient des noms qui ne comportaient pas de référence au système ordinaire (car le personnel de l'école considérait que la différence entre le contenu réel des enseignements et le niveau « classique » de CM1 ou de 6ème, par exemple, était trop importante pour que l'on puisse conserver une identité de nom), mais désignaient les objectifs spécifiques du groupe : GPE pour « groupe pédago-éducatif », SPFP pour « section de première formation professionnelle »...

⁸⁴ Conformément à l'usage japonais, l'enseignant appelle l'élève par son nom de famille. En l'occurrence, il ajoute à ce nom le suffixe -kun, ce qui est la manière commune de s'adresser au petit garçon (une pratique par ailleurs contestée dans le cadre scolaire car elle contribue à une forte différenciation des genres).

Salutations de début de cours⁸⁵.

M. Honda annonce le programme : ils vont travailler à partir de la rédaction qu'Okada a préparée la dernière fois. Il s'agissait de raconter un moment où il a ressenti une émotion forte. Puis, comme M. Honda a lui aussi préparé une rédaction, ils en discuteront aussi ensemble.

Okada se lève et lit sa rédaction. « Je suis allé à Adventureland. Je me suis disputé avec mon petit frère. J'ai conduit la voiture. J'ai mangé une glace. C'était bien. »

M. Honda dit que c'est bien mais qu'il y a des choses qu'il n'a pas bien comprises. Se met à lui poser des questions.

Honda - Tu es allé à Adventureland avec qui ?

Okada - Avec ma famille.

Honda - Vous étiez combien ?

Okada - Quatre personnes.

Honda - Alors c'était qui c'est quatre personnes ? Okada-kun et qui ?

Okada - Mon père...et ma mère...et mon petit frère.

Honda - Ah oui, ton petit frère était là, tu en parles après. Alors vous êtes allés à Adventureland tous les quatre, Okada-kun, ton père, ta mère, et ton petit frère. On l'écrit dans la rédaction ?

Okada - Oui.

Honda - On écrit quoi ?

Okada - Je suis allé à Adventureland avec ma famille.

Honda - Oui, on peut écrire ça. Mais on peut aussi écrire avec qui, ton père, ta mère, ton petit frère. Comment je fais si je ne sais pas combien de personnes il y a dans ta famille ? Je ne comprends pas, hein. C'est bien si tu écris qui il y a dans ta famille.

Okada - Oui.

Honda - Tu écris quoi ?

Okada - Je suis allé à Adventureland avec mon père, ma mère et mon petit frère.

Il écrit sur une autre feuille.

Ils reprennent. Tu t'es disputé avec ton petit frère, pourquoi ? Il explique la dispute, ils voulaient tous les deux être au volant de la voiture dans le manège. A chaque fois, M. Honda pose des questions pour qu'il précise. Quelle voiture, la voiture de ton père et ta mère ? Et vous êtes restés fâchés tout le temps ? Et tu as ressenti quoi quand vous étiez fâchés ? Et quand vous vous êtes réconciliés ? Conversation très saccadée, Honda lui tire les vers du nez progressivement, il parle assez doucement, ils sont face à face dans la grande salle vide, un de chaque côté du bureau de Okada. A chaque fois qu'ils font une nouvelle phrase explicative, Okada la note sur la nouvelle feuille. Finalement, Okada relit sa première rédaction, puis la deuxième : « Je suis allé à Adventureland avec mon père, ma mère et mon petit frère. Je voulais conduire la voiture du manège. Comme mon frère voulait la conduire aussi, on s'est disputé. J'étais triste. Alors je me suis excusé et on s'est réconcilié. On a fait plusieurs fois du manège. Ensuite on a tous mangé des glaces. C'était agréable. Je veux y retourner. »

Honda demande laquelle il trouve la plus facile à comprendre, Okada dit la deuxième.

Honda dit que lui aussi a préparé une rédaction à propos de quelque chose qu'il a fait quand il avait l'âge d'Okada et qu'il va la lire, et ensuite Okada dira ce qu'il en pense.

« Je faisais partie de l'équipe de football. Ce jour-là, j'ai marqué un but. J'étais triste. »

Honda demande ce qu'Okada en pense. Silence. Honda lui redemande ce qu'il pense de cette histoire. Okada demande pourquoi Honda était triste. Honda dit « Et oui, j'avais marqué un but,

⁸⁵ Il s'agit là d'une règle commune à toutes les écoles japonaises qui se retrouve également dans les écoles spécialisées (y compris dans les « classes » d'enfants ayant les handicaps les plus lourds, c'est-à-dire les enseignements individualisés dans un lit d'hôpital), sous des formes plus ou moins adaptées aux possibilités de communication des élèves). Dans le cas présent, Okada se lève et dit, avec quelques difficultés d'articulation « On commence le cours de japonais de la deuxième heure (de cours de la journée). Salut. », puis Okada et M. Honda saluent en s'inclinant.

mais j'étais triste... ». Okada redemande pourquoi. Honda explique qu'il était heureux d'avoir marqué un but mais que ce jour-là ses parents n'avaient pas pu venir voir son match, et qu'il était triste qu'ils ne soient pas là. Okada a l'air intéressé par l'histoire. Demande pourquoi ils n'étaient pas là. Honda dit qu'ils s'occupaient de son petit frère. Okada dit que Honda a dû se sentir seul.

Honda – Oui, je me suis senti seul. Mais la semaine d'après, ils venus.

Okada – La semaine d'après aussi vous avez marqué un but ?

Honda – Ah non, c'est dommage, mais la semaine d'après je n'ai pas marqué.

C'est l'heure. Honda dit que la prochaine fois ils écriront ensemble cette histoire.

Salutations de fin de cours⁸⁶.

Dans cette scène, on peut noter que M. Honda n'utilise pas particulièrement de savoir-faire spécifique à la déficience visuelle. En dehors du fait que les rédactions sont écrites en gros caractères, le cours pourrait être donné de la même manière dans une classe ordinaire, tout au moins au niveau du contenu.

En revanche, la forme qu'il prend est très caractéristique de l'enseignement en école d'aveugles japonaise. Le plus frappant dans cette scène est sans doute le paradoxe qui consiste à faire apprendre à un enfant à s'exprimer pour un public dans une salle qui ne compte qu'un seul interlocuteur. M. Honda lui-même admet, après le cours:

« Ca, c'est vraiment un cours qu'on doit faire en groupe. Que les enfants parlent entre eux, qu'ils disent « j'ai compris » ou « j'ai pas compris », qu'ils demandent des explications, qu'il y ait un échange... Je crois que c'est très important pour apprendre la communication. Vous avez vu, Okada-kun, quand c'était moi qui racontait les histoires, il était timide, c'était difficile pour lui de poser des questions. Après ça allait mieux mais... Ca l'aurait vraiment aidé qu'il y ait d'autres enfants qui posent des questions avec lui. Je sais que ce n'est pas bien pour lui d'être tout le temps tout seul avec moi. Il se sent seul. J'essaie au maximum de parler avec lui. J'ai raconté ma propre histoire, pour qu'il y ait un peu d'échange. Mais c'est compliqué. Moi aussi je me sens un peu seul quelquefois. Mais on n'a pas le choix. On ne peut rien faire d'autre que faire comme ça. »

M. Honda met ainsi l'accent sur la principale difficulté qu'il rencontre dans son travail: gérer le fait d'être en permanence seul avec le même enfant. Il s'agit là de la situation inverse de celle observée en France: il ne s'agit pas de gestion de groupe, mais de gestion de l'absence de groupe. Ici l'individualisation de l'enseignement est non seulement une réalité, mais elle est même poussée à une telle extrémité qu'elle devient difficile à vivre pour l'enseignant et improductive pour l'élève. Dans la préparation de ses cours, M. Honda doit alors prêter une attention particulière à trouver des formes pédagogiques qui amènent l'enfant

⁸⁶ Comme pour les salutations de début d'heure, Okada annonce la fin de cette heure de cours, puis ils saluent tous les deux.

à communiquer et qui rompent la solitude dans laquelle les plongent tous deux leur face-à-face permanent.

La difficulté associée à cela concerne le lien qui ne peut manquer de se créer entre l'enseignant et l'élève dans de telles conditions. Si une bonne connaissance de l'enfant par l'enseignant et l'établissement d'une relation de confiance mutuelle sont les conditions d'une éducation répondant aux besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap, la relation de face-à-face permanent a également de effets pervers. D'une part, l'enseignant n'ayant pas d'autre occupation possible que de s'occuper de l'unique enfant placé sous sa responsabilité, il doit veiller à laisser à l'élève une liberté suffisante pour lui permettre de développer son autonomie, c'est-à-dire ne pas montrer à l'enfant une attention excessive qui empêcherait celui-ci de faire ses propres essais et erreurs. Dans le cadre du cours de M. Honda, cela se traduit par la réalisation par l'enfant, en autonomie, pendant une précédente heure de cours, du texte qu'il lit et dont la séance étudiée est une sorte de correction interactive.

D'autre part, la bonne compréhension par l'enseignant de l'enfant et de ses difficultés de communication peut finir par inciter l'enfant à prendre pour acquis le fait que son expression est compréhensible telle qu'elle est. Elle peut alors devenir un frein aux exigences de l'enseignant et à la progression de l'élève. M. Honda dit ainsi qu'il s'efforce d'imaginer les questions que poseraient à Okada d'autres enfants de son âge et des personnes qui le connaîtraient moins bien que lui. Même s'il comprend bien ce qu'Okada veut dire, il est important de continuer à lui montrer qu'il pourrait être plus clair et plus précis, pour l'inciter à continuer ses progrès. Ainsi, M. Honda prend garde à ne pas se montrer trop indulgent. Il doit trouver un équilibre entre une attitude encourageante saluant les réussites de l'enfant et une exigence stimulant sa progression. Dans la situation de cours particulier qui est la sienne, trouver cet équilibre nécessite une réflexion permanente.

Ce cas met ainsi en lumière trois aspects de la pratique des enseignants d'école d'aveugles au Japon:

- la faible mobilisation de savoir-faire spécifique à la déficience visuelle (que les enseignants maîtrisent peu, du fait de leurs qualifications) qui, comme en France, pourrait être interprétée comme une déqualification du métier,
- la mise en oeuvre de compétences d'individualisation de la pédagogie et d'attention aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève,

- le développement de nouveaux savoir-faire consistant à adapter les pratiques aux difficultés créées par les conditions d'enseignement dans les écoles d'aveugles japonaises (la situation de « cours particulier »).

Ainsi, les enseignants spécialisés ne sont pas des spécialistes de la déficience visuelle mais construisent leur professionnalité autour de leur capacité à mettre en œuvre un enseignement qui réponde aux besoins particuliers de l'élève tout en demeurant stimulant pour lui dans une situation d'enseignement qui se fait de moins en moins propice à l'exigence. Ils sont amenés à se faire experts de la relation éducative en contexte de cours particulier.

2.2.2 La musique ou la récréation du collectif

Afin d'établir un parallèle avec la situation décrite en France, j'ai choisi de présenter aussi ici l'état de l'enseignement de la musique en école d'aveugles au Japon.

Au Japon, l'enseignement du braille musical n'a jamais été un élément de la qualification des enseignants de musique en école d'aveugles. Cela peut s'expliquer par des raisons historiques. En Europe, depuis la création des premières écoles d'aveugles, la musique, et en particulier l'accordage de piano, est le principal débouché professionnel pour les aveugles. Cela appelle une formation poussée à la musique classique qui ne peut se faire sans la maîtrise du braille musical. Au Japon, si l'histoire des aveugles a été marquée par l'importance des aveugles musiciens du Moyen-Age, la formation de ceux-ci a été, historiquement, assurée par les corporations de musiciens aveugles selon une tradition orale. La création des écoles d'aveugles a eu lieu au même moment que l'introduction du solfège occidental (qui a donné naissance au braille musical). Cependant, dans le contexte de cette époque, la musique des aveugles ne jouissait plus depuis longtemps de l'importance qu'elle avait au Moyen-Age et elle n'était qu'un débouché professionnel rare, le principal étant la médecine chinoise. Ainsi, l'enseignement poussé de la pratique instrumentale aux aveugles n'a jamais été considéré comme une priorité au même titre qu'en Europe et il a été pris en charge, plutôt que par les écoles, par des associations d'aveugles, pour une pratique de loisir, ou beaucoup plus rarement professionnelle, peut-être dans le prolongement de la formation par les pairs qui avait cours dans les corporations.

Comparativement, la qualification classique des enseignants de musique apparaît donc moins poussée, moins technique qu'en France. Aussi n'existe-t-il pas de phénomène de déqualification aussi visible. De plus, aujourd'hui, le système de rotation, dans lequel les

professeurs de musique sont engagés au même titre que les autres, empêche de fait le développement d'une qualification hautement spécialisée en la matière.

Enfin, rappelons que l'enseignement de la musique par des enseignants de musique n'a cours qu'aux niveaux collège et lycée. Au niveau primaire, il est assuré par les enseignants de primaire, chacun dans leur classe respective, comme à l'école ordinaire. On peut noter à ce propos que la compétence musicale des enseignants de niveau primaire (ayant la licence ordinaire) est, en comparaison, nettement plus élevée qu'en France.

Etudions maintenant deux cas de cours de musique observés en écoles d'aveugles japonaises.

Le premier a lieu le 10 mars 2014 entre 10h55 et 11h45, à l'école Bunkyō (東京都立文京特別支援学校) de Tokyo. Cette école a la particularité de n'accueillir que des élèves de niveaux lycée et formation professionnelle. En effet, la métropole de Tokyo compte cinq écoles d'aveugles dont trois se sont regroupées : depuis 1962, les écoles de Kugayama et Katsushika n'accueillent plus que des enfants de niveaux primaire et collège, tandis que le niveau lycée, pour les enfants des secteurs des trois écoles, est assuré par l'école Bunkyō. Les effectifs dans les classes de cette école sont donc légèrement plus importants que, par exemple, à Hiroshima.

Ainsi, la classe observée ce jour-là compte trois élèves. Il s'agit d'une classe *tan'itsu* de deuxième année de lycée. Les jeunes sont : Abe, un jeune homme non-voyant, Miura, une jeune fille malvoyant et Yoshida, un jeune homme malvoyant. Aucun des trois n'a de difficultés majeures d'apprentissage ou de communication. L'enseignant, M. Kawada, travaille dans cette école depuis deux ans; il était auparavant employé dans une école spécialisée en handicap mental. Le cours a lieu dans la salle de musique de l'école: une salle d'environ trente mètres carrés équipée d'un piano à queue, d'une batterie et d'une dizaine de taiko (tambours japonais). M. Kawada est au piano, les jeunes sont debout à l'autre bout de la salle. D'un côté comme de l'autre, ils doivent faire porter leur voix loin pour communiquer, ce qui paraît étonnant au vu du nombre de personnes dans la salle, mais on peut supposer qu'il s'agit là justement d'un élément à part entière du travail dans ce cours.

Le cours se déroule de la manière suivante:

Salutations de début de cours.

M. Kawada annonce le programme: ils vont continuer à travailler sur la chanson *Country Roads* (avec le texte japonais). Il demande aux jeunes s'ils se souviennent de la chanson. Oui unanime. Il se met au piano et les fait chanter. D'abord quelques échauffements, il se met au piano et leur fait faire quelques exercices classiques pour se chauffer la voix. Ensuite, ils font ensemble une fois la chanson. Ils chantent fort tous les trois, pas de problème pour les entendre dans la grande salle par-dessus le piano et le résultat est juste, en plus. M. Kawada est satisfait de leur prestation. Ensuite il leur demande s'ils se souviennent du rythme de batterie qu'ils ont étudié. Oui. D'abord il leur fait taper le rythme avec mains sur les cuisses et pieds, pour répéter le rythme de base de la chanson. Il joue l'accompagnement de la chanson pendant ce temps. Ils suivent bien tous les trois. Ensuite, il leur fait répéter le bridge, de la même façon. Abe et Miura suivent bien, c'est un peu plus difficile pour Yoshida. M. Kawada le fait reprendre en décomposant, plus lentement. Lentement, ça marche bien. Ils refont ensemble, à vitesse normale, ça va pour tout le monde. Ensuite, Abe va à la batterie et joue tandis que Miura et Yoshida chantent. Ca rend vraiment bien! Puis Miura à la batterie tandis qu'Abe et Yoshida chantent. Miura perd le rythme en cours de chanson, elle s'arrête et tourne la tête vers M. Kawada. Les autres ne s'arrêtent pas, M. Kawada lui fait signe de la voix quelques mesures plus loin pour qu'elle reprenne. Ensuite, ça marche bien, le bridge aussi. Enfin, Yoshida à la batterie et Abe et Miura chantent. Ca marche bien pour le rythme de base, mais le bridge est très hésitant, confus. A la fin de la chanson, M. Kawada vient près de lui, c'est la première fois depuis le début du cours qu'il vient de ce côté de la salle. Ils reprennent le bridge ensemble, en décomposant. Quand Yoshida va lentement, ça marche. Ils leur fait faire, à Abe et Miura en tapant, à Yoshida à la batterie, à vitesse normale. C'est l'heure de terminer, salutations de fin de cours. Moi aussi je connais la chanson par coeur maintenant...

Cet exemple nous permet de comprendre à quoi ressemble l'enseignement de la musique aux enfants déficients visuels sans handicap associé au Japon. En réalité, il ne comporte pas vraiment d'éléments spécifiques au handicap visuel: c'est avant tout l'ouïe des jeunes qui est sollicitée, à la fois pour reproduire les rythmes et les notes et pour conserver l'harmonie entre ce qu'ils jouent/chantent et ce que font les autres. En effet, M. Kawada fait travailler ses élèves sur deux dimensions complémentaires, la technique individuelle et l'harmonie collective. En entretien, il dit ne pas connaître le braille musical et se montre très étonné d'apprendre qu'en France, c'est le fondement de la qualification des enseignants de musique en école d'aveugles. Il affirme que, de son côté, il n'en ressent pas le besoin et qu'il lui

semble plus adapté pour les jeunes de travailler à développer leur écoute et leur capacité à participer à un groupe.

En cela, le cours de musique apparaît comme un contrepoint à la situation précédemment évoquée : ici, les jeunes sont amenés à prendre place dans un collectif et à jouer ensemble. Toutefois, on pourrait supposer que ce phénomène est propre à l'école observée, puisqu'elle est issue d'une réorganisation visant justement à favoriser les regroupements d'élèves. Qu'en est-il dans des écoles plus classiques?

Il me semble important, pour éclaircir ce point, d'analyser un autre exemple pris dans des conditions tout à fait différentes. La scène décrite ici se déroule dans l'école d'aveugles de Kyoto, dans une classe de 4ème année d'école primaire d'enfants polyhandicapés (*chōfuku*, 重複).

La classe observée comporte trois élèves. Il existe donc une classe, en tant que collectif. Cependant, cette classe est prise en charge par...trois enseignants. C'est la seule observation que j'ai réalisée dans cette classe et j'ai donc utilisé les notations P1, P2 et P3 pour les enseignants (P1 et P3 sont des femmes, P2 un homme, et tous trois ont une trentaine d'années) et E1, E2 et E3 pour les élèves (E1 est une fille, non-voyante, ayant un handicap moteur et assistant au cours dans un fauteuil roulant, ainsi que des difficultés de communication : elle ne sort pratiquement pas sa voix. E2 est un garçon malvoyant qui se déplace à l'aide d'un déambulateur. E3 est un garçon non-voyant. Tous les trois ont un handicap mental.)

Voici la scène décrite dans mon carnet de terrain.

Salutations de début de cours.

P1 est au piano. Elle annonce la chanson, il s'agit de dire, en chanson, qui est dans la salle. Au cours de la chanson, elle appelle chacun des enfants à son tour, puis les enseignants. Chaque fois elle fait toute seule la partie où elle appelle les noms (elle a une magnifique voix de soprano!) et ils chantent tous en chœur le refrain. Quand elle appelle un nom, la personne concernée dit « Hai ». E1 ne sort pas sa voix, P2 dit « Hai » à sa place en la faisant taper dans ses mains.

P1 annonce qu'aujourd'hui il y a un invité, elle m'appelle « Anne-sensei », je dis « hai ». Elle demande aux enfants qui est Anne-sensei, d'où elle vient, il faut lui demander. Je dis de France. Elle demande aux enfants s'ils connaissent la France. E2 dit « hai ». P1 me pose quelques questions. Puis elle dit qu'ils ne connaissent pas de chanson en français mais qu'on peut chanter en anglais tous ensemble. On chante « Head, shoulder, knees and toes », en faisant les mouvements. P2 fait faire les mouvements à E1 en lui prenant les mains, P3 guide E2 et E3 qui ont plus de

mobilité. E1 ne sort pas sa voix.

Puis chacun prend son instrument: E1 a un petit tambour, E2 un mélodika, E3 un harmonica. P1 demande à chacun de faire le morceau. E2 et E3 font la mélodie, ils la savent par coeur. E1 fait un rythme, en fait c'est P2 qui lui prend la main pour la faire taper sur le tambour. Puis ils jouent tous ensemble, avec P1 au piano. Pendant ce temps, P3 s'occupe de papiers de l'autre côté de la salle.

Ensuite, P1 annonce qu'ils vont répéter la chanson pour la cérémonie de fin d'année. P2 va chercher une guitare. Ils jouent et chantent tous, P3 fait battre le rythme à E1 qui ne sort pas sa voix. P1 chante avec les enfants, P2 et P3 font une deuxième voix. Impressionnant! Ils refont la chanson deux fois.

Applaudissements. Salutations de fin de cours.

Dans cet extrait, on constate à nouveau qu'aucune des connaissances musicales spécifiques à la déficience visuelle n'est mobilisée. Les principaux objectifs du cours sont d'amener tous les enfants à avoir une forme de pratique musicale, en fonction de leurs capacités physiques et notamment de leur mobilité, et à jouer ensemble.

De plus, on observe ici une pratique que l'on n'a pas encore évoquée: le *team teaching* (チームティーチング), c'est-à-dire l'enseignement à plusieurs. Le *team teaching* est très fréquent dans les classes d'enfants polyhandicapés (on reviendra au chapitre suivant sur les possibles raisons de ce développement), mais se rencontre aussi parfois dans les autres classes. Il favorise le travail individualisé avec des enfants qui ont des besoins très spécifiques, en particulier des problèmes de mobilité. Toutefois, la scène décrite montre également une autre facette de cette pratique : « *Pendant ce temps, P3 s'occupe de papiers de l'autre côté de la salle* ». Pour l'activité de chant, deux enseignants suffisent, et il n'y a en quelque sorte « pas besoin » de la troisième. C'est une observation que je ferai à de nombreuses reprises pendant des cours en *team teaching* : il n'est pas rare que l'un des enseignants, tout en restant dans la salle de classe, vaque à des activités qui n'ont rien à voir avec le cours. On peut y voir la marque d'un système dans lequel, comme on l'a évoqué précédemment, l'enseignement n'est qu'une activité parmi d'autres pour les enseignants qui doivent assurer une lourde charge administrative en plus de leur travail avec les enfants. Mais il apparaît aussi, par comparaison avec la France, que ces enseignants qui se mettent en retrait ne « manquent » pas particulièrement à la gestion du cours qui se déroule à côté d'eux (ce qui est particulièrement frappant lorsqu'on a précédemment observé la situation française, ses difficultés de gestion de classe et le manque criant d'adultes). Au contraire, il semble que, dans la pratique du *team teaching* au Japon, les enseignants soient plutôt « trop

nombreux » par rapport aux besoins réels de la situation d'enseignement, ce qui fait écho à la difficulté précédemment évoquée de laisser une forme d'autonomie aux enfants dans une situation d'omniprésence des adultes.

Cet exemple qui montre à nouveau que les enseignants inscrivent l'enseignement de la musique dans la perspective plus large de l'éducation à l'écoute et à l'expression met ainsi en lumière deux éléments relatifs aux savoir-faire enseignants :

- Les enseignants de cette classe mobilisent des compétences liées à l'enseignement musical ordinaire (d'autres enseignants de l'école me confieront que le niveau musical de cette équipe d'enseignants est très élevé et que les autres classes n'obtiennent pas nécessairement des résultats aussi impressionnants...à l'observation, je suis néanmoins étonné, à en juger du point de vue français, par la qualité générale des cours de musique et des résultats obtenus en pratique par tous les élèves). Ici, l'absence d'utilisation de savoirs spécifiques à la déficience visuelle ne semble nullement nuire à la qualité de l'enseignement.
- Le cours a un objectif autre que musical: il s'agit d'éduquer les élèves à l'insertion dans un collectif, un objectif qui est, comme on le décrira au chapitre suivant, l'une des missions de l'école japonaise (Tsuneyoshi, 2007). A cet égard, qu'il s'agisse des écoles ordinaires ou des écoles spécialisées, les activités musicales en classe visent à favoriser l'apprentissage de la coopération et de la communication dans un groupe (entre autres objectifs à dimension morale) (Hiyoshi, 2011). Les principaux savoir-faire mobilisés par les enseignants sont donc d'ordre relationnel. Les enseignants ont en effet pour mission d'accompagner les enfants dans le développement de leur capacité d'expression et d'écoute. Là encore, ils se trouvent face à la difficulté de trouver un équilibre dans une relation individualisée.

L'analyse de ces quelques cas japonais nous amène à voir que la qualification des enseignants d'école d'aveugles y est nettement moins technique qu'en France, plus orientée sur les aspects d'écoute de l'élève et de réponse à ses besoins particuliers que sur une expertise en matière de déficience visuelle. C'est pourquoi, dans les conditions de travail qui caractérisent aujourd'hui les écoles d'aveugles (effectifs très réduits et situation de « cours particulier »), la difficulté du métier d'enseignant ne réside pas tant dans le fait de répondre aux besoins individualisés des enfants que dans celui de ne pas y répondre trop vite, de manière à ne pas étouffer les essais et erreurs nécessaires à l'apprentissage de l'autonomie. Ils doivent de plus porter une attention particulière aux enseignements liés à la

communication et à l'intégration dans un groupe, en recréant, selon les possibilités qui leur sont ouvertes, des situations dans lesquels les élèves peuvent faire partie d'un collectif, au cœur d'un système fondé sur l'extrême individualisation.

Ainsi, la comparaison franco-japonaise met en lumière le fait que, dans les pratiques, les savoir-faire mobilisés par les enseignants d'école d'aveugles ne sont que très peu spécifiques à la déficience visuelle ; il s'agit plutôt de capacités à répondre aux besoins individuels de chaque enfant. Cependant, ce travail prend une forme très différente entre les deux pays.

En France, les enseignants se trouvent paradoxalement à la fois en excès de connaissances (ils n'utilisent au quotidien qu'une très faible partie des savoirs spécialisés acquis au cours de leur formation à la déficience visuelle) et en manque de compétences (surtout les enseignants ayant reçu une formation spécialisée en déficience visuelle, qui ont une connaissance limitée des autres handicaps et doivent se former eux-mêmes pour pouvoir prendre en charge des enfants aux difficultés variées). Ils ressentent ce manque de manière d'autant plus aiguë que celui-ci s'accompagne d'un certain manque de moyens humains : ils sont amenés à gérer des groupes nombreux, avec des enfants aux difficultés très hétérogènes, ayant un fort besoin d'attention individualisée et, là où la présence d'un adulte supplémentaire permettrait de résoudre bon nombre de problèmes, ils doivent souvent prendre en charge seul les difficultés de la gestion de groupe en plus des questions pédagogiques proprement dites. Ainsi, il leur faut inventer sans cesse de nouvelles méthodes pour répondre aux besoins d'enfants dont les difficultés sont complexes, et cela nécessite de leur part un important travail de recherche et de réflexion, voire de formation complémentaire. Mais ce travail est rendu plus difficile du fait que, dans beaucoup de groupes, l'activité pédagogique est troublée par des difficultés de gestion du collectif.

Au Japon, les enseignants d'école d'aveugles ne sont que très rarement en excès de compétences par rapport aux besoins réels des enfants, puisque très peu d'entre eux ont reçu une formation spécialisée en déficience visuelle. Comme ils ont le plus souvent été formés par leurs pairs à l'intérieur de l'école, leurs connaissances sont plutôt bien ajustées à la réalité des classes, même si ce processus de formation « sur le tas » plutôt qu'en formation initiale implique des débuts difficiles dans l'école, face à des élèves dont ils ne connaissent pas encore les difficultés (*cf. infra*). De plus, contrairement aux écoles françaises, les écoles d'aveugles japonaises bénéficient d'un taux d'encadrement très élevé. La gestion de classe n'apparaît donc à aucun moment comme un problème, dans des conditions d'enseignement qui relèvent plutôt du cours particulier. Cependant, cette situation de cours en effectifs très

réduits pose également des difficultés : l'enseignant doit savoir gérer cette relation individualisée à l'extrême avec l'élève et inventer des moyens d'amener celui-ci à développer son autonomie et ses capacités de communication dans des conditions qui se prêtent peu à la socialisation.

On peut donc dire qu'aujourd'hui, en pratique, rares sont les cas où les enseignants mobilisent dans leur pratique les connaissances les plus spécialisées en matière de déficience visuelle. Les écoles françaises et japonaises ont cependant adopté des positions opposées pour gérer le passage au généralisme : en France, les enseignants sont d'abord des spécialistes qui, face aux réalités du terrain, sont amenés à diversifier leurs compétences, tandis qu'au Japon, ils sont d'abord des généralistes qui doivent, à leur entrée en école d'aveugles, acquérir les compétences nécessaires à la pratique de l'enseignement spécialisé. De plus, la pratique du métier d'enseignant spécialisé ne consiste pas seulement à appliquer un savoir-faire technique, il s'agit également d'un travail relationnel avec les enfants (la dimension de *care* du métier que l'on évoquait aux chapitres précédents) dont la difficulté réside, en France, dans la gestion du collectif et, au Japon, dans la gestion de son absence. Dans les deux cas, la pratique du métier impose aux enseignants de réinventer sans cesse leurs manières d'agir, de trouver sans cesse de nouvelles solutions à des problèmes complexes. Il s'agit donc bien d'une « pratique prudentielle » au sens défini précédemment, un travail dans lequel les enseignants sont amenés à résoudre des problèmes complexes et toujours en partie inédits (chaque enfant est différent et les techniques pédagogiques ne sont donc pas directement transférables de l'un à l'autre), dans des situations d'incertitude (une solution peut s'avérer temporairement efficace avec un enfant, sans que cela signifie qu'elle soit la meilleure de manière absolue).

Comment les enseignants spécialisés français et japonais acquièrent-ils l'expérience nécessaire à cette pratique ?

3. Le métier d'enseignant spécialisé : des compétences construites par l'expérience

L'analyse précédente nous a permis de montrer que le métier d'enseignant spécialisé s'apparente à une suite de délibérations prudentielles, d'inventions permettant de résoudre les problèmes complexes qui se posent au quotidien. On a également mis en lumière le fait que le métier ne se limite pas, loin de là, à la mise en application de savoirs acquis au cours de la formation (qui peut au contraire se révéler insuffisante). On peut donc supposer que les compétences permettant aux enseignants spécialisés d'accomplir leurs pratiques quotidiennes sont avant tout construites pas l'expérience.

Comment se déroule la construction par l'expérience des compétences des enseignants spécialisés ? Cette question se pose de manière différente selon qu'on l'envisage à court ou long terme. Il est donc nécessaire de l'envisager à travers plusieurs cas individuels : on présentera, dans chaque pays, le cas d'un enseignant entré récemment dans le métier et celui d'un enseignant plus expérimenté, afin de mettre en relief les différentes formes d'apprentissage dans le métier et les éventuels écarts qui peuvent exister entre les différentes générations. Dans le cas de la génération expérimentée, l'expérience s'est construite autour d'une connaissance approfondie de la déficience visuelle et des techniques pédagogiques spécialisées. Si la réalité des salles de classes implique aujourd'hui, de la part de ces enseignants, certaines adaptations qu'ils mettent en œuvre en articulant des inventions et des résistances, leur longue expérience est une ressource qu'ils souhaitent mettre au service de la nouvelle génération en endossant le rôle de formateurs. Pour la nouvelle génération, l'acquisition de l'expérience prend des formes diverses. En France, les jeunes enseignants sont avant tout des « bricoleurs » qui inventent individuellement les solutions qui leur semblent les plus adaptées aux besoins des enfants, au risque de se trouver parfois en conflit avec des enseignants de la génération précédente. Au Japon, au contraire, l'expérience s'acquiert par l'insertion dans un collectif au sein duquel les enseignants les plus expérimentés jouent un rôle central.

3.1. La génération expérimentée : entre expérience, inventions et résistances

Prenons tout d'abord deux exemples d'enseignants expérimentés, proches de la retraite. L'étude de leurs carrières sur le long terme permet de mettre en lumière comment leur expérience s'articule avec les mutations de l'enseignement spécialisé, entre une réinvention de leur métier et certaines formes de résistances. Dans les deux cas, l'expérience leur confère, au sein de leur école, une position particulière et leur permet d'exercer, de manière plus ou moins formelle, une activité de formation qui s'inscrit dans la logique d'un regard plutôt pessimiste sur l'évolution de leur métier, vers une disparition des compétences spécifiques à l'enseignement adapté à la déficience visuelle.

3.1.1 En France : Catherine, institutrice « à l'ancienne » du XXI^{ème} siècle

Penchons-nous sur le cas de Catherine, institutrice de 57 ans, en poste à l'école depuis 15 ans après avoir enseigné dans des écoles spécialisées du Sud-Ouest de la France pendant une vingtaine d'années. Catherine est elle-même non-voyante et a fait sa scolarité à l'Institut des Jeunes Aveugles de Paris dans les années 1960. Sa connaissance du handicap visuel et de l'enseignement spécialisé est donc d'abord intime. Elle a souhaité, depuis l'enfance, devenir institutrice et, du fait de son handicap, c'est la carrière d'institutrice spécialisée qui s'est ouverte à elle⁸⁷. Après sa scolarité, elle a donc passé le CAEGA-DV (créé en 1976) qui ouvrait la porte à une carrière d'enseignante au niveau primaire ou collège en école spécialisée. Elle a fait une carrière d'institutrice du primaire jusqu'au milieu des années 2000, lorsque le « décrochage » du milieu spécialisé par rapport à l'école ordinaire est apparu trop grand et que l'école a cessé de fonctionner avec des niveaux correspondant à ceux de l'Education Nationale. Aujourd'hui elle assure seulement l'enseignement du français, auprès de deux groupes d'enfants qu'elle prend en charge sur la moitié de leur temps scolaire ; l'autre moitié de l'enseignement (mathématiques, sciences et histoire-géographie) est assurée par une autre institutrice. Il s'agit de groupes assez âgés : 13-15 pour l'un et 15-18 pour l'autre. Ce sont des jeunes qui commencent à envisager la sortie de l'école : certains d'entre autres commencent à réfléchir à leur projet professionnel et effectuent leurs premiers stages. Cependant, le niveau scolaire et les objectifs des adolescents au sein de ces deux groupes sont très hétérogènes. Catherine doit donc à chaque instant concilier le souci d'individualisation de son enseignement avec la nécessité de faire travailler tout un groupe (sept jeunes, lorsqu'ils sont tous présents).

Dans les pratiques professionnelles de Catherine, on peut repérer des formes d'inventions:

- Catherine a pleinement adopté cet outil révolutionnaire pour l'enseignement spécialisé aux enfants déficients visuels qu'est l'informatique. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) permettent en effet une personnalisation instantanée des supports pédagogiques (en un clic, on peut adapter la police, la taille, la couleur d'un texte à la vue

⁸⁷ Aujourd'hui encore, il est très difficile pour un enseignant déficient visuel de faire une carrière en milieu ordinaire. La grande majorité des enseignants dans cette situation sont des personnes qui ont perdu la vue à l'âge adulte, après leur entrée dans l'Education Nationale et, bien qu'il existe un cadre législatif spécifique visant à soutenir les enseignants bénéficiant d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé, les témoignages des personnes concernées font état de grandes difficultés pour l'institution scolaire à prendre en compte leurs besoins en matière d'accessibilité (notamment des logiciels de remise de notes).

spécifique d'un enfant. Les jeunes non-voyants et Catherine elle-même peuvent également y avoir accès grâce à l'utilisation d'une plage tactile qui transcrit en Braille le contenu de l'écran.). Sa salle de classe est équipée de trois ordinateurs, un télé-agrandisseur, une imprimante Braille et une imprimante classique. De plus, parmi les élèves, une jeune possède son propre ordinateur portable et deux autres leur propre BrailleSense (ordinateur portable de taille réduite équipé d'un clavier Braille et d'une plage tactile). Lors des cours, chaque élève travaille sur l'outil avec lequel il se sent le plus à l'aise et, en général, quatre à cinq types d'outils différents sont utilisés en même temps au sein d'un groupe (parmi : l'ordinateur fixe avec écran, l'ordinateur fixe en Braille, l'ordinateur portable avec écran, le BrailleSense, la machine à écrire Perkins et le traditionnel stylo ; en outre, certains élèves qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture travaillent principalement à l'oral). Une séance de cours typique se déroule de la manière suivante : les jeunes viennent s'asseoir autour des tables au centre de la salle, Catherine reste debout et leur distribue le travail qu'elle a préparé pour la séance (à chacun sur le support le plus adapté à sa vue). Ils lisent ensemble à voix haute la leçon, le texte ou les exercices sur lesquels ils vont travailler. Catherine leur pose des questions, explique les mots ou les notions difficiles en jeu, vérifie que tous comprennent de quoi il est question dans les exercices. Puis le groupe réalise collectivement l'exercice à l'oral, ce qui permet aux élèves ne maîtrisant pas la lecture de participer aux apprentissages avec les autres. Enfin, chacun, prend son outil de travail (ce qui implique des déplacements : les élèves qui utilisent les ordinateurs fixes rejoignent ceux-ci, aux coins de la salle, les élèves qui ont leurs propres outils portables les branchent aux prises électriques, ceux qui utilisent des Perkins vont les chercher sur les étagères et les installent sur leur table, ceux qui utilisent des stylos vont chercher les pupitres et les lampes dont ils peuvent avoir besoin) et effectue l'exercice à l'écrit, en autonomie, à l'exception des élèves ne maîtrisant pas l'écriture avec qui Catherine réalise pendant ce temps, un travail individualisé centré sur cet apprentissage. Elle s'interrompt régulièrement pour répondre aux questions des autres et venir les voir individuellement. La conciliation de toutes ces demandes individuelles est facilitée par le fait qu'il y a en réalité deux adultes dans la salle : Catherine et son assistante (en l'occurrence, moi). Etant non-voyante, Catherine a en effet besoin d'une assistante avec elle dans la salle de classe pour les tâches nécessitant de voir (en particulier, l'aide à l'écrit auprès des jeunes ne travaillant pas en Braille). Mais, quoique le rôle de l'assistante consiste en théorie à remplacer Catherine pour les tâches qu'elle ne peut pas accomplir, celles-ci sont en réalité extrêmement rares et la présence d'un adulte supplémentaire dans la salle est plutôt utilisée au profit d'une meilleure individualisation de la pédagogie. Il s'agit d'un

véritable partage du travail d'enseignement qui permet une réponse plus adaptée aux besoins de chaque jeune : en général, Catherine s'occupe plus particulièrement des jeunes qui travaillent en Braille et l'assistante de ceux qui travaillent en « écriture noire ». Il s'agit de relire leurs exercices et, dans une correction individualisée, de leur réexpliquer les points qui leur posent des difficultés. L'utilisation des TIC est donc le support d'une plus grande individualisation de la pédagogie ; cela nécessite, pour Catherine, une bonne maîtrise de tous les outils utilisés par les jeunes. L'introduction de ces outils dans la salle de classe a ouvert des opportunités considérables pour l'éducation des enfants déficients visuels et Catherine a appris à les utiliser principalement seule (elle a l'occasion de montrer à de nombreuses reprises qu'elle s'est sentie technophile depuis les débuts de l'informatique). Leur intégration poussée à sa pratique pédagogique a donc été le résultat d'une initiative personnelle, comme en témoigne le fait que deux des trois ordinateurs fixes de la salle ne sont pas des équipements « officiels » de l'établissement : l'un est un ancien ordinateur personnel qu'elle a décidé de mettre au service des jeunes lorsqu'elle a fait l'acquisition d'un autre, l'autre lui a été fourni pour l'aménagement de son poste de travail à son handicap (il s'agit donc, en principe, de son propre ordinateur de travail qu'elle n'est pas supposée partager avec les élèves).

- Catherine fait preuve de créativité, au quotidien, pour susciter l'intérêt des élèves, les stimuler et les amener à progresser. Elle cherche pour cela à introduire de la variété dans ses enseignements, bien que le déroulement des leçons soit généralement celui exposé précédemment. Pour cela, elle agit de trois manières : sur le contenu des séances ordinaires, en renouvelant les types d'activités proposés, et en organisant des ateliers communs avec d'autres professionnels pour favoriser la transversalité des apprentissages.

En ce qui concerne le contenu des séances, Catherine a un lien de proximité avec ses élèves et connaît leurs centres d'intérêt personnels ; elle utilise donc fréquemment cette connaissance pour les faire travailler à partir d'un matériau susceptible d'éveiller leur curiosité. Ainsi, par exemple, l'un des groupes comporte un garçon passionné par les téléphones portables, qui par ailleurs paraît faiblement motivé par la participation aux activités collectives. Pour l'inciter à participer, elle intègre donc à son enseignement des thèmes en rapport avec les téléphones portables : il s'agit par exemple, lors d'un atelier de communication au cours duquel les jeunes doivent jouer, comme des scénettes de théâtre, des situations de la vie quotidienne, de demander à ce garçon de prendre le rôle d'un vendeur de téléphones portables. Il peut aussi s'agir, lors d'une session de travail où les jeunes doivent décrire à l'oral des sensations, liées en particulier au contact avec des objets,

de lui donner l'occasion de toucher un téléphone portable « historique » datant d'une vingtaine d'années.

Catherine cherche également à briser la routine en proposant des activités différentes d'une semaine à l'autre. Ainsi, en parallèle des leçons « classiques », elle réserve certaines heures de la semaine à des activités plus originales, comme un atelier de « vie sociale et professionnelle » au cours duquel elle aborde, chaque semaine, un thème de culture générale (« la banque », « les contrats de travail »...), un atelier d'écriture (avec un projet différent par trimestre : écrire une poésie, écrire une scène de théâtre...), des lectures suivies (un chapitre par semaine). Les élèves de ses groupes se fatiguent très vite, il est assez fréquent que certains s'endorment pendant les cours, en particulier l'après-midi. Elle doit donc également composer avec l'état physique des jeunes pour leur proposer des activités dont ils tireront le plus de profit en fonction de leur état du moment. Ainsi, elle insiste beaucoup sur l'importance de la lecture et cherche à inciter les jeunes à lire plus, y compris des livres en audio, et il est assez fréquent qu'elle consacre une heure à l'écoute d'une histoire ou d'un extrait d'œuvre ; cependant, tous les moments ne sont pas également propices à cette activité : il arrive que, le disque à peine lancé, les trois quarts des jeunes soient déjà profondément endormis. Elle doit alors réagir, les réveiller et changer d'activité de manière à ce qu'ils soient plus sollicités. En général, elle propose un jeu (avec les lettres ou avec les mots) pour placer les jeunes dans une position plus active.

Enfin, elle met en place des ateliers communs avec d'autres professionnels, afin de renforcer la cohérence des enseignements et la transversalité des apprentissages. Cela passe en particulier par un atelier hebdomadaire d'une heure animé avec une instructrice en locomotion sur le thème « locomotion et communication ». Il s'agit de préparer les jeunes à l'autonomie dans la vie quotidienne par des jeux théâtraux et des exercices de déplacement. Le travail se déroule soit dans une grande salle de l'établissement, soit dans le jardin, soit parfois hors de l'enceinte de l'école (il faut alors solliciter des accompagnateurs supplémentaires). Des temps de discussion sont également ouverts à la fin des séances pour que les jeunes réfléchissent ensemble à ce qu'est l'autonomie, comment la conquérir et les risques qu'elle comporte. Ces séances de travail communes ne nécessitent pas de longue préparation collaborative entre Catherine et l'instructrice de locomotion, mais le thème de la séance est en général décidé un ou deux jours plus tôt, de manière très informelle (par exemple lors d'une discussion à la récréation), et les suggestions sont faites à peu près à égalité entre les deux adultes qui entretiennent une relation très cordiale. Elles sont en général inspirées par des événements de la semaine (quelque chose qu'un jeune a dit ou fait,

ou parfois un article lu dans le journal), mais au cours de l'année, il arrive aussi qu'une progression soit planifiée sur plusieurs séances. Ces ateliers collaboratifs sont également complétés, à une moindre fréquence, par des séances de collaboration entre l'institutrice en locomotion et l'enseignante de mathématiques (il s'agit principal d'un travail pour mettre en relation les formes étudiées en cours de géométrie et les déplacements, la représentation de l'espace, la lecture de plans...). Ainsi, Catherine, son assistante, l'enseignante de mathématiques et l'institutrice en locomotion sont en général les quatre adultes qui organisent des sorties pour ces deux groupes d'élèves ; les sorties sont alors l'occasion de faire le lien entre les apprentissages des différentes matières.

Catherine est donc amenée à inventer régulièrement de nouvelles façons de stimuler les jeunes et à se remettre en question dans sa pratique pédagogique, d'autant plus que suivre les cours semble poser de grandes difficultés à certains enfants. Cependant, on observe également, dans sa manière d'enseigner, des signes que cette réinvention ne se fait pas sans résistance :

- Malgré sa volonté d'introduire de nouvelles méthodes et de nouveaux outils, Catherine reste fidèle à la manière traditionnelle d'enseigner, c'est-à-dire au système de la leçon avec des exercices, même si cela lui demande par ailleurs un important travail de préparation. Elle y est attachée car il s'agit pour elle de la méthode d'enseignement la plus rigoureuse, notamment en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe. Elle n'a donc pas d'intérêt poussé pour les pédagogies alternatives, comme cela peut être le cas chez d'autres enseignants spécialisés. La bibliothèque de la classe est remplie de manuels scolaires, ce sont ses références lorsqu'elle fait ses préparations, en dehors de sa propre expérience qui est en réalité sa principale ressource. Lors de ses préparations, la méthode qu'elle utilise le plus est l'invention d'exercices sur la base de modèles « classiques ». Elle fait donc principalement appel à ses propres connaissances et peu à des sources extérieures, dans sa pratique quotidienne. On peut en déduire qu'elle considère sa propre expérience comme la ressource la plus fiable pour répondre à un problème. Ce mode de fonctionnement induit la mise en place d'une certaine routine dans ses pratiques professionnelles.

Toutefois, son expérience est reconnue au sein de l'école puisqu'elle joue également, en cas de besoin, le rôle de formatrice auprès de certains collègues. L'année où j'ai réalisé mes observations, le départ d'un enseignant en congé maladie de longue durée a nécessité un remplacement au milieu de l'année et, du fait de l'impossibilité de trouver, dans l'urgence, un enseignant spécialisé qualifié en déficience visuelle, l'école a recruté une enseignante

ayant la qualification de maître E de l'Education Nationale, sans connaissance de la déficience visuelle. C'est alors Catherine qui s'est chargée, en heures supplémentaires, de lui donner deux heures de formation par semaine, principalement des cours de Braille mais aussi une formation générale à la déficience visuelle. Catherine s'investit ainsi dans la transmission de sa vision de l'enseignement spécialisé, une vision qui s'oppose à celle de certains collègues plus jeunes, comme on le verra ultérieurement.

- Elle exprime parfois des signes d'une certaine inquiétude, voire lassitude, quant à l'évolution de son métier. Ainsi, en ce qui concerne certains élèves qui sont en cours d'apprentissage de la lecture, elle s'avoue assez pessimiste sur la portée de ses efforts (il s'agit de jeunes ayant des syndromes rares induisant des problèmes cérébraux qui rendent très difficiles les apprentissages ; il est donc difficile de distinguer d'éventuels progrès). Elle admet trouver que son travail a changé, est devenu plus compliqué depuis quelques années. Elle a par ailleurs quelques problèmes de santé, et si elle se refuse à être absente (en dehors d'une journée dans l'année, le lendemain d'une opération avec anesthésie générale), on peut percevoir chez elle certains signes de fatigue, bien qu'elle s'efforce de toujours apparaître dynamique et enthousiaste.

Le cas de Catherine met en lumière comment, au cours d'une carrière longue, une enseignante intègre progressivement à sa pratique des éléments nouveaux (notamment les TIC), s'adapte aux évolutions de ses conditions de travail (ici, le changement du profil des élèves), tout en cherchant à demeurer fidèle à ce qu'elle considère comme le cœur de son métier (le modèle de la leçon). Cet exemple montre ainsi une enseignante expérimentée reconstruisant ses compétences au fil des opportunités et des problèmes qui se présentent à elle, dans une dynamique d'acquisition d'expérience sanctionnée par une reconnaissance institutionnelle et témoignant d'un engagement affirmé dans son travail : le fait de devenir à son tour formatrice, passeuse d'expérience.

3.1.2 Au Japon : M. Kishi, spécialiste militant

Du côté japonais, prenons l'exemple de M.Kishi, âgé de 66 ans, enseignant à l'école d'aveugles de Kyoto depuis plus de quarante ans.

M. Kishi est voyant. Il a fait ses études à la Faculté d'Education de l'Université de Hiroshima, non pas dans le domaine de l'éducation spécialisée mais dans celui de l'enseignement du japonais. Il a passé la licence d'enseignement ordinaire de la langue japonaise au niveau collège, puis l'examen de recrutement des enseignants de la métropole

de Kyoto et, par le hasard des affectations, s'est vu nommé pour son premier poste à l'école d'aveugles de Kyoto, alors qu'il n'avait aucune connaissance particulière de la déficience visuelle. Il a appris « sur le tas », grâce à la formation interne à l'école, les spécificités de la déficience visuelle et les techniques qui lui sont associées, notamment le Braille, essentiel dans sa discipline. Il s'est alors pris de passion pour l'enseignement aux enfants déficients visuels et est parvenu à demeurer toute sa carrière à l'école d'aveugles de Kyoto dont il est aujourd'hui l'enseignant ayant le plus d'ancienneté. Tout au long de sa carrière, il a eu une activité syndicale, au sein de la section de Kyoto du syndicat Zenkyō, affilié au Parti Communiste (voir chapitre 7).

Aujourd'hui, du fait de sa longue expérience, il occupe un statut particulier dans l'école. En plus de l'enseignement du japonais à certains élèves de classes *tan'itsu* du niveau collège (qui sont très peu nombreux), il assure également quelques cours de Braille et de japonais auprès d'élèves non-voyants de classes *tan'itsu* du niveau primaire. De plus, il est responsable des archives de l'école : il s'agit de l'une des plus vieilles écoles spécialisées du pays, elle dispose d'archives et d'objets (notamment des supports pédagogiques) remontant jusqu'au début de l'ère Meiji (1868-1912) et d'un fond documentaire très important sur l'éducation des enfants déficients visuels et son histoire. C'est pourquoi cette salle des archives est régulièrement visitée par des historiens japonais et étrangers étudiant l'éducation spécialisée. Bien que M. Kishi n'ait pas de formation d'historien, il mène lui-même des recherches (sur l'éducation ainsi que sur d'autres aspects de l'histoire des aveugles au Japon, notamment l'implication de certains aveugles dans les mouvements pacifistes à l'époque du militarisme). Il tient un inventaire détaillé des documents disponibles et accueille les chercheurs qui souhaitent les consulter ainsi que, parfois, des visiteurs curieux.

Il est par ailleurs l'un des membres fondateurs (et premier Président) de la Société de Recherche sur l'Histoire de l'Education des Aveugles (*Nihon mōkyōikushi kenkyūkai*, 日本盲教育史研究会), créée en 2012, dans le cadre de laquelle il organise deux journées d'études par an, réunissant des historiens apprentis ou confirmés, ainsi que quelques journées de visite dans des endroits associés à l'histoire des aveugles japonais. L'association publie un bulletin de recherche annuel, *Mōgakkōshi* (盲学校史), « Histoire des Ecoles d'aveugles ». Il est également intervenu, au titre d'expert de l'éducation des aveugles au Japon et de son histoire, dans quelques colloques scientifiques (dont deux à l'étranger, en Europe), mais n'a pas d'activité de publication écrite, à l'exception de quelques revues de

vulgarisation et d'une « Histoire de l'Education des Aveugles » imprimée par l'école et diffusé par ses soins aux personnes intéressées mais ne faisant pas l'objet d'une édition officielle. Il tient aussi un blog consacré à l'éducation des enfants déficients visuels et son histoire, sur lequel il publie à la fois le produit de ses recherches personnelles, des informations sur les archives disponibles dans les écoles d'aveugles du pays et des comptes-rendus de recherches effectuées par d'autres personnes.

Enfin, il a une activité de formateur, à la fois au sein de l'école pour les nouvelles recrues, dans des formations spécialisées (notamment à l'occasion de journées de recherche organisées dans d'autres écoles d'aveugles) et depuis peu en tant que vacataire à l'Université de Shiga.

Si le cas de M. Kishi présente certaines similitudes avec celui de Catherine (longue expérience, reconnaissance au sein de l'école, activité de formation en plus de l'enseignement aux enfants), l'articulation entre inventions et résistances se fait pour lui de manière différente :

- Les nouvelles technologies ne sont pas présentes dans son enseignement. Cela ne signifie pas qu'il ne les pas adoptées : au contraire, il est extrêmement actif sur son blog et sur Facebook lorsqu'il s'agit de ses activités militantes et de recherche. Mais l'enseignement dans les écoles spécialisées japonaises se prête beaucoup moins à l'usage des TIC qu'en France, principalement parce que le gouvernement japonais est beaucoup moins généreux en matière de financement de matériel adapté pour les enfants en situation de handicap. Tout élève déficient visuel français peut être équipé, moyennant une demande auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées et les délais afférents, du matériel technologique le mieux adapté à ses besoins (notamment les lunettes grossissantes, ordinateurs avec synthèse vocale et Braillesense), matériel qui devient sa possession personnelle (et non celle de l'école), sans que la famille doive apporter de contribution financière ; au contraire, le gouvernement japonais ne finance aucun outil technologique pour un élève particulier, il dote les écoles d'une certaine quantité de matériel, généralement réuni dans une « salle informatique », que les élèves peuvent utiliser pendant les heures affectées à cet usage dans leur emploi du temps. Les outils technologiques les plus coûteux sont donc hors de portée de la plupart des familles et, au cours de mes observations, je n'ai rencontré aucun enfant utilisant un ordinateur personnel ou un Braillesense en classe. Les élèves malvoyants écrivent sur des cahiers et utilisent une loupe ou une lentille grossissante en cas de besoin ; les élèves non-voyants écrivent soit avec une machine Perkins, soit sur une tablette Braille à l'aide d'un poinçon (un ustensile « historique » de l'éducation des

aveugles qui n'était plus du tout utilisé dans l'école que j'ai observée en France). Renouveler sa pratique pédagogique par l'usage des nouvelles technologies semble donc difficile au Japon (quoique de nombreuses recherches soient menées en ce sens (Kaneko K., 2007)). Aussi, dans le cas de M. Kishi, si réinvention il y a, elle ne passe pas du tout par ce moyen.

- M. Kishi n'est pas non plus directement concerné, dans sa pratique professionnelle, par l'évolution du profil des élèves. En effet, il ne travaille qu'avec des élèves des classes *tan'itsu* et la séparation stricte des élèves en fonction de leur degré de handicap dans les écoles japonaises ne le place à aucun moment en contact avec des élèves ayant des handicaps autres que la déficience visuelle, sinon à des degrés très légers. Comme M. Kishi est reconnu dans l'école comme spécialiste expérimenté de la déficience visuelle, les cours sont organisés de telle manière qu'il prend en charge les élèves pour lesquels ses compétences sont les plus adaptées. Cela se fait au détriment de la séparation normalement imposée entre les enseignants du primaire et ceux du collège. M. Kishi, avec sa licence d'enseignement du japonais au niveau collège, n'est en principe pas censé travailler avec des élèves du primaire. Toutefois, au vu de la composition des effectifs et des équipes enseignantes (faible nombre de classes *tan'itsu* au niveau du collège et manque de personnel très expérimenté en déficience visuelle au niveau primaire), la direction de l'école a choisi de passer outre cette limitation et de lui demander de prendre en charge certains élèves non-voyants du primaire, quelques heures par semaine, en remplacement de leurs instituteurs attirés, pour l'apprentissage du Braille et le perfectionnement en lecture et écriture. Ainsi, contrairement à Catherine, M. Kishi travaille dans des conditions qui lui permettent de mettre en pratique ses compétences les plus spécialisées sans le placer dans des situations pédagogiques inédites.

Cela signifie-t-il que la pratique professionnelle de M. Kishi est fondée sur la routine et ne comporte pas d'éléments d'invention ?

Une réponse affirmative ne rendrait pas justice à la réalité du métier d'enseignant, encore moins de celui d'enseignant spécialisé. Comme on l'a évoqué précédemment, enseigner la lecture et l'écriture à un enfant non-voyant, c'est d'abord entrer dans une relation corporelle avec l'enfant pour éduquer ses doigts à la reconnaissance tactile des points en relief. Aussi l'enseignement ne peut être toujours le même, il dépend de la sensibilité de l'élève et de sa capacité à se représenter l'écriture à partir de sensations tactiles. Cependant, même si les leçons doivent être individualisées, la gamme des difficultés rencontrées par les élèves non-

voyants sans handicap associé dans cet apprentissage n'est pas infinie et M. Kishi reconnaît lui-même que cela fait longtemps qu'il n'a pas rencontré une difficulté pédagogique radicalement nouvelle dans cette activité. De plus, une fois les mécanismes de la lecture et l'écriture acquis par les enfants, le besoin d'individualisation des leçons se fait moins pressant, tout au moins pour les élèves qui sont confiés à M. Kishi (qui n'ont pas de difficultés autres que la déficience visuelle). Ainsi, si M. Kishi est amené à renouveler sa pratique professionnelle pour s'adapter aux besoins individuels des élèves, cela se fait dans les limites des compétences spécialisées acquises au cours de sa longue expérience.

Son travail d'invention porte donc peu sur l'acquisition de nouvelles compétences ou sur la diversification de ses pratiques pédagogiques. En revanche, il est très actif dans sa réflexion sur la manière de rendre les cours dynamiques, de susciter l'intérêt des enfants, de s'adapter à leur état au moment du cours pour proposer des activités qui les stimulent. C'est pourquoi, pendant ses cours, il lui arrive, entre deux exercices, d'avoir une conversation informelle avec les élèves présents ; il prend, de manière très perceptible, un grand plaisir à être au contact des enfants, à répondre à leurs questions même lorsqu'elles n'ont pas de rapport avec la leçon, à s'amuser avec eux en introduisant une dimension ludique dans certains exercices (je l'observerai, par exemple, lors d'une dictée de mots en Braille, incitant les élèves à écrire de plus en plus vite en donnant des signaux vocaux comme s'il s'agissait d'une course, pour la plus grande joie des deux garçons présents). Ainsi, s'il n'éprouve pas le besoin de faire preuve d'une grande créativité au niveau des techniques pédagogiques employées, il est très investi dans le travail relationnel auprès des enfants et déploie, à ce niveau, beaucoup d'énergie et d'imagination pour que ses cours soient interactifs, stimulants et agréables, tout en se conformant de manière générale au modèle classique de la leçon.

On a ainsi identifié de quelle manière M. Kishi fait preuve d'inventivité dans sa pratique professionnelle. Sur quels plans montre-t-il des résistances ?

M. Kishi a conscience de son rôle d'enseignant « historique » de l'école et désapprouve clairement la manière actuelle de gérer les ressources humaines des écoles d'aveugles japonaises. C'est l'une des points centraux dans son engagement syndical (en plus de la dimension politique) : il souhaite en effet, comme beaucoup d'autres professionnels de l'éducation spécialisée en déficience visuelle, attirer l'attention du Ministère de l'Education sur les difficultés générées dans les écoles d'aveugles par le système de rotation des enseignants. Tout en avouant que cette lutte lui semble vouée à l'échec, car « *il n'y a pas beaucoup d'écoles d'aveugles, ça n'intéresse pas le Ministère, c'est trop petit...* », il

continue de défendre sa position en écrivant, au nom du syndicat, des textes engagés en ce sens. L'extrait suivant est tiré d'un texte qu'il a écrit dans ce cadre, intitulé « L'éducation des enfants déficients visuels – Pour dépasser le tournant » (*Shikakushōgaikyōiku – magari-kado no saki e susumu tame ni*, 視覚障害教育・「曲がり角」の先へ進むために):

3. L'amélioration du système de rotation des enseignants

Dans tout le pays, on pointe du doigt le fait qu'en ce qui concerne le bagage des enseignants en matière d'expertise de la déficience visuelle, l'actuel système de gestion des ressources humaines, avec sa courte fréquence de rotation, est une barrière. L'auteur de ce texte partage ce sentiment.

Il semble qu'apparaissent même des cas dans lesquels, par exemple, « pour les matières scolaires classiques, l'enseignant qui a le plus d'ancienneté dans cette école en est à sa cinquième année », « tous les enseignants du niveau primaire sont dans l'école depuis moins de deux ans », ou encore « entre un tiers et la moitié des enseignants sont contractuels pour un an ».

Les enseignants en question travaillent de leur mieux mais, si l'on regarde leurs conditions de travail objectives, on ne peut que constater qu'elles sont extrêmement mauvaises.

Il est indispensable de passer à un mode de gestion des ressources humaines qui permette aux écoles de conserver une certaine quantité de personnel ayant plus de dix ans d'expérience. [...]

En ce qui concerne la question des ressources humaines, même si cela se limitait à diverger faiblement des directives des comités locaux d'éducation, si l'on parvenait à développer une « politique de retour » permettant aux enseignants, après une mutation dans une autre école, de revenir en école d'aveugles, facilitant et recommandant ce retour, la situation s'améliorerait déjà.

Aujourd'hui, il ne faut pas que l'expertise se réduise à la capacité d'enseigner le Braille et la locomotion. La nécessité de répondre aux besoins des enfants déficients visuels par un « soutien et un accommodement raisonnable⁸⁸ » implique de leur apporter une compréhension profonde et une réflexion riche en matière d'apprentissages scolaires, d'autonomie, de connaissance du handicap, de relations interpersonnelles, de conseils pour leur orientation scolaire et professionnelle. De plus, il est nécessaire de s'adapter à la situation individuelle de chaque enfant sur le plan du développement, du handicap, de la vie quotidienne et des besoins.

Tentons de passer à un système de ressources humaines qui garantisse la capacité des écoles d'aveugles à assurer sans faillir « le soutien et le soin permettant de mettre en œuvre une éducation de même niveau que les écoles ordinaires sans dépendre de la vision » et « le soutien et le soin nécessaires pour développer les attitudes et les capacités permettant de supprimer ou d'atténuer les difficultés résultant du handicap visuel ».

⁸⁸ Le terme japonais, *gōriteki hairyo* (合理的配慮) est la traduction de l'anglais « *reasonable accommodation* », une notion légale utilisée pour définir l'obligation d'un Etat à adapter ou rendre équitable un système pour les individus reconnus comme ayant des besoins particuliers (personnes handicapées, minorités ethniques...). La traduction « *accommodement raisonnable* », d'origine québécoise, est fréquemment utilisée dans les textes francophones sur les politiques du handicap.

M. Kishi s'oppose ainsi très clairement à l'approche généraliste du handicap et s'affiche en défenseur de la spécificité de la prise en charge du handicap visuel. Pour lui, les techniques d'enseignement aux enfants déficients visuels sont un héritage qu'il est important de préserver et de développer, puisqu'elles ont fait leurs preuves en matière d'éducation d'adultes déficients visuels autonomes, même s'il est par ailleurs d'accord avec l'idée qu'elles pourraient être utilisées dans un cadre plus inclusif que les écoles d'aveugles telles qu'elles existent actuellement. Sa revendication porte donc moins sur la préservation d'écoles spécialisées distinctes des écoles ordinaires (quoiqu'il juge important pour la construction identitaire des enfants déficients visuels d'avoir des contacts avec des enfants ayant les mêmes difficultés qu'eux) que sur la perpétuation d'une expertise historiquement construite au sein de ces écoles. C'est la raison pour laquelle il est extrêmement investi dans la diffusion de cette expertise, à la fois à travers son activité de formation et dans ses activités liées aux archives.

Il apparaît donc comme un « spécialiste militant ». Il possède une grande expérience de l'enseignement aux enfants déficients visuels, qu'il a construite au cours de sa longue carrière à l'école d'aveugles de Kyoto et, dans sa pratique quotidienne, cette expérience est mise au service des enfants en y introduisant une inventivité qui est plus d'ordre relationnelle que technique. Comme il est, au sein de l'école, le seul détenteur d'une telle expérience, il s'investit dans la formation des nouvelles générations d'enseignants afin que ces techniques pédagogiques qui lui semblent être les mieux adaptées ne soient pas perdues. Il envisage avec pessimisme l'avenir des écoles d'aveugles, et s'il se mobilise dans un combat militant pour la préservation des compétences spécialisées au sein des écoles, il est loin d'être convaincu que ce combat puisse être véritablement efficace.

Notons que son combat pour la préservation des compétences spécialisées se fait dans un contexte où il n'est en contact qu'avec une partie limitée des élèves de l'école : ceux des classes *tan'itsu*. Contrairement aux enseignants français, ses conditions de travail ne le poussent pas à abandonner son expertise au profit de l'approche généraliste : il est en quelque sorte « protégé » de l'évolution générale du profil des élèves par le fait qu'on le lui confie que des classes semblables à celles auprès desquelles il a construit son expérience, des classes qui n'accueillent pas d'enfants ayant d'autres difficultés que la déficience visuelle. Sans entrer dans un débat sur le bien-fondé de l'un ou l'autre des systèmes, remarquons donc que, si la pratique professionnelle de M. Kishi apparaît comme marquée par une forme de « résistance au changement », c'est parce qu'il n'est pas lui-même touché

par ce changement, sans que cela présage de sa capacité à y faire face si la situation se présentait.

La comparaison de ces deux cas d'enseignants de la génération proche de la retraite nous permet de mettre en lumière comment des enseignants ayant une longue expérience de l'éducation spécialisée en déficience visuelle articulent aujourd'hui, dans leurs pratiques quotidiennes, cette expérience avec la réalité des élèves et les évolutions générales de l'enseignement spécialisé. Ainsi, il apparaît que ces enseignants qui « ont du métier » réinventent certaines de leurs compétences en fonction des conditions d'enseignement dans lesquels ils se trouvent mais font preuve, par ailleurs, d'une certaine forme de résistance par rapport à l'évolution générale de leur métier vers une diminution de l'expertise spécialisée en déficience visuelle. Tous deux observent cette évolution avec pessimisme et, s'ils sont engagés dans une activité de formation pour tenter de transmettre leur bagage de spécialiste, ils paraissent néanmoins certains que leur métier, tel qu'ils l'ont pratiqué, est sur la voie de la disparition.

3.2 La nouvelle génération : l'art du bricolage

Prenons maintenant des exemples d'enseignants moins expérimentés, en poste en école d'aveugles depuis moins de cinq ans. Notons que cette « moindre expérience » est relative à l'enseignement auprès d'un public déficient visuel. Ces enseignants ne sont peut-être pas véritablement « moins expérimentés » que les précédents, mais plutôt « différemment expérimentés » : ils ont en général une expérience dans l'enseignement à d'autres enfants, soit dans des classes ordinaires, soit auprès d'enfants ayant d'autres types de handicap.

On cherche ici à comprendre comment des enseignants « généralistes » découvrent la réalité des classes des écoles d'aveugles et acquièrent progressivement une expérience qui, sans entrer dans une spécialisation poussée, leur permet tant bien que mal de faire face aux nécessités du quotidien. Les processus à l'œuvre chez ces enseignants diffèrent entre la France et le Japon. En France, la construction de l'expérience est avant le résultat d'un « bricolage » individuel (au risque de tensions avec d'autres membres de l'équipe) alors qu'au Japon, la référence au collectif, sous différentes formes, est centrale dans le développement des compétences d'un enseignant spécialisé.

3.2.1 Guillaume : l'artisan

A l'école française, on a rencontré Guillaume, 36 ans, en poste dans l'école depuis deux ans. Guillaume n'est pas, par sa formation, un enseignant spécialisé en déficience visuelle. Il est enseignant de l'Education Nationale, titulaire du CAPA-SH option F : « enseignement et aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté », et a travaillé pendant 5 ans en SEGPA au sein d'un collège « difficile ». Il est en détachement pour cinq ans dans l'école et prend en charge les adolescents les plus âgés (plus de 17 ans) dans une classe qui a pour objectif de les préparer à l'entrée dans une formation professionnelle. Au quotidien, il joue donc le rôle d'instituteur (il enseigne les matières scolaires comme le français ou les mathématiques), mais aussi de conseiller d'orientation (pour aider les jeunes à définir la formation professionnelle qu'ils souhaiteraient/pourraient intégrer) et de tuteur de stage (puisque les jeunes doivent effectuer trois semaines de stage professionnel dans l'année, stages qu'il les aide activement à trouver). A la fin de l'année, les jeunes de son groupe sont censés passer le CFG (Certificat de Formation Général, diplôme qui sanctionne la fin des études en SEGPA et ouvre l'accès à des formations professionnelles de type CAP).

Lorsque Guillaume est arrivé dans l'école, il n'avait aucune connaissance de la déficience visuelle. Il a donc appris les principales techniques spécialisées (Braille, enseignement des mathématiques, spécificités sensorielles des jeunes déficients visuels...) auprès des autres enseignants de l'école, notamment auprès de Catherine pour le Braille et de sa collègue qui enseigne les sciences et les mathématiques aux mêmes groupes pour les autres matières. Interrogé sur les éventuelles difficultés ressenties à ce moment-là, il répond :

« Non, j'étais motivé et puis, quand tu veux que ça marche avec les jeunes, y a pas trente-six moyens. Donc je me suis activé pour apprendre les bases, pour être opérationnel vite et puis ensuite, pour le reste, tu as pas vraiment besoin d'avoir fait des longues études... Tu t'adaptes aux jeunes, tu vois en fonction de chacun. [...] L'enseignement spécialisé, c'est de l'artisanat. Tu dois tout le temps inventer des trucs, chercher, bricoler, fabriquer des trucs... C'est pas, tu arrives dans la classe avec ta leçon, c'est, tu apprends à connaître les jeunes, tu vois ce qui les motivent, leurs difficultés, et puis tu avises. Faut savoir improviser aussi. Ca veut pas dire qu'on fait n'importe quoi, c'est juste qu'on est réactif et qu'on est prêt à changer le programme si on voit qu'un truc passe pas et si on a une meilleure idée. On essaie de s'améliorer. »

Ainsi, Guillaume considère qu'une formation spécialisée réduite au strict minimum est suffisante pour assurer son enseignement au quotidien. En revanche, les compétences qu'il

juge nécessaire à l'accomplissement de son travail sont l'écoute des jeunes, la créativité, la motivation, la volonté de perfectionnement. Pour lui : « *l'enseignement spécialisé, c'est de l'artisanat* ». Il met ainsi en lumière le fait que l'enseignant doit constamment essayer de mettre en œuvre des idées nouvelles, en cherchant l'inspiration dans des sources variées. Plus tard, il explique par exemple qu'il s'est appuyé sur son expérience précédente dans un lycée technique de l'Education Nationale pour utiliser dans ses cours de géométrie une machine conçue pour les cours de dessin technique : après quelques adaptations, elle permet aux élèves non-voyants qui ont des difficultés à placer leur feuille « droite » et à utiliser leurs instruments de géométrie sans « dévier » de mieux prendre en main leurs instruments et de réaliser des dessins plus nets.

Sa volonté d'introduire de la nouveauté dans son métier ne se limite pas à sa seule pratique pédagogique personnelle : il voudrait également impulser des changements dans l'école. Peu après son arrivée, il a suggéré la création d'une « salle de sciences » dans laquelle serait mis en commun le matériel d'enseignement de biologie de tous les enseignants et du matériel de physique-chimie acheté pour l'occasion (auparavant, cette matière n'était pas enseignée). Une pièce a donc été trouvée et affectée à cet usage. Le matériel a donc été rassemblé, acheté, rangé, et une « feuille de réservation » a été affichée pour gérer l'utilisation de la salle. Finalement, on constate que très peu d'enseignants font cours dans cette salle, et seul Guillaume utilise la feuille de réservation ; cependant, des « disparitions de matériel » ont lieu, laissant supposer que les autres professeurs viennent prendre le matériel de sciences pour le mettre dans leur salle en omettant de le ramener ensuite. Guillaume n'hésite pas à exprimer sa déception sur le sujet, considérant que ses collègues ne font pas d'efforts pour évoluer.

Il est également très critique par rapport à ses collègues lorsqu'il aborde la question du travail relationnel avec les jeunes :

« Tu vois, y a certaines collègues ici, elles sont là depuis longtemps, elles ont leurs habitudes. Mais elles ont du mal avec les ados, pour le relationnel. Elles les traitent comme des enfants. Moi j'essaie de les responsabiliser. Ils ont dix-huit ans. Si tu les respectes pas, comment tu veux qu'ils te respectent ? Regarde K., il fait un mètre quatre-vingt...A la limite, qu'est-ce qui l'empêche de te mettre une baffe ? C'est plus des gamins, faut pas les prendre de haut, faut pas vouloir les mater. Certaines des collègues, ici, elles sont déconnectées de la réalité, elles tiendraient pas une minute dans l'Education Nationale ».

Il défend ainsi son « style » de rapport avec les jeunes qui, à l'observation, me fait spontanément penser à une figure de « grand frère » (alors qu'à l'opposé, un certain nombre

d'enseignantes de l'école ont un style plutôt « maternel »⁸⁹. S'il n'hésite pas, lorsque le besoin se fait sentir, à réprimander les jeunes et à faire preuve de sévérité, il a par ailleurs des rapports très détendus avec eux, n'hésite à pas à les taquiner, et, sans que mes observations ne m'aient permis de comprendre rationnellement pourquoi, il s'avère que les jeunes de son groupe, qui font preuve d'une très grande force d'inertie lorsqu'ils travaillent avec d'autres enseignants, sont dynamiques lorsqu'ils sont avec lui.

Ainsi, Guillaume apparaît comme un enseignant non spécialiste, peu formé à la déficience visuelle, ayant peu d'expérience dans l'école, qui fait preuve de beaucoup de dynamisme et s'appuie sur une grande variété d'expériences et de sources pour inventer au quotidien des matériels de répondre à la diversité des besoins des jeunes. Il apparaît comme un généraliste de l'enseignement spécialisé et pour lui, le métier consiste moins à utiliser des techniques spécifiques à la déficience visuelle qu'à stimuler les jeunes par des moyens variés. Dans le cas observé, on peut se demander si cette approche n'est pas pertinente précisément du fait que, précédemment, tous les jeunes ont reçu une éducation donnée par des spécialistes qui leur permet, aujourd'hui, de compenser leur déficience visuelle par différents moyens et d'être autonomes dans la vie quotidienne et les apprentissages. On n'est pas en mesure de répondre ici à cette question. Néanmoins, il semble que les compétences développées par Guillaume dans sa pratique quotidienne soient adaptées à la situation d'enseignement qui est la sienne et aux besoins des jeunes qu'il encadre.

Le cas de Guillaume permet alors d'entrevoir, sans que cela induise de jugement de valeur sur l'une ou l'autre des méthodes, une divergence des approches entre les générations d'enseignants spécialisés.

3.2.2 Mme Kojima : du travail collectif à la peur de trop solliciter

Du côté japonais, observons le cas de Mme Kojima, 37 ans, enseignante de primaire, en poste à l'école d'aveugles d'Hiroshima depuis 4 ans.

Mme Kojima a étudié à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Hiroshima. En plus de sa licence d'enseignement primaire ordinaire, elle a passé une licence d'enseignement spécialisé pour laquelle elle a étudié la déficience visuelle et effectué son stage pratique à l'école d'aveugles de Hiroshima. Selon ses propres dires, elle a fait cela

⁸⁹ Si la dimension genrée des modes de relations entre enseignant et élève semble présente, il m'a été très impossible de l'étudier véritablement, la très grande majorité des enseignants de l'école étant des enseignantes.

sans raison particulière, par curiosité, sans avoir particulièrement la volonté de s'engager dans une carrière dans l'enseignement spécialisé. Ensuite, elle a été affectée dans des écoles ordinaires et n'a plus eu l'occasion de travailler avec des enfants déficients visuels ou d'utiliser ses compétences en matière d'enseignement spécialisé pendant dix ans, jusqu'à sa mutation à l'école d'aveugles de Hiroshima. Elle n'avait pas sollicité celle-ci mais ne l'a pas non plus prise comme un évènement déplaisant car elle avait gardé un bon souvenir de son passage dans cette école.

Sa prise de poste a été très compliquée car, au cours de ses dix ans en école ordinaire, elle avait tout oublié de l'éducation spécialisée. Elle s'est donc retrouvée dans la même situation que ses collègues, les autres nouvelles recrues de cette année-là, qui n'avait aucune connaissance ni expérience de la déficience visuelle. Elle a dû tout réapprendre dans les formations internes organisées pour les nouveaux enseignants : le Braille, les connaissances de base sur la déficience visuelle, la pédagogie adaptée... Sa première année a donc été très difficile, en raison à la fois de l'importante charge de travail supplémentaire liée à sa formation et du désagréable sentiment « d'incompétence » qu'elle pouvait ressentir face aux élèves.

« Bien sûr, j'étais chargée d'une classe qui ne posait pas trop de difficultés. Il y avait deux enfants malvoyants... ils n'utilisaient pas le Braille, ils lisaient en gros caractères. Ce n'était pas si différent des cours ordinaires. Mais... je ne savais pas toujours comment faire. Par exemple, pour expliquer quelque chose sans schéma, ou pour faire toucher quelque chose... C'est ça qui était dur. En tant qu'enseignant, on a envie d'aider les enfants, on veut les faire progresser. Et on a une responsabilité. Quand on ne sait pas faire, c'est frustrant. La plupart du temps, ça allait, mais quand je n'arrivais pas à faire quelque chose, c'était terrible. »

Interrogée sur les moyens qu'elle a utilisés pour se former, elle indique qu'en plus des stages internes organisés par des collègues expérimentés, elle a beaucoup travaillé en autodidacte, en s'appuyant notamment sur des livres qui lui avaient été recommandés par des collègues. Elle a également beaucoup sollicité ses collègues, en particulier l'enseignant-formateur de l'école, avec parfois la peur de solliciter « trop ».

« Tout le monde m'a aidé. Les collègues plus expérimentés ont été très gentils avec moi. Ils répondaient toujours à mes questions. Mais... tout le monde est très occupé... Parfois, quand j'avais une petite difficulté, je me disais, ce n'est pas la peine d'aller chercher quelqu'un. Alors je regardais plutôt dans un livre, je cherchais la réponse. Si c'était un gros problème, je demandais aux autres, mais j'ai pensé, moi aussi il faut que je sois autonome,

comme les enfants, il faut que j'apprenne à me débrouiller. Parce que les autres n'ont pas le temps... Et comme ils sont gentils, je n'ai pas envie qu'ils soient débordés à cause de moi.

A partir de sa deuxième année, Mme Kojima a commencé à se sentir un peu plus à l'aise, à avoir le sentiment de mieux maîtriser les modalités de la pédagogie adaptée et de mieux comprendre les difficultés des enfants. Elle ne se revendique pas pour autant comme experte et admet bien volontiers qu'il y a, encore aujourd'hui, des situations qui lui posent des difficultés. Lorsqu'elle sent que son expérience ne lui suffit pas pour résoudre seule un problème, elle aborde le sujet avec ses collègues.

Elle affirme avoir beaucoup appris, sur le plan professionnel et le plan personnel, depuis son arrivée dans l'école. Elle apprécie en particulier le fait d'avoir l'opportunité d'établir des relations familières avec les enfants de sa classe, ce qui est impossible dans le contexte d'une classe ordinaire. Toutefois, elle ne cache pas non plus qu'elle se verrait mal poursuivre toute sa carrière en école spécialisée car la situation de cours particulier n'est pas celle dans laquelle elle se sent le plus à l'aise. Même si elle s'entend bien avec les enfants qu'elle prend en charge, la sensation d'être dans une classe remplie d'enfants, le bruit, le chahut, lui manquent parfois, surtout les années où elle travaille avec des enfants timides.

« C'est ça qui m'a le plus étonnée quand je suis arrivée ici. Encore plus que les choses liées au handicap visuel. Ça, je connaissais déjà, même si j'avais oublié, ce n'était pas une surprise. Mais le calme dans la classe, la grande salle vide, je ne m'y attendais pas. En fait, je m'en souvenais, depuis mon stage mais... Comme à ce moment-là je n'étais pas non plus habituée aux classes ordinaires, ça ne m'avait pas autant marquée. Mais j'ai mis du temps à m'y habituer... En fait, je n'y suis peut-être pas encore habituée. »

Le cas de Mme Kojima met en lumière plusieurs éléments dans le parcours d'un enseignant ordinaire arrivant en école d'aveugles (même si, du fait qu'elle avait étudié la déficience visuelle à l'Université, elle n'est pas tout à fait une enseignante ordinaire comme les autres).

On n'observe pas, de manière aussi nette que dans le cas de Guillaume, une tendance à l'invention individuelle. Cela tient d'une part à son manque d'expérience de l'éducation spécialisée qu'elle paraît ressentir douloureusement et, d'autre part, au fort encadrement collectif des nouveaux enseignants qui sont accompagnés par leurs pairs dans leur apprentissage du métier (contrairement à la France où le travail collectif des enseignants est beaucoup plus rare). Toutefois, malgré cet accompagnement et malgré la gratitude qu'elle éprouve envers ses collègues qui lui ont donné, dès son arrivée, les premières clés nécessaires à sa prise de poste, elle a dû fournir un effort personnel considérable, en raison

de la quantité de connaissances et compétences à acquérir mais aussi d'une peur de sur-solliciter ses collègues qu'elle sait débordés.

On pourrait donc dire que l'invention, dans son cas, se situe à un niveau différent : elle n'est pas une spécialiste qui doit élargir ses compétences pour s'adapter à un terrain changeant, elle n'est pas non plus une généraliste qui disposerait des ressources nécessaires pour effectuer de véritables délibérations prudentielles en s'appuyant sur la diversité de ses expériences, elle est une généraliste ordinaire qui doit, dans la douleur, acquérir un minimum de spécialisation pour faire face à son travail quotidien, avant même de pouvoir songer à des innovations pédagogiques.

C'est pourquoi son ressenti face à son travail mêle satisfactions (d'apprendre, de progresser, d'entrer dans un nouveau type de relation avec les élèves) et frustrations (de ne pas être totalement opérationnelle, d'être dans une situation de classe qui n'est pas celle dans laquelle elle se sent le plus à l'aise).

Dans son cas, la construction de compétences par la pratique se fait donc sur les deux niveaux en même temps (ce qui la rend doublement difficile) : l'acquisition de savoirs spécialisés qu'elle a oubliés depuis sa formation initiale et le développement d'un nouveau mode de relation pédagogique fondé sur l'accompagnement individualisé. Il ne s'agit donc pas vraiment d'un passage de l'un à l'autre, même si l'interrogation sur le second occupe une place croissante à partir du moment où le premier commence à être maîtrisé (c'est-à-dire, lorsqu'elle a acquis les compétences de base pour assurer ses tâches quotidiennes d'enseignement).

Le cas de Mme Kojima apparaît représentatif des enseignants japonais en charge des classes *tan'itsu*. Qu'en est-il pour les enseignants qui travaillent dans les classes *chōfuku* ?

3.2.3 M.Miyagawa : spécialiste pluraliste

M. Miyagawa, âgé de 39 ans, est enseignant au niveau primaire de l'école d'aveugles de Hiroshima, dans une classe *chōfuku*.

Il a étudié à l'Université de Hiroshima et passé une licence d'enseignement spécialisé en handicap mental. Il a ensuite travaillé en école spécialisées en handicap mental pendant une dizaine d'années, avant d'être affecté dans l'école d'aveugles où il travaille depuis quatre ans avec des classes *chōfuku*.

Interrogé sur sa formation au handicap visuel, il répond :

« *Quand je suis arrivée, je ne connaissais pas du tout le handicap visuel. J'avais travaillé dans une classe chōfuku en école spécialisée dans le handicap mental, mais c'étaient des*

enfants qui avaient un handicap mental et un handicap physique. Alors j'ai étudié le handicap visuel. Mais ça m'intéresse beaucoup. En fait, maintenant je me prépare pour passer la licence spécialisée en handicap visuel. [...] Pour étudier le handicap visuel, je n'étais pas tout seul. Je demandais des conseils aux enseignants plus expérimentés, il y avait les stages. Et puis, dans les classes chōfuku, on est en équipe. Quand j'ai commencé, je travaillais avec un collègue qui connaissait bien le handicap visuel, on était dans la même classe, il pouvait me conseiller. Et moi, comme je connais le handicap mental, je pouvais le conseiller aussi. Maintenant, il a changé d'école mais je travaille toujours en équipe. On peut échanger, c'est agréable. »

Ainsi, les compétences de M. Miyagawa sont à la fois issues de son expérience dans d'autres types d'écoles spécialisées, de ses échanges soutenus avec ses collègues et de son auto-formation qu'il souhaite sanctionner par le passage d'une nouvelle licence (c'est là quelque chose d'assez fréquent chez les enseignants des classes *chōfuku* qui possèdent souvent plusieurs licences, voire toutes (Saitō *et al.*, 2013).

Comme il était déjà expérimenté en matière d'enseignement spécialisé, son arrivée en école d'aveugles ne lui a pas posé de difficultés majeures.

« En fait, tous les enfants sont différents, et en même temps, ils sont les mêmes. Ils ont des besoins différents, c'est vrai, mais leur besoin principal, c'est qu'on fasse attention à eux et qu'on les comprenne. Bien sûr, il y a des méthodes spécialisées, il y a des choses qu'il faut savoir, mais...surtout dans le cas des enfants polyhandicapés, on ne peut jamais devenir un expert (rires). Parce que ce sont des enfants, ce n'est pas de la science. C'est ce que j'aime dans ce travail. Je découvre des nouvelles choses, je suis surpris, les enfants me surprennent. C'est vraiment intéressant. »

M. Miyagawa se définit donc comme un généraliste, puisqu'il considère que l'expertise n'est pas possible en matière de polyhandicap. Toutefois, il est étonnant de constater que, pour quelqu'un qui ne croit pas à la spécialisation, il prépare néanmoins une nouvelle licence spécialisée. Il est donc difficile d'identifier, dans ce discours, la part de conviction profonde et la part de plaisanterie. A l'opposé de Mme Kojima, M. Miyagawa semble avoir une approche plus « détendue » de son métier, il n'est pas agité par la peur de l'incompétence, peut-être parce qu'il est déjà expérimenté, peut-être parce qu'il travaille avec des enfants pour lesquels il existe en réalité peu de techniques pédagogiques établies, le cœur du travail dans les classes *chōfuku* étant l'écoute des besoins complexes d'enfants dont la situation est rare et souvent inédite pour l'enseignant.

En entretien avec M. Miyagawa, j'ai l'occasion d'aborder un sujet très délicat : la possibilité du décès d'un enfant. Du fait de l'augmentation de la proportion d'enfants ayant des handicaps lourds ou des maladies (en plus de la déficience visuelle) dans les écoles d'aveugles, il est de moins en moins rare qu'un élève décède en cours d'année, en particulier dans les classes *chōfuku*. Dans l'école française, deux élèves sont décédés au cours de l'année où j'y ai travaillé, ce qui a soulevé une vive émotion tant chez les élèves que chez les enseignants qui m'ont toutefois confié que cela faisait partie de l'évolution actuelle des écoles et que le cas se produisait environ une fois par an. J'ai eu peu d'occasions d'aborder ce sujet avec des enseignants japonais, n'étant pas forcément suffisamment proche d'eux pour oser lancer la question mais, avec M. Miyagawa qui dégagait une profonde sérénité, j'ai senti que cela ne poserait pas de problèmes.

« Et oui...ce sont des choses qui arrivent. Pas souvent, mais régulièrement. Peut-être une fois par an. C'est difficile. Pour les enseignants et pour les autres enfants aussi. Mais même si on ne le souhaite pas, quand on travaille avec des enfants polyhandicapés, c'est un risque. On voudrait que ça n'arrive pas, mais il faut l'accepter. C'est dur, mais on n'y peut rien... »

C'est là, en effet, un élément qui distingue l'enseignement en classe *chōfuku* et en classe *tan'itsu* : certains des enfants polyhandicapés sont plus fragiles ou ont des maladies rares. Si, dans la relation pédagogique, l'enseignant fait généralement abstraction de cette possibilité, elle n'en est pas moins présente et, si le cas se produit, il en est fortement affecté. Il s'agit alors de trouver un équilibre qui permette de s'engager dans une relation fortement individualisée (ce qui implique une forme d'attachement) tout en acceptant cette éventualité. Même s'il ne s'agit pas là d'une compétence visible des enseignants, ni d'une dont ils parlent facilement, elle doit néanmoins être construite, au fil d'une expérience qui n'est pas seulement professionnelle mais touche également à l'intimité de la personne.

Ces quelques exemples donnent à voir comment les enseignants spécialisés les moins expérimentés construisent les compétences qui leur sont nécessaires dans l'enseignement en école d'aveugles, entre apprentissage de connaissances, inventions à l'écoute des enfants et formation par les pairs. Si, en France, cette construction est un processus principalement individuelle, au Japon elle est au contraire très collective et accompagnée à la fois par des échanges formels et informels. On observe ainsi, au Japon, une forte transmission entre les générations, issue à la fois de la culture de travail collectif des écoles japonaises et du fait

qu'elle est l'un des seuls moyens dont disposent, à l'heure actuelle, les écoles d'aveugles pour bénéficier d'un personnel formés à leurs besoins.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de valider l'hypothèse H2 : on observe dans les faits que la pratique du métier appelle la reconstruction des compétences des enseignants spécialisés, moins autour de l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle qu'autour d'un savoir-faire relationnel.

En pratique, en France et au Japon, le problème de l'adaptation des savoir-faire des enseignants aux besoins réels des enfants est au cœur du fonctionnement des écoles. Toutefois, il se pose de manière différente entre les deux pays.

En France, la qualification des enseignants spécialisés demeure fondée sur une forte expertise technique de la déficience visuelle qui ne correspond plus nécessairement aux besoins réels des enfants. La principale difficulté réside dans la gestion de classe : malgré les efforts de formation ou de développement de compétences qui peuvent être accomplis en vue d'une requalification, les enseignants se heurtent à une situation d'enseignement qui les empêche de mettre en œuvre leurs compétences d'individualisation des enseignements, du fait de la nécessité de prendre en charge un collectif aux besoins très hétérogènes et souvent contradictoires.

Au Japon, le système de rotation des enseignants a pour conséquence un très faible nombre d'enseignants spécialisés en déficience visuelle « de métier ». L'acquisition des savoir-faire de l'enseignement spécialisé repose essentiellement sur la formation par les pairs, à l'intérieur de chaque école. Les savoir-faire transmis sont donc plus adaptés aux besoins réels. Pour autant, la très grande majorité des nouveaux enseignants qui arrivent chaque année doivent se former en même temps qu'ils commencent à travailler avec les enfants, ce qui les place dans une situation très difficile et, pour les écoles, la mise en adéquation des capacités du personnel avec les réalités des classes représente un enjeu très important qui devient d'autant plus complexe qu'aujourd'hui, les enseignants susceptibles de jouer le rôle de formateur auprès de leurs pairs se font de plus en plus rares. Les enseignants spécialisés japonais sont alors face à deux difficultés : d'une part, l'acquisition dans l'urgence des qualifications essentielles à l'exercice de leur métier et, d'autre part, l'exercice de ce métier dans des conditions où l'absence de collectif peut devenir un frein aux apprentissages.

Ainsi, dans les deux cas, selon des modalités différentes, il existe une tendance à la déqualification du métier d'enseignant spécialisé, au sens où les savoir-faire les plus

techniques liés à la déficience visuelle sont dans un cas moins mobilisés que par le passé dans les classes et dans l'autre cas moins transmis aux nouvelles générations d'enseignants. Dans leur pratique, les enseignants spécialisés sont amenés à être non plus des experts de la déficience visuelle mais des professionnels de la réponse individualisée aux besoins très hétérogènes d'enfants aux difficultés complexes.

Or les spécificités des conditions d'enseignement dans les écoles d'aveugles françaises et japonaises posent à cette tâche d'individualisation des enseignements des contraintes particulières. Dans les unes, les nécessités de la gestion de classe rendent très difficiles la mise en pratique d'une individualisation poussée et les enseignants doivent donc construire leurs propres stratégies pour trouver un équilibre entre travail personnalisé et travail dans un cadre collectif. Dans les autres, l'individualisation est poussée à l'extrême et les enseignants doivent, à l'inverse, s'ingénier à en compenser les effets contre-productifs en matière de socialisation de l'enfant et de développement de son autonomie. S'il existe aujourd'hui un processus de requalification des enseignants d'école d'aveugles, c'est autour de ces compétences qu'il s'articule.

Le métier d'enseignant en école spécialisé apparaît ainsi comme une profession à pratique prudentielle, dans lequel les enseignants s'appuient moins sur des connaissances théoriques ou des techniques étudiées au cours de leur formation que sur leur expérience (et celle transmise par leurs pairs) et leur imagination pour tenter de trouver des réponses aux besoins complexes et souvent inédits de chaque enfant, dans des situations où il n'existe pas de « meilleure solution » dans l'absolu. Une grande partie de leur travail consiste alors à faire des hypothèses sur ce qui pourrait constituer une méthode pédagogique adaptée et à gérer les incertitudes relatives à l'efficacité de leurs pratiques.

Chapitre 7 :
Les compétences :
Support d'une construction identitaire individuelle

Les chapitres précédents ont permis de montrer comment les enseignants des écoles d'aveugles françaises et japonaises construisent les compétences, à l'intérieur du cadre officiel de leur métier, en développant, au fil de l'expérience, des moyens de faire face aux réalités changeantes des salles de classe. Cependant, cette analyse nous révèle peu de choses de leur engagement subjectif dans leur métier. Or les compétences sont le support d'une construction identitaire, elles constituent l'une des bases d'une « identité de métier ».

Pour Marc Uhalde (2005), « *l'activité de travail est l'objet d'une forte valorisation et de sentiments positifs. Les individus la valorisent à travers sa complexité. Le travail est jugé intéressant, riche, motivant parce qu'il suppose le développement de savoir-faire particuliers, qui puisent dans les ressources personnelles des individus. Il est aussi perçu comme une instance productrice de sens, pour soi et pour autrui. Il est à ce titre assorti d'une finalité qui ne peut se résumer à la seule performance productive. Le travail est porteur d'une utilité sociale par laquelle une reconnaissance de bon professionnel est escomptée.* ».

A travers leur travail, les enseignants spécialisés ont une activité réflexive qui, comme on l'a montré au chapitre précédent, les amène à prendre des décisions complexes et à développer des savoir-faire. Cette activité est source de plaisir (plaisir de voir un enfant progresser, plaisir de résoudre une difficulté, plaisir de coopérer avec d'autres professionnels, plaisir d'apprendre et de transmettre...) mais aussi de frustrations (face à un problème insoluble, face à des enfants qui ne progressent pas, face à des collègues peu coopératifs, face à une hiérarchie peu reconnaissante...). Ainsi, l'enseignement spécialisé n'est pas seulement le lieu d'une réflexion technique ; des affects, des émotions s'y trouvent engagés, expressions de la subjectivité de l'enseignant, mettant parfois en jeu des dimensions très intimes de sa personne et de son vécu. A l'heure où l'utilisation de compétences techniques spécialisées laisse de plus en plus la place à celle de compétences relationnelles, c'est-à-dire impliquant fortement la personnalité de l'enseignant, cette dimension apparaît plus que jamais essentielle pour comprendre le travail des enseignants d'école spécialisée.

Or il ne s'agit pas là d'une dimension purement individuelle : de même que le « métier » s'acquiert au contact des pairs, les valeurs, la culture qui lui sont associées sont au moins en

partie façonnés par l'appartenance à un collectif, dans un processus complexe mêlant, identification et différenciation par rapport aux collaborateurs. Le rapport des enseignants à leur métier est alors identitaire.

Dans la construction de cette identité et sa reconnaissance, les compétences occupent une place centrale. En effet, celles-ci déterminent des figures du « bon professionnel » qui servent de modèle individuel aux enseignants et de référence aux équipes. Mais dans une période où les compétences centrales (ou reconnues comme telles) dans l'exercice du métier évoluent, les figures du « bon professionnel » se transforment elles aussi et on assiste progressivement à un éclatement des identités au sein des collectifs enseignants : pour certains, la maîtrise de compétences spécialisées en déficience visuelle demeure essentielle tandis que, pour d'autres, ce sont les compétences généralistes qui sont privilégiées. Ainsi, spécialisation et généralisme ne sont pas seulement des orientations théoriques pour l'exercice du métier et le développement de savoir-faire ; ils constituent deux pôles entre lesquels se dessine une large gamme d'identités professionnelles, en fonction de l'investissement subjectif dont ces compétences font l'objectif, dans une construction qui mêlent des processus individuels et collectifs.

Ce chapitre vise à analyser le rapport identitaire des enseignants des école d'aveugles à leur métier et à leurs compétences, en démontrant l'hypothèse suivante :

H3 : *La maîtrise de compétences spécialisées ou généralistes induit une différenciation dans la construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés et sa reconnaissance.*

On définit, en théorie, les ressorts de l'identité professionnelle et de sa reconnaissance, de manière à mettre en lumière le fait que cette identité est à la fois structurée par l'environnement social et construite individuelle, à travers les liens subjectifs que l'individu crée par rapport à cet environnement, et que l'accès à la reconnaissance de cette identité se fait non seulement à travers des luttes, mais aussi et surtout à travers des relations de coopération (avec ses pairs, sa hiérarchie, les bénéficiaires de son travail) qui mettent en jeu la capacité de l'individu à donner et recevoir. On décrit alors le cadre qui structure l'identité professionnelle des enseignants d'école d'aveugles français et japonais: possession d'un statut particulier (temporaire au Japon, permanent et très marqué par la rupture avec l'Education Nationale en France), difficultés des enseignants spécialisés des deux pays à mettre en place une mobilisation collective qui leur soit propre et puisse porter des revendications transversales à toutes les écoles d'aveugles, appartenance à un collectif au sein d'une école donnée. On analysera ensuite comment, à l'intérieur de ce cadre, les

enseignants construisent leur identité et comment celle-ci est reconnue, à travers les relations (notamment coopératives) que les enseignants sont amenés à établir dans l'exercice de leur métier : relations avec les « bénéficiaires » de leur action (les enfants et leurs familles), avec leurs pairs enseignants et avec leur hiérarchie. On mettra en lumière le rôle central des compétences spécialisées et/ou généralistes dans cette construction en montrant que la maîtrise de ces deux types de compétences donne naissance à des identités différenciées entre des enseignants « spécialistes » et « généralistes », même si, au Japon, la référence à un collectif enseignant soudé permet de limiter les tensions liées à cette différenciation.

1. De l'identité au travail à la reconnaissance professionnelle

Le thème de l'identité au travail, particulièrement populaire chez les chercheurs en sociologie du travail jusqu'à la fin des années 1990, a donné lieu à une abondante littérature. De la critique de celle-ci est issu le champ émergent d'une sociologie de la reconnaissance au travail. Afin d'analyser l'identité et la reconnaissance professionnelle des enseignants spécialisés, il est essentiel de comprendre, en théorie, ce que sont l'identité et la reconnaissance et comment s'articulent les deux phénomènes. On évoquera tout d'abord l'identité en rappelant brièvement les théories de la socialisation qui permettent de comprendre comment celle-ci se construit, à travers le rapport individuel à un environnement structurant. On montrera alors que les analyses de l'identité au travail permettent de comprendre les effets de la socialisation professionnelle sur l'individu et d'identifier différents modes de rapport au travail. Cependant, les limites du concept d'identité pour ce type d'analyse ont été fortement soulignées et, aujourd'hui, c'est plutôt le concept de reconnaissance qui fait l'objet de l'attention des sociologues. Après un retour sur les différentes théories de la reconnaissance, on s'inscrira dans la perspective de Caillé et Godbout (1992) qui montrent que l'analyse de la reconnaissance en termes de lutte ne permet pas de saisir l'ensemble des processus à l'œuvre dans les relations de reconnaissance et qu'il est essentiel d'envisager la reconnaissance au prisme des relations de don et de coopération. On montrera alors que la reconnaissance est aujourd'hui un enjeu central dans le monde du travail, au carrefour des revendications des salariés et de politiques managériales qui visent à promouvoir l'implication subjective des travailleurs.

1.1 L'identité au travail au cœur de l'identité individuelle

Avant d'aborder la question de l'identité dans le cadre professionnel, rappelons que l'identité est l'une des notions les plus débattues en sciences humaines et sociales. On peut toutefois retracer brièvement les grandes lignes de son histoire. La question centrale qui anime les chercheurs sur l'identité est : quel rôle joue l'environnement socio-culturel dans la production de l'identité individuelle ? Les réponses à cette question diffèrent alors selon les théories de la socialisation qui la sous-tendent, selon la place accordée à l'individu au sein des mécanismes de structuration de la société. Si ce sujet a été longuement traité par des chercheurs inspirés par le fonctionnalisme (pour qui la société est fortement structurante pour l'individu), les travaux de Georges Herbert Mead ont permis de nuancer les effets déterminants de l'environnement sur la construction du Moi en montrant que la socialisation ne consiste pas seulement en une incorporation des règles, mais en une réinterprétation individuelle de celles-ci. C'est plutôt dans leur prolongement que s'inscrit aujourd'hui la sociologie française de l'identité au travail qui examine plutôt, depuis les travaux de Renaud Sainsaulieu, comment les individus construisent leur identité à l'intérieur de l'environnement culturel d'une organisation.

1.1.1 La formation de l'identité : quel rôle pour l'environnement culturel ?

Piaget est le premier scientifique à théoriser les liens entre identité et socialisation, en explorant plus spécifiquement la question de la construction psychique de l'enfant et de l'intégration des normes. Il synthétise ce processus en quatre transformations (Piaget, 1984) :

- Le passage du respect absolu (des parents) au respect mutuel (entre enfants et adultes ou entre enfants)
- Le passage de l'obéissance à une personne à l'obéissance à une règle, au sentiment de la règle comme contrat passé par accord mutuel.
- Le passage d'une morale hétéronome, dans l'enfant trouve la source à l'extérieur de lui-même, à l'autonomie.
- Le passage de l'énergie issue des instincts à la volonté, c'est-à-dire l'activité d'ajustement de l'énergie en fonction de réflexions logiques.

Dans cette conception, l'apprentissage n'est pas linéaire : c'est un processus complexe au cours duquel, à chaque étape, se forment des équilibres provisoires, par un jeu de structuration-déstructuration. On éclaire ainsi les mécanismes qui permettent à un nouveau-né de développer progressivement une identité individuelle d'adulte. Cependant, les

processus décrits ici ne donnent aucune information sur les transformations qui peuvent se produire après l'adolescence, sur la socialisation et les restructurations identitaires survenant au cours de la vie adulte.

Avec une approche différente, Parsons tente d'établir une théorie plus générale de la socialisation (Bales et Parsons, 1957), dans une perspective fonctionnaliste, qui aboutit à l'analyse du système général de l'action. Dans cette vision, l'identité se forme par intériorisation du fonctionnement du système social, par intégration à la personnalité des impératifs fonctionnels de la société dans laquelle l'individu se socialise. Toutefois, cette théorisation est critiquée dès les années 60 (Wrong, 1967) car elle décrit un individu hypersocialisé dont le développement s'apparenterait à un « dressage » ne laissant à ceux qui ne parviennent pas à s'identifier au système culturel d'autre possibilité que la déviance.

Cela fait écho à une idée très présente chez les anthropologues culturalistes qui étudient la formation de la personnalité dans des sociétés variées, notamment dans les « sociétés primitives » : des chercheurs comme Kardiner (1939) ou Linton (1968) montrent qu'il n'existe pas de mécanisme universel de formation de l'identité et que la personnalité est le produit de la culture dans laquelle les individus naissent, mais postulent qu'il existe des traits communs à tous les individus d'une même société qui constituerait la « personnalité de base » des membres de celle-ci, c'est-à-dire un modèle cohérent de référence pour tous les comportements (cf. chapitre 3).

De manière plus modérée, Merton (Merton et Kitt, 1952) élabore une théorie « du groupe de référence » en s'interrogeant sur un phénomène empirique : l'identification de certains individus à d'autres groupes que celui auquel ils appartiennent. Il développe ainsi l'idée de socialisation anticipatrice, c'est-à-dire de construction de l'identité par intégration des normes et valeurs du groupe auquel l'individu désire appartenir.

Avec une perspective plus dynamique, Bourdieu (1980, p.91) définit l'*habitus* non seulement comme le produit d'une condition sociale d'origine, mais comme le résultat d'une trajectoire sociale sur plusieurs générations. Ainsi, la personnalité ne se forme pas par incorporation des manières d'agir et des perceptions liées aux conditions de vie objectives de la classe sociale d'origine, mais plutôt par inscription dans une trajectoire familiale, notamment dans des stratégies d'ascension sociale. Ainsi, les identités sociales ne s'inscrivent pas nécessairement dans la continuité d'un héritage : la prise en compte d'une dimension « stratégique » permet d'échapper au déterminisme socio-culturel.

Cependant, tous les approches évoquées précédemment partagent un même postulat : l'existence d'un monde social dans lequel les normes, les valeurs, la culture seraient peu

évolutives et apparaîtraient aux individus comme des références stables. Or ce postulat peut être contesté. Il l'est notamment par George Herbert Mead qui donne une description nuancée des processus d'identification aboutissant à la construction du Moi (Mead, 2009). Pour lui, la première étape de la socialisation consiste, pour l'enfant, à agir comme ses « autres significatifs » dont il recrée, dans ses jeux, les comportements. Puis, l'enfant passe progressivement à des jeux règlementés dans lesquels il est amené à respecter une organisation venue du dehors, de la communauté, d'un « autre généralisé ». Enfin, il est reconnu membre de cette communauté à laquelle il s'identifie, il y joue un rôle actif qu'il peut s'approprier. La socialisation n'est alors pas une intégration passive des normes, elle est aussi réinterprétation individuelle de celles-ci.

Prolongeant cette analyse, Berger et Luckmann (1991) distinguent la socialisation primaire qui donne à l'enfant la structure à l'intérieur de laquelle va se construire son rapport au monde et la socialisation secondaire qui permet à l'individu d'acquérir de nouveaux savoirs, de prendre de la distance par rapport aux rôles joués, d'évoluer, de redéfinir la réalité (subjective) dans laquelle il vit.

En France, Dubar (2007, p.109) analyse les liens entre identités et socialisation en définissant l'identité comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* ». Il place au cœur de la question de l'identité la distinction entre une identité pour soi et une identité pour autrui. Cette division, élaborée par les sociologues interactionnistes, permet de montrer que l'identité est à la fois le produit d'un travail d'identification réalisé par l'individu et d'un étiquetage par autrui (Becker, 1963) et d'explorer les stratégies mises en place par les individus pour résorber l'éventuel écart entre ces deux identités (Goffman, 1963).

L'identité n'est donc pas le pur produit de la socialisation au sein d'un environnement structurant. Il apparaît que l'individu dispose, dans cet environnement, de marges de manœuvre qui lui permet de s'identifier ou non aux différentes facettes de la culture qui l'entoure et de créer ainsi sa propre identité, en adéquation ou non avec celle qui lui est proposée par la société.

Cette première approche théorique de l'identité nous permet alors d'examiner plus spécifiquement la production de l'identité au travail.

1.1.2 L'identité au travail : une identité construite ou structurée ?

La question du rôle structurant de l'environnement est également débattue dans les recherches sur la socialisation professionnelle et l'identité au travail. L'identité au travail peut être appréhendée de différentes manières, selon qu'on regarde prioritairement comment elle est structurée par des éléments objectifs (conditions de travail, existence d'une association professionnelle...) ou comment elle est construite par chaque individu. Si l'approche fonctionnaliste des professions tend à mettre en avant l'homogénéité culturelle des groupes professionnels, la sociologie du travail française, qui reprend une partie des apports de l'interactionnisme, aborde la question de l'identité dans la perspective théorique précédemment définie : sans nier la dimension structurante de l'environnement organisationnel, elle examine comment se construisent, au sein de cet environnement, des identités individuelles différenciées.

La sociologie des professions d'inspiration fonctionnaliste s'attache à décrire le processus par lequel un groupe professionnel devient progressivement un groupe fermé, préoccupé par sa reproduction, contrôlant l'accès à son marché du travail par l'intermédiaire d'une institution de formation. Dans cette perspective, l'appartenance à une profession confère une identité professionnelle particulière, fondée sur l'appartenance à un groupe fermé, autorégulé, possédant une qualification spécifique, susceptible de négocier avec l'Etat des avantages de statut, et organisé selon des hiérarchies formelles et informelles qui posent les jalons des carrières individuelles. Des travaux comme ceux de Merton, Reader et Kendall (1957) ou de Goode (1957), évoqué au chapitre 6, montrent comment la socialisation professionnelle contribue à l'intériorisation par les nouveaux entrants des normes et valeurs de la profession.

Comme on l'a décrit au chapitre précédent, les chercheurs interactionnistes, à l'inverse, postulent l'hétérogénéité des groupes professionnels et analysent comment chaque individu construit sa propre identité à travers les relations qu'il entretient dans le cadre du travail. Cette approche permet de décrire de manière plus concrète la socialisation professionnelle et le processus par lequel un individu s'approprie une culture professionnelle. Avec l'exemple des infirmières, Fred Davis (1966) synthétise ce processus en six étapes :

- L'innocence initiale : période pendant laquelle l'individu s'identifie aux stéréotypes du métier (altruisme, dévotion...),
- La conscience d'incongruité : « choc de la réalité », l'individu prend conscience qu'en pratique, le métier n'est pas ce à quoi il s'attendait,

- Le « déclic » : intuition de ce qui est attendu, développement de l'art de « sentir » ce qui doit être fait,
- La simulation du rôle : acceptation de l'écart entre le rôle à jouer et les stéréotypes précédents, qui peut impliquer un sentiment d'aliénation,
- L'intériorisation anticipée : constitution d'une double personnalité, acceptation d'une dualité entre la personnalité privée et la personnalité professionnelle, dans une perspective de carrière,
- L'intériorisation stable : incorporation du rôle, installation dans une nouvelle vision du monde liée au Soi professionnel et refoulement stabilisé de la personnalité privée.

Ainsi, la perspective interactionniste permet de décrire l'évolution de la conception de soi, de l'identité, qui accompagne l'entrée dans un univers professionnel. Notons toutefois que, si cette analyse apparaît pertinente pour un certain nombre de professions (notamment pour les enseignants spécialisés), elle semble moins adaptée à des activités comme les emplois de bureau ou les emplois ouvriers, pour lesquels les attentes et stéréotypes seraient moins marqués.

En France, le premier travail de référence sur l'identité au travail est la recherche de Renaud Sainsaulieu (2014, première édition en 1977) sur « les effets culturels de l'organisation », qui articule les apports de ces différentes approches. A travers l'hypothèse que le travail dans les organisations d'aujourd'hui comporte une dimension culturelle, il explore l'influence des structures organisationnelles sur les rapports humains dans le monde du travail et analyse notamment les processus d'apprentissage de cette culture, définie comme « *l'ensemble des significations, représentations et valeurs plus ou moins codifiées, dont on se sert pour agir et se faire comprendre dans les échanges* » (2014, p.12). Cette culture fait l'objet d'une appropriation par les travailleurs et colore les rapports humains dans le cadre de l'activité de travail. Sainsaulieu étudie à la fois le conditionnement des rapports humains par les structures organisationnelles et la diversité des identités qui y naissent. Il distingue quatre types de logiques identitaires (2014, p.436) :

- *Le modèle fusionnel* : l'individu adopte une attitude de solidarité conformiste par rapport à ses pairs. Il appartient à un « acteur social collectif » qui permet à des individus dépourvus de pouvoir sur leurs conditions de travail de gagner un poids dans l'organisation.
- *Le modèle de négociation* : les professionnels très qualifiés disposent des ressources (compétences et responsabilités) nécessaires pour affirmer leurs différences, négocier des alliances, revendiquer une reconnaissance.

- *Le modèle des affinités* : l'individu ne s'engage pas dans de grandes solidarités, n'appartient pas à des grands groupes mais recentre son investissement subjectif dans quelques relations privilégiées avec des collègues ou des supérieurs.
- *Le modèle de retrait* : l'individu réduit au minimum son investissement subjectif dans les relations de travail et trouve des sources d'identification valorisantes hors du cadre professionnel.

A sa suite, Claude Dubar s'interroge sur l'articulation entre identité individuelle au sens large et identité professionnelle. Pour Dubar (2007), l'identité professionnelle est le produit d'un double processus, biographique et relationnel. Biographique, car elle est liée à la formation, à l'accès au premier emploi, à la trajectoire professionnelle de chaque individu. Relationnel, car elle se construit sur le lieu de travail, dans l'interaction avec des pairs, des chefs, à travers l'investissement de soi dans ces relations et la construction de représentations collectives associées au travail.

Dubar (2007, pp.183-240) s'appuie sur les modèles d'identité professionnelle de Sainsaulieu dont il étudie les évolutions dans les entreprises post-tayloriennes pour définir quatre nouveaux types d'identité au travail :

- L'identité d'exclu : les travailleurs les moins qualifiés perdent pied dans le monde du travail, ils sont déconsidérés, vus comme incapables de s'adapter aux évolutions des activités et aux changements technologiques, ce qui aboutit à leur marginalisation.
- L'identité de mobilisation : les salariés qui développent cette identité ont une forte identification à leur entreprise et y progressent notamment par la formation interne qu'ils utilisent comme un moyen de répondre à leurs aspirations à l'acquisition de nouveaux savoirs et à la promotion au sein de l'organisation.
- L'identité autonome : certains travailleurs, notamment les jeunes « surdiplômés » par rapport aux emplois qu'ils occupent, n'ont pas d'attachement particulier à l'entreprise et aspirent à l'autonomie. A travers l'entreprise (notamment avec les formations et le développement d'un réseau) ils cherchent à construire leur propre projet professionnel, éventuellement avec la perspective d'une reconversion radicale.
- L'identité bloquée : la progression professionnelle des travailleurs « de métier », au sens défini au chapitre 6, est stoppée du fait que leurs savoir-faire acquis par l'expérience entre en concurrence avec les diplômés de nouvelles recrues plus jeunes. De plus, ils sont soumis à une incitation à la polyvalence qu'ils considèrent avec méfiance, comme un risque de dissolution de leurs qualifications. Cette situation semble particulièrement proche de celle rencontrée par les enseignants spécialisés français (*cf infra*).

Ainsi, l'analyse du travail au prisme de l'identité permet de rendre compte des processus subjectifs à l'œuvre dans le monde professionnel en s'interrogeant sur le caractère structurant, au niveau culturel, des organisations, et sur les marges de manœuvres individuelles dans la construction d'un rapport subjectif au travail. Cependant, aujourd'hui, les recherches en sociologie du travail/des organisations/des professions faisant référence au concept d'identité se font de plus en plus critiques. Gasparini et Causer (2009, p.2) notent ainsi, en introduction d'un ouvrage collectif sur ce thème :

« *Le terme identité a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort) ou trop peu (quand on l'entend au sens faible) ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque).* » Dans ce même ouvrage, Gilles Herreros (2009) préconise un abandon de la notion d'identité pour celle de « sujet » qui permettrait un approfondissement de la réflexion sur les relations entre soi et autrui. Causer et Engel (2009, p.55) soulignent que l'identité n'est jamais autant étudiée que lorsqu'elle fait défaut, qu'elle est en crise. D'autres contributions mettent en lumière le lien entre nouvelles formes de management et déconstructions/reconstructions identitaires.

Ainsi, le concept d'identité permet d'éclairer certains aspects de la socialisation professionnelle. Cependant, il présente également un certain nombre de faiblesses :

- Ambiguïtés théoriques : de quelle identité parle-t-on ? Identité pour soi, pour autrui ? L'identité est-elle durable, permanente, comment analyser ses évolutions ?
- Si la société moderne se caractérise par l'éclatement des identités, leur flou, leurs déstructurations, peut-on encore parler d'identité ?
- L'analyse de l'identité permet-elle d'articuler relation à soi et relation à autrui ?

Dans les années 2000, aux analyses du travail en termes d'*identité* se sont peu à peu substituées des analyses en termes de *reconnaissance*. Celles-ci permettent en effet de mieux rendre compte des réalités du monde du travail d'aujourd'hui, en particulier du fait que les entreprises sollicitent de plus en plus l'implication subjective de leurs employés, avec le développement de l'industrie des services et des contacts avec les clients, l'essor du management participatif, l'émergence de la rhétorique de l'autonomie et de la responsabilisation qui s'accompagne d'un développement des pratiques d'évaluation... Or cette appel à la mobilisation subjective s'effectue dans le même temps que la précarisation du travail, ce qui aboutit, chez les employés, à un sentiment croissant de « manque de

reconnaissance » dans le cadre professionnel. La reconnaissance permet ainsi d'aller plus loin que l'identité dans la compréhension des mutations du travail contemporain.

1.2 La reconnaissance au travail : un champ de recherche émergent

Avant d'explorer les implications de l'utilisation du concept de reconnaissance dans l'analyse du travail, il est nécessaire d'esquisser une définition de celui-ci. Si le terme de reconnaissance, en français, possède des significations variées, on peut distinguer trois dimensions principales : la reconnaissance perceptive (*reconnaître quelqu'un dans la rue*), la reconnaissance en tant qu'approbation (*reconnaître la qualité du travail de quelqu'un*) et la reconnaissance en tant que gratitude (*être reconnaissant envers quelqu'un*). Un détour par la philosophie permet de mieux comprendre comment s'articulent ces dimensions. Les théories de la reconnaissance sont fortement marquées par l'approche hégélienne de la reconnaissance en termes de lutte. Cependant, celle-ci ne permet pas de saisir la reconnaissance dans toutes ces dimensions. Etudier la reconnaissance en termes de don permet d'enrichir l'analyse et de mieux saisir l'importance des processus coopératifs à l'œuvre dans les relations de reconnaissance. Cette approche permet en particulier d'explorer la place de la reconnaissance dans les relations de travail, dans lesquelles la coopération occupe une place centrale.

1.2.1 La reconnaissance : un terme polysémique

Dans la langue française, le terme de reconnaissance est hautement polysémique. Outre son acception militaire (« *une mission de reconnaissance* »), il est présenté par les dictionnaires usuels sous deux angles : une action et un sentiment. L'action (qui peut aussi être un acte juridique) de reconnaître peut signifier tout à la fois identifier comme déjà connu (*reconnaître quelqu'un dans la rue*), déclarer vrai ou réel (*reconnaître le talent de quelqu'un*), admettre que l'on est responsable d'une action (*reconnaître son crime*), déclarer légitime (*la loi reconnaît des droits aux citoyens*) ou faire entrer quelqu'un dans une catégorie administrative particulière (*reconnaître la qualité de travailleur handicapé*). Le sentiment de reconnaissance, proche de la gratitude, amène un individu à se sentir redevable vis-à-vis d'une personne ou d'un groupe de qui il a reçu un bienfait.

Dans le cadre de cette recherche comparative, un détour par la langue japonaise nous permet de mieux catégoriser ces différentes formes de reconnaissance. En japonais, on peut distinguer principalement trois mots pour traduire l'idée de reconnaissance :

- 認識 (*ninshiki*), littéralement « reconnaissance et connaissance », est une reconnaissance

perceptive, une conscience, une identification, une compréhension.

- 承認 (*shōnin*), littéralement « consentir et reconnaître », est une reconnaissance aboutissant à une action : approuver quelque chose, accorder quelque chose à quelqu'un. C'est ce terme qui est employé à la fois en matière de reconnaissance des droits d'une personne ou d'un groupe, de reconnaissance d'une identité, de reconnaissance politique, de reconnaissance au travail.

Ces deux termes inclut le caractère 認 qui forme le verbe 認める (*mitomeru*), reconnaître.

- 感謝 (*kansha*) : le sentiment de reconnaissance, de gratitude envers quelqu'un.

Après avoir établi cette distinction, il est nécessaire de s'interroger sur l'articulation entre ces trois dimensions, d'abord dans une perspective théorique générale, puis dans le cas précis de la reconnaissance professionnelle.

Notons qu'au Japon, le thème de la reconnaissance en sociologie est exploré principalement à travers des recherches sur l'évolution des mouvements sociaux et de l'Etat-Providence (notamment Takekawa, 2007). La question de la reconnaissance au travail est assez peu abordée et, lorsque c'est le cas, cela concerne principalement les professions de *care* et leur processus de professionnalisation. Dans les cas de la profession enseignante, même si la littérature fait état, dans les faits, de problèmes de reconnaissance, les situations sont rarement problématisées en ces termes. On présente donc ici un cadre théorique européen.

1.2.2 La reconnaissance : produit d'une lutte ou d'un don ?

La réflexion théorique sur la reconnaissance ne naît véritablement qu'avec le développement d'une pensée de l'individu comme être singulier. Ainsi, par exemple, Jean-Pierre Vernant (1989) montre que, dans la Grèce Antique, il n'existe pas d'individu au sens d'un Moi défini comme unique. Il n'y a pas de singularité identitaire à valoriser, donc pas d'exigence de reconnaissance. Haud Guéguen et Guillaume Malochet (2012, p.18) notent :

« Dans le concept moderne de reconnaissance, et par-delà tous les débats qui portent sur ce point, l'identité se trouvent pensée en rapport à l'ensemble des plans fondamentaux de la vie humaine : sexualité, genre, travail, religion, ethnicité, race, etc...En sorte que l'acte de reconnaître porte toujours un aspect identitaire, supposant ainsi, comme l'a montré Charles Taylor (1992), une pensée de la différence et de l'authenticité. Ce qu'un groupe culturel

donné entend faire reconnaître, ce ne sont jamais seulement des droits, mais c'est la valeur de son choix de vie en tant qu'il définit une identité. Dans la pensée antique, en revanche, rien de tel : non seulement la différence culturelle n'est pas pensée sur un mode positif, mais elle se trouve très nettement rapportée soit à l'idée de barbarie, soit à celle de danger pour l'unité sociopolitique. Ce sur quoi porte l'estime et ce qui confère de l'honneur, ce sont à l'inverse des qualités sociales et politiques déterminées qui permettent de confirmer un statut (celui de citoyen-soldat pour le courage, celui de membre de la classe dirigeante pour la magnificence, la magnanimité ou la libéralité). »

Le premier philosophe à faire de la reconnaissance un élément central de sa pensée, tout en n'élaborant pas véritablement de « théorie de la reconnaissance » est Hegel. Toutefois, sa conception de la reconnaissance varie au long de son œuvre ; elle sert alors de point de départ à des interprétations différentes.

C'est Alexandre Kojève (1933-1939) qui élabore la première théorie de la reconnaissance en utilisant (uniquement) l'idée hégélienne de la dialectique du maître et de l'esclave, dans une perspective marxiste. Il place au fondement de l'humanité une lutte à mort entre deux désirs de reconnaissance, à l'issue de laquelle les deux adversaires restent en vie : l'un cède à la peur de la mort, se soumet et reconnaît alors l'autre comme son Maître, en devenant reconnu par lui comme Esclave du Maître. Cependant, à travers la lutte, le Maître gagne la reconnaissance de quelqu'un qu'il ne reconnaît pas, c'est-à-dire une reconnaissance sans valeur. L'esclave se place alors au service du Maître et lui offre son travail. Ainsi le Maître n'est libre (vis-à-vis de la nature) que grâce au travail de l'Esclave qui est, lui, paradoxalement, libre du fait qu'il a le pouvoir de transformer le monde par son travail. Si cette interprétation établit un lien entre reconnaissance et travail, elle ne laisse pas la place à des figures positives de reconnaissance, elle exclut la possibilité d'une reconnaissance réciproque.

Axel Honneth (2002) s'intéresse au contraire à l'exigence de reconnaissance réciproque qui traverse la société (et se concrétise notamment dans des luttes collectives). Utilisant l'idée que l'individu se construit dans l'intersubjectivité, il montre qu'il n'existe pas de reconnaissance absolue, mais que la reconnaissance est toujours relationnelle, ce qui implique pour l'individu une profonde vulnérabilité : son rapport à lui-même et son autonomie sont conditionnés par la reconnaissance d'autrui. Il distingue alors trois sphères de la vie sociale dans lesquelles la reconnaissance se déploie :

- L'amour, c'est-à-dire les relations affectives avec un nombre restreint de personnes. La reconnaissance dans ce domaine génère la confiance en soi et conditionne tous les autres

rapports de reconnaissance.

- La solidarité sociale, constituée en grande partie par l'activité de travail. Il s'agit de la reconnaissance de la valeur et de l'utilité de l'activité de l'individu qui génère l'estime sociale, relative à une société/une culture particulière.
- Le droit : il institue une forme de reconnaissance à prétention universelle, un respect absolu qui est reconnaissance de l'individu en tant que personne humaine.

Les approches inspirées par Hegel tendent à considérer qu'au fondement de la reconnaissance se trouvent des luttes entre des individus, entre des individus et des groupes, entre des groupes et un Etat...A partir des années 80, les travaux d'Alain Caillé et Jacques Godbout (1992) remettent en cause ce postulat et proposent d'élargir la vision de la reconnaissance en l'articulant au paradigme du don analysé par Marcel Mauss (1923). Cette perspective place au cœur des relations humaines des relations de « dette mutuelle positive » à travers lesquelles s'enchaînent des cycles donner-recevoir-rendre. Dans ce « jeu à somme positive » (non nulle), chacun reçoit plus qu'il ne donne, sans qu'intervienne la nécessité « d'être quitte ». Godbout (2009, pp.158-174) montre que le don affecte l'identité des partenaires. Le receveur du don reçoit un peu de l'identité du donneur (transfert poussé à l'extrême dans le cas du don d'organe et générateur d'angoisse pour le receveur). Il en découle une conception de la reconnaissance dans laquelle l'individu ne souhaite pas être reconnu en tant que vainqueur de la lutte, mais en tant que donateur.

Ainsi, l'analyse de la reconnaissance au prisme du paradigme du don permet d'analyser les relations humaines non seulement sous l'angle du conflit, mais aussi sous celui de la coopération. Quels sont les apports de cette conception pour l'étude de la reconnaissance au travail ?

1.2.3 La reconnaissance au travail : au carrefour des revendications des salariés et des politiques managériales

Aujourd'hui, la reconnaissance professionnelle est à la fois un objet de revendication de la part des salariés et un enjeu des politiques managériales. Le paradigme du don permet de comprendre ce qui se joue dans ces deux dimensions de la vie professionnelle.

La reconnaissance constitue une exigence croissante de la part des salariés. Dans l'entreprise post-taylorienne, les salariés revendiquent le droit de ne plus être considérés comme des exécutants dépourvus de subjectivité. Il ne s'agit pas là d'une revendication uniquement matérielle. Dans un système managérial qui exige d'eux un investissement

personnel toujours plus poussé, ils espèrent être reconnus en tant que personne. Cette reconnaissance peut prendre différentes formes. Avec l'essor des activités de service et des contacts directs avec le client, la satisfaction exprimée par celui-ci est la marque la plus immédiate de reconnaissance d'un travail bien fait. La reconnaissance par les pairs dans les relations quotidiennes et par la hiérarchie (surtout à l'heure d'une évaluation toujours plus poussée) est également une source de satisfaction au travail qui fait l'objet d'une attente croissante de la part des salariés.

Si les effets de la reconnaissance sur le travail sont connus depuis l'analyse de « l'effet Hawthorne »⁹⁰, leur analyse ne s'est véritablement développée que récemment. Aujourd'hui, de nombreux manuels de management et de gestion des ressources humaines mettent en avant la nécessité de mettre en place un système de reconnaissance satisfaisant pour les salariés (et soulignent les effets bénéfiques de ce système sur les performances). En sociologie, sous l'angle inverse, la reconnaissance au travail est souvent analysée comme manque de reconnaissance.

Norbert Alter (2009) analyse au prisme du paradigme du don la question souvent débattue de l'importance accordé au fait « d'être considéré » au sein des différentes rétributions issues du travail. Il montre ainsi que le don est très présent dans les entreprises. Les salariés donnent de leur temps, de leur énergie, de leurs ressources... à des collègues, à des projets, à l'entreprise. Le don (d'informations, d'aide, de sourires...) et l'endettement mutuel sont au cœur de la coopération entre collègues, dans un enchaînement continu de séquences donner-recevoir-rendre pour lequel on ne tient pas de comptes. Mais le don au travail n'est pas nécessairement dirigé vers une personne précise : en coopérant avec quelqu'un, on donne à un tiers, à un projet qu'on souhaite voir aboutir. Contrairement à l'idée communément répandue qu'on coopère avec quelqu'un pour qu'il coopère à son tour, Alter montre que dans les relations de coopération, le don est souvent motivé par une demande d'identité : on donne pour le plaisir d'appartenir à un collectif, pour éprouver « le sentiment d'exister » (Flahaut, 2002). Or un grand nombre de pratiques managériales, ignorant cette dimension du travail, placent les salariés dans l'interdiction de donner (par exemple, en refusant des propositions émises par ceux-ci pour améliorer leur poste de travail ou certains processus), ce qui génère une frustration chez eux et un gâchis de ressources pour l'entreprise. Il s'agit

⁹⁰ Dans les années 1920, le psychologue Elton Mayo met en lumière le fait que, dans les analyses qu'il mène sur le lien entre conditions de travail et productivité, ce ne sont pas les différents changements matériels de conditions de travail testés qui faisait augmenter la productivité des ouvrières étudiées, mais le fait même que quelqu'un s'intéresse à leur travail.

là d'un problème de reconnaissance : l'organisation se montre « ingrate » envers ses employés. Ainsi, si la reconnaissance horizontale (entre salariés) fonctionne bien lorsqu'il y a coopération soutenue dans le collectif de travail, la reconnaissance verticale (par l'organisation) peut être bloquée, ce qui incite chacun à limiter son engagement aux dons pour lesquels il est certain de recevoir quelque chose en retour.

Le concept de reconnaissance nous offre alors une piste de réflexion pour analyser l'évolution de l'identité au travail des enseignants d'école d'aveugles. On s'interroge en effet sur les effets des transformations de l'environnement de travail sur le « désir de métier » (Osty, 2002) (c'est-à-dire le désir d'appartenir à un collectif reconnu pour ses compétences) des enseignants spécialisés et sa réalisation. Plus précisément, on a montré que le métier d'enseignant en école d'aveugles se transforme, tandis qu'évolue le type de compétences placées au cœur du travail. Comment le passage d'un métier de spécialiste de la déficience visuelle à un métier de généraliste du handicap influence-t-il les définitions identitaires des enseignants spécialisés et leur sentiment de reconnaissance ?

Comme on l'a défini de manière théorique, l'identité professionnelle se construit par une appropriation individuelle d'un environnement culturel qui structure l'exercice du travail. Avant d'analyser les processus de construction identitaire et de reconnaissance des enseignants spécialisés, il est donc nécessaire d'étudier dans quel cadre ceux-ci prennent place et quels sont les éléments qui les structurent.

2. Enseignant spécialisé : une identité construite dans le cadre des conditions d'exercice du métier

Si, comme on le montrera ci-après, on observe une pluralité d'identités professionnelles chez les enseignants d'école d'aveugles, ces identités sont toujours construites à l'intérieur d'un cadre, celui des conditions d'exercice du métier. On a identifié trois éléments de ce cadre qui influencent la construction identitaire des enseignants :

- leur statut qui, en France, les place dans une position d'opposition par rapport aux enseignants ordinaires et aux éducateurs spécialisés, qui influencent leurs relations avec ceux-ci, tandis qu'au Japon, leur situation de spécialistes temporaires ne les distingue pas fondamentalement des enseignants ordinaires, tout en faisant peser sur eux à forte pression à devenir experts en un temps très court,
- leurs capacités de mobilisation collective, dont on montre qu'elles sont en réalité limitées dans les deux pays, ce qui limite les possibilités de négociations des

enseignants spécialisés face à leur hiérarchie et, comme on le verra par la suite, rend plus difficile l'obtention d'une reconnaissance spécifique par celle-ci,

- l'éventuelle existence d'une « culture d'école » qui n'existe guère en France mais contribue, au Japon, à construire un collectif enseignant soudé.

2.1 Enseignant spécialisé : une identité construite dans le cadre d'un statut

Le statut des travailleurs est la première et la plus rigide des normes qui structurent la pratique d'un métier. Rappelons quelques caractéristiques du statut des enseignants spécialisés qui nous permettront de comprendre dans quel cadre administratif et culturel se construisent leurs identités professionnelles. Comme on l'a déjà noté, si le travail des enseignants d'écoles d'aveugles, en France et au Japon, est globalement similaire par son contenu, ses conditions d'exercice diffèrent grandement entre les deux pays. En France, la rupture historique de l'enseignement spécialisé et de l'Education Nationale place les enseignants d'école spécialisée dans une position ambiguë, au carrefour des deux univers, opposés à la fois aux enseignants ordinaires et aux éducateurs spécialisés. Au Japon, au contraire, l'enseignant spécialisé est d'abord un enseignant ordinaire qui doit, de manière temporaire, se construire en tant que spécialiste du handicap.

2.1.1 En France : l'enseignant spécialisé, ni enseignant ordinaire, ni éducateur spécialisé

En France, l'enseignement spécialisé s'inscrit dans une histoire de conflit avec l'Instruction Publique / l'Education Nationale. En effet, comme exposé au chapitre 2, l'école du début du XX^{ème} siècle fonctionne sur le principe de l'externalisation des problèmes de « l'enfance inadaptée » à des institutions extérieures (dépendant du Ministère de la Santé ou de celui de la Justice) (Muel-Dreyfus, 1975). Cette séparation initiale aboutit progressivement à la création d'organisations et de groupes professionnels ayant des cultures fortement opposées (Chauvière, 1980). Ainsi, pour devenir enseignant dans le milieu spécialisé français, il est en principe nécessaire d'être titulaire d'une certification reconnue par le Ministère de la Santé (des Affaires Sociales, aujourd'hui), tout à fait différente d'un CAPES de l'Education Nationale (*cf. chapitre 5*).

L'identité professionnelle des enseignants détenteurs de ce certificat se fonde alors sur une double spécificité :

- Leur profession est différente de celle d'enseignant ordinaire : ils sont détenteurs de connaissances et de techniques pédagogiques très spécifiques qui leur permettent

d'enseigner à des enfants que l'Education Nationale s'est, historiquement, reconnue incapable de prendre en charge. Leurs conditions de travail (classes à effectif réduit) et leur approche pédagogique (travail extrêmement individualisé avec chaque élève, impliquant notamment un engagement physique) donnent à leur quotidien professionnel un aspect tout à fait différent des salles de classes du système ordinaire. Les particularités de leurs pratiques, la spécificité de leur statut et la conscience de réaliser un travail que ne peuvent pas faire les enseignants ordinaires les ont amenés à développer une identité professionnelle très distincte, voire opposée à ces derniers. Cela peut générer des difficultés lorsqu'il arrive que des enseignants de l'Education Nationale en détachement viennent travailler quelques années en établissement spécialisé.

- Ils sont également différents des éducateurs spécialisés qui travaillent eux aussi dans les écoles d'aveugles et prennent en charge les mêmes enfants que les enseignants. La nature de la prise en charge assurée par les éducateurs est quelque peu différente de celle des enseignants : les éducateurs n'enseignent pas des « matières scolaires » au sens de l'Education Nationale dont les programmes servent de référence dans les écoles spécialisées. Leur approche est en pratique souvent plus ludique et n'est pas organisée en « disciplines ». De plus, les éducateurs ne sont pas spécialisés en déficience visuelle : ils sont issus de formations « d'éducateur spécialisé » leur permettant de travailler dans tout type d'établissement et, en pratique, il est fréquent qu'ils passent, au cours de leur carrière, d'un établissement spécialisé à un autre, indépendamment du type de handicap des enfants concernés, ce qui leur donne une approche beaucoup plus généraliste de l'éducation spécialisée mais des compétences moins spécifiques à la déficience visuelle (ils n'ont par exemple pas obligation d'apprendre le braille, même si cela s'avère généralement le cas dans les faits). Les enseignants conçoivent leur travail comme plus poussé que celui des éducateurs. Leur identité au sein des établissements est alors fondée sur la conscience d'être les professionnels ayant la responsabilité d'amener les élèves au niveau des programmes de l'Education Nationale (celle-ci fait ainsi figure de repoussoir au niveau pédagogique mais d'objectif du point de vue du niveau scolaire).

2.1.2 Au Japon : l'enseignant spécialisé comme spécialiste temporaire

Au Japon, la situation est très différente. Si les écoles pour aveugles ont souvent été, à leur origine, des écoles privées, créées notamment par des associations de bienfaisance (comme la Rakuzenkai 楽善会, à l'origine de la création de l'école pour aveugles de Tokyo), elles sont passées sous la tutelle du Ministère de l'Education après la Seconde

Guerre Mondiale, lorsque les enfants aveugles (et sourds) ont été soumis à l'obligation de scolarisation (*cf chapitres 1 et 2*).

Aujourd'hui, les enseignants d'écoles d'aveugles ont donc le même statut que les enseignants ordinaires : ils sont titulaires d'une licence d'enseignement ordinaire (la licence pour l'enseignement primaire ou une licence d'enseignement d'une discipline particulière pour les niveaux collège et lycée) et fonctionnaires du département dans lequel ils exercent. Certains sont titulaires d'une licence d'enseignement spécialisée en déficience visuelle, mais ce cas est loin d'être le plus fréquent. Comme on l'a déjà décrit, les étudiants qui s'initient à l'éducation spécialisée en déficience visuelle à l'université sont très peu nombreux et les écoles d'aveugles, étant gérées par le Ministère de l'Education, sont intégrées au système ordinaire de rotation des enseignants. Ce système implique que les enseignants, n'ayant pas choisi d'être affecté dans une école d'aveugles, n'ont pas nécessairement de motivation personnelle particulière pour l'éducation des enfants déficients visuels, ce qui est une différence majeure avec la France où ceux qui s'engagent dans l'enseignement en école d'aveugles le font par choix individuel. Cela ne signifie bien entendu pas que les enseignants spécialisés japonais ne sont pas motivés par leur travail, mais que, contrairement à leurs homologues français, ils sont rarement venus en école d'aveugles par vocation.

Notons une autre différence avec la France. On a mentionné précédemment que dans les écoles d'aveugles françaises, les enseignants se distinguent par leur statut différent des éducateurs spécialisés. Au Japon, le métier d'éducateur spécialisé n'existe pas. Dans les écoles d'aveugles japonaises, le personnel est presque exclusivement constitué d'enseignants titulaires d'une licence du Ministère de l'Education, à l'exception du personnel médical et des surveillants d'internat.

Ainsi, par exemple, à l'école d'aveugles d'Hiroshima, les adultes se répartissent comme suit :

- 1 directeur (*kōchō*, 校長)
- 2 responsables pédagogiques (*kyōtō*, 教頭)
- 4 responsables de niveau (maternelle, primaire, collège, lycée) (*bushuji*, 部主事)
- 1 enseignant formateur (*shidōkyōyu*, 指導教諭)
- 60 enseignants (*kyōyu*, 教諭)
- 4 assistants d'éducation (*jisshū kyōyu*, 実習教諭)
- 15 surveillants d'internat (*kishukushakyōyu*, 寄宿舎教諭)
- 3 employés de bureau
- 2 nutritionnistes
- 4 médecins scolaires
- 1 dentiste
- 1 pharmacien

Cette situation a deux conséquences. D'une part, la hiérarchie implicite entre les professions qui existe dans les écoles françaises n'a pas lieu d'être au Japon : les salaires, par exemple, suivent les grilles du Ministère de l'Éducation, ce qui place tous les enseignants (tout au moins tous les *kyōyu*) sur un pied d'égalité (alors qu'en France, enseignants et éducateurs ont, dès leur début de carrière, des rémunérations différenciées). D'autre part, cela signifie que les tâches qui sont, en France, assurées par d'autres professionnels, incombent toutes aux enseignants japonais. Ainsi, les activités qui, en France, appartiennent au champ de la rééducation, notamment la locomotion et l'orthoptie, et constituent des professions à part entière, impliquant une formation spécialisée longue, sont assurées au Japon par les enseignants. Ainsi, si le contenu enseigné dans les écoles d'aveugles françaises et japonaises est sensiblement le même, les enseignants japonais ont des responsabilités supplémentaires, par rapport à leurs homologues français. La pression à l'expertise qui pèse sur eux est d'autant plus forte qu'ils ne sont pas entourés, dans l'école, d'autres professionnels spécialisés.

Le métier d'enseignant d'école d'aveugles s'inscrit donc dans des systèmes différents en France et au Japon, avec d'un côté une position fortement distincte des autres professions qu'on pourrait supposer proches et, de l'autre, une position de spécialiste très temporaire (avec la pression que cela peut impliquer en termes de rapidité d'acquisition d'une expertise). On peut noter en particulier que les marges d'autonomie des enseignants ne peuvent être les mêmes dans un système où ils sont fonctionnaires sous la tutelle d'un Ministère de l'Education (dans un contexte de forte bureaucratisation du système éducatif) et dans un système où leur métier s'est historiquement construit en opposition à celui-ci. Ce statut influence le développement d'une culture et d'une identité spécifique aux enseignants en école d'aveugles. Cependant, il ne doit pas être pris comme une donnée fixe, mais bien comme le produit d'une histoire. C'est pourquoi il est essentiel d'étudier les luttes qui s'organisent autour de lui et les ressorts de la mobilisation collective des enseignants spécialisés.

2.2 Construire une identité : quels ressorts pour la mobilisation collective ?

En effet, si l'on peut observer une forme d'identité collective des enseignants (ce que l'on sera amené à nuancer), c'est à travers l'existence d'une mobilisation collective de ceux-ci qu'elle se développe. En effet, selon l'approche des professions inspirées du fonctionnalisme, l'identité professionnelle est structurée par les valeurs et les normes de la profession, intégrées au cours de la socialisation professionnelle. Cette identité commune est transmise aux nouvelles générations par la participation à une organisation professionnelle qui fonctionne sur le mode de la corporation et, à l'inverse, le fait d'être soudée autour d'une culture partagée permet à la corporation de renforcer sa capacité de mobilisation de ses membres et, par conséquent, son pouvoir de négociation dans la société. Si l'approche fonctionnaliste des professions a fait l'objet de critiques (évoquées au chapitre précédent), l'importance de cette mobilisation identitaire pour les professions organisées n'est pas remise en question par les autres courants (c'est plutôt l'appartenance à la catégorie de « professions » de métiers ne possédant pas ce type de ressources qui fait débat).

Les enseignants spécialisés constituent-ils une profession possédant une identité transmise au sein d'une organisation professionnelle ? Au regard de la question de l'existence d'organisations collectives transversales aux établissements dans lesquels les enseignants sont insérés, la France et le Japon offrent un panorama globalement similaire, avec certaines nuances.

Il n'existe pas de « corporation des enseignants d'écoles d'aveugles », comme il existe des corporations d'avocats ou d'artisans. Cependant, les enseignants d'écoles d'aveugles peuvent prendre part à deux types d'associations professionnelles :

- *Les syndicats enseignants* : en France, l'enseignement spécialisé étant géré par le secteur associatif, les enseignants des écoles d'aveugles peuvent intégrer les syndicats de l'enseignement privé. Certains syndicats présentent dans leurs programmes des revendications spécifiques au statut d'enseignant spécialisé, mais ces revendications rejoignent le plus souvent celles concernant les enseignants du secteur privé : la principale concerne la précarité des enseignants en début de carrière et la dénonciation de la pratique du recrutement en CDD renouvelables. Les enseignants d'écoles spécialisés sont très minoritaires dans ces syndicats et, si ceux-ci leur permettent de se faire entendre à propos des enjeux communs avec le reste de l'enseignement privé, ils ne sont guère représentatifs des difficultés spécifiques au secteur de l'enseignement spécialisé, qui sont l'objet de cette recherche. Au Japon, bien que le principal syndicat enseignant, le Nikkyōsō (diminutif de *Nihon kyōshokukumiai*, 日本教職員組合, « syndicat japonais des enseignants ») se présente comme réunissant les enseignants « *de tous les types d'écoles publiques, privées et nationales : jardins d'enfant, écoles primaires, collèges, lycées, écoles spécialisées, universités, lycées techniques, écoles de formation professionnelle* »⁹¹, il n'émet à l'échelle nationale aucune revendication concernant l'enseignement spécialisé. Le syndicat le plus actif dans le domaine de l'éducation spécialisée est le Nikkōkyō, (diminutif de *Nihon kōtōgakkōkyōshokukumiai*, 日本高等学校教職員組合 « syndicat des enseignants des lycées ») qui, bien que cela n'apparaisse pas clairement dans son nom, est le syndicat des enseignants des lycées *et des écoles spécialisées*. Ce syndicat est en réalité divisé en deux factions, l'une proche du Nikkyōsō, l'autre proche de Zenkyō⁹², dont l'influence varie selon

⁹¹ Source : site officiel [en ligne] http://www.jtu-net.or.jp/whats_org.html

⁹² Dans les années d'après-guerre, les enseignants japonais sont réunis en un syndicat unique, le Syndicat des Enseignants Japonais (*Nihon Kyōshokuin Kumiai*, 日本教職員組合), dit Nikkyōsō, fondé en 1947. Ce syndicat qui soutient le Parti Socialiste porte à la fois des revendications d'ordre économique et statutaire, mais aussi des revendications éducatives et pédagogiques (notamment en matière de liberté d'enseignement et de recherche pédagogique, afin de promouvoir un enseignement qui formerait des citoyens émancipés et pacifistes). Le taux de syndicalisation, proche de 100% dans les années 1950, diminue tout au long des décennies suivantes. Dans les années 1980, dans un contexte politique où le Parti Socialiste noue de nouvelles alliances et affirme ses différences par rapport au Parti Communiste, le Nikkyōsō s'affiche lui aussi de plus en plus anti-communiste. En 1989, les enseignants proches du Parti Communiste Japonais font sécession et fondent un syndicat alternatif, le Syndicat des enseignants de Tout le Japon (*Zennihonkyōshokukumiai*, 全日本教職員組合), dit Zenkyō, affilié au Parti Communiste. Voir Aspinall (2001).

les départements. Dans les deux cas, les revendications sont liées à la réforme générale du système éducatif et l'éducation spécialisée apparaît comme un sujet très minoritaire. Notons de plus que le taux de syndicalisation des enseignants japonais, très élevé jusque dans les années 1970, est aujourd'hui très faible, particulièrement chez les jeunes enseignants.

- *Les associations de professionnels de la déficience visuelle* : en France, il existe une association qui regroupe les enseignants spécialisés en déficience visuelle, le Groupe des Professeurs et Educateurs d'Aveugles et Amblyopes (GPEAA), qui publie un journal de recherches sur la déficience visuelle, concernant essentiellement l'éducation et la pédagogie, mais aussi l'Histoire et la philosophie. Le groupe organise également chaque année des Journées Pédagogiques, un séminaire de trois jours au cours duquel interviennent des professionnels et des chercheurs pour évoquer les techniques d'éducation à destination des enfants aveugles et malvoyants, les innovations pédagogiques, mais aussi le devenir de l'éducation spécialisée et le travail des professionnels. Ces journées donnent l'occasion de se rencontrer à des professionnels de toute la France. Elles n'ont cependant lieu qu'une fois par an et il est difficile pour le groupe de structurer des échanges plus réguliers entre des professionnels en activité dans toute la France et en Belgique. De plus, il ne s'agit pas d'une association des enseignants d'école spécialisée : elle regroupe des professionnels de nombreuses spécialités (instructeurs en locomotion, instructeurs en Activités de la Vie Journalière, enseignants, psychologues, psychomotriciens...), aux statuts variés (travaillant en école spécialisée, dans l'Education Nationale, dans des associations de soutien aux personnes handicapées...). Elle favorise donc les échanges entre professionnels du champ de l'enfance déficiente visuelle mais ne peut en aucun cas être considérée comme une « corporation des enseignants d'écoles d'aveugles » qui contribuerait à une mobilisation collective spécifique à ceux-ci. Enfin, son objectif est de permettre des échanges internes à ce champ professionnel et non de porter des revendications à l'extérieur. Elle ne vise pas à la défense des intérêts d'un groupe professionnel ; en particulier, elle ne dispose pas de pouvoir de négociation quant à la réglementation de l'accès aux métiers de la déficience visuelle.

Au Japon, deux associations nationales traitent de la question de l'éducation en école d'aveugles. La *Zenkokumōgakkōchōkai* (全国盲学校長会, « association nationale des directeurs d'écoles d'aveugles ») publie un bulletin de recherche qui donne la parole aux enseignants des soixante-dix écoles du pays pour qu'ils présentent leurs activités pédagogiques. Elle vise ainsi à la diffusion des techniques d'éducation mises en place dans les différentes écoles et l'échange d'idées entre les enseignants qui, du fait de l'éloignement

géographique (en dehors de Tokyo et Hokkaido, il n'existe généralement qu'une école d'aveugles par département), n'ont que très peu d'occasion de dialoguer avec des enseignants d'autres écoles. Elle organise une fois par an une journée de recherche sur la pédagogie spécialisée. Comme elle est, au départ, l'association réunissant les chefs d'établissement des écoles d'aveugles du Japon, elle a aussi une vocation politique : elle vise à porter les revendications de ces chefs d'établissement au sein du Ministère de l'Education. La revendication principale porte sur la gestion du personnel : les écoles souhaiteraient avoir la possibilité de garder les enseignants plus longtemps que les cinq ou six ans du système de rotation classique, de manière à pouvoir disposer de la compétence d'experts de la déficience visuelle. Cette revendication est mise en avant depuis plus de vingt ans mais, du fait de la très petite taille de l'association et de la population enseignante concernée, elle ne semble pas être entendue par le Ministère. Il existe une deuxième association, la *Zennihonmōgakkōkyōikukenyūkai*, (全日本盲学校教育研究会 « société nationale de recherche sur l'éducation en école d'aveugles »), qui organise des rencontres pédagogiques (en collaboration avec la *Zenkokumōgakkōchōkai*) visant à favoriser les échanges entre enseignants à propos des techniques d'éducation spécifiques à la déficience visuelle. Elle a un objectif uniquement pédagogique et ne porte pas de revendications à l'extérieur de la profession. La participation aux activités de ces associations est en réalité assez limitée parmi les enseignants : du fait du très grand éloignement géographique entre les écoles (et entre les écoles et les lieux des réunions, même s'ils varient régulièrement), il peut être assez difficile pour les enseignants d'y prendre part, d'autant plus que les frais de déplacement ne sont pas nécessairement pris en charge par les écoles.

En France comme au Japon, les collectifs de professionnels de l'éducation spécialisée ont avant tout pour objectif de favoriser les échanges entre pairs, en particulier à propos des techniques pédagogiques. Ils n'ont en revanche qu'une capacité très limitée à mener une action collective externe à la profession, pour défendre les intérêts de celle-ci ou influencer sur son cadre réglementaire.

Ainsi, il n'existe ni en France ni au Japon de véritable collectif d'enseignants spécialisés susceptibles d'être le support d'une identité spécifique à ce métier. Bien que ces collectifs fassent l'objet d'engagements individuels de la part de certains enseignants et favorisent les échanges entre professionnels appartenant à des écoles différentes, ils ne semblent donc pas jouer un rôle essentiel dans la socialisation professionnelle des enseignants spécialisés et l'apprentissage du métier au même titre que des corporations. Ils n'apparaissent donc pas comme le vecteur d'une identité partagée.

2.3 Existe-t-il des « identités d'école » ?

Puisqu'il ne semble pas exister de mobilisation collective susceptible d'être le support d'une identité partagée transversale aux établissements, on peut se demander si l'identité professionnelle des enseignants spécialisés est plutôt structurée par l'appartenance à une école donnée.

Aujourd'hui, les discours gestionnaires évoquent l'existence d'une « culture d'entreprise » ou d'une « identité d'entreprise » qui mobiliserait les salariés au nom de valeurs associées à l'organisation dans laquelle ils travaillent. Thévenet *et al.* définissent la culture d'entreprise comme étant à la fois un ensemble de références partagées dans l'organisation construites tout au long de son histoire, en réponse aux problèmes rencontrés par l'entreprise, et un mode de description de l'entreprise (Thévenet *et al.*, 1993, pp.79-112). Le premier sens fait l'objet d'une abondante littérature en sciences de gestion, autour de la question du lien entre culture organisationnelle et performance (Wilkins et Ouchi, 1983 ; Denison, 1990) : la culture d'entreprise serait à la fois un facteur de performance et un frein au changement. Cependant, la sociologie du travail se montre plus méfiante vis-à-vis de la notion de culture d'entreprise, préférant enquêter sur les groupes sociaux qui se mobilisent et se différencient au sein des organisations. Ainsi, plutôt que de culture organisationnelle ou d'identité organisationnelle, elle préfère parler de culture collective au sein de l'organisation, une culture en partie façonnée par l'histoire, les modes de travail et les objectifs de celle-ci.

Comment l'école, en tant qu'organisation, influence-t-elle l'identité des enseignants spécialisés qui y travaillent ? Au Japon la volonté de construire un collectif est centrale dans le fonctionnement des écoles, au niveau des élèves mais aussi à celui des enseignants. Aussi l'appartenance à un collectif enseignant (et à des équipes au sein de celui-ci) est centrale dans la socialisation professionnelle des enseignants japonais (spécialisés comme ordinaires) et structure fortement leur identité professionnelle. Ce phénomène semble beaucoup moins présent en France où l'école observée apparaît plutôt comme un collectif fracturé, en l'absence d'une autorité fédératrice qui viendrait apaiser les divergences, entre une identité historique « d'école d'aveugles » et une nouvelle identité « généraliste » résultant des transformations récentes.

2.3.1 Au Japon : la volonté de construire un collectif

On a déjà mentionné le fait que le système éducatif japonais a pour objectif premier la socialisation des enfants et l'éducation à la vie collective. Tsuneyoshi (2007, p.139) caractérise le style éducatif japonais comme « *un système d'interdépendance qui garantit la satisfaction des intérêts personnels par leur subordination au bien commun* ». Dans cette optique, toute l'organisation de l'école est orientée vers l'objectif de créer, chez les enfants, un sentiment d'appartenance à des groupes : l'école et la classe au sein de l'école. Les marques les plus visibles de l'identité associée à l'école sont le port de l'uniforme de l'établissement (surtout au collège et au lycée) et la connaissance de l'hymne de l'école, chanté en diverses occasions. Mais l'identité des élèves est surtout façonnée par l'appartenance à un groupe-classe qui est « l'unité de base de la pédagogie japonaise » (Cave, 2007, p.56). La « création d'un groupe-classe » (*gakkyū-zukuri*, 学級作り), c'est-à-dire l'impulsion d'une dynamique collective favorable aux apprentissages scolaires et extrascolaires, est l'un des enjeux majeurs pour les enseignants et fait l'objet d'abondantes recherches en sciences de l'éducation. L'enquête ethnographique de Peter Cave (2007) sur la construction des individualités à l'école primaire montre avec une grande clarté comment les initiatives de développement de l'individualité et de l'autonomie des enfants se placent dans un contexte où la priorité est donnée à l'interdépendance, au soutien mutuel et à la dynamique collective.

Même si les enseignants ne sont pas partie prenante de cette dynamique de la même manière que les enfants, force est de constater que les enseignants d'une école japonaise forment un collectif beaucoup plus soudé que ceux d'une école française.

De nombreuses recherches ont mis en lumière l'importance, dans les écoles japonaises, du travail collectif, des réunions, des échanges entre enseignants. Fujita *et al.* (1995) montrent, grâce à des données ethnographiques, que les moments de travail collectif (dans les écoles observées) sont à peu près aussi nombreux que les moments de travail individuel. Usui (2001) montre, à cet égard, que l'organisation des écoles est structurellement favorable au travail collectif. Au contraire des Etats-Unis où existe une culture de la spécialisation (c'est-à-dire où, dans la répartition des tâches, certaines activités sont dévolues aux mêmes personnes pour une longue durée, « *les enseignants japonais, surtout ceux des écoles primaires, se trouvent dans une situation dans laquelle les échanges entre pairs et la coopération sont facilités. La spécialisation en ce qui concerne les matières et les niveaux est faible : un enseignant ayant dix ans d'expérience aura enseigné à tous les niveaux, de la*

première à la sixième année [d'école primaire]. De cette façon, comme chacun possède une certaine expérience et des connaissances à propos de la recherche sur le matériel pédagogique et l'amélioration des cours, même pour les niveaux qu'il ne prend pas en charge, il est facile de réfléchir ensemble et de coopérer. On est facilement intéressé par les cours des autres niveaux, même s'il ne s'agit pas de la classe qu'on prend en charge actuellement, car tout le monde peut avoir pris en charge cette classe les années précédentes » (Usui, 2001, p.67).

Le travail collectif prend différentes formes. Il s'agit à la fois de la collaboration avec les autres enseignants du même niveau (travail autour d'objectifs fixés en commun, préparation collective de certains cours ou d'activités extra-scolaires, réflexion sur les pratiques et le matériel pédagogique), de la participation aux tâches administratives, de l'encadrement des clubs scolaires, de la participation à différents types de comités au sein de l'école...Le lieu privilégié de cette coopération est la salle des enseignants, qui contrairement à une salle des professeurs française, n'est pas un lieu de pause, mais un *open space* équipé de bureaux et d'ordinateurs dans laquelle les enseignants ont leur place attitrée (ils sont généralement regroupés en fonction du niveau qu'ils prennent en charge, afin de faciliter la communication) et passent de longues heures après la fin des cours pour l'accomplissement de leurs tâches extra-pédagogiques (ainsi, alors que les cours finissent à 15h30, il est commun que la salle des enseignants soient encore pleine à 19h ou 20h, comme on l'évoquera ci-après). Ce travail collaboratif, en ce qu'il participe à la construction de normes, tant au niveau de la pédagogie que du savoir-être professionnel, contribue à façonner l'identité professionnelle des enseignants. Notons que cela se fait sous l'autorité du chef d'établissement qui, même s'il n'est plus la figure « dictatoriale » qu'il a historiquement été (Saito T., 2007), a la responsabilité d'impulser une dynamique collective au sein de l'école.

Dans le cas des écoles spécialisées aussi, le travail collectif occupe une place très importante. Les écoles comptent plusieurs salles des enseignants, une par département (jardin d'enfants, primaire, collège, lycée, formation professionnelle). Les départements fonctionnent en effet de manière relativement isolée les uns des autres : ils sont généralement situés à des étages différents dans les bâtiments de l'école, chaque département est géré par un chef de département selon la logique bureaucratique et les enseignants de départements différents ont très peu d'occasion de travail collectif, à tel point que « Comment améliorer la coopération entre les départements ? » est une question de recherche fréquente au sein des établissements (Watanabe *et al.*, 2008).

L'organigramme suivant, qui est celui de l'école d'aveugles de Kyoto, permet de visualiser la structure du travail collectif dans une école d'aveugles japonaises :

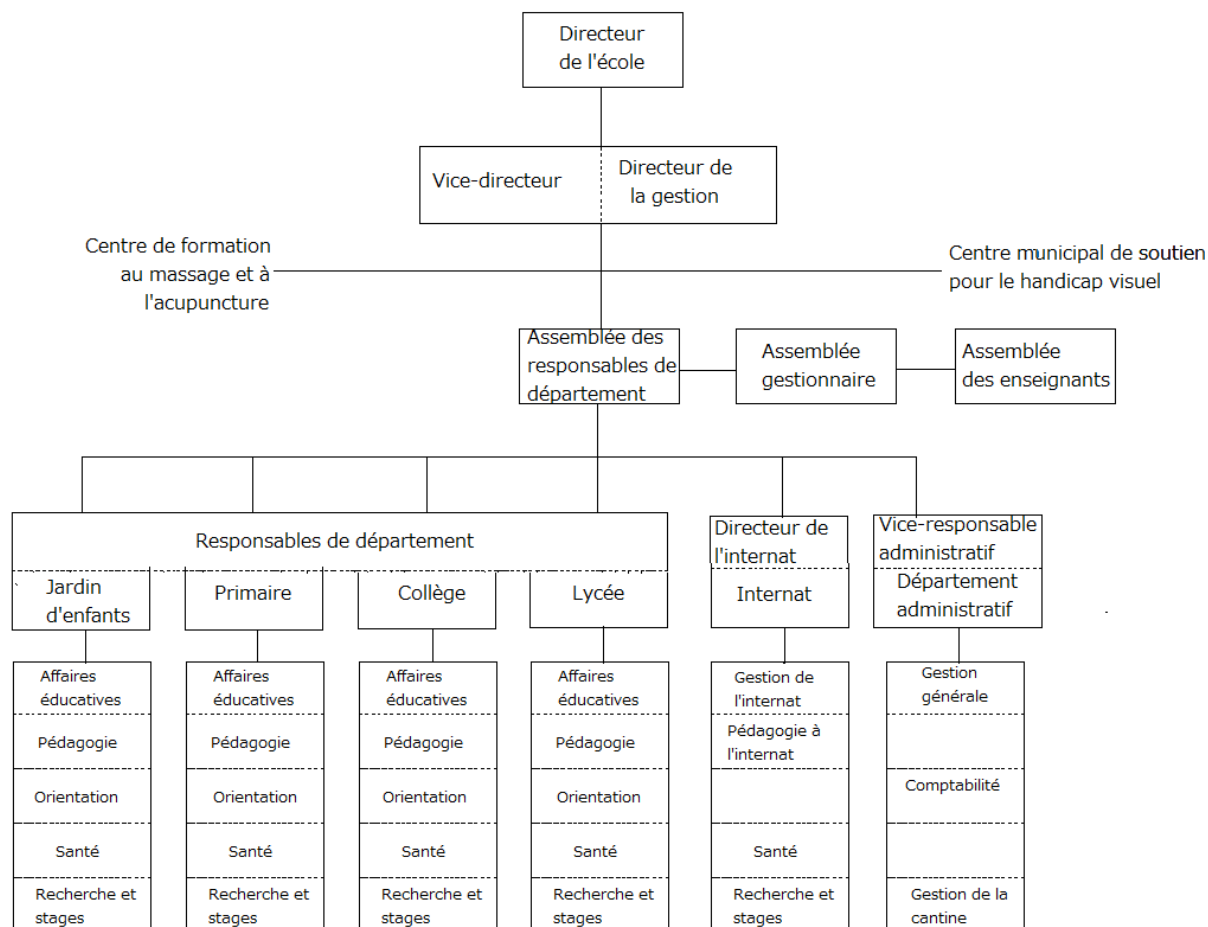


Figure 17 :
Organigramme général d'une école d'aveugles⁹³

Il s'agit ici d'une forme de bureaucratie divisionnalisée (Mintzberg, 1979) dans laquelle il existe peu de passerelles entre les différents départements. A l'intérieur de chaque département, cependant, il existe différents types de comités dans lesquels les enseignants sont amenés à se réunir régulièrement : affaires éducatives (concernant notamment la gestion des présences et absences des élèves, les tâches liées à l'évaluation de l'école, la gestion des salles de classe, l'utilisation de l'informatique...), pédagogie (concernant les matières scolaires classiques et les cours d'accompagnement vers l'autonomie), l'orientation (recherche d'informations et conseils aux élèves et aux familles sur les perspectives d'avenir et l'orientation professionnelle), la santé (recherche d'information et organisation d'activités liées à l'hygiène et à la santé des enfants), recherche et stage (organisation de la recherche et de la formation internes à l'école). Certains de ces comités peuvent être divisés en sous-

⁹³ Source : brochure de présentation de l'école d'aveugles de Kyoto

comités. L'école compte également d'autres comités qui ne sont pas mentionnés sur l'organigramme, comme par exemple les comités d'organisation des grands événements de l'école (fête de l'école, événements sportifs, cérémonies...). Notons que tous les enseignants ne participent pas à tous les comités tous les ans mais que la répartition des enseignants entre les comités change régulièrement. L'organigramme ne mentionne pas non plus les différents clubs extrascolaires qui, s'ils sont nettement moins nombreux que dans les écoles ordinaires, existent néanmoins dans les écoles d'aveugles (on trouve généralement un club de musique, un club de théâtre et un ou deux clubs sportifs). Ces clubs, comme à l'école ordinaire, sont encadrés par des enseignants.

Ainsi, le fonctionnement des écoles d'aveugles impose, comme dans les autres écoles japonaises, une grande quantité de travail collectif (qui est, comme dans les écoles ordinaires, génératrice de stress et de surmenage). Pour les enseignants, si l'on ne peut pas véritablement parler « d'identité d'école » au sens d'une identité organisationnelle telle que la décrivent les sciences de gestion, il apparaît néanmoins que l'appartenance à différents groupes de travail au sein de l'école rend nécessaire l'adoption de normes collectives et contribue à structurer l'identité professionnelle des enseignants. Bien que des formes de résistance à ce collectivisme puissent exister (*cf. infra*), la charge de travail associée aux différentes activités de groupe laisse peu de marge de manœuvre pour le développement d'une identité qui ne serait pas marquée par les normes construites collectivement.

2.3.2 En France : un établissement fracturé

L'école observée en France a connu au cours des dernières années un changement de « stratégie ». Le profil des élèves a fortement changé au cours des dernières années, comme en témoigne tous les enseignants ayant de l'ancienneté (plus de la moitié des enseignants ont une expérience de plus de dix ans dans l'école). L'établissement accueille aujourd'hui une proportion beaucoup plus importante d'enfants ayant des handicaps associés ou des maladies rares, en plus de leur déficience visuelle. Cela peut s'expliquer par le fait que les autres enfants sont orientés très majoritairement à l'école ordinaire ; l'école spécialisée n'est donc envisagée que pour les enfants à qui une scolarité à l'école ordinaire poserait d'importantes difficultés (et dont les parents souhaitent plutôt une scolarité en milieu spécialisé). Mais la situation a en réalité un degré de complexité supplémentaire : l'établissement est situé relativement près de l'Institut National des Jeunes Aveugles, à la réputation excellente. Notre école ne bénéficie pas du même prestige et sa direction, sachant qu'il ne serait pas possible de « concurrencer l'INJA » a opté pour une autre stratégie : accueillir des élèves en très

grande difficulté qui ne seraient accueillis ni à l'école ordinaire, ni à l'INJA. Le changement de profil des enfants scolarisés dans l'établissement est donc le résultat à la fois de l'évolution du système d'éducation spécialisée et d'un choix de positionnement effectué par la direction. La conséquence la plus visible de cette évolution a été la suppression, en 2006, du niveau collège dans l'établissement.

Avec le changement d'orientation, aujourd'hui inscrit dans le « projet d'établissement », le nombre d'élèves capables de suivre une scolarité correspondant entièrement au niveau collège de l'Education Nationale a diminué, à tel point que les quatre classes de l'établissement de collège ont été fermées et les quelques élèves concernés par ce niveau sont aujourd'hui soit orientés vers l'INJA (qui a conservé son collège), soit inclus dans des collèges ordinaires (c'est en réalité très rare), soit pris en charge dans l'établissement dans des classes qui les préparent à l'obtention du CFG (certificat de formation général, qui sanctionne en principe la fin de scolarité dans les SEGPA et permet ensuite d'envisager une inscription dans une formation professionnelle (CAP ou lycée professionnelle)). Cette réorganisation semble avoir laissé des traces dans les mémoires des enseignants ayant de l'ancienneté qui, pour la plupart, parlent de l'époque du collège avec une nostalgie perceptible. Ainsi, si « identité d'école » il y a, on peut d'ores et déjà percevoir qu'elle est complexe : il y aurait d'un côté l'identité inscrite dans le projet d'établissement (celle d'une école accueillant des enfants ayant des difficultés variées, en plus de la déficience visuelle) et, de l'autre, l'identité historique « d'école d'aveugles » ancrée dans la mémoire des enseignants les plus âgés.

Quel cadre la direction de l'école donne-t-elle à cette identité collective ? Comme le changement du profil des élèves de l'établissement est en partie le résultat d'une orientation stratégique, on pourrait s'attendre à ce que ce changement soit « conduit », managé par la direction. Qu'en est-il dans les faits ?

La direction est composée de trois personnes : le directeur (qui travaille à mi-temps à la gestion de cette école et à mi-temps à celle d'une association présente dans les mêmes locaux qui fournit un accompagnement scolaire adapté à des enfants déficients visuels en inclusion individuelle dans des classes ordinaires), la directrice adjointe (qui s'occupe de la gestion de toutes les affaires non scolaires) et la directrice pédagogique (qui gère spécifiquement les questions scolaires). Mais le directeur est fortement critiqué, accusé d'être beaucoup plus investi et intéressé par la gestion de l'association d'aide à l'inclusion et de ne pas jouer son rôle de dirigeant dans l'école. On peut noter que cette critique s'inscrit dans l'attitude générale d'inquiétude par rapport à l'avenir de la profession d'enseignant

spécialisée (crainte de sa disparition au profit d'une éducation seulement en inclusion). A l'inverse, la directrice adjointe et la direction pédagogique semblent débordées par la gestion du quotidien, notamment celle de l'absentéisme : les absences sont extrêmement fréquentes chez les professionnels et implique en moyenne au moins deux jours par semaine des réorganisations de dernière minute qui perturbent significativement le déroulement des cours. Lors des dysfonctionnements, la conclusion de toutes les parties est la même : « *C'est au directeur de faire quelque chose là-dessus, pourquoi il ne fait rien ?* ». On peut donc constater qu'il n'existe pas de pouvoir hiérarchique s'imposant à tous, pas de leader qui exercerait une autorité fédératrice. En ce sens, il n'existe donc pas de « management du changement » dans l'établissement : la stratégie établie par la direction ne semble pas soutenue au quotidien par des actions managériales qui guiderait les professionnels dans la mise en œuvre de ce changement, ce qui leur donne le sentiment d'être livrés à eux-mêmes, d'avoir à inventer seuls des solutions à tous les problèmes de terrain sans pouvoir se référer à une autorité quelconque.

Cette absence d'autorité fédératrice a pour conséquence un éclatement du collectif enseignant. L'articulation dans la pratique de chacun d'inventions et de résistances engendre, dans les faits, des visions qui peuvent diverger de ce que doit être un enseignement spécialisé de qualité, qui prennent finalement la forme de querelles personnelles. On assiste à la scission du collectif en différents groupes, que l'on décrira à la fin de ce chapitre. Par suite, les interactions entre les différents groupes sont limitées au strict minimum, et en particulier, les discussions et réflexions pédagogiques d'un enseignant sont généralement restreintes au groupe de collègues avec lesquels il entretient une relation amicale, ce qui n'est pas sans évoquer la logique du « don affinitaire » décrite par Norbert Alter (2009, pp.205-207) : on donne à celui « qui le mérite », l'ami est préféré au collègue. Cela fait écho à l'analyse d'Anne Barrère (2004) d'une coopération entre enseignants (français) généralement fondée sur des relations affinitaires.

Il existe cependant des occasions d'échanges « obligatoires » entre les enseignants des différents groupes. Les réunions formelles qui ont lieu une à deux fois par an pour chaque élève (réunissant tous les professionnels en charge de l'enfant dans le but d'établir son « projet personnalisé » qui sera ensuite présenté à la famille pour être validé par elle) semblent également fondées sur cette vision de la répartition des tâches. Il ne nous a pas été donné d'assister à ces réunions, mais tous les professeurs interrogés à leur sujet nous ont fait part de leur impression qu'elles ressemblaient plus à une agrégation de monologues qu'à une construction collective ; si l'on ne peut pas vérifier cette opinion, faute d'observation, le fait

qu'elle soit largement partagée apparaît comme le signe d'une frustration affichée vis-à-vis de la coopération au sein de l'établissement. Evoquer cette frustration devant la sociologue peut apparaître comme une manière de critiquer à mots couverts les enseignants que l'on tient pour responsables du manque de coopération, et c'est en essayant de comprendre qui juge qui « non-coopératif » que l'on a été amené à émettre l'hypothèse d'un clivage entre une « ancienne » vision de l'enseignement spécialisé fondée sur un savoir-faire spécifique à la déficience visuelle et une « nouvelle » vision fondée sur une recherche d'adaptation et d'innovation continue selon une approche générale du handicap.

Dans le cas français, il ne semble donc pas qu'il existe une « identité d'école » ou une identité collective à l'échelle de l'organisation qui influencerait fortement la construction des identités professionnelles individuelles. Au Japon, où la culture enseignante est traditionnellement beaucoup plus axée sur le travail collectif, ce cadre semble plus présent, au risque d'être vécu par les acteurs comme une contrainte excessive.

On a ainsi présenté différentes dimensions du cadre de travail des enseignants spécialisés qui contribuent à structurer la construction identitaire de ceux-ci. Le tableau suivant synthétise les principaux éléments décrits dans les deux pays :

	France	Japon
Statut	Identité fondée sur la conscience d'une double distinction : par rapport aux enseignants ordinaires et au éducateurs spécialisés.	Le caractère temporaire de l'affection en école d'aveugles rend difficile la construction à long terme d'une identité liée au statut d'enseignant spécialisé, tout en obligeant à un investissement personnel soutenu dans l'acquisition rapide d'une expertise.
Mobilisation collective	Pas de collectif d'enseignants spécialisés transversal aux écoles susceptible d'être le support d'une mobilisation à grande échelle ou d'une construction identitaire « de corps ».	
Collectif au sein de l'école	Eclatement du collectif et conflits identitaires au sein de l'école.	Importance du travail collectif et cadre organisationnel contraignant.

*Tableau 10 :
Comparaison franco-japonaise du cadre de la construction identitaire
des enseignants d'école d'aveugles*

Comment, à l'intérieur de ce cadre, se construisent les identités professionnelles des enseignants d'école spécialisée ? Les considérations théoriques précédentes nous permettent de mieux saisir les processus de construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés, mêlant identification et distinction par rapport aux normes produites par les éléments structurants décrits ici.

S'il est difficile d'accéder directement à « l'identité pour soi » des acteurs, sur un terrain d'enquête, « l'identité pour autrui » est en revanche plus aisément identifiable, tant par l'observation qu'à travers les informations que les enquêtés choisissent de donner en entretien lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet. On ne prétend pas donner ici une définition catégorique de l'identité des enseignants observés mais plutôt montrer comment celle-ci se révèle au prisme de différentes sources de reconnaissance.

3. Enseignants spécialisés : des identités en mutation

Avec les changements qui surviennent dans la pratique du métier d'enseignant spécialisé, les processus identitaires à l'œuvre dans ce métier évoluent eux aussi. La question du rapport aux deux pôles de ce changement, spécialisation et généralisme, est donc centrale dans la définition des identités des enseignants spécialisés d'aujourd'hui. On observe une différenciation croissante entre des identités de « spécialistes » et des identités de « généralistes ». On montre donc dans un premier temps qu'il existe aujourd'hui un éclatement des identités professionnelles des enseignants d'école d'aveugle, en fonction de la place accordée à la référence à un univers « spécialisé ». Cependant, l'opposition entre ces deux identités est plus marquée en France qu'au Japon, où la référence à un collectif vient atténuer les divergences.

Cependant, dans le prolongement des critiques théoriques précédemment évoquées, le prisme de l'identité ne nous permet pas de saisir toute la diversité des processus subjectifs à l'œuvre dans l'exercice du travail des enseignants spécialisés. Le concept de reconnaissance nous permet d'aborder de manière plus approfondie les différentes dimensions de l'engagement psychique et émotionnel des enseignants dans leur métier. On détermine alors trois principales sources de reconnaissance dans le métier d'enseignant spécialisé, selon les trois grands types de relations que les enseignants entretiennent dans le cadre professionnel : relations avec les bénéficiaires de l'action éducative (les enfants et leur famille), relations avec les collègues et relations avec la hiérarchie. On analyse alors quelle reconnaissance les enseignants spécialisés tirent de leur travail et par quels processus, dans ces trois types de relation. On montre ainsi que, si le passage d'un métier de « spécialiste » à un métier de

« généraliste » n'a pour l'heure qu'une faible influence sur la reconnaissance issue des relations avec les enfants et leurs familles, il modifie les relations de coopération entre pairs (surtout en France où l'opposition entre spécialistes et généralistes est fortement marquée) et la perception d'une reconnaissance par la hiérarchie (ce qui s'inscrit, au Japon, dans un contexte général de sentiment de perte de reconnaissance professionnelle par tous les enseignants, spécialisés ou non).

3.1 « Spécialistes » et « généralistes » : des identités différenciées

Avant d'aborder les processus individuels de reconnaissance, on peut s'interroger sur la construction d'identités collectives au sein des écoles spécialisées, à l'intérieur du cadre de socialisation précédemment décrit. A ce niveau, le passage d'une approche spécialiste à une approche généraliste de l'éducation induit d'importantes transformations.

Au cours de notre enquête en France, après observation d'un certain nombre d'incidents critiques en matière de coopération entre les enseignants, on a été amené à émettre l'hypothèse de l'existence, au sein de l'école, de deux groupes aux identités professionnelles distinctes, en fonction de la place accordée dans leur définition du métier aux compétences spécifiques à la déficience visuelle. Après avoir validé cette hypothèse pour la France, on examinera sa pertinence dans le cadre japonais en montrant que, au Japon, il existe une catégorie intermédiaire de spécialisation (les spécialistes de plusieurs handicaps, par rapport aux spécialistes de la seule déficience visuelle et aux généralistes non formés au handicap avant leur arrivée dans l'école) et que l'importance de l'appartenance à un collectif tend à atténuer les divergences identitaires entre les trois groupes.

3.1.1 En France : deux groupes en opposition

En pratique, sur notre terrain d'enquête français, on a pu observer, au sein du groupe des enseignants spécialisés, une hétérogénéité des identités professionnelles. On a cependant pu classer les enseignants de l'école en deux groupes. Notons toutefois que ces groupes ne constituent pas des catégories figées, car il existe des individus qui se situent à la frontière entre les deux. On utilise cette division pour mettre en lumière le clivage qui existe au sein de la profession, clivage par rapport auquel chaque individu se positionne, pas nécessairement de manière tranchée et définitive, mais en s'intégrant plus ou moins à un groupe, sans pour autant nécessairement rompre tout contact avec l'autre. En particulier, les enseignants de musique et d'anglais se situent un peu en marge de cette catégorisation ; cela reflète leur position particulière au sein de l'établissement (ils prennent en charge les élèves

de tous les groupes et sont donc, par la nature même de leur travail, amenés à collaborer avec tous les enseignants). Ils peuvent être, de manière générale, rattachés à un groupe ou à l'autre, mais cette appartenance définit leur sociabilité professionnelle de manière beaucoup moins marquée que pour les autres. Le point qui cristallise la différence entre ces deux groupes est la place accordée, dans la définition du métier, aux compétences spécifiques à la déficience visuelle.

On distingue ainsi deux grands types d'enseignants : les « spécialistes » et les « généralistes », dont on présente les caractéristiques principales dans le tableau ci-dessous :

Nom du groupe	« Spécialistes »	« Généralistes »
Profil	Femmes ⁹⁴ de plus de cinquante ans qui travaillent dans l'établissement depuis au moins quinze ans (plus de quarante ans pour certaines), titulaires du diplôme d'enseignement spécialisé aux enfants déficients visuels du Ministère de la Santé.	Hommes et femmes de tous les âges (mais en moyenne plus jeunes que les « spécialistes »), qui ont eu des expériences variées (certains dans l'éducation ordinaire, d'autres avec des enfants ayant d'autres types de handicap) avant de travailler dans l'école. Certains ne possèdent pas le diplôme du Ministère de la Santé, mais des diplômes d'enseignement spécialisé du Ministère de l'Education Nationale, spécifiques ou non à la déficience visuelle.
Philosophie d'enseignement	Transmettre des connaissances	Développer les capacités des enfants
Attitude générale envers le travail	Sentiment qu'il est de plus en plus difficile de "faire leur travail" avec certains enfants ayant des difficultés complexes	Stimulation par l'idée que "leur travail" varie toujours et implique de résoudre en permanence des problèmes uniques
Relations avec les autres enseignants	Amitié de longue date avec d'autres "spécialistes", coopération cordiale sur des projets communs avec les professeurs de musique et d'anglais, tensions latentes avec les "généralistes" qui enseignent toutes les matières.	Attitude cordiale envers la plupart des autres enseignants, mais certains évitent ostensiblement les contacts avec deux "spécialistes"
Relations avec les autres professionnels	Coordination, mais pas de projets communs, hormis une enseignante qui organise un atelier collaborative hebdomadaire avec une instrutrice en locomotion.	Collaboration fréquente sur des projets communs avec différents éducateurs.

*Tableau 11 :
Caractéristiques des enseignants d'école d'aveugles français*

⁹⁴ Il se trouve que, dans l'établissement observé, les « spécialistes » sont uniquement des femmes. Pour autant, cela ne signifie pas que leur attitude par rapport à leur travail serait « spécifiquement féminine ». Nos données ne nous ont pas permis d'explorer en profondeur la dimension genrée de la situation, mais notre interprétation de la différence de composition entre les deux groupes est fondée sur l'idée qu'aujourd'hui, les métiers de l'enseignement spécialisé sont peut-être un peu moins des « métiers féminins » que par le passé.

Ce tableau montre le contraste entre deux attitudes de travail que nous avons observées dans l'école. On peut relier celles-ci à des attitudes générales envers le changement : les « spécialistes » semblent le vivre avant tout comme une adaptation douloureuse (on les a ainsi fréquemment entendues soupirer : « *tu sais, ici, il faut savoir s'adapter...* ») alors que les « généralistes », avec pragmatisme, le considèrent comme partie intégrante de leur travail (« *Je dois toujours trouver des nouvelles idées à partir de ce que font les enfants, et c'est ça que j'aime dans ce travail, c'est d'être toujours surpris par les enfants* »).

On pourrait être tenté, ici, d'établir un lien entre ces attitudes et la littérature, en particulier anglo-saxonne, sur le changement dans les organisations, dominée par l'approche qui décrit les ressentis douloureux dans les organisations en mutation en termes de « *résistance au changement* ». On ne vise pas ici à en réaliser une revue extensive, mais on peut mentionner que les premières analyses de la « *résistance au changement* » avaient pour objectif de fournir des explications aux échecs dans les changements organisationnels (Coch et French, 1948; Lawrence, 1969). De nombreuses études ont cherché à décrire les différentes sources de résistance potentielle (par exemple, Rumelt, 1995; Waddell et Sohal, 1998; Giangreco et Peccei, 2005) et le concept de « *résistance au changement* » semble recouvrir des réalités hétérogènes : il peut ainsi désigner un phénomène organisationnel (Nadler, 1993) ou un comportement individuel (Bovey et Hede, 2001) qui consiste à empêcher le changements pour des raisons plus ou moins conscientes (Folger et Skarlicki, 1999) ou à l'éviter par inertie (Hannan et Freeman, 1984). Cette approche fait cependant débat, même si la littérature critique sur le sujet reste marginale. Elle est notamment accusée de se concentrer uniquement sur le point de vue des managers (Jermier, Knights et Nord, 1994), de blâmer des catégories de personnes pour une attitude qui est naturelle à tous les êtres humains lorsqu'ils sont placés dans certaines conditions et de ne pas suffisamment rendre compte de l'ambivalence des acteurs (Piderit, 2000).

Cette approche ne nous semble pas analyser précisément ce que nous avons observé sur ce terrain de recherche. En effet, interpréter les difficultés rencontrées par les « spécialistes » en termes de « *résistance au changement* »⁹⁵ ne décrirait pas la complexité de leur situation et de leurs comportements. De plus, du fait de la différence d'âge moyen entre les deux

⁹⁵ Ce qui avait été mon premier mouvement. Dans mes premières interprétations, j'avais baptisé les deux groupes, non pas « spécialistes » et « généralistes », mais « institutrices à l'ancienne » et « pragmatiques ». C'est en approfondissant cette question de la « *résistance au changement* » pour tenter d'en identifier les causes que j'ai été amenée à revoir cette approche pour interpréter la différence entre les deux groupes non pas au prisme du rapport au changement de manière générale, mais à celui de l'identité, en prenant pour point focal de celle-ci la référence accordée aux compétences spécialisées.

groupes que l'on a défini, une analyse en ces termes tendrait à résumer la situation à une querelle des Anciens et des Modernes, dans lesquels les « jeunes » (hommes et femmes) apparaîtraient comme force d'innovation tandis que les « vieilles » s'opposeraient au progrès, une formulation qui semblerait stigmatiser un segment de la profession au profit d'un autre. C'est pourquoi une explication de la situation par le concept de « résistance au changement » ne nous semble pas appropriée⁹⁶.

Sans rejeter radicalement le terme de « résistance au changement », Van Dijk et Van Dick (2009) suggèrent d'aborder le changement non plus sous l'angle des actions mais sous celui du rapport à soi ; ils défendent donc l'idée que le changement devrait être analysé comme un phénomène vécu par les employés comme une potentielle menace pour leurs identités professionnelles. Cette thèse concorde avec celle de Dent et Goldberg (1999), auteurs du plus célèbre article critique sur la « résistance au changement » en sciences de gestion : « *les gens ne résistent pas au changement en soi. Les gens peuvent résister à une perte de statut, une perte de salaire, une perte de confort, mais ce n'est pas la même chose que de résister au changement.* » (p.26)

Il nous semble donc pertinent de mettre en lien ce phénomène organisationnel (l'existence de résistances au mouvement actuel dans les pratiques des enseignants) avec la théorie sociologique des identités professionnelles.

Notre hypothèse est donc que les différences d'attitudes face aux mutations du métier ne devraient pas être analysées en termes de résistance au changement, mais comme un éclatement des identités professionnelles des enseignants. Le tableau suivant montre le contraste entre les identités professionnelles des deux groupes précédemment décrits :

⁹⁶ Dans ce cas, pourquoi a-t-on tout de même employé le terme « résistances » au chapitre précédent ? Par l'emploi du terme au pluriel, on a voulu lui retirer sa dimension de concept explicatif : on n'a pas observé « la résistance au changement » qui expliquerait les difficultés de coopération que l'on développera plus loin, mais « des résistances », en pratique, mêlées à des pratiques d'invention dans une articulation qui doit être expliquée de manière plus approfondie. On ne considère donc pas « les résistances » comme un concept, mais comme des faits observés qui doivent être analysés.

Groupe	“Spécialistes”	“Généralistes”
Perception de soi	Exercice d’une mission spécifique: transmettre des connaissances et des compétences intellectuelles (lire, écrire, compter)	Développer au maximum les capacités des enfants, notamment leur capacité à apprendre
Perception de l’autre groupe	Ils font un travail qui n’est pas de l’enseignement et pratiquent la démagogie avec les enfants. « <i>Ce n’est pas un enseignant spécialisé</i> » (dit une enseignante de ce groupe à propos d’un enseignant qui ne possède pas le diplôme du Ministère de la Santé)	Elles sont déconnectées de la réalité du travail. « <i>Elles ne vivent pas dans le monde réel, elles ne peuvent pas comprendre les élèves d’aujourd’hui, elles ne tiendraient pas une journée dans l’Education Nationale</i> » (dit un enseignant qui a eu une expérience d’enseignement à l’école ordinaire)
Perception des autres professionnels de l’école	Ils font un travail intéressant, mais très différent du leur. Certaines « institutrices » jugent que les enfants passent trop de temps dans les ateliers éducatifs (cuisine, art, jeu...) au détriment des matières scolaires.	Ils font un travail complémentaire, travaillent sur les mêmes sujets avec des approches légèrement différentes, de telle sorte que la collaboration et l’organisation d’activités communes est enrichissante.

*Tableau 12 :
Identités professionnelles des enseignants d’école d’aveugles français*

Lorsqu’on décrit la perception de soi des « généralistes » comme « développer au maximum les capacités de l’enfant », on pourrait tendre à croire que les « spécialistes » ne partagent pas cet objectif. Or, bien entendu, les spécialistes ont elles aussi à cœur de faire progresser l’enfant au maximum. Mais ce qui différencie leur approche, c’est qu’il semble exister pour elles un référentiel absolu, un « niveau » que les élèves devraient atteindre, même si elles mettent en œuvre une pédagogie individualisée ; c’est pourquoi certaines d’entre elles sont qualifiées « d’exigeantes », voire « maniaques » par les enfants (c’est peut-être aussi la raison pour laquelle les enseignants des formations professionnelles qu’intègrent certains élèves à la sortie de l’école saluent la qualité du niveau scolaire de ceux-ci). A l’inverse, pour les « généralistes », ce niveau absolu n’existe pas. Ils s’appuient sur le constat de la diversité des difficultés des élèves et adoptent donc des démarches pédagogiques complètement individualisées. Même si l’une des classes tenues par un « généraliste » a un objectif tangible (le passage du CFG pour intégrer une formation professionnelle l’année suivante), la démarche pédagogique adoptée y est beaucoup plus centrée sur les intérêts de chaque jeune (notamment, dans cette classe, leurs objectifs après le CFG). L’une des raisons qui peuvent expliquer l’existence de ce référentiel absolu chez les spécialistes est l’idée que « *ce n’est pas parce qu’on est une école spécialisée qu’on doit négliger le travail scolaire* ». Elles ont donc à cœur de défendre un enseignement qui, malgré les difficultés des enfants, puisse se comparer aux standards de l’Education Nationale. Leur identité professionnelle s’est construite autour de la volonté de lutter contre

l'image du système spécialisé comme dispensant une sous-éducation. Il y a donc une forme d'objectif militant dans leur attitude : transmettre aux enfants déficients visuels, par des méthodes spécifiques, les mêmes savoirs qu'apprennent les enfants qui n'ont pas de handicap. Pour les « généralistes », qui ont construit leur identité professionnelle à l'heure de l'éducation inclusive, l'objectif est différent : comme la très grande majorité des enfants jugés capables de suivre une scolarité ordinaire fréquentent l'Education Nationale, l'éducation spécialisée doit viser à « remettre à niveau » (« remise à niveau » est le nom de la classe dédiée au passage du CFG) les élèves susceptibles de retourner dans le système ordinaire afin de favoriser leur inclusion et à développer au maximum les capacités des autres, en fonction de leurs difficultés. Dans cette optique, l'Education Nationale apparaît comme un partenaire et les standards évoluent. On peut donc voir une explication historique à la différence de perception de soi entre les deux groupes.

En ce qui concerne la perception de l'autre groupe, on pourrait s'étonner de voir les divergences mises en lien avec la question du diplôme. En effet, en principe, après quelques années de carrière, l'expérience d'un enseignant compte beaucoup plus que la formation qu'il a reçue. Néanmoins, dans ce cas, la question de la formation nous semble jouer un rôle pour deux raisons :

- Une raison objectivement liée à la formation : les « spécialistes » titulaires du diplôme du Ministère de la Santé ont été formées au travail avec des enfants déficients visuels et ont réalisé toute leur carrière dans des établissements spécialisés pour ces enfants. Aujourd'hui, l'accueil massif d'enfants ayant des handicaps associés leur pose de réelles difficultés car elles n'ont jamais été formées aux spécificités du travail avec eux et ont eu très peu d'expériences en la matière auparavant. Ainsi, même si, pour leur travail quotidien avec des enfants déficients visuels, elles utilisent beaucoup plus leur expérience que leur formation, elles se trouvent beaucoup plus dépourvues, avec des élèves en situation de polyhandicap, que les « généralistes » qui, suite à leur formation moins spécifique, ont eu des expériences plus variées.

- Une raison identitaire : comme on l'a vu, il existe, historiquement, une opposition très marquée entre l'enseignement spécialisé et l'Education Nationale. Etre titulaire du diplôme du Ministère de la Santé, c'est s'inscrire dans cette histoire et se définir en opposition à l'Education Nationale ; c'est en particulier revendiquer des compétences que n'ont pas les enseignants ordinaires. Ainsi, lorsque ces enseignants se trouvent face à des enseignants issus d'une autre formation, la suspicion est de mise : seront-ils « aussi compétents » (c'est-à-dire, auront-ils les mêmes compétences ?) et partageront-ils la même conception de

l'intérêt de l'enfant ? De l'autre côté, les enseignants issus de l'Education Nationale voit l'éducation spécialisée comme un système fermé qu'il faut contribuer à ouvrir, qu'il faut faire évoluer vers plus d'inclusion, plus de diversité. Ils ne valorisent donc pas tant les compétences spécifiques que la capacité d'adaptation, la capacité à répondre à des problèmes très variés. En ce sens, les manières de faire et d'être des « spécialistes » leur apparaissent « limitées », voire « dépassées ».

Enfin, en ce qui concerne les relations avec les autres professionnels, on a pu constater que les « spécialistes » ont le sentiment d'avoir un statut particulier au sein de l'école, du fait qu'elles exercent une mission spécifique, différente de celles des éducateurs. Ce sentiment est accentué par le fait que la professionnalisation des éducateurs spécialisés est assez récente ; ils ont donc, historiquement, une image de professionnels peu qualifiés, contrairement aux enseignants qui ont longtemps été les professionnels les plus qualifiés des écoles spécialisées, en dehors des médecins. Les « spécialistes » sont les héritières de cette culture et perçoivent une différence importance entre leur travail et celui des éducateurs. Si elles considèrent leur travail comme complémentaire, elles ne semblent pas très enclines à mettre en œuvre de véritables projets collaboratifs, à l'exception d'une enseignante (Catherine, évoquée au chapitre précédent) qui organise un atelier commun avec une instructrice en locomotion (les instructeurs en locomotion étant une catégorie à part parmi les éducateurs, puisqu'il s'agit d'éducateurs très qualifiés ayant une spécialisation poussée en déficience visuelle). Au contraire, les « généralistes » voient d'importantes similarités entre leur travail et celui des éducateurs ; ils travaillent donc en proche collaboration. Cela peut être un autre facteur explicatif du fait que certaines « spécialistes » considèrent qu'ils ne sont « pas des enseignants spécialisés ».

On peut alors dégager deux impacts des divergences d'identité professionnelle sur les relations entre les deux groupes :

- Ils semblent avoir des conceptions véritablement différentes de « l'intérêt de l'enfant », et par conséquent des méthodes à employer pour son éducation. Les « spécialistes » affirment la primauté du travail scolaire : c'est lui qui permettra à l'enfant de se développer intellectuellement et éventuellement d'accéder à une formation professionnelle. En ce sens, elles considèrent que la multiplication des ateliers éducatifs « prend trop de temps » aux enfants, qu'ils sont ainsi amenés à négliger les apprentissages scolaires pour d'autres ateliers « moins utiles ». Au contraire, pour les « spécialistes », travail scolaire et ateliers éducatifs ont une importance égale, car ils stimulent l'enfant de manières complémentaires et lui

permettent de progresser, de manière générale, dans des domaines qui lui seront utiles dans sa vie quotidienne, quel que soit son « projet de vie ».

- Leur opposition n'est pas exempte de considérations stratégiques. On a évoqué précédemment l'inquiétude des enseignants face à la possibilité de disparition de leur métier, une inquiétude qui est ressentie plus vivement par les « spécialistes » que par les « généralistes » (cela s'explique à la fois par la différence de conception de ce métier et par le fait que, alors que les spécialistes vivent souvent leur carrière professionnelle sous l'angle de la « vocation », une proportion significative des « généralistes » ne se voit pas nécessairement travailler dans l'enseignement spécialisé toute sa vie). Il ne s'agit pas seulement d'une inquiétude vague, partant de considérations abstraites. Dans les faits, l'école qui était autrefois gérée par une congrégation religieuse vient de passer sous l'autorité d'une association qui gère plusieurs institutions spécialisées. Les craintes portent donc sur l'idée que, comme c'est le cas dans d'autres associations, les contraintes budgétaires se resserrent. Le scénario communément envisagé par les enseignants (et d'autres professionnels de l'établissement) est le suivant : l'école pourrait être progressivement transformée en Institut Médico-Educatif, un type d'institution dans lequel le travail scolaire est beaucoup moins important, qui accueillerait des enfants ayant tout type de handicap (l'école commence à recevoir « en observation » en vue d'une future admission des enfants dont les capacités visuelles ne devraient pas, selon les standards habituels, justifier une scolarité dans cette école). Comme on l'a évoqué précédemment avec le cas des professeurs de musique spécialisés, les enseignants craignent donc que les gestionnaires leur préfèrent des éducateurs généralistes, « moins chers », ayant des compétences moins spécifiques mais pouvant prendre en charge des enfants très différents, tandis que le travail scolaire serait principalement assuré par l'Education Nationale et les services d'inclusion, pour les enfants qui en seraient jugés capables. Les « spécialistes » semblent donc particulièrement inquiètes à l'idée de voir leur profession « perdre du terrain » dans l'école, une inquiétude qu'elles partagent avec d'autres professionnels spécialistes de la déficience visuelle, en particulier les instructeurs en locomotion ou les éducateurs par la médiation animale (qui font travailler les enfants qui le souhaitent avec des chiens-guides).

Une analyse des différentes réactions aux changements nous a ainsi permis de mettre en lumière un conflit d'identités professionnelles au sein de la profession d'enseignant spécialisé. On a en particulier montré qu'il existe des divergences dans la définition du métier, et par conséquent la définition de soi, entre deux groupes d'enseignants. Il est alors nécessaire d'essayer de comprendre si ce clivage est spécifique à la France, où la réforme inclusive implique de réconcilier des mondes historiquement très opposés, ou s'il s'agit d'un phénomène plus général caractéristique des évolutions actuelles de l'enseignement spécialisé dans le monde. Comment répondre à cette question à partir des résultats de notre enquête au Japon, où ces divergences historiques n'existent pas et où la culture enseignante est beaucoup plus fondée sur une définition collective du travail ?

3.1.2 Au Japon : Des divergences atténuées par la référence à un collectif

Comme on l'a vu, les principaux éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants d'école d'aveugles français n'existent pas au Japon : il n'existe pas de séparation stricte entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, et le métier d'éducateur spécialisé n'existe pas lui non plus. L'identité professionnelle des enseignants spécialisés ne peut donc se fonder sur ce type de distinction. Quels en sont alors les ressorts ?

Rappelons qu'il existe toujours un petit nombre d'enseignants spécialisés ayant une longue expérience en école d'aveugles. Il s'agit d'enseignants qui n'ont pas été mutés hors de l'école d'aveugles de leur département au cours de leur carrière ou d'enseignants de Tokyo qui ont été mutés entre les cinq écoles d'aveugles de la métropole. Dans le cas des enseignants qui n'ont pas été mutés, on observe deux cas de figure : il s'agit soit d'enseignants eux-mêmes déficients visuels (notamment des enseignants ayant perdu la vue en cours de carrière et qui ont été mutés, de manière plus ou moins volontaire, en école d'aveugles du fait de leur handicap), soit d'enseignants voyants de plus de 50 ans (comme M. Kishi présenté au chapitre précédent). Ces enseignants qui jouent un rôle de formateurs au sein de leur école ont une identité professionnelle proche de celle des « spécialistes » identifiés en France. Ils détiennent des compétences spécifiques à la déficience visuelle et considèrent celles-ci comme le cœur de leur métier. Ils s'inquiètent de l'avenir de leur métier et de la préservation de ces compétences, tandis qu'ils jouent de manière plus ou moins active un rôle de « passeurs » de ces compétences auprès de leurs collègues moins expérimentés. Selon leurs propres mots :

« *C'est important de répondre aux besoins de chaque enfant. J'essaie de comprendre ce qui est difficile, ce qui pose problème, pour chacun... Mais si on n'a pas étudié la déficience visuelle, on ne peut pas comprendre. Moi, je ne pouvais pas comprendre avant d'avoir perdu la vue. Et après, j'ai étudié... pour savoir comment enseigner les mathématiques aux enfants qui ne voient pas. On ne peut pas inventer tout seul. [...] C'est compliqué maintenant. Il faut qu'on puisse transmettre ces choses aux jeunes enseignants. Pour les enfants. Parce que pour les enfants, c'est indispensable d'avoir des enseignants qui puissent les comprendre.* (M. Watanabe, enseignant de mathématiques au niveau collège, 55 ans, lui-même malvoyant, ayant perdu la vue en cours de carrière)

« - (Mme Shimada, la cinquantaine avancée, enseignante de chimie au niveau lycée) *Pour la chimie, enseigner à des élèves qui ne voient pas, c'est très différent d'avec des élèves qui voient. Pour leur faire comprendre ce qui se passe dans les tubes, pour qu'ils allument le gaz⁹⁷... Ce n'est pas difficile, mais... C'est mon travail.*

- (Un autre enseignant qui participe à la conversation, à moi) *Aujourd'hui, dans l'école il n'y a que Mme Shimada qui sache enseigner ces choses.*

- (Moi, à Mme Shimada) *Et si vous prenez votre retraite ?*

- (Mme Shimada, avec un soupir) *Aaaaah, si je prends ma retraite... Ce qui va se passer... Ce serait bien si le prochain enseignant savait faire, mais...* (silence et changement de sujet) »

Ces enseignants ne prennent en charge que des classes *tan'itsu* et ne sont donc pas directement confrontés à l'évolution du profil des élèves, mais ils assistent à celle-ci avec une claire conscience que le travail réalisé par les enseignants des classes *chōfuku* est très différent du leur, sans que cela implique une hiérarchie. Ils ont généralement une vision assez pessimiste de l'avenir des écoles d'aveugles et s'interrogent sur les solutions possibles.

⁹⁷ Fait étonnant pour l'observateur français: les salles de chimie des lycées japonais sont équipées d'arrivées de gaz, par des tuyaux d'aspect plus ou moins rassurant, que les jeunes sont amenés à manipuler régulièrement pendant les expériences. Les lycéens en école d'aveugles ne font pas exception et la première étape pour pouvoir suivre le programme de chimie du lycée ordinaire consiste donc à apprendre à utiliser le tuyau de gaz en toute sécurité.

« L'avenir des écoles d'aveugles...Hum...Je pense que c'est important, pour les enfants, qu'il y ait des écoles spécialisés. Pour qu'ils soient avec des enfants qui ont le même handicap qu'eux. Et puis pour qu'ils aient des enseignants qui connaissent bien le handicap visuel. Je pense que si on avait moins d'écoles, avec plus d'élèves, ce serait mieux. Si on regroupait...Comme ça a été fait à Tokyo. Par exemple, une école à Hiroshima où se regrouperaient les enfants de Yamaguchi et Shimane⁹⁸...Il faudrait qu'ils soient à l'internat, mais...Parce qu'à Yamaguchi et Shimane, il n'y a pas beaucoup d'enfants, et il faut beaucoup d'enseignants. Et il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui connaissent bien le handicap visuel...(M. Harada, 47 ans, enseignant au département de formation professionnelle, lui-même non-voyant) »

Cependant, ces « spécialistes » japonais ne sont qu'une petite minorité. La grande majorité des enseignants sont des enseignants spécialisés temporaires, leur passage en école d'aveugles n'est donc pas un élément aussi central dans leur identité que dans celle des spécialistes. Ils sont, de fait, des généralistes, puisqu'ils ont des expériences diverses, en milieu spécialisé et en milieu ordinaire. Chez ces généralistes, on peut distinguer deux cas de figures : ceux qui possèdent une licence d'enseignement spécialisé et ceux qui n'en possèdent pas.

Ceux qui possèdent une licence d'enseignement spécialisé ont fait le choix de travailler avec des enfants en situation de handicap (même si le jeu des affectations les a parfois amenés à travailler aussi dans des classes ordinaires). Pour ceux qui ont passé leur licence avant 2007, ils sont spécialisés dans un autre type de handicap que la déficience visuelle ; pour ceux qui l'ont passée ensuite, ils ont reçu une formation généraliste au handicap et parfois choisi l'option « déficience visuelle ». Même s'ils ne sont pas experts de la déficience visuelle au même titre que les « spécialistes », ils ont une identité « d'enseignants spécialisés généralistes ». On retrouve chez ces enseignants une forme de vocation.

« Pourquoi j'ai voulu travailler dans l'éducation spécialisée...Quand j'étais au collège, il y avait une fille qui avait un handicap dans ma classe. Je l'aidais, on s'entendait bien. C'est à ce moment que j'ai pensé que j'aimerais travailler avec des enfants handicapés. Alors à l'Université, j'ai étudié pour passer la licence d'enseignement spécialisé. J'ai étudié trois

⁹⁸ Deux des départements voisins de celui de Hiroshima.

handicaps : le handicap visuel, le handicap mental et le handicap physique. Les trois m'ont intéressée. (Mme Kawai, enseignante de primaire, en première année d'enseignement) »

« J'ai étudié le handicap mental. Ensuite, j'ai travaillé pendant six ans dans une école spécialisée pour les enfants ayant un handicap mental et maintenant, je suis ici. J'ai étudié le handicap visuel en arrivant ici. [...] Bien sûr, c'est différent du handicap mental. Mais l'éducation de soutien spécialisé, c'est toujours l'éducation de soutien spécialisé... Je veux dire, l'important, c'est d'écouter les enfants. Dans une classe ordinaire, les enfants sont nombreux, on n'a pas le temps de les connaître. Dans l'éducation de soutien spécialisé, on a le temps. Et si on ne le fait pas, ça ne marche pas. C'est un des côtés intéressants de l'éducation spécialisée. » (M. Asano, enseignant de primaire, 31 ans)

Ceux qui ne possèdent pas de licence spécialisée ont des identités moins clairement catégorisables. Interrogés en entretien, tous me donnent des raisons pour lesquelles ils apprécient leur passage en école spécialisée. Celles qui reviennent le plus souvent sont : la possibilité d'avoir une relation individualisée avec les élèves, la facilité de la gestion de classe (dans les cas où les élèves sont plusieurs), la possibilité d'apprendre de nouvelles manières de faire de la pédagogie. Les spécificités liées au handicap visuel sont donc très peu abordées, sauf par ceux qui affirment prendre plaisir à étudier ce handicap, et ne semblent donc pas constituer un élément majeur dans l'identité de ces enseignants, identité qui évolue au fil des affectations.

« Au début c'était dur, il y avait beaucoup de choses à étudier. Mais maintenant ça va mieux. Et puis, s'il y a quelque chose que je ne sais pas, je peux demander à d'autres enseignants. Il faut surtout être attentif aux enfants. Quand il y a un problème, j'essaie de comprendre. Qu'est-ce qui est difficile, pourquoi cet enfant n'y arrive pas... On progresse ensemble. Alors, quand il y a des choses qu'on arrive à faire ensemble, je suis heureuse. » (Mme Fukuda, 36 ans, enseignante de japonais au niveau collègue)

« Les années que j'ai passé à l'école spécialisée... C'était très intéressant. Au début c'était difficile, mais... Travailler avec une classe où les élèves ne sont pas nombreux, parler avec les enfants, c'était agréable. Et puis, j'ai étudié le Braille, c'était vraiment intéressant. [...] Est-ce que ce que j'ai appris en école spécialisée m'est utile aujourd'hui en école ordinaire ? Ca se peut, mais... la situation est vraiment très différente. Il y a de la gestion de

classe...Et puis, comme je n'ai pas d'occasions d'utiliser le Braille, je l'ai oublié. (M. Kono, 40 ans, enseignant de primaire, employé six ans en école d'aveugles et aujourd'hui en poste dans une école ordinaire)

Cependant, même si, en entretien, tous les enseignants mettent en avant des côtés intéressants, agréables..., de l'enseignement en école spécialisée, me laissant percevoir un investissement subjectif positif de leur part dans leur métier, j'apprends par ailleurs que toutes les écoles visitées comptent dans leurs rangs des enseignants peu motivés par le travail, peu intéressés par les enfants en situation de handicap, dont la description m'évoque « l'identité de retrait » décrite par Sainsaulieu (2014, p.436) ...Mais je n'apprendrai jamais les noms des enseignants désignés comme tels, ni n'aurai l'impression d'en rencontrer. C'est peut-être là l'une des limites de cette enquête, liée au fait que je n'ai pas pu rester suffisamment longtemps dans la même école pour qu'on me révèle explicitement des investissements subjectifs négatifs associés à l'éducation spécialisée. Ainsi, au Japon, on peut définir trois types d'identités chez les enseignants spécialisés, fortement corrélées à la possession d'une expertise en matière de handicap :

	Spécialistes	Enseignants spécialisés généralistes	Enseignants ordinaires
Qualifications	Licence spécialisée en déficience visuelle et/ou très longue expérience de l'enseignement en école d'aveugles	Licence spécialisée dans un autre type de handicap ou licence spécialisée généraliste. Eventuellement expérience dans d'autres écoles spécialisées	Pas de licence spécialisée. Expérience en école ordinaire.
Rapport à l'enseignement spécialisé	Très fort investissement personnel fondé sur le fait de travailler avec des enfants déficients visuels. Implication dans des activités de formation. Sentiment d'avoir un devoir de transmission des compétences spécialisées. Inquiétude quant à l'avenir de leur métier.	Forte motivation à travailler auprès d'enfants en situation de handicap. Intérêt pour le travail relationnel au cœur de l'enseignement spécialisé.	Variable selon les individus. Le plus souvent, intérêt pour le travail relationnel.
Conception de l'éducation des enfants déficients visuels	Importance pour les enfants d'être pris en charge par des enseignants qui connaissent bien le handicap visuel et les techniques pédagogiques qui lui sont associées.	L'éducation des enfants déficients visuels nécessitent des connaissances spécialisées mais elle est aussi et surtout affaire d'écoute de l'enfant et d'individualisation de la pédagogie en réponse aux besoins particuliers de celui-ci.	

Tableau 13 :
Identités professionnelles des enseignants d'école d'aveugles japonais

On peut alors se demander comment ces identités hétérogènes cohabitent au sein d'une même école. La situation est-elle, comme en France, potentiellement conflictuelle ?

A l'observation, il semble que la coopération se déroule de manière plus fluide dans les écoles japonaises. Cela peut être lié à une plus grande habitude de travail collectif dans l'univers scolaire japonais. Dans les discours des enseignants sur leur métier, on décèle beaucoup moins qu'en France l'idée d'une identité construite en opposition à quelque chose ou quelqu'un, mais plutôt celle d'une identité construite avec les autres enseignants, grâce aux autres enseignants. L'activité de formation effectuée par les enseignants les plus expérimentés semble à cet égard jouer un rôle particulièrement important, autant dans la formation des identités professionnelles individuelles que dans la construction d'un dialogue apaisé entre les générations.

Ainsi, tous les enseignants non « spécialistes » me diront des choses telles que : « *J'ai étudié le handicap visuel grâce à M. X.* », « *Heureusement qu'on a dans l'école des enseignants extraordinaire comme Mme Y.* », « *Quand il y a quelque chose que je ne comprends pas, je peux demander conseil à M. Z.* »...Même s'il peut également s'agir là d'une forme de « politesse » consistant à ne pas critiquer autrui devant la sociologue étrangère, il semble que, pour eux, les « spécialistes » ne soient pas les représentants d'une forme dépassée d'enseignement spécialisé, mais bien plutôt les détenteurs d'une expertise nécessaire à l'accomplissement des tâches quotidiennes.

A l'inverse, les « spécialistes » semblent s'accommoder de la situation en plaçant leurs efforts dans les activités de formation / de conseil informel aux nouvelles recrues :

« *Un bon enseignant spécialisé ? C'est un enseignant motivé. Même si on n'a pas la licence spécialisée, si on veut apprendre les choses du handicap visuel, on peut y arriver. Si on s'intéresse aux enfants, si on a la motivation pour étudier, on est un bon enseignant d'école d'aveugles.* » (M. Moriyama, 58 ans, enseignant de primaire)

L'enquête sur le terrain japonais n'a donc pas révélé l'existence d'une forme de querelle des Anciens et des Modernes comme celle évoquée par la situation française. Si la possession de compétences spécialisées en déficience visuelle aboutit à la construction d'identités professionnelles différentes, cette hétérogénéité des identités au sein des écoles est atténuée par la référence au collectif et par les mécanismes de transmission de connaissances d'un groupe à l'autre.

On a esquissé ici une analyse des formes d'identités professionnelles qu'on rencontre chez les enseignants des écoles d'aveugles françaises et japonaises. Cependant, comme on l'a montré dans la première partie de ce chapitre, le concept d'identité souffre de faiblesses théoriques. S'il nous permis de comprendre, dans les grandes lignes, l'influence des transformations du travail sur le rapport subjectif des enseignants spécialisés à leur métier, l'analyse peut être affinée au prisme du concept de reconnaissance.

« *Etre reconnu, c'est occuper une place dans l'esprit d'un ou plusieurs autres et, d'une manière plus générale, dans la société. Il n'y a pas là seulement une question de justice ou d'injustice mais, plus radicalement, l'enjeu d'être ou ne pas être* » (Flahaut, 2009, p.461). La reconnaissance est ainsi la condition de possibilité de l'identité.

Par qui et comment les enseignants spécialisés sont-ils reconnus dans leur travail ?

3.2 Enseignants spécialisés : une reconnaissance en voie d'effritement ?

En France comme au Japon, au quotidien, le travail des enseignants spécialisés implique trois types de relations : avec les bénéficiaires de l'action éducative (les enfants et leurs familles), avec des collègues (pairs enseignants spécialisés et, en France, autres professionnels travaillant dans les écoles) et la hiérarchie (et à travers elle, l'institution). C'est donc à travers ces trois types de relations que se construit leur reconnaissance professionnelle. Afin de comprendre comment la reconnaissance au travail des enseignants spécialisés évolue à l'heure des transformations de leur métier, on analyse donc les processus de reconnaissance à l'oeuvre dans chacun de ces types de relation. On montre ainsi que, indépendamment des transformations du métier, les relations avec les enfants et leurs familles demeurent le cœur du travail des enseignants spécialisés : elles restent leur principale source de reconnaissance et de satisfaction au travail. En revanche, si les relations avec les collègues ne semblent pas pâtir outre mesure de l'évolution du métier au Japon (quoique les activités coopératives représentent une très lourde charge de travail), l'importance du collectif contribuant à atténuer l'expression explicite des tensions, en France on observe d'importants dysfonctionnements de la coopération liés à des divergences croissantes dans la reconnaissance des « bons professionnels ». De plus, dans les deux pays, on observe des sentiments de manque de reconnaissance et de frustrations par rapport à la hiérarchie, qui sont spécifiques au métier d'enseignant en milieu spécialisé en France mais s'inscrivent au Japon dans la logique d'une dégradation générale des conditions de travail des enseignants.

3.2.1 Au cœur du sens du travail : la relation avec les « bénéficiaires »

On a précédemment évoqué le fait que la relation entre enfants et enseignants dans l'éducation spécialisée s'apparente à une relation de *care*. Dans l'approche de Tronto et Fischer (1990, cité dans Tronto (2008)), décrite au chapitre 5, la quatrième et dernière étape du processus de *care* (recevoir des soins / *care receiving*) est la clé de celui-ci. C'est elle qui détermine s'il s'agit ou non d'un bon *care*, c'est-à-dire si les soins prodigués répondent véritablement aux besoins de la personne. Ainsi c'est la reconnaissance par les bénéficiaires de l'action éducative de la qualité du travail de l'enseignant qui donne un sens à celui-ci, qui vient sanctionner le fait que les besoins de l'enfant ont été pris en charge de manière satisfaisante.

Dans la pratique quotidienne des enseignants spécialisés, constater qu'un élève a réalisé des progrès dans un domaine représente la première source de plaisir au travail, mais ce sentiment de gratification est renforcé lorsque l'enfant en progrès exprime lui-même sa reconnaissance à l'enseignant pour le travail accompli.

Dans le cadre de mes observations en France et au Japon, j'ai pu observer différents moments d'expression de reconnaissance des bénéficiaires à l'égard des enseignants : les expressions informelles (un mot glissé à la fin d'un cours), les expressions formelles (pour une occasion particulière) et les expressions a posteriori (à l'occasion d'une rencontre avec un ancien élève).

Dans tous les cas, on observe que la question de la spécialisation ou du généralisme a peu d'influence sur ces relations et la reconnaissance qui s'y noue. Tous les enseignants spécialisés, indépendamment de leur formation ou de leurs expériences, sont considérés (notamment par les parents) comme des experts légitimes, de par le fait qu'ils occupent un poste d'enseignant spécialisé. Ainsi, spécialistes et généralistes vivent de manière globalement similaire ces relations qui sont, pour tous, la scène principale où se joue leur reconnaissance professionnelle.

3.2.1.1 Les expressions informelles de reconnaissance : des élans de spontanéité au cœur de la routine

Les expressions informelles de reconnaissance sont les plus fréquentes. Elles émaillent le quotidien de l'enseignant, tout en le prenant toujours par surprise. En France comme au Japon, elles surviennent de manière inattendue, pendant une récréation ou même au milieu d'un cours.

Voici quelques exemples français :

Dans l'une des classes avec lesquelles je passe le plus de temps, deux heures par semaine sont consacrées à un atelier de communication orale et locomotion animés collectivement par Catherine, l'enseignante dont je suis l'assistante, une instructrice en locomotion et moi-même. Au cours d'une séance, consacrée à des jeux d'improvisation théâtrale, Catherine fait beaucoup rire les jeunes en parlant d'une voix inhabituelle pour incarner un personnage. L'un d'eux s'exclame : « *Madame, c'est trop drôle ce que vous faites avec votre voix* », les autres renchérissent, les compliments s'enchainent et, de fil en aiguille, un consensus s'exprime : « *Madame, c'est bien ce qu'on fait dans vos cours. On apprend beaucoup mieux qu'avec Madame R.* ».

Ou encore, à la fin d'un trimestre, Catherine prend quelques minutes pour lire à chaque élève ce qu'elle a écrit sur leur bulletin scolaire. L'une des élèves l'interrompt : « *Madame, je sais pas ce que vous allez dire mais moi, je voulais vous dire que j'ai l'impression d'avoir progressé en français.* »

On pourrait citer encore de nombreux exemples, des petites phrases, spontanées ou préparées, glissées en dehors d'un cours ou devant toute la classe, que l'enseignant (dans les deux cas citées, l'enseignante) reçoit avec modestie mais aussi avec plaisir.

Au Japon aussi, ces sentiments sont exprimés, de manière assez similaire :

Pendant un cours d'arts plastiques, un jeune homme non-voyant qui ne communique pas verbalement et a des difficultés motrices réalise un collage : l'enseignant lui fait choisir parmi des éléments de différentes formes différentes textures lesquelles il souhaite utiliser pour son œuvre et l'aide à les fixer sur le support. Lorsque le collage est terminé, l'enseignant lui fait toucher l'œuvre complète, et le jeune homme, bien qu'il ne prononce pas de mots, exprime de manière très visible sa joie, en particulier par un grand sourire en tournant la tête vers l'enseignant.

Ou encore, dans une classe de niveau primaire comportant deux enfants, l'institutrice donne un cours de musique pendant lequel les enfants chantent et dansent. L'une des élèves semble prendre particulière plaisir à cette activité et, à la fin de la dernière danse, rit à gorge déployée et vient se jeter dans les bras de l'institutrice.

C'est là une caractéristique propre à l'enseignement spécialisé : la dimension physique de l'enseignement qui amène l'enseignant à prendre les mains de son élève dans les siennes tend à abolir la distance entre les corps, y compris dans les moments où l'éducation au toucher n'est pas en jeu. Ainsi, il n'est pas rare, notamment dans les classes de primaire et dans les classes *chōfuku*, que les enfants adressent spontanément des marques d'affection

physiques à leurs enseignants. Ce phénomène est d'autant plus frappant au Japon, où la distance entre les corps est très marquée dans la plupart des interactions sociales quotidiennes.

Ainsi, dans les deux pays⁹⁹, les enseignants reçoivent de temps à autre, de la part des enfants, une expression spontanée de reconnaissance qui vient sanctionner une situation dans laquelle l'enfant est particulièrement heureux du travail accompli.

Ces cas ne doivent pas masquer d'autres situations dans lesquelles enseignants et enfants peuvent se trouver en conflits, dans lesquelles l'élève exprime son opposition aux pratiques de l'enseignant. Cette opposition peut être verbale (l'enfant dit qu'il ne veut pas faire quelque chose, éventuellement explique pourquoi, crie ou maugrée contre l'enseignant...) ou physique (l'enfant refuse que l'enseignant le guide dans une activité, se débat, éventuellement avec force). Les situations de conflits sont vécues de manière différente selon les enseignants, sans qu'on puisse repérer de tendance plus marquée dans un pays ou dans l'autre : certains sollicitent l'aide de collègues, d'autres se sentent seul face au problème, certains sont inlassablement à la recherche de solutions, d'autres expriment un certain découragement...

Les moments d'expression informelle de la reconnaissance apparaissent donc d'autant plus précieux qu'ils sont rares, dans un contexte qui peut être par ailleurs difficile. On n'observe à cet égard aucune différence relative aux compétences maîtrisées. Ce qui est en jeu ici, c'est d'abord une relation interpersonnelle, individualisée, entre un enseignant et un élève, et la « technique » apparaît secondaire par rapport à la dimension subjective dans les moments décrits ici.

3.2.1.2 *Les expressions formelles de reconnaissance et la gratitude organisée*

Les expressions formelles de reconnaissance surviennent en des occasions particulières, soit de la part des enfants, soit de la part des parents. Au contraire des situations précédentes où la reconnaissance surgit de manière spontanée dans la relation, il s'agit de cas dans lesquels son expression fait l'objet d'une forme d'organisation. Si, de manière plus marquée que les précédentes, elles viennent récompenser l'enseignant en tant qu'expert possédant des

⁹⁹ Si les exemples cités précédemment tendent à donner l'image d'une reconnaissance qui serait exprimée plutôt verbalement en France et physiquement au Japon, cela ne doit pas être généralisé. Il s'agit plutôt d'un biais dû au fait qu'en France j'ai réalisé la plus grande partie de mes observations dans des classes de jeunes n'ayant pas de difficultés de communication alors qu'au Japon, j'ai réparti mon temps de manière relativement équitable entre classes *tan'itsu* et classes *chōfuku*.

compétences spécifiques, elles saluent également ses qualités personnelles dans le cadre d'une relation individualisée.

En France, on a notamment assisté à un moment d'intense expression de gratitude formalisée à l'occasion du départ à la retraite de Marie-Thérèse, enseignante « historique » de l'école qui y a travaillé pendant plus de quarante ans et auprès de laquelle la grande majorité des enfants non-voyants de l'école ont appris le Braille. Pour son départ, les enseignants des autres groupes suggèrent que les élèves qui le souhaitent pourraient lui écrire un petit mot, individuellement ou collectivement. Les volontaires sont très nombreux (dans les groupes de Catherine que j'observe plus particulièrement, tous les jeunes qui ont été élèves de Marie-Thérèse souhaitent participer) et s'attellent à la rédaction de petits mots rappelant des anecdotes de cours ou remerciant simplement Marie-Thérèse pour sa manière d'enseigner, sa manière d'être et les progrès réalisés grâce à elle. Ainsi, bien que l'initiative soit au départ lancée par les enseignants, les jeunes s'approprient l'exercice et, alors même qu'ils sont laissés libres de participer ou non, la grande majorité d'entre eux ressent le désir de participer, de saisir cette occasion pour transmettre leur gratitude à une enseignante qui les a marqués. La reconnaissance qui s'exprime alors est à la fois reconnaissance de l'attitude de l'enseignante (sa « gentillesse » et sa « volonté de faire progresser [ses élèves] » sont particulièrement soulignées) et reconnaissance de ses techniques pédagogiques (plus spécifiquement le fait qu'elle ait enseigné le braille).

Je n'ai pas eu l'opportunité d'observer une situation du même type au Japon, à l'exception d'une occasion : pour l'anniversaire de leur enseignant japonais, deux élèves d'une classe *tan'itsu* de première année de collège lui font cadeau d'objets qu'ils ont fabriqués pendant leur cours d'arts plastiques. En revanche, il existe un moment institutionnalisé d'expression de la gratitude auquel il m'a été donné d'assister : il s'agit de la cérémonie de fin d'année (*sotsugyōshiki*, 卒業式) au cours de laquelle les élèves qui achèvent leur dernière année dans l'école reçoivent leur « diplôme¹⁰⁰ ». Cette cérémonie est l'occasion pour toutes les parties prenantes de la cérémonie (« diplômés », enseignants, élèves plus jeunes) de prononcer des discours de félicitations mutuelles et de chanter en chœur. Ce type de cérémonie obéit à des codes extrêmement précis et, bien qu'il s'agisse d'un moment spécialement conçu pour l'expression publique de la reconnaissance mutuelle, son haut degré de formalisme le dissocie d'un échange de reconnaissance au sens analysé

¹⁰⁰ Il ne faut entendre là un « diplôme » au sens d'une certification ayant une valeur sur le marché du travail, mais d'une sorte de certificat sanctionnant le fait d'avoir terminé son parcours scolaire au sein d'un établissement. Ainsi, les élèves japonais sont « diplômés » de tel ou tel jardin d'enfants, école primaire, collège, lycée...

ici. Ainsi, les discours visant à exprimer des remerciements envers certains professeurs sont longuement revus et corrigés par d'autres enseignants. Quant à la cérémonie, elle nécessite des répétitions, ce qui confère à son déroulement minutieusement réglé un caractère théâtral. Si ces moments sont vécus avec une certaine émotion par les enseignants, ce n'est pas tant pour la cérémonie elle-même¹⁰¹ que pour les occasions qui sont offertes, pendant la préparation ou après la fin de la cérémonie, d'échanger quelques mots plus personnels avec les enfants et de recevoir des remerciements individualisés.

Les expressions formelles de reconnaissance ne sont pas seulement le fait des enfants, mais aussi celui des parents, bénéficiaires indirects de l'action éducative. Eux aussi ont l'occasion, à différents moments de l'année, d'exprimer leur reconnaissance envers un enseignant qui leur aura semblé fournir un travail particulièrement important vis-à-vis de leur enfant. Rappelons que, en France comme au Japon, les parents sont des partenaires essentiels de l'école dans l'éducation des enfants en situation de handicap.

En France, dans l'optique de placer l'enfant au cœur du projet éducatif, les familles apparaissent à la fois comme les principaux représentants de l'intérêt de l'enfant, susceptibles de défendre celui-ci y compris contre les décisions de l'équipe éducative (c'est pourquoi les parents sont officiellement détenteurs du pouvoir de décision final en cas de litige), et comme partenaires, voire membres à part entière, de cette équipe dans la mise en œuvre d'un projet éducatif cohérent. La circulaire N°2006-126 du 17 août 2006 du Ministère de l'Education Nationale, en application de la loi du 11 février 2005, fixe les modalités de mise en œuvre de la scolarité inclusive et impose la tenue régulière « d'équipes de suivi de scolarisation », réunions rassemblant les parents de l'enfant en situation de handicap et tous les professionnels impliqués dans la scolarité de l'enfant. Ces réunions qui se tiennent au moins une fois par an sont obligatoires non seulement pour les enfants scolarisés en école ordinaire, mais aussi pour ceux qui fréquentent le milieu spécialisé. Elles constituent une occasion pour les enseignants, les parents et les autres professionnels qui accompagnent l'enfant de faire le point sur la situation de celui-ci, ses progrès, ses difficultés, ses projets. Il peut y éclater des conflits, en cas de désaccord sur les actions éducatives engagées, mais cela

¹⁰¹ Cérémonie dont le déroulement peut plutôt apparaître comme une pomme de discorde entre les enseignants : la présence du drapeau japonais sur la scène et l'obligation de chanter l'hymne national sont en effet un sujet de débats houleux. Si au cours de la véritable cérémonie, qui se déroule sous les yeux d'un certain nombre de représentants des collectivités locales, les enseignants « jouent le jeu », au cours des répétitions on observe un clivage très net entre les enseignants qui chantent à pleine voix et ceux qui posent ostensiblement leur main devant leur bouche.

peut aussi ouvrir un espace pour l'échange d'expressions de reconnaissance et l'établissement de relations plus approfondies.

C'est le cas par exemple d'Irène, enseignante et elle-même mère de deux enfants. Au fil des réunions, elle se lie avec la mère d'un élève, qui vient d'accoucher de son deuxième enfant, en échangeant avec elle des expériences et conseils à propos de la grossesse et de l'organisation de la vie d'une famille à plusieurs enfants. Ainsi, les rencontres et contacts téléphoniques nécessaires dans le cadre de la scolarité du fils élève dans l'école ne peuvent être réduits à leur dimension d'obligation légale : ils sont aussi des moments d'établissements d'une relation humaine, de mère de famille à mère de famille, dans lesquels se joue une reconnaissance mutuelle qui dépasse le rôle d'enseignante d'Irène. Celle-ci n'est pas reconnue seulement en tant que « bonne enseignante », mais aussi en tant que « personne avec qui il est agréable d'échanger sur des sujets annexes à l'éducation de l'enfant déficient visuel ». On assiste là à l'établissement d'un processus d'endettement mutuel, au cœur de la relation de coopération (*cf infra*).

Si enseignants et parents sont amenés à se rencontrer dans le cadre de réunions obligatoires, les parents sont également conviés à l'école en des occasions moins administratives, trois fois par an. L'école organise en effet deux spectacles, l'une avant les vacances de Noël, l'autre à la fin de l'année scolaire, et une kermesse, au mois de juin. Les spectacles mettent en scène les élèves, dans des prestations collectives pour chaque classe et quelques performances individuelles (notamment musicales) pour les volontaires. Certains professionnels montent eux aussi sur scène à cette occasion. Ces spectacles ont pour objectif de permettre aux enfants de s'exprimer et de montrer leurs talents dans un cadre inhabituel, devant toute l'école et les familles. C'est pour beaucoup d'entre eux un moment attendu avec impatience, qui leur permet de se mettre en valeur devant leurs camarades et les adultes. Ainsi, un garçon qui a par ailleurs de grosses difficultés de lecture et d'écriture et pour qui les activités scolaires proprement dites ne sont ni un motif de satisfaction personnelle ni l'occasion de recevoir des éloges joue le rôle de « présentateur » du spectacle de Noël, anime le spectacle en déclenchant les rires du public et reçoit des félicitations unanimes qui constituent une source de fierté. Ou encore, deux élèves, indépendamment de leur travail scolaire, sont connus dans toute l'école pour leurs talents musicaux, l'une pour le chant, l'autre pour la batterie, talents qu'ils ont l'occasion de déployer à chaque spectacle. Même pour les enfants qui ne possèdent pas un talent artistique particulier, le spectacle peut être l'occasion de montrer publiquement ses progrès, chacun à sa mesure : frapper des percussions en rythme, bouger les mains dans le cadre d'une chorégraphie ou faire entendre

sa voix peuvent être autant d'étapes marquantes d'une progression individuelle, selon le handicap et les difficultés de chacun. Quelle que soit la situation de l'élève concerné, les spectacles offrent aux parents la possibilité de voir leur enfant à l'école, sous un jour différent des réunions scolaires habituelles, et de rencontrer les enseignants dans une situation elle aussi différente. Certains parents profitent alors de la fin du spectacle pour échanger quelques mots de remerciement avec les professionnels en charge de leur enfant, notamment les enseignants. De la même manière, la kermesse de fin d'année, au cours de laquelle enfants et professionnels tiennent des stands proposant des jeux ou vendant des objets fabriqués au cours de l'année, donne aux parents l'occasion d'entrer dans l'enceinte de l'école et de rencontrer les professeurs en dehors des réunions obligatoires, et est ainsi un moment particulièrement propice à l'expression de la reconnaissance pour le travail accompli pendant l'année, à travers quelques mots, une carte écrite, un petit cadeau.

Lorsque la reconnaissance s'exprime, elle n'est pas nécessairement liée à une « réussite » éducative. Des parents peuvent montrer de la gratitude envers un enseignant même si l'enfant n'a pas accompli de progrès significatifs ; la reconnaissance des familles est avant tout reconnaissance d'un travail, d'un investissement, d'un effort visible de l'enseignant, même si cet effort demeure infructueux. J'ai ainsi rencontré un élève de l'école qui, en plus de sa cécité, avait des troubles du spectre autistique qui se manifestaient tout particulièrement par l'émission constante d'un « bourdonnement ». Ce bruit incessant était particulièrement difficile à gérer pour l'enseignante car, d'une part, il l'obligeait à toujours parler très fort et, d'autre part, il irritait les autres enfants du groupe. Toutefois, malgré cette difficulté et même si l'élève en question ne semblait pas réaliser de progrès très marqués dans les activités éducatives collectives, l'enseignante mettait un point d'honneur à ne jamais exclure cet enfant de la classe, ce qui aurait parfois été la solution de facilité pour « rétablir le calme ». Les parents qui s'avouaient eux-mêmes épuisés par ce bruit se montraient extrêmement reconnaissants envers l'enseignante pour ce traitement qui, même s'il ne suffisait pas pour que l'enfant accomplisse des progrès notables, témoignait néanmoins d'un véritable effort de respect vis-à-vis de lui. De manière plus dramatique, lors de la kermesse de fin d'année, les remerciements les plus chaleureux envers le personnel de l'école ont été exprimés par la mère d'un élève décédé en début d'année. Ces cas dans lesquels les enseignants ne peuvent pas se targuer d'avoir « réussi » montrent que la reconnaissance des parents est d'abord reconnaissance de l'intention éducative et non de ses résultats.

Il est toutefois nécessaire de noter que cette expression d'une reconnaissance ne concerne pas tous les parents. D'une part, certaines familles ne participent pas aux événements susmentionnés, du fait d'une impossibilité matérielle (les spectacles ont lieu un jour de semaine, la kermesse un samedi) ou, peut-être par manque de temps, de moyens (certaines familles résident à plusieurs heures de trajet de l'école) ou d'intérêt. Elles limitent leur investissement dans la vie scolaire de l'enfant aux réunions obligatoires ou, dans certains cas, ne prennent pas part à celle-ci. Il est important de signaler que l'école observée compte des enfants dans des situations sociales compliquées (placement en famille d'accueil, difficultés concernant le statut de résidence en France, faiblesse maîtrise de la langue française par la famille...) qui peuvent expliquer une absence d'implication de certaines familles dans le dispositif de mise en place d'un projet éducatif suivi. D'autre part, même lorsque des relations sont entretenues, elles ne sont pas nécessairement bonnes. Les rencontres régulières peuvent être l'occasion pour les familles d'exprimer non pas de la reconnaissance, mais des critiques. Au cours de mon année d'observation, je n'ai pas été directement témoin de conflits entre enseignants et parents, mais des histoires de désaccord m'ont été rapportées, par exemple dans le cas d'un jeune dont la mère ne souhaitait pas qu'il demeure scolarisé dans l'école (pour des raisons principalement religieuses) : à la suite d'un renvoi ponctuel (d'une semaine, sanction d'un « écart de conduite »), le jeune homme qui était âgé de plus de seize ans et n'était donc plus soumis à l'obligation de scolarisation n'est pas revenu dans l'établissement, quittant définitivement le monde scolaire.

Au Japon, la conception des familles comme partenaires de l'école n'est pas spécifique à l'éducation spécialisée. Les familles, plus particulièrement les mères de famille, ont un rôle extrêmement important dans l'accompagnement scolaire de tous les enfants, non seulement en matière de suivi éducatif à la maison mais parce qu'il est attendu d'elles qu'elles participent à diverses activités organisées par l'école. La coopération entre école et mères de famille est en effet institutionnalisée à travers les Parent Teacher Organizations (PTAs), associations qui réunissent parents (mères) et enseignants d'une école. Pour les familles, l'inscription à la PTA de l'école de leur enfant est automatique et, même si la participation aux activités n'est pas explicitement obligatoire, il existe une forte pression sociale en la matière. Les activités des PTA qui font l'objet de nombreuses réunions vont de la contribution à l'organisation d'événements (notamment culturels et sportifs) à l'école à la participation partielle aux journées de recherche pédagogique qui apparaissent ainsi également comme une forme de « journées portes ouvertes » à destination des parents (ce qui peut en partie expliquer le caractère parfois très théâtral de ces journées, évoqué au

chapitre 4), en passant par des activités dans la communauté locale sans lien direct avec l'école. Ces activités permettent aux mères d'avoir une connaissance approfondie de l'école et des projets pédagogiques qui y sont mis en œuvre (ainsi qu'un certain pouvoir de négociation sur certains points) et de nouer des liens étroits avec d'autres mères et avec les enseignants de leurs enfants. Elles représentent néanmoins pour elles une très importante charge de travail.

Aujourd'hui, le partenariat entre l'école japonaise et les mères de famille semble se déliter quelque peu. D'une part, des situations sociales diverses peuvent rendre plus difficile la participation active des familles, en particulier en cas d'activité professionnelle de la mère de famille (les réunions des PTA ont traditionnellement lieu en pleine journée et si, dans de nombreuses écoles, elles sont aujourd'hui décalées au soir pour s'adapter à la situation d'un nombre croissant de femmes, cela n'est néanmoins pas la règle). Le modèle du partenariat reposait sur le postulat d'une mère femme au foyer, une situation qui, si elle demeure courante, n'est néanmoins plus hégémonique. D'autre part, à l'inverse, les enseignants se voient assaillies de « demandes excessives¹⁰² » (*ichamon*) de la part de parents qui tendent à tenir l'école pour responsable d'un nombre croissant de problèmes et à la critiquer de plus en plus fortement. Onoda (2008) montre que les relations avec des *monster parents* sont un important facteur de stress pour les enseignants et explique le développement de ce phénomène par plusieurs facteurs, en particulier les réformes successives de l'éducation qui tendent à transformer l'école en « service » et les parents en « clients » et la pression à la réussite éducative liée aux difficultés sur le marché de l'emploi. Ainsi, les relations conflictuelles avec des parents excessivement critiques sont (encore) un autre facteur déclencheur de troubles psychiques chez les enseignants japonais.

Dans le cas de l'éducation spécialisée, le partenariat prend une forme un peu particulière. Il existe des PTA dans les écoles d'aveugles et des activités institutionnalisées de partenariat. En particulier, les membres des PTAs participent à l'organisation de la fête de l'école (*bunkasai*, 文化祭) qui a lieu une fois par an. Cette fête (qui se déroule un samedi pour permettre à un maximum de membres des familles de participer) comprend en général un spectacle donné par les enfants puis des expositions d'objets créés par les enfants pendant leurs cours d'arts plastiques. Les expositions se tiennent dans les salles de classes et sont animées par les enseignants ; c'est donc une occasion pour les familles (au complet) d'entrer

¹⁰² On reprend la traduction de Masatoshi Onoda, Pénibilité de la profession d'enseignant : « Ichamon » à l'école, in Sabouret et Sonoyama, Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation. CNRS Editions, 2008, pp.87-98

dans l'univers scolaire de leur enfant et d'échanger avec les professeurs. On a assisté, dans ce type d'occasion, à de nombreuses expressions de remerciements des parents envers les enseignants, verbalement et fréquemment à travers des cadeaux¹⁰³.

Mais la coopération prend également une autre dimension, propre à l'éducation spécialisée, puisque, comme en France, la mise en œuvre d'un projet individualisé pour l'enfant en situation de handicap implique d'une part un investissement soutenu des familles dans le projet éducatif et, d'autre part, un accompagnement des familles par les professionnels de l'éducation spécialisée. Ainsi, les parents ont pour obligation de se réunir régulièrement avec les enseignants pour faire le point sur la scolarité de leur enfant, ses progrès, ses difficultés. En tant que principaux soutiens de leur enfants, ils peuvent apporter aux enseignants des informations importantes, et il est essentiel que parents et enseignants se mettent d'accord sur les méthodes éducatives permettant d'accompagner au mieux les enfants sur la voie de l'autonomie. En retour, les enseignants ont pour mission de conseiller les parents (qui, parfois, ont peu de connaissance du handicap et se sentent démunis), notamment en ce qui concerne les perspectives d'avenir de leur enfant. Ainsi, par exemple, dans les écoles spécialisées, les journées d'étude servant de journées portes ouvertes sont pour les parents l'occasion de mieux comprendre comment se déroule la scolarité de leur enfant, d'appivoiser cet univers qu'ils connaissent peu, celui de l'école spécialisée, à propos duquel ils savent souvent peu de choses avant d'y inscrire leur enfant.

La nécessité de la coopération avec les parents (*hogosha to no renkei*, 保護者との連携) est mise en avant dans les directives du Ministère de l'Education concernant l'enseignement en école spécialisée (*tokubetsushuigakkōgakushūshidōryō*, 特別支援学校学習指導要領). Yanagisawa (2014) met en lumière sept conditions qui permettent le bon déroulement de cette coopération : confiance, communication, compétence (des enseignants), respect mutuel, engagement dans le travail coopératif, équilibre dans la relation (l'une des parties ne doit pas prendre le pouvoir sur l'autre), défense des droits des enfants et de leurs familles par les enseignants. On constate donc que, dans cette relation, les compétences occupent un rôle essentiel. En effet, l'expertise de l'enseignant spécialisé lui confère une légitimité, lui donne le droit d'émettre face aux parents des conseils qui seront considérés comme pertinents. Mais elles sont aussi source d'une exigence : les parents attendent de l'enseignant qu'il les

¹⁰³ La pratique de l'échange de cadeaux étant partie intégrante des interactions sociales au Japon, le fait d'offrir un cadeau à l'enseignant de son enfant apparaît comme quelque chose de naturel et ne vient pas nécessairement remercier une action particulière, mais plutôt marquer le fait que la coopération se déroule bien, en continu.

conseille, les soutienne, les accompagne, en même temps qu'il accompagne l'enfant. Cette exigence peut générer une forme de pression chez les enseignants, en particulier chez les nouvelles recrues en école spécialisée qui, précisément, sont directement placées dans un rôle d'expert alors qu'elles ne possèdent pas encore les compétences nécessaires pour cela.

« Ca arrive souvent que les parents des enfants qui viennent ici ne connaissent pas de personne qui ne voit pas. Ils ne connaissent pas le handicap visuel et ils s'inquiètent... Est-ce que leur enfant va pouvoir sortir de chez lui, est-ce qu'il pourra avoir un travail, qu'est-ce qu'il deviendra quand ils seront vieux... Et puis, pour les choses de la vie quotidienne, comment faire manger l'enfant, comment le faire jouer, comment le faire étudier... Ils ne savent pas, ils ont besoin de conseils. [...] Quand j'ai commencé à travailler ici, je m'inquiétais un peu. Les parents me demandaient des conseils, ils me faisaient confiance. C'est une responsabilité. Je me disais, si je me trompe, c'est terrible pour l'enfant. » (Mme Kojima, 37 ans, en poste depuis 4 ans)

La coopération entre familles et enseignants d'école spécialisée implique des contacts réguliers, mais ceux-ci ne prennent pas nécessairement la forme de rendez-vous en face-à-face : les enfants fréquentant les écoles d'aveugles étant issus de tout le département, les familles des enfants logés à l'internat vivent parfois loin de l'école et il n'est pas toujours aisé pour elles de s'y rendre. Les contacts téléphoniques sont donc fréquents.

Ces contacts sont le support d'une relation de coopération dans laquelle chacun est reconnu comme détenteur d'une forme d'expertise complémentaire de l'autre.

« C'est un échange. Ils m'expliquent ce qui se passe à la maison, ce que fait l'enfant, comment il réagit aux choses... Moi je leur dit ce qui se passe à l'école, je leur dit des choses sur le handicap visuel. On réfléchit ensemble. En fait, on apprend ensemble. » (M. Honda, 35 ans, en poste depuis 3 ans)

On n'a pas rencontré d'enseignants qui évoquaient le manque de contact avec les parents ou des attitudes de *monster parents*. Les relations évoquées ou observées étaient des relations dans lesquelles la coopération fonctionnait de manière relativement équilibrée, le cas le plus fréquent étant celui où les familles se sentent démunies par rapport au handicap de leur enfant et n'ont guère d'autres sources de soutien et de conseil que l'école, ce qui les rend extrêmement reconnaissantes vis-à-vis du travail de l'enseignant. Ainsi, les quelques parents que j'ai pu rencontrés lorsqu'ils venaient à l'école pour un rendez-vous avec l'enseignant de leur enfant ont tous profité de l'occasion pour me dire, en présence de l'enseignant, que celui-ci les aidait énormément.

Toutefois, dans des écoles qui n'étaient pas des écoles d'aveugles, notamment des établissements accueillant des enfants qui avaient des handicaps très lourds et ne pouvaient pas rentrer dans leur famille les weekends, la coopération avec les parents était évoquée avec beaucoup plus de précautions, comme s'il s'agissait d'un sujet délicat sur lequel il n'était pas souhaitable de s'étendre, ce qui m'a laissé la désagréable impression d'une forme « d'abandon » des enfants à l'établissement spécialisé. Il n'est donc pas exclu que ce type de cas existe aussi, de façon peut-être moins extrême, dans les écoles d'aveugles.

Ainsi, en France comme au Japon, selon des modalités relativement similaires, les enfants et leurs familles apportent aux enseignants des marques formelles de reconnaissance. Si la coopération entre école et familles est traditionnellement beaucoup plus poussée au Japon, l'éducation spécialisée est un cas particulier en la matière, puisqu'elle nécessite des échanges plus soutenus et un investissement conjoint des deux parties au service d'un projet éducatif centré sur l'enfant. Dans cette relation coopérative, les compétences de l'enseignant jouent un rôle essentiel, puisqu'il est attendu de lui qu'il apporte des conseils aux parents qui n'ont pas nécessairement une connaissance très approfondie du handicap. C'est donc pour son expertise qu'il est reconnu par ceux-ci, mais aussi de manière plus générale pour son attitude, pour son respect de l'enfant et son investissement dans l'accompagnement éducatif, même lorsque celui-ci ne peut pas être véritablement qualifié de succès.

3.2.1.3 La reconnaissance a posteriori : enseigner et voir grandir

La relation entre élèves et enseignants n'est pas toujours limitée au temps de la scolarisation. En France comme au Japon, il peut arriver que des rencontres aient lieu après le départ de l'école de l'une ou l'autre des parties, soit dans le cas d'une rencontre fortuite (qui peut notamment se produire lorsque l'ancien élève réside à proximité de l'école), soit dans le cas d'une visite du « diplômé » dans son ancienne école. Ces rencontres peuvent alors être l'objet de l'expression d'une reconnaissance *a posteriori* de l'ancien élève envers l'enseignant : voir un ancien élève devenu un adulte autonome est l'une des plus grandes sources de satisfaction pour un enseignant spécialisé : c'est en effet l'espoir de ce type de réussite qui guide l'action des enseignants au quotidien et s'entendre dire qu'ils y ont contribué, ne serait-ce qu'un peu, leur donne la confirmation que celle-ci a un sens. Ces témoignages, toujours reçus avec humilité, sont les précieuses preuves de l'utilité sociale et de la valeur de leur travail.

En France, j'ai assisté à deux reprises à ces visites au cours desquels un « ancien », parti de l'école un ou deux ans plus tôt, revient pour saluer ses anciens camarades plus jeunes et les enseignants avec lesquels il a étudié.

Dans le premier cas, il s'agissait d'une jeune fille qui, depuis sa sortie de l'école, quelques mois auparavant, enchaînait les emplois très précaires, dans des conditions difficiles. Elle gardait une grande nostalgie de sa scolarité et revenait avec plaisir dans cet établissement où elle avait visiblement été heureuse. Elle encourageait les jeunes de la classe à profiter du temps qu'il leur restait à passer dans l'école : « *Même si vous en avez marre, même si parfois vous avez l'impression de vous ennuyer à l'école, il faut que vous en profitiez, il faut que vous appréciiez, il faut que vous ayez conscience que vous avez de la chance d'être là et qu'on s'occupe de vous comme ça, parce que dehors, c'est pas pareil, vous imaginez pas comment c'est dur le monde des adultes* ». Elle exprimait également sa gratitude envers les professionnels pour l'éducation qu'elle avait reçue dans l'école, plus particulièrement envers Catherine qui avait été son enseignante pendant ses deux dernières années de scolarité.

Dans le deuxième cas, il s'agissait d'un jeune homme qui avait entrepris une formation de pâtissier, en alternance, dans laquelle il s'épanouissait. Sa venue impromptue avait bouleversé le programme de l'après-midi ; les enseignants des groupes les plus âgés avaient jugé intéressant de rassembler les jeunes autour de lui pendant plus d'une heure pour qu'il leur fasse part de son expérience de la formation professionnelle, du monde du travail, des difficultés que lui posaient son handicap et des moyens qu'il mettait en œuvre pour les surmonter. Il mettait en avant le fait que l'éducation reçue à l'école lui avait permis de se construire en tant qu'adulte autonome, capable d'inventer ses propres stratégies pour contourner les difficultés liées à son handicap.

Dans les deux cas, la visite de « l'ancien » a deux objectifs : renouer contact avec des personnes qui ont été importantes pour lui pendant son passage à l'école (élèves et professionnels) et témoigner de sa reconnaissance envers les professionnels qui l'ont aidé à acquérir des compétences qui sont aujourd'hui nécessaires à sa vie d'adulte.

Pour les enseignants, ces témoignages sont précieux ; ce sont eux qui donnent un sens à l'activité quotidienne, qui leur montrent que leur action éducative ne se limite pas au cadre de l'école et permet à chacun de se construire en tant que futur adulte autonome. Recevoir une expression de reconnaissance d'un ancien signifie être reconnu comme ayant accompli la mission fondamentale de l'enseignant spécialisé : donner aux enfants les moyens d'affronter le « monde extérieur ». Ils accueillent donc ces visiteurs avec un plaisir qui est à

la fois plaisir relationnel (revoir un jeune qu'ils ont connu et vu grandir) et satisfaction du devoir accompli. Toutefois, ce plaisir est toujours teinté d'humilité ; c'est une joie ponctuelle qui ne saurait se transformer en fierté personnelle. D'une part, l'action éducative est un travail d'équipe et nul ne peut s'attribuer personnellement le mérite d'une réussite, même si les remerciements du jeune sont adressés spécifiquement à un enseignant plutôt qu'aux autres professionnels. D'autre part, les enseignants savent que ces « réussites » ne sont pas nécessairement la règle : « l'ancien » apporte généralement des nouvelles d'autres camarades qui peuvent se trouver dans des situations sociales difficiles, notamment des jeunes qui, depuis leur départ de l'école, vivent chez leurs parents en situation de dépendance. Ces cas montrent, à l'inverse, aux enseignants que leurs efforts n'ont pas pu aboutir, que la fragile autonomie construite par l'enfant à l'école n'a pas pu résister à la confrontation avec le monde des adultes.

Au Japon, je n'ai pas eu l'occasion d'assister à des retrouvailles entre enseignants et anciens élèves à l'école. Toutefois, j'ai pu observer deux formes d'expression de la reconnaissance a posteriori : la rencontre fortuite et la scolarisation par d'anciens élèves de leurs propres enfants dans leur ancienne école.

Les rencontres entre enseignants spécialisés et anciens élèves peuvent être fortuites, quoique favorisée par l'aménagement du territoire japonais. Rappelons qu'au Japon, il n'existe généralement qu'une seule école d'aveugles par département, située dans la plus grande ville de celui-ci. Or c'est aussi là que se trouvent généralement les structures associatives liées au handicap visuel du département, non seulement dans la même ville mais fréquemment dans le même quartier que l'école d'aveugles. On peut citer ainsi l'exemple de Kyoto. L'école pour aveugles de Kyoto est située dans le Nord de la ville, près du carrefour de Senbon-Kitaoji. Ce quartier se trouve être un ancien *buraku*, un de ces « hameaux spéciaux » où vivaient autrefois des populations discriminées ; c'est là que l'école d'aveugles de la ville (créée en 1875 dans un autre quartier) est transférée en 1951, la même année où est fondée, quelques mètres plus loin, l'association Kyoto Lighthouse, dont le but premier est de constituer une bibliothèque de livres en Braille à destination des personnes déficientes visuelles de Kyoto. Progressivement viennent s'installer autour de ces deux établissements d'autres associations ou services destinés aux personnes déficientes visuelles.

Aussi ce quartier est-il aujourd'hui extrêmement fréquenté par la population déficiente visuelle adulte de Kyoto. Il n'est donc pas rare qu'enseignants de l'école et élèves devenus adultes s'y croisent, dans la rue, dans les transports en commun ou dans les bâtiments des

associations (notamment à la bibliothèque). Lorsque la rencontre a lieu, elle est l'occasion pour l'ancien élève d'exprimer explicitement des remerciements, ou simplement de se montrer à son ancien professeur comme un adulte capable de se déplacer, ayant éventuellement des activités de loisirs ou militantes ou une activité professionnelle.

La rencontre peut aussi être délibérément provoquée par les anciens élèves avec des enseignants en fin de carrière dans le cas où les jeunes adultes ont des enfants eux-mêmes déficients visuels qu'ils scolarisent dans l'école où ils ont étudié (même si les cas de déficience visuelle génétiquement transmissible ne sont pas les plus fréquents, ils existent)¹⁰⁴. Ces situations sont évoquées par les enseignants concernés (les plus âgés, ceux qui sont demeurés dans la même école durant toute leur carrière) avec une grande tendresse. En interview, même si leurs mots ne font que décrire les faits sans y ajouter de commentaires particuliers : « *Maintenant, j'ai dans ma classe les enfants de mes anciens élèves* », le ton de voix, l'expression du visage de tous les enseignants concernés lorsqu'ils abordent ce sujet est sans équivoque : ce « passage des générations » les touche personnellement. Ils ne s'attribuent pas de mérite dans le parcours de ces jeunes qui sont aujourd'hui parents, mais le sentiment d'être lié au destin d'une famille les touche de manière très intime.

« *Aujourd'hui, mes premiers anciens élèves ont l'âge de mes enfants, alors leurs enfants ont l'âge de mes petits-enfants* » me dit pudiquement l'un d'eux, sans filer plus loin la métaphore familiale. « *Il y a un élève que j'ai connu quand il avait dix...Aujourd'hui son fils a dix ans, c'est mon élève, il ressemble beaucoup à son père...* » me dit une enseignante avec un attendrissement visible mais sans aller plus loin.

Même si la pudeur est de mise, il est visible que l'appartenance à une communauté locale, le sentiment d'avoir un rôle dans la vie des individus et des familles des environs est une importante source de gratification pour les enseignants. Pour les enseignants spécialisés, ce sentiment est d'autant plus fort que l'accès des personnes handicapées à une vie adulte autonome et à la parentalité demeure difficile.

Or cette participation de l'enseignant à la communauté locale sur le long terme a été mise à mal par l'instauration du système de mutation qui empêche aujourd'hui l'ancrage d'un enseignant dans une même école, voire dans le monde de l'éducation spécialisée, et

¹⁰⁴ On n'a pas observé de situations de ce type en France, ce qui ne signifie pas qu'elles n'existent pas. On peut supposer qu'elles sont plus fréquentes à l'Institut National des Jeunes Aveugles, où se succèdent les générations d'élèves déficients visuels ayant peu de difficultés associées.

l'établissement de relations de longue durée avec des familles dans lesquelles la déficience visuelle est transmise entre les générations. Si les enseignants expérimentés ont la possibilité, en fin de carrière, d'obtenir ce type de satisfaction, ce ne sera pas le cas pour les jeunes générations d'enseignants dont le passage dans l'univers de la déficience visuelle n'est que temporaire et dont les mutations se font à l'échelle de tout un département.

Ainsi, en France comme au Japon, la reconnaissance des bénéficiaires est une gratification symbolique qui se trouve au cœur du métier d'enseignant spécialisé. Les modes de reconnaissance par les élèves présents et leurs familles ne semblent pas particulièrement affectés par les changements analysés précédemment. Cependant, on peut noter que, dans le cas du Japon, le système des mutations régulières qui est aujourd'hui la règle dans le monde de l'enseignement prive les enseignants de l'une des satisfactions qui récompensait leur travail sur le long terme : se lier avec des familles sur plusieurs générations. Même si les cas de déficience visuelle héréditaire ne sont pas une majorité, ils pouvaient créer, quand ils se produisaient, une relation entre l'enseignant et non seulement un élève, mais une famille, ce qui touchait l'enseignant de manière très subjective, très intime, et lui procurait le sentiment d'appartenir à une communauté.

La reconnaissance par les bénéficiaires du travail accompli est donc un élément central dans la construction du sens du métier par les enseignants. Elle prend des formes relativement similaires en France et au Japon et entre les enseignants, indépendamment de l'hétérogénéité de leurs identités professionnelles (mais dans une certaine dépendance vis-à-vis du statut de l'enseignant et de son évolution de carrière). Ce qui est reconnu à travers ces relations, ce sont à la fois les compétences pédagogiques de l'enseignant (en particulier, les familles ont de fortes attentes par rapport à sa qualité « d'expert ») et ses compétences relationnelles, ses qualités personnelles, son attitude vis-à-vis des enfants. Mais si la maîtrise de compétences spécifiques à la déficience visuelle peut faire l'enjeu d'une certaine pression pour les enseignants, il n'apparaît pas véritablement de différence sur ce point entre les enseignants spécialistes ou généralistes, les qualités relationnelles individuelles primant visiblement sur la forte expertise technique.

3.2.2 La relation avec les collègues : une coopération à enjeu identitaire

La reconnaissance, dans le quotidien professionnel des enseignants spécialisés, se joue également dans les relations entre collègues, centrales dans ce métier de plus en plus fondé sur le travail en équipe. Dans ce domaine, les cultures professionnelles et modes relationnels diffèrent fortement entre la France et le Japon. Il est donc nécessaire d'analyser séparément les deux pays avant d'établir une comparaison.

En France, on constate que l'éclatement des identités, précédemment décrit, aboutit à des dysfonctionnements de la coopération qui perturbe significativement le fonctionnement de l'établissement et peuvent s'avérer contre-productifs pour l'action éducative. Au Japon, l'importance accordée au travail collectif tend à atténuer les divergences, puisque l'idée « d'apprentissage » est au cœur des relations, en particulier des processus de reconnaissance : les établissements fonctionnent plutôt sur la base de la complémentarité des compétences, y compris lorsqu'il s'agit de s'accommoder de la présence, dans les écoles, « d'enseignants incompetents ».

3.2.2.1 En France : des identités hétérogènes aux dysfonctionnements de la coopération

En France, comme on l'a montré précédemment, les mutations du milieu spécialisé ont pour conséquence, avec le développement du recrutement de « généralistes » aux parcours divers, une hétérogénéité croissante des identités professionnelles des enseignants travaillant en école d'aveugles.

Il n'existe donc plus de figure consensuelle du « bon professionnel » dans l'imaginaire des enseignants spécialisés. On peut dégager principalement deux profils :

- Chez les « spécialistes » : l'enseignant idéal dispose d'excellentes compétences dans le domaine de l'éducation adaptée à la déficience visuelle mais il a également à cœur de transmettre des connaissances d'un niveau comparable à celui de l'Education Nationale. Il est en ce sens un « instituteur classique » qui enseigne avec une grande rigueur l'orthographe, la grammaire, les mathématiques, la seule différence avec les instituteurs ordinaires résidant dans les méthodes utilisées.

- Chez les « généralistes » : l'enseignant idéal a pour qualités premières sa capacité d'écoute des besoins individuels des enfants et son inventivité qui lui permet de faire face à toutes les situations et en particulier à la prise en charge d'enfants ayant des handicaps multiples. Il a pour ambition de faire progresser chaque enfant au maximum, mais dans une perspective qui n'est pas nécessairement celle des « matières scolaires » classiques.

La divergence des idéaux autour de ces deux figures influe sur la reconnaissance entre pairs au sein de la profession. « Qui est reconnu comme un bon professionnel par qui ? » devient ainsi une question complexe. Dans l'école observée, les enseignants se répartissent de manière sensiblement égale entre les deux groupes. Cela signifie que les enseignants qui sont reconnus comme « bons » par ceux qui partagent le même idéal peuvent être qualifiés de « mauvais » par la moitié de l'école.

Les « spécialistes » tiennent ainsi à propos des « généralistes » des discours comme : « *Ce n'est pas un enseignant spécialisé* », « *C'est bien beau de toujours faire des projets avec plein de gens, mais les enfants, quand est-ce qu'ils font du scolaire ?* », « *Je ne sais pas ce qu'il leur fait faire, mais ils (les jeunes) ne veulent travailler qu'avec lui. Impossible de leur faire faire quoi ce soit après. Moi je dis que ça s'appelle de la manipulation.* », « *Ils sont tout le temps malades. Je veux pas dire, mais nous, les anciens, on est jamais absents. Ou alors carrément ils organisent leurs sorties entre eux, entre copains, et puis après ils s'arrangent pour rentrer tard et pour récupérer des heures supplémentaires en RTT ! Ils s'en fichent, de ce que deviennent les enfants quand ils sont pas là, et c'est sur nous que ça retombe.* »

A l'inverse, les « généralistes » jugent leurs collègues ainsi : « *Ils sont complètement dépassés. Ils vivent dans leur petit monde fermé, ils ne comprennent rien aux ados d'aujourd'hui. Ils ne tiendraient pas une journée dans l'Education Nationale.* », « *Ici, c'est impossible de faire bouger les choses. Ils sont dans leur petit train-train, ils ne veulent pas se lancer dans des choses nouvelles. On est quelques uns à être motivés... Mais les autres, ça ne les intéresse pas, ils n'ont plus envie d'apprendre.* »

S'opposent ainsi globalement une accusation de « manque de sérieux » à une critique de « manque d'ouverture d'esprit ». Dans ces conditions, la reconnaissance par les pairs s'avère de plus en plus difficile à obtenir. La coopération entre enseignants au sein de l'école se fait également de plus en plus compliquée à mettre en place, minée par des désaccords qui peuvent vite dégénérer en conflits personnels, et l'ambiance de travail se dégrade. On observe au sein de l'école de nombreux problèmes d'organisation ou liés à des absences parmi les professionnels.

On peut analyser sous cet angle un « incident critique » qui met en lumière l'ampleur de la scission entre les deux groupes.

Un matin, Catherine, « spécialiste », organise dans le cadre de son cours de « communication orale » une sortie dans un jardin des environs, dans le but de « se plonger dans l'atmosphère » d'un poème étudié en classe qui s'y déroule. Les jours précédents, elle a

donc passé un temps considérable à prévenir tous les professionnels qui ont des prises en charge individuelles avec des jeunes de son groupe ce matin-là et à trouver des solutions pour décaler celles-ci. Le matin en question, lorsqu'elle fait rentrer les élèves dans la salle de classe pour leur expliquer les moyens de transport qu'ils vont prendre et le chemin qu'ils vont parcourir, le professeur de sport frappe à la porte, accompagné par un autre enseignant (tous deux sont des « généralistes »). Ils lui annoncent qu'à 9h30 ils emmènent la moitié des jeunes du groupe pour une séance de torball (un sport de ballon très populaire chez les aveugles) dans un collège des environs et que cette activité sera réitérée tous les jeudis matins.

Cette situation donne la mesure du dysfonctionnement de la communication et de la coordination entre les deux groupes et révèle, plus profondément, leurs différences de conception de « l'intérêt de l'enfant » et leur absence de reconnaissance mutuelle.

Les « généralistes » mettent Catherine devant le fait accompli : ils n'ont pas eu de contact avec elle récemment (ils ne travaillent pas au même étage du bâtiment) et ne sont pas venus la consulter pendant une récréation, comme cela se fait habituellement dans ce genre de cas.

On peut supposer que cette absence de contact est liée aux représentations mutuelles des deux groupes. Les « généralistes » considèrent que les « spécialistes » travaillent selon des méthodes « à l'ancienne », principalement en donnant des leçons dans une salle de classe. L'idée qu'eux aussi puissent organiser des sorties ne correspond pas à cette image et ils n'imaginent pas un instant « faire concurrence » à une activité qu'aurait prévue Catherine.

Il existe au sein de l'établissement un système de « fiche de sortie » affichée dans le couloir principal, précisément pour prévenir le personnel de l'absence momentanée des enfants et des accompagnateurs. Cependant Catherine qui est elle-même aveugle ne peut pas lire les fiches car celles-ci ne sont pas transcrites en Braille, et elle ne songe pas à demander à quelqu'un d'aller les lire pour elle, puisqu'elle est l'enseignante référente de ce groupe et qu'en principe personne n'organise des activités l'impliquant sans lui demander son autorisation, en particulier à une heure où les élèves sont sous sa responsabilité. Elle prévoit donc de remplir officiellement sa fiche de sortie le jour même, comme cela se fait souvent, puisque la direction et tous les professionnels directement concernés ont déjà été prévenus. Cela explique que les « généralistes » ne voient pas cette fiche de sortie qui n'est pas encore affichée.

En plus des difficultés de communication entre les deux groupes, cette situation met en lumière la différence fondamentale dans leur conception de « l'intérêt de l'enfant ».

Pour Catherine, le travail scolaire est la valeur fondamentale : pour elle, il est plus important pour les enfants de développer leur compréhension de la poésie que d'aller faire du sport.

Pour les « généralistes », les enfants doivent être stimulés de manières diverses, en particulier d'autres manières que les apprentissages scolaires, et la socialisation avec des enfants de l'école ordinaire est importante pour leur future vie sociale.

Comment la situation se dénoue-t-elle ? L'irritation est contenue de part et d'autre. Une solution doit être trouvée dans l'urgence, et une querelle ouverte ne réglerait rien, d'autant plus que la scène a lieu sous les yeux des élèves déjà sensibles à l'incapacité des adultes à parler d'une seule voix. Peu d'arguments sont échangés, les deux parties se contentent d'expliquer plus en détails leur projet, de manière très factuelle, sans réellement chercher à persuader l'autre. Finalement Catherine dit « *Alors on annule la sortie pour aujourd'hui, comme c'est la première séance de votre projet c'est important qu'ils y aillent. Par contre il est hors de question qu'ils y aillent tous les jeudis et qu'ils n'aient plus communication jusqu'à la fin de l'année.* ».

Ainsi Catherine cède. Les autres se trouvent en situation de force, dans la mesure où ils proposent un projet de long terme, destiné à être réitéré toute l'année, alors que son projet à elle est ponctuel et peut être reporté. Si elle refusait de céder, cela pénaliserait les enfants qui ne pourraient pas participer au torball de toute l'année, alors qu'elle reconnaît l'importance pour eux de tisser des liens avec d'autres jeunes de leur âge, même si elle ne peut accepter que cela soit dans l'absolu plus important que le travail de communication en classe (c'est pourquoi elle pose d'avance la condition que les jeunes ne partent pas toutes les semaines). En outre, elle apparaîtrait comme « non coopérative » et cela renforcerait chez les « généralistes » l'idée qu'elle « ne veut pas s'ouvrir à d'autres méthodes de travail ». Céder en posant ses conditions apparaît donc comme le meilleur compromis dans ce cas.

Elle fait ainsi un don (un sacrifice d'amour-propre, de pouvoir de décision, de temps passé inutilement à préparer sa propre sortie...), pour éviter d'envenimer les perspectives de coopération future. Ce don n'est pas dirigé vers les deux enseignants « généralistes », il s'adresse aux adolescents du groupe ; il s'agit ainsi d'une coopération fondée sur le don à un tiers, indépendamment d'une demande de réciprocité directe.

On comprend ainsi qu'on se trouve face à deux groupes défendant leurs positions et entre lesquels la coopération s'avère difficile pour une raison qui tient à un défaut de reconnaissance mutuelle : bien qu'ils semblent appartenir à la même profession, chacun des

deux groupes considère qu'il détient une « vérité éducative » dont l'autre manque et que, par conséquent, ses activités sont prioritaires sur celles organisées par l'autre.

L'analyse de cet incident illustre comment l'éclatement des identités professionnelles des enseignants spécialisés entraîne des dysfonctionnements de la coopération au sein de l'école. Ainsi, la reconnaissance par les pairs, contrairement à la reconnaissance par les enfants, est fortement affectée par les évolutions identitaires associées au métier d'enseignant en école d'aveugles en France.

3.2.2.2 Au Japon : une reconnaissance fondée sur l'apprentissage

Au Japon, comme on l'a vu précédemment, le travail collectif est au cœur du travail des enseignants. Avec le système de formation interne, le « bon enseignant » est reconnu pour sa capacité à apprendre, à s'intégrer à l'équipe enseignante et à aller dans le sens du projet collectif. L'identité liée à l'appartenance à une école prime sur l'identité liée à la pratique individuelle du métier. La reconnaissance par les pairs est donc liée à la capacité à suivre les évolutions du collectif qui s'adapte progressivement aux évolutions. En général, les enseignants « plus anciens » sont considérés comme détenteurs d'un savoir qu'ils doivent transmettre aux nouveaux venus ; ils sont reconnus pour leur expertise qui fait défaut aux autres. Comme on l'a décrit ci-dessus, il n'y a pas de fort conflit de génération mais plutôt un processus de transmission et de coopération au sein de l'organisation, la référence au collectif primant sur les identités individuelles hétérogènes, et ce processus se traduit par un sentiment général de « dette » à l'égard des enseignants plus expérimentés par qui l'on a été formé.

La gestion des « mauvais enseignants » est aussi une préoccupation collective. Il nous a été impossible de recueillir le témoignage personnel d'un « mauvais enseignant » ou même de connaître le nom de quelqu'un qui serait considéré comme tel, les propos sur le sujet étant toujours tenu sur le ton de la généralité et non individualisé. Néanmoins, la description du « mauvais enseignant » semble faire consensus : c'est un enseignant qui n'est pas motivé, ne s'intéresse pas au handicap, qui n'a pas envie d'apprendre. Comme l'identité d'enseignant spécialisé est fortement associée à l'idée d'apprentissage, le « mauvais enseignant » est celui qui ne veut pas apprendre et, en creux, celui qui ne veut pas faire partie du groupe de ceux qui apprennent ensemble. C'est pourquoi la solution, en réaction à la présence d'un « mauvais enseignant » dans l'école, consiste bien souvent à l'intégrer dans

un collectif, une possibilité offerte par la pratique du *team teaching*, dont on a évoqué quelques exemples au cours des précédents chapitres.

Ainsi, si un « mauvais enseignant » est identifié au sein de l'école, on l'intègre à une équipe, avec deux enseignants considérés comme « bons » (les équipes en école d'aveugles comptent généralement trois personnes), pour encadrer une classe *chōfuku* (puisque le *team teaching* n'est presque pas pratiqué dans les classes *tan'itsu*). L'objectif de cette pratique est double. D'une part, il est attendu que la collaboration quotidienne avec des enseignants motivés et compétents stimule le « mauvais enseignant », qu'il soit pris dans une dynamique collective et trouve la motivation au contact de ses collègues, et qu'il soit soutenu pendant toute la durée de ses cours, face à ses difficultés, par des enseignants susceptibles de lui venir en aide et de l'aider dans son apprentissage du métier. D'autre part, partager la responsabilité d'un groupe d'enfants entre un « mauvais enseignant » et deux « bons » permet également de « limiter les dégâts » : plutôt que de confier un ou plusieurs enfants à un enseignant dont on suppose qu'il ne parviendra pas à travailler avec eux de manière adaptée, les responsables pédagogiques tendent à préférer confier un groupe plus large à une équipe dont ils sont certains qu'au moins deux membres sur trois disposent des compétences nécessaires pour les prendre en charge. Comme on l'a évoqué dans les exemples, le très fort taux d'encadrement dans les écoles spécialisés fait que les enseignants des écoles d'aveugles japonaises ont peu de difficultés de gestion de classe ; pallier la défaillance d'un enseignant dans l'équipe demeure donc gérable pour les deux autres membres.

Plusieurs enseignants interrogés, jeunes ou expérimentés, mentionnent le fait qu'autrefois, une mutation en école spécialisée pouvait être une forme de « mise au placard » à l'encontre d'un enseignant jugé peu compétent, dont les écoles ordinaires ne savaient que faire. Une interviewée raconte :

« *Quand j'étais étudiante et que j'ai fait mon stage pratique en école d'aveugles, il y avait un vieil enseignant... On disait qu'il avait été nommé là parce qu'il n'arrivait à rien dans les écoles ordinaires... Comme une punition... On lui avait donné une classe chōfuku, avec un seul enfant qui ne pouvait pas parler. Je les ai vus quelques fois... Ils restaient assis toute la journée à ne rien faire. Evidemment, l'enfant ne pouvait rien dire.* (Mme Kojima, 37 ans, enseignante de primaire)

Les histoires de ce genre nous ont toujours été racontées au passé. Si l'on ne peut pas pour autant conclure à une disparition de ce phénomène, on peut supposer que le développement de la pratique du *team teaching* dans les classes *chōfuku* a permis de l'atténuer fortement et de favoriser la prise en charge des enfants polyhandicapés dans les

écoles. Quant à la pratique d'une mutation en école spécialisée comme « punition », rien dans les propos tenus par les enseignants interrogés ne laisse entendre que cela pourrait être encore d'actualité, la seule forme de « mutation en école d'aveugles comme exclusion du système ordinaire » concernant les enseignants qui perdent la vue en cours de carrière, automatiquement jugés, du fait de leur handicap, inaptes à poursuivre leur activité en milieu ordinaire.

Ainsi, dans les écoles japonaises, la reconnaissance par les pairs s'acquiert par la démonstration de la motivation et de la volonté de coopérer au sein de l'équipe enseignante. Indépendamment des identités qui peuvent différer ou de la maîtrise de savoir-faire spécialisés, la participation à un collectif assure à ceux qui s'investissent dans leur métier une forme de reconnaissance : de leur expérience, de leurs qualités, ou de leurs efforts pour les acquérir. Les enseignants qui ne sont pas reconnus sont ceux qui ne paraissent pas vouloir apprendre le métier¹⁰⁵, s'intégrer au collectif et, pour ceux-là, la solution proposée est « plus de collectif », dans une forme d'encadrement par les pairs supposée stimuler la motivation.

Cela fait écho à ce qu'écrit Claude Lévi-Alvarès :

« [L'apprentissage] exige une attention et une volonté d'apprendre, une assiduité et des dispositions à jouer selon les règles d'un jeu que parfois l'on avait pensé de façon idéale et personnelle. Au contraire de la France, qui garantit une identité d'enseignant à quiconque peut justifier du titre (diplôme) correspondant, au Japon, le titre universitaire et la réussite au concours ne confèrent pas une identité professionnelle. On n'est pas professeur par la grâce d'un succès aux examens, mais on le devient par immersion active dans un milieu, par l'apprentissage graduel d'une grammaire interne qui seule peut donner ses lettres de noblesse et ouvrir sur la reconnaissance par les pairs. La complexité des mécanismes de répartition des tâches et de lancement de l'activité a pour corollaire l'élaboration interne des codes professionnels et l'émergence d'une culture collective paradoxale en ce qu'elle conjugue un égalitarisme sourcilieux avec un sens hiérarchique aigu. L'importance dévolue aux différences d'âge – le rapport ancien (aîné) / nouveau (puîné) (senpai / kohai) – marque du côté des élèves cette permanence d'une représentation polarisée des relations humaines. Apprendre, c'est toujours recevoir de celui qui est né avant les savoirs et les savoir-faire que l'on devra transmettre par la suite afin de s'acquitter de la dette contractée au début de la chaîne » (Lévi Alvarès, 2007, p.174).

¹⁰⁵ Mais les données de notre enquête ne nous permettent pas de décrire dans le détail comment ce paraître se traduit dans les faits, ni s'il existe en la matière un écart entre paraître et être.

Les ressorts de la reconnaissance par les pairs sont donc différents entre France et au Japon. En France, la divergence des identités entre les enseignants « spécialistes » et « généralistes » apparaît très difficile à dépasser et engendre des dysfonctionnements dans la coopération au sein de l'école, tandis qu'au Japon, ces différences se résolvent par la référence à un collectif supposé favoriser la circulation des compétences et permettre aux enseignants les moins expérimentés de devenir, par l'apprentissage auprès de leurs aînés, de « bons enseignants » selon la norme collective.

3.2.3 La relation avec la hiérarchie : des organisations ingrates ?

La troisième source de reconnaissance professionnelle des enseignants spécialisés est l'organisation, au sens de la hiérarchie. Dans une analyse du processus de reconnaissance verticale dans les services publics, Norbert Alter (2011) a montré que, lorsque l'employeur ne respecte pas le pacte symbolique qui motivait l'engagement des travailleurs, ceux-ci ressentent un mal-être né du sentiment d'être traité avec « ingratitude ». Ainsi, il est difficile pour les salariés d'admettre que les « règles du jeu » puissent « changer en cours de partie », comme c'est le cas depuis les années 1980 avec l'introduction de nouveaux modes de management.

Dans les écoles d'aveugles, comme on l'a montré tout au long de cette recherche, les conditions de travail se sont fortement modifiées au cours des dernières années. Cela a-t-il eu un effet sur la reconnaissance institutionnelle des enseignants spécialisés ?

En France, on a montré que les évolutions semblent se dérouler en l'absence d'une autorité fédératrice susceptible de « conduire le changement » ou tout au moins d'arbitrer le conflit entre spécialistes et généralistes pour tenter d'atténuer leurs divergences. Cette situation génère chez tous les enseignants des frustrations et l'impression de n'obtenir aucune reconnaissance de la part d'une hiérarchie qui leur renvoie plutôt un sentiment d'abandon.

Au Japon, l'évolution générale du métier d'enseignant est une tendance croissante à la bureaucratisation du métier, les enseignants devenant des exécutants des directives du Ministère, accablés de travail administratif. Les enseignants spécialisés n'échappent pas à la règle et comme, de plus, du fait du système de rotation, les perspectives de carrière sont très dissociées de la maîtrise d'une expertise de la déficience visuelle, le sentiment général est aussi celui d'un manque de reconnaissance de l'institution vis-à-vis des efforts fournis.

3.2.3.1 En France : un sentiment d'abandon

Dans le cas français, on a décrit précédemment une situation tendue, dans laquelle les conflits identitaires latents engendrent des dysfonctionnements, tandis qu'il n'existe pas d'autorité fédératrice menant des initiatives fortes en matière de « conduite du changement ».

Que fait la direction de l'école et qui distingue-t-elle comme « bon professionnel » ?

En réalité, s'il est une chose sur laquelle les deux camps s'accordent, c'est la critique de l'inertie de la direction de l'école qui ne paraît ni « choisir un camp » ni tenter activement d'enrayer les discordes.

Si l'on reprend l'exemple cité au point 3.2.2.1, l'élément le plus surprenant est que la direction qui, contrairement aux professionnels, a en principe été prévenue des deux sorties, n'ait pas eu de réaction, alors que gérer la coordination fait précisément partie de son rôle.

On n'a pas pu obtenir d'interview du directeur, mais on est tenté d'y voir une marque de désengagement de sa part dans la gestion de la coordination. C'est en tout cas ainsi que la situation a été interprétée dans les deux camps, comme en de très nombreuses occasions.

Même les réunions au cours desquelles tous les enseignants sont supposés échanger leurs points de vue, débattre des points de discorde et mettre en place des projets collectifs, suscitent les mêmes réactions désabusées chez tous : « *C'est un dialogue de sourds. Chacun fait son petit monologue, et puis voilà. Y a pas de discussion, personne donne de direction pour qu'on débattenne.* », « *C'est toujours les mêmes qui parlent, ils monopolisent la parole et puis c'est impossible de discuter. Si au moins le directeur essayait de répartir le temps de parole...* ». L'espace prévu pour les débats ne permet donc pas d'exposer les divergences et de tenter de les dépasser, faute d'un « arbitrage » efficace.

Dans les faits, l'équipe enseignante reproche au directeur son manque d'implication dans la gestion de l'école. Comme il est en poste à mi-temps dans l'école et à mi-temps dans une association de soutien à l'inclusion scolaire (également pour les enfants déficients visuels), il est essentiellement accusé d'être beaucoup plus investi et intéressé par la gestion de l'association et de ne pas jouer son rôle de dirigeant dans l'école. Les enseignants se sentent délaissés au profit de l'association, ce qui se manifeste dans divers incidents suscitant des réactions virulentes. Les plus visibles sont les absences du directeur au repas de Noël des enseignants de l'école (alors qu'il participe à celui de l'association) ou au spectacle de fin d'année (pour lequel sont réunis tous les professionnels, y compris ceux qui travaillent à temps partiel et ne sont pas censés venir ce jour-là, tous les élèves et la majorité des parents).

On peut sentir dans ces critiques la réaction des enseignants de l'école au discours politique ambiant qui vise le tout-inclusion et peine à organiser les transformations du milieu spécialisé qui en résultent. Il s'agit là d'un sentiment d'abandon nourri par une inquiétude générale quant à l'avenir de la profession d'enseignant spécialisé.

Le scénario qu'évoquent les « spécialistes » est le suivant : avec l'évolution du profil des élèves, les compétences spécifiques à la déficience visuelle deviennent de moins en moins « utiles » dans l'école. La direction a donc un intérêt financier à engager d'une part des éducateurs plutôt que des enseignants (par exemple dans le cas de la musique, puisque le Braille musical n'est plus nécessaire en pratique) et, d'autre part, des enseignants formés à différents types de handicap (plutôt que des spécialistes de la déficience visuelle dont elle devrait payer la formation). L'objectif qu'ils attribuent à la direction est alors de chercher à transformer l'école en établissement généraliste pour enfants handicapés, un établissement dans lequel les activités véritablement scolaires et celles spécifiques au handicap visuel perdraient progressivement de leur importance.

Si cette crainte se fonde sur une inquiétude quant à l'avenir de la profession en tant que telle, elle est aussi (et peut-être surtout) guidée par un souci de l'avenir des enfants. En effet, les enseignants sont globalement favorables à la scolarité intégrative dans son principe ; cependant, ils s'accordent pour dire qu'elle n'est pas la solution à toutes les difficultés et que le milieu spécialisé ne doit pas disparaître. A partir de leur expérience, ils considèrent que, chaque année, des enfants ayant eu des expériences douloureuses dans le système scolaire ordinaire (difficultés à suivre les cours, difficultés relationnelles avec les autres enfants, harcèlement scolaire...) trouvent dans l'école spécialisée une prise en charge plus adaptée et des conditions d'éducation plus favorables à la reconstruction de leur confiance en eux et à leur progression vers l'autonomie (prise en charge qui peut être temporaire et viser explicitement un retour au milieu ordinaire après quelque temps, ou encore partielle, avec une scolarisation partagée entre école spécialisée et école ordinaire). Pour eux, leur profession est essentielle à l'intégration des futurs adultes déficients visuels dans la société.

Ne pas se sentir reconnu institutionnellement dans cette mission génère chez eux des frustrations et un certain découragement. Ainsi, l'impression générale des « spécialistes » est aujourd'hui que leur profession est en déclin, minée par le manque de reconnaissance de sa spécificité et par l'idée qu'un « bon professionnel » serait plutôt un professionnel « qui assure le service minimum mais coûte le moins d'argent possible ». L'investissement affectif et identitaire qu'ils ont réalisé dans leur travail se heurte ainsi à « l'ingratitude » d'une institution dont les orientations ont changé.

A l'inverse, les « généralistes », ne partageant pas la quête d'une reconnaissance de leur spécificité, cherchent plutôt à être reconnus comme dynamiques, créatifs, proposant de nouvelles modalités d'enseignement de plus en plus personnalisées plus chaque élève. Ils se considèrent comme vecteurs d'une éducation spécialisée nouvelle, ouverte sur l'extérieur. Cependant, eux non plus ne se sentent pas reconnus par la hiérarchie. Celle-ci, n'arbitrant pas leurs conflits avec les « spécialistes », ne leur donne ni raison ni tort et leur laisse l'impression amère que leurs tentatives d'innovation restent lettre morte. Ainsi, si eux ne se sentent pas membres d'une profession en déclin, ils ont le sentiment d'être dans une situation bloquée qui ne leur donne les moyens ni d'exprimer leurs qualités professionnelles ni de travailler pour le plus grand bien des enfants de leurs classes. Ils ressentent donc eux aussi frustration et découragement.

En ce qui concerne la reconnaissance institutionnelle, les deux catégories d'enseignants français partagent donc un même sentiment de lassitude et de déception face à une hiérarchie qui leur apparaît désengagée de la résolution de leurs problèmes et ingrate vis-à-vis de leurs efforts. On peut supposer que ce sentiment, en plus des difficultés inhérentes au travail en école spécialisée, est l'une des causes du fort absentéisme déjà mentionné.

3.2.3.2 Au Japon : l'organisation comme contrainte

Au Japon, le contrôle exercé sur les enseignants par le Ministère de l'Éducation est très fort et la hiérarchie interne des écoles très développée. La reconnaissance institutionnelle se joue donc à une multitude de niveaux, mais à chacun, il s'agit de « jouer le jeu » d'une institution qui devient de plus en plus lourdement bureaucratique. L'institution est alors vécue plutôt sous l'angle de la contrainte : être reconnu par l'institution ne signifie pas uniquement « être un bon enseignant » dans la salle de classe, il s'agit également de venir à bout d'une charge considérable de travail administratif, source d'un stress important et d'un sentiment de lassitude et de résignation chez les enseignants.

La bureaucratisation de l'institution scolaire japonaise se traduit en réalité de deux manières. D'une part, elle induit une très forte augmentation de la charge de travail administratif des enseignants employés à un poste d'enseignement (rappelons qu'un enseignant sur quatre est employé à un poste administratif ou para-administratif sans charge pédagogique (Satō, 2007)). D'autre part, elle modifie les règles du jeu de la mobilité et des carrières.

Takaki et Tanaka (2003) montrent ainsi que, dans les écoles ordinaires, les deux plus importants facteurs de stress pour les enseignants sont les demandes et attentes excessives

de la part des collègues et des supérieurs, facteurs plus fréquemment cités que les difficultés avec les élèves. Les écoles spécialisées ne font pas exception : la hiérarchie y est tout aussi présente, le travail exigé tout aussi pesant que dans les écoles ordinaires. C'est là la conséquence logique de l'intégration totale des écoles spécialisées au système scolaire.

Les enseignants d'écoles spécialisées ressentent de plus des facteurs de stress propres au système spécialisé, comme la nécessité de répondre aux besoins d'enfants dont ils connaissent parfois mal les difficultés, comme on l'a montré précédemment. C'est pour compenser cela qu'ils reçoivent un salaire légèrement supérieur à leurs collègues des écoles ordinaires : il existe une sorte de prime à l'enseignement spécialisé, de l'ordre de 10% du salaire ordinaire.

En ce qui concerne la mobilité des enseignants, Kimura I. *et al.* (2013) montrent que l'accès à des postes de management au sein des écoles ne se fait pas sur demande explicite de l'enseignant lui-même mais par la nomination (par les comités locaux d'éducation, en charge de la gestion des ressources humaines) d'enseignants qui ont été « repérés » (*misadamerareta*, 見定められた) comme ayant les qualités nécessaires pour devenir cadre administratif d'une école. En pratique, les personnes nommées sont des enseignants dont le travail administratif, en dehors de la charge pédagogique, a été apprécié positivement, qui ont assumé des responsabilités variées dans différentes écoles, qui bénéficient de recommandations de leurs supérieurs hiérarchiques et qui ont participé à beaucoup de stages officiels (ce qui est leur manière non officielle de signaler leur intérêt pour une évolution vers un poste administratif). Ce système est critiqué en ce qu'il tend à promouvoir des enseignants qui s'insèrent scrupuleusement dans le cadre proposé par le Ministère (contrairement par exemple à des enseignants qui participeraient à des stages pédagogiques non officiels) et à limiter ainsi l'autonomie des enseignants qui souhaitent progresser dans la hiérarchie. De plus, la réforme générale de l'éducation de 2007 a créé de nouveaux postes administratifs, en plus des traditionnels « directeurs d'école » (*kōchō*, 校長) et « directeurs pédagogiques » (*kyōtō*, 教頭) : « vice-directeur » (*fukukōchō*, 副校長, « responsable enseignant » (*shukankyōyu*, 主幹教諭), et « enseignant-formateur » (*shidōkyōyu*, 指導教諭). Dans le processus d'accès à ces postes, les résultats aux diverses évaluations selon des critères standardisés par les comités d'éducation locaux, avec l'objectif de créer un système méritocratique sur le modèle du management des entreprises (Kaneko M., 2010b).

Le personnel administratif des écoles spécialisées, comme celui des écoles ordinaires, s'inscrit dans ces processus. Comme il s'agit d'un sujet sensible, je n'ai pas pu

véritablement creuser ces questions en entretien mais, si les postes d'encadrement sont données à des enseignants ayant une bonne expérience de l'enseignement spécialisé, il est clair que le système de promotion suit, comme pour les enseignants ordinaires, une logique bureaucratique extrêmement contraignante qui laisse peu de place à l'autonomie individuelle.

Le processus de reconnaissance des enseignants spécialisés par l'administration scolaire est donc relativement indépendant de leurs qualités pédagogiques et de leur maîtrise d'une expertise en matière de déficience visuelle. Les enseignants ayant une longue expérience en école d'aveugles étant rares, sont plutôt promus des enseignants ayant une expérience large de l'enseignement spécialisé, dans différents types d'écoles, selon la logique généraliste.

Ainsi le généralisme est de mise également en ce qui concerne la direction des écoles, mais pour autant, les enseignants généralistes ne sont guère reconnus d'une manière satisfaisante : comme tous les enseignants japonais, ils disposent d'une autonomie très limitée au sein d'une organisation fortement hiérarchisée qui est avant tout vécue comme une contrainte.

Quant aux « spécialistes », ils se trouvent aujourd'hui dans une situation paradoxale. Souvent promus à des rôles de formateurs et bénéficiant, à ce titre, d'une reconnaissance individuelle forte au sein de leur école, ils assistent cependant, impuissants, à la disparition de leur métier et leur expertise. Ainsi, leur sentiment à l'égard de l'institution scolaire est ambigu : globalement satisfait par leur situation personnelle, notamment en ce qui concerne leurs rapports avec leur hiérarchie directe, ils éprouvent néanmoins une grande frustration vis-à-vis du système scolaire au sens plus large qui, ignorant les compétences spécifiques qu'ils ont passé leur vie à développer, menacent leur transmission et l'idée même de leur utilité.

Conclusion :

On a ainsi validé notre troisième hypothèse, en y apportant certaines nuances : on a montré comment se construisent l'identité et la reconnaissance professionnelle des enseignants d'école d'aveugles, au prisme de la question de la possession de compétences spécialisées ou généralistes.

Dans les faits, on assiste à un éclatement des identités des enseignants spécialisés en fonction des compétences maîtrisées, ce qui, en France, aboutit à une fracture du collectif au sein des écoles tandis qu'au Japon, la référence à un collectif uni par la transmission des

compétences spécialisées permet au contraire d'intégrer la très grande majorité des enseignants d'une même école.

Aujourd'hui, la reconnaissance des enseignants spécialisés se jouent sur trois scènes :

- Dans les relations avec la hiérarchie qui se font difficiles et frustrantes dans les deux pays, en raison d'un sentiment d'abandon en France, d'une bureaucratisation de plus en plus contraignante au Japon.
- Dans les relations entre collègues, dans lesquelles, en France, les divergences identitaires aboutissent à de forts dysfonctionnements de la coopération tandis qu'au Japon, la logique collective permet d'atténuer fortement les différences et d'éviter la fracture, même si cela impose une importante charge de travail.
- Dans les relations avec les bénéficiaires de l'action éducative (les enfants et leurs parents) qui se jouent sur le même mode dans les pays et demeurent pour les enseignants spécialisés la principale source de satisfaction professionnelle, celle qui donne un sens au travail quotidien. Ces relations sont fondées sur deux facteurs : la détention d'une expertise que les familles ne possèdent pas et l'attitude générale de l'enseignant, notamment son respect de l'enfant et son investissement dans la relation de *care*. Alors que la logique actuelle tend à privilégier, dans le contenu du travail, la deuxième dimension à la première, il semble que, surtout au Japon, la reconnaissance par les familles soit toujours fortement liée à l'idéal de l'enseignant spécialisé comme détenteur de compétences spécialisées.

Conclusion

Dans cette partie, on a analysé comment le passage d'une approche spécialisée à une approche généraliste du handicap influe sur le travail des enseignants d'école d'aveugles.

En validant nos trois hypothèses de recherche, on a mis en lumière les compétences qui sont aujourd'hui demandées, développées et valorisées chez les enseignants spécialisés.

Ainsi, le cadre officiel du métier, en termes de qualifications et d'évaluation, coïncide avec le passage à une logique généraliste, quoique de manière imparfaite en France où subsiste un double système de qualifications reflétant l'ambiguïté de la position des écoles spécialisées dans un univers scolaire devenu inclusif.

Dans la pratique, les situations diffèrent entre les écoles françaises et japonaises. En France, les enseignants spécialistes ont de moins en moins d'occasion d'utiliser leur expertise en matière de déficience visuelle et doivent adapter leurs pratiques pédagogiques à un nouveau public : les enfants ayant des difficultés associées. Mais les écoles comptent aussi des enseignants généralistes, aux parcours plus diversifiées, qui semblent plus à l'aise avec un public varié mais ne maîtrisent pas toutes les compétences liées à la déficience visuelle. Au Japon, du fait du système de rotation des enseignants, on ne compte pratiquement plus de spécialistes. Ceux-ci prennent en charge des classes constituées d'enfants n'ayant pas d'autres difficultés que la déficience visuelle et jouent par ailleurs un rôle de formateurs auprès des autres enseignants qui arrivent dans l'école sans connaissance préalable de la déficience visuelle (et souvent du handicap en général) et doivent donc se former en même temps qu'ils commencent à travailler avec les enfants, ce qui pose, pour les écoles, d'importants problèmes d'organisation.

La maîtrise ou non de compétences spécialisées sur la déficience visuelle aboutit à des divergences identitaires au sein des écoles. En France, ces divergences sont vécues sur le mode de la fracture, tandis qu'au Japon, la référence à un collectif uni par une logique de transmission permet de limiter les conflits. Avec les transformations récentes des écoles (transformations propres au milieu spécialisé en France, liées à l'évolution générale du système éducatif au Japon), les relations avec la hiérarchie génèrent des frustrations et des insatisfactions plutôt qu'un sentiment d'être reconnu : cela se caractérise en France par un sentiment d'abandon et au Japon par l'obligation de se soumettre à un système bureaucratique excessivement contraignant. A l'inverse, les relations avec les bénéficiaires de l'action éducative (les enfants et leurs familles) demeurent la source essentielle de satisfaction professionnelle et donnent un sens à l'action quotidienne. Alors que la logique

actuelle tend à faire primer, dans le travail des enseignants, la logique de *care* sur la logique d'expertise spécialisée, ces relations demeurent fondées sur l'idéal d'un enseignant spécialisé articulant les deux dimensions, un enseignant à la fois expert et attentif aux besoins particuliers de chaque enfant.

Conclusion générale

Cette thèse avait deux objectifs. D'une part, elle visait à combler la quasi-absence de publications francophones sur les enjeux sociaux du handicap au Japon et à apporter au lecteur français, à travers l'exemple de l'éducation, des connaissances empiriques sur le sujet. D'autre part, on a utilisé la démarche comparative dans le but d'éclairer les enjeux du phénomène international de passage à une scolarisation inclusive dans des contextes nationaux différents. Pour cela, plutôt que de considérer cette évolution comme une voie unique sur laquelle les pays avanceraient à des vitesses diverses (au risque d'apparaître « plus avancé » ou « en retard »), on a choisi de montrer qu'il existe, en France et au Japon, des difficultés communes et que celles-ci reçoivent des réponses différentes selon le contexte national. On a ainsi cherché à mettre en lumière comment des difficultés présentes dans un pays ont pu recevoir des réponses dans un autre et à s'interroger sur le caractère transférable de ces réponses dans un autre contexte.

Dans cette optique, il nous est apparu plus pertinent de se pencher spécifiquement sur la situation des écoles spécialisées plutôt que des écoles ordinaires qui, d'une part font l'objet d'une attention scientifique soutenue dans les deux pays et, d'autre part, s'inscrivent dans l'évolution transnationale de développement de la scolarité inclusive d'une manière qui tend à faire paraître le Japon comme « en retard » par rapport à la France. Avec le souci d'établir un véritable dialogue scientifique équilibré entre France et Japon, on a finalement choisi d'analyser les transformations des écoles spécialisées en déficience visuelle dans les deux pays, au prisme de l'évolution des compétences des enseignants, afin de mettre en lumière les zones d'ombre du passage d'une approche spécialisée à une approche généraliste du handicap en tirant le meilleur profit de la démarche comparative.

Après avoir analysé la construction du mouvement vers une approche généraliste, d'abord dans le domaine des politiques globales du handicap, puis dans celui de l'éducation, on a montré que la comparaison de l'évolution des compétences des enseignants d'écoles spécialisées en déficience visuelle en France et au Japon permettait de mettre en lumière des enjeux du passage à l'éducation inclusive peu étudiés dans la littérature francophone. On a ainsi fait appel au champ de la sociologie du travail, plus spécifiquement les analyses de la compétence comme construction sociale, pour bâtir cette recherche autour de la problématique suivante : les enseignants d'école d'aveugles continuent-ils à développer des compétences spécialisées à l'heure du généralisme inclusif ? On a alors identifié trois

éléments constitutifs de la construction de compétences : la qualification, le savoir pratique et l'engagement identitaire, et élaboré trois hypothèses autour de ces éléments :

H1 : *L'évolution du cadre officiel du travail des enseignants spécialisés en matière de qualifications et d'évaluation coïncide avec la volonté politique de dispenser aux enfants en situation de handicap un enseignement généraliste plutôt que spécialisé.*

H2 : *La pratique du métier appelle la reconstruction des compétences des enseignants spécialisés, moins autour de l'utilisation de techniques pédagogiques spécifiques à la déficience visuelle qu'autour d'un savoir-faire relationnel.*

H3 : *La maîtrise de compétences spécialisées ou généralistes induit des différenciations dans la construction de l'identité au travail des enseignants spécialisés et sa reconnaissance.*

Nos chapitres d'analyse nous ont permis de valider ces trois hypothèses en décrivant les modalités, parfois différentes, selon lesquelles ces phénomènes se déclinent en France et au Japon.

Ainsi, si au Japon l'évolution du cadre officiel du métier d'enseignant d'école spécialisée coïncide totalement avec le passage à une logique généraliste, le système français est plus ambigu car il conserve un double système de qualifications, reflet des paradoxes de l'univers scolaire français dans lequel les écoles spécialisées occupent une place à part, à l'écart de l'Education Nationale et en difficile collaboration avec elle.

De même, dans la pratique, si dans les deux pays les enseignants reconstruisent leurs compétences moins autour des techniques spécifiques à la déficience visuelle que de la mise en œuvre d'une relation de *care*, cela se décline de manières différentes. En France, les enseignants spécialistes de la déficience visuelle ont de moins en moins d'occasion d'utiliser leur expertise et doivent adapter leurs pratiques pédagogiques à des enfants ayant des difficultés de plus en plus variées. Les écoles comptent aussi des enseignants généralistes, aux parcours plus diversifiées, qui semblent plus à l'aise avec un public hétérogène mais ne maîtrisent pas toutes les compétences liées à la déficience visuelle. Pour tous, la principale difficulté pratique du métier est la gestion de classe et la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée dans des collectifs où tous les enfants ont une demande d'attention très forte. Au Japon, du fait du système de rotation des enseignants, on ne compte pratiquement plus de

spécialistes de la déficience visuelle. Ceux-ci prennent en charge des classes constituées d'enfants n'ayant pas d'autres difficultés que la déficience visuelle et jouent par ailleurs un rôle de formateurs auprès des autres enseignants qui arrivent dans l'école sans connaissance préalable de celle-ci (et souvent du handicap en général) et doivent donc se former en même temps qu'ils commencent à travailler avec les enfants, ce qui pose, pour les écoles, d'importants problèmes d'organisation. L'évolution des écoles pose aussi un problème de gestion de la relation éducative, inverse à celui observée en France : il s'agit de s'accommoder d'une situation de « cours particulier » et d'amener l'enfant à développer ses capacités de socialisation alors même que la situation de classe les place, lui et l'enseignant, dans une étrange solitude.

La maîtrise ou non de compétences spécialisées relatives à la déficience visuelle aboutit à des divergences identitaires au sein des écoles. En France, on observe une véritable fracture, issue de ces divergences, au sein de l'équipe enseignante, fracture qui génère des tensions et des dysfonctionnements de la coopération. Au Japon, au contraire, la référence à un collectif uni dans une logique de transmission permet de limiter les conflits. Avec l'évolution récente des écoles (transformations propres au milieu spécialisé en France, liées à l'évolution générale du système éducatif au Japon), le sentiment de reconnaissance verticale des enseignants se délite. Les relations avec la hiérarchie génèrent frustrations et insatisfactions, du fait, en France, d'un sentiment d'abandon et, au Japon, de l'obligation de se soumettre à un système bureaucratique excessivement contraignant. Toutefois, les enseignants trouvent toujours reconnaissance et satisfaction dans les relations avec les bénéficiaires de l'action éducative (les enfants et leurs familles), même si, au Japon, ces relations ne peuvent plus s'inscrire dans une durée longue. De plus, alors que la logique actuelle tend à faire primer, dans le travail des enseignants, la logique de *care* sur la logique d'expertise spécialisée, ces relations demeurent fondées sur l'idéal d'un enseignant spécialisé articulant les deux dimensions, un enseignant à la fois expert et attentif aux besoins particuliers.

Dans la mise en œuvre de la comparaison, on a tenté d'établir un dialogue scientifique équilibré entre France et Japon, en mobilisant des auteurs et des concepts des deux pays. Si notre cadre théorique est celui de la sociologie du travail française (puisque la sociologie du travail japonaise est très peu développée), on s'est également appuyé sur la littérature japonaise en sociologie des enseignants qui nous a permis d'enrichir notre approche et d'éclairer certaines dimensions. En particulier, c'est la problématisation japonaise de la question de « l'augmentation de la spécialisation » (*senmonsei no kōjō*, 専門性の向上) des

enseignants (ordinaires et spécialisés) qui nous a amené à tenter d'établir un lien entre cet enjeu, les phénomènes observés et la sociologie des compétences française.

Cette recherche présente principalement deux apports significatifs par rapport à la littérature existante :

D'une part, elle donne à voir au lectorat francophone à la fois un aperçu global du système japonais d'éducation à destination des enfants handicapés et une analyse plus détaillée du fonctionnement des écoles spécialisées, deux éléments qui viennent enrichir une littérature quasiment inexistante sur le thème du handicap au Japon.

D'autre part, elle met en lumière l'envers du développement de l'éducation inclusive en éclairant les transformations du milieu spécialisé, en tentant de dégager, derrière les particularismes nationaux, des points de convergence observables en France et au Japon. La démarche comparative s'est ainsi révélée une méthode féconde à la fois sur le plan heuristique, dans la découverte des enjeux des phénomènes observés, et dans la démonstration, en tant que mode « d'administration de la preuve » dans l'analyse scientifique.

De manière moins centrale, j'ai également dressé un panorama, objectivé au maximum, de mon expérience des contraintes et des difficultés liées à la réalisation d'une enquête de terrain comparative franco-japonaise. A cet égard, j'ai eu l'occasion de souligner à plusieurs reprises que cette thèse ne s'est pas limitée, pour moi, à un travail intellectuel. Elle a mis en jeu des sensations, notamment physiques, des émotions qui ont touché en moi d'autres dimensions que ma « personne de chercheuse ». En particulier, le temps des enquêtes de terrain a été extrêmement riche en contacts, en rencontres, en découvertes, en moments de plaisir ou d'inquiétude partagés, autant d'expériences qui m'ont à la fois permis d'avancer sur mon itinéraire personnel et d'envisager la thèse, bien au contraire d'un cheminement solitaire, comme une construction collective. Celle-ci doit autant à mon travail individuel qu'à la participation, parfois inattendue, parfois involontaire, d'innombrables collaborateurs de tous les âges.

A l'heure du bilan, on a cependant conscience de certaines limites du travail présenté ici :

En premier lieu, la parole recueillie et mise en valeur est avant tout celle des enseignants, des adultes, celles des experts, plutôt que celles des enfants, celles des personnes handicapées elles-mêmes. En cela, cette recherche ne peut pas s'inscrire dans la logique d'*empowerment* prônée par les *disability studies*. Cela relève à la fois d'un choix

méthodologique (étudier l'évolution de l'institution du point de vue de ceux qui la représentent) et aussi de contraintes de terrain (si, en France, j'ai passé un temps long sur un même terrain d'enquête, ce qui m'a permis de nouer des relations de confiance avec les jeunes, au Japon je n'ai pas pu bénéficier des mêmes conditions et ai donc eu un accès plus limité au ressenti des élèves). On s'est efforcé, dans la restitution écrite de cette recherche, de montrer autant que possible les jeunes en tant qu'acteurs de leur éducation et pas seulement comme receveurs d'un enseignement décidé par des adultes experts valides, mais sans que cela permette de tirer des conclusions sur le processus de construction de soi de l'enfant en milieu spécialisé et son éventuelle évolution au fil des transformations étudiées de l'enseignement et des établissements.

De plus, le choix des écoles spécialisées en déficience visuelle comme objet d'étude peut surprendre, du fait de leur très petit nombre, et du faible nombre d'élèves qui y sont scolarisés. « Dans quelle mesure les analyses présentées ici sont-elles généralisables à d'autres types d'établissements spécialisés ? », ne manquera pas de se demander le lecteur parvenu à la fin de cet écrit. En parallèle de ces recherches, on a rencontré des professionnels et observé d'autres types d'écoles spécialisées, surtout au Japon ; bien qu'il n'en soit pas rendu compte dans ces pages, on a eu l'occasion de constater, au fil des discussions, que la situation décrite ici se retrouve quasiment à l'identique dans les *écoles de sourds*. Dans le cas du handicap moteur (sans handicap associé), la scolarisation en milieu spécialisée est principalement le résultat de l'inaccessibilité matérielle des écoles ordinaires et l'enseignement (pour les matières scolaires), identique à celui de l'école ordinaire, ne nécessite pas de techniques pédagogiques très « spécialisées » (celles-ci sont plutôt employées dans les activités de rééducation et de développement de l'autonomie) ; le passage à une approche généraliste y est donc moins visible au niveau du travail des enseignants. En ce qui concerne le handicap mental, on a évoqué au chapitre 1 le fait que cette catégorie handicap est une construction historique récente et que la question de ses frontières fait encore aujourd'hui débat. Les techniques spécialisées qui lui sont associées constituent donc un ensemble plus flou que dans le cas des handicaps sensoriels. On peut dire que, du fait de l'évolution relativement rapide des recherches sur ce handicap, l'expertise pédagogique sur le handicap mental rassemble un ensemble de compétences moins stabilisé, plus évolutif que pour les handicaps sensoriels. Cependant, si les tensions entre spécialisation et généralisme apparaissent moins clairement pour la catégorie « handicap mental », du fait du caractère très général de cette appellation, elles existent néanmoins pour certaines formes de handicap mental (notamment l'autisme) à propos

desquelles les recherches en pédagogie adaptée constituent déjà un corpus spécialisé. Enfin, les situations entrées récemment dans la catégorie de « handicap », comme les troubles du langage ou les troubles envahissants du développement, mériteraient une analyse plus poussée, puisque, précisément, l'élargissement de la catégorie de « handicap » du fait de leur adjonction a été l'un des facteurs déterminants de l'émergence de l'approche généraliste. Le choix d'un handicap sensoriel pour cette enquête n'a donc pas été neutre sur l'observation du phénomène analysé ici, mais il semble que celui-ci se manifeste également dans d'autres types d'établissement spécialisé, ce qui nécessiterait une étude plus approfondie.

Un autre choix réalisé pour cette enquête qui pourrait éveiller la frustration du lecteur est celui de ne rendre compte que des évolutions des écoles spécialisées. On a justifié ce choix par la volonté de tirer le meilleur parti de la démarche comparative, en construisant un objet d'étude permettant un dialogue scientifique équilibré entre la France et le Japon. L'analyse du développement de l'éducation inclusive au Japon nécessiterait, nous semble-t-il, des monographies détaillées. Le lecteur pourra également considérer que, dans ces pages, peu de place est accordée à la description des liens et du travail collaboratif entre milieu spécialisé et milieu ordinaire. On répondra que la place que ce sujet a pris ici est proportionnelle à celle qu'il occupe dans le quotidien des écoles observées : restreinte. Néanmoins, on ne s'avancera pas sur la question de savoir si cela est propre aux écoles observées ou relève d'une difficulté plus générale, question qui mériterait d'être traitée spécifiquement.

Enfin, on a conscience d'une limite méthodologique importante de cette enquête : la disproportion entre la quantité d'observations réalisées en France et au Japon. On a exposé au chapitre 4 les circonstances pratiques qui ont conduit à cet état de fait et les méthodes utilisées pour le compenser, notamment par des interviews. Il demeure néanmoins que, dans le cadre d'une démarche comparative, on n'est pas parvenu à mettre en œuvre une méthodologie exactement similaire entre les deux pays, ce qui, peut-être, sur certains points, a pu légèrement colorer nos interprétations. Toutefois, on a eu la possibilité d'échanger à propos de celles-ci avec des spécialistes de l'éducation spécialisée des deux pays, ce qui nous laisse penser que, si distorsion il y a, elle ne se situe que sur des points marginaux par rapport au propos central de cette recherche.

A l'issue de cette recherche, on a finalement analysé comment la question des compétences des enseignants en écoles d'aveugles cristallise des tensions qui agitent de manière plus générale le milieu éducatif spécialisé à l'heure du passage à l'inclusion. Cependant, certaines questions restent en suspens : quel est le ressenti des enfants par

rapport à un enseignement de type spécialisé ou généraliste ? Comment la tension entre spécialisation et généralisme se fait-elle ressentir à l'école ordinaire ? Toutes les catégories de handicap sont-elles concernées de la même manière par cette tension ? Comment milieu ordinaire et milieu spécialisé collaborent-ils à sa résolution ? Ces questions mériteraient de faire l'objet de recherches spécifiques, dans un cadre comparatif ou dans des monographies centrées sur un seul pays.

Bibliographie :

Ouvrages et articles scientifiques en français et anglais:

- ADLER P.A., ADLER P., 1987, *Membership Roles in Field Research*, Beverly Hills, Sage Publications
- AKRICH M. et BOULLIER D., 1991, « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage », in CHEVALLIER D. (dir.). *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp.113-131
- ALBRECHT G.L., RAVAUD J.-F., STIKER H.-J., 2001, « L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives », *Sciences sociales et santé*, (19), n°4, pp. 43-73
- ALTER N., 2009, *Donner et prendre. La coopération en entreprise*, Paris, Editions La Découverte.
- ALTER N., 2011, « Don, ingratitude et management », *Revue française de gestion*, (2), pp.47-61.
- ANDRIEU B., 2011, *Le corps du chercheur: une méthodologie immersive*, Nancy, Presses universitaires de Nancy
- ASPINALL R. W., 2001, *Teachers' unions and the politics of education in Japan*, New York, SUNY Press
- AUBERT N., DE GAULEJAC, V. et VINDRAS S., 1991, *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil
- BALES R. F., et PARSONS T., 2014 (1957), *Family: socialization and interaction process*, Londres, Routledge
- BARBIER J.-C., 2008, « Remettre la comparaison internationale sur l'ouvrage et dans ses mots », in BARBIER J.-C., LETABLIER M.-T. (dir.), *Politiques Sociales: enjeux méthodologiques et épistémologiques des comparaisons internationales*, Berne, Editions Peter Lang, pp.17-45
- BARRERE A., 2004, *Les enseignants au travail – Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan
- BARTHELEMY M., 1996, *Histoire de l'enseignement spécialisé en France : 1760-1990*, Suresnes, CTNERHI
- BASKERVILLE R. F., 2003, « Hofstede never studied culture », *Accounting, organizations and society*, 28(1), pp.1-14.
- BECKER H.S., 1962, « The nature of a profession », *Education for the Professions*, National Society for the Study of Education, pp. 24-46.
- BECKER H. S., 1985 (1963), *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, Paris, Editions Métailié
- BECKER H. S., 2007, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte
- BELMONT B., PLAISANCE E., SCHNEIDER C., VERILLON A., 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, pp. 159-164.
- BENOIT-GUILBOT O., 1989, *Les comparaisons internationales, théories et méthodes*, Paris, Dunod
- BERGER P. L. et LUCKMANN T., 1991, *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Londres, Penguin UK

BLANC P., 2011, *La scolarisation des enfants handicapés*, rapport au Président de la République, La Documentation Française, [En ligne] www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307/0000.pdf.

BLOOM B., HASTINGS T., MADAUS G., 1971, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, Mac Graw Hill

BOSSAERT G., COLPIN H., PIJL S. J. et PETRY, K., 2013, « Truly included ? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education », *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), pp.60-79.

BOUCHY A., 1992, *Les oracles de Shirataka: ou La sibylle d'Osaka. Vie d'une femme spécialiste de la possession dans le Japon du XXe siècle*, Arles, Editions Philippe Picquier

BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de minuit

BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil

BOUTIN G. et BESSETTE L., 2013, « L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ? », *La Recherche en Éducation*, (8)

BOVEY W.H. et HEDE A., 2001, « Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes », *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 22, no 8, pp. 372-382

BREWER J.D., 2000, *Ethnography*, Maidenhead, Open University Press

BULMER M., 1984, *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago, University of Chicago Press

BURAWOY M., 2003, « Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography », *American Sociological Review* n°68, pp.645-679

CAILLE A., GODBOUT J., 1992, *L'esprit du don*, Paris, La découverte.

CALVEZ M., 2000, « La liminalité comme cadre d'analyse du handicap », *Prévenir*, n° 39, pp.83-89

CAMPION C.-L., DEBRE I., 2012, *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'Égalité des droits et des chances, la Participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Paris, Sénat

CANCIAN F. M., OLIKER S. J., 2000, *Caring and gender*, Washington, Rowman & Littlefield

CANTON J., 2010, « La « Classification québécoise » dite « Processus de production du handicap » peut-elle contribuer à la production de connaissances et aider à la prise de décisions ? », *Interactions*, n°2, 2010, [En ligne] http://www.ctnerhi.com.fr/images/revue_interactions/Article_Canton_PPH_FR.pdf

CARR-SAUNDERS A.M., WILSON P.A., 1933, *The Professions*, Oxford, Clarendon Press

CAUSER J. Y., DURAND J. P., GASPARINI W., 2009, *Les identités au travail: analyses et controverses*, Toulouse, Octares

CAUSER J.-Y., ENGEL J., 2009, « La contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle, le cas des travailleurs sociaux », in CAUSER J. Y., DURAND J. P., GASPARINI W., *Les identités au travail: analyses et controverses*, Toulouse, Octares, pp.55-62

CAVE P., 2007, *Primary school in Japan: Self, individuality and learning in elementary education*. Londres, Routledge

CHAMPY F., 2011, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF

CHAUVIÈRE M., 1980, *Enfance inadaptée: l'héritage de Vichy*, Ivry-sur-Seine, Editions Ouvrières.

CHAUVIÈRE M., PLAISANCE É., 2008, « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, 27(1), pp.31-44.

CHOMSKY N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil

COCH L., FRENCH J.R., 1948, « Overcoming resistance to change », *Human relations*, 4, pp.512-532

COENEN-HUTHER J., 1995, « *Observation participante et théorie sociologique* », Paris, L'Harmattan

CRAHAY M., DELHAXHE A., 2004, « L'analyse comparée des systèmes éducatifs: entre universalisme et particularisme culturel », *Raisons éducatives*, pp.37-57

CHRISTY A., 2012, *A Discipline on Foot: Inventing Japanese Native Ethnography, 1910–1945*. Washington, Rowman & Littlefield

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

DALLOZ J.-P., 2004, « Le perspectivisme culturel en politique comparée », in THIRIOT C, MARTY M., NADAL E. (dir.), *Penser la politique comparée*, Paris, Karthala, pp.81-93

DAVIS F., 1966, *The nursing profession: five sociological essays*, Hoboken, John Wiley & Sons

DECOUFLE A.-C., MARUANI M., 1987, « Pour une sociologie de l'emploi », *Revue française des affaires sociales*, n°3

DEJOURS C., 2003, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: critique des fondements de l'évaluation*. Versailles, Editions Quae

DELAPORTE S., 1996, *Gueules cassées*, Paris, Editions Noësis

DEL COURT M., 1937, *Stérilité mystérieuse et naissance maléfique dans l'Antiquité Classique*, Paris/Genève, Droz

DEMAZIERE D., 2008, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, n°101, pp.41-54.

DENISON D.R., 1990, *Corporate culture and organizational effectiveness*, New York, Wiley

DENT E., GOLDBERG S., 1999, « Challenging “resistance to change” », *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 35, n°1

DESCOLONGES M., 1996, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF

DIDEROT D., 2012, *Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Paris, Livre de Poche

D'IRIBARNE P., 1989, *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil

D'IRIBARNE P., 2014, *Penser la diversité du monde*, Paris, Seuil

DURKHEIM E., 1999, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion

- DOUGLAS M., 1992, *De la souillure, études sur la notion de pollution et de tabou*, Paris, La Découverte/Textes à l'appui
- DUBAR C., 2007, *La socialisation*, Paris, Armand Colin
- EBERSOLD S., 1994, *L'invention du handicap, la normalisation de l'infirmes*, Suresnes, CTNERHI
- EBERSOLD S., DETRAUX J.-J., 2013, « Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée », *ALTER- European Journal of Disability Research*, n°7, pp.102-115
- ELIAS N., SCOTSON J.L., 1997, *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard
- ETO H., 2008, « Le système éducatif japonais pour les élèves handicapés: le point de vue de l'intégration », in SABOURET J.-F., SONOYAMA D., *Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, Paris, CNRS Editions, pp.239-248
- ESTEVEZ-ABE M., 2008, *Welfare and capitalism in postwar Japan*, Cambridge, Cambridge University
- FAVRET-SAADA J., 1977, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard
- FERRIERES CALAME L., 2008, « L'éducation inclusive au Japon : de l'histoire à l'actualité », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série N°5
- FIOL C. M., LYLES M. A., 1985, « Organizational learning », *Academy of management review*, 10(4), 803-813
- FLAHAUT F., 2002, *Le sentiment d'exister. Ce soi qui ne va pas de soi*, Paris, Descartes et Cie
- FLAHAUT F., 2009, « Reconnaissance et anthropologie générale », in CAILLE A. et LAZZERRI C. (dir.), *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris, CNRS Editions
- FLEXNER A., 2001 (1915), « Is social work a profession ? », *Research on social work practice*, 11(2), pp.152-165.
- FOLGER R., SKARLICKI D. P., 1999, « Unfairness and resistance to change: hardship as mistreatment », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, n°1, pp.35-50.
- FOUCAULT M., 1961, *Folie et déraison : Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon
- FOUGEYROLLAS P., 1995, *Le processus de production culturelle du handicap : contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*, Québec, CQCIDIH
- FOUGEYROLLAS, P., 2002, « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux socio-politiques et contributions québécoises », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n°4-2. [En ligne] <http://pistes.revues.org/3663>
- FOUGEYROLLAS P., RAVAUD J.-F., 2005, « La convergence progressive des positions franco-québécoises », *Santé, Société et Solidarité*, n°2, pp. 13-27.
- FREYSSENET M., 1978, « Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ? », in *La division du travail, Colloque de Dourdan*, Paris, Editions Galilée, [En ligne] http://freysenet.com/files/Peut%20on%20parvenir%20a%20une%20definition%20unique%20de%20la%20qualification_0.pdf
- FRIEDMANN G., 1964, *Le travail en miettes: spécialisation et loisirs*, Paris, Gallimard

- FRIEDMANN G., REYNAUD J.-D., 1958, « Sociologie des techniques de production et de travail », in GURVITCH G. (dir), *Traité de Sociologie*, T.1, Paris, PUF, pp.441-458
- GALAN C., LEVI ALVARES C., 2012, *Séisme éducatif au Japon*, Toulouse, Les dossiers des Sciences de l'Education, n°27
- GALAN C., 2001, *L'enseignement de la lecture au Japon, politique et éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail
- GARDOU C., 1997, « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », *Revue Européenne du Handicap Mental*, Vol.4, n°14, p.6-17
- GARDOU C. (dir.), 2010, *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques*, Paris, Erès
- GATEAUX-MENNECIER, J., 1990, *La débilité légère: une construction idéologique*, Paris, CNRS
- GEERTZ C., 1963, *Agricultural involution: the process of ecological change in Indonesia*, Oakland, University of California Press.
- GEHIN J.-P., MEHAUT P., 1993, *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan
- GIANGRECO A., PECCEI R., 2005, « The nature and antecedents of middle manager resistance to change: evidence from an Italian context », *The international journal of human resource management* vol. 16, n°10, pp.1812-1829.
- GILLIGAN C., 1982, *In a different voice*, Londres, Harvard University Press
- GLASER B., STRAUSS A., 2005 (1965), *The awareness of dying*, Piscataway, Transaction Publishers
- GODBOUT J., 2009, *Ce qui circule entre nous: donner, recevoir, rendre*, Paris, Seuil
- GOFFMAN E., 1975, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de minuit
- GOLD R., 1958, « Roles in sociological field observations », *Social forces*, 36, pp.217-233
- GOLDSTEIN H., 2004, « International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study », *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 11(3), pp.319-330.
- GONON A., 2009, « Etat de la sociologie au Japon », in GONON A., GALAN C. (dir.), *Le monde comme horizon : état des sciences humaines et sociales au Japon*, Arles, Editions Picquier, pp.296-319
- GOODE W. J., 1957, « Community within a community: the professions », *American Sociological Review*, vol. 22, n°2, pp.194-200
- GUEGEN H., MALOCHET G., 2012, *Les théories de la reconnaissance*, Paris, La Découverte
- HANIQUE F., 2004, *Le sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet*, Ramonville, Erès
- HANNAN M. T., FREEMAN J., 1984, « Structural inertia and organizational change », *American sociological review*, pp. 149-164
- HASSENTEUFEL P., 2005, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques », *Revue française de science politique*, Vol. 55, pp.113-132
- HATZFELD H. et SPIEGELSTEIN J., *Méthodologie de l'observation sociale : comprendre, agir, évaluer*, Dunod, 2000, 188p.

HERREROS G., 2009, « De l'identité au sujet », in CAUSER J. Y., DURAND J. P., GASPARINI W., *Les identités au travail: analyses et controverses*, Toulouse, Octares., pp.21-30

HERSKOVITS M., VAUDOU F., 1967, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, Payot [En ligne] http://classiques.uqac.ca/classiques/Herskovits_melville/bases_anthropo/bases_anthro.pdf

HOFSTEDE G., 1980, « Culture and organizations », *International Studies of Management & Organization*, pp.15-41.

HONNETH A., 2002, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.

HORIO T., 2006, « Quelques aspects problématiques de l'enseignement de la langue dans les écoles japonaises », in GALAN C. et FIJALKOW J. (dir.), *Langue, lecture et école au Japon*, Arles, Ed. Philippe Piquier

HOROWITZ R. HANEY L., 2008, « Combiner l'histoire et l'ethnographie en dehors de la revisite des terrains déjà étudiés », in ARBORIO A.-M. et al. (dir.) *Observer le travail : histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La découverte, pp.235-248

HUGHES E. C., 1996, « Licence et mandat », in CHAPOULIE J.-M., *Le Regard sociologique. Textes choisis et traduits par JM Chapoulie*, Paris, EHESS, 1996

HUGON M.-A., 1984, « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français », *Revue française de pédagogie*, (66), pp. 55-67

HUNTINGTON S., 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster

INGELHART R., 1977, *The silent revolution. Changing Values and Political Style among Western Publics*. New York, Princeton

INGLEHART R., DAUZAT P. E., 1999, « Choc des civilisations ou modernisation culturelle du monde? », *Le Débat*, (105), pp.23-54.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013, *L'évaluation des enseignants, rapport n°2013-035*, Paris, La documentation française [en ligne] <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000485.pdf>

JERMIER J. M., KNIGHTS, D., Nord W. R., 1994, *Resistance and power in organizations*, Londres, Routledge

JINNOUCHI Y., 2012, « Recrutement et autonomie des enseignants au Japon », in GALAN C., LEVI ALVARES C. (dir.), *Séisme éducatif au Japon*, Les dossiers des Sciences de l'Éducation, n°27, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail, pp.55-68

JUNKER B., 1960, *Fieldwork*, Chicago, University of Chicago Press

KARDINER A., 1939, *The individual and his society: the psychodynamic of primitive social organization*, New York, Columbia University Press

KATO M., 2009, *Women's rights ? : the politics of eugenic abortion in modern Japan*, Amsterdam, Amsterdam University Press

KATO M., 2010, « Cultural notion of disability and prenatal testing in Japan », in SLEEBOOM-

FAULKNER M. (dir), *Frameworks of Choice: Predictive & Genetic Testing in Asia*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp.125-144

- KIYOMI A., 2007, « Stages internes : fluctuations et perspectives », in LEVI ALVARES C. et SATO M. (dir.), *Enseignants et écoles au Japon*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.59-74
- KOENIG G., 2006, « L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux », *Revue française de gestion*, (1), pp.293-306.
- KOJEVE A., 1980, *Introduction à la lecture de Hegel (1933-1939)*, Paris, Gallimard
- KISHITA T., 2006, « The HRM of Japanese firms in the days to come of global competition », *Research and Practice in Human Resource Management*, 14(1), 29-48
- LABIT A., THOEMMES J., 2003, « Vingt ans de comparaison France-Allemagne : de l'effet sociétal à l'articulation des régulations globales et locales », in LALLEMENT M., SPURK J. (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS
- LABURTHE-TOLRA P., WARNIER J.-P., 1993, *Ethnologie, Anthropologie*, Paris, PUF
- LALLEMENT M., 2005, « Comparer, traduire, bricoler », in BARRIER J.C., LETABLIER M.T. (dir.), *Politiques sociales. Enjeux méthodologiques et épistémologiques des comparaisons internationales*, Bruxelles, Peter Lang, pp.169-190.
- LAPLANTINE F., 2010, *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin
- LAUGIER S., MOLINIER P., PAPERMAN P., 2009, *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot
- LAURENT E., 2009, « Anthropologie culturelle : vers une voie japonaise ni primitive ni occidentale », in GONON A. et GALAN C. (dir.), *Le monde comme horizon : état des sciences humaines et sociales au Japon*, Arles, Editions Picquier, pp. 201-246
- LAVOIE G., THOMAZET S., EBERSOLD S., 2013, « Construction sociale de la désignation des élèves à besoins éducatifs particuliers : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants », *ALTER – European Journal of Disability Research*, (7), pp.93-101
- LAWRENCE P. R., 1968, *How to deal with resistance to change*, Boston, Harvard Business Review Case Services
- LEACH E., 1966, *Rethinking anthropology*, Londres, Athlone Press
- LEVI ALVARES C., 1997, « Retour sur le Conseil national de la réforme éducative. Réforme éducative, libéralisation et nationalisme », *Ebisu*, n°16
- LEVI ALVARES C., 2006, « Qu'est-ce qu'enseigner dans un collège japonais. Réflexion autour de la place de la « discipline » dans les pratiques professionnelles », in GALAN C. et FIJALKOW J., *Langue, lecture et école au Japon*, Arles, Philippe Picquier, p.171-195.
- LEVI ALVARES C., 2007, « L'adhésivité d'un monde professionnel », in LEVI ALVARES C., SATO M. (dir.), *Enseignants et école au Japon*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2007, pp.157-190
- LEVI ALVARES C., SATO M. (dir.), 2007, *Enseignants et écoles au Japon: acteurs, système et contexte*, Paris, Maisonneuve & Larose
- LEVI-STRAUSS C., 1983, *Le regard éloigné*, Paris, Plon
- LIGNIER W., 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 4(n° 73), p. 20-36
- LINTON R., 1968, *De l'homme*, Paris, Les Éditions de Minuit.

LUTZ B., 1989, « L'effet sociétal ou l'effet historique, quelques remarques sur le bon usage de la comparaison internationale », Genève, Actes du XIII^e colloque de l'Association des Sociologues de langue française, Tome I, pp. 53 - 66

MACCRAE R. R., 2001, « Trait psychology and culture: Exploring intercultural comparisons », *Journal of personality*, 69(6), pp.819-846.

MACFARLANE A., HARRISON S., 2000, « Technological evolution and involution: a preliminary comparison of Europe and Japan », in ZIMAN J., *Technological Innovation as an Evolutionary Process*. Cambridge, Cambridge University Press. pp.77-89

MADDEN R.? HOGEN T., 1997, *The definition of disability in Australia: Moving towards national consistency*, Canberra, Australian Institute of Health and Welfare

MALINOWSKI B., *Les argonautes du Pacifique Occidental*, 1922,
Edition numérique : « Les classiques des sciences sociales », Université de Chicoutimi, http://classiques.uqac.ca/classiques/malinowsli/les_argonautes/les_argonautes.html

MARCHIVE A., 2003, « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire », *Revue française de pédagogie*, (142), pp. 21-32.

MARSH R. M., 1967, « Rendre cumulative la comparaison », in DOGAN M., PELASSY D., 1980, *La comparaison internationale en sociologie politique*, Paris, LITEC

MAURICE, M., 1989, « Méthode comparative et analyse sociétale: les implications théoriques des comparaisons internationales » *Sociologie du travail*, 31 (2), pp.175-191

MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J. J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*, Paris, Presses universitaires de France.

MAUSS M., FAUCONNET P., 1969, « La sociologie, objet et méthode » (1901), in MAUSS M., *Essais de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit

MAUSS M., 1923, « Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année sociologique*
Edition numérique : « Les classiques des sciences sociales », Université de Chicoutimi, http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf

MAUSS M., 1926, *Manuel d'ethnographie*,
Edition numérique : « Les classiques des sciences sociales », Université de Chicoutimi, http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/manuel_ethnographie/manuel_ethnographie.html

MEAD G. H., 2009, *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago press.

MEDA D., 2004, *Le travail*, Paris, Que sais-je ?

MERCER J. R., 1973, « Labelling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation », Oakland, University of California Press

MERCIER M., 2004, *L'identité handicapée*, Namur, Presses universitaires de Namur

MERCIER M., GRAWEZ M., 2006, « Exclusions et inclusions : actions sociales et modélisations », *Actes du colloque AFPA/INOIP, Exclusions et discriminations : comprendre et agir*. [En ligne] <http://webtv.afpa.fr/fichiers/open/8321+1>

- MERTON R. K., KITT A. S., 1950, « Contributions to the theory of reference group behavior », in MERTON R.K., LAZARSFELD P. (dir.), *Continuities in social research: study in the scope and method of "the American soldier"*., New York, Free Press, pp.40-105
- MERTON R. K., READER G., KENDALL P. L., 1957, *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education.*, Oakland, Harvard University Press
- MEZIANI M., BENOIT H (dir.), 2015, Dossier « Nouvelles problématiques du handicap. Une approche franco-latinoaméricaine », *La nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°69
- MINAIRE P., 1992, « Disease, illness and health: theoretical models of the disablement process», *Bulletin of the World Health Association*, World Health Organization, 70 (3)
- MIYAKAWA T., WINSLOW C., 2009, « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°1, pp.77-90
- MONCHATRE S., 2007a, « Mobilisation des compétences et reconnaissance des métiers : le « mandat » en questions », in CAVESTRO W., DURIEUX C. et MONCHATRE S. (dir.), *Travail et reconnaissance des compétences*, Paris, Economica, pp.65-79
- MONCHATRE S., 2007b, « Des carrières aux parcours...en passant par la compétence », *Sociologie du Travail*, 49 (4), pp.514-530
- MONCHATRE S., 2009, « Métiers et entreprises: une articulation en tension », in DEMAZIERE D., GADEA C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, Recherches, pp. 84-94.
- MOREL S., 2014, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La dispute
- MUEL-DREYFUS F., 1975, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°1, pp. 60-74.
- MURPHY R. F., 1987, *The body silent*, New York, Henry Holt and company
- NADLER D. A., 1993, « Concepts for the management of organizational change », *Managing Change*, vol. 2, pp. 85-98
- NAKAMURA K., 2006, *Deaf in Japan: Signing and the politics of identity*, Ithaca, Cornell University Press
- NAKAMURA K., 2009, « Disability, destitution, and disaster: surviving the 1995 Great Hanshin Earthquake in Japan », *Human Organization*, vol. 68, n°1, pp. 82-88
- NANTA A., 2003, « Koropokgrus, Aïnous, Japonais, aux origines du peuplement de l'archipel. Débats chez les anthropologues, 1884-1913 », *Ebisu*, n°30, pp. 123-154.
- NANTA A., 2008, « L'arrière-plan idéologique de la réforme scolaire au Japon », *Revue française de pédagogie*, (4), pp.105-115.
- NAVILLE P., 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Rivière
- NINOMIYA A., 1986, « Japanese attitudes towards disabled people », *Japan Christian Quarterly (Tokyo)*, 52 (4), pp.202-206
- NONAKA I., TAKEUCHI H., 1995, *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford, Oxford university press

- NORIMATSU H., PIGEM N. (dir), 2009, *Les techniques d'observation en sciences humaines*, Paris, Armand Colin
- OCDE, 2010, *Disability, sickness and work: breaking the barriers*, OECD. [En ligne] http://ec.europa.eu/health/mental_health/eu_compass/reports_studies/disability_synthesis_2010_en.pdf
- OIRY E., D'IRIBARNE A., 2001, « La notion de compétence: continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, vol. 43, n°1, pp. 49-66
- OLIVER M., 1990, *The politics of disablement*, Londres, Palgrave Macmillan
- ONODA M., 2008, « Pénibilité de la profession d'enseignant : « Ichamon » à l'école », in SABOURET J.-F., SONOYAMA D. (dir.), *Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, Paris, CNRS Editions, pp.87-98
- OSTY F., 2002, *Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- OWEN R., HARRIS S. P., 2012, « 'No Rights without Responsibilities': Disability Rights and Neoliberal Reform under New Labour », *Disability Studies Quarterly*, vol. 32, n° 3
[En ligne] <http://dsq-sds.org/article/view/3283/3110>
- PHILIPPI D. (trad.), 1968, *Kojiki*, Tokyo, University of Tokyo Press, 1968
- PAILLE P. (dir.), 2006, *La méthode qualitative*, Paris, Armand Colin, 2006
- PARADEISE C., 1987, « Des savoirs aux compétences: qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, 29(1), pp.35-46.
- PARADEISE C., 1988, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, 20(2), pp.9-21.
- PARADEISE C., LICHTENBERGER Y., 2001, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol. 43, n°1, pp.33-48.
- PARSONS T., 1939, « *The professions and social structure* », *Social Forces*, vol. 17, no 4, pp. 457-467
- PARSONS T., 1966, « *Societies : evolutionary and comparative perspectives* », Upper Saddle River, Prentice-Hall
- PARSONS T., 1970, « Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne », in HERLICH C (ed.). *Médecine, maladie et société*, Paris/La Haye, Mouton, pp. 169-189
- PAYET J.-P., 1997, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin
- PEREZ S., GROUX D., FERRER F., 2000, « Education comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison », in DASEN P. R., PERREGAUX C., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (Vol. 3), Louvain, De Boeck Supérieur. pp. 49-65
- PELEGRIN J., 1991, « Les savoir-faire: une très longue histoire », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, (16), pp.106-113
- PENEFF J., 2009, *Le goût de l'observation*, Paris, La Découverte
- PERRENOUD P., 1995, *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Librairie Droz
- PIAGET J., 1984, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier

- PIDERIT S. K., 2000, « Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change », *Academy of management review*, vol. 25, no 4, pp. 783-794.
- PIOTET F., 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF
- POIZAT D., 2009, *Le handicap dans le monde*, Paris, Erès
- PRESNEAU J.-R., 1998, *Signes et institution des sourds : XVIIIème-XIXème siècle*, Seyssel, Editions Champ Vallon
- PULL, J., 2010, *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- RADCLIFFE-BROWN A.R., 1958, *Methods in social anthropology ; selected essays*, Chicago, University of Chicago Press
- RADCLIFFE-BROWNE, 1972 ? *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Editions de Minuit
- RENAHY N., SORIGNET P.-E., 2006, « L'ethnologue et ses appartenances », in PAILLE P. (dir.), *La méthode qualitative*, Paris, Armand Colin, pp.9-32
- REY Alain, 2006, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Editions Le Robert
- REYNAUD J.-D., 1989, *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin
- REYNAUD J.-D., 2001, « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, 43, pp.7-31
- ROCHEX J.-Y., 2008, « PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques », *Revue française de pédagogie*, 164, pp.81-85.
- RUMELT R. P., 1995, *Inertia and transformation*, New York, Springer US
- SABOURET, J., & Sonoyama, D., 2008, *Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, Paris, CNRS Editions.
- SAINSAULIEU R., 2014, *L'identité au travail, 4^{ème} édition*, Paris, Presses de Sciences Po
- SAITO T., 2007, « Fonctions et pouvoirs du chef d'établissement – contexte historique », in LEVI ALVARES C., SATO M. (dir.), *Enseignants et école au Japon*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.45-58
- SALAI R., 1976, « Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques définitions et interrogations », *Economie et statistique*, n°81-82, pp. 3-11
- SANO Y., 1995, *Human resource management in Japan*, Tokyo, Keio University Press
- SATO M., 2007, « Les enseignants japonais dans une période charnière », in LEVI ALVARES C., SATO M., *Enseignants et école au Japon*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.21-44
- SCHULTHEIS F., 1989, « Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle », *Droit et société*, n° 11-12, pp.219-244
- SCHÜTZ A., 1987, *Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine* (1953), in *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Librairie des Méridiens, pp.7-63

- SCOTT R.A., 1981 (1969), *The making of blind men: A study of adult socialization*, Piscataway, Transaction Publishers
- SEGRESTIN D., 1985, *Le phénomène corporatiste*, Paris, Fayard
- SHAKESPEARE T., 2013, « The social model of disability », in DEVIS L.J. (dir.), *The disability studies reader*, Londres, Routledge, pp.214-221
- SHINKAWA T., 2013, « Beyond familialism ? Welfare regime transformation in Japan », in MAGARA H., SACCHI S. (dir.), *The Politics of Structural Reforms: Social and Industrial Policy Change in Italy and Japan*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, pp.171-191
- STIKER H.J., 1982, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Aubier-Montaigne
- STIKER H.-J., 2003, *Corps infirmes et société, 3ème édition*, Paris, Dunod
- STIKER H.-J., PUIG J., HUET O., 2013, *Handicap et accompagnement*, Paris, Dunod
- STEVENS C., 2013, *Disability in Japan*, Londres, Routledge
- STOLLER P., 1989, *The taste of ethnographic things: The senses in anthropology*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press
- STROOBANTS M., 2007, « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation emploi*, 99
- SUTHERLAND E.H., 1937, *The Professional Thief. By a Professional Thief. Annotated and Interpreted by Edwin H. Sutherland*, Chicago, University of Chicago Press
- TAYLOR S.J., 2006, « Before it had a name: Exploring the historical roots of disability studies in education », in DANFORTH S., GABEL S.L., *Vital questions facing disability studies in education*, Berne, Peter Lang, pp.13-23
- THEVENET M., BURKE M., BOSCHE, M., NORMAND É., 1993, *La culture d'entreprise*, Paris, Presses universitaires de France
- TRIOMPHE A., STIKER H.-J., 2005, Article « Handicap », in CHAMPY P., ETEVE C., FORQUIN J.-C., ANDRE D. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Les usuels Retz, p.463
- TRONTO J., 2008, « Du care », *Revue du MAUSS*, n° 32, pp. 243-265
- TRONTO J., 2009, « Care démocratique et démocraties du care », in MOLINIER P., LAUGIER S., PAPERMAN P., *Qu'est-ce que le care ?*, Paris, Petite bibliothèque Payot, pp.35-55
- TSUNEYOSHI R., 2007, « L'esprit de groupe et l'école japonaise », in LEVI ALVARES C., SATO M. (dir.), *Enseignants et écoles au Japon*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.137-155
- UHALDE M., 2005, « Crise de modernisation et dynamique des identités de métier dans les organisations », *La Revue de l'Ires*, n°1, pp.135-154.
- VAN DIJK R., VAN DICK R., 2009, « Navigating organizational change: change leaders, employee resistance and work-based identities », *Journal of Change Management*, vol. 9, n°2, pp. 143-163
- VERNANT, J.-P., 1989, *L'individu, la mort, l'amour: soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Paris Gallimard

- VERNIERES M., 1978, « Qualification et déqualification. Essai de définition », in *La qualification du travail: de quoi parle-t-on*, Paris, La documentation française, pp.53-66.
- VERSTRAETE P., VAN EVERBROECK C., 2014, *Le silence mutilé, les soldats invalides belges de la Grande Guerre*, Namur, Presses Universitaires de Namur
- VIAL M., 1985, « Les débuts de l'enseignement spécial en France », in VIAL M., BURGUIERE E., *Les institutions de l'éducation spéciale en France*, Lyon, INRP, Rapports de recherche n°6, pp. 2-155
- VILLE I., RAVAUD J.-F., 2007, « French Disability Studies : differences and similarities », *Scandinavian Journal of Disability Studies*, Vol.9, n°3-4, pp.138-145
- VILLE I., FILLION E., RAVAUD J.-F., 2014, *Introduction à la sociologie du handicap*, Bruxelles, De Boeck
- VISLIE L., 2003, « From integration to inclusion : focusing global trends and changes in the Western European societies », *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, n° 1, pp. 17-35.
- WADDELL D., SOHAL A.S., 1998, « Resistance: a constructive tool for change management », *Management Decision*, vol. 36, n°8, pp.543-548
- WARNOCK COMMITTEE, 1978, *Special educational needs: The Warnock report*, Londres, DES
- WEBER F., 2009, *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF
- WEYGAND Z., 2003, *Vivre sans voir : les aveugles dans la société française, du Moyen-Age au siècle de Louis Braille*, Paris, Editions Créaphis
- WILKINS A. L., OUCHI W. G., 1983, « Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance », *Administrative science quarterly*, pp.468-481.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1980, *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease*, WHO
- WORLD HEALTH ORGANIZATION , 2001, *Fifty-fourth World Health Assembly: International classification of functioning, disability and health*, WHO
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002, *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF*, WHO
- WRONG D. H., 1961, «The oversocialized conception of man in modern sociology », *American sociological review*, 26, pp.183-193.
- YOSHIMURA N., ANDERSON P., 1997, *Inside the Kaisha: demystifying Japanese business behavior*, Oakland, Harvard Business Press
- ZARIFIAN P., 2001, « De la notion de qualification à celle de compétence », *Cahiers Français*, La Documentation française, vol. 333
- ZARIFIAN P., 2004, *Le modèle de la compétence*, Paris, Wolters Kluwer France

Ouvrages et articles scientifiques en japonais:

CHUOKYOIKUSHINGIKAI (中央教育審議会), 2005, *Tokubetsushienkyoiku wo suishin suru tame no seido no arikata ni tsuite* 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (A propos d'un système visant à la promotion de l'éducation de soutien spécialisé), MEXT

Version numérique: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf

ENDO Hiroshi (遠藤浩), 1999, « Shakaifukushikisokōzōkaikaku to shōgaishaseisaku 社会福祉基礎構造改革と障害者施策 (La réforme des sous-structures de la protection sociale et les politiques du handicap) », *Nōmaraizēshon shōgaisha no fukushi ノーマライゼーション障害者の福祉 (Normalisation – Protection sociale des personnes handicapées)*, n°215,

Version numérique : http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n215/n215_01-01.html

FUJITA Hidenori (藤田 英典), YUFU Sawako (油布 佐和子), SAKAI Akira (酒井 朗), 1995, « Kyōshi no shigoto to kyōshi no bunka ni kansuru esunogurafitekikenkyū 教師の仕事と教師文化に関するエスのグラフィ的研究 (Recherche ethnographique sur le travail et la culture des enseignants), in YUFU Sawako (dir.), 2008, *Kyōshi to iu shigoto 教師という仕事 (Le métier d'enseignant)*, Tokyo, Readings – Nihon no kyōiku to shakai 日本の教育と社会 (Education et société au Japon), pp.27-50

HANADA Junchō (花田春兆), 2006, *Hajime ni kotoba ariki* (はじめに言葉ありき [Au commencement étaient les mots]), *Nōmaraizēshon shōgaisha no fukushi ノーマライゼーション障害者の福祉 (Normalisation – Protection sociale des personnes handicapées)*

Version numérique : <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n294/n294014.html>

HATA Takashi (羽田 貴史), 1993, « Jiyūkaron to kōkyōikuron no kadai 自由化論と公教育論の課題 (Le problème du libéralisme et de la théorie de l'éducation publique), *Société de recherche sur la sociologie de l'éducation*, 52, pp. 20-35.

HIROSE Kōjirō (広瀬浩二郎), 1997, *Shōgaisha no shūkyōminzokugaku 障害者の宗教民俗学 (Anthropologie religieuse du handicap)*, Tokyo, Akashi

HIYOSHI Takeshi (日吉 武), 2011, « Ongakukakyōiku ni okeru dōtokukyōiku no kenkyū 音楽科教育における道徳教育の研究 (Recherche sur l'enseignement de la morale pratiqué à travers l'enseignement de la musique), *Faculty of Education, Kagoshima University. Studies in education*, n°62, pp.57-69

HORI Tomohisa (堀智久), 2014, *Shōgaigaku no aidentiti – Nihon ni okeru shōgaisha undō no rekishi kara 障害学のアイデンティティ – 日本における障害者運動の歴史から (L'identité des études sur le handicap – à partir de l'histoire des mouvements de personnes handicapées au Japon)*, Tokyo, Seikatsu shoin

HYODO Hiromi (兵藤 裕己), 2009, *Biwa hōshi – takai wo kataru hitobito 琵琶法師 - 異界を語る人びと (Les « prêtres au biwa » - les conteurs de l'autre monde)*, Tokyo, Iwanami

I Jong Song (李鐘成), 2006, « Shōgaisha no gai no ji wa hen de aru 障害者の害の字は変である (Le caractère « dégât » qui est utilisé dans la graphie actuelle de « personne handicapée » est étrange) », *Nōmaraizēshon shōgaisha no fukushi ノーマライゼーション障害者の福祉 (Normalisation – Protection sociale des personnes handicapées)*, 26

Version numérique : <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n296/n296013.html>

IMAZU Kōjirō (今津 孝次郎), 1996, « Kyōshisenmonshokuka no saikentō 教師専門職化の再検討 (Réévaluation de la professionnalisation des enseignants), (1996), in YUFU Sawako (dir.), 2008, *Kyōshi to iu shigoto 教師という仕事 (Le métier d'enseignant)*, Tokyo, Readings – Nihon no kyōiku to shakai 日本の教育と社会 (Education et société au Japon), pp.139-150

ISHIKAWA Jun (石川 准), NAGASE Osamu (長瀬 修), 2012 (1999), *Shōgaigaku e no shōtai 障害学への招待 (Invitation aux études sur le handicap)*, Tokyo, Akashi

ITO Masao (伊藤 政雄), 1998, *Rekishi no naka no rōasha 歴史の中のろうあ者 (Les sourds dans l'Histoire)*, Tokyo, Kindai shuppan

KANAMORI Yūji (金森 裕治), 2004, « Korekarano shikakushōgaikyōiku nitsuite これからの視覚障害教育について (A propos de l'éducation des enfants déficients visuels à l'avenir) », *Bulletin de recherche sur l'éducation des enfants handicapés de l'Université d'Éducation d'Osaka*, n°27
Version numérique : <http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/dspace/handle/123456789/4148>

KANAZAWA Takayuki (金澤 貴之), 2013, « Tokubetsushienkyōiku ni okeru « shien » gainen no kentō 特別支援教育における「支援」概念の検討 (Enquête sur le concept de « soutien » à l'oeuvre dans l'éducation de soutien spécialisé) », *Bulletin de la société de sociologie de l'éducation*, 92, p.7-22

KANEKO Ken (金子 健), 2007, *Tokubetsushiengakkō (shikaku shōgai) ni okeru kyōzai kyōgu no katsuyō oyobi jōhō no kyōyūka ni kansuru kenkyū – ICT no yakuwari wo jūshishinagara 特別支援学校 (視覚障害) における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究 – ICT の役割を重視しながら (Recherche sur le partage d'information et l'usage de matériel pédagogique dans les écoles spécialisées (en déficience visuelle) – En soulignant le rôle des TIC)*, National Institute of Special Needs Education, 2007
Version numérique : <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9720/seika5.pdf>

KANEKO Mariko (金子 真理子), 2010, « Kyōshoku to iu shigoto no shakaitekitekushitsu « kyōshoku no meritokurashika » wo meguru kyōshi no kōbō ni chūmoku shite 教職という仕事の社会的特質「教職のメリトクラシー化」をめぐる教師の攻防に注目して (Caractéristiques sociales de la profession enseignante : autour du combat des enseignants contre « le développement de la méritocratie » dans le métier d'enseignant) », *Sociologie de l'éducation*, n°86, pp.75-96

KANEKO Mariko (金子 真理子) et KARIYA Takehiko (荻谷 剛彦) (dir.), 2010, *Kyōinhyōka no shakaigaku 教員評価の社会学 (Sociologie de l'évaluation des enseignants)*, Tokyo, Iwanami

KAWAI Hayao (河合 隼雄) (dir.), 2001, *Nijūisseiki no tokushukyōiku no arikata ni tsuite 21世紀の特殊教育の在り方について (A propos de l'éducation spécialisée du 21^{ème} siècle)*, MEXT
Version numérique : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm

KIM Nan Gu, 2005, « Senzen-senchūki ni okeru shōigunjinengoseisaku ni kan suru kenkyū : shokugyōhogotaisaku no nichikanhikaku 戦前・戦中期における傷痍軍人援護政策に関する研究 : 職業保護対策の日韓比較 (Recherche sur les mesures de soutien aux mutilés de guerre avant et pendant la Seconde Guerre Mondiale : comparaison Japon-Corée des politiques de protection professionnelle) », *The journal of Kyushu University of Nursing and Social Welfare* 7(1), pp.45-57

KIMURA Ikue (木村 育恵), KAWANO Ginko (河野 銀子), IKEGAMI Tōru (池上 徹), SUGIYAMA Futaki (杉山 二季), TAKANO Ryoko (高野 良子), TAGUCHI Kumiko (田口 久美子), MURAKAMI Kyoko (村上 郷子), 2013, « Kōritsukōkō gakkōkanrishoku no tōyōshisutemu ni kansuru kentō 公立高等学校管理職の登用システムに関する検討 (Enquête sur le système de promotion à des postes d'encadrement dans les lycées) », *Bulletin de la société de recherche en sociologie de l'éducation* (65), pp.294-297

KIMURA Yuko (木村 祐子), 2006, « Iryōkagenshō to shite no « hattatsu shōgai » : kyōikugenba ni okeru kaishakukatei wo chūshin ni 医療化現象としての「発達障害」 : 教育現場における解釈過程を中心に (Les « troubles du développement » en tant que phénomène issu de la médicalisation : autour des processus interprétatifs au sein des établissements scolaires) », *Bulletin de la société de sociologie de l'éducation*, 79, pp.5-24

KITO Aya (木藤 亜也), 2005, *Ichi rittoru no namida* 1 リットルの涙 (Un litre de larmes), Tokyo, Gentōsha bunko, 2005

KOBAYASHI Noboru (小林 登) (dir.), 2001, *Kongo no tokubetsushienkyōiku no arikata ni tsuite* 今後の特別支援教育の在り方について (A propos de l'éducation de soutien spécialisé du futur), MEXT, Version numérique : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

KONO Katsuyuki (河野 勝行), 1987, *Shōgaisha no chūsei* 障害者の中世 (Le Moyen-Age des personnes handicapées), Tokyo, Bunrikaku

KOSEIRODOSHO, 1998, *Shakaifukushikisokōzōkaiku nitsuite (chūkan matome) no yōten* 「社会福祉基礎構造改革について (中間まとめ)」の要点 (Les points importants du rapport intermédiaire « A propos de la réforme des sous-structures de la protection sociale »), Version numérique : <http://www1.mhlw.go.jp/houdou/1006/h0617-1.html>

KOSEIRODOSHO - Groupe de recherche sur le développement du soutien à l'emploi des personnes handicapées par la collaboration avec les acteurs de l'éducation et de la protection sociale (Fukushi, kyōiku nado to no renkei ni yoru shōgaisha no shūrōshien no shuishin ni kansuru kenkyūkai, 福祉、教育等との連携による障害者の就労支援の推進に関する研究会), 2006, *Compte-rendu de la première réunion*
Version numérique : <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/07/dl/s0731-7u01.pdf>

MONBUKAGAKUSHO, 2006, *Tokubetsushienkyōiku wo suishin suru tame no seido no arikata ni tsuite* 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (A propos d'un système favorisant le développement de l'éducation de soutien spécialisé)
Version numérique : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm

MONBUKAGAKUSHO, 2008, *Documents relatifs à l'éducation de soutien spécialisé*
Version numérique : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020/016.htm

MONBUKAGAKUSHO, 2010, *Kyōinhyōkashisutemu no torikumijōkyō* 教員評価システムの取組状況 (Etat des dispositifs d'évaluation des enseignants)
Version numérique : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/attach/1298542.htm

MONBUKAGAKUSHO, 2012, *Tsūjō no gakkū ni zaiseki suru hattatsushōgai no kanōsei no aru tokubetsu na kyōikutekishien wo hitsuyō to suru jidōseito ni kan suru chōsakekka ni tsuite* 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (A propos des résultats de l'enquête sur les élèves fréquentant une classe ordinaire et présentant une possibilité de trouble du développement nécessitant un soutien éducatif particulier)
Version numérique : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm

MONBUKAGAKUSHO, 2014, *Statistiques de l'éducation spécialisée*
Version numérique : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/05/30/1348287_1.pdf

NAKAMURA Keisuke(中村 圭介), OKADA Mariko (岡田 真理子), 2001, *Kyōikugyōsei to rōshikankei* 教育行政と労使関係 (L'administration de l'éducation et les rapports salariaux), Tokyo, Eidell Kenkyūsho

NAKANISHI Shōji (中西 正司), UENO Chizuko (上野 千鶴子), 2003, *Tōjishasuken* 当事者主権 (La souveraineté de la personne sur elle-même), Tokyo, Iwanami

NIHONKEIEISHADANTAIRENMEI (日本経営者団体連盟), 1969, *Nōryokushugikanri – sono riron to jissen* 能力主義管理—その理論と実践 (La gestion centrée sur les compétences – théorie et pratiques), Tokyo, Editions du Keidanren

NISE, 2011, « Tokubetsushiengakkō (shikakushōgai) no sentātekikinō no jōkyō to kadai 特別支援学校 (視覚障害) のセンター的機能の現状と課題 (L'état et les problèmes de la fonction de soutien à l'inclusion dans les écoles spécialisées en déficience visuelle) », *NISE Research Snapshot*, n°71
Version numérique : <http://www.nise.go.jp/cms///resources/content/69/20110921-091138.pdf>

OCHIAI Toshiro (落合 俊郎), 2009, « Kokuren no « shōgai no aru hito no kenrijōyaku » ga tokubetsushienkyōiku ni ataeru eikyō ni tsuite » 国連の「障害のある人の権利ようやく」が特別支援教育に与える影響について(A propos de l'effet qu'aura la Convention sur les droits des personnes handicapées des Nations Unies sur l'éducation de soutien spécialisé), *Bulletin de recherche du centre de recherche sur les pratiques de l'éducation de soutien spécialisé rattaché à la faculté de sciences de l'éducation de l'Université d'Hiroshima*, n°7, pp.35-48

OSHIMA Masahiko (大島 正彦), 2007, « Shakaifukushikisokōzōkaikaku no mondaiten 「社会福祉基礎構造改革」の問題点 (Les problèmes de la réforme des sous-structures de la protection sociale) », *Bulletin de recherche de la Faculté de Sciences Humaines de l'Université Bunkyo*, Vol.9, No.1, pp.275-283

OUCHI Susumu (大内 進) (dir), 2008, *Mōgakkō nado ni okeru shikakushōgaikyōiku no senmonsei no kōjō to chiiki ni okeru sentātekikinō wo hatasu tame no shō-chūgakkō nado no niizu ni taiōshita shien no arikata ni kansuru jissaitekikenkyū* 盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実際研究 (Recherche pratique à propos de l'amélioration de l'expertise en matière d'éducation des enfants déficients visuels dans les écoles d'aveugles et du système de soutien adapté aux niveaux primaire et collège pour accomplir la fonction de pôle local de ressources), Centre National de Recherche sur l'Education Spécialisée
Version numérique : http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/b-221_all.pdf

OYABU Takeshi (大藪 毅), 2009, *Chōkikōyōseisoshiki no kenkyū – Nihonteki jinzaimanējimento no kōzō* 長期雇用制組織の研究 日本的人材マネジメントの構造 (Recherche sur les organisations pratiquant l'emploi à vie – La structure du management des ressources humaines à la japonaise), Tokyo, Chūōkeizai-sha

RI Yoshiaki (李 義昭), 2013, *Nihon no kindaika to shōgaisha* 日本の近代化と障害者 (La modernisation du Japon et les personnes handicapées), Tokyo, Koyo shobo

SAITO Yumiko (齊藤 由美子), YOKO Takashi (横尾 俊), KUMATA Hanae (熊田 華恵), OSAKI Hirofumi (大崎 博史), MATSUMURA Kanyu (松村 勘由), SASAMOTO Ken (笹本 健), 2013, « Chōfukushōgaikyōiku ni katawaru kyōin no senmonsei no arikata to sono keiseikatei ni kansuru ichikosatsu – fukusū no kotonaru shōgaishubetsugakkō wo keikenshita kyōin e no intabyū wo tōshite » 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察 - 複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して (Considérations sur l'expertise des enseignants prenant en charge des enfants polyhandicapés et son processus de formation - A partir d'interviews d'enseignants ayant de l'expérience dans plusieurs écoles spécialisées dans différents types de handicap), *Bulletin de recherche de l'Institut National de Recherche sur l'Education Spécialisée*, n°40
Version numérique : <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7968/20130318-175725.pdf>

SAKUMA Aki (佐久間 亜紀), 2007, « Naze, ima kyōinmenkyosaishinsei na no ka なぜ、いま教員免許再新制なのか (Pourquoi passe-t-on au système de renouvellement des licences d'enseignement) », in YUFU Sawako (dir.), 2008, *Kyōshi to iu shigoto* 教師という仕事 (Le métier d'enseignant), Tokyo, Readings – Nihon no kyōiku to shakai 日本の教育と社会 (Education et société au Japon), pp.139-150

SAKUMA Yoko (佐久間,庸子), TANABE Ayako (田部,絢子), TAKAHASHI Satoru (高橋 智), « Yōchien ni okeru tokubetsushienkyōiku no genjō » 幼稚園における特別支援教育の現状 (L'état de l'éducation de soutien spécialisé dans les jardins d'enfants), *Bulletin de recherche du département de sciences de l'éducation de l'université Gakugei*, 62(2), 2011, pp. 153-173

SASADA Shigeki (笹田 茂樹), 2007, « Tōkyōtokyōinjinjikōkaseido ni kansuru ichikosatsu 東京都教員人事考課制度に関する一考察 (Considérations sur le système d'évaluation du personnel enseignant de la métropole de Tokyo) », YUFU Sawako (dir.), 2008, *Kyōshi to iu shigoto* 教師という仕事 (Le métier d'enseignant), Tokyo, Readings – Nihon no kyōiku to shakai 日本の教育と社会 (Education et société au Japon), pp.150-161

SASAMORI Hiroki (笹森 洋樹), 2010, « Hattatsushōgai no aru kodomo e no sōkihakken sōkishien no genjō to kadai 発達障害のある子どもへの早期発見早・期支援の現状と課題 (L'état actuel et les problèmes de la découverte précoce et du soutien précoce pour les enfants ayant des troubles du développement) », *Bulletin de l'Institut National de Recherche sur l'Education de Soutien Spécialisé*, n°37, pp.3-15.

SATO Ikuya (佐藤 郁哉), 2002, *Fīrudowāku no gihō : toi wo sodateru, kasetsu wo kitaeru* フィールドワークの技法 : 問いを育てる, 仮説をきたえる (La technique de l'enquête de terrain : faire émerger des questions, forger des hypothèses), Tokyo, Shinyōsha

SHIBATA Hiroshi (芝田 裕), 2013, « Shikakushōgaiji-sha no hokōkunren ni okeru kadai (2) 視覚障害児・者の歩行訓練における課題(2) (Les problèmes survenant dans l'entraînement à la locomotion des enfants et adultes déficients visuels (2)) », *Bulletin de recherche de l'Université d'Education de Hyōgo*, n°42, pp. 11-21

SUGINO Akihiro (杉野 昭博), 2007, *Shōgaigaku : rironkeisei to shatei* 障害学: 理論形成と射程 (Etudes sur le handicap : forme théorique et portée), Tokyo, Presses de l'Université de Tokyo, pp.219-223

TAKEGAWA Shōgo (武川 正吾), 2007, *Rentai to shōnin : gurōbaruka to kojinka no naka no fukushikokka* 連帯と承認: グローバル化と個人化のなかの福祉国家 (Solidarité et reconnaissance : l'Etat-Providence dans la mondialisation et l'émergence des individus), Tokyo, Presses de l'Université de Tokyo

TAKAGI Ryō (高木 亮), TANAKA Kōji (田中 宏二), 2003, « Kyōshi no shokugyō sutoressā ni kansuru kenkyū 教師の職業ストレスに関する研究 (Recherche sur les facteurs de stress professionnel des enseignants) », *Kyōikushinrikenkyū* 教育心理学研究 (Recherches en psychologie de l'éducation), Vol. 51, n°2, pp.165-174

TANIAI Yū (谷合 侑), 1989, *Shikakushōgaisha-ji no kyōiku-shokugyō-fukushi – sono rekishi to genjō* 視覚障害者・児の教育・職業・福祉 - その歴史と現状 (La protection sociale, l'emploi et l'éducation des adultes et enfants déficients visuels – Histoire et état actuel), Tokyo, Société japonaise de recherche sur la protection sociale des aveugles

TANIAI Yū (谷合 侑), 1996, *Mōjin no rekishi* 盲人の歴史 (Histoire des aveugles), Tokyo, Akashi

UENO Chizuko (上野 千鶴子), 2011, *Kea no shakaigaku : tōjishashuken no fukushishakai e* ケアの社会学: 当事者主権の福祉社会へ (Sociologie du care : vers une société-providence respectant la souveraineté des personnes), Tokyo, Ota shuppan

USUI Hiroshi (臼井 博), 2001, « Nihon no kyōshibunka no tokuchō 日本の教師文化の特徴 (Caractéristiques de la culture enseignante au Japon) », in YUFU Sawako (dir.), 2008, *Kyōshi to iu shigoto* 教師という仕事 (Le métier d'enseignant), Tokyo, Readings – Nihon no kyōiku to shakai 日本の教育と社会 (Education et société au Japon), pp.51-70

UYAMA Katsunori (宇山 勝儀), 1997, « Ritsuryō ni okeru shōgaishafukushihōsei to gendaihō to hikaku shite 律令における障害者福祉法制と現代法と比較して (Comparer le système légal de protection sociale des personnes handicapées du Ritsuryō et la loi actuelle) », *Rihabiritēshon kenkyū* リハビリテーション研究 (Recherches sur la réadaptation), n°93

Version numérique : <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r093/r0930008.html>

UYAMA Katsunori (宇山 勝儀), 1998, « Taishōshabetsu shōgaishafukushihō no seitei 対象者別障害者福祉法の制定 (L'entrée en vigueur d'une loi de protection sociale des personnes handicapées différenciée par population-cible) », *Rihabiritēshon kenkyū* リハビリテーション研究 (Recherches sur la réadaptation), n°94.

Version numérique : <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r094/r0940006.html>

WATANABE Takahiro (渡邊 貴裕), MARUI Yōko (丸井 曜子), HARADA Junji (原田 純二), KOJIMA Keiji (小島 啓治), OTAKA Kunio (尾高 邦夫), KOKUBUN Michiru (國分 充), 2008, « Tokubetsushienkakkō ni okeru kyōkakyōikugakukenyū : gakubukan no renkei ni yoru kyōikukateizukuri 特別支援学校における教科教育学的研究: 学部間の連携による教育課程づくり (Recherches en sciences de l'éducation dans les écoles spécialisées : créer un processus éducatif fondé sur la coopération entre départements au sein des écoles) », *Bulletin de recherche en sciences de l'éducation de l'Université Gakugei*, n°59, pp.269-277.

YAMAGUCHI Kaoru (山口 薫) et KANEKO Ken (金子 健), 2004, *Tokubetsushienkyōiku no tenbō : shōgaijikyōiku kara tokubetsushienkyōiku e* 特別支援教育の展望 : 障害児教育から特別支援教育へ (Panorama de l'éducation de soutien spécialisé : de l'éducation des enfants handicapés vers l'éducation de soutien spécialisé), Tokyo, Nihonbunkakagakusha

YAMASHITA Hiroaki (山下 宏明), 2012, « Heike Monogatari » *nyūmon – biwahōshi no Heike wo yomu* 『平家物語』入門—琵琶法師の「平家」を読む (Introduction au « Heike Monogatari » - lire le « Heike » des *biwa hōshi*), Tokyo, Kasamashoin

YANAGISAWA Akiko (柳澤 亜希子), 2014, « Tokubetsushienkyōiku ni okeru kyōshi to hogosha no renkei – hogosha no yakuwari to kyōshi ni motomerareru yōken 特別支援教育における教師と保護者の連携 – 保護者の役割と教師に求められる要件 (La collaboration entre parents et enseignants dans l'éducation de soutien spécialisé – rôle des parents et exigences envers les enseignants) », *Bulletin de l'Institut National de Recherche sur l'Education de Soutien Spécialisé*, n°41, pp.77-87

Textes de lois :

France :

Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire

<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, dite « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées », Journal Officiel du 1er juillet 1975

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>

Décret n°88-423 du 22 avril 1988 fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, annexe concernant les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants atteints de déficience visuelle grave ou cécité, Journal Officiel du 24 avril 1988

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509851>

Circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004 (Education Nationale) : « Mise en oeuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat

d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) »)
<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

Loi du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », Journal officiel du 12 février 2005
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Japon :

Jidōfukushihō 児童福祉法 (Loi sur la protection sociale des enfants), 1947
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO164.html>

Shintaishōgaishafukushihō 身体障害者福祉法 (Loi pour la protection sociale des personnes handicapées physiques), 1949
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO283.html>

Seikatsuhogofukushihō 生活保護福祉法 (Loi sur l'assistance publique), 1950
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S25/S25HO144.html>

Chitekishōgaishafukushihō 知的障害者福祉法 (Loi sur la protection sociale des personnes handicapées mentales), 1960
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S35/S35HO037.html>

Rōjinfukushihō 老人福祉法 (Loi sur la protection sociale des personnes âgées), 1963
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S38/S38HO133.html>

Boshi oyobi yamome fukushihō 母子および寡婦福祉法 (Loi sur la protection sociale des mères et enfants et des veuves), 1964
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S39/S39HO129.html>

Shōgaishakihonhō 障害者基本法 (Loi fondamentale sur les personnes handicapées), 1993
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S45/S45HO084.html>

MONBUKAGAKUSHO, 1999, *Mōgakkō, rōgakkō oyobi yōgogakkōkōtōbugakushūshidōyōryō* 盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領 (Directives sur l'enseignement au niveau lycée dans les écoles d'aveugles, écoles de sourds et écoles pour enfants handicapés)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320854.htm

Shōgaishajiritsushienhō 障害者自立支援法 (Loi de soutien à l'autonomie des personnes handicapées), 2005
<http://www.mhlw.go.jp/topics/2005/02/tp0214-1.html>

MONBUKAGAKUSHO, 2007, *Tokubetsushiengakkōgakushūshidōyōryō* 特別支援学校学習指導要領 (Directives du Ministère de l'Éducation concernant l'enseignement en école spécialisée)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284518.htm

Shōgaisha no nichijōseikatsu oyobi shakaiseikatsu wo sōgōtekini shiensuru tame no hōritsu 障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律 (Loi de soutien général à la vie quotidienne et à la vie sociale des personnes handicapées), 2012
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H17/H17HO123.html>

Sites Internet :

<http://w01.tp1.jp/~a151770011/setumei.html>

<http://www.dinf.ne.jp/>

<http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>

http://www.jtu-net.or.jp/whats_org.html

<http://www.larousse.fr>

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm

<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-japan.pdf>

<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>

Titre : Compétences pédagogiques et besoins éducatifs particuliers : les écoles d'aveugles à l'heure de l'inclusion. Perspective franco-japonaise.

Résumé : En France comme au Japon, le système d'éducation à destination des enfants handicapés a connu d'importantes transformations ces dernières années, avec le passage à une logique d'éducation inclusive, privilégiant la scolarisation dans les écoles ordinaires plutôt qu'en établissement spécialisé. Cependant, les établissements spécialisés n'ont pas disparu pour autant et le milieu spécialisé se reconfigure pour s'adapter aux changements. Cette thèse s'appuie sur l'idée que ces transformations correspondent à l'aboutissement d'un mouvement historique allant d'une approche catégorielle du handicap (dans laquelle les différentes catégories médicales de déficiences sont sources de spécialisation) à une approche que l'on peut qualifier, par opposition, de généraliste (dans laquelle les catégories de déficiences s'effacent pour laisser la place à une catégorie unique : celle de « besoins particuliers »). Comment les écoles spécialisées, fondées sur la logique de spécialisation catégorielle, se transforment-elles à l'heure du généralisme ? On étudie plus précisément le cas des *écoles d'aveugles*, emblèmes historiques de la logique de spécialisation. La démarche comparative franco-japonaise permet ainsi d'éclairer une zone d'ombre, peu étudiée, du phénomène international de passage à une éducation inclusive. En mobilisant le champ de la sociologie du travail, plus spécifiquement le concept de compétences, on explore les transformations de l'institution spécialisée vécues par ses représentants: les enseignants spécialisés. On montre ainsi, à travers la comparaison, que le travail des enseignants spécialisés dans ces écoles n'est plus fondé sur une expertise de la déficience visuelle mais sur des compétences relationnelles d'adaptation aux "besoins éducatifs particuliers" de chaque enfant, dans des conditions d'enseignement en profonde mutation, où la mise en œuvre de ces compétences se fait de plus en plus difficile.

Mots-clés : handicap, éducation spécialisée, déficience visuelle, Japon, comparaison, compétences

Titre : Pedagogical skills and special educational needs: *Schools for the Blind* in the days of inclusion. A French-Japanese comparison.

Summary: In France as in Japan, the educational system for children with disabilities has undergone major changes for the last years, through the development of inclusive education, promoting enrollment in mainstream schools rather than special institutions. However, special schools have not disappeared; they are rather evolving so as to adapt to changes. This work is grounded on the idea that these transformations represent the completion of a historical trend shifting from a category-based approach of disability (in which different medical categories result in specialized treatments) to an approach that, as opposed to the latter, can be called “generalist” (in which categories of impairments fade into the unified category of “special educational needs”). How do special schools, deeply rooted in the category-based specialized approach, evolve in the days of generalism? We examine the specific case of *Schools for the Blind*, embodiments of the specialized approach. Through a French-Japanese comparison, we shed light on some gray areas of the international move towards inclusive education. Using the field of work sociology, especially the concept of “skills”, we explore the transformations of special institutions as experienced by their representatives: special teachers. Through comparison, we show that special teachers’ work in these schools is no longer based on an expertise of visual disability but relies on the use of relational skills, especially involving adaptation to every child’s “special educational needs”, in a context of radically changing teaching conditions, where it becomes growingly difficult to put those skills into practice.

Keywords: disability, special needs education, special schools, visual impairment, Japan, comparison, skills

題名： 指導力と特別教育的なニーズ — インクルージョンの時代における盲学校の現状について — 日仏比較

要旨： 近年、フランスと日本における障害児教育制度は、インクルーシブ教育の理念に従って、特殊学校よりも通常学校での在学を推進することで、大きく変わってきた。しかし、特殊学校が全くなくなるわけではなく、特殊教育制度はその変化に応じるように形を変えてきた。本論文はその推移が「障害」の取り扱いの歴史的転換と符合するという公準を基本とする。「各障害の医療的な特性に応じる専門的な取り扱いが必要」という障害種別アプローチから「障害の諸カテゴリーが「特別なニーズ」という単一なカテゴリーに溶け込む」という逆の一般的なアプローチへの転換である。障害種別の専門性を踏まえていた特殊学校はその一般的なアプローチの時代にどう応じてきたか。本研究は障害種別アプローチの体现である盲学校を中心の課題とする。日仏比較により、インクルーシブ教育への歩みという国際現象のあまり検討されていない面を調査することを目的とする。そのために、職業社会学（特に、「能力」の理論）に基づき、盲学校の教員が見た特殊教育の変化を分析する。その結果、盲学校教員の仕事は今、視覚障害の専門性よりも「各生徒の個人的なニーズに応じる」対人関係能力を踏まえているということが示され、盲学校における教育条件の変化により、その対人関係能力の実現が難しくなりつつあることが指摘される。

キーワード： 障害、特別支援教育、盲学校、視覚障害、フランス、比較、能力