

GISELA CHATELANAT
GRETA PELGRIMS (Éds)

Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboeck.com

© De Boeck & Larcier s.a., 2003
Éditions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles
Pour la traduction et l'adaptation française

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2003
Bibliothèque Royale Albert 1^{er}, Bruxelles : 2003/0074/216

ISSN 1375-4459
ISBN 2-8041-4405-4

Sommaire

Introduction

Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ?	7
<i>Gisela Chatelanat & Greta Pelgrims</i>	

Le champ de l'éducation et enseignement spécialisés : ses liens avec les sciences de l'éducation et autres disciplines

L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs	29
<i>Michel Chauvière & Éric Plaisance</i>	

Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants « Special Needs Education » et « Disability Studies »	57
<i>Judith Hollenweger Haskell</i>	

Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux	77
<i>Serge Ebersold & Jean-Jacques Detraux</i>	

Émergences institutionnelles de la « pédagogie spécialisée » : entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20 ^e siècle	93
<i>Valérie Lussi</i>	

Recherches en éducation/enseignement spécialisés et en sciences de l'éducation : ruptures, continuités, apports réciproques ?

Les processus d'apprentissage chez des personnes ayant un retard mental ou des difficultés d'apprentissage : quelles théories, quelles recherches ?	121
<i>Fredi P. Büchel</i>	

Histoire de l'éducation spéciale : une spécificité plurielle <i>Martine Ruchat</i>	155
La notion de partenariat en éducation spéciale <i>Gisela Chatelanat</i>	171
L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique <i>Jeannette Tambone & Alain Mercier</i>	195
La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées <i>Greta Pelgrims</i>	215
Table des matières	241

INTRODUCTION

Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ?

**Gisela Chatelanat & Greta Pelgrims
Université de Genève**

La naissance de la collection *Raisons éducatives*, la parution de son premier numéro intitulé *Le pari des sciences de l'éducation* (Hofstetter & Schneuwly, 1998) et d'ouvrages tels que *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi* (Charlot, 1995), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (Marcel, 2002) semblent indiquer que les sciences de l'éducation sont en interrogation sur elles-mêmes, en prenant, notamment, la distance nécessaire pour examiner les processus par lesquels elles se constituent en une discipline académique, pour saisir comment et à partir d'où elles produisent des connaissances. La constitution d'un savoir scientifique cumulé et restructuré au fil du temps est, en sciences de l'éducation, sans doute plus complexe que dans d'autres disciplines académiques, ceci pour trois raisons majeures brièvement énoncées ici.

La première raison concerne la diversité des paradigmes de recherche caractérisant le *corpus* des travaux produits. Les cadrages théoriques sont en effet largement empruntés à d'autres disciplines de référence (la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'histoire, l'ethnologie, l'anthropologie, les sciences économiques, les sciences politiques...) et, plus spécifiquement, aux différents champs thématiques et perspectives de recherche qui composent chaque discipline. Ces emprunts sont appliqués aux objets de l'éducation avec ou sans intégration des connaissances construites par ailleurs à propos des phénomènes d'éducation. Corollaire à la diversité des paradigmes, la deuxième raison tient à la diversité des démarches méthodologiques utilisées (voir p. ex., Leutenegger & Saada-Robert, 2002),

rendant complexes, voire hasardeuses, les mises en relation, la comparaison des résultats de travaux centrés sur des thématiques de recherche similaires. En dernier lieu, la production de connaissances en sciences de l'éducation semble être soumise à une tension entre les besoins de reconnaissance en tant que discipline scientifique d'une part et les impératifs de réponses à des demandes sociales et politiques, toujours mouvantes, en matière de pratiques éducatives d'autre part (Hofstetter & Schneuwly, 1998).

Dans le champ de la pédagogie spécialisée et, plus spécifiquement, de l'enseignement et de l'éducation spécialisés, la construction d'un discours organisé autour d'objets d'étude clairement définis et la constitution de connaissances rencontrent, à notre avis, encore plus d'obstacles que dans d'autres domaines des sciences de l'éducation. En effet, comme développé plus loin, l'étendue des pratiques que ce champ couvre est encore fortement soumise à une *approche catégorielle* : catégories diagnostiques des populations concernées, catégories professionnelles, catégories de mesures et d'institutions « médico-psycho-socio-pédago-éducatives ». De surcroît, les terminologies, les définitions, les critères de ces catégories ne rencontrent pas de consensus, tout comme la pertinence même de l'approche catégorielle est aussi objet de controverses. Par ailleurs, les enjeux politiques et idéologiques entraînent des pratiques de prise en charge très variables en fonction des systèmes éducatifs. La comparaison et la généralisation de connaissances produites dans différents contextes se heurtent ainsi à l'absence d'*invariants*. Des données relatives, par exemple, à l'apprentissage de la lecture d'élèves présentant une trisomie 21 et recueillies dans un système prévoyant l'intégration en classe ordinaire tout au long du parcours scolaire sont, du point de vue des sciences de l'éducation, très différentes de celles provenant d'élèves pris en charge en institutions spécialisées à dominante éducative et thérapeutique. Actuellement encore, cette difficulté de définir des groupes cibles est déjouée en recourant aux invariants médicaux (p. ex., trisomie 21) et psychologiques (p. ex., quotient intellectuel), bien que la prise en compte des caractéristiques des parcours et mesures de prise en charge scolaires des élèves soit préconisée par certains chercheurs pour des raisons à la fois scientifiques et d'implications pour les pratiques éducatives (p. ex., Mamlin, Harris & Case, 2001).

Cet ouvrage vise à susciter le débat sur la nature des liens entre le champ de l'éducation et enseignement spécialisés d'une part, et les sciences de l'éducation et autres disciplines académiques d'autre part. Avant d'aborder les problématiques et controverses conduisant aux deux axes de débat et à la structure de l'ouvrage, il importe de rendre compte de l'étendue des pratiques d'éducation et d'enseignement spécialisés. Cette présentation devrait en effet souligner les caractéristiques spécifiques à ce terrain de phénomènes éducatifs desquelles émergent les enjeux pour un champ scientifique visant à construire et cumuler un savoir *sur* et *pour* les pratiques

éducatives qui le concernent et qui pourraient concerner les sciences de l'éducation en général. Enjeux dont l'explicitation est aussi nécessaire à la compréhension des différentes positions d'auteurs à propos des ruptures et/ou continuités entre le champ de l'éducation et enseignement spécialisés et d'autres disciplines et champs de recherche.

PÉDAGOGIE, ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉS : DESCRIPTION D'UN CHAMP FRAGMENTÉ

L'expression *pédagogie spécialisée* est de nature générique et désigne « la théorie et la pratique de l'éducation et de la formation de personnes ayant des besoins spécifiques » (SPC, 2000, p. 5). Si cette définition concerne les systèmes éducatifs suisses, celle de l'UNESCO (1983) lui est très proche : « La pédagogie spéciale est l'ensemble systématisé des procédés appliqués en éducation spéciale ou la science qui s'y rapporte » (p. 22). Dans leur ouvrage récent, Capul et Lemay (1999) proposent de dénommer « pédagogie spécialisée tout processus réflexif, tout discours organisé, à propos des pratiques d'éducation spécialisée » (p. 16). L'accent est donc mis sur les pratiques éducatives avec des personnes ayant des besoins spécifiques d'une part, et sur la production de connaissances sur et pour ces personnes et ces pratiques d'autre part. C'est la référence à la théorie, à la *science* de l'éducation, qui distinguerait la pédagogie spécialisée de l'*éducation et enseignement spécialisés* tout en subordonnant ces derniers.

Au sens strictement francophone, l'*éducation spécialisée*, ou son synonyme *éducation spéciale*, est en effet l'expression réservée pour désigner « tous les aspects de l'éducation scolaire ou non, des personnes handicapées et inadaptées » (UNESCO, p. 22), ou encore « l'éducation particulière prodiguée aux enfants et adolescents en difficulté que le système éducatif traditionnel n'accueille pas » (Fuster & Jeanne, 2001, p. 75). En ce sens, l'éducation spéciale ou spécialisée serait limitée aux pratiques, aux actions éducatives avec des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques, ainsi qu'aux politiques sociales en direction de cette population, aux dispositifs juridico-administratifs, processus de catégorisation et filières de prise en charge qui entourent ou contraignent les pratiques éducatives (Capul & Lemay, 1999).

L'*enseignement spécialisé* a un sens plus étroit et concerne le domaine de l'éducation scolaire, de l'instruction (UNESCO, 1983, p. 22). Outre les pratiques de scolarisation, l'enseignement spécialisé comprend aussi les faits de politiques et structures scolaires, les processus d'orientation scolaire, les réseaux de ressources et de soutien, les approches et actions pédagogiques et didactiques ... ou plus généralement l'ensemble des paramètres

macro, méso et microsystemiques en relation avec les pratiques de scolarisation des enfants, adolescents, jeunes adultes, élèves, apprenants, ayant des besoins spécifiques.

Comme synonymes à la pédagogie spécialisée, sont d'usage les expressions *orthopédagogie* dans différents pays occidentaux (Belgique, Canada, Pays-Bas) et *pédagogie curative* issue des traditions alémaniques (*Heilpädagogik*). En anglais, la pédagogie spécialisée, l'éducation spécialisée, ainsi que l'enseignement spécialisé sont indifféremment couverts par l'expression *special education* (UNESCO, p. 22) définie « *as the scientific study and education of exceptional children* » (Irvine & Boyd Wright, 2000, p. 889).

Populations concernées par le champ

Délimiter la population concernée par le champ n'est aisé que du point de vue de l'âge : la pédagogie spécialisée s'adresse à des personnes de tout âge, aussitôt qu'un diagnostic est déclaré et aussi longtemps qu'il demeure en vigueur. Les définitions de la pédagogie spécialisée en appellent nécessairement d'autres. Dans le sens de la définition de Fuster et Jeanne (2001) ci-dessus, les pratiques d'exclusion et d'intégration institutionnelles serviraient de « critères » à l'identification des apprenants « en difficulté ». Relèveraient donc du champ de l'éducation et enseignement spécialisés, et indirectement de la recherche qui lui est rattachée, tous les aspects de la prise en charge d'une population ne relevant pas, ou plus, de l'éducation « normale ». Or, les pratiques d'exclusion et d'intégration institutionnelles sont très variables en fonction des systèmes éducatifs. L'étude de Evans, Evans et McGovern (1995) souligne en effet l'importance des écarts entre pays du pourcentage d'élèves déclarés au cours de la scolarité obligatoire comme ayant des besoins éducatifs particuliers et bénéficiant de mesures spéciales ou d'un enseignement spécialisé : si dans certains pays, ce pourcentage n'atteint pas 1 % (Grèce, Japon, Turquie), il s'élève à 13 % au Danemark, 15,7 % en Islande, 17 % en Finlande. Plus généralement, il est estimé sur la base d'études épidémiologiques que 20 % des élèves peuvent au cours de leur scolarité avoir besoin de mesures éducatives spéciales (Evans *et al.*, pp. 40-41).

À l'opposé de ce critère institutionnel, d'autres définitions mettent l'accent sur des critères cliniques. Le domaine de la pédagogie spécialisée concernerait les personnes ayant des « besoins spécifiques ». Ces besoins sont reconnus aux personnes de tout âge présentant une déficience visuelle, auditive, motrice, physique, un retard mental, des handicaps multiples, un polyhandicap, des troubles du langage, de l'apprentissage, du comportement ou encore de la personnalité (OCDE, 1995 ; SPC, 2000). Il convient

d'ajouter les « déficiences sociales », marginalité, déviance, lesquelles, selon les politiques en vigueur, sont également incluses. Au sein de chaque catégorie diagnostique, les déficiences se démultiplient en différentes formes et degré de gravité de déficience. Un ensemble de systèmes de classifications et de critères diagnostiques (p. ex., AAMR, 1992/1994, 2002 ; APA, 1981, 1987, 1994, 2000 ; Grossman, 1977, 1984 ; OMS, 1993, 2001), périodiquement révisés et augmentés, servent de référentiels normatifs pour l'identification des personnes et, indirectement, des institutions politiques, économiques, associatives, médicales, éducatives, scolaires, académiques et de formations professionnelles. Les terminologies diagnostiques associées à cette approche catégorielle des personnes varient dans le temps et en fonction des systèmes. L'histoire de l'éducation spéciale est en effet jalonnée de qualificatifs allant des « débiles mentaux » aux « oligophrènes », des « déficients » aux « handicapés », des « difficiles » aux « en difficulté », des « anormaux » aux « en situation de handicap », pour n'en citer que quelques exemplaires (voir p. ex., Plaisance & Gardou, 2001). Mais les termes se déclinent aussi horizontalement à travers les pays occidentaux (Evans *et al.*, 1995) : « légères difficultés d'apprentissage », « incapacités d'apprentissage », « incapacités d'apprentissage spécifiques », « troubles de l'apprentissage », « retard mental léger », « handicapés mentaux légers scolarisables », etc. sont autant d'expressions plus ou moins synonymes selon les théories et politiques guidant les faits de diagnostic. L'instabilité même des référentiels, des terminologies, des critères contribue à rendre difficile le cumul des connaissances et la construction théorique dans différentes thématiques de recherche. Et, du point de vue des sciences de l'éducation, des études centrées sur les processus d'enseignement observés dans différents types de classes spéciales accueillant des groupes d'élèves de diagnostic variable, indiquent le manque, voire l'absence, de pertinence scolaire de l'approche catégorielle : l'activité des enseignants ne varie pas en fonction du diagnostic médical ou psychologique des élèves (Pelgrims Ducrey, 2001).

Professions et structures institutionnelles

La pédagogie spécialisée recouvre une diversité de professionnels intervenant dans des structures institutionnelles variables (tableau 1).

Les intervenants en éducation précoce spécialisée exercent des activités de dépistage, prise en charge préventive et éducative auprès d'enfants en âge préscolaire. Ils interviennent, seuls ou en équipe pluridisciplinaire, au sein des familles (services itinérants), dans des jardins d'enfants spécialisés ou « ordinaires » afin d'accompagner l'intégration d'un enfant.

Les enseignants spécialisés dispensent un enseignement dans le cadre de classes, écoles, institutions spécialisées, de groupes d'appui ou de

Tableau 1 : Structures institutionnelles de l'éducation et enseignement spécialisés et ordinaires

Éducation et enseignement spécialisés	Éducation et enseignement « ordinaires »
Services itinérants, crèches et jardins d'enfants spécialisés	Crèches, jardins d'enfants, écoles enfantines
Classes spéciales, institutions et écoles spécialisées	Écoles primaires Écoles secondaires obligatoires
Écoles spécialisées de formation professionnelle Ateliers protégés, semi-protégés, ateliers d'occupation	Écoles secondaires supérieures et écoles professionnelles
Centres de formation pour adultes handicapés, établissements socio-éducatifs	Formations tertiaires et d'adultes, formations continues...
Soutiens, appuis pédagogiques à l'intégration	
Mesures thérapeutiques	

soutien à l'intégration scolaire à des élèves en âge de scolarité. Au niveau de l'école primaire et secondaire obligatoire, il existe une grande panoplie de classes spéciales : classes spécialisées, classes d'intégration, d'observation, d'adaptation, à effectif réduit, pour handicap mental léger, pour difficultés d'apprentissage, pour troubles du comportement, etc. En parallèle, l'on trouve autant d'écoles spécialisées et d'institutions spécialisées de type externat, internat avec des appellations aussi diverses que les appellations diagnostiques des apprenants. Selon les systèmes éducatifs, les enseignants spécialisés ont différentes spécialisations et suivent des formations spécifiques : enseignants pour handicapés de la vue, enseignants pour malentendants, enseignants pour difficultés d'apprentissage, enseignants pour déficiences intellectuelles, mais aussi enseignants spécialisés de soutien à l'intégration scolaire, etc. Le rôle des enseignants spécialisés s'apparente à celui de tout enseignant : en désignant des objets d'enseignement et d'apprentissage dans des situations conçues à cet effet, ils établissent une relation pédagogique et didactique avec les élèves. Mais leurs activités se distinguent essentiellement et en apparence de par des pratiques effectives de pédagogie adaptée, différenciée, individualisée (implicite ou pensée à priori) d'une part, de collaboration avec d'autres spécialistes d'autre part.

Les éducateurs spécialisés exercent quant à eux une action éducative auprès d'enfants, d'adolescents ou adultes dans des lieux institutionnels variables, allant des établissements de type internat ou externat à l'éducation en milieu ouvert (« éducateur de rue »). Cette profession peut aussi comprendre différentes spécialisations : éducateurs relevant du travail social avec des populations déclarées comme déviantes ou marginales ou éducateurs travaillant avec des populations déclarées comme handicapées. Ils exercent leur activité à travers la relation éducative établie avec les personnes qu'ils accompagnent, en utilisant les situations de la vie quotidienne pour favoriser leur développement personnel, leur autonomie, leur maturité sociale. C'est dans les filières spécialisées de la formation professionnelle, au sein d'écoles spéciales ou ateliers protégés et semi-protégés, qu'interviennent les maîtres socioprofessionnels.

La pédagogie spécialisée comprend aussi les logopédistes (orthophonistes) et les psychomotriciens, lesquels établissent une relation thérapeutique afin de favoriser les capacités de communication du patient, ou de lui permettre de mieux se situer dans l'espace, dans le temps, dans son corps, dans le monde des objets et dans ses relations (Wolf, 1995). Ils exercent leur profession en tant qu'indépendants, mais aussi dans des institutions scolaires (p. ex., Service médicopédagogique) pouvant accueillir des personnes relevant de l'enseignement spécialisé ou ordinaire. Bien qu'elles ne relèvent pas de la pédagogie spécialisée, il convient d'ajouter toutes les mesures médicales et paramédicales dont bénéficient une partie des personnes concernées par le « spécialisé » : psychothérapie, ergothérapie, physiothérapie, soins infirmiers, sans parler de la musicothérapie, de l'hippothérapie...

À la multiplicité des professions appelées à travailler de concert correspond une multiplicité d'actions éducatives et thérapeutiques : dépister, diagnostiquer, prévenir, remédier, soigner, traiter, accompagner, aider, éduquer, enseigner, évaluer, réguler...

La comparaison des structures institutionnelles jalonnant le parcours scolaire d'un élève dans l'éducation, l'enseignement et la formation « ordinaires » avec celles susceptibles d'être traversées par un élève relevant de l'éducation et enseignement spécialisés (voir Tableau 1) permet de dégager quelques obstacles et problématiques spécifiques pour la recherche dans ce champ. Dans la plupart des pays, l'école est obligatoire pour *quasi* tous les élèves. Même si les filières de formation, leurs appellations, leurs programmes varient en fonction des systèmes, les élèves suivent des parcours, certes diversifiés à l'intérieur de chaque système, mais plus ou moins comparables entre systèmes. Il n'en est pas ainsi dans le champ du spécialisé. En effet, les parcours éducatifs et scolaires présentent une grande variabilité interindividuelle : l'absence de certaines expressions telles que « ma volée », « mes écoles » dans le langage commun en est illustrative. Cette

individualisation des parcours s'enracine dans la succession des structures et mesures dont bénéficie chaque enfant. Mais elle se renforce aussi dans le projet éducatif individualisé établi pour chaque enfant, élève, au sein d'une structure, sans référence imposée et contrôlée à des programmes scolaires officiels. De plus, les parcours sont caractérisés par l'intervention simultanée de différents professionnels de la pédagogie spécialisée et de la santé. Au niveau microsystemique, il n'est pas inhabituel de voir une personne entourée de plus de 10 intervenants professionnels, imposant au quotidien des relations enfant-adulte régis par des contrats sociaux implicites de nature variable (Chatelanat, Panchaud Mingrone & Martini-Willemin, 2001). Ces pratiques ont aussi pour conséquence que les élèves d'un même groupe-classe ont des horaires et activités variables au quotidien et leur participation commune aux activités d'apprentissage du groupe n'est pas garantie. Si ces caractéristiques contribuent à fragiliser le nombre d'invariants nécessaires à la production de connaissances, elles deviennent aussi en tant que telles des phénomènes éducatifs, pédagogiques et didactiques à étudier.

Politiques éducatives et scolaires

Au niveau macrosystemique, les diversités professionnelles, institutionnelles et des populations concernées, sont régies par les politiques sociales, éducatives et scolaires, politiques qui sont variables en fonction des périodes de l'histoire et des systèmes d'éducation nationaux ou cantonaux. Pour notre propos, ces politiques peuvent être caractérisées par des tendances à la ségrégation où l'accès à l'éducation formelle et à l'instruction n'est pas garantie : dans ce cas, *l'école pour tous* n'est pas envisagée pour une grande partie des populations dont nous venons de parler. À l'autre extrême, une politique d'inclusion implique l'obligation scolaire pour tous les enfants, et cette fois-ci tous. La majorité des systèmes toutefois sont régis par une politique dite intégrative qui prévoit le droit à l'éducation et l'accès à l'instruction publique tout en orientant la majorité des enfants, adolescents et adultes en situation de handicap vers des structures spécialisées (Eurydice, 1997). Ces politiques d'intégration ne garantissent pas de façon formelle que les enfants participent pleinement aux activités et parcours scolaires de leurs pairs sans handicap, et ne garantissent pas non plus la mise en place de dispositifs au niveau microsystemique leur permettant l'accès au statut d'élève. L'on peut d'ailleurs relever que dans les cadres institutionnels de l'éducation, enseignement et formation « ordinaires », enfants, adolescents et adultes sont désignés par leur rôle d'apprenant : élèves, étudiants, apprentis, adultes en formation. Du côté du spécialisé, ils sont désignés par leur catégorie diagnostique d'appartenance (p. ex., sourds, aveugles, handicapés mentaux, etc.) ou par des termes tels que « enfants », « jeunes », « adolescents » laissant paraître que le rôle d'élève et les tâches associées à

ce rôle ne sont pas la priorité de ce que l'équipe professionnelle attend de leur part. Par rapport aux enseignants de l'ordinaire dont les activités sont soumises à des contraintes de programme, d'évaluation, d'effectif et de ressources (Bayer & Ducrey, 1998 ; Durand, 1996), les enseignants spécialisés bénéficient d'une marge de liberté bien plus importante mais dont la prise de responsabilité, à partager avec d'autres professionnels, en présence ou absence des enfants-patients-élèves, risque de générer des disparités et des dérives quant aux tâches poursuivies par les uns et les autres.

Sur le plan des pratiques éducatives, ces caractéristiques macro et microsystémiques peuvent détourner les activités d'enseignement et apprentissages scolaires effectives pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Sur le plan de la recherche et des travaux futurs à conduire sous l'angle des sciences de l'éducation, elles appellent la nécessité d'examiner les pratiques et ses enjeux en prenant en compte la nature des contextes, des rôles, activités, interactions et représentations des acteurs de façon discriminante afin de clarifier ce qui relève de l'éducation et de l'enseignement.

PROBLÈMES ET CONTROVERSES

La complexité et la fragmentation du champ sur le plan des pratiques telles qu'elles ont été présentées, a certainement des répercussions sur la constitution du champ scientifique qui les interroge. Par exemple, les différents acteurs, ici chercheurs, sont souvent issus de différentes disciplines académiques voisines des sciences de l'éducation, à l'instar de beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation. Pour le champ de recherche « spécialisé », s'ajoutent de surcroît, sous l'effet des particularités des personnes et institutions concernées, l'ensemble des domaines respectifs à ces disciplines qui sont préoccupés par la pathologie, la déficience, la déviance, la marginalisation... Il en résulte que des phénomènes multiples, y compris ceux qui paraissent « objectivement » similaires, sont étudiés sous l'angle de paradigmes disparates propres à chaque discipline de référence. Dès lors, se pose le problème de la considération et de l'intégration de ces connaissances dans les travaux centrés sur les objets éducatifs, donc du point de vue des sciences de l'éducation. Des différentes façons d'intégrer ces connaissances naît la controverse liée à l'insertion disciplinaire du champ de l'éducation et enseignement spécialisés.

Le champ de l'éducation et enseignement spécialisés : ses liens avec les sciences de l'éducation et autres disciplines

L'insertion académique et scientifique de l'éducation et de l'enseignement spécialisés peut être envisagée dans trois perspectives selon ses rapports avec d'autres disciplines académiques.

Comme mentionné auparavant, l'expression *pédagogie curative* est préférée dans la tradition alémanique. Qualifier cette pédagogie de curative pourrait suggérer, à l'instar de l'*orthopédagogie*, la référence aux modèles de type médical et psychologique guidant les pratiques éducatives d'une part, l'élaboration théorique pour et sur ces pratiques d'autre part. Dans cette première perspective, les recherches s'attachent à l'approche catégorielle décrite plus haut et sont centrées sur le diagnostic et l'étude des *déficits, déficiences, symptômes, lacunes* du sujet apprenant. Ces déficits sont postulés comme étant la cause des difficultés rencontrées par le sujet apprenant dans son développement et ses apprentissages. Bien qu'ils soient évoqués comme dimensions influentes, les facteurs environnementaux, tel que le contexte éducatif dans lequel agissent l'apprenant et le professionnel, ne sont pas ou peu considérés en tant que variables de recherche. En corollaire, ces travaux visent les actions *thérapeutiques, soigner, diagnostiquer, traiter, remédier, compenser, entraîner* comme prescriptions éducatives adressées aux professionnels. Le qualificatif *spécialisé* indiquerait-il ainsi un champ subordonné à d'autres disciplines, notamment la médecine, la psychiatrie, la psychologie ?

Selon une deuxième perspective, des rapports étroits avec des professions et disciplines voisines semblent incontournables (Hagmann, 1995), mais dans la complémentarité et avec des apports réciproques. Cette perspective regroupe des travaux considérant la multiplicité des mesures médicales, thérapeutiques, sociales, éducatives et scolaires. Ils postulent que les difficultés rencontrées par le sujet apprenant résultent d'un manque de *coordination* et *complémentarité* des professionnels dans l'exercice des actions visant à favoriser le développement et les apprentissages de la personne handicapée. Dans ce sens, l'adjectif *spécialisé* qualifierait-il un champ de recherche éventuellement rattaché aux sciences de l'éducation, mais autonome car préoccupé par des populations et des pratiques qui interrogent et appellent nécessairement des regards et compétences pluri-, interdisciplinaires ? Selon Capul et Lemay (1999), par exemple, il conviendrait de considérer le domaine de la recherche sur l'éducation spécialisée sans attaches à une discipline autonome, mais dans une orientation transdisciplinaire.

Une troisième perspective fut amorcée par quelques rares voix au cours des années septante. En 1974, Moor affirmait, à la suite de Hanselmann, que la *pédagogie spécialisée n'était que de la pédagogie, et rien d'autre*,

une pédagogie approfondie permettant de mener à bien les tâches éducatives dans des circonstances particulières. Affirmation entonnée du côté de la francophonie par Lemoine (1979) : « La pédagogie spécialisée ne serait rien d'autre que la pédagogie tout court, celle qui prend en charge l'enfant tel qu'il est. » (cité par Fuster & Jeanne, 2001, p. 150). Le champ de l'éducation et enseignement spécialisés ferait partie intégrante des sciences de l'éducation comme l'affirment certains (Bürli & Chassot, 1990 ; Gardou & Develay, 2001). L'étude des phénomènes d'éducation, dans des contextes institutionnels déclarés comme relevant du « spécialisé », tout comme celle des phénomènes d'apprentissage des populations « particulières » repose ainsi sur des postulats et vocables selon lesquels les difficultés, la particularité n'est plus du côté de l'apprenant seul, ni du côté des professionnels, mais dans les situations générées par les relations éducatives, pédagogiques, didactiques entre *acteurs* – enseignant, éducateur, élève, enfant – d'un contexte social culturellement défini. Dans cette perspective, les objets d'étude deviennent dès lors les *conditions handicapantes*, la *situation de handicap* dont l'intelligibilité repose sur des approches interactionnistes et écologiques puisqu'elles sont considérées comme étant socialement construites (Bronfenbrenner, 1979 ; Poplin, 1988, 1995). Cette perspective réduirait la distance entre le champ dit « spécialisé » et les autres champs des sciences de l'éducation, au point d'interroger la fonction-même du qualificatif *spécialisé*. Ne serait-il nécessaire que par des contraintes politiques, sociales et économiques afin de délimiter pragmatiquement un certain champ de formation et d'intervention au sein des sciences de l'éducation en « général » ? L'autonomie de ce champ particulier au sein de la pédagogie – ou des sciences de l'éducation – a été reconnue depuis longtemps. En Europe, la Suisse a joué le rôle de pionnier, en créant la première chaire de pédagogie curative à l'Université de Zürich en 1931. Pendant de nombreuses années, les titulaires de ce poste assuraient parallèlement la direction du Séminaire de pédagogie curative (Schriber, 1994), chargé de la formation (non-universitaire) des praticiens. Cette situation reflète bien les liens étroits qui existaient – et existent encore aujourd'hui – dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisés entre les lieux académiques de la production des connaissances, la formation et les champs de la pratique. Étant donné que ces derniers sont largement influencés par les politiques sociales visant à créer et réglementer le système éducatif, on aperçoit d'emblée, comme pour les sciences de l'éducation en général, un rapport complexe entre théorisation et recherche, action éducative et action politique.

Dans cette perspective, le haut degré de fractionnement, découlant des besoins très variés des apprenants et des particularités des contextes, ne serait pas un obstacle à l'intégration du champ de l'éducation et enseignement spécialisés aux sciences de l'éducation. Il apparaît comme un miroir grossissant des tensions, richesses et faiblesses qui caractérisent la plupart des domaines des sciences de l'éducation. Se pose alors le problème des

liens entre la production de connaissances par rapport aux différentes thématiques étudiées, d'une part dans le « spécialisé », d'autre part dans l'« ordinaire ».

Recherches en éducation/enseignement spécialisés et en sciences de l'éducation : ruptures, continuités, apports réciproques ?

La troisième perspective évoquée ci-dessus confère au champ son insertion à part entière en sciences de l'éducation. Elle consiste à examiner ses objets d'étude en considérant les interactions entre différents acteurs au sein d'institutions, de contextes, de situations, de dispositifs socialement définis tout en intégrant les paramètres qui contraignent les représentations et activités des acteurs. En ce sens, les connaissances produites dans des contextes d'éducation et enseignement spécialisés pourraient contribuer au développement des connaissances dans les différents champs de recherche constitutifs des sciences de l'éducation et inversement.

Cette perspective, émergente, ne prédomine pas du tout dans les institutions scientifiques du spécialisé. Ce champ a ses propres réseaux de publication¹, ses propres revues², ses propres congrès³, ses propres encyclopédies⁴. De plus, des réseaux spécifiques existent pour différents types de déficiences. Pour y contribuer, l'entrée, le premier mot-clé est *spécialisé*, les personnes diagnostiquées comme relevant d'interventions spécialisées, ou les structures institutionnelles relevant du spécialisé.

Certes le champ est également représenté dans les encyclopédies, les *handbooks*, les congrès des sciences de l'éducation. Mais toujours en tant que champ thématique à part : si l'on considère des programmes de congrès (p. ex., EARLI, ECER), des tables des matières d'encyclopédies⁵, l'on

1. P. ex., les éditions du Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), les éditions du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC ; depuis 2003, Centre suisse de pédagogie spécialisée).

2. P. ex., *American Journal on Mental Retardation*, *European Journal of Special Needs Education*, *Journal of Learning Disabilities*, *Revue Francophone de la Déficience intellectuelle*, *The Journal of Special Education*, *Zeitschrift für Heilpädagogik*.

3. P. ex., Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales, Congrès suisse de pédagogie spécialisée, European Conference of Psychological theory and research on mental retardation.

4. P. ex., *Encyclopedia of Special education* (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2000), *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research* (MacLean, 1997).

5. P. ex., *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990), *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986), *Psychology of Education* (Smith & Pellegrini, 2000), *The International Encyclopedia of Education* (Husén & Postlethwaite, 1994), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Dunkin, 1987).

trouve toutes les entrées théoriques, thématiques, d'objets d'étude spécifiques, puis une section, une rubrique, à part pour l'éducation spéciale reprenant en son sein, de façon juxtaposée et morcelée différentes thématiques des sciences de l'éducation. Le mot-clé, l'invariant autour duquel les chercheurs se rassemblent est toujours *spécialisé*.

Cette mise à part d'un champ scientifique, aussi fragmenté du point de vue des approches disciplinaires, paradigmatiques et thématiques que le sont les pratiques éducatives le concernant, semble, pour l'instant encore, inéluctable et a certainement une fonction. Pour Gardou et Develay (2001), le risque est « de se polariser par excès sur la différence et, de proche en proche, de voir se développer une *handicapologie* fermée sur elle-même » (p. 15). Mais que signifie cet état de faits ?

Une première hypothèse consiste à penser qu'il existerait effectivement plus de *ruptures* que de *continuités* et *apports réciproques* entre les travaux des sciences de l'éducation en général et ceux du champ dit spécialisé. Il convient alors d'interroger la nature des dimensions et processus institutionnels et/ou scientifiques qui contraindraient ce phénomène. La recherche en pédagogie spécialisée est-elle amenée à se distinguer des sciences de l'éducation en général, par des motifs autres que strictement scientifiques ? Elle court alors le risque de n'avoir pour spécificité objective que la conduite de recherches dans un contexte éducatif spécialisé ou avec une population particulière d'apprenants, tout en prétendant élaborer des connaissances différentes de celles qui sont construites par les sciences de l'éducation en général. Ou, sur le plan précisément scientifique, est-ce que les paramètres des contextes spécialisés et caractéristiques des populations particulières imposent à la recherche en pédagogie spécialisée des conceptualisations et méthodes de recherches si « spéciales », qu'elle développe en quelque sorte un corps de connaissances et des modèles explicatifs parallèles, ne présentant que peu de liens possibles avec les autres domaines des sciences de l'éducation ? Est-ce que les chercheurs rencontrent, au-delà de ces spécificités, des thématiques ou des conditions d'exercice de la recherche tout à fait particulières qui rendent son activité tant du point de vue de sa production scientifique que celui de sa reconnaissance sociale peu comparable et intégrable à celle des chercheurs dans d'autres domaines des sciences de l'éducation ?

Une autre hypothèse consisterait à affirmer qu'il y a plus de *continuités* et *apports réciproques* que de *ruptures* entre les connaissances produites en éducation et enseignement spécialisés et celles produites en sciences de l'éducation en général. Aux mêmes thématiques et objets de recherche caractérisant les sciences de l'éducation en « général », les travaux menés dans le domaine du spécialisé apporteraient un éclairage spécifique contribuant au développement des connaissances et à la compréhension des phénomènes de l'ensemble des sciences de l'éducation. Les chercheurs

emprunteraient un cadrage théorique pour comprendre un phénomène du « spécialisé », mais simultanément tenteraient de contribuer à valider des hypothèses propres au cadre théorique initialement élaboré dans le domaine de l'éducation en général. On assisterait alors à un phénomène analogue à celui que l'on peut constater dans la pratique : « l'éducation spécialisée devient un partenaire du système éducatif ordinaire et non plus un système parallèle, minoritaire et fermé » (Fuster & Jeanne, 2001, p. 76).

STRUCTURE DE L'OUVRAGE

L'objectif de ce numéro de *Raisons éducatives* est de contribuer au débat sur les ruptures et continuités entre le champ scientifique de l'éducation et enseignement spécialisés et les sciences de l'éducation en général. L'entrée dans ce débat est suscitée à deux niveaux d'interrogation constituant respectivement les deux parties de l'ouvrage.

La première partie interroge la place de la pédagogie spécialisée comme champ scientifique par rapport aux sciences de l'éducation et autres disciplines académiques. On trouvera dans les contributions à cette partie des indications sur la nature et les raisons des relations (pragmatiques, institutionnelles, scientifiques, épistémologiques...) entre ce champ, les sciences de l'éducation et autres disciplines. L'ensemble des auteurs de cette partie développent des éléments en lien avec ce que nous avons désigné comme la première perspective d'insertion disciplinaire du champ de l'éducation et enseignement spécialisés. Outre la subordination du champ à d'autres disciplines voisines, notamment la médecine, la psychologie, la sociologie, les auteurs insistent sur l'importance de considérer les contraintes et influences socio-politiques sur l'apparition et les orientations du champ. Si les auteurs considèrent que cette première perspective est aujourd'hui dépassée, ils n'en constatent pas moins les marques encore visibles dans les pratiques éducatives et de recherche. Quant aux orientations futures du champ, ils proposent des insertions s'apparentant à la deuxième ou troisième perspective, propositions variables en fonction de leur propre discipline de référence et des entrées thématiques fondant leurs travaux.

Au cours de cette première partie, on verra comment émergent, à partir de questionnements scientifiques partagés avec d'autres disciplines des sciences humaines, des thématiques fondamentales du champ. Ces thématiques se construisent en faisant travailler des emprunts théoriques et méthodologiques au service de l'étude des contextes et des problématiques spécifiques au champ de l'enseignement et l'éducation spécialisés, et en s'exposant aux influences idéologiques comme aux contraintes socio-politiques s'exerçant sur l'éducation des personnes vivant en situation de handicap.

Chauvière et Plaisance introduisent cette première partie en retraçant l'histoire du champ de l'éducation et de l'enseignement spécialisés en France sous l'angle des enjeux politiques, institutionnels et cognitifs, « mettant en évidence le poids des clivages et des segmentations cumulées au fil des années ». Ces auteurs soulignent les traces laissées par la forte dépendance du champ par rapport à la médecine et la psychologie avec entre autre l'impact de l'approche catégorielle qui peine à céder la place aux approches plus situationnelles servant à analyser les besoins éducatifs des individus. Les processus d'exclusion, d'intégration et d'inclusion représentent une thématique centrale dans leur contribution, comme dans celles de Hollenweger Haskell et de Ebersold et Detraux, à partir de laquelle sont argumentées, sous-tendues, les continuités ou ruptures toujours en mouvance entre le champ du « spécialisé » et celui de « l'ordinaire ». Pour Hollenweger Haskell, elle pourrait donner l'occasion de travailler à une intégration de deux courants conceptuels qui s'opposent actuellement, le « *special needs education* » et les « *disability studies* », et de clarifier les rapports du champ de la pédagogie spécialisée entre analyses psychologiques, pédagogiques et sociologiques.

Sous l'effet des demandes croissantes en matière d'intégration scolaire, l'insertion et l'autonomisation du champ se sont développées au sein des sciences de l'éducation. Parallèlement, ce processus ne semble pas entraîner de ruptures avec les autres disciplines, mais favoriser les apports réciproques et symétriques avec les disciplines académiques d'une part, avec les champs thématiques des sciences de l'éducation d'autre part, rapports cependant bien éloignés de l'assujettissement d'autrefois. Ce développement est par ailleurs aussi influencé par le changement de paradigme opéré dans la dernière *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (OMS, 2001) dont la parution est fréquemment convoquée par les auteurs. Elle ne conçoit plus le phénomène du handicap comme étant la conséquence d'une déficience selon des relations de causalité unidirectionnelle (OMS, 1993) ; le handicap est une *situation de handicap* résultant des interactions multidirectionnelles entre la déficience d'une personne, les activités à accomplir, le rôle social à tenir et un ensemble de facteurs environnementaux de différents niveaux systémiques. Appliquée au domaine de l'éducation et de la formation, l'éventuelle limitation dans le rôle d'élève est dès lors examinée au regard des conditions scolaires handicapantes auxquelles l'enfant est confronté dans l'accomplissement d'activités et du rôle attendus. C'est dans cette perspective que Ebersold et Detraux développent leur analyse des contradictions qui traversent aujourd'hui le débat sur les politiques et pratiques de l'inclusion scolaire ; ils proposent que les chercheurs élaborent des méthodologies d'analyse adaptées à une problématique *polysystémique* demandant l'intégration de connaissances pluridisciplinaires. Les trois premières contributions présentent, sous des angles différents, l'inclusion comme le processus conduisant

à une indispensable ouverture sur les connaissances produites à propos des systèmes et des situations scolaires, des processus d'enseignement et d'apprentissage en milieu scolaire.

S'intéressant à l'avènement des formations préparant les futurs professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisés, l'analyse et la distance historique adoptée dans la contribution de Lussi permet de mettre en évidence comment le champ s'est d'emblée constitué au sein même du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Ceci est analysé par l'auteur dans trois sites en Suisse et sous l'effet de demandes sociales en matière de formation des enseignants spécialisés et en lien étroit avec le contexte politique et social, différent dans les trois régions hébergeant les instituts de formation.

La deuxième partie de l'ouvrage interroge les ruptures, les continuités et apports réciproques entre la production de connaissances dans le champ de l'enseignement et éducation spécialisés et celle des sciences de l'éducation en général. Le questionnement se situe ici au niveau de thématiques et cadres théoriques particuliers des recherches menées en éducation et enseignement spécialisés et ordinaires. Les auteurs partent de leur domaine de recherche pour illustrer les apports possibles (ou impossibles) entre des travaux menés dans le domaine du « spécialisé » et de « l'ordinaire », à la compréhension des phénomènes et aux modélisations conceptuelles dans le cadre d'un domaine thématique donné des sciences de l'éducation.

Initiant cette partie, Büchel adopte la position selon laquelle des cadres théoriques guidant des travaux réalisés avec des personnes sans handicap sont un apport pour l'étude de la cognition de personnes relevant de l'éducation spécialisée. Les continuités qu'il sous-tend sont clairement avec le domaine de la psychologie cognitive expérimentale, dont les travaux sont importés en sciences de l'éducation et appliqués au champ de l'éducation spécialisée. Sur la base de résultats de recherche et d'interventions *cliniques-éducatives*, l'auteur discute le degré de pertinence de modèles behavioristes, cognitivistes et de la métacognition pour l'étude et l'entraînement des processus cognitifs d'enfants et adolescents diagnostiqués comme présentant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental. Étant donné les spécificités des différentes catégories diagnostiques d'apprenants, il souligne l'avantage des théories dites *locales*, mais aussi la nécessité de les situer dans une théorie cognitiviste plus générale particulièrement développée pour le domaine de la déficience.

La contribution de Ruchat se situe dans le champ de l'histoire de l'éducation spéciale. En retraçant l'histoire de cette histoire, les acteurs et les faits de cette histoire, ainsi que les disciplines qu'elle convoque, l'auteur montre en quoi ce champ a la particularité d'être une *histoire plurielle* qui ne se *discipline* pas. Et la question des éventuelles continuités entre ce

champ et celui de l'histoire de l'éducation « ordinaire », développé à partir de la discipline histoire ou au sein des sciences de l'éducation, ne se pose pas. L'auteur fait ainsi le pari que l'histoire de l'éducation spéciale constitue un champ nécessairement et inéluctablement autonome.

Centrée sur la thématique des relations famille-école, Chatelanat analyse d'une manière critique des travaux sur la notion de *partenariat entre parents et professionnels*. L'auteur nous amène à constater que les recherches examinant cette notion dans le système dit « ordinaire » ne font que rarement allusion à celles réalisées dans le champ de l'éducation et enseignement spécialisés, et inversement. Prenant le parti des continuités et apports réciproques, elle montre en quoi cette étanchéité est regrettable en vue de l'évolution des pratiques d'intégration scolaire d'une part, du développement des connaissances dans ce domaine thématique des sciences de l'éducation d'autre part.

La position des continuités et apports réciproques est également défendue dans la contribution de Tambone et Mercier. Elle s'inscrit dans le champ des recherches en didactique, plus particulièrement au carrefour des théories anthropologiques de la didactique des mathématiques et de la didactique comparée. Sur la base d'une étude réalisée avec des maîtres-stagiaires en exercice dans un dispositif de mesure scolaire spéciale rattachée à une classe ordinaire, les auteurs discutent les apports des notions de *système didactique* et d'*institution*, développées en « ordinaire », à la compréhension de phénomènes observés en milieu spécialisé, et, réciproquement, l'apport de telles observations aux constructions théoriques de référence. En filigrane de ce texte, l'on peut constater que l'étude des phénomènes saisis au travers de l'activité des acteurs ne requiert pas les catégories diagnostiques des élèves ; l'activité et les dérivés des maîtres semblent liées aux tâches qu'ils s'assignent en fonction des représentations qu'ils ont des « difficultés » des élèves (p. ex., « mauvaise image d'eux-mêmes »).

Enfin, la contribution de Pelgrims se situe dans le domaine de la *motivation à apprendre en milieu scolaire*. Le propos, défendant la position des continuités, est centré sur les aspects théoriques et méthodologiques d'un modèle heuristique développé et partiellement validé par des travaux réalisés en milieu scolaire ordinaire. L'auteur montre en quoi une approche interactionniste de la motivation à apprendre permet de dépasser certaines limites de travaux menés dans le champ du « spécialisé » et envisage les dimensions motivationnelles comme des traits de personnalité en référence à la psychologie différentielle. L'application de cette approche pour l'étude des composantes motivationnelles de l'apprentissage des élèves de classes spécialisées (ici en situation de mathématiques) se heurte toutefois à certains obstacles, surmontables, liés aux particularités des structures institutionnelles.

La diversité paradigmatique des contributions témoigne de la richesse et de la complexité des phénomènes dont doivent traiter l'éducation et l'enseignement spécialisés. Nous espérons ainsi que cet ouvrage participera à la discussion sur les multiples intégrations disciplinaires et thématiques possibles de ce champ.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Association on Mental Retardation [AAMR]. (1992). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of supports* (9^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- American Association on Mental Retardation [AAMR]. (1994). *Retard mental, définition, classification et système de soutien* (9^e éd., traduction). St-Hyacinthe/Paris : Edisem/Maloine. Original publié 1992.
- American Association on Mental Retardation [AAMR]. (2002). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of supports* (10^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- American Psychiatric Association [APA]. (1981). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-III* (3^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- American Psychiatric Association [APA]. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-III-R* (3^e éd. révisée). Washington, DC : Auteur.
- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV* (4^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- American Psychiatric Association [APA(& Task Force on DSM-IV). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV-TR* (4^e éd., texte de révision). Washington, DC : Auteur.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schnewly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Collection Raisons éducatives N° 1, pp. 243-276). Bruxelles : De Boeck.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bürli, A. & Chassot, A. (1990). *Caractéristiques de la pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Capul, M. & Lemay, M. (1999). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne, Québec : Erès.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Chatelanat, G., Panchaud Mingrone, I. & Martini-Willemin, B.-M. (2001). Le partenariat : une nouvelle façon de collaborer ? *Pédagogie spécialisée*, 4, 6-13.

- Dunkin, M. J. (Ed.). (1987). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York : Pergamon.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Eurydice. (1997). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Fuster, Ph. & Jeanne, Ph. (2001). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris : Bordas.
- Gardou, C. & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1977). *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington, DC : American Association on Mental Deficiency.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1984). *Classification in mental retardation*. Washington, DC : American Association on Mental Deficiency.
- Hagmann, T. (Ed.). (1995). *Heil- und Sonderpädagogik und ihre nachbarwissenschaften : aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Collection Raisons éducatives, N° 1). Bruxelles : De Boeck.
- Houston, W. R. (Ed.). (avec Haberman, M. & Sikula, J.). (1990). *Handbook of research on teacher education : A project of the Association of Teacher Educators*. New York : Macmillan.
- Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Ed.). (1994). *The International Encyclopedia of Education* (2^e éd., 12 vol.). New York : Pergamon.
- Irvine, P. & Boyd Wright, E. (2000). History of special education. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Ed.), *Encyclopedia of special education : A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults* (2^e éd., Vol. 2, pp. 889-895). New York : John Wiley & Sons.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Éd.). (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Collection Raisons éducatives N° 5). Bruxelles : De Boeck.
- MacLean, W. E., Jr. (Ed.). (1997). *Ellis' Handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3^e éd.). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Mamlin, N., Harris, K. R. & Case, L. P. (2001). A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities : Rethinking a common assumption. *The Journal of Special Education*, 34(4), 214-225.
- Marcel, J.-F. (Éd.). (2002). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.
- Moor, P. (1974). *Heilpädagogik : ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern : Huber.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (Éd.). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : Auteur.

- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (1993). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages : un manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : Éditions INSERM.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Auteur.
- Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière & E. Plaisance (Éd.), *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 15-29). Paris : Presses Universitaires de France.
- Plaisance, E. & Gardou, Ch. (2001). Présentation (Numéro spécial : Situations de handicaps et institution scolaire). *Revue Française de Pédagogie*, 134, 5-13.
- Poplin, M. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities : Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 389-400.
- Poplin, M. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices : Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 392-398.
- Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Ed.). (2000). *Encyclopedia of special education : A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults* (2^e éd., 3 vol.). New York : John Wiley & Sons.
- Schriber, S. (1994). *Das Heilpädagogische Seminar Zürich : eine Institutionsgeschichte* (Thèse de doctorat en Philosophie). Zürich : Zentralstelle der Studentenschaft.
- Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée [SPC]. (2000). *Formations en pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne : Auteur.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. D. (Ed.). (2000). *Psychology of education* (4 vol.). New York : Routledge Falmer.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1983). *Terminology of special education / Terminologie de l'éducation spéciale / Terminología de la educación especial*. Paris : Auteur.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.). New York : Macmillan.
- Wolf, D. (1995). *Aux portes de l'école... les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de Suisse romande*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.

**LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET
ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉS :
SES LIENS AVEC LES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION
ET AUTRES DISCIPLINES**

L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs

Michel Chauvière
Université Paris 2
& Éric Plaisance
Université Paris 5

L'actuel champ français de l'éducation spécialisée correspond à une voie médiane entre le tout « inclusif » à l'italienne et la forte spécialisation institutionnelle que l'on rencontre encore dans plusieurs pays européens (Länder allemands, Pays-Bas, Belgique...). Cette situation est examinée ici dans ses rapports historiques conflictuels depuis la fin du XIX^e siècle avec l'éducation scolaire « ordinaire » et au travers des tentatives de dépassement de cet héritage depuis lors.

Sa définition requiert une approche plus large que le champ du handicap de l'enfant et de l'adolescent à strictement parler, si l'on entend par là, conformément au langage courant, diverses perturbations identifiables en fonction de déficiences caractérisées : physiques, sensorielles, motrices et mentales, et même, par suite d'une extension controversée, certaines « déficiences sociales ». En d'autres termes, dans ce cadre, l'éducation spécialisée vise tout un ensemble de « difficultés de l'enfance » aux contours flous et aux dénominations qui ont varié dans le temps. Les institutions spécialisées auxquelles elle a donné naissance engagent le plus souvent une remise en question de l'école ordinaire.

Les éléments constitutifs de ce champ seront présentés en quatre plans d'analyse construits selon une perspective généalogique mettant en évidence le poids des clivages et des segmentations cumulées au fil des

années. Nous serons attentifs, d'une part, à l'état des connaissances sur les dynamiques formelles, c'est-à-dire en matière institutionnelle et organisationnelle, de la logique de filière à la coopération et aux réseaux, et, d'autre part, aux enjeux cognitifs les plus significatifs, des catégorisations plus ou moins stigmatisantes aux approches situationnelles prenant en compte les besoins individuels. Ce faisant, nous noterons aussi à l'occasion les conditions du développement de la recherche. Ces quatre plans d'analyse tirés de l'exploitation secondaire de travaux historiques concernant notamment l'histoire de l'action publique et des institutions spécialisées¹, sont : le clivage entre le médical et le scolaire contemporain de la loi d'obligation scolaire de 1882 ; l'opposition du traitement scolaire et du traitement hors l'école des « difficultés de l'enfance », redoublant pour partie le conflit public/privé (privé confessionnel), spécialement à partir des années 1940 ; l'opposition entre logique administrative et logique de prise en charge, institutionnelle ou ambulatoire, au moment de la loi en faveur des personnes handicapées de juin 1975 ; enfin les contradictions apparues récemment entre politique d'équipement, éthique des droits individuels et approche sociale du handicap (non-discrimination et accessibilité).

LE CLIVAGE ENTRE LE MÉDICAL ET LE SCOLAIRE CONTEMPORAIN DE LA LOI D'OBLIGATION SCOLAIRE DE 1882

Dynamiques formelles

Les premières mesures éducatives spécifiques prises dans le cadre d'institutions concernent les enfants déficients sensoriels. Sont ainsi scolarisés, d'une part, les enfants « sourds-muets », à l'initiative de l'Abbé de l'Épée, d'autre part, les enfants aveugles, à l'initiative de Valentin Haüy. Ces écoles spéciales deviennent « instituts nationaux » sous la Révolution française et conservent leur autonomie jusqu'à nos jours.

Mais c'est la question plus générale des enfants dits « anormaux » et, particulièrement, des anormaux mentaux, qui retient l'attention des médecins « aliénistes » du XIX^e siècle, pendant que sur une autre scène se développent des initiatives spécifiques en matière de délinquance juvénile et de protection de l'enfance en danger.

1. À défaut d'un recensement critique exhaustif, nous avons exploité la base de données SAPHIR éditée par le CTNERHI et les travaux sélectionnés dans le *Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales*, édité en 1995 par le CEDIAS/Musée social (Collection Vie sociale, N° hors série), présentant 1800 titres par professions et par grands thèmes.

S'agissant des premiers, c'est bien dans le cadre d'une coupure institutionnelle précoce d'avec l'école ordinaire que les tentatives les plus significatives se mettent en place dans la seconde moitié du XIX^e siècle : il s'agit, ou bien de très rares ou de très éphémères écoles spéciales, ou bien, ce qui est plus fréquent, de la création de quartiers spéciaux réservés aux enfants arriérés dans les asiles d'aliénés.

Médecin chef de l'hospice de Bicêtre en 1879, Désiré-Magloire Bourneville cherche, pour améliorer la situation des enfants arriérés dans les asiles, à distinguer leurs cas selon un critère d'éducabilité, voire de scolarité possible. Il propose à l'administration de l'Assistance publique une profonde réforme des locaux qui inclut la formule de l'asile-école. Mais devant l'échec de ses démarches, il se tourne vers les écoles primaires ordinaires. Sa nouvelle proposition est alors la création par l'Instruction publique de classes spéciales au sein de ces écoles pour l'accueil de quelques enfants en provenance de l'asile. Mesure d'intégration avant la lettre ? Simple mesure de substitution pour « désencombrer » l'asile ? Il reste difficile de trancher entre ces deux interprétations. Mais la nouvelle orientation entraîne l'auteur à faire un pas de plus, sans doute décisif : demander à l'école ordinaire de recenser, au sein même de sa population, les enfants arriérés ou indisciplinés. Ce sont les premières opérations de dépistage des « anormaux » au sein des écoles ordinaires : elles ont lieu à Paris en 1891 (Gateaux-Mennecier, 1989, p. 226 ; Vial, 1990, p. 57).

Cependant les maîtres d'école de cette époque ne sont guère enclins à accueillir des « indésirables » dans des classes ou des instituts spéciaux. Tout au contraire, ils sont mus par leurs options républicaines en faveur de l'école du peuple et militent pour l'application à tous de la loi de 1882 sur l'obligation de l'instruction primaire. La loi de 1909 sur les classes et les écoles autonomes de perfectionnement (destinés aux enfants arriérés) s'expliquerait alors par « l'importation » au sein de l'Instruction publique de schèmes de pensée (l'anormalité) et de mesures pratiques (les classes ou écoles spéciales) issus des « techniciens de l'enfance anormale » (Vial, 1990, p. 192).

S'agissant de l'enfance « coupable ou victime », le XIX^e siècle est marqué, au plan juridique, par la séparation des adultes et des mineurs délinquants acquise en 1850, par le développement des maisons de correction publiques pour les garçons, dont Mettray est la plus célèbre, et des institutions congréganistes pour les filles, notamment les Bons Pasteurs, par une législation de protection portée par la Troisième République à partir de 1889, qui débouche en 1912 sur une première élaboration du droit des mineurs, avec une juridiction spéciale mais pas encore de juge des enfants, un appel à l'enquête sociale et une gamme de mesures de « réhabilitation » allant de la correctionnelle au milieu ouvert. Mais la rééducation reste à inventer (Chauvière, Lenoël & Pierre, 1996). Une lecture positive y voit

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

Finalement, cette période est caractérisée par une première division du travail et des concurrences de compétence entre Justice, médecine aliéniste et œuvres privées. Si la Justice s'occupe légitimement des jeunes délinquants et la médecine aliéniste des jeunes « fous et autres aliénés », qui doit s'occuper des jeunes indisciplinés et des « défauts d'éducation » ? Avec l'entrée en lice, plus que légitime, de l'Instruction publique, les problèmes liés à l'arriération puis à la débilité prennent un relief nouveau et la question éducative se complexifie.

Enjeux cognitifs

S'agissant des déficients sensoriels, la première pédagogie pratiquée dès le XVIII^e siècle cherche à tenir compte des spécificités des enfants concernés pour leur permettre un accès à la communication : premières élaborations d'une langue des signes pour les sourds, esquisses d'une écriture en relief pour les aveugles².

Puis les débats portent tout à la fois sur le diagnostic, sur l'éducabilité éventuelle des enfants anormaux et, par conséquent, sur les pratiques à mettre en œuvre. S'opposent ainsi des conceptions affirmant le caractère définitif de « l'idiotie » entraînant l'impossibilité de le changer (c'est la position d'Esquirol) et des essais de « traitement moral », selon le vocabulaire de l'époque, où se distinguent de véritables projets éducatifs, à la manière d'Itard avec l'enfant « sauvage » découvert dans les forêts de l'Aveyron, ou de Séguin avec son école pour jeunes « idiots ». Bourneville prolonge cette orientation éducative et rejette les pronostics définitifs d'incurabilité (Gateaux-Mennecier, 1989, p. 129).

Parmi les techniciens de l'enfance anormale, Binet et Simon (1907) donnent une nouvelle forme cognitive à la question de l'éducation spéciale au début du XX^e siècle, forme qui perdurera au moins jusqu'aux années 1960. Leurs positions sont bien connues, sans qu'il soit besoin de les commenter en détail. Encore faut-il souligner une distinction tranchée, voire péremptoire, entre les arriérés d'asile et les arriérés d'école. C'est seulement vers ces derniers que se tourne leur attention, car ils considèrent qu'on perd son temps avec les premiers, perçus comme inéducables ! Laissons-les

2. Sur l'éducation des déficients sensoriels au XVIII^e siècle, voir la mise au point de Gardou et Develay (2001, p. 18).

aux médecins, disent-ils en quelque sorte, et proposons plutôt de mettre en place, grâce à « l'échelle métrique des états inférieurs de l'intelligence », un recrutement systématique au sein des écoles primaires des seuls arriérés considérés comme « perfectibles » pour des classes précisément appelées de « perfectionnement » (Binet & Simon, 1907, pp. 107-108). Ainsi, classes et écoles spéciales seraient des institutions intermédiaires entre l'hôpital et la classe ordinaire, institutions où la pédagogie devrait être inspirée par l'atelier, c'est-à-dire guidée par la mise en œuvre de travaux manuels et d'exercices pratiques.

Ainsi, l'éducation spéciale est-elle dès l'origine fortement structurée par la distinction entre le champ médical (représenté ici par l'asile) et le champ scolaire. Un tel clivage est soutenu par le schème des variations de l'éducabilité qui, malgré les actions pionnières de certains médecins (Itard, Bourneville...) ou de certains éducateurs (Séguin), sépare pratiquement et surtout au plan notionnel les éducatibles, seuls acceptables dans le secteur spécial de l'Instruction publique, et les inéducables, tout juste bons pour les institutions médicales. Un tel schème constitue la couche profonde des représentations dominantes de la question des enfants difficiles, que l'on retrouve encore dans des orientations plus récentes, comme à l'occasion des plans de développement économique et social à la fin des années 1960 en France, cinquième plan notamment (1965-1970). Au sein même de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale, subsisteront longtemps des mots d'ordre sur l'élimination des inéducables des écoles en vue de les placer en instituts spécialisés (Mezeix, 1948, p. 44).

La recherche spécialisée dans le handicap, au sens large, s'est elle-même structurée selon cette ligne de fracture : éducatibles *versus* inéducables, et institutionnellement Éducation nationale *versus* Santé publique/Action sociale.

L'OPPOSITION DU TRAITEMENT SCOLAIRE ET DU TRAITEMENT HORS ÉCOLE DES « DIFFICULTÉS DE L'ENFANCE », REDOUBLANT POUR PARTIE LE CONFLIT PUBLIC/PRIVÉ (PRIVÉ/CONFESSIONNEL), SPÉCIALEMENT À PARTIR DES ANNÉES 40

Dynamiques formelles

Pendant le XX^e siècle, cette fragmentation va se durcir entre ministère de l'Éducation nationale (dénommé ainsi en 1932) et ministère de la Santé à partir de la deuxième guerre mondiale (Chauvière, 2000).

Pour préciser, on peut dire que le choix d'un traitement séparé des inadaptations n'est pas sans rapport avec certaines caractéristiques du champ

scolaire à cette époque. L'école est loin d'être démocratisée, même au niveau primaire, et depuis longtemps plane une ambiguïté entre instruction et éducation. C'est en 1932 que se fait le passage de l'Instruction publique à l'Éducation nationale. À plus d'un, l'appareil scolaire paraît alors chercher à étendre ses prérogatives légitimes, tant au détriment de l'École catholique que des courants critiques ou alternatifs. Cette double difficulté, plus sociale et politique que réellement pédagogique, n'est pas résolue à la veille de la deuxième guerre mondiale. En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy va évidemment attiser de tels enjeux ; il va surtout rapidement trancher dans le vif, en confiant la coordination interministérielle de la politique de l'enfance qu'on peut dire « inassimilable » à l'administration de la Santé et de la Famille, loin de l'École. Cet acte politique prend sens à quatre niveaux : il ponctue la délégitimation de l'École et des milieux enseignants et laïcs en matière d'enfance difficile ; il consacre la montée en puissance de l'expertise médico-psychiatrique depuis les années 1920 ; il valide les savoir-faire éducatifs des mouvements de jeunesse ; et, plus politiquement, il reste inséparable de la recherche d'une nouvelle alliance avec l'Église et les milieux cléricaux, notamment en matière familiale et éducative.

Les conséquences de cette nouvelle orientation seront nombreuses. La levée de l'hypothèse laïque peut ainsi expliquer le choix d'une professionnalisation séparée des intervenants. Dans le même temps que se bâtit la politique institutionnelle des associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA) après 1943, s'ouvrent en effet les premières écoles de cadres rééducateurs, hors université (sauf à Montpellier), hors écoles normales d'instituteurs et selon un modèle proche de l'école des cadres d'Uriage³. Ces initiatives sont appuyées sur les milieux cléricaux mais aussi sur certains courants progressistes et laïques, comme les éclaireurs et éclaireuses de France.

L'histoire de la prise en charge des enfants « irréguliers » montre donc des croisements et des concurrences entre l'Éducation nationale, la Justice (des mineurs) et la Santé publique. À la fin de la guerre, une triple disjonction s'impose entre le couple Santé/Justice et l'Éducation nationale, entre la question transversale de l'inadaptation et la question nationale scolaire et, concrètement, entre les éducateurs spécialisés et les instituteurs, dont certains sont cependant en voie de spécialisation, mais au sein de l'École et

3. L'école des cadres d'Uriage était une institution quasi-officielle du gouvernement de Vichy, sous la tutelle du secrétariat d'État à la jeunesse. Paradoxalement, pendant deux ans, l'école a pratiqué une pédagogie originale et s'est ouverte à des échanges intellectuels qui en ont fait un carrefour de réflexions prospectives. Elle s'est progressivement éloignée de l'idéologie nationale de l'État français et de son gouvernement, jusqu'à sa suppression à la fin de 1942. Les « Hommes d'Uriage » ont alors continué leur action au sein de la Résistance. Puis on les retrouvera tous à la Libération (du journal *Le Monde* à la sociologie renaissante) (Comte, 1991).

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

Dans ce même cadre, mais un peu plus tard, à partir des années 1960, des nombreuses institutions privées pour enfants handicapés ou en difficulté se développent sur l'initiative d'associations, dont bon nombre d'associations de parents⁴. Ces derniers expliquent avoir été amenés à créer et à gérer des institutions spécifiques du type « institut médico-éducatif », pour éviter à leurs enfants d'être relégués dans des services d'hôpitaux psychiatriques ou d'être seulement en survie à leur domicile. L'Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés (UNAPEI)⁵, créée en 1960, qui fédère diverses associations locales, va permettre de construire des alliances institutionnelles privilégiées avec les représentants des ministères de la Santé et des Affaires sociales. Une autre association, l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) s'est voulue non limitée aux parents, et plus proche, elle, du ministère de l'Éducation nationale. Créée en 1962 en vue de l'insertion professionnelle des déficients intellectuels dits « légers », elle a rapidement étendu son action à divers types de handicaps en développant, à son tour, des établissements et des services.⁶

Dans cette organisation générale, les structures associatives dites « médico-éducatives » fonctionnent en réalité quasi-exclusivement grâce à des financements publics, par la technique du prix de journée de la Sécurité sociale ou autres caisses. Cette intrication très originale entre public et privé est encore renforcée lorsque des conventions sont passées avec les services de l'Éducation nationale de manière à ce que des enseignants du secteur public puissent exercer auprès des enfants handicapés au sein de ces établissements⁷.

4. Les lois de 1975 sont d'ailleurs considérées comme le résultat d'alliances et de négociation entre les élites administratives de l'État et les représentants de ces associations.

5. Association maintenant dénommée « Union nationale des associations de parents et amis des personnes handicapées mentales » mais qui a conservé le même sigle (UNAPEI).

6. L'actuelle APAJH, c'est-à-dire l'Association pour adultes et jeunes handicapés, se dénommait en 1962, au moment de sa création, AAPAH, c'est-à-dire Association d'aide et de placement des adolescents handicapés.

7. Aujourd'hui même la nomination du directeur général de la plus importante des associations fédératives, l'UNAPEI, au rang de délégué interministériel pour les personnes handicapées marque la place incontournable des groupements privés financés sur fonds publics dans tout le développement français de l'éducation « spéciale ».

Finalement, ce moment essentiel peut être caractérisé par certains traits majeurs :

- une connexion étroite avec un système de désignation des publics concernés, variable selon les époques (de l’anormal à l’inadapté, puis au handicapé) ;
- un fort particularisme tout à la fois des institutions (classes ou établissements) et des pratiques, par rapport au secteur dit « normal », notamment scolaire ;
- la combinaison de compétences de diverses origines disciplinaires comme, par exemple, dans le médico-éducatif ou dans le médico-psycho-pédagogique.

Enjeux cognitifs

Le champ cognitif s’est constitué, de manière dominante, en référence aux savoirs médicaux et psychologiques qui, malgré leurs différences et parfois leurs violentes oppositions⁸, ont eu pour trait commun de naturaliser les déficits, en gommant leur rapport aux situations susceptibles de révéler les troubles, voire de les générer (dans la famille, à l’école etc.). Dans un grand nombre de cas, les diagnostics de déficits ancrés dans les individus ont largement contribué à accréditer l’idée d’obstacles éducatifs insurmontables et, par conséquent, à justifier un traitement à part de ces enfants considérés comme inéducables ou semi-éducables, souvent sans perspectives de rapprochement avec le secteur éducatif régulier. En réalité, ces références théoriques ont accordé une attention plus grande aux déficits en tant que tels qu’à l’appartenance à la classe d’âge de l’enfance et à ses caractéristiques propres. Plusieurs auteurs le signalent pour la période de la fin du XIX^e siècle, mais on peut, à coup sûr, l’étendre jusqu’au XX^e siècle pour les discours savants et jusqu’à aujourd’hui pour les représentations courantes : « les enfants anormaux sont davantage conçus comme anormaux que comme enfants » (Vial, 1998, p. 341).

À la veille de la guerre, un double consensus social paraît donc s’imposer. D’une part, la situation étant moralement intolérable, il faut modifier les conditions de socialisation des enfants difficiles. Mais, d’autre part, cette modification n’étant guère concevable à l’École, la recherche d’efficacité impose de légitimer les initiatives privées associatives, hors l’École.

8. On pense notamment aux accusations lancées par Binet et Simon (1907, p. 110) contre les médecins, coupables, à leurs yeux, de ne pas avoir une approche suffisamment scientifique de l’intelligence.

En la matière, le rôle du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral réuni en 1943 s'avère tout à fait central. Le régime de Vichy s'appuie alors sur une sélection d'experts : avant tout des psychiatres spécialisés d'orientation médico-sociale (le professeur Georges Heuyer en est président), mais aussi des personnalités reconnues en matière d'éducation de l'enfant (bien souvent des prêtres) et quelques magistrats. Les instituteurs s'en trouvent pratiquement exclus et cette situation est tout à fait essentielle pour l'avenir des relations et des représentations réciproques entre les deux univers éducatifs ainsi séparés. Ce Conseil technique a la mission de fixer précisément la doctrine du diagnostic dans les centres d'observation et de triage, et celle du traitement médico-social dans les diverses institutions privées de rééducation. En quelques mois, il fera adopter la notion d'enfance inadaptée, soutenue par une double classification médico-psychologique et médico-sociale. L'ambition est grande. « L'enfance inadaptée est une, la délinquance n'est qu'un accident » dira le psychiatre lyonnais Jean Dechaume en 1943. Ainsi s'impose une certaine approche du développement de l'enfant fortement déplacée vers la clinique.

Quant à l'action éducative, elle est alors largement référée à Piaget, à Wallon, aux grands pédagogues, et à divers mouvements pédagogiques actifs (scoutisme et Éducation nouvelle). En réalité, chez les acteurs les plus engagés dans la cause éducative ou rééducative, dans et hors l'École, on partage une même croyance. Si les enfants sont éducatifs, ils sont aussi rééducatifs. Mais les voies de l'institutionnalisation sont en train de diverger très nettement.

Ainsi, l'adoption de la notion d'enfance inadaptée marque-t-elle plus qu'une simple étape. C'est un palier qui légitime l'émergence d'un éducateur professionnel, non scolaire, plutôt cadre rééducateur et futur éducateur spécialisé. C'est aussi un puissant référentiel d'action publique, dont l'efficacité se mesurera de manière différenciée dans chacun des trois ministères concernés, durant les trente années qui séparent la guerre 39/45 et l'invention du handicap au milieu des années 1970 (autre étape, autre palier). Si le référentiel enfance inadaptée se forge sous la tutelle du ministère de la Santé et constitue même l'un de ses programmes d'action publique depuis les années 1940, et s'il ne parvient pas à déjudiciariser tout à fait les approches de la délinquance juvénile, il imprégnera tout de même la dialectique du judiciaire et de l'éducatif (Michard, 1985), ainsi que l'importante tentative de bascule du pénal au civil en 1958 sous couvert d'assistance éducative. Quant à l'Éducation nationale, elle adoptera officiellement, elle aussi, ce vocabulaire analytique et pratique dès l'après-guerre, pour ne s'y engager plus pleinement qu'une dizaine d'années plus tard.

L'OPPOSITION ENTRE LOGIQUE ADMINISTRATIVE ET LOGIQUE DE PRISE EN CHARGE, INSTITUTIONNELLE OU AMBULATOIRE, AU MOMENT DE LA LOI EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPÉES DE JUIN 1975

Dynamiques formelles

Le poids des grandes associations marque fortement tout le champ du handicap, et particulièrement celui de l'éducation des enfants en difficulté (Barral, Paterson, Stiker, & Chauvière, 2000). Elles sont partie prenante des politiques mises en place à bien des niveaux : comme grands partenaires de l'État, comme gestionnaires et souvent initiateurs de structures spécialisées, mais également comme représentants des usagers, ce qui les amène parfois à participer à diverses commissions d'orientation.

Au moment du rapport Bloch-Lainé (1967), le réseau des institutions publiques et privées accessibles aux enfants et adolescents en difficulté du fait d'une déficience ou d'une inadaptation avérés est devenu extrêmement dense, intriqué et filiarisé. La notion d'inadaptation est critiquée, celle de handicap fait l'objet d'un débat public important dans les revues et dans les commissions du Plan où se retrouvent les administrations et les grandes associations concernées.

L'année 1975 connaît en réalité deux lois à la même date : la loi d'orientation dite « en faveur des personnes handicapées », et la loi, complémentaire à bien des égards, sur les institutions sociales et médico-sociales (qui seule a été rénovée en janvier 2002). Cette dualité signifie qu'il faut tout à la fois compléter et réorienter le noyau dur institutionnel, densément associatif, mais aussi contrer son extension et les coûts qu'elle entraîne.

Contrairement aux dispositifs précédents qui faisaient l'objet de mesures principalement sectorielles, la loi en faveur des personnes handicapées veut ramasser en un texte unique et clarifier des orientations et des actions qui concernent un ensemble d'administrations et de services, publics ou privés. Ainsi, la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelles, l'emploi, les ressources, l'intégration sociale... Un comité interministériel de coordination est même explicitement prévu. Malgré cette volonté affichée, la politique des hôpitaux et celle de la Justice des mineurs restent en dehors du champ d'application de la loi.

En ce qui concerne les enfants, le texte aménage et simplifie le dispositif concret d'allocation, d'orientation et de prise en charge. Outre les allocations qu'ils peuvent recevoir (AES), les enfants et adolescents dépendent pour leur orientation (comme du reste les adultes) de l'action spécifique de

commissions administratives d'orientation, en l'espèce la Commission départementale d'éducation spéciale – CDES – et ses relais, les commissions de circonscription pour l'enseignement préscolaire et élémentaire – CCPE – et les commissions de circonscription pour l'enseignement du second degré – CCSD. Les décisions d'orientation de ces commissions s'imposent aux institutions et aux financeurs.

La catégorie du handicap⁹ est désormais le point d'ancrage de ces nouvelles pratiques et, qui plus est, elle est présentée comme transversale aux divers départements ministériels plus ou moins directement impliqués. Mais les synergies recherchées mettront souvent des années avant d'être développées. Ainsi à propos de l'obligation de l'intégration, notamment scolaire, les conceptions n'évolueront que très lentement sans jamais combler le fossé qui tient à distance les différentes institutions de l'éducation spécialisée, en raison de leur histoire, de leurs statuts et de leurs intérêts techniques autant que patrimoniaux. Fruits de cette coopération, des services comme les SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) ne seront clairement définis que beaucoup plus tard pour qu'ils participent à la politique d'intégration scolaire (décrets de 1989).

Rappelons enfin l'existence de professionnels divers que sont les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés pour les actions d'adaptation et d'intégration scolaires, les éducateurs scolaires, et plus près de nous les aides-éducateurs¹⁰. Rappelons aussi l'existence d'éducateurs spécialisés, des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, des éducateurs de prévention, des moniteurs éducateurs, des aides médico-psychologiques etc. Sans compter toutes les autres professions qui gravitent dans le champ éducatif de l'inadaptation et du handicap, les nombreux « psys », médecins, rééducateurs et autres intervenants au plan sportif ou culturel.

Les uns et les autres, dans le champ scolaire comme dans le champ associatif, ont bénéficié de titres professionnels et d'aménagement des conditions de travail. Côté école, partant du CAEA de 1909 (Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés) dans le cadre de la fonction publique, se sont développées quelques spécialisations avant son remplacement par le CAEI en 1963 (Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés)¹¹.

9. Selon Stiker, la « figure du handicap est une manière de penser la non-conformité dans les limites de notre raison productiviste et technologique, et donc aussi de nous la rendre admissible » (1996, p. 317).

10. Chargés de surveillance dans les écoles, de tâches techniques comme l'informatique ou, plus largement, d'animation, les aides-éducateurs ont été créés au sein de l'Éducation nationale dans le cadre général de la politique des emplois jeunes du gouvernement Jospin (1997-2002). Ils sont actuellement remis en cause par le gouvernement Raffarin/Ferry.

11. Le CAPSAIS remplacera à son tour le CAEI en 1987. Son intitulé « certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires » met au premier plan les actions spécialisées plutôt que les catégorisations des enfants.

Côté Santé publique, en 1966 s'est imposée une convention collective de l'enfance inadaptée, suivie en 1967 par le diplôme d'État d'éducateur spécialisé¹². Dans l'organisation du travail auprès des enfants, il faut enfin souligner que les différents éducateurs ne sont jamais seuls, que l'approche se fait naturellement en équipe dans une perspective qui intègre la dimension institutionnelle. Par ce trait, ils se différencient nettement de la culture enseignante, malgré de très nombreuses réalisations également plus collectives dans le champ scolaire¹³.

Enjeux cognitifs

La loi de 1975 consacre donc le vocabulaire du « handicap », bien que la définition n'en soit pas donnée, afin, disent à l'époque les représentants officiels de l'État, de ne pas figer les situations et de permettre les évolutions ultérieures.

Concernant l'éducation des enfants handicapés, les débats préparatoires au vote de la loi ont opposé les partisans de l'obligation « éducative » et ceux de l'obligation « scolaire ». C'est finalement la première formulation qui l'a emporté, avec l'argument selon lequel la priorité pour certains enfants handicapés est le « soin » ou le « traitement » et que, par conséquent, l'éducation scolaire est ici secondaire. En ce sens, disait le représentant du gouvernement¹⁴, l'obligation éducative, finalement reconnue par la loi, « dépasse et englobe l'obligation scolaire ». À l'opposé, des syndicats d'enseignants et des parlementaires de gauche défendaient l'autre option, au nom du principe républicain de l'obligation de scolarité pour tous, mais aussi pour protester contre des formes d'éducation « au rabais » dans certains établissements spécialisés.

La problématique se déplace ainsi des anciens débats sur les niveaux d'éducabilité possible (inéducatable/semi-éducatable/éducatable) à l'affirmation de principe de l'éducabilité, mais en laissant ouvertes la question du type d'obligation (soit éducative, soit scolaire) et celle des conditions de sa mise en œuvre, vu les tensions persistantes dans le champ institutionnel entre secteur public et secteur privé associatif (souvent d'origine confessionnelles).

Les années 1980 et 1990 sont en principe celles qui auraient du connaître l'application, voire l'extension des dispositifs prévus par la loi de 1975. Nous verrons plus loin que le bilan en est très mitigé et a suscité de

12. D'autres titres suivront au cours des années 70 : moniteur éducateur, aide médico-psychologique, etc.

13. On retrouve ces différences culturelles dans l'approche de la notion de projet (Chauvière, 1998).

14. En l'occurrence, René Lenoir, directeur de l'Action sociale.

nouvelles interrogations sur ses limites à la fois conceptuelles (la notion même de handicap) et organisationnelles (les obstacles à la collaboration inter-institutionnelle). Mais il est tout à fait caractéristique que, dès les années 1980, le champ du handicap soit devenu de plus en plus tributaire du contexte européen et international en rapport avec le problème des droits individuels des personnes concernées, impliquant une attention particulière aux problématiques de la non-discrimination (Chauvière, 2003).

On constate aussi un abandon progressif, du moins de l'usage de plus en plus limité, de l'expression « enseignement spécial ». Ce n'est plus au nom d'une éducation spéciale que la politique officielle (par les ministères concernés) se définit, mais en termes d'objectifs d'adaptation et d'intégration ou encore en mettant au premier plan la question de la scolarisation des enfants handicapés¹⁵. Mais cette situation reste entachée de nombreuses contradictions, car si les anciennes classes spéciales de l'Éducation nationale ont été transformées en classes d'intégration scolaire (CLIS), les commissions d'orientation sont toujours dénommées d'éducation spéciale. Ici encore, on a affaire à des modifications partielles ou à des ajouts de dispositifs, au détriment de la cohérence de l'ensemble.

LES CONTRADICTIONS APPARUES RÉCEMMENT ENTRE POLITIQUE D'ÉQUIPEMENT, ÉTHIQUE DES DROITS INDIVIDUELS ET APPROCHE SOCIALE DU HANDICAP (NON-DISCRIMINATION ET ACCESSIBILITÉ)

Dynamiques formelles

Dès le début des années 80, des orientations nouvelles ont été fortement soutenues par les politiques nationales, en faveur de la décentralisation et de la « territorialisation » des actions, impliquant la méthodologie dite « démarche de projet » et, notamment, la construction de réseaux de partenariat multi-catégoriels. En ces domaines, l'État a cherché à promouvoir des

15. Une autre expression, « pédagogie curative », est restée très minoritaire, alors qu'elle est très courante dans des pays de langue allemande. Dans les années 1950, elle a commencé à être utilisée dans le cadre du mouvement des Centres-Psycho-Pédagogiques ou des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques. La définition en a été fournie par Debesse (1961) : « Traitement d'enfants ou d'adolescents inadaptés qui, bien qu'intelligents, ont de mauvais résultats scolaires et pour qui les examens pratiqués ont conduit à penser qu'une psychothérapie serait soit inutile, soit insuffisante » (p. 143). Définition que l'auteur situe donc en complémentarité de la psychothérapie, sous des modalités soit individuelles (pédagogie curative scolaire, ou rééducations diverses), soit collectives, dans des classes dites de « réadaptation », conçues comme des compléments aux Centres-Psycho-Pédagogiques.

actions plus qu'à les diriger, à inciter les professionnels à coopérer et à se mobiliser en faveur de pratiques innovantes. L'État est alors apparu plus incitateur que programmeur. Concernant l'éducation spéciale et/ou spécialisée, on peut ainsi noter dans ce sens :

- La politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), mise en œuvre en 1981-1982, destinée à lutter contre les inégalités « devant l'école », voire contre les inégalités sociales, en accordant des moyens sélectifs dans des lieux où apparaissaient une plus grande conjonction de difficultés.
- La mise en œuvre de schémas départementaux de l'action sociale et médico-sociale (tels que repris dans la loi de rénovation du 2 janvier 2002), de groupes départementaux de coordination pour renforcer la politique d'intégration scolaire et la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social (programme *Handiscol'*, 1999).
- Les actions en faveur de la scolarisation des enfants handicapés, désormais considérée comme un droit, en lieu et place de la formule plus générale de l'obligation « éducative », figurant dans la loi de 1975.
- Les efforts de participation des jeunes dits handicapés, quel que soit leur mode de prise en charge, aux activités de la cité (sportives, artistiques, de loisirs, etc.).

Si l'on observe plus particulièrement la question de l'intégration scolaire des enfants handicapés, on est frappé par les difficultés qui se sont présentées dans l'application des mesures préconisées en ce sens dès 1982-83. Le bilan chiffré des intégrations dites « individuelles » (en classe ordinaire) s'est révélé décevant, c'est-à-dire bien en dessous de ce qui pouvait être espéré¹⁶. Mais surtout le fonctionnement de l'ensemble du dispositif a fait l'objet de nombreuses dénonciations. Les principaux obstacles ont alors été analysés dans le rapport détaillé et extrêmement critique d'une mission conjointe des Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et des Affaires sociales en 1999¹⁷. Les auteurs relèvent en effet que les intégrations scolaires sont souvent effectuées « à l'essai », sans véritable continuité éducative, et que les exclusions augmentent au fur et à mesure que les enfants « montent » dans le système éducatif. Les rejets et les exclusions sont en grande partie explicables par des réactions de peur et par les préjugés, mais certains dysfonctionnements administratifs sont aussi largement en cause. Les

16. Selon Ravaud (1995), la proportion des enfants handicapés intégrés en classe ordinaire est seulement de 7 % en 1989-90 sur l'ensemble des enfants repérés comme handicapés ou en difficulté dans les statistiques du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires sociales. Selon des estimations effectuées sur l'année 1999-2000, la proportion serait de 10 % pour les intégrations à temps plein, de 12 à 13 % si l'on tient compte à la fois des intégrations à temps plein et des intégrations à temps partiel.

17. Rapport publié sous le titre *Scolariser les enfants handicapés* (1999).

cloisonnements ne permettent pas les coordinations souhaitables, les commissions spécialisées agissent plus comme des organismes bureaucratiques fermés que comme des services ouverts aux personnes (personnes handicapées ou parents). Les rapporteurs dénoncent surtout un « système éducatif trop élitiste qui exclut ceux qui ne sont pas dans la norme ». Dans ces conditions, l'intégration est « un processus fragile, toujours susceptible d'être remis en cause » (Rapport original, résumé, p. II).

Est-ce l'effet de ces vives critiques ? En 1999, une « relance » officielle de la politique de scolarisation des enfants handicapés est engagée, marquée par l'édition d'un guide destiné à un large public (*Handiscol'*), l'adoption d'une série de 20 mesures immédiates et la parution de nouveaux textes officiels. Pour l'essentiel, cette « relance » est maintenant formulée sous l'égide du droit, en terme de droit fondamental à la scolarisation de tout enfant, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent son développement. Toutefois, si la scolarisation en milieu ordinaire reste prioritaire, l'alternative de « l'environnement spécialisé », c'est-à-dire celle des établissements médico-éducatifs est encore envisagée. Parallèlement, si la famille le demande, un devoir d'accueil en milieu ordinaire est fixé à chaque établissement ordinaire, sauf « difficultés importantes », « objectivement » repérées. Cette orientation s'adresse d'abord aux établissements ordinaires et les textes officiels énoncent que la présence des enfants handicapés en milieu ordinaire est un facteur de progrès de la pédagogie pour tous¹⁸. De plus, des recherches de terrain sur les enseignants des classes ordinaires qui accueillent des enfants handicapés confirment cette analyse (Vérillon, Belmont & Aublé, 2000). Les établissements spécialisés du secteur médico-social sont aussi fortement sollicités pour cette politique intégrative. De manière générale, les dispositions officielles encouragent les initiatives qui favorisent les mesures d'intégration, par la coordination des services, et les mesures de collaboration entre le secteur ordinaire et le secteur médico-social¹⁹. Néanmoins des obstacles subsistent pour faire accepter en milieu ordinaire un enfant handicapé et pour obtenir les moyens d'appui indispensables²⁰. On verra également apparaître au cours de la fin

18. Ainsi, la circulaire de rentrée 2001 (11-7-2001) encourage les innovations et les expérimentations favorisant l'intégration scolaire et, plus généralement, la scolarisation des enfants handicapés, en garantissant le soutien des services de l'État. Elle énonce : « l'intégration de chaque élève en situation de handicap vivifie l'action pédagogique, entraîne des progrès pour l'enseignement et l'éducation de tous, constitue une dimension exceptionnelle d'éducation civique. Chaque école, chaque collège, chaque lycée qui n'intègre aucun élève handicapé doit se dire qu'il ne remplit pas totalement sa mission et doit rechercher les moyens de la faire ». Ceci pour être digne « d'un vrai service républicain ».

19. Ainsi, la circulaire de rentrée 2002 (30-4-2002) : « coordonner et programmer le développement des structures scolaires et médico-sociales pour l'intégration collective ».

20. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, à Paris, un groupe de parents a dû se constituer en association en marge des associations labellisées et sa présidente recourir à une grève de la faim pour obtenir satisfaction de la part des autorités académiques, et ceci grâce à la médiation de la municipalité.

des années 1990, dans le cadre de la politique dite des emplois-jeunes, de nouvelles activités définies le plus généralement en terme de « médiation » (accompagnateurs, auxiliaires, etc.). Le rapport Malot (2001) a identifié les fonctions des auxiliaires d'intégration pour l'accueil des enfants handicapés en milieu ordinaire : accompagnement, éducation, aide à la socialisation et à la communication. Mais l'auteur souligne aussi la fragilité du dispositif, étant donné le caractère provisoire de l'emploi de ces jeunes et surtout le manque de stabilité institutionnelle de l'ensemble des mesures. La pérennisation des emplois d'auxiliaires (rebaptisés provisoirement « auxiliaires de vie ») ainsi que la constitution de véritables services départementaux d'accompagnement n'ont encore donné lieu à aucun engagement gouvernemental.

Le chantier de révision de la loi de 1975 a été mis en place au cours de l'année 2001-2002. Il a permis à son tour de faire le point sur la place des personnes handicapées dans la société française et, en particulier, de cerner à la fois les avancées et les difficultés d'application concrètes des orientations « intégratives » pour les enfants. La ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées d'alors, qui a pris en 2001 l'initiative de cette réflexion sur la loi en vue de sa révision par le Parlement, avait souhaité mettre en place trois groupes de travail, afin de réfléchir à l'évolution des concepts en général (premier groupe), à l'éducation, la scolarisation, la formation et l'insertion professionnelles (deuxième groupe) et à l'accessibilité, l'accompagnement et les conditions de vie autonome (troisième groupe)²¹.

Une question fondamentale a traversé l'ensemble de ces groupes de travail : la loi de 1975 dite « en faveur des personnes handicapées » est-elle prise en défaut d'applications intégratives seulement par manque de moyens ou pour des raisons plus fondamentales (avec notamment la question des logiques patrimoniales générant des filières hors l'École au détriment du droit commun) ? L'affirmation du droit ou des droits des personnes « en situation de handicap » a dominé les prises de position des différents partenaires, en liaison avec le principe de l'égalité des chances. Dès lors, il est apparu pour de nombreux interlocuteurs que l'obligation de scolarisation

21. Le rapport de mission mérite d'être rapidement évoqué, ne serait-ce qu'en raison de la méthode employée. La ministre avait en effet imaginé, un fois n'est pas coutume, de confier à trois petits groupes d'intellectuels concernés de plus ou moins près par ces questions un travail de bilan et d'analyse, mettant de côté quelques temps les représentants officiels de la cause du handicap. Ce qui du reste devait s'avérer impraticable, car sur la pression de ces organisations « représentatives », les groupes d'experts leur ont finalement été ouverts, ruinant ainsi la stratégie initiale de la ministre. Les experts devaient auditionner aussi largement que possible les personnes les plus compétentes sur ces sujets, y compris bien entendu des personnes handicapées, et de faire rapport sous la direction d'un conseiller technique, lui-même lourdement handicapé, pour éclairer la ministre et ouvrir le débat public, avant de ne s'engager quelque réforme que ce soit du texte de 1975, au niveau du Parlement.

et non plus seulement d'éducation devrait être inscrite dans une nouvelle loi, en tant qu'expression logique du droit à la scolarisation pour tous. Mais cette obligation continue pourtant de se décliner de manière différente. Pour les uns, l'obligation de scolarisation signifie directement l'obligation d'intégration en établissement ordinaire, voire en classe ordinaire. Pour les autres, elle n'exclut pas des modes de scolarisation spécialisés. Dans cet esprit, l'école « hors les murs » et, parallèlement, l'institut spécialisé « hors les murs » seraient des formules souples permettant d'éviter le discours du « tout ou rien ». Toutefois, cela impliquerait de favoriser avant tout les logiques de réseaux impliquant aussi bien le privé que le public, dans une approche sans doute plus territorialisée. Ce qui entraînerait d'accorder moins de priorité aux catégorisations des enfants concernés (le plus souvent liées étroitement aux catégorisations des établissements spécialisés susceptibles de les accueillir) mais aux parcours individualisés. Déjà les « services d'éducation spéciale et d'aide à domicile » (SESSAD) qui assurent des actions de prévention et de soutien à l'intégration scolaire et à l'acquisition de l'autonomie des enfants, œuvrent dans ce sens.

Restent les contradictions, c'est-à-dire tout ce qui contrecarre ces orientations. Ainsi, les commissions officielles de la loi de 1975 chargées de la reconnaissance d'un enfant ou d'un adolescent comme handicapé et qui ont pouvoir de décision quant à son orientation et à l'attribution d'une aide financière (allocation d'éducation spéciale), subsistent sous une dénomination inchangée à ce jour (CDES). Bien qu'elles puissent préconiser une intégration individuelle (le plus souvent préparée en amont par les commissions locales) et qu'elles doivent être les garantes des « projets individualisés », elles fonctionnent encore sous l'égide de l'enseignement spécial ou de l'éducation spécialisée.

Au demeurant, toute politique d'intégration scolaire implique logiquement la participation du milieu ordinaire et, par conséquent, celle des personnels enseignants de base. Or, le déficit de formation de ces personnels reste important, ce qui constitue un autre obstacle capital. De nombreux observateurs du fonctionnement des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) insistent sur la faiblesse persistante d'une formation générale de tous les enseignants à l'accueil des enfants handicapés et, souvent, l'absence de synergie entre cette formation générale et les formations spécialisées, dans ou en dehors des IUFM. Ce qui impliquerait une volonté de collaboration inter-institutionnelle, au contraire des traditions de formation restées très catégorielles. D'aucuns ont préconisé l'introduction systématique pour tous les professeurs (du premier et du second degré, du public et du privé), de modules spécifiques de formation ciblés sur les apprentissages destinés au public des enfants handicapés ou en grande difficulté. Mais on peut toujours craindre le risque de déresponsabiliser les enseignants et à nouveau le renvoi de ce public vers des « spécialistes ».

Enjeux cognitifs

La notion même de handicap, au cœur de la législation de 1975, pose problème depuis son adoption. Dans la loi, elle ne fait l'objet que d'une pseudo définition étendue aux handicaps « moteurs, sensoriels et mentaux » et ne mentionne aucune définition plus « compréhensive ». Pourtant, les commissions spécialisées sont officiellement chargées de reconnaître ou non une personne comme handicapée. En réalité, les travaux internationaux et, en particulier, ceux de l'Organisation mondiale de la santé ont apporté des outils de travail nouveaux, introduits dans des textes officiels français en 1988-1989 sous le titre de « nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages ». Ainsi, au chapitre des « désavantages » qui se réfèrent aux facteurs d'environnement, les scolarités font l'objet de précisions en termes de distinctions d'échelles (du plus ordinaire au plus spécialisé). Mais bien que devant servir à établir un langage plus précis, commun aux différents spécialistes, et à mieux catégoriser les personnes concernées (par exemple pour les statistiques), l'usage de la nomenclature est recommandé sur la base de la reconnaissance préalable de la personne comme « handicapée ». La notion de handicap réapparaît alors dans son acception spontanée et non contrôlée. Le travail quotidien des commissions d'éducation spéciale est révélateur de ces contradictions. Elles sont en effet chargées d'orienter aussi bien des enfants ou adolescents dont la déficience physique ou mentale est clairement avérée que d'autres qui montrent de graves échecs scolaires souvent corrélatifs de sévères problèmes sociaux ou familiaux²².

La classification internationale des handicaps (CIH) a elle-même évolué vers une nouvelle classification (OMS, 2001) plus ouverte et se référant au « fonctionnement » et à la santé en général et non plus seulement au handicap (*Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, dite *CIF*). Ces débats internationaux ont visiblement influencé certains auteurs qui, en France, privilégient désormais la notion de « situation de handicap » dans la mesure où elle permet d'articuler les facteurs personnels et les facteurs environnementaux (Assante, 2000). Cette approche situationnelle offre l'avantage de mettre en perspective les obstacles à l'intégration scolaire, sans se focaliser sur les déficiences éventuelles des élèves. Elle permet aussi un espace de réflexion sur les alternances possibles entre les institutions spécialisées et les cadres ordinaires de vie (Stiker, 2002). Avec une réflexion très proche, d'autres souhaitent introduire la notion de « besoin éducatif spécial (ou particulier) », pour faire contrepoids à

22. C'est le cas du recrutement des « sections d'enseignement général et professionnel adapté » (SEGPA) au niveau du collège. Initialement intitulées « sections d'éducation spécialisée » pour déficients intellectuels légers (créées en 1967), elles ont en fait servi à maintenir scolarisés des enfants ou adolescents en grave difficulté scolaire.

la notion par trop médicalisante de handicap et mettre en valeur la dimension proprement pédagogique des problèmes soulevés. En ce sens, le cas des enfants handicapés à l'école ne serait qu'un cas particulier parmi d'autres, c'est-à-dire parmi tous ceux qui, à un moment ou à un autre, éprouvent des difficultés dans les apprentissages (Plaisance, 2002).

S'agissant des institutions existantes, des recherches ont néanmoins montré le poids des orientations vers le « spécial », lorsque le « parc » des établissements est important sur un territoire départemental, par un effet de proximité, voire par un effet d'enregistrement de décisions prises elles-mêmes en amont (Triomphe & Godet-Montalescot, 1995). Ce « parc », qui s'est surtout développé en France à partir des années 1960 sous l'action des associations, constitue un autre versant capital des réalités institutionnelles du secteur du handicap. Une recherche menée sur l'ensemble des CDES pour l'année 1989-1990 a montré de profondes disparités entre les départements, certains étant sur-dotés et d'autres sous-équipés en établissements spécialisés. Mais cette recherche a surtout mis en évidence, à partir de critères quantitatifs très précis, que l'offre d'équipement joue fortement sur le fonctionnement des commissions, qui deviennent alors des interfaces entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé. Une double logique de fonctionnement est ainsi montrée : une logique d'exclusion du milieu ordinaire et une logique clientéliste du secteur spécialisé. La même enquête révèle que « les CDES répondent favorablement et quasi strictement aux demandes d'orientation qui leur sont formulées : toute demande d'orientation vers le secteur médico-éducatif a de grandes chances d'aboutir » (Godet-Montalescot, 1995, p. 224).

Finalement, des thématiques entières demeurent mal ou pas du tout couvertes, comme l'intégration, la transformation des grosses institutions en services inscrits dans le droit commun et les conséquences de la gestion en termes de prestations de services, le rôle des parents et de leurs associations dans la vie démocratique et dans l'instruction des questions au titre de citoyens-usagers.

L'impératif de non-discrimination fait depuis peu l'objet d'un intérêt nouveau, tant pour en retracer la genèse (Barral, 2000), que pour en suivre les développements dans les instances internationales (Velche, 1996) ou encore pour en analyser l'impact en comparaison des autres formes de mobilisation contre les discriminations (Chauvière, 2003).

Curieusement, la nécessité de lutter contre les discriminations ne s'est imposée dans le domaine du handicap que tardivement et, qui plus est, de manière fort différenciée d'un pays à l'autre. À cet égard, la France est aujourd'hui fréquemment réputée être « en retard » par rapport à l'Amérique du Nord ou même à certains États de l'Union européenne. Mais ce « retard » pourrait bien n'être qu'une différence dans les régimes de justice,

notre expérience républicaine nous ayant conduit à privilégier des valeurs d'intégration et de solidarité nationale, certes déclinées catégories par catégories (ou par cibles), mais tendant toujours davantage vers l'universel que vers des droits particuliers ou individuels ! Il y a là un nouveau moteur de l'action publique. Mais il faut aussi compter avec les mobilisations de certains mouvements minoritaires de personnes dites handicapées pour une « approche sociale du handicap », mouvements généralement référés à la philosophie des droits de l'homme et entendant bien peser sur la lutte contre les inégalités.

Dans ce cadre en pleine révolution, ce qu'il est convenu d'appeler le modèle de la non-discrimination est associé à des changements importants. Le regard porté sur la personne handicapée commence à changer. De même, de nombreuses politiques d'équipement doivent désormais intégrer cette nouvelle obligation, notamment en faisant toute sa place à la question de l'« accessibilisation de la société » (Sanchez, 2002). Enfin, de manière plus directement politique, l'approche « sociale » légitime l'expertise des usagers et renforce les arguments en faveur de leur participation pleine et entière à la vie sociale.

Une loi, dont l'inspiration est manifestement européenne, existe en France depuis 1990 qui vise notamment « la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap », de même qu'un an plus tard, nous nous sommes dotés d'une autre loi portant sur l'accessibilité²³. Mais force est de constater qu'elles ne sont guère déterminantes au regard des dispositions mises en place antérieurement (1975, 1987²⁴) et qu'à ce jour, les discriminations dévoilées ne sont que très rarement sanctionnées. Dans le milieu du travail, cette stratégie est même légalement détournée puisqu'une échappatoire a été ménagée permettant aux employeurs d'abonder une caisse, l'AGEFIPH²⁵, plutôt que d'embaucher.

Sans aucun doute, ces stratégies n'épuisent pas la question éducative. Dans ce domaine en effet, les politiques publiques ont surtout valorisé les références à la discrimination positive et ceci de manière plus nettement affirmée à partir des années 1980. En outre, l'école n'est guère assimilable à une prestation ou à l'acquisition d'un bien immatériel du même ordre que dans une économie de services. Cependant, de manière générale, les

23. Loi du 12 juillet 1990 relative à la protection des personnes contre la discrimination en raison de leur état de santé ou de leur handicap et loi du 13 juillet 1991 portant diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public.

24. 1987 : loi sur l'intégration professionnelle des personnes handicapées (Blanc & Stiker, 1998).

25. AGEFIPH : association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

difficultés de notre problématique républicaine de l'intégration ne sont pas assez étudiées. Traditionnellement référée à une culture de citoyenneté holiste, elle est désormais confrontée aux nouvelles normes individualistes et démocratiques, appuyées sur la seule non-discrimination et valorisant la solvabilisation des personnes concernées, sous toutes les formes. Elle est aussi en butte aux philosophies pratiques de l'égalisation des chances et de la compensation du handicap et/ou du désavantage dans le champ éducatif comme dans le monde du travail (Stiker, 2002). Globalement, la compréhension par la recherche et les études de tous ces processus institutionnels, culturels et techniques, terriblement enchevêtrés, est loin d'être à la hauteur des enjeux.

CONCLUSION : QUELLE RECHERCHE ENTRE CONNAISSANCE DU CHAMP ET ACTION ORGANISÉE ?

Au bilan, le champ de l'éducation spécialisée, y compris dans ses évolutions récentes qui tendent à estomper cette référence au « spécial » et à s'ouvrir aux espaces et aux pratiques ordinaires, reste encore aujourd'hui dominé par les savoirs médico-psychologiques (particulièrement au stade de l'expertise – diagnostic et du pronostic), plus en tout cas que par les savoirs psycho et socio-pédagogiques sur le plan de l'intervention. La recherche elle-même est encore dans les rets de cette orientation dominante. Pourtant, des recherches historiques et sociologiques, essentielles pour comprendre les enjeux sociaux des politiques et des pratiques éducatives successives, souvent masqués par un discours bienveillant ou moralisateur, ont commencé à se développer à partir du milieu des années 1970.

Ces travaux ont tout d'abord joué un rôle important de démystification critique, grâce à des cadres théoriques référés dans un premier temps aux seules problématiques du contrôle social ou de la domination de classes (Muel, 1975 ; Pinell & Zafiropoulos, 1983). Ces travaux ont toutefois montré leurs limites dans les interprétations fournies sur le développement d'un enseignement spécial à partir du début du XX^e siècle. En particulier, ils ont fait l'impasse sur certains secteurs de l'éducation spéciale ou sur des acteurs influents. Ainsi, lorsque Pinell et Zafiropoulos considèrent que la période 1909-1950 est une période de « grand sommeil » dans le champ de l'enfance « inadaptée », ils passent sous silence les restructurations du champ pilotées non par des acteurs proches du ministère de l'Instruction publique, devenu Éducation nationale, mais par des hommes de médecine ou de justice. Inversement, certains bilans historiques dressés par Muel-Dreyfus (1983) sont attentifs à l'importance du secteur privé dans l'évolution de la rééducation des jeunes délinquants mais, ce faisant, leur auteur prend insuffisamment en compte les structures développées par l'Éducation nationale. Ainsi, écrit-elle :

Je n'aborde pas ici l'étude des relations complexes – et parfois difficiles – existantes entre les filières de l'éducation spécialisée relevant de l'Éducation nationale et les institutions de l'enfance inadaptée ; elle supposerait l'analyse des changements intervenus dans le recrutement des enseignants du premier cycle, de l'imposition progressive de la légitimité de la notion d'« inadaptation » – du primat de l'affectif et donc du recours privilégié à une psychologie des relations – forgée à l'extérieur de l'École et, également, la compréhension historique des résistances opposées par le « primaire » à cette imposition. (Muel-Dreyfus, 1983, p. 254)

Au-delà des auteurs, de telles orientations révèlent aussi les cloisonnements des secteurs de recherche, qui résultent eux-mêmes des cloisonnements des institutions de l'enfance « à problèmes ».

D'autres travaux, moins directement accusateurs, ont montré la complexité de cette histoire de l'éducation spécialisée, les nombreuses intrications entre les acteurs, les processus à l'œuvre (Chauvière, 1980/1987 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial, 1990). Selon une heureuse expression de Bélanger (1997), qu'elle emprunte à Jean-François Lyotard, c'est la fin des « grands récits » et beaucoup plus d'attention accordée aux configurations d'acteurs et de ressources cognitives, dans le sens que donne Elias (1970/1981) à ce concept.

Pour ce qui les concerne, malgré leur développement sensible depuis plus de trente ans, les sciences de l'éducation ne sont pas parvenues jusque-là à s'imposer dans les universités face aux disciplines traditionnelles. Il est vrai qu'en France, elles constituent avant tout un champ de recherche interdisciplinaire articulé à une offre de formation peu professionnalisante et qu'elles n'ont jamais été chargées de la formation initiale des intervenants spécialisés. Dans ces conditions, on peut comprendre que la place qu'occupent les questions en rapport avec l'enfance handicapée ou l'éducation spécialisée dans ce champ, soit réduite à la portion congrue.

De manière plus générale, contrairement à divers pays comme les États-Unis, la Grande-Bretagne ou les pays nordiques qui ont institué des *Disability studies*, les universités françaises ne comportent pas, à ce jour, de départements spécifiquement consacrés à ces questions, ni du point de vue de la recherche ni du point de vue de la formation de personnels. Ce qui n'est pas forcément un désavantage ! Une seule exception en matière de recherche semble être la chaire « Handicap, travail et société » du CNAM²⁶.

Dans son organisation, la recherche au sens large du terme, c'est-à-dire non seulement académique mais aussi associative, etc., reproduit la fragmentation institutionnelle du champ de l'éducation spécialisée. Les diverses équipes repérables appartiennent à des organismes de statuts différents

26. CNAM : Conservatoire national des arts et métiers.

qui communiquent peu ou mal : certaines d'entre elles sont universitaires, d'autres relèvent de l'INSERM²⁷ ou du CNRS²⁸, et le plus souvent sans être spécifiquement consacrées à ce domaine. Des chercheurs isolés opèrent également dans diverses institutions ou associations, lui consacrant tout ou partie de leur temps de travail. Quelques équipes plus spécialisées, mais très limitées en moyens, existent également, notamment l'équipe du CRESAS²⁹ au sein de l'INRP³⁰, dont la pérennité est directement menacée par la délocalisation de l'institut, et l'équipe de recherche du CTNERHI³¹ qui, par manque d'indépendance à l'égard de son administration de tutelle, éprouve de grandes difficultés à concevoir et à engager une politique scientifique sur le moyen et le long terme. Des tentatives ont vu le jour pour fédérer les forces existantes sous forme de réseaux, soit dans le cadre de la recherche publique (ainsi le RFRH³², dont la conception remonte à 1994), soit dans un cadre associatif (ALTER³³, CRHES³⁴ à Lyon, etc.). Enfin, il faut souligner la nouveauté que constituent les enquêtes de l'INSEE³⁵ menées de 1998 à 2001 sur les situations de handicap (dites enquêtes HID – Handicaps-Incapacités-Dépendances) qui ne portent pas sur le champ éducatif mais qui fournissent cependant des informations précieuses sur les prises en charge institutionnelles ou, au contraire, sur la vie à domicile.

Ce faible flux d'activités de recherche est soutenu par un tout petit nombre de revues scientifiques de sciences sociales spécialisées dans ce domaine. Deux publications seulement dominent un tableau qui reste clivé : l'une généraliste (*Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, créée et éditée par le CTNERHI), l'autre orientée vers les questions éducatives (*La nouvelle revue de l' AIS*, créée et éditée par le Centre de formation CNEFEI de Suresnes, du ministère de l'Éducation nationale).

Les financements sont eux aussi réduits, fragmentés et variables, le plus souvent obtenus par la voie contractuelle, n'ayant pratiquement pas droit de cité dans le cadre du Budget civil de la recherche et du développement (BCRD) du ministère de la Recherche. De ce fait, il arrive que certaines associations, comme l'APF³⁶, prennent le relais des pouvoirs publics en matière de politique incitative et de financement, jusqu'à concevoir libre-

27. INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale.

28. CNRS : Centre national de la recherche scientifique.

29. CRESAS : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.

30. INRP : Institut national de recherche pédagogique.

31. CTNERHI : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

32. RFRH : Réseau fédératif de recherche sur le handicap.

33. ALTER : Société internationale pour l'histoire des infirmités, déficiences, inadaptations, handicaps.

34. CRHES : Collectif de recherches : Situations de handicap, Éducation, Sociétés.

35. INSEE : Institut national de statistique et études économiques.

36. APF : Association des paralysés de France.

ment des appels à projets de recherche, examinés par un comité scientifique *ad hoc*. Parfois, certaines questions d'actualité (les zones d'éducation prioritaires – ZEP, par exemple) parviennent à mobiliser l'intérêt des financeurs, mais sans garanties de suites.

Face à une telle pauvreté persistante de la recherche dans ce domaine, les propositions récentes les plus convaincantes en appellent à la mise en place d'un « Institut national de recherche sur le handicap et les incapacités », qui pourrait être démultiplié en instituts régionaux et qui fonctionnerait en réseau (Fardeau, 2000). En effet, une plus grande fécondité de la recherche sur les questions de l'inadaptation et du handicap des enfants et des adolescents devrait passer non seulement par une coopération productive en aval, favorisant la diversité des recherches dans le champ et la constitution d'un plus riche milieu d'échanges, notamment au plan international, mais aussi par l'engagement des pouvoirs publics dans une véritable politique scientifique impliquant des stratégies de financement et donc d'incitation, ainsi que des stratégies de consolidation statutaire et d'extension des équipes qui travaillent actuellement sur ces problèmes.

Dans un tel domaine, pour acquérir une plus grande productivité, le travail de recherche devrait plus particulièrement s'appuyer sur des réseaux qui faciliteraient les synergies pluridisciplinaires (sciences médicales, juridiques et sociales, éducatives et psychologiques, etc.), à l'instar de ces pays où les cloisonnements disciplinaires sont moins prégnants qu'en France. Plus immédiatement, il semble indispensable de rapprocher les grandes institutions publiques, parapubliques (associatives) et les associations indépendantes et autofinancées que l'histoire a séparées de manière contre-productive et d'inventer les conditions d'une confrontation régulière et même d'une co-valorisation de travaux qui se développent sans jamais suffisamment se croiser. Mais sans doute pour cela faut-il que quelques organismes affichent plus officiellement une spécialisation dans ces matières, de manière à jouer légitimement le rôle du pilote qui, dans notre pays, continue de faire gravement défaut.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assante, V. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie* (Rapport présenté au Conseil économique et social). Paris : Éditions des Journaux officiels.
- Assante, V. (2002). *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 195 en faveur des personnes handicapées* (Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées). Paris : Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- Barral, C., Paterson, F., Stiker, H.-J. & Chauvière, M. (Éd.). (2000). *L'institution du handicap : le rôle des associations, XIX^e-XX^e siècles*. Rennes :

- Presses Universitaires de Rennes.
- Barral, C. (2000). Les ONG de personnes handicapées et les politiques internationales : l'expertise des usagers. *Prévenir*, 30, 185-190.
- Bélangier, N. (1997). L'éducation spéciale à l'épreuve de l'histoire. *Historical Studies in Education / Revue d'Histoire de l'éducation*, 9(1), 21-45.
- Binet, A. & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris : Colin.
- Blanc, A. & Stiker, H.-J. (1998). *L'insertion professionnelle des personnes handicapées en France*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bloch-Lainé, F. (1967). *Étude du problème général des personnes handicapées* (Rapport présenté au premier ministre). Paris.
- Chauvière, M. (1980/1987). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy* (1^{re} éd./2^e éd. complétée). Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Chauvière, M. (1998). Projet d'école, projet d'établissement médico-social : éléments pour une approche contrastée. In C. Humbert (Éd.), *Projets en action sociale : entre contraintes et créativité* (Coll. Savoirs et Formation, pp. 71-91). Paris : L'Harmattan.
- Chauvière, M. (2000). L'école et le secteur médico-social : naissance d'un contentieux. In M. Chauvière & E. Plaisance (Éd.), *L'école face aux handicapés : éducation spécialisée ou éducation intégrative ?* (Coll. Biennale de l'éducation et de la formation, pp. 53-69). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chauvière, M. (2003). Handicap et discriminations : genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique. In D. Borillo (Éd.), *Lutter contre les discriminations* (pp. 100-122). Paris : La Découverte.
- Chauvière, M., Lenoël, P. & Pierre, E. (Éd.). (1996). *Protéger l'enfant : raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIX^e-XX^e siècles)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Comte, B. (1991). *Une utopie combattante : l'école des cadres d'Uriage, 1940-1942*. Paris : Fayard.
- Debesse, M. (1961). La pédagogie curative comme méthode de réadaptation. In G. Mauco (Éd.), *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes : l'action des centres psychopédagogiques des établissements d'enseignement* (5^e éd., pp. 142-150). Paris : Bourrelier.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (Y. Hoffman, trad.). Aix-en-Provence : Pandora. Original publié en 1970
- Fardeau, M. (2000). *Comme vous, comme nous, tout simplement* (Rapport au Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au secrétaire d'État à la Santé, à l'Action sociale et aux Handicaps). Paris.
- Gardou, C. & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée : l'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle*. Paris : Centurion.

- Godet-Montalescot, S. (1995). La politique d'intégration des handicapés : les CDES, interface du milieu ordinaire et du secteur spécialisé. *Revue Française des Affaires sociales*, 2/3, 20-233.
- Malot, M. (2001). *L'aide humaine à l'intégration scolaire des élèves handicapés : propositions pour le développement et la pérennisation de services d'auxiliaires de vie scolaire* (Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale). Paris.
- Mezeix, P. (1948). *Les enfants inadaptés et l'école primaire* (Cahiers de Pédagogie moderne). Paris : Bourrellet.
- Michard, H. (1985). *De la justice distributive à la justice résolutive*. Vaucresson : CRIV.
- Muel, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 1, 60-74.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1990, les éducateurs de 1968*. Paris : Minuit.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Auteur.
- Pinell, P. & Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Plaisance, E. (2002). Éducation, scolarisation, formation et insertion professionnelles. In V. Assante (Éd.), *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 195 en faveur des personnes handicapées* (Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées). Paris : Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- Ravaud, J.-F. (1995). La scolarisation des enfants handicapés. In A. Triomphe (Éd.), *Les personnes handicapées en France : données sociales* (pp. 81-126). Paris : INSERM-CTNERHI.
- Sanchez, J. (2002). Accessibilité, accompagnement, conditions de vie autonome. In V. Assante (Éd.), *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 195 en faveur des personnes handicapées* (Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées). Paris : Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- Scolariser les jeunes handicapés* (Les rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale). (1999). Paris : Centre national de documentation pédagogique, La documentation française, Hachette.
- Stiker, H.-J. (1996). Handicap et exclusion : la construction sociale du handicap. In S. Paugam (Éd.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (pp. 311-320). Paris : La Découverte.
- Stiker, H.-J. (2002). Évolution des concepts dans le champ du handicap. In V. Assante (Éd.), *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 195 en faveur des personnes handicapées* (Rapport remis à Ségolène

- Royal, Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées). Paris : Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- Triomphe, A. & Godet-Montalescot, S. (1995). *Évaluation des pratiques d'orientation des CDES*. Paris : Laboratoire d'économie sociale.
- Velche, D. (1996). *Le développement international du concept de non discrimination : origines et conséquences* (Contribution aux assises du travail social/Lien social). Manuscrit non publié.
- Vérillon, A., Belmont, B. & Aublé, J.-P. (2000). *Scolarisation des enfants handicapés : quelle collaboration entre professionnels ?* In M. Chauvière & E. Plaisance (Éd.), *L'école face aux handicaps : éducation spécialisée ou éducation intégrative ?* (Coll. Biennale de l'éducation et de la formation, pp. 173-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Colin.
- Vial, M. (1998). Enfants handicapés, du XIX^e au XX^e siècle. In E. Becchi & D. Julia (Éd.), *Histoire de l'enfance en Occident* (Vol. 2, pp. 331-357). Paris : Seuil.

**Une autre pédagogie pour les enfants
et adolescents avec un handicap est-elle
nécessaire ? Le discours international
entre les courants
« Special Needs Education »
et « Disability Studies »**

**Judith Hollenweger Haskell
Pädagogische Hochschule Zürich**

UN DISCOURS DE SURFACE

Aujourd'hui, l'éducation spécialisée n'est plus cohérente. Les réflexions théoriques s'éloignent toujours plus d'une compréhension commune et la pratique se retrouve à la merci des courants et intérêts les plus divers. Poser la question existentielle « Avons-nous besoin d'une autre pédagogie pour les enfants et les adolescents avec un handicap ? » nous oblige à faire face à la crise actuelle. Seul celui qui reste sur la terre ferme représentée par la systématique conventionnelle des pédagogies orientées vers les déficiences (par exemple la pédagogie des troubles de l'apprentissage, l'enseignement pour les mal-voyants ou pour les personnes avec un handicap physique) est jusqu'ici épargné.

Après la Seconde Guerre mondiale, les personnes avec un handicap sont devenues un groupe cible susceptible de bénéficier de la politique sociale introduite par les gouvernements lors de la mise sur pied des divers États-providence en Europe. Leurs besoins furent identifiés et l'État tenta de les satisfaire. En Suisse, l'introduction de l'assurance-invalidité, garantissant non seulement le soutien financier de l'assuré mais également celui

des institutions chargées de sa scolarisation et de sa formation professionnelle, marqua une étape de grande importance. Dans les écoles, on repéra les mauvais élèves, les laissés-pour-compte et ceux souffrant de troubles psychologiques. C'est ainsi qu'on a mis rapidement en place des services et des mesures particulières destinées à ces enfants. Cependant, ces mesures impliquaient souvent de les éloigner des classes régulières et de créer un système d'enseignement et d'éducation spécialement pour eux. Ce système voulait leur garantir, par des mesures spéciales, des meilleures conditions d'apprentissage. Pourtant, cette démarche a conduit à une forme de ségrégation qui a privé les enfants des occasions d'interactions et d'apprentissages avec les pairs sans handicaps. L'éducation spécialisée aurait-elle manqué à sa promesse, aurait-elle trahi les élèves en difficulté à force de trop vouloir les aider ?

L'éducation spécialisée a besoin d'être renouvelée et redéfinie afin de conserver sa pertinence et son importance en tant que science. Doit-elle être une pédagogie reconnaissant que les enfants ont tous des besoins individuels, des forces et des faiblesses personnelles et le droit à l'éducation et à l'instruction ? Ou doit-elle se dévouer entièrement à l'analyse de la situation de handicap et à celle des conditions de vie des personnes avec un handicap ? C'est à la première question que le courant de la *special needs education* s'intéresse. Elle se concentre d'abord sur les besoins de l'enfant qui se révèlent au cours du processus d'apprentissage. La question de savoir si un besoin est dû à une déficience physique ou à un désavantage social demeure secondaire. Le fait de se concentrer sur le processus d'apprentissage et de son amélioration pour tous les enfants semble être une approche prometteuse puisqu'elle met en lien les capacités de l'enfant et les exigences de son environnement. Le facteur « déficience » perd alors de sa pertinence. Cette idée a été publiée pour la première fois dans le Rapport Warnock (DES, 1978), qui contenait les réflexions de base pour la conception d'une nouvelle législation en Grande-Bretagne. Ce message eut un impact à long terme : tous les enfants nécessitant un soutien particulier à l'école ont maintenant le droit de recourir à un tel appui sans qu'il soit nécessaire de les désigner comme des enfants « déficients » ou « handicapés » et de les mettre à part. Pour ce faire, on a incité le système d'éducation à se concentrer sur les besoins des enfants plutôt que sur les diagnostics médicaux. Les représentants de la *special needs education* se sont vu libérés de la pénible tâche de toujours devoir justifier un soutien ou une intervention par la présence attestée d'une déficience ou d'un trouble.

Les représentants du courant des *disability studies*, pour leur part, se sont pleinement concentrés sur les conditions de vie des personnes handicapées et sur les moyens d'améliorer ces conditions. Les *disability studies*

1. Pour une lecture plus approfondie, se référer à l'article Hollenweger, 1999.

s'intéressent à tous les processus sociologiques pouvant apporter des réponses aux phénomènes de discrimination et d'isolement social des personnes avec un handicap. Plutôt que de faire l'objet d'une analyse pédagogique ou relevant de la psychologie du développement, les processus d'apprentissage sont sujets à une analyse sociologique. Les *disability studies* ont émergé des mouvements de droits civiques luttant contre la discrimination et l'inégalité des chances de différentes minorités. Ces revendications sont à l'origine de la recherche multidisciplinaire de toutes les *studies* (*gender studies*, *cultural studies*, *Black studies*) ; lesquelles placent les conditions de vie de minorités opprimées au centre de leurs recherches. Les *disability studies* ont aussi en commun avec les autres *studies* la vision postmoderne et constructiviste de leurs représentants. Cette vision représente la science comme une sphère qui serait intimement liée à la politique et, en réalité, la formulation des concepts scientifiques ne peut faire abstraction des exigences de la société. C'est pourquoi, bien souvent, la frontière entre science et idéologie devient plus difficilement perceptible¹. En fin de compte, les *disability studies* sont moins une investigation objective d'un phénomène qu'une argumentation en faveur des thèses suivantes concernant cette science et son objet : (1) « Disability is not a biological given ; like gender, it is socially constructed from biological reality² » (Davis, 1997, 260) ou encore (2) « At the heart of disability studies is a recognition that the disability is a cultural construction ; that is, that "disability" has no inherent meaning³ » (ibid., p. 29).

L'inclusion ou l'éducation inclusive constitue actuellement une plateforme qui pourrait réunir l'éducation spécialisée et le mouvement militant en faveur des personnes avec un handicap. Toutefois, la *special needs education* et les *disability studies* demeurent quasi incompatibles ; la *special needs education* se rapporte aux besoins particuliers des enfants dans la sphère de l'éducation, peu importe si ces besoins sont dus à une déficience ou à une langue maternelle étrangère. Pour leur part, les *disability studies* définissent leurs groupes cibles comme des personnes avec une déficience biologique avérée, qui, à cause de cette déficience et à travers des processus sociaux, sont victimes de discriminations particulières. Les *disability studies* ne cherchent pas à savoir si ces personnes ont des besoins particuliers relatifs à leur formation. En revanche, elles considèrent l'école comme un lieu propice à la construction sociale des handicaps et à la ségrégation. Si la *special needs education*, à partir de l'analyse d'un système d'éducation particulier, vise une plus grande considération des besoins des enfants avec un handicap, les *disability studies* aspirent à une modification des

2. Le handicap n'est pas un fait biologique. Au même titre que le sexe (masculin, féminin), le handicap est une construction sociale sur la base d'une réalité biologique.

3. Au cœur des *disability studies*, il y a le constat que le handicap est une construction sociale, c'est-à-dire que la notion de « handicap » n'a pas de signification intrinsèque.

processus sociaux par l'établissement de concepts et d'exigences d'ordre général souvent traduits par des formulations très abstraites (égalité, participation, « *empowerment*⁴ »). Les sphères de l'éducation, de l'école et de l'instruction ne sont qu'un domaine parmi plusieurs autres (travail, transport public, indépendance économique) qui entretiennent les réflexions à propos des conditions et des processus de ségrégation et de discrimination.

L'éducation spécialisée, pour sa propre survie en tant que science, doit impérativement établir un nouvel ordre qui ne s'appuierait pas (seulement) sur des déficiences biologiques avérées et pour lequel les handicaps ne seraient pas uniquement perçus comme des problèmes survenus au hasard chez des individus singuliers. La crise actuelle pourrait être l'occasion de trouver une troisième voie afin de reconstruire et redéfinir le champ de l'éducation spécialisée. En effet, ni les positions prises par la *special needs education*, ni celles des *disability studies* ne sont viables à long terme. Plutôt que de choisir entre les prémisses de la *special needs education* ou celles des *disability studies*, il serait profitable d'approfondir la recherche de ces deux courants et de ce qui paraît, pour le moment, comme leur synthèse : le concept de l'éducation inclusive. Chacun des deux courants comporte des points de départ d'un renouveau et met en évidence les contradictions qui sont présentes actuellement en éducation spécialisée. À présent, l'UNESCO ne parle plus de *special needs education* (comme c'était encore le cas en 1994 dans la Déclaration de Salamanca) mais de « l'éducation pour tous ». Il existe aujourd'hui de nombreux groupes de personnes qui sont systématiquement et massivement privés de scolarisation : les filles, les enfants vivant dans la précarité ou provenant de régions rurales du Tiers-Monde, et les jeunes « *drop-outs* » des riches pays occidentaux en font partie. Lorsque plus d'un tiers d'une population a des besoins qui ne sont pas satisfaits en matière d'éducation, il devient difficile de parler de besoins particuliers. Les systèmes d'éducation doivent être réorientés afin de répondre aux besoins des enfants à qui ils sont destinés. Toutefois, cette nouvelle approche s'adressant à tous les groupes victimes de discrimination fait l'objet d'inquiétudes dans le milieu de l'éducation spécialisée : certains craignent qu'il en résulte un manque de subventions pour les enfants avec un handicap.

Dans les pages qui suivent, nous nous pencherons sur les problèmes abordés dans le discours international sur la scolarisation et l'intégration des enfants avec un handicap. Cette analyse représente le point de départ nécessaire pour pouvoir entamer un profond remaniement scientifique. Le paragraphe suivant sera consacré au problème de l'identification des groupes cibles dans les deux théories (*special needs education* et *disability studies*). Cette identification est essentielle à la discussion critique sur les

4. To empower : donner du pouvoir.

courants théoriques et pratiques afin de mettre sur pied des procédés, des démarches et programmes d'intervention. Une fois les groupes cible identifiés, nous serons en mesure de discuter des objectifs et des effets recherchés au niveau de l'individu, de la société et de la politique. Enfin, à la lumière de ces propositions, nous oserons avancer quelques hypothèses sur l'avenir de l'éducation spécialisée.

HANDICAP OU BESOINS PARTICULIERS ?

Chaque science doit identifier les paramètres de validité pour les thèmes et les phénomènes qu'elle aborde, autrement dit le « Où ? », le « Qui ? » et le « Quoi ? ». En ce qui concerne les *disability studies*, ces paramètres sont facilement identifiables, du moins de façon sommaire : les *disability studies* étudient la société et les processus sociaux qui conduisent à un désavantage, une discrimination et l'exclusion des personnes handicapées. La *special needs education* est moins précise en ce qui concerne l'identification de ses paramètres. « Où ? » fait avant tout référence aux systèmes d'éducation ainsi qu'à diverses institutions où un enseignement est offert. Cependant, tous les représentants de la *special needs education* n'incluaient pas des services de néonatalogie et des universités dans la définition. « Qui ? » se rapporte souvent aux enfants et adolescents seulement, mais il arrive que les adultes soient également concernés. Par ailleurs, on note une certaine imprécision en ce qui concerne notamment les élèves surdoués, violents ou encore socialement désavantagés. Sont-ils inclus comme populations cible de la *special needs education* ? « Quoi ? » se limite-t-il à l'évaluation des processus d'apprentissage et de l'enseignement – ou se rapporte-t-il aussi aux thérapies, aux processus sociaux et aux modifications des systèmes ?

Toute science doit posséder une vision claire de ses objets d'étude ainsi que des phénomènes et des groupes de personnes qui sont au centre de ses investigations. C'est le seul moyen de développer une science cohérente pouvant être comprise par tous. Quel est ou quel pourrait être donc ce groupe cible ? Selon des estimations des Nations Unies, environ 10 % de la population souffre d'un handicap. Cependant, ce pourcentage n'est pas réparti également entre les groupes d'âges. Il existe des personnes pour lesquelles le handicap ne s'est manifesté qu'à un âge avancé ; elles ont donc parcouru leur scolarité sans handicap ou besoins spéciaux identifiés. Inversement, certains enfants ou adolescents diagnostiqués comme « enfants aux besoins spéciaux » ne sont plus considérés comme ayant des besoins spéciaux une fois leur scolarisation ou leur formation terminée. Le rapport Warnock indique que 20 % des élèves ont des besoins scolaires particuliers (*special education needs*) et que 2 % d'entre eux peuvent être considérés comme ayant un handicap avéré. Les chiffres démontrent que la

special needs education s'adresse à des groupes cible beaucoup plus nombreux que ceux que les *disability studies* prendraient en compte. En Suède, environ un tiers des élèves a droit à « *some sort of special needs teaching*⁵ » (Emanuelsson & Persson, 1997). Toutefois, les auteurs de cette étude estiment que de nombreux élèves, rencontrant pourtant des difficultés semblables, n'ont pas accès à une telle aide. Ils définissent les raisons de cet état de faits ainsi : « *Special education often works as a self-contained body of practice which has a heavy impact on target-group definitions*⁶ ». Autrement dit, le fait de présenter des besoins particuliers est rarement le seul indicateur servant à identifier ceux qui bénéficient réellement d'une aide particulière. Actuellement, dans le canton de Zurich, 30 % des élèves du primaire bénéficient d'un programme de soutien. Ce pourcentage est comparable à celui relevé aux États-Unis et aux Pays-Bas. Par contre, en Corée, en Grèce et en Turquie, seulement 2 % des élèves sont identifiés comme ayant des besoins particuliers (OECD, 2000, p. 76). Cette énorme disparité démontre que le nombre d'enfants identifiés comme ayant des besoins particuliers dépend beaucoup plus du système d'éducation et des moyens financiers d'un État que de la réelle prévalence de handicaps ou de troubles. Donc, la définition de besoins spéciaux ne peut être formulée que pour un système d'éducation donné et le taux d'identification nous apprend plus sur le système d'éducation que sur la prévalence de certains handicaps ou besoins particuliers. Ainsi, les besoins spéciaux font aussi référence aux « besoins spéciaux » des institutions et des systèmes d'éducation. En fin de compte, c'est le système d'éducation qui définit quelles sont les performances standard d'un élève moyen et qui décide quels sont les besoins qui sont considérés comme particuliers. En Afrique rurale, au Sud du Sahara, un enfant dyslexique sera difficilement identifiable ou ne semblera pas présenter de besoins particuliers. Lorsqu'un enseignant a 100 élèves à sa charge, il n'est pas probable qu'il prendra en compte ce trouble d'apprentissage !

Afin d'expliquer les différences de pourcentage d'enfants et d'adolescents identifiés comme ayant des besoins particuliers, les *disability studies* évoquent avec raison qu'il s'agit d'un phénomène construit par la société. Cependant, les *disability studies* ne définissent pas non plus leurs groupes cibles de façon rigoureuse et négligent d'inclure certaines catégories de personnes. Comme ce sont souvent des personnes avec un handicap physique, enseignant à l'université, qui formulent publiquement leurs revendications, les besoins des autres groupes (en particulier ceux des personnes atteintes d'un handicap mental ou psychique) sont à peine pris en compte dans les discussions (voir aussi Chappell, Goodley, Lawthom 2001).

5. une forme ou une autre d'enseignement spécialisé.

6. L'éducation spécialisée travaille souvent comme une science autonome et elle exerce une grande influence sur la définition de ses groupes cible.

Les *disability studies* ne sont donc pas non plus à l'abri de distorsions provoquées par les intérêts des groupes dominants. Les *disability studies* marquent de façon évidente une séparation entre personnes « avec ou sans handicap », séparation dont la *special needs education* ne tient pas compte. Pour les *disability studies*, cette séparation relève d'une importance majeure, ne serait-ce que pour des raisons politiques. Les *disability studies* distinguent deux types de personnes qui, selon leur argumentation, seraient aussi visiblement différents que les hommes et les femmes ou encore les Blancs et les Noirs (Minority Model, Hahn, 1994 ; Danforth, 2001). La « *disability* » (handicap) est définie, au même titre que le « *gender* » (sexe), comme une construction sociale fondée sur des bases biologiques ou physiques. L'appartenance à une minorité est ainsi définie par une propriété biologique visible ou par une caractéristique individuelle. Néanmoins, le phénomène du handicap ou du désavantage que subissent les personnes concernées est considéré uniquement comme un produit découlant des processus sociaux. La déficience (altération biologique ou physiologique visible) suffit certes à désigner une personne comme faisant partie d'une minorité. Toutefois, les représentants des *disability studies* nient l'importance de la déficience pour cerner le phénomène de handicap, qui est, selon eux, entièrement le résultat d'une construction sociale. Autrement dit, en dehors des processus et concepts sociaux, les déficiences sont sans intérêt pour les *disability studies* et les processus et concepts sociaux sans déficience ne font tout simplement pas partie de leur intérêt et de leurs objets d'étude. Il reste que la déficience, contrairement au sexe, n'est ni une caractéristique discrète, ni une catégorie précise, permettant de diviser les gens en différents groupes. Au contraire, le passage d'un fonctionnement intact des facultés physiques et mentales à la déficience complète est fluide et progressif, ce qui exclut la désignation de groupes minoritaires clairement définissables. Tant et aussi longtemps que les *disability studies* refuseront de remettre en question leurs fausses prémisses, leurs suggestions et provocations, aussi pertinentes soient-elles pour l'éducation spécialisée, resteront sans suite.

En Grande-Bretagne, les « besoins particuliers » sont clairement définis et les procédures sont rendues explicites grâce au « *Code of Practice* » (Department for Education and Skills, 2001). Ce code définit également les diagnostics et contient un mode d'emploi pour le déroulement de l'évaluation des mesures prises. La définition des « besoins éducatifs spéciaux » va comme suit :

Un enfant a des besoins d'apprentissage particuliers lorsqu'il est confronté à des difficultés d'apprentissages qui exigent qu'on leur porte une attention spéciale. Un enfant a des difficultés d'apprentissage si : (a) au cours de son apprentissage, il a beaucoup plus de difficulté que la majorité des enfants de son âge ; ou encore (b) il a un handicap qui l'empêche de bénéficier des offres éducatives qui sont généralement proposées aux enfants du même âge fréquentant une

école appartenant à la même commission scolaire (ibid. p. 6). Les domaines auxquels ces besoins se rattachent sont (a) la communication, (b) la cognition et l'apprentissage, (c) le comportement, le développement social et émotionnel ainsi que (d) sensoriel et/ou physique (ibid. p. 85).

Ces domaines, ainsi que les besoins respectifs des élèves qui s'y rattachent, sont définis de façon plus exhaustive dans le *Code of Practice*. Malgré une transcription minutieuse des besoins particuliers et une méthode d'investigation et d'assignation des mesures additionnelles harmonisée à l'échelle nationale, il existe en réalité des différences importantes entre les diverses commissions scolaires (Local Educational Authorities, LEA) de même qu'entre les régions. Tous les enfants et les adolescents n'ont pas le même accès aux aides particulières et supplémentaires offertes par les écoles. Cela s'explique par le fait que les besoins particuliers d'un élève sont toujours évalués relativement aux besoins de l'ensemble des élèves d'une école. Dans une classe composée d'une forte majorité d'élèves dont les performances scolaires sont faibles, un élève doit obtenir de très mauvais résultats pour être considéré comme un cas particulier. De plus, l'école dépiste surtout et en premier les besoins d'un élève qui créent des problèmes pour le personnel enseignant ou les autres élèves.

L'expérience a également démontré que la constitution du groupe cible subit l'influence de divers facteurs, notamment de la politique d'éducation et de la législation (Fulcher, 1989). Des divergences, et donc aussi des injustices, relatives à l'accès des enfants en difficulté aux mesures de soutien particulières peuvent s'expliquer par des différences régionales entre les riches et les pauvres. Dans les régions les plus riches, il n'est pas rare que des programmes particuliers soient mis à la disposition des élèves déjà bien encadrés et formés. (McLaughlin & Owings 1993 ; Sacker, Schoon & Bartley, 2001). Par contre, dans les écoles où le nombre d'enfants ayant des besoins particuliers est élevé, plusieurs de ces élèves risquent de ne pas bénéficier d'un soutien additionnel. D'une part, ces écoles se trouvent souvent dans des régions ou communes moins bien nanties et disposent de moins de ressources. D'autre part, les besoins particuliers ne sont plus perçus comme tels puisque la comparaison avec des élèves ayant des bonnes performances n'est pas possible.

Par ailleurs, les besoins éducatifs particuliers d'un enfant à l'école peuvent être évalués différemment par l'entourage. Pour certains déficits, il existe un grand nombre de spécialistes (Emanuelsson & Personn, 1997), alors que d'autres déficits sont pratiquement ignorés. Les parents peuvent également contribuer à éveiller l'intérêt des intervenants pour les problèmes spécifiques de leur enfant : « *More powerful and articulate parents' groups lobbied for children with a range of developmental problems, such as dyslexia, dyspraxia and attention disorder, at the expense of children*

*in mainstream schools with moderate learning difficulties and behavioural problems*⁷ » (Sacker, Schoon & Bartley, 2001). Bien que les enfants provenant de milieux défavorisés soient orientés plus rapidement vers des programmes d'aide que les enfants provenant de classes sociales plus élevées, ces derniers reçoivent un soutien aussitôt que leurs résultats de tests se trouvent au-dessous de la moyenne (Sacker, Schoon & Bartley, 2001). Le sexe de l'enfant est également déterminant dans l'octroi de mesures de soutien. Diverses études ont réaffirmé que les garçons bénéficient d'aide particulière significativement plus souvent que les filles. (ibid. p. 271f. ; OECD, 2000, p. 91)

Les systèmes d'éducation ne planifient pas leur offre d'aide spécialisée uniquement en fonction des besoins des élèves. Des facteurs sociaux jouent évidemment un rôle important dans la définition des « *besoins particuliers* » et le groupe des enfants concernés est effectivement construit socialement, du moins en partie. Toutefois, cette construction du « handicap » (handicap de la capacité d'apprendre) ne se base pas, à priori, sur une réalité biologique visible et avérée, telle une déficience, comme les *disability studies* le conçoivent avec leur propre compréhension de la question. Les études mentionnées précédemment démontrent qu'il existe certes un lien entre le soutien nécessité (par exemple, les troubles d'apprentissage ou d'attention) et l'aide octroyée (par exemple, les programmes de soutien et les thérapies) ; donc il ne s'agit pas de groupes composés de façon complètement arbitraire ou exclusivement construits socialement. Jusqu'à aujourd'hui, ni la *special needs education*, ni les *disability studies* ne sont parvenus à une définition homogène du terme « handicap » qui tiendrait compte à la fois des composants sociaux et individuels de la capacité du fonctionnement humain dans les différents contextes de vie.

En fait, il manque aux deux théories une compréhension des handicaps qui permettrait de représenter de façon cohérente les relations complexes qui existent entre : (1) les fonctions physiques et leurs troubles (déficiences), (2) les activités/comportements des personnes avec un handicap et les difficultés qu'elles peuvent éventuellement rencontrer en les pratiquant, ainsi que (3) la participation à certains processus sociétaux (ou respectivement l'exclusion par rapport à ces processus). Lorsque ces différents aspects des handicaps seront intégrés dans une compréhension bio-psycho-sociale, les effets de l'environnement social (véhiculés, par exemple, par le soutien, les relations sociales, les attitudes, les prestations de services et la législation) pourront enfin être abordés scientifiquement. Lorsque l'« environnement » sera considéré systématiquement comme un

7. Des groupes de parents plus puissants et plus articulés ont fait du lobbying pour des enfants aux prises avec une variété de problèmes liés au développement, tels que la dyslexie, la dyspraxie et les troubles d'attention et ce au détriment d'élèves d'écoles régulières ayant des difficultés d'apprentissage modérées et des problèmes de comportement.

facteur agissant sur la capacité fonctionnelle ou le handicap, on pourra alors mieux comprendre et évaluer les processus mis en œuvre par cet environnement, qu'il s'agisse de processus de discrimination, de la prise en compte des « besoins spéciaux » ou de l'autodétermination. L'Organisation mondiale de la santé a élaboré un instrument appelé la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF ; WHO, 2001) qui a permis de saisir cette complexité. La CIF prend pour acquis que des limites de la capacité fonctionnelle peuvent survenir chez n'importe qui et, contrairement aux *disability studies*, elle n'admet pas l'existence de groupes minoritaires clairement identifiables. Selon la CIF, les handicaps se définissent toujours en appliquant certains critères ou valeurs limites et en les rattachant à un contexte ou à un domaine particulier. Ainsi, il est possible qu'un enfant hyperactif provenant d'une famille socialement désavantagée ait de nombreux besoins particuliers à l'école (dans le sens où l'entend la *special needs education*), sans pour autant présenter une déficience visible ni démontrer de difficultés notables dans d'autres domaines de sa vie. La CIF propose un modèle et une taxonomie qui permet de représenter dans un cadre commun la compréhension des divers spécialistes et des personnes concernées du phénomène complexe de la notion de « handicap » (voir aussi Hollenweger Haskell, 2001, 2001a). Cette classification sert de base commune et rend possible l'identification des différences, des limites ainsi que des éventuels malentendus entre les *disability studies* et la *special needs education*.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME SYNTHÈSE ?

L'absence d'une clarification des groupes cible rend le choix entre diverses interventions auprès des enfants et des adolescents impossible ; d'en évaluer l'efficacité s'avère tout aussi irréalisable. Dans ces conditions, comment la recherche peut-elle identifier les meilleures formes d'organisation et les mesures les plus appropriées pour l'éducation des divers groupes d'enfants ?

Piégé dans cette imprécision au sujet des groupes cibles, il ne faut pas s'étonner que le discours international se soit replié sur le milieu scolaire et que les revendications se soient étendues à l'ensemble des écoliers plutôt qu'à certains groupes. Tous les élèves, et non pas seulement un groupe distinct d'élèves, devraient bénéficier de l'égalité des chances et d'un encadrement adéquat. Ainsi, la qualité de l'école comme environnement d'apprentissage et comme système social se retrouve au cœur des préoccupations. Dès le début des années 90, cette centration systématique sur l'environnement et son amélioration se fait remarquer. Les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (Résolution 38/96 adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies, décembre 1993) visent les

principaux milieux de vie et les changements qui doivent s'y produire afin de permettre l'égalité des chances (voir Nations Unies, 1994). La revendication d'une réforme du système scolaire, afin de garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants, a été consignée pour la première fois sous la forme d'une déclaration internationale dans le document de Salamanca produit par l'UNESCO :

Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- L'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,
- Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,
- Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,
- Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins,
- Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier (UNESCO, 1994, viii).

Dans la Charte de Luxembourg (Déclaration finale des projets du Centre Hélios, 1996), l'Union européenne confirme sa volonté d'adopter ces principes. Aujourd'hui, l'UNESCO ne parle plus de besoins pédagogiques particuliers, mais elle promouvoit « l'éducation inclusive » et « l'éducation pour tous ». Le concept de l'éducation inclusive a servi de passerelle entre *special needs education* et *disability studies*. La base de la compréhension mutuelle réside dans le principe éthique et moral selon lequel chacun a le droit de participer à la vie publique sans avoir à faire préalablement la preuve qu'il est capable. Ce principe est-il vraiment applicable dans tous les milieux de vie, et donc aussi dans le domaine de l'éducation ? Une société peut-elle garantir à tous ses citoyens l'accès à toutes les professions et à tous les cursus de formation – une telle approche est-elle légitime ? Une compréhension mutuelle entre *special needs education* et *disability studies* qui passe par le concept de l'éducation inclusive reste aujourd'hui superficielle et un certain désillusionnement est déjà perceptible chez plusieurs auteurs (Wilson, 2000 ; Kavale & Forness, 2000 ; Evans & Lunt, 2002).

Les représentants de la *special needs education* partent du principe que c'est à l'école ordinaire que les enfants jouissent de la meilleure formation et qu'ils devraient être « normalisés ». Les particularités des enfants, dans le

sens de leurs besoins particuliers, sont perçues comme quelque chose qu'il convient de rectifier. Cette vision n'est pas partagée par les activistes des droits des personnes avec un handicap. Alors que l'objectif des interventions de la *special needs education* est de faire disparaître les besoins particuliers, les *disability studies* sont prêtes à tout pour bannir le concept de « normalité ». Si « rendre normal » est le but avoué de la *special needs education*, ce principe est rejeté par les *disability studies* car elles estiment que l'assimilation mènerait finalement à une perte d'identité. Cette opinion rejoint notamment celle des personnes malentendantes qui affirment que leur surdité n'est pas une déficience, mais bien une variante culturelle par laquelle ils expriment leur identité. (Kyle, 1993, p. 207).

Il faut garder à l'esprit que les *disability studies* cherchent également à remplir une mission politique. Les représentants des *disability studies* veulent changer le monde alors que la traditionnelle *special needs education* n'aspire qu'à diversifier les possibilités offertes dans le milieu scolaire. « Radical theories – marxism, feminism (as examples) and the like – offer a more constructive model for disabled politics because they seek to transform society and conceive liberty, rights and freedoms as socially constructed – rather than individually based – and socially denied by the exercise of power and oppression.⁸ » (Johnstone, 2001, p. 103). Les représentants des *disability studies* partagent la vision radicale et utopiste qui dit que si le concept du « handicap » est socialement construit, il est alors possible de le faire disparaître en déconstruisant l'ordre social préétabli. Pour eux, l'éducation inclusive implique une restructuration complète de l'ensemble du système éducatif. Ils associent les mesures et les interventions à un droit fondamental de l'être humain garantissant à tous l'égalité de traitement et participation à la vie sociale. Si les structures d'enseignement inclusives sont mises en place dans un contexte scolaire régulier (« *inclusive setting* »), comprenant tous les soutiens nécessaires, et sont considérées comme un droit de l'homme, alors la question de l'efficacité ne peut même pas être posée (Paul & Ward, 1996). Dans de telles circonstances, les recherches scientifiques portant sur l'efficacité et la qualité des mesures pédagogiques sont rendues quasi impossibles.

Les personnes qui travaillent concrètement auprès des enfants ayant des besoins particuliers parlent plutôt d'un idéal qui est certes inaccessible, mais qui doit tout de même être poursuivi : « *A utopian view of inclusion, the desire for "a better way of being", is widely shared; many people contemplating the best sort of education system in the best sort of society*

8. Les théories radicales, telles que le marxisme, le féminisme etc. proposent un modèle plus constructif pour une politique représentant les personnes avec un handicap car ces théories cherchent à transformer la société et conçoivent la liberté et les droits comme étant construits par la société – plutôt que propres à chaque individu –, et reniés socialement par cette dernière à travers l'exercice du pouvoir et de l'oppression.

would choose inclusive education in an inclusive society. However, they may desire this utopian ideal without hoping for it! » (Croll & Moses, 2000, p. 10). Les représentants basculent entre idéalisme et pragmatisme (Croll & Moses, 1998 ; Beakley 1997 ; Kavale & Forness, 2000) et se contredisent souvent en réclamant des réformes radicales au niveau des systèmes alors que pour la pratique, des mesures pragmatiques, centrées sur les besoins des enfants, sont préconisées. (voir Croll & Moses, 2000, p. 3).

Encore aujourd'hui, l'inclusion totale est pour plusieurs une sorte d'impératif catégorique de Kant, jugeant hérétique la question de l'efficacité d'un placement des élèves handicapés dans l'école ordinaire. (Paul & Ward, 1996). Est-ce à dire que les enfants souffrant d'un handicap ne bénéficieraient d'une bonne formation que dans un contexte d'intégration ? Des discussions paralysantes se tiennent aujourd'hui au sujet de la localité *versus* la fonctionnalité des mesures prises. Longtemps, la question de l'accès des enfants avec un handicap à l'école normale a monopolisé l'attention et les questions portant sur la qualité de l'offre ou sur de meilleures méthodes pour assurer le soutien des enfants concernés sont demeurées sans réponse. Kaufmann (1993) parle de la nécessité de ne pas surestimer l'importance du lieu d'enseignement et de penser à exploiter les idées plutôt que les images (comparaison de la ségrégation avec l'apartheid). Lloyd (2000) remarque que de la promesse d'inclusion « excellence pour tous les enfants », il n'est resté qu'une formule vide de sens. On doit interpréter de façon positive l'engagement, dans les années quatre-vingt-dix, de certains défenseurs de l'inclusion dans des recherches portant sur l'efficacité des systèmes (Dyson, Howes & Roberts, 2002), accordant ainsi de nouveau une importance au questionnement sur la fonction et l'impact de l'inclusion. Dans les pays anglo-saxons, la discussion sur les standards et les mesures de performance a également animé le débat, comme témoignent les récentes publications portant sur la satisfaction des exigences normatives pour les enfants ayant des besoins pédagogiques spéciaux (Department of Education and Skills, 2002).

Un autre champ de tension dans l'interprétation de l'éducation inclusive se dessine dans la quête, d'une part, d'une plus grande spécialisation et, d'autre part, d'une plus grande prise de responsabilité des enseignants généralistes par rapport à tous les enfants de l'école primaire. La spécialisation et la prise de responsabilité des généralistes sont à tour de rôle accusées d'être responsables de l'émergence et de l'identification des besoins pédagogiques particuliers. Divers auteurs remettent tous leurs espoirs entre les mains des enseignants dans la création d'une école plus équitable :

9. Une vision utopiste de l'inclusion ou la quête d'un « mieux-être » est partagée par un grand nombre, et beaucoup de personnes rêvant du meilleur système d'éducation dans la meilleure société opéreraient pour l'éducation inclusive dans une société inclusive. Cependant, certains peuvent désirer cet idéal utopiste sans pour autant espérer qu'il s'avère.

Les enseignants ont le pouvoir soit de remettre en question, soit de renforcer la pratique actuelle de l'éducation. Si nous nous dirigeons vers un modèle d'enseignement assurant l'accessibilité complète à des possibilités d'éducation équitables pour tous les enfants, il est urgent de réévaluer tout ce qui touche à l'école, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur. D'une part, la transformation vers une éducation équitable exige des enseignants qu'ils comprennent et soulèvent les contradictions que sous-tend la notion de prétendre atteindre l'excellence éducative par un moyen (la mission actuelle de la scolarisation) qui demeure inaccessible, fondé sur des notions de compétitions, organisé et soutenu en fonction des forces du marché, prêt à éliminer la différence par des pratiques et évaluations standardisées et soumis à une conception de l'éducation réduite à la performance académique et à l'acquisition des aptitudes de base. D'autre part, il faut contester l'hypothèse dominante selon laquelle l'école, en soi un lieu de propagation de la discrimination ou de l'équité (...), peut être tenue responsable de rééquilibrer les désavantages sociaux et d'assurer la justice sociale. (Lloyd, 2000, p. 147).

L'appel fait aux enseignants, les encourageant à user de leur fonction pour révolutionner la société, n'est pas franchement réaliste. Comme la littérature le démontre, l'opinion des enseignants sur l'intégration des enfants avec un handicap dépend largement de la législation en vigueur dans le pays où ils travaillent. Les enseignants adoptent une attitude conservatrice par rapport au système d'éducation. Par ailleurs, leur opinion varie passablement selon le type et la gravité du handicap : plus l'élève est atteint d'un handicap lourd, plus l'enseignant aura une opinion négative quant à son intégration. La personnalité de l'enseignant a apparemment peu d'influence sur son opinion. Cependant, les enseignants jeunes ou sans expérience sont généralement plus optimistes que les enseignants expérimentés qui exigent de leurs élèves un certain niveau de performance. Avramidis et Norwich (2002) ont rassemblé les plus importants résultats de recherche sur le sujet pour créer un résumé qui vaut la peine d'être lu. Une meilleure connaissance des variables qui composent un contexte d'apprentissage fonctionnel et équitable ainsi qu'une meilleure compréhension des façons dont les enseignants peuvent influencer ce contexte, que ce soit positivement ou négativement, sont nettement plus importantes que l'espoir d'un renouveau complet du système par la venue de nouveaux enseignants. Puisque les *disability studies* tout comme la *special needs education* se consacrent à des revendications et des discussions politiques, nous ne disposons toujours pas aujourd'hui de recherches qui permettraient de rendre compte de l'efficacité du mouvement d'intégration des dernières années : « *Preoccupation with the implementation of the integration idea has meant relatively little resource left for the necessary evaluation and precious little experimental work which would have highlighted the problems earlier*¹⁰ »

10. L'implémentation de l'idée d'intégration a monopolisé les ressources et il en est resté très

(Kyle, 1993, p. 216). Afin de pouvoir prendre des décisions justes et éclairées, il est impératif, dans les années à venir, de construire par la recherche des savoirs à ce sujet.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET SOCIOLOGIQUES

On a toujours attendu de l'école qu'elle change la société. Et pourtant, l'école primaire tout particulièrement est d'abord un lieu de reproduction de l'ordre social et non de révolution sociale. D'un côté, l'idéal d'un monde juste et solidaire trouble notre vision des liens complexes conditionnant la vie des enfants aux prises avec un handicap ou un désavantage en milieu scolaire. D'un autre côté, en adoptant une attitude réaliste, l'éducation spécialisée perd de vue les possibilités d'améliorer cette réalité. Partagée entre ses désirs ou ses rêves et la réalité, l'éducation spécialisée demeure passive et communique très peu avec les disciplines voisines. La description suivante de l'état actuel de l'éducation spécialisée représente une caractérisation peu amicale mais fort pertinente :

Je crois que la majorité des gens qui travaillent dans notre champ de l'éducation spécialisée possède les caractéristiques suivantes : (a) ils ignorent l'histoire, (b) ils s'excusent d'exister, (c) ils sont préoccupés par leur image, (d) ils sont perdus dans l'espace, (e) ils ont des attentes irréalistes, (f) ils ne sont pas prêts à se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage, (g) ils ne sont pas au courant des tendances socio-politiques, (h) ils sont fascinés par les stupidités postmodernes/déconstructivistes, (i) ils sont une cible facile pour les artistes frauduleux et enfin (j) ils sont paralysés par l'attente de changements systémiques. (Kauffmann, 1999, p. 244).

Pour cet auteur, l'intégration complète de tous les enfants à l'école normale est une illusion (Kaufmann & Hallahan, 1995). Naturellement, l'idéal serait de satisfaire tous les besoins de toutes les personnes, peu importe le prix. Mais qui décide que les enfants avec un handicap ont des besoins plus importants qu'un enfant que nous estimons être « dans la moyenne » et qui rêve de fréquenter une école pour jeunes créateurs doués ? De quel droit plaçons-nous les besoins des élèves avec un handicap ou une déficience devant ceux de l'enfant de notre voisin ? Si nous partons du principe que les enfants qui ont des besoins particuliers sont généralement des enfants désavantagés, de telles mesures compensatoires semblent justifiées. Ces enfants nécessitent une attention particulière pour pouvoir atteindre les mêmes résultats que les autres élèves. En disant cela, nous faisons de la « normalité » notre objectif (voir aussi le principe de normalisation de

peu pour l'évaluation nécessaire et le travail expérimental modeste mais précieux grâce auquel on aurait pu dépister les problèmes plus tôt.

Wolfensberger, 1972), nous renions la « diversité » tant souhaitée et, par conséquent, nous manquons de respecter une minorité culturelle (Kyle, 1993, p. 205). Dans ce champ hautement complexe de l'éducation, différents acteurs ont une opinion différente sur la qualité et l'organisation de l'école et de l'enseignement. L'efficacité et la qualité devraient-elles être confrontées ou mises en compétition avec les droits de l'homme (Evans & Lunt, 2002) ? Est-il temps de remettre en question les diverses opinions, leur émergence et l'importance qu'elles ont pour les enfants et les parents concernés ? N'est-il pas temps de rassembler des éléments complémentaires plutôt que d'accumuler des déclarations opposées ? Le dialogue entre désirabilité et faisabilité, entre droit individuel et responsabilité sociale ainsi qu'entre la revendication d'une liberté de choix et celle d'une égalité de traitement doit être entamé afin que l'éducation spécialisée puisse continuer à se développer.

En ce qui concerne la formation et l'enseignement, les *disability studies* et la *special needs education* partagent la recherche d'une définition et le transfert des connaissances à tous les enfants et adolescents. Les deux disciplines pourraient veiller ensemble à ce que les politiciens chargés du dossier de l'éducation n'oublient pas dans leur quête de qualité ce que l'on retire de l'éducation à long terme : tous les élèves doivent apprendre que la santé, la satisfaction et la responsabilité face à soi-même, face à l'environnement et vis-à-vis des autres sont des objectifs d'apprentissage aussi importants que les bonnes performances et l'éducation permanente (voir aussi Hollenweger & Haskell, 2002). L'atteinte d'objectifs personnels significatifs et d'objectifs d'importance sociale peut être définie et évaluée par diverses constellations de qualifications clés. Ainsi, les performances académiques ne doivent plus être impérativement en compétition avec les compétences sociales et le développement d'une compréhension de la démocratie. Elles peuvent être mises en relation avec le contexte singulier de l'enfant et de son entourage (voir aussi DeSeCo, 2002). Pour les prochaines générations, nous désirons soutenir une éducation qui concilierait savoirs avec empathie, intelligence avec compétences sociales.

Une autre priorité dans les années à venir serait de pouvoir identifier les besoins individuels et les conséquences complexes sur les processus d'apprentissage qui résultent d'une limite de capacité (tels que dans le cas des déficiences visuelles et auditives). Ces situations se révèlent souvent d'une plus grande complexité du point de vue du développement et de l'apprentissage que ce que nos recherches ont pu montrer. Par ailleurs, nous connaissons aujourd'hui très peu de choses sur l'interdépendance entre ces fonctions et les facteurs de l'environnement. Nous devons également reconsidérer la signification psychologique et sociale que sous-tend de telles conditions handicapantes pour la personne atteinte ainsi que pour son entourage.

Des concepts tels que la discrimination et les attitudes négatives du milieu social sont à peine définis et, par conséquent, les conclusions à ce sujet ne permettent que des généralisations partielles. Si nous voulons, en tant que scientifiques, débusquer et comprendre ces divers processus sociaux, nous devons nous mettre d'accord sur un langage commun. L'éducation spécialisée a fait de la recherche de façon isolée pendant trop longtemps, ce qui est largement inapproprié pour pouvoir répondre aux questions importantes qui sont encore en suspens aujourd'hui.

À ce stade, les préoccupations des *disability studies* et celles de la *special needs education* se rejoignent par leurs efforts d'encourager la cohésion sociale dans notre société. De nombreuses réflexions, bien qu'elles soient encore contradictoires et manquent de maturité, peuvent servir de point de départ d'une meilleure compréhension des procédés éducatifs discriminatoires et ségrégatives. Les représentants de l'éducation inclusive ont – contrairement aux pédagogues de l'éducation spécialisée traditionnelle – développé une compréhension socio-politique et ont étudié les questions fondamentales de la justice sociale (Lloyd, 2000 ; Slee, 2001 ; Gale 2000), de la subjectivité (Yates, 2001), et des liens avec la globalisation (Brine, 2001). Le travail pédagogique est toujours un travail de société et il est temps que l'éducation spécialisée inclue cette perspective dans la compréhension de sa discipline. Le travail de réflexion qui nous attend aujourd'hui ne peut pas être délégué à d'autres. Il commence par chacun de nous.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Beakley, B. (1997). Inclusion : Theory, Reality, Survival. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Spring, 32-41.
- Brine, J. (2001). Education, social exclusion and the supranational state. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 119-131.
- Chappell, A.L., Goodley, D., Lawthom, R. (2001). Making connections : the relevance of the social model of disability for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 45-50.
- Croll, P., Moses, D. (2000). Ideologies and utopias : education professional's views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 1-12.
- Danforth, S. (2001). A pragmatic evaluation of three models of disability in special education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13 (4), 343-259.
- Davis, L.J. (Ed.) (1997). *The Disability Studies Reader*. London : Routledge.

- DES (1978). Warnock's Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London : Department of Education and Science.
- Department for Education and Skills, DfES (2001). *Special Educational Needs. Code of Practice*. Nottinghamshire : Department of Education and Skills.
- Department of Education and Skills, DfES (2002). *The National Literacy and Numberacy Strategies. Including all children in the literacy hour and daily mathematics lesson*. Nottinghamshire : Department of Education and Skills.
- DeSeCo Project Web Site (2002, 30 August). Accès : <http://www.deseco.admin.ch>.
- Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review)*. In : Research Evidence in Education Library. Issue 1. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Emanuelsson, I. ; Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education : why, how and by whom ? *European Journal of Special Needs Education*, 12 (2) 127-136.
- Europäische Union (1996 / 2002, 30 August). Charte de Luxembourg. Accès : http://daniel.calin.free.fr/internat/charte_luxembourg.html.
- Evans, J. ; Lunt, I. (2002) Inclusive education : are there limits ? *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies ? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York and Philadelphia : The Falmer Press.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools : how will we recognize it when we see it ? *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 253-269.
- Hahn, H. (1994). The minority group model : implications for medical sociology. *Research in sociology of health care*, 11, 3-24.
- Hollenweger, J. (1999). Die Sonderpädagogik als Grenzgängerin. Eine internationale Spurensuche. In A. Bächtold, W. Schley (Hrsg.) *Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik*. Luzern : Edition SZH, 81-112.
- Hollenweger, J. (2001). Sur le chemin d'un langage commun. La révision de la CIDIH en Suisse et au niveau international. In de Riedmatten, R. *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève : Collection Cahiers Médicaux-sociaux, 71-84.
- Hollenweger, J. (2001). Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) in der Schule. Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache. In K. Aregger et al. (Hrsg.) *Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog*. Aarau : Sauerländer, 119-223.

- Hollenweger, J. & Haskell, S. (Eds) (2002). *Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective*. Luzern : Edition SZH.
- Johnstone, D. (2001). *An Introduction to Disability Studies. 2nd Edition*. London : David Fulton Publishers.
- Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (Eds) (1995). *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin, Texas : ProEd.
- Kauffman, J.M. (1993) How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60 (1), 6-16.
- Kauffman, J.M. (1999). Commentary : Today's Special Education and Its messages for Tomorrow. *Journal of Special Education*, 32 (4), 244-254.
- Kavale, K.A. ; Forness, S.R. (2000) History, Rhetoric, and Reality. Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 279-296.
- Kyle, J.G. (1993) Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3) 201-220.
- Lloyd, C. (2000). Excellence for *all* Children – false promises ! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2) 133-151.
- McLaughlin, M., Owings, M. (1993). Relationships among States' Fiscal and Demographic Data and the Implementation of P.L. 94-142. *Exceptional Children*, 59 (3), 247-261.
- Mittler, P. (1999). Equal opportunities – for whom ? *British Journal of Special Education*, 26 (1), 3-7.
- Nations Unies (1994). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. New York : Nations Unies.
- OECD (2000). *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris : OECD.
- Paul, P.V. ; Ward, M.E. (1996). Inclusion Paradigms in Conflict. *Theory into Practice*, 35 (1), 4-11.
- Sacker, A. ; Schoon, I. ; Bartley, M. (2001). Source of bias in special needs provision in mainstream primary schools : evidence from two British cohort studies. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 259-276.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research : the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 167-177.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.
- WHO (2001). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF*. Genève : WHO.

- Wolfensberger, W. (1972). *Normalisation : The Principle of Normalisation in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Yates, L. (2001). Subjectivity, social change and the reform problematic. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 209-223.

Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux

**Serge Ebersold
Université Marc Bloch de Strasbourg
& Jean-Jacques Detraux
Université de Liège**

La scolarisation des enfants atteints d'une déficience fait partie de ces phénomènes sociaux largement déterminés par le poids des idéologies dont attestent les discussions qui l'entourent. Ces derniers portent sur les rapports qu'entretiennent les institutions aux populations accueillies : s'affrontent alors les tenants d'une scolarisation en milieu dit ordinaire et ceux qui estiment, à l'inverse, que le milieu dit ordinaire ne peut qu'être violent pour les enfants atteints d'une déficience. Alors que les premiers opposent le caractère émancipateur de « l'ordinaire » à celui ségrégatif et « déresponsabilisant » du milieu dit « spécialisé », les seconds insistent plus volontiers sur la faible prédisposition du milieu « ordinaire » à considérer les particularités des enfants qui présentent une déficience. Ces débats renvoient également aux manières de penser le spécialisé : s'affrontent alors les perspectives associant les institutions éducatives à des espaces d'invention s'attachant à individualiser les pratiques en élaborant des solutions spécifiques aux situations spécifiques de chaque élève à celles, plus collectives, situant au premier chef les possibilités d'individualisation dans la création de classes spéciales au sein des établissements. Ces débats sont plus ou moins directement liés à ceux qui mettent en jeu des visions différentielles des populations, des dimensions qui les spécifient, de leur degré « d'éducabilité » : s'opposent alors les approches conceptuelles relativisant les possibilités de scolarisation des enfants atteints d'une déficience compte

tenu des inévitables limitations fonctionnelles et/ou cognitives inhérentes à toute anomalie physiologique, à celles mettant l'accent sur les possibilités cognitives dont dispose tout individu (fut-il atteint d'une déficience intellectuelle) pour peu que les pratiques pédagogiques soient suffisamment différenciées pour être appropriées à ses rythmes et à ses besoins.

Ces débats attestent des luttes qui sous-tendent la scolarisation des enfants atteints d'une déficience. En portant sur les conceptions de l'école, des établissements spécialisés, des personnes dites handicapées, des conditions qui régissent leur éducatibilité, etc., ces débats montrent à quel point la compréhension de l'intérêt que rencontre à l'heure actuelle « l'intégration scolaire » nécessite que soient articulées ces différentes dimensions. Ils suggèrent que les modes d'appréhension de l'offre scolaire faite aux populations qui nous préoccupent dépendent largement des représentations dominantes de l'école, des établissements spécialisés, des populations concernées, et des modèles retenus par les chercheurs pour la penser et, corrélativement, la légitimer. Cette articulation est d'autant plus importante que ces différentes dimensions, leurs interactions, n'ont pas été sans influence sur l'offre scolaire faite aux enfants qui présentent une déficience et les manières de l'appréhender. Aussi, cet article s'attache à analyser les différentes figures idéologiques qui ont entouré le phénomène qui nous préoccupe, leurs liens avec les représentations dominantes relatives à l'institution scolaire, au cadre institutionnel de gestion de l'anormalité et, bien entendu, aux populations concernées. Il ambitionne en outre de mettre en lumière les déplacements conceptuels et méthodologiques que supposent l'analyse de « l'intégration scolaire » eu égard à ses présupposés.

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL, INSTRUMENT DE SCOLARISATION D'ENFANTS INADAPTÉS

La naissance de l'enseignement spécialisé trouve sans doute pour une large part sa source dans les défis engendrés par la généralisation de l'instruction publique et la démocratisation de l'enseignement. En effet, l'obligation scolaire s'est très rapidement heurtée à un ensemble de discours et de pratiques opposant l'obligation scolaire à la conduite de la classe. Si, à la fin du 19^e siècle, les écoles recevaient une petite minorité d'enfants handicapés ou malades, s'est assez vite affirmée l'idée que l'obligation scolaire n'était réaliste et réalisable qu'à condition de ne recevoir que des élèves à même de suivre les programmes, d'acquiescer les savoirs enseignés et de ne pas gêner leurs condisciples. Nombreux ont été les scientifiques, les médecins, les instituteurs, les inspecteurs à évoquer l'impossibilité scolaire des « anormaux », c'est-à-dire de toutes celles et de tous ceux qui éprouvent ou à qui l'on impute une difficulté d'adaptation aux rythmes scolaires et, plus généralement, une difficulté à s'approprier les préceptes moraux et disciplinaires

de l'école (Pinell & Zafiroopoulos, 1983 ; Vial, 1990). Pour faire face à de telles difficultés sans remettre en cause le principe de l'obligation scolaire, les pouvoirs publics ont, dans nombre de pays, établi le principe d'un enseignement spécialement destiné à ces enfants. Censé reposer sur une pédagogie particulière mise en œuvre par des instituteurs en principe formés à cet effet, cet enseignement devait permettre aux enfants les plus proches des exigences scolaires de rejoindre ultérieurement l'enseignement ordinaire. Peu développé durant la première moitié du siècle, ce type d'enseignement s'est largement répandu à partir des années 50 pour soulager l'institution scolaire du poids que représentent des enfants jugés inadaptés aux exigences du milieu scolaire. Il lui incombait de favoriser le développement d'une école s'organisant autour des aptitudes afin d'être la plus efficace possible dans la production d'une force de travail adaptée au marché du travail, et dans l'exploitation des potentialités des enfants, sans pour autant rejeter les élèves en difficultés. Il était d'autre part de son ressort, de lutter contre l'oisiveté, de conférer une valeur sociale aux populations concernées. Il appartenait à ce titre à la pédagogie de les rendre « utilisables », d'éviter qu'ils ne soient à la charge de la société, de lutter contre le danger qu'ils représentent pour les autres enfants.

Cette logique de spécialisation repose en fait sur un modèle d'analyse tendant à « naturaliser » les pratiques et les valeurs dominantes au sein de l'école et à leur conférer un caractère normatif. Le système métrique de Binet et Simon, comme la classification et la nomenclature des jeunes inadaptés élaborées dans l'immédiat après guerre, relève d'un modèle « déféctologique » situant les difficultés scolaires des enfants dans leur inadaptation aux exigences de leur environnement scolaire. Ce modèle se distancie de toute approche nosographique liée à l'existence d'une pathologie au profit d'une perspective psychopédagogique référant les difficultés des enfants en échec scolaire aux exigences de l'institution scolaire. Il apprécie ainsi les possibilités de scolarisation de ces enfants au regard de leur « éducabilité », c'est-à-dire de la distance qui les sépare des normes et des pratiques scolaires, et situe la frontière entre le normal et le pathologique dans la non-conformité de l'enfant. C'est à ce titre que la classification et la nomenclature des jeunes inadaptés distingue trois types d'inadaptés : les malades, les déficients et les caractériels. Elle range au nombre des déficits les infirmités, les déficits moteurs, ceux du langage, l'arriération mentale. Tout en reprenant la distinction déjà faite par le passé par Binet et Simon entre « l'idiotie », « l'imbécillité » et la « débilité », elle souligne également la nécessité de considérer les « retardés » dont le déficit porte essentiellement sur les acquisitions culturelles et scolaires, ainsi que les enfants dont le QI se situe entre 80 et 90, mais éprouvant des difficultés face à la pensée abstraite et symbolique. Cette classification hiérarchise les enfants selon leur degré d'inadaptation et oppose « l'éducabilité » sous condition des retardés et de certains débiles à « l'inéducabilité » des autres enfants,

c'est-à-dire de celles et ceux dont la particularité ne pouvait que les mettre à la traîne, gêner le professeur et le rythme de progression scolaire des autres enfants (Mezeix, 1951).

Ce modèle « déféctologique » a été au cœur de la dynamique d'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé¹. Il a conduit les pouvoirs publics à développer, à compter des années 50, des stratégies permettant le repérage précis des enfants nécessitant une pédagogie spécialisée du fait de leur inadaptation et d'identifier les équipements que requière leur scolarisation : sont ainsi apparues dans certains pays des instances de repérages spécifiques systématisant le dépistage des populations inadaptées et le recensement des inadaptations scolaires ; les maîtres, les psychologues scolaires, les médecins de santé scolaire, les assistantes sociales ont, quant à eux, été incités à dépister annuellement les enfants inadaptés. Les pouvoirs publics ont également favorisé une dynamique de professionnalisation des enseignants spécialisés² et renforcé les conditions d'accès aux classes de perfectionnement en développant des aides financières et en favorisant leur création. Ce modèle « déféctologique » a par ailleurs contribué à structurer la dynamique d'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé autour de filières fortement cloisonnées et hiérarchisées distinguant les populations selon leur distance à la norme scolaire. Il a rejeté hors des murs de l'école les populations les plus sévèrement atteintes ou celles dérogeant à la logique médico-pédagogique des tests d'intelligence, c'est-à-dire les « imbeciles », qu'ils soient légers ou profonds, les enfants porteurs d'une trisomie 21 ou atteints d'épilepsie. Il a ainsi contribué à l'avènement et à l'institutionnalisation d'un espace spécifique au traitement social de la déficience et consacré une hiérarchisation et un cloisonnement d'espaces éducatifs qui se sont progressivement construits en opposition les uns aux autres et ce d'autant plus que la reconnaissance symbolique du « travail social » a contribué à l'avènement d'un nouveau groupe professionnel, l'éducateur spécialisé (Muell-Dreyfuss, 1983 ; Verdes-Leroux, 1978).

Avant d'être spécialisé, l'enseignement envisagé pour les « inadaptés » est donc spécial. Prisonnier d'une démarche psychométrique confondant le besoin éducatif de l'enfant avec la mesure d'une ou de plusieurs

1. En France, le développement exponentiel des classes spéciales dont le nombre a quasiment triplé entre 1947 et 1951 et décuplé entre 1947 et 1963. Alors que l'on recensait 400 classes de perfectionnement en 1947, le nombre s'élève à 1145 en 1951 et 4020 en 1963-1964 (Gillig, 1996). En Belgique, le législateur a, en 1970, tenté de construire un système spécialisé basé sur la reconnaissance des besoins éducatifs. Mais faute d'une opérationnalisation de l'analyse de ceux-ci, l'orientation continue à se pratiquer sur la base des déficiences (Detraux, 1988 ; Detraux & Dens, 1992)

2. En France, le décret du 12 juillet 1963 substitue le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) de 1909 et crée des centres régionaux de formation de maîtres spécialisés.

caractéristiques de fonctionnement intellectuel et /ou instrumental de l'individu, il s'est organisé autour d'une perspective faisant de l'échec scolaire une caractéristique ontologique de l'individu et postulant « l'inéducabilité » des élèves³. Par ailleurs, à la différence des autres catégories d'élèves pour lesquels il importe de permettre un accès à l'enseignement secondaire et, ultérieurement, à l'enseignement supérieur, l'ambition de l'institution scolaire à l'égard des « inadaptés » se limite à l'adaptation des enseignements à leur destinée sociale et, corrélativement à l'acquisition des propriétés sociales et comportementales requises par le marché du travail⁴.

DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ À L'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ

Cette perspective sera largement interrogée à compter de la seconde moitié des années 60. Cette période a vu émerger un ensemble de travaux et de recherches qui ont tant bouleversé les représentations de l'école que les schèmes d'interprétation de l'échec scolaire. S'ils trouvaient jusqu'alors, ainsi que nous l'avons vu, essentiellement leur source dans des facteurs psychologiques mettant en avant les aptitudes ou, plus exactement les inaptitudes des élèves, les travaux sociologiques de Bourdieu et d'autres (Bourdieu & Passeron, 1964) proposent des approches plus extériorisées incriminant les mécanismes sociaux qui régissent l'institution scolaire, notamment ceux de reproduction sociale. En s'opposant à la vision naturaliste des dons intellectuels, en démontrant que l'institution scolaire traduisait en inégalités de dons et en inégalités naturelles les disparités de positions sociales et perpétuait ainsi les inégalités sociales, ces travaux ont indubitablement battu en brèche le mythe de l'école publique. En démontrant que les classes et les écoles accueillaient des populations ayant des profils distincts de ceux prévus par les textes et pouvant, à priori, suivre une scolarité normale, ils ont contribué à asseoir l'image d'une école inéquitable au service des catégories sociales les plus favorisées et à l'identifier à un instrument de domination. Ils ont substitué à l'image libératrice de l'école une image conservatrice l'associant à un vecteur de reproduction sociale contribuant ainsi à la questionner sur ses pratiques et ses fondements (Bourdieu & Champagne, 1993).

Pour pallier les critiques auxquelles s'est heurtée l'institution scolaire, les pouvoirs publics ont corrélativement engagé la lutte contre les inégalités sociales et l'égalité des chances. Ainsi mission lui est-elle donnée officiellement de prendre

3. C'est à ce titre qu'en France il est question de classes et d'école de perfectionnement.

4. Un constat similaire peut être fait à propos du secteur médico-éducatif puisque le traitement pédagogique proposé par les établissements dépend à bien des égards directement du type d'insertion professionnelle qui sera envisagé pour l'élève.

en considération les inégalités culturelles qui séparent les enfants selon leur appartenance sociale et de s'y adapter. C'est à ce titre que de nombreuses législations européennes stipulent explicitement l'existence de dispositions appropriées censées rendre possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire et, corrélativement, favoriser l'égalité des chances. Ainsi structurée autour du principe d'égalité des chances, il incombe désormais à l'école de s'adapter autant que faire se peut aux enfants qui connaissent des difficultés et de prévenir dans la mesure du possible toute prise en charge définitive en classe d'enseignement spécial.

À l'enseignement spécialisé des années 50 et 60 se substitue durant les années 70 un enseignement d'adaptation se fondant sur le langage de l'exclusion en lieu et place du langage de l'inadaptation. Ainsi, la notion de handicap est-elle moins référée à cette époque-là aux conséquences fonctionnelles et sociales de la déficience, qu'au manque de reconnaissance statutaire, qu'à leur marginalité que matérialise leur prise en charge dans un univers spécialisé et leur impossibilité de participer au même titre que n'importe quel individu aux activités de la vie sociale (Ebersold, 1992). De vastes programmes de « compensation » se sont mis en place, avec l'ambition de démontrer que tout enfant se présentant à l'école élémentaire avec un minimum de bagage sur le plan linguistique (les remédiations proposées au niveau pré-scolaire se sont en effet intéressés essentiellement à la maîtrise de la langue) a les mêmes chances de réussir quel que soit son milieu d'origine. Sont créées en 1970 les classes et les sections d'adaptation en vue d'accueillir les enfants atteints d'une déficience physique, ceux rencontrant des difficultés de développement ainsi que ceux ayant des difficultés d'ordre relationnel. Il appartient à ces classes de réduire les retards scolaires des élèves, de favoriser leur réinsertion dans une classe normale en adaptant l'enseignement à leur profil. Les groupes d'aide psychopédagogique ont, quant à eux, pour mission de maintenir les élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le psychologue, le psychopédagogue et le psychomotricien qui les composent sont amenés à intervenir préventivement auprès de l'enfant pour prévenir autant que faire se peut l'échec. En suggérant de la sorte qu'un enfant en difficulté peut être maintenu dans la classe, ces structures reflètent une profonde volonté de transformer une école tant interrogée dans sa capacité à concrétiser l'égalité des chances que dans celle à apporter une éducation appropriée aux enfants qui en ont le plus besoin. S'affirme ainsi à partir de la critique radicale du modèle « défectologique », une nouvelle configuration idéologique du « spécial ». L'enseignement spécial, sous la forme de classes spécialisées ou sous la forme d'une structure autonome et distincte de l'enseignement ordinaire, est présenté comme une avancée significative à plus d'un égard. Il entend rompre avec une orientation basée sur la « simple » reconnaissance d'une déficience fait place à la volonté d'analyser les besoins éducatifs au sens

large et d'apporter de manière très différenciée des réponses à ces besoins. Il ambitionne d'adapter l'enseignement à l'élève et ce, de la manière la plus individualisée qu'il soit, afin de permettre à tous les enfants, y compris ceux atteints d'une déficience, d'être scolarisés au sein des établissements dits ordinaires et d'accéder ainsi au droit à l'éducation qui leur est juridiquement garanti (Detraux, 1988 ; Detraux & Dens, 1992).

Ces orientations et ces glissements de perspective ne bouleversent toutefois pas fondamentalement les possibilités offertes aux personnes dites handicapées en terme d'acceptation. Même si le langage de l'exclusion impute à la société une part de responsabilité dans la situation que connaissent les enfants handicapés, il n'en reste pas moins que prévaut toujours une logique réadaptive situant, *in fine*, l'obstacle à la scolarisation dans la déficience de l'enfant et/ou dans ses propriétés personnelles. L'ouverture de l'institution scolaire aux populations différentes est d'ailleurs toute relative. Leur scolarisation est subordonnée à sa faisabilité ainsi que le suggère une formule célèbre et largement retenue par les membres de l'institution scolaire : autant d'intégration que possible et autant de ségrégation que nécessaire (Gillig, 1996). Le maintien des classes spécialisées s'en trouve justifié, même si leur nombre va décroissant à partir de la seconde moitié de cette décennie, et la scolarisation en milieu ordinaire des enfants atteints d'une déficience freinée. Il est vrai que le dénuement conceptuel et méthodologique des chercheurs est conséquent : malgré les recommandations méthodologiques préconisées sur le plan législatif et précisant les épreuves utilisées pour faire un diagnostic, malgré la combinaison des diverses variables issues de données médicales, psychologiques, pédagogiques, sociales, les chercheurs interrogés sur les moyens à mettre en œuvre pour faire l'analyse des besoins que requière une approche spécialisée, n'ont guère de référents autres que des théories comme celle de la hiérarchisation des besoins de Maslow (1943). En outre, peu de travaux se sont intéressés à cette époque aux situations d'enseignement ainsi créées, laissant fort démunis les enseignants et les professionnels de disciplines différentes concernés par la scolarisation des élèves présentant une particularité. Force est aussi de reconnaître que, d'une manière générale, les populations atteintes d'une déficience intéressent les chercheurs pour l'une ou l'autre caractéristique particulière permettant de tester un modèle de développement langagier ou cognitif par exemple. Rares sont les travaux portant sur le développement des personnes déficientes considérées pour elles-mêmes.

Mais au-delà de tous ces facteurs, ces freins sont à relier à la persistance d'une vision « défectologique ». Dans le même temps où l'on affirme les possibilités d'acquisition et d'évolution des personnes déficientes ou de certaines d'entre elles (montrant par exemple que l'enfant n'est pas arriéré dans tous les secteurs du développement – cf. la notion d'hétérochronie reprise par R. Zazzo), nombres de chercheurs continuent à penser que les efforts déployés pour éduquer l'enfant déficient vont nécessairement se

heurter à un « plafond » (Inhelder, 1943). En structurant, de manière purement arbitraire, comme le démontre Wilson (2002), les réflexions sur les pratiques pédagogiques autour de la notion de « besoin spécifique », ces recherches ont contribué à perpétuer la structuration de l'appréhension des besoins éducatifs des enfants autour d'une dynamique de spécification de la ou des déficiences. Elles ont ainsi confirmé le caractère spécifique des besoins et contribué à faire croire à une nature différente des besoins chez ces enfants réputés déficients ainsi que le suggère l'approche de la notion de handicap que propose l'OMS dans sa classification internationale du handicap en l'appréhendant comme un désavantage lié au décalage qui sépare une société de plus en plus exigeante et les limitations fonctionnelles qu'impose la déficience (Maguin & Colvez, 1985). Elles ont sans doute conforté les décideurs politiques et administratifs, les employés du système éducatif et plus surprenant sans doute, les intéressés eux-mêmes ou leurs ayants droit, de l'exceptionnalité d'une dynamique de scolarisation prenant place dans l'école et partagée avec les autres élèves. Enfin, la prise en considération des déficiences multiples chez un même élève, et la tentative de définir une déficience principale à côté de déficiences dites secondaires va conduire le système à différencier encore son offre⁵. En ce sens si l'ambition intégrative qui s'affirme au cours des années 70 a contribué à poser les bases juridiques susceptibles de renforcer les possibilités de scolarisation en milieu ordinaire des élèves « handicapés », elle continue néanmoins de trouver sa cohérence dans un processus de négation de la déficience et d'occultation de la différence.

DE L'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ À L'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉ

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le succès actuel de ce qu'il est convenu d'appeler l'intégration scolaire réside dans les mutations et les bouleversements qu'ont connues les sociétés occidentales à la fin du 20^e siècle. L'accroissement du chômage, la précarisation du travail, la paupérisation d'une part croissante de la population ont sans doute contribué à délégitimer l'école et reconfigurer ses fondements idéologiques (Ebersold, 2001). Elle apparaît de plus en plus comme un leurre à toutes celles et ceux qui persistent à connaître des difficultés d'accès à l'emploi malgré une scolarisation de plus en plus longue. S'installe ainsi l'idée que si elle ne peut à elle seule abolir les inégalités, il lui revient de contribuer à l'égalité des chances en permettant à chacun d'acquérir un niveau de qualification

5. En Belgique, en 1970, le législateur a établi de manière arbitraire, huit types d'enseignement spécial. Depuis, ce même législateur ne cesse de se poser la question de l'opportunité d'accroître ce nombre « pour mieux répondre aux besoins individuels ».

reconnu grâce auquel il pourra exprimer ses capacités et entrer dans la vie active. Elle est plus que jamais incitée à renforcer les possibilités d'implication et de participation des élèves qu'elle accueille. Il ne s'agit plus comme ce fut le cas dans la décennie précédente d'adapter ou de réadapter l'élève au système, mais d'adapter l'enseignement ordinaire aux potentialités de l'élève afin d'augmenter autant que faire se peut le niveau de formation de la population. Il lui est à ce titre demandé d'accueillir les jeunes les plus réticents aux méthodes pédagogiques usuelles en adaptant les pratiques à leurs profils, à leurs rythmes et à leurs besoins. Elle est plus que jamais invitée à placer l'enfant en son centre⁶, c'est-à-dire à s'adapter aux lois du développement de l'élève et à différencier les pratiques pédagogiques quel que soit le profil de l'enfant. L'individualisation, longtemps synonyme d'inadaptation, de difficultés, est désormais présentée comme un moyen de renforcer les possibilités d'implication de l'individu dans son parcours scolaire et, plus généralement dans la vie en société. Pour ce faire, les établissements sont invités à élaborer des projets spécifiques reposant sur une analyse précise des besoins des élèves et des territoires et de proposer des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes. Les élèves sont invités à définir leur scolarisation en termes de parcours devant leur permettre de développer leur personnalité, d'élever leur niveau de formation, de trouver à s'inscrire dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Enfin, l'accueil des enfants atteints d'une déficience est dorénavant intégré parmi les missions de l'École. Les actions d'intégration scolaire doivent désormais figurer dans les projets d'établissements. La création des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficultés doivent renforcer les possibilités de différenciation des pratiques des enseignants du niveau pré-élémentaire et du niveau primaire et contribuer à la prévention des difficultés que connaissent certains élèves et à leur marginalisation. Les classes d'intégration scolaire sont censées encourager l'intégration individuelle et collective des enfants atteints d'une déficience dans l'enseignement primaire et les unités pédagogiques individualisées doivent renforcer leur accès à l'enseignement secondaire. La présence de plus en plus nombreuse d'accompagnateurs et d'aides éducateurs auprès des élèves doit contribuer à faciliter leur acceptation par le corps enseignant.

Une dynamique semblable est observable au sein du secteur social et médico-social. Les nombreux travaux apparus au cours des années 80 ont souligné l'ambiguïté qui a entouré les conditions de mise en œuvre d'une ambition intégrative qui s'organise plus volontiers autour d'une « acceptation fantôme » (Goffman, 1974), exigeant des personnes atteintes d'une déficience de se conformer aux normes et aux pratiques de valides (Chauvière, 1980 ; Stiker, 1982), qu'autour d'une acceptation réelle de la différence reconnaissant les personnes atteintes d'une déficience dans leur spécificité.

6. Cette idée est toutefois loin d'être neuve puisqu'elle est née dans les années 20.

Ils ont contribué à ce que les établissements soient de plus en plus associés à un espace d'enfermement qui, contrairement, à leurs objectifs initiaux tend à marginaliser celles et ceux qu'ils accueillent (Zafiroopoulos, 1981). Aussi le milieu spécialisé est-il largement invité à s'ouvrir vers le milieu dit ordinaire et à se préoccuper des possibilités de participation à la vie collective dont disposent les populations accueillies. Les récentes législations marquent indubitablement la volonté de maintenir les enfants et adolescents handicapés dans leur milieu, chaque fois que possible. Elles entendent favoriser les actions d'intégration scolaire et y faire participer activement l'appareil d'éducation spéciale en réorientant ses missions vers le soutien en milieu ordinaire, comme en atteste, par exemple, la redéfinition et le renforcement des missions attribuées aux services d'intervention précoce dont les missions concernent tant l'aide à domicile que le soutien à l'intégration scolaire. Le législateur entend par ailleurs favoriser des modes de prise en charge, en se distanciant d'une approche discriminante centrée sur la déficience et ses conséquences, en renforçant la collaboration entre les agents du milieu dit ordinaire et ceux œuvrant dans le milieu dit protégé, et en développant des pratiques visant la construction de cheminements. Les personnes atteintes d'une déficience sont identifiées à des « usagers » devant être associés à toutes les démarches entreprises et ceci tout au long du processus.

Ainsi considéré, l'institution scolaire comme le secteur social et médico-social sont confrontés à des exigences communes. L'une et l'autre sont invitées à s'ouvrir à leur environnement et à développer des modalités de coopération, de travail en « réseaux » pour assurer autant que faire se peut le passage du milieu dit protégé vers le milieu dit ordinaire et/ou pour maintenir les élèves en difficultés et/ou handicapés dans leur environnement familial et social. L'un et l'autre sont conduits à construire des parcours au cours desquels l'individu pourra acquérir les connaissances et les compétences lui permettant de s'impliquer dans la société. L'un et l'autre sont invités à proposer des services appropriés en lieu et place de services spécialisés : il leur est désormais demandé de contextualiser leurs pratiques, c'est-à-dire de les référer aux besoins des individus qu'ils accueillent et des territoires dans lesquels ils s'inscrivent. Il leur est moins demandé de veiller à l'intégration des populations accueillies que de réunir les conditions de leur implication dans la collectivité en vue de son développement. Autant d'éléments qui invitent à associer la volonté de généraliser la scolarisation des enfants qui présentent une déficience en milieu dit ordinaire à l'avènement d'une perspective privilégiant la non discrimination à la seule rééducation et s'organisant autour de l'implication des individus dans le corps social (Ebersold, 2002).

Mais cette volonté est également indissociable du modèle dit social (Barnes, 1991 ; Oliver, 1990 ; Shakespeare & Watson, 1997) promu tout au

long des années 90 par les instances internationales (Nations Unies, Union européenne) et qu'a consacré récemment la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001). Estimant l'approche prévalente jusqu'alors trop centrée sur l'individu, ce modèle associe le handicap à la résultante d'une interaction entre l'individu, sa particularité et l'environnement. Il admet que les difficultés que connaissent les enfants ne sont pas tant liées à leur pathologie qu'aux attitudes de l'environnement à leur égard et à l'aptitude des institutions à les reconnaître dans leur dignité, dans leurs droits et dans leurs besoins. Se revendiquant de la philosophie des Droits de l'homme, il ne se satisfait pas de la seule reconnaissance de droits sociaux, mais revendique le droit à l'auto-détermination et, plus généralement, celui à être reconnu dans ses particularités. Il assujettit ainsi la pertinence des pratiques éducatives et socio-éducatives à la reconnaissance de l'individu en tant qu'être disposant, au même titre que n'importe quel être, de ressources et de fragilités (Fraser & Labbé, 1993). Il subordonne leur efficacité à l'aptitude réciproque à reconnaître l'autre dans sa différence et à dépasser ses propres représentations de soi-même et de l'autre. Il opère une inversion des signes caractéristiques des personnes atteintes d'une déficience qui exige que les professionnels ne résument pas les populations auprès desquelles ils travaillent à leur déficience, mais qu'ils les appréhendent comme des êtres responsables et raisonnables à même de faire, comme tout individu, des choix dignes d'être respectés.

Enfin, le succès de « l'intégration scolaire » reflète aussi la nouvelle conception de « l'éducabilité » des enfants qui a émergé sous l'impact de l'explosion des connaissances dans les domaines de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique, de la neuropsychologie mais aussi de la biologie et de la génétique. Cette nouvelle conception juge l'approche psychométrique « simple » (réduite bien souvent à l'établissement du seul QI) inadaptée à l'identification des besoins des enfants atteints d'une déficience. Voyant dans l'élève déficient un sujet-acteur dans le processus éducatif et non plus un objet de traitement, elle estime que son potentiel d'apprentissage ainsi que sa motivation ne sont pas innés, mais le fruit d'une co-construction réalisée par l'ensemble des parties et ce, malgré les évidentes limites existant au niveau de sa constitution biologique. Elle préconise à ce titre une distanciation vis-à-vis du quotient intellectuel de l'enfant au profit de son potentiel intellectuel, c'est-à-dire de son potentiel d'apprentissage. Elle suggère de considérer la dynamique évolutive de chaque individu, les potentialités dont il dispose et d'intégrer dans le raisonnement le poids que jouent dans la définition de son « handicap » les interactions qu'il entretient avec son environnement familial et social (voir p. ex. Büchel, 1995 ; Paour, 1995). Ainsi, il ne s'agit déjà plus de parler de « déficience intellectuelle » comme d'une entité une et indivisible mais bien de syndromes ayant chacun des profils distincts dans les divers domaines

de développement et au-delà des syndromes, de situations ou d'histoires singulières que connaissent chacun des individus porteurs de tel ou tel syndrome. À titre d'exemple, nous savons aujourd'hui que la personne porteuse d'une trisomie 21 peut acquérir des compétences dans le domaine de la lecture et du calcul, peut acquérir des compétences dans le domaine socio-émotionnel et ce, pour autant qu'elle ait été la bénéficiaire de projet ambitieux de stimulations, de préférence dans des milieux « normalisés » dès son plus jeune âge.

Elle promeut une vision polysystémique de la pratique éducative qui redéfinit fondamentalement les présupposés méthodologiques et pratiques qui la sous-tendent. En reposant sur le principe de l'individualisation, elle situe la pertinence du travail éducatif dans les interdépendances interinstitutionnelles et interindividuelles nécessaires à la réalisation du projet éducatif de l'individu comme le suggère le succès des notions de « communauté scolaire », de « réseaux », ainsi que l'importance désormais accordée au partenariat entre parents et professionnels. En privilégiant l'instabilité des besoins et des contextes à la stabilité de l'organisation, qu'elle soit spécialisée ou non, elle réfère la pertinence des pratiques éducatives à l'inscription des activités et des tâches dans un système et non dans la seule exécution de tâches inscrites dans une division du travail. En se voulant écologique ou environnementale, elle situe la qualité du travail éducatif dans l'aptitude à créer des cheminements, des parcours, des passerelles permettant à l'individu de se réaliser avant de la référer à une dynamique de normalisation de l'individu. Aussi nécessite-t-elle de considérer, outre les besoins éducatifs de l'enfant, ceux de chaque acteur d'un processus, reconnu lui-même complexe, de scolarisation, qu'il s'agisse des parents, des enseignants, des professionnels du champ social et médico-social. Elle exige des différents acteurs en présence de co-construire un nouveau savoir, fondé sur une observation de l'enfant en situation et recherchant une continuité et une cohérence dans l'action éducative. Si l'école reste le lieu où l'élève est censé apprendre et acquérir des compétences spécifiques mais aussi des compétences plus générales et plus « transversales », elle n'est plus seule à pouvoir favoriser le développement de l'enfant.

CONCLUSION

Si l'intérêt croissant pour la scolarisation en milieu dit ordinaire des enfants « handicapés » est incontestable, force est toutefois de constater qu'il se matérialise de manière relativement paradoxale. En effet, alors même que ce mode de scolarisation participe d'une ligne de réflexion jugeant que tout enfant a des besoins « spécifiques » et exigeant à ce titre que besoin et déficience soient distingués, les discours et les pratiques sont bien souvent largement sous-tendus par une vision « déféctologique » privilégiant les

difficultés de l'enfant à ses potentialités. En qualifiant les enfants comme étant « porteurs de handicaps », en continuant de confondre handicap et déficience, en persistant à s'organiser autour des difficultés de l'élève et non de ses potentialités, les modes de désignation tendent à perpétuer le caractère ontologique et éminemment personnel des difficultés qui peuvent être les leurs au quotidien. Ils contribuent ainsi à subordonner les possibilités de scolarisation en milieu « ordinaire » de l'enfant à son aptitude à répondre aux normes et aux pratiques de l'école et empêche par la même toute réflexion sur les conditions entourant une personnalisation des pratiques.

Par ailleurs, alors même que le phénomène qui nous préoccupe relève d'un mode d'analyse qui identifie le handicap à une interaction entre l'individu, sa particularité et l'environnement, la plupart des travaux de recherche se focalisent soit sur les populations, soit sur les pratiques des institutions au détriment d'une approche plus systémique intégrant la complexité des dimensions intervenant dans le processus de scolarisation de l'enfant. Une telle perspective présente la particularité de référer l'analyse des conditions faites aux enfants à leur pathologie, à leurs difficultés, au stigmatisme qui est le leur au détriment des facteurs « environnementaux ». À l'inverse, les analyses se focalisant principalement sur les pratiques des professionnels et des institutions tendent le plus souvent à mettre l'accent sur les dysfonctionnements organisationnels, sur les difficultés que rencontrent les professionnels à effectuer leurs tâches, la dynamique de stigmatisation qui sous tend les pratiques etc. Elles conduisent alors à des constats récurrents sur les difficultés que rencontrent les professionnels à travailler en partenariat, celles que rencontrent les parents à être reconnus comme parties prenantes du processus etc.

Enfin, alors même que la scolarisation d'enfants atteints d'une déficience suppose des pratiques des institutions éducatives, qu'il s'agisse de l'institution scolaire ou des établissements spécialisés, respectueuses des particularités et des besoins des individus, peu de travaux s'attachent réellement à opérationnaliser ceux-ci dans toute leur complexité et en respectant la spécificité des mécanismes qui régissent l'éducation (Detraux & Di Duca, 1997). L'usage qui est en général fait la ramène à une vision économique qui tend à résumer le travail éducatif et socio-éducatif à une prestation, à un service délivré à un individu en vertu de besoins jugés innés. La compréhension des relations entre les acteurs impliqués se trouve inscrite dans une relation marchande (Rémy, 1996) qui ramène la cohérence et la pertinence des échanges aux compétences qu'ils mobilisent à titre individuel ; l'école risque de n'être perçue qu'à l'aune de sa rentabilité et les parents s'exposent à être exclusivement associés à des acteurs stratégiques, consommateurs d'éducation, au risque de stigmatiser ceux qui sont incapables de démontrer leur compétence socioculturelle (Establet, 1987). Cette vision économiciste persiste à ne pas aborder l'objet même de l'anormalité, de la

différence du point de vue de la personne elle-même, de l'élève à proprement parler ; elle oublie qu'il n'est d'usager sans organisation et d'organisation sans usager et que ces deux dimensions, loin de s'opposer sont complémentaires l'une de l'autre (Bidet, 2000) ; elle méconnaît ce faisant la complexité qui entoure la notion de besoin et empêche d'entrevoir les mécanismes qui président à la différenciation des pratiques éducatives et socio-éducatives.

Enfin, alors même que le phénomène qui nous préoccupe semble laisser croire à l'avènement d'une société plus ouverte à la différence, force est de constater qu'il est régi par un mode d'analyse qui situe son unicité dans la volition des individus et qui subordonne sa faisabilité dans la qualité des jeux d'acteurs, dans l'aptitude des acteurs en présence (qu'ils soient enseignants, professionnels du secteur social et médico-social ou parents) à donner par eux-mêmes sens à l'action entreprise. Il lui confère une fragilité quasi ontologique qui empêche toute perspective à moyen ou à long terme. L'accueil d'un enfant atteint d'une déficience risque alors d'être pour les parties concernées rapidement synonyme de stress, d'épuisement, de contraintes, de difficultés, d'incompétences et d'apparaître, contrairement aux objectifs poursuivis, comme un projet des plus irréalistes, voire dangereux.

De telles contradictions sont loin d'être anodines. Elles contribuent à structurer les pratiques et les recherches autour de facteurs idéologiques, notamment ceux opposant milieu ordinaire et milieu spécialisé, au détriment de perspectives centrées sur les besoins des élèves. Elles favorisent la persistance de discours opposant l'accueil des enfants présentant une différence à la conduite de la classe et jugeant leur scolarisation en milieu ordinaire impossible eu égard à leur difficulté d'adaptation aux rythmes scolaires. Elles persistent à faire de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants atteints d'une déficience une action philanthropique, une tolérance accordée à une personne en difficulté ou à un groupe minoritaire qui se doit d'être conquise ou reconquise en permanence avant d'être un droit (Gossot, Mollot, Naves, Gaüzere & Trouvé, 1999).

Ces contradictions invitent, à un autre niveau d'analyse, les chercheurs à envisager des méthodologies d'analyse s'emparant des glissements conceptuels et méthodologiques que présuppose le caractère polysystémique de ce qu'il est convenu d'appeler l'intégration scolaire. Associé à un intersystème se devant d'être construit pour instaurer un système équitable de coopération, la scolarisation d'un enfant présentant une déficience trouve pour partie son intelligibilité dans la compréhension des modalités à travers lesquelles s'édifient les interrelations entre les différentes parties en présence et la manière dont elles s'organisent autour d'une logique d'action commune. Elle suppose de s'intéresser aux liens qu'entretiennent les uns et les autres, aux systèmes de régulation qui régissent leur coopération, qui structurent la cohérence de l'action entreprise et transcendent les

intérêts particuliers parce que c'est l'ensemble qui la fait exister, qui la nourrit, qui permet aux uns et aux autres de conjuguer leur action tout en étant distincts les uns des autres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and Discrimination*. London : Hurst and Co.
- Bidet, J. (2000). *Théorie générale*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minit.
- Büchel, F. P. (Éd.). (1995). *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Éd. Ouvrières.
- Detraux, J.-J. (1988). Contexte psychologique et sociologique de l'éducation spécialisée. In J.-A. Rondal & B. Piérart (Éd.), *Psychopédagogie de l'éducation spécialisée : aperçu théorique, recherche et perspective* (Vol. 1, pp. 15-32). Bruxelles : Labor.
- Detraux, J.-J. & Dens, A. (1992). Special Education in Belgium. *European Journal of Special Needs Education*, 7(1), 63-79.
- Detraux, J.-J. & Di Duca, M. (1997). Analyse des besoins et qualité de vie. In G. Magerotte, M. Mercier & S. Ionescu (Éd.), *La qualité de vie pour tous* (pp. 391-406). Mons : Université Mons-Hainaut, AIRHM.
- Ebersold, S. (1992). *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme*. Paris : CTNERHI.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'insertion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ebersold, S. (2002). Les enjeux et les défis de l'ambition participative. *Vie sociale*, 1, 13-33.
- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?* Paris : PUF.
- Fraser, D. & Labbé, L. (1993). *L'approche positive de la personne*. Ottawa : Agence d'Arc.
- Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant à l'école*. Paris : Dunod.
- Goffman, E. (1974). *Stigmates*. Paris : Minit.
- Gossot, B., Mollot, C., Naves, P., Gaüzere, M. & Trouvé, C. (1999). *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés* (Rapport au Premier ministre). Paris : IGEN.
- Inhelder, B. (1943). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Maguin, P. & Colvez, A. (1985). Présentation de la classification internationale des handicaps. In Institut national de la santé et de la recherche

- médicale [INSERM(Éd.), *Réduire les handicaps : rapport des groupes de travail réunis à l'initiative de la mission pour la valorisation économique et sociale, juillet 1984*. Paris : La Documentation française.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mezeix, P. (Éd.). (1951). *Les enfants inadaptés et l'école primaire*. Paris : Bourrellet.
- Muell-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Minuit.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke : Macmillan.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Auteur.
- Paour, J.-L. (1995). Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle. In S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soulé (Éd.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (2^e éd. entièrement refondue, vol. 3, pp. 2985-3009). Paris : PUF.
- Pinell, P. & Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Éd. Ouvrières.
- Rémy, J. (1996). Si le peuple prenait sa souveraineté au sérieux : propos hétérodoxes sur la valeur d'usage dans la vie publique. In M. Chauvière & J. T. Godbout (Éd.), *L'usager entre le marché et citoyenneté* (pp. 61-77). Paris : L'Harmattan.
- Shakespeare, T. W. & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability and Society*, 12(2), 293-300.
- Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Aubier.
- Verdes-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. Paris : Minuit.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'enseignement spécial (1982-1909)*. Paris : Colin.
- Wilson, J. (2002). Defining « special needs ». *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61-66.
- Zafiropoulos, M. (1981). *Les arriérés : de l'asile à l'usine*. Paris : Payot.

Émergences institutionnelles de la « pédagogie spécialisée » : entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20^e siècle¹

**Valérie Lussi
Université de Genève**

Cet article retrace l'histoire de l'institutionnalisation de la pédagogie spécialisée ou curative (*Heilpädagogik*)² au début du 20^e siècle en Suisse. Pour cette recherche, nous avons retenu les trois sites significatifs de Genève, Zurich et Fribourg car ce sont les premiers cantons où se créent des Instituts offrant des enseignements dans le domaine de la pédagogie spécialisée ou curative et où la pédagogie est déjà instituée à l'Université. Bien que la

1. La contribution est élaborée dans le cadre du projet de l'équipe FNS de l'Université de Genève : *Configurations contrastées du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation en Suisse (fin 19^e – première moitié 20^e siècles). Les exemples de Fribourg, Genève, Lausanne et Zurich* (Projet N° 1214-065300.01) dont elle reprend le cadrage théorique et les principales hypothèses. Dirigée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, l'équipe se compose, en plus de l'auteur, de Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni. Qu'ils soient tous remerciés pour leur lecture critique et leurs suggestions.

2. Nous ne traitons pas ici de l'évolution de la terminologie appliquée dans le domaine de la pédagogie dite spécialisée ou curative (voir Haeblerlin, 1996). Pour la restitution historique, nous reprenons essentiellement les termes utilisés par les acteurs de l'époque (entre guillemets). Pour notre analyse, nous utilisons l'adjectif « spécialisé » comme générique pour qualifier la pédagogie, la formation ou les enseignants concernés par « la théorie et la pratique de l'éducation et de la formation de personnes ayant des besoins spécifiques » (SPC, 1997, p. 5) et réservons l'adjectif « spécial » pour définir les classes d'école.

naissance de la pédagogie spécialisée s'inscrit dans une dynamique nationale et internationale commune, les chronologies de chaque site sont distinctes. Genève comprend l'étude des « anormaux » au sein du projet fondateur de l'*Institut Jean-Jacques Rousseau* ou *École des Sciences de l'éducation* qui voit le jour en 1912. Zurich inaugure son *Heilpädagogisches Seminar* en 1924 et Fribourg met en place un *Heilpädagogisches Seminar* dès 1935. Ils constituent ainsi les trois Instituts reconnus et subventionnés à part égale dès 1937 par la Commission suisse de Coordination des Instituts universitaires de pédagogie curative.³

PROBLÉMATIQUE

Considérant les émergences institutionnelles de la pédagogie spécialisée, nous nous intéressons aux interactions qui se jouent avec la profession enseignante – ou champ professionnel – d'une part et avec les autres disciplines qui constituent et/ou contribuent à ce champ disciplinaire⁴ d'autre part (Hofstetter & Schneuwly, 2002b). Partant des enjeux liés à la mise en place d'une formation professionnelle pour les enseignants spécialisés, nous interrogeons leurs impacts sur le développement du champ de la pédagogie spécialisée. En retour, nous questionnons l'incidence de l'évolution de ce champ sur la profession d'enseignant spécialisé. Pour mieux saisir ces influences réciproques, nous étudions leur point de rencontre au sein d'instituts développant une mission de formation, voire de recherche dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Quel est le statut et le niveau des instituts créés pour former les pédagogues spécialisés ou curatifs ? Sont-ils privés ou publics, plus proches du modèle d'École normale ou de celui d'Institut universitaire ? Au sein de ces instituts, quelle est la conception de la formation en pédagogie spécialisée et comment est envisagé le rapport entre théorie et pratique ? Enfin, comment les instituts gèrent-ils les deux activités de recherche et formation nécessaires à une reconnaissance académique de la pédagogie spécialisée ? Cette dernière question constitue un enjeu majeur. En effet, si les demandes sociales relatives à la formation permettent de légitimer les apports pratiques de différents pédagogues spécialisés au sein des instituts, une reconnaissance scientifique du champ de la pédagogie spécialisée impose, en contrepartie, qu'étudiants et pédagogues développent au sein de ces instituts une réflexion autour de l'objet éducatif qui soit pour partie déliée des impératifs praxéologiques.

3. Aucun autre Institut universitaire de pédagogie curative ne verra le jour ailleurs en Suisse avant les années 1970 (Schriber, 1994, p. 301).

4. Nous utilisons le terme de champ disciplinaire pour évoquer les contours flous et mouvants de la pédagogie spécialisée comme des sciences de l'éducation (voir Hofstetter & Schneuwly, 1998).

Par ailleurs, nous questionnons l'interaction entre la construction du champ de la pédagogie spécialisée et celui, plus général, des sciences de l'éducation. Cette interaction est d'autant plus difficile à saisir que les contours de ces deux champs sont flous. Engagées dans une redéfinition continue de leurs rapports et de leurs frontières, les différentes disciplines qui entourent et/ou constituent partiellement la pédagogie spécialisée comme les sciences de l'éducation évoluent dans le temps, ce qui modifie la configuration de ces champs disciplinaires et complexifie leur reconnaissance scientifique et institutionnelle (Hofstetter & Schneuwly, 2002a). Pour observer les possibles liens entre ces deux champs, nous avons choisi d'étudier d'une part les disciplines constitutives et/ou contributives des sciences de l'éducation qui entrent dans les cursus d'études des Instituts de pédagogie spécialisée ou curative et dont les apports sont considérés comme essentiels. D'autre part, nous nous intéressons aux liens éventuels que ces Instituts de pédagogie spécialisés entretiennent avec d'autres Instituts ou chaires universitaires de pédagogie/science(s) de l'éducation présents dans le site.

CONTEXTE

Pour mieux saisir la configuration dans laquelle émergent simultanément la pédagogie spécialisée et les sciences de l'éducation, un petit aperçu du contexte international et suisse de la fin du 19^e siècle nous semble nécessaire. Conjointement et suite aux révolutions démocratique et industrielle, l'essor de l'alphabétisation et de la scolarisation entraîne la constitution d'« États enseignants » (Hofstetter, 1998). Ces derniers instaurent l'instruction obligatoire dans la deuxième moitié du 19^e siècle et mettent progressivement en place des instituts publics pour la formation des enseignants qui prennent souvent la forme d'Écoles normales. Parallèlement, dès les années 1880, l'essor des sciences sociales et médicales, joint à un important mouvement prônant une meilleure connaissance de l'enfant et des problèmes éducatifs, va permettre des avancées scientifiques majeures (Depaepe, 1993 ; Hofstetter & Schneuwly, 1998, 2002b). Parmi celles-ci, nous en repérons deux qui ont des incidences capitales pour notre propos. Tout d'abord, on assiste à la naissance intellectuelle et institutionnelle de la science de l'éducation basée sur le principe que la pédagogie peut s'enseigner (Charbonnel, 1988, p. 19 ; Nóvoa, 1998). Il s'ensuit la création de chaires universitaires en pédagogie un peu partout en Europe. Deuxièmement, les découvertes de la médecine sur les pathologies infantiles et le développement par la psychologie de méthodes et d'outils expérimentaux ouvrent de nouvelles possibilités d'investigation et d'intervention sur la question des enfants « anormaux ». C'est dans ce contexte que la pédagogie spécialisée se développe en interaction avec ces différentes sciences émergentes.

Si l'on assiste au 19^e siècle à l'engagement d'un nombre croissant d'associations caritatives privées, principalement confessionnelles, en faveur du développement d'infrastructures pour l'accueil et l'éducation de l'enfance défavorisée, ces initiatives se trouvent de plus en plus relayées par la Confédération suisse dès la fin du siècle. En premier lieu, cette dernière organise un recensement fédéral des « faibles d'esprit » en 1897 sur la pression des associations d'enseignants. Afin que l'école puisse remplir sa mission de démocratisation, il faut identifier les enfants qui posent problème et leur fournir un enseignement adéquat au sein de classes dites spéciales qui vont dès lors être inscrites dans le cadre de l'école publique. Pour ce faire, les enseignants ont besoin d'une formation adaptée⁵. Ensuite, l'État rassemble progressivement les associations caritatives privées sous son égide dès le début du 20^e siècle⁶. Enfin, l'institutionnalisation de la pédagogie comme discipline académique amène la création de chaires de pédagogie dans les Universités suisses, chaires susceptibles d'interagir avec la pédagogie spécialisée émergente⁷.

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

S'inscrivant dans le cadre de plusieurs travaux retraçant l'émergence institutionnelle de la pédagogie spécialisée en lien avec la notion d'« anormalité » et le développement des sciences de l'éducation en Suisse⁸, cette contribution analyse des sources provenant du dépouillement exhaustif de plusieurs sites d'archives dans les cantons de Genève et Fribourg. En ce qui concerne Zurich, elle se fonde essentiellement sur la thèse de doctorat de Susanne Schriber publiée en 1994, *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionsgeschichte*, rédigée à partir d'un dépouillement minutieux des archives de cet Institut. Tout en prêtant attention au contexte spécifique de

5. Nouvellement créées par les cantons dès la fin du 19^e siècle, ces classes spéciales ne constituent pas pour autant une innovation. En effet, des classes, écoles ou asiles spéciaux privés existent déjà en Suisse depuis plus d'un siècle et gèrent de manière interne la formation de leur personnel (Schriber, 1994, pp. 30-35).

6. À la fin de la première guerre mondiale, beaucoup d'associations caritatives démunies du fait de la conjoncture financière défavorable vont se regrouper sous l'égide de l'Association suisse en faveur des anormaux (ASFA) subventionnée par la Confédération (Meyer, 1928, p. 2).

7. Une première chaire de philosophie et pédagogie est créée en 1859 à Zurich et des chaires autonomes de pédagogie voient le jour en 1889 à Fribourg ainsi qu'en 1890 à Genève (Späni, 2002).

8. Voir notamment pour Genève les travaux de Ruchat (1997, 1999, 2003), Hofstetter et Schneuwly (1998, 2000), Landenbergue-Gaschen et Lussi (1999), Lussi et Muller (2001) et Lussi (2002). Pour Zurich, ceux de Schindler (1979), Hoyningen-Suess (1992), Criblez (2002) et voir la bibliographie de Schriber (1994). Pour Fribourg, ceux de Montalta (1950), Dupraz (1957), Haeberlin (1990, 1991) et Oser (1991).

chacun des sites comme à leurs interactions au sein du même espace national (Schriewer, 1999 ; Spohn, 1998), notre article recourt à la démarche comparative d'abord dans une approche descriptive, puis dans une visée analytique (Haupt & Kocka, 1996 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001). Il se situe dans la lignée de différents travaux effectués en histoire des sciences de l'éducation (Drewek & Lüth, 1998 ; Hofstetter & Schneuwly, 2002b) et en histoire des sciences sociales (Blanckaert, Blondiaux, Loty, Renneville & Richard, 1999 ; Le Dinh, 1997 ; Wagner & Wittrock, 1991). S'intéressant aux rapports entre champs disciplinaire et professionnel (Stichweh, 1987 ; Tenorth, 1994), la recherche interroge ceux-ci dans le cadre de la pédagogie spécialisée (Lussi, 2002).

Articulé en deux volets, l'article restitue d'abord l'institutionnalisation de la pédagogie spécialisée dans chacun des sites. Dans un deuxième temps, les articulations avec les champs professionnels et disciplinaires seront questionnées à la lumière des similitudes et divergences rencontrées dans les trois sites afin de mieux cerner les interactions entre développement de la pédagogie spécialisée et constitution progressive des sciences de l'éducation en Suisse.

TROIS ÉTUDES DE CAS : GENÈVE, ZURICH ET FRIBOURG

Genève : la pédagogie spécialisée au sein d'un Institut des Sciences de l'éducation

Genève est un canton francophone à la configuration géographique urbaine. Ces aspects favorisent la création de classes spéciales en permettant la rationalisation de l'enseignement par le regroupement d'enfants de même âge dans une classe. De ce fait, les enseignants spécialisés sont plus nombreux que dans un canton rural, ce qui leur permet de revendiquer plus fortement la mise en place d'une institution de formation spécifique.

1898-1911 : LA PSYCHOLOGIE ET LA MÉDECINE AU SERVICE DES TITULAIRES DES CLASSES SPÉCIALES

À la suite de la création des classes spéciales en 1898, les autorités politiques confient aux régentes en charge de ces classes la responsabilité de dépister les élèves « anormaux » et de développer une pédagogie qui leur soit adaptée (Ruchat, 2003, p. 103). Pour remplir cette mission, les régentes revendiquent une formation plus spécifique, alors même que Genève ne possède encore pas de structure institutionnelle officielle spécifiquement dédiée à la formation de ses enseignants primaires (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 278). Ces dernières contactent le médecin et psychologue gene-

vois Edouard Claparède⁹ (1873-1940), qui, bien que peu spécialisé dans ce domaine, effectue un bref séjour à Bruxelles en 1901 pour se former auprès de Decroly et Demoor¹⁰. Dès 1903, Claparède donne des conférences de psycho-physiologie aux maîtresses des classes spéciales. Il poursuit parallèlement une activité de recherche sur la question des « anormaux », non seulement au sein du Laboratoire de psychologie de la Faculté des sciences, mais également dans la classe spéciale de la régente Lack avec laquelle il collabore. Ces travaux sont présentés à la Société pédagogique genevoise en 1903 qui leur apporte son soutien. Dès le semestre d'hiver 1904, Claparède est nommé directeur du Laboratoire et son cours de privat-docent qui y est lié s'intitule « Psychopathologie des enfants et ses applications à la pédagogie ». Reconnu comme spécialiste, c'est à lui que la Direction de l'instruction publique confie la direction des travaux de la « Commission chargée d'examiner les modifications qu'il conviendrait éventuellement d'apporter à l'enseignement destiné aux élèves arriérés » nommée en 1904. Suite à cette expérience, il met en place en 1906 un séminaire universitaire de psychologie pédagogique inscrit à la Faculté des sciences afin d'initier les éducateurs aux méthodes de la pédagogie expérimentale et à la psychologie de l'enfant (Claparède, Bovet & Piaget, 1941, p. 29). Ce séminaire, qui n'est pas reconduit l'année suivante (Hofstetter & Schnewly, 1998, p. 89), constitue néanmoins un des projets principaux que Claparède va poursuivre.

En 1908, les conclusions du rapport de la Commission chargée d'étudier la question des élèves anormaux amènent le Département de l'instruction publique à nommer une commission médico-pédagogique permanente. Bien qu'officiellement créée, cette commission permanente n'a pas d'existence institutionnelle concrète, ni ne propose d'activité d'enseignement. À sa tête, le médecin François Naville (1884-1968) s'occupe des classes spéciales parallèlement à sa fonction de médecin inspecteur des écoles au Service d'hygiène. La même année se déroule une réforme des classes spéciales qui va favoriser une approche plus scientifique de l'éducation portée principalement par l'institutrice Alice Descoedres (1877-1963) (Ruchat, 1999, p. 306). L'adaptation du règlement et du programme des classes spéciales en 1911 nécessite l'engagement d'enseignants qualifiés pour cette tâche.¹¹ Aucune institution de formation officielle n'existant à Genève pour

9. Après des études en médecine et l'obtention de son doctorat en 1897, Claparède fait des études de psychologie avec Th. Flournoy, professeur de psychologie expérimentale à la Faculté des Sciences de Genève et devient privat-docent de psychologie à l'Université de Genève en 1899 (Archives Institut J.-J. Rousseau [dorénavant AIJR], Fonds Claparède).

10. Ces derniers élaborent une méthode détaillée par Ovide Decroly dans un article paru en 1904 : « La médico-pédagogie ». In *Annales de la Société de Médecine de Gand*, vol. LXXXIV (pp. 1-22). Gand : Société de médecine de Gand.

11. Art. 11 du *Règlement provisoire des classes spéciales*. Archives d'État de Genève, Département de l'instruction publique 1985 va 5.3.34 EP 3/1 1911.

les enseignants primaires ordinaires comme spécialisés, Claparède décide de mettre sur pied un institut privé qui propose cette formation. Même s'il l'envisage d'abord au sein de l'Université, l'expérience menée avec le séminaire de psychologie pédagogique en 1906 le pousse à préférer un institut libre qui permette de rassembler et d'adapter au futur éducateur des enseignements provenant de plusieurs facultés, comme de développer un domaine de recherche nouveau (Claparède, 1912, p. 38).

1912-1926 : LA FORMATION ET LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE AU SEIN D'UN INSTITUT PRIVÉ

En 1912, soutenu pédagogiquement par les praticiens, financièrement par les anciennes familles protestantes genevoises et scientifiquement par de nombreux universitaires, politiques et directeurs d'école provenant de Genève, de Suisse ou de l'étranger¹², Claparède fonde l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) ou École des sciences de l'éducation et en confie la direction à Pierre Bovet (1878-1965), un philosophe et pédagogue neuchâtelois. Si la provenance des fonds est essentiellement protestante, l'IJJR ne revendique aucune appartenance confessionnelle et ne prêche d'autre religion que celle de la Science (Claparède, 1912, p. 19). Bien que privé, l'Institut est en étroite union avec l'Université qui offre un certain nombre d'enseignements aux étudiants de l'IJJR. Claparède propose la psychologie expérimentale à la Faculté des sciences, Malche la pédagogie en Lettres dès 1914¹³ et les enseignants de médecine organisent des cours spécifiques pour l'IJJR. Ambitionnant de constituer aussi bien une école qu'un centre de recherche, d'information et de propagande, l'IJJR propose une formation mettant l'accent sur le travail personnel des élèves, l'initiation à la recherche scientifique et les exercices pratiques (Bovet, 1932, p. 42). Offrant des enseignements en français, il rassemble une population estudiantine locale, nationale et internationale (Bovet, 1932, p. 190).

Parallèlement à la formation générale en psychopédagogie, l'IJJR offre des enseignements contribuant à une formation spécialisée.¹⁴ Dès sa création, « la Psychopathologie et la Pédagogie des Enfants arriérés et anormaux » constituent un domaine d'enseignement important grâce à deux

12. Voir le comité de patronage de l'École des Sciences de l'éducation (Institut Jean-Jacques Rousseau). Programme 1912-1913. Catalogue manuel de la Bibliothèque Publique et Universitaire de Genève, Cc 704.

13. Notons qu'il existe une chaire de pédagogie à la Faculté des Lettres depuis 1890, mais que son détenteur Duproix ne joue aucun rôle dans la création de l'IJJR.

14. Visant à construire une connaissance générale autour de l'enfant par le développement de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale, l'IJJR considère d'emblée la question de l'enfant « anormal » comme participant à cette construction. Dans cet article, nous nous limiterons à étudier les apports de l'IJJR en tant qu'institut de formation pour l'enseignement des « anormaux » sans développer plus avant les autres activités d'enseignements et domaines de recherches de cet Institut.

cours donnés en parallèle : celui de Descoedres intitulé « Psychologie et pédagogie des anormaux » et celui du Dr Naville « Pathologie et clinique des enfants anormaux ». À côté de leur enseignement théorique, ces deux acteurs développent une activité de recherche et de formation pratique. Descoedres poursuit avec Claparède des recherches psychologiques tout en recevant au sein de sa classe spéciale les étudiants qui se destinent à l'enseignement des « anormaux ». Naville, lui, dirige la consultation médico-pédagogique qui s'ouvre en mai 1913. Par l'examen gratuit d'enfants « anormaux », ce premier service extérieur forme les étudiants au diagnostic et met en place des recherches sur l'anormalité conjuguant médecine, pédagogie et psychologie (Lussi & Muller, 2001). Dès 1917, suite à l'afflux d'étudiants souhaitant se préparer spécialement à l'enseignement des « anormaux », un plan d'études spécifique est construit et formulé en 1920. En plus des cours de base relevant de la pédagogie, de la psychologie, de la médecine et de la psychanalyse, le cursus comprend des cours pratiques touchant à l'éducation artistique ou physique ainsi que des cours concernant l'étude de problèmes sociaux relatifs à l'enfance et des éléments de droit. Il inclut également des travaux pratiques consistant en stages dans des classes spéciales, en études concrètes d'œuvres sociales relatives à l'enfance, en assistance aux Consultations médico-pédagogiques et au Cabinet d'orientation professionnelle (Bovet, 1932, p. 82). Soutenu par l'Association suisse en faveur des anormaux (ASFA)¹⁵ en 1923, ce plan d'études permet à l'IJJR d'être reconnu sur le plan suisse comme Institut de formation pour la pédagogie spécialisée.

1927-1931 : L'IJJR EST PARTIELLEMENT RATTACHÉ À L'UNIVERSITÉ ET DEVIENT L'ORGANISME OFFICIEL POUR LA FORMATION THÉORIQUE DE TOUS LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES

Dès 1927, le Département de l'instruction publique confie officiellement la formation théorique des enseignants primaires ordinaires à l'IJJR, ce qui met l'État dans la situation paradoxale de placer la première structure officielle pour la formation théorique des instituteurs genevois sous le contrôle d'un Institut privé. Son rattachement partiel à la Faculté des lettres de l'Université de Genève en 1929 comme Institut des Sciences de l'éducation (ISE) va permettre de changer ce statut comme de légitimer les apports pluridisciplinaires de l'IJJR. Déjà reconnu en Suisse comme Institut de formation pour la pédagogie spécialisée, l'État genevois confie à l'ISE la formation théorique des enseignants spécialisés en 1931 à la suite de celle des enseignants ordinaires, officialisant ainsi une activité de formation déjà en vigueur depuis presque vingt ans.

15. Les premières subventions de l'ASFA (voir note 6) sont destinées aux instituts de formation de travailleurs sociaux et d'éducateurs dont l'Institut de pédagogie curative de Zurich et l'IJJR pour son action dans ce domaine dès 1923 (Bovet, 1932, pp. 97-88).

Intégrant médecine, psychologie et pédagogie à d'autres domaines allant de la psychanalyse, de la didactique, au droit et à la « question sociale », l'IJJR met l'apprentissage par la recherche et les exercices pratiques au cœur de la formation de ses étudiants. Conjuguant de multiples regards disciplinaires, il propose des enseignements abordant de manière complémentaire la complexité de la pédagogie spécialisée et celle des sciences de l'éducation. Si un cursus de formation plus spécifique à l'enseignement des « anormaux » voit le jour, c'est essentiellement pour répondre à une demande sociale de formation dans ce domaine, mais la connaissance de l'enfance « anormale » conserve toujours une place importante dans l'offre globale de formation de l'IJJR. On voit ainsi qu'à Genève, l'émergence institutionnelle de la pédagogie spécialisée est liée au développement plus général des sciences de l'éducation, les deux s'opérant dans le même Institut qui envisage une réciprocité entre la recherche et l'enseignement sur l'enfant « normal » et « anormal »¹⁶.

Zurich : formation et recherche en pédagogie spécialisée séparées institutionnellement

Comme Genève, Zurich est un canton monolingue à la configuration géographique urbaine. Situé dans la partie germanophone de la Suisse, Zurich bénéficie également de conditions favorables à la mise en place de classes spéciales qui sont placées sous la responsabilité d'enseignants spécialisés demandant à être formés.

1889-1918 : PREMIÈRES DEMANDES DE FORMATION EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE RELAYÉES PAR LES ASSOCIATIONS CARITATIVES

En 1889, l'une des associations caritatives protestantes (*Idiotenkonferenz*), initie le mouvement visant la mise en place d'une formation pour les pédagogues curatifs en organisant une conférence suisse à Zurich sur la question des enfants « faibles d'esprit » (Schriber, 1994, p. 39). Albert Fisler (1847-1900), membre du comité de cette association, devient instituteur de la première classe spéciale créée en 1891. Inscrit dans le cadre de l'école publique, ce nouveau type de classes spéciales contribue à l'émergence d'une demande de formation officielle, demande qui sera renforcée suite au besoin en classes spéciales généré par le recensement fédéral de 1897. Ce recensement développe également le pouvoir de la médecine et du médecin scolaire qui devient l'expert responsable des placements en classes spéciales et des organismes de pédagogie curative dans la ville de Zurich. Pour établir un concept de formation spécialisée, ce n'est pourtant pas

16. Programme général de l'IJJR, 1923. AIJJR, FGH boîte 10, p. 2.

l'État, mais la Société suisse d'utilité publique qui crée une commission dont le moteur est Fisler (Schriber, 1994, p. 45). C'est ainsi lui qui organise et dirige un premier cours sommaire de formation ensuite repris périodiquement. Sans lien avec l'Institut qui forme les instituteurs et institutrices ordinaires zurichoises depuis le 19^e siècle, ce cours dure plusieurs semaines et comprend des enseignements mélangeant théorie et pratique principalement dans les domaines de la pédagogie curative et de la « pathopsychologie ». Après le décès de Fisler en 1900, c'est son collaborateur, Karl Jauch qui continue à donner ces cours rassemblant 144 participants provenant des cantons de Zurich, Berne, Bâle et Saint-Gall (Schriber, 1994, p. 50).

1919-1923 : CONCEPTION D'UN INSTITUT DE PÉDAGOGIE CURATIVE SOUS LE CONTRÔLE D'UNE ASSOCIATION COMPOSÉE UNIQUEMENT DE PRATICIENS

À la fin de la première guerre mondiale, le fait que les instituteurs suisse-allemands de classes spéciales n'aient d'autre choix pour obtenir une formation complète en pédagogie spécialisée que de se rendre dans l'empire allemand va favoriser la mise en place d'une structure de formation nationale. Johannes Hepp (1879-1963), alors directeur de l'Asile cantonal pour les aveugles et les sourds de Zurich, revendique la création d'un Institut de pédagogie curative à Zurich sous la responsabilité d'une Association dont il figurera parmi les pionniers. Dès les premières réunions de 1919 visant à mettre sur pied l'Institut, une animosité va naître entre les représentants du champ pratique, directeurs d'asiles ou enseignants spécialisés (comme Hepp, Jauch ou Heinrich Hanselmann (1885-1960)¹⁷) qui veulent écarter les scientifiques pour construire un Institut fondé sur l'expérience pratique, et les universitaires qui souhaitent un rattachement de l'Institut à l'Université de Zurich (comme le recteur Vetter, le détenteur de la chaire de « philosophie, pédagogie et psychologie » Lipps, ou encore les représentants de la Faculté de médecine). La constitution officielle de l'Association « Institut de pédagogie curative Zurich » en 1920 regroupant uniquement des praticiens ne permet pas de résoudre ce conflit. En effet, l'Association refuse tout lien universitaire, même si des voix internes comme externes s'élèvent pour réclamer la prise en charge par l'État d'une telle structure autant pour des raisons politico-financières que de reconnaissance de la formation (Schriber, 1994, p. 84).

17. Pressentie pour la direction du futur Institut de pédagogie curative, la candidature d'Hanselmann est soutenue par l'Association. Après avoir obtenu son diplôme d'instituteur en 1905, Hanselmann s'inscrit à la faculté des Lettres de l'Université de Zurich où il étudie la psychologie et l'histoire de la philosophie, la logique et la théorie de la connaissance ainsi que la physiologie. Il soutient sa thèse de doctorat en 1911.

Après avoir perdu en 1921 l'espoir d'obtenir une subvention financière de la Confédération, l'Association sollicite l'appui de la direction de l'Instruction publique zurichoise (Schriber, 1994, p. 86). Le directeur Mousson soumet alors la proposition de création d'un Institut aux deux Facultés de médecine et de lettres. Ces dernières font dépendre leur collaboration d'un programme minimal recouvrant pour l'essentiel des enseignements de base en pédagogie, psychologie et médecine donnés par des chargés de cours universitaires. Elles envisagent l'intégration de l'Institut au sein de la Faculté des lettres, proposent une direction conjointe entre la Faculté des lettres, de médecine et l'Association, et acceptent de reconnaître Hanselmann comme membre de la Faculté des lettres pour autant qu'il devienne privat-docent (Schriber, 1994, p. 87). Bien que ce projet universitaire ne l'exclue pas, l'Association le refuse sous prétexte qu'il force les organisations privées à se retirer du projet. Pour mettre d'accord les deux parties, le directeur Mousson se prononce en faveur d'un lien universitaire en ce qui concerne la partie théorique de la formation, mais pas pour la formation pratique (Schriber, 1994, pp. 89-90). Les accords entre la direction de l'Instruction publique et l'Association font l'objet d'un document¹⁸ stipulant les différentes lignes directrices de l'Institut. On y note que la direction de l'Instruction publique soutient l'Association en mettant à sa disposition les locaux dont elle a besoin, en lui accordant des charges d'enseignement particulières et en prenant en charge les frais qui en découlent. Par ailleurs, l'Institut propose à la direction de l'Instruction publique les enseignements pour lesquels l'Association fait appel à l'Université et décide elle-même des autres offres de cours et de leurs enseignants. Financièrement, l'Institut obtient des subsides de la Confédération, de la direction de l'Instruction publique zurichoise, d'associations caritatives et de personnes privées.

Libre de choisir les enseignements universitaires proposés aux étudiants, l'Association mène une politique très différente en ce qui concerne les apports des deux Facultés de lettres et médecine. Alors que les enseignements de la section pédagogique et psychologique de la Faculté des lettres sont jugés utiles même s'ils ne portent pas directement sur la pédagogie curative (Schindler, 1979, p. 70), ceux de la Faculté de médecine sont rejetés en bloc sous prétexte que les professeurs en médecine qui en sont responsables n'ont jamais travaillé dans le domaine de la pédagogie curative (Schriber, 1994, p. 87). L'ambiguïté de l'argumentation pousse à interroger le poids symptomatique du terme de pédagogie *curative* (*Heilpädagogik*) et ses implications médicales, philosophiques, théologiques comme métaphoriques dans les raisons du conflit opposant les médecins universitaires et les tenants de la pédagogie curative (Schriber, 1994, p. 69).

18. Il s'agit des « Richtlinien für die Schaffung eines heilpädagogischen Seminars » de 1923 (Schriber, 1994, p. 267).

Notons par ailleurs que si l'Institut de Zurich est construit sur un modèle autre que celui de Genève et porté par une association dont l'ambition est pratique avant d'être scientifique, un lien existe entre les deux instituts. Le programme général de l'IJRR compare son offre d'enseignement à celui de l'Institut de Zurich avant même que ce dernier ne soit ouvert : « Cet ensemble [de cours] permet de considérer l'Institut comme le prototype pour la Suisse Romande de ce que sera le Heilpädagogisches Seminar de Zurich »¹⁹.

1924-1931 : CRÉATIONS PARALLÈLES DE L'INSTITUT ET D'UNE CHARGE D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DE PÉDAGOGIE CURATIVE

Le *Heilpädagogisches Seminar*²⁰, qui ouvre le 8 avril 1924, possède un statut privé tout en entretenant une relation proche avec l'Université par le biais de la Faculté des lettres. Au sein de celle-ci, les étudiants s'immatriculent pour suivre des cours et le directeur de l'Institut offre un enseignement de pédagogie curative. Bien que revendiquant une neutralité professionnelle, la création de l'Institut de pédagogie curative de Zurich est impulsée par les associations caritatives protestantes suisse-alsaciennes qui choisissent ce lieu pour son lien avec la tradition protestante et visent la formation de pédagogues curatifs protestants provenant de la Suisse orientale. Pour être admis à l'Institut, il faut détenir un diplôme cantonal d'enseignant primaire et posséder au moins une année d'expérience dans le domaine scolaire ou de la pédagogie curative. La formation, ouverte aux étudiants de tous les cantons, dure un an, à raison d'un tiers de formation théorique et de deux tiers de formation pratique. Elle permet d'obtenir une attestation cosignée par la Direction de l'Instruction publique. Certains enseignements sont inscrits à l'Université, comme la psychologie (générale et expérimentale) ou la pédagogie (générale et curative) ; d'autres sont spécifiques à l'Institut comme les sciences médicales (psychopathologie, anatomie, physiologie, hygiène) et confiés à différents médecins issus des asiles en lien avec l'Association de l'Institut (Schindler, 1979, p. 75). À la tête de l'Institut se trouve Hanselmann, ancien membre de l'Association, successivement instituteur, directeur d'asile et secrétaire général de Pro Juventute. Souhaitant nourrir son enseignement théorique d'un champ d'expérimentation pratique, Hanselmann développe l'Institut en lien avec l'*Erziehungsberatungsstelle* (Office de consultation éducative) – créée en 1927 sur le modèle de celui de l'IJRR de Genève (Schriber, 1994, p. 135) – et le *Landerziehungsheim* (foyer rural d'éducation) d'Albisbrunn, qu'il di-

19. Programme général de l'IJRR, 1923, AIJRR, FGH boîte 10.

20. Si le terme de « Séminaire » (leçon académique) ne recouvre pas la même réalité institutionnelle que celui d'« Institut » (établissement de recherche et d'enseignement) en français, ce n'est pas le cas pour le terme allemand *Seminar* qui admet les deux acceptions. L'organisation de ces formations correspondant au concept d'Institut en français, nous utilisons cette dénomination lorsque nous parlons de Zurich ou de Fribourg.

rige également dès sa création en 1925. Hanselmann différencie la formation en pédagogie curative, qui doit être avant tout pratique, de la recherche scientifique. Il vise à développer chez les étudiants des manières de réfléchir et d'agir en psychologie comme en pédagogie curative, qui continuent ensuite à être développée par une formation continue permanente (cité par Schindler, 1979, p. 78). Au niveau financier, Schriber note que l'Institut survit dans ses premières années essentiellement grâce au soutien financier d'Alfred Reinhart, mécène et ami d'Hanselmann, qui finance également le foyer d'Albisbrunn.

Parallèlement à sa charge de directeur de l'Institut, Hanselmann reçoit au semestre d'été 1924 une charge d'enseignement pour la pédagogie curative à la Faculté des lettres. Ses compétences lui valent d'être nommé professeur de pédagogie curative en 1931. Cette chaire de pédagogie curative, la première en Europe, représente un défi pour la construction de la pédagogie curative comme objet académique et l'inscrit clairement en lettres en la distinguant de la médecine. Sa tâche est définie ainsi par la Faculté des lettres : elle doit, à côté de l'enseignement aux étudiants, servir au traitement des problèmes posés par la pédagogie curative et par la même à la recherche (cité par Schriber, 1994, p. 121). Même si la Faculté des lettres se défend de lier la création de la chaire de pédagogie curative à un quelconque rattachement universitaire de l'Institut, c'est seulement à partir de 1931 que l'Institut obtient des subventions régulières de la Confédération, des cantons et des communes, même si ces contributions doivent être réclamées chaque année (Schriber, 1994, p. 252).

À Zurich, la tension forte autour du rattachement universitaire de l'Institut de pédagogie curative qui confronte les praticiens, réunis au sein d'associations caritatives et initiateurs de la formation en pédagogie curative²¹, aux universitaires (en particulier les médecins) pèse sur la légitimité pratique comme sur la reconnaissance académique de la pédagogie curative. La configuration de l'Institut et de la chaire de pédagogie curative génère la division des activités d'enseignement et de recherche, d'autant plus que cette division correspond à la conception d'Hanselmann, seul acteur à relier les deux lieux grâce à sa double fonction. Alors que dans son projet initial l'Association vise le développement d'une activité de recherche au sein de l'Institut, il s'avère dans les faits que l'Institut se limite surtout à sa tâche d'enseignement, déléguant, pour des raisons essentiellement financières, l'activité de recherche à l'Université (Schriber, 1994, p. 70). Par ailleurs, cette activité se développe sans lien avec les chaires de « philosophie, pédagogie et psychologie » et « philosophie et pédagogie » de la

21. Par exemple, tous les membres présents en 1923 dans l'Association de l'Institut appartiennent à la section zurichoise de la « Schweizerische Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher » qui est présidée par Karl Jauch, successeur de Fisler (Schindler, 1979, p. 65 ; Schriber, 1994, pp. 39 et 53).

Faculté des lettres (Späni, 2002, p. 86). La recherche scientifique se développe donc à l'Université et n'intervient pas directement dans la formation des étudiants de l'Institut.

Fribourg : le développement de la pédagogie spécialisée impulse celui de la pédagogie générale

Bien que la formation des « anormaux » et des enseignants qui en sont responsables soit d'actualité au tournant du 20^e siècle à Fribourg comme à Genève et Zurich, la configuration rurale fribourgeoise et son bilinguisme (français-allemand) complique la mise en place de classes spéciales.

1897-1923 : LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION À LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE N'EST PAS PRIORITAIRE

Au tournant du 20^e siècle, le problème des « anormaux scolaires » est mis sur le devant de la scène et trouve dès 1899 un large écho. Quatre ans plus tard, lors de l'assemblée générale de la Société fribourgeoise d'éducation, la question mise à l'étude est l'éducation des enfants « anormaux ». Cette réunion rassemble les enseignants et les membres du clergé autant francophones que germanophones, les inspecteurs scolaires, le directeur de l'Instruction publique Python et le détenteur de la première chaire autonome de pédagogie fondée en 1889, Raphaël Horner (1842-1904). Le problème des classes spéciales a un statut particulier à Fribourg de par la géographie rurale du canton. Comme le relève Python, on peut créer une classe spéciale dans un centre (la première est créée en 1900 à Fribourg ville), mais pas à la campagne où l'on manque déjà de classes ordinaires (les instituteurs enseignent à des enfants de niveaux très différents au sein d'une seule classe) et où la concentration des « anormaux » par village n'est pas suffisante. Par ailleurs, faute de moyens financiers, les visites scolaires annuelles d'un médecin, prévues par un arrêté élaboré en 1898, n'ont pu être exécutées. En ce qui concerne la mise en place d'une formation plus spécifique pour les enseignants aux « anormaux », l'École normale d'Hauterive propose déjà l'étude des procédés intuitifs, du système frœbelien et de l'enseignement individualisé (Chassot & Magne, 1903).

1924-1931 : L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE CURATIVE UNIVERSITAIRE : UNE DEMANDE SOCIALE ÉMANANT DES ASSOCIATIONS CARITATIVES CATHOLIQUES

Suite à la création de l'Institut de pédagogie curative de Zurich, la principale association caritative catholique suisse *Caritas* envisage d'envoyer les pédagogues curatifs catholiques se former à Zurich et entreprend une correspondance avec le directeur Hanselmann pour s'assurer que l'Institut,

qui se réclame d'une neutralité confessionnelle, n'enseigne pas de conceptions protestantes. Après plusieurs échanges infructueux qui ne font que développer la méfiance entre les protagonistes, ce projet avorte. En 1927, un comité pour l'assistance publique aux enfants et à la jeunesse est créé au sein de Caritas qui a, entre autres, pour tâche de réfléchir sur un concept d'Institut pour la pédagogie curative (Hegi, 1982, p. 16). Lors de son assemblée générale de 1928, Caritas formule officiellement sa volonté d'instituer une pédagogie curative pour la Suisse catholique qui comprendrait un Institut pratique fonctionnant comme une plaque tournante d'information et de coordination pour les différentes activités de ses organismes, ainsi qu'un Institut plus théorique, destiné à la formation en pédagogie curative (Haeblerlin, 1991, p. 762 ; Schriber, 1994, pp. 96-98).

Ce projet commence à se concrétiser dès 1931 avec l'envoi à Piller, directeur de l'Instruction publique de Fribourg, d'un mémoire de Caritas pour un Institut de pédagogie curative. Ce mémoire souligne l'importance de l'œuvre catholique en faveur de l'éducation, mais déplore que les enseignements et recherches dans le domaine de la pédagogie curative soient le fait d'institutions ne revendiquant certes pas d'appartenance confessionnelle, mais s'insérant, à Zurich comme à Genève, dans des cantons protestants. Pour ne pas perdre leur influence sur ce terrain et pour éviter de former les éducateurs catholiques dans l'esprit d'une pédagogie laïque, Caritas annonce son intention de créer les deux institutions définies en 1928. C'est au sein de l'Université de Fribourg (canton catholique) que Caritas aimerait créer l'Institut théorique, qui comprendrait l'organisation de cours de pédagogie curative ainsi qu'une activité scientifique de recherche et de publication dans ce domaine. Ses arguments sont les suivants : cette configuration fonderait une solide pédagogie curative catholique en Suisse et offrirait aux éducateurs catholiques l'opportunité de se former dans ce domaine. Réciproquement, l'Université gagnerait un enseignement dans un domaine prometteur, qui l'établirait vraisemblablement par la suite comme organe compétent dans le domaine de la pédagogie générale grâce à d'autres enseignements et exercices²². Pour réaliser son projet, Caritas demande une place de privat-docent pour Joseph Spieler²³. Intéressée, la direction de l'Instruction publique soumet ce mémoire à la Faculté des lettres. Bien que la pédagogie curative ne réponde pas directement aux besoins de la Faculté, celle-ci ne voit aucune objection à ce projet et propose la nomination de Spieler comme privat-docent²⁴.

22. Lettre et rapport, 19.1.1931. Bibliothèque Cantonale et Universitaire de Fribourg, Fonds Eugène Dévaud, L7.

23. Né en 1900, Spieler est un pédagogue catholique allemand. Détenteur d'un doctorat en philosophie, il est ensuite membre de l'Institut allemand pour la pédagogie scientifique à Münster au sein duquel il mène durant deux ans des études poussées en psychologie et en pédagogie.

24. *Procès-verbal de la faculté des lettres*, 9.2.1931. Archives de l'Université de Fribourg [dénommant AUF] Archives de la Faculté des lettres, L1.4.

1932-1935 : D'UNE CHARGE D'ENSEIGNEMENT À UN INSTITUT DE PÉDAGOGIE CURATIVE QUI PREND SON ESSOR ET S'AUTONOMISE

Le 26 janvier 1932, Spieler se voit charger d'un enseignement de pédagogie curative et de pédagogie en langue allemande dont l'enseignement débute au semestre d'été. La création de cette chaire représente une synergie entre différents intérêts : ceux de Caritas qui désire voir la pédagogie curative catholique représentée à l'Université, ceux des Bénédictins d'Einsiedeln qui réclament depuis 1930 des cours de pédagogie en langue allemande²⁵ ainsi que ceux de l'Université de Fribourg et du directeur de l'Instruction publique qui souhaitent concrétiser l'existence d'un Institut de pédagogie, objet d'un premier arrêté du Conseil d'État en 1907 resté sans effet jusqu'alors. Simultanément, Spieler accède à la direction de l'Institut pratique prévu par Caritas, l'Institut pour la pédagogie curative (*Institut für Heilpädagogik Luzern*) qui est fondé à Lucerne le 17 mars 1932 grâce au soutien de la Conférence suisse des évêques, de la Société catholique suisse des déficients et des *Leiters des Seraphischen Liebenswerk Solothurn*. En plus de sa chaire, Spieler met également sur pied, dans le cadre de l'Institut de Lucerne, des cours de vacances pour la formation continue en pédagogie curative à l'Université de Fribourg dès 1933. Le succès de ces cours va pousser Spieler à proposer à l'Université de Fribourg la mise en place d'une formation en pédagogie curative plus complète sur le modèle du *Heilpädagogisches Seminar* de Zurich.²⁶

Parallèlement à la réflexion sur la création d'un Institut de pédagogie curative, la Faculté des lettres est en train de mettre sur pied l'Institut de pédagogie. Les deux projets sont concomitants et l'Institut de pédagogie curative doit constituer la quatrième section de l'Institut de pédagogie²⁷. Dévaud, le détenteur de la chaire de pédagogie, est favorable à l'arrivée de Spieler, qu'il considère comme un acteur supplémentaire permettant la réalisation de l'Institut de pédagogie. Par ailleurs, lors de l'établissement du *cursus* d'études proposé par le futur Institut de pédagogie curative, on assiste à peu de tensions ouvertes avec les autres champs disciplinaires présents. Comme l'Université de Fribourg ne possède pas de Faculté de médecine, l'inscription de l'Institut au sein de la Faculté des lettres n'est pas remise en question et les enseignements médicaux au programme des cours spéciaux sont donnés par des médecins actifs dans les associations caritatives catholiques en lien avec l'Institut pour la pédagogie curative de

25. En particulier pour les maîtres secondaires qui forment dans les collèges privés l'élite catholique suisse. Voir *Procès-verbal de la faculté des lettres*, 30.3.1930, AUF Archives de la Faculté des lettres, L1.4.

26. *Rapport de Spieler*, 25.2.1934. Archives de l'État de Fribourg, dossier Institut de pédagogie curative.

27. Pourtant, le Conseil d'État n'approuvera pas, le 21 janvier 1936, le règlement complet de l'Institut pédagogique, mais celui d'une de ses sections : l'Institut de pédagogie curative (Haeberlin, 1991, pp. 762-763).

Lucerne. En ce qui concerne les rapports avec la psychologie, ils sont d'entrée favorisés par Joseph Spieler qui, de par sa formation et son appartenance à l'Institut allemand pour la pédagogie scientifique de Münster, combine à Fribourg les apports de la pédagogie curative avec ceux de la psychologie (Oser, 1991, pp. 159-161).

Appuyé par les dirigeants des œuvres caritatives catholiques suisses qui promettent leur soutien financier, l'Institut de pédagogie curative ouvre ses portes au semestre d'été 1935, parallèlement à la nomination de Spieler comme professeur de pédagogie curative et de pédagogie en langue allemande à la Faculté des lettres, deux événements qui renforcent considérablement l'inscription universitaire de la pédagogie curative catholique. Inscrit dans la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, l'Institut²⁸ propose aux enseignants primaires et au personnel des asiles bénéficiant d'au moins une année d'expérience des cours universitaires de pédagogie, pédagogie curative, psychologie, psychopathologie et anatomie. Rassemblant une population d'étudiants catholiques romands comme alémaniques, il constitue le seul institut de formation spécialisée catholique offrant des enseignements bilingues en Suisse. Sur deux semestres, les cours et exercices proposés se répartissent entre les enseignements de l'Université et d'autres organisés spécifiquement par l'Institut. À côté de l'enseignement théorique, l'enseignement pratique est considéré comme une composante fondamentale de la formation et s'organise en lien avec les associations caritatives qui assistent aux examens débouchant sur un diplôme spécial (Spieler, 1940, pp. 223-224). Organisant des exercices pratiques dans des asiles ou stations d'observations rassemblés sous l'égide de l'Institut de Lucerne, Spieler envisage ces lieux comme favorables à la collaboration avec les médecins et les psychiatres et comme des champs d'études idéaux pour nourrir la recherche en pédagogie expérimentale (Spieler, 1934). Néanmoins, si Spieler développe une activité de recherche incluant des apports psychologiques au sein de la chaire de pédagogie curative, ce n'est pas l'initiation à la recherche qu'il met en avant dans la formation des pédagogues curatifs, mais bien la complémentarité entre enseignement théorique et exercices pratiques.

Comme l'analyse Haeberlin (1991, p. 764), l'émergence de la pédagogie spécialisée au sein de l'Université fribourgeoise ne provient pas directement d'efforts internes à l'institution, ni même au canton, mais est issue d'influences sociales et politiques extérieures car seule une sollicitation large est capable de permettre la création et d'assurer la pérennité d'un institut de formation spécialisée. Si les associations caritatives catholiques

28. Le terme *Heilpädagogisches Seminar* à Fribourg oscille dans les traductions françaises entre « Séminaire » et « Institut » de pédagogie curative jusqu'à ce que la dénomination d'Institut soit fixée en 1948 pour des raisons administratives (*Lettre de Montalta*, Fribourg, 3.7.1948, AUF Rectorat, *Heilpädagogisches Seminar*, 34.1).

suisse avec Caritas à leur tête demandent instamment à ce qu'une formation en pédagogie curative soit mise en place à l'Université de Fribourg, ce n'est pas pour lui assurer une légitimité pratique (que possède déjà l'Institut de Lucerne depuis 1932), mais bel et bien pour la placer sous la caution scientifique d'une Université située dans un canton catholique. En offrant une formation d'inspiration catholique de niveau universitaire au personnel des foyers et asiles gérés par Caritas, l'Institut fribourgeois concurrence son homologue zurichois tout en s'en inspirant largement, notamment par la nomination de Spieler à la double fonction de professeur universitaire de pédagogie curative et de directeur de l'Institut. Néanmoins, de même qu'à Zurich, l'initiation à la recherche scientifique n'est pas au cœur de la formation des étudiants et l'activité scientifique menée par la chaire de pédagogie curative n'entretient aucun lien avec la chaire de pédagogie générale. Constituant pourtant au départ une section de l'Institut de pédagogie, l'Institut de pédagogie curative prendra indépendamment son essor et deviendra un Institut autonome en 1948.²⁹

SIMILITUDES ET DIVERGENCES ENTRE LES CAS

Interactions avec le champ professionnel

Dans les trois sites, ce sont essentiellement les demandes sociales liées à la formation des enseignants spécialisés qui vont faire émerger des structures institutionnelles qui y sont destinées. Si cet objectif est premier pour Zurich et Fribourg, il n'est que secondaire pour l'IJJR de Genève qui ne vise pas, lors de sa création, à constituer un institut spécifique de pédagogie spécialisée. Néanmoins, même dans les villes où la concentration d'enfants « anormaux » et de leurs enseignants est plus forte, le nombre d'enseignants concernés par une formation spécialisée est trop faible pour assurer les coûts d'une institution de formation complète par canton. C'est pourquoi ce sont des institutions regroupant des intérêts plus généraux, d'ordre scientifiques pour Genève ou confessionnels pour Zurich et Fribourg qui voient le jour et visent une population intercantonale, voire internationale.

En ce qui concerne le statut des structures de formations émergentes, l'Institut de Fribourg est d'emblée universitaire alors que les Instituts de Genève et Zurich ont des statuts privés à l'origine, mais qui évoluent différemment. L'IJJR de Genève va être rattaché à l'Université par la suite alors que le *Heilpädagogisches Seminar* de Zurich reste privé. Par ailleurs, tous trois bénéficient d'un financement mixte émanant pour partie d'associations privées et pour partie de subventions publiques.

29. *Lettre de Montalta*, 3.7.1948, Archives de l'Université de Fribourg, dossier Institut de pédagogie curative.

De façon similaire, les trois instituts trouvent place dans des cantons possédant une Université au sein de laquelle des chaires de pédagogie préexistent et proposent une offre de cours qui sera comprise dans le *cursus* d'études de l'Institut. Destinant leurs étudiants à une pratique professionnelle dans l'enseignement, il est intéressant de constater que ces instituts se retrouvent liés de près ou de loin à une structure universitaire et non pas à une institution de type École normale, pourtant préconisée à cette époque pour les enseignants ordinaires. Pour comprendre leurs origines, ces liens doivent être mis en regard avec les configurations différentes des trois cantons.

À Genève, l'institution École normale n'ayant jamais existé pour les enseignants ordinaires, elle n'offre pas réellement un modèle possible. Du fait de l'absence de structure officielle, c'est l'IJRR qui investit le terrain de la formation à l'enseignement spécialisé comme ordinaire. Vu le succès des principes de l'IJRR, cet Institut devient incontournable lorsqu'il s'agit de construire une structure de formation officielle et c'est à lui que l'État genevois confie la formation théorique de tous les enseignants primaires ordinaires comme spécialisés.

À Zurich, la controverse qui entoure le rattachement universitaire de l'Institut de pédagogie curative est au cœur d'une polémique plus large entourant l'universitarisation de la formation des enseignants primaires (Cribblez, 2000, pp. 312-316 ; Schriber, 1994, pp. 89-90). Cette polémique, jointe à la priorité pratique que veulent donner les associations caritatives à la formation en pédagogie curative va décider du statut extra-universitaire de l'Institut.

En ce qui concerne Fribourg, la formation des enseignants primaires a lieu à l'École normale et les autorités politiques n'envisagent pas plus de les former à l'Université que de développer une formation universitaire à l'enseignement spécialisé dans un premier temps. C'est la pédagogie curative catholique qui choisit directement la voie universitaire, visant non seulement à établir plus scientifiquement qu'à Zurich la pédagogie spécialisée catholique, mais aussi à renforcer le catholicisme dans le domaine de la pédagogie curative (Haerberlin, 1990).

Au niveau de la conception de la formation, on s'aperçoit que dans les trois cantons, il y a articulation entre les enseignements théoriques, dispensés à l'Université et au sein des Instituts, et les enseignements pratiques en lien avec des asiles ou classes spéciales. Cependant, alors que l'IJRR de Genève préconise le développement d'une activité de recherche à côté de l'activité de formation chez les étudiants, ce n'est pas le cas des Instituts de Zurich et Fribourg qui mettent en avant une formation principalement basée sur des compétences pratiques.

Interactions avec le champ disciplinaire

Si l'on considère les champs disciplinaires qui interviennent dans la construction de la pédagogie spécialisée et qui sont enseignés par les trois Instituts, on s'aperçoit que la pédagogie, la médecine et la psychologie ressortent en priorité, dans des configurations néanmoins différentes. L'articulation avec la médecine est incontournable pour la pédagogie spécialisée puisque ces deux champs traitent pour partie la même population enfantine. Leurs domaines sont conjoints, même si la limite entre les deux n'est ni claire ni définitive. Cette frontière floue pose la question de la légitimité d'intervention et de l'action respective du médecin et du pédagogue curatif. Alors que la collaboration s'effectue de manière assez harmonieuse à Genève et Fribourg, elle dégénère en conflit ouvert entre les membres de l'Association et la Faculté de médecine à Zurich. Ce conflit qui remet en question la reconnaissance scientifique et pratique d'une pédagogie qui vise la guérison (*Heilpädagogik*) va amener la pédagogie curative à revoir son appellation. Chargée fortement, durant ses premières années d'existence, du projet moral et social des associations caritatives qui lui ont donné naissance, la pédagogie curative se détache progressivement de cette fonction pour acquérir une légitimité académique sous le nom de pédagogie ou d'éducation spécialisée (*Sondererziehung*), dénomination revendiquée par Hanselmann dès 1941 (cité par Schriber, 1994, p. 109).

Préconisée par les trois Instituts, l'articulation avec la pédagogie prend différentes formes institutionnelles. D'abord, les Instituts incluent les enseignements de pédagogie proposés par les Facultés de lettres dans leurs offres de cours. Ensuite, si les instituts de pédagogie spécialisée ont un statut universitaire comme à Genève et Fribourg, c'est à la Faculté des lettres qu'ils sont rattachés. Enfin, les chaires de pédagogie curative instituées à Zurich et Fribourg sont inscrites au sein des Facultés des lettres, jouxtant celles de pédagogie générale, même si l'on voit qu'elles n'entretiennent pas de liens directs avec.

S'il est présent partout, le lien avec la psychologie n'est pas envisagé de la même manière au sein des trois Instituts et se joue en écho des différents rôles que chacun attribue à la psychologie. À Genève, la psychologie expérimentale est en plein essor et contribue activement à construire des connaissances sur l'enfant « normal » comme « anormal » dans le cadre du Laboratoire de psychologie en lien avec l'IJJR. La psychologie développée à Zurich, quant à elle, se situe plutôt dans une lignée spéculative liée à la philosophie. Fribourg est plus partagée entre ces deux tendances : avec Spieler, la psychologie scientifique s'articule à la pédagogie curative, mais elle n'est pas portée par la même tradition qu'à Genève.

En ce qui concerne le développement des activités de recherche et formation en pédagogie spécialisée, il se déroule différemment selon les sites.

Alors que les cantons de Zurich et Fribourg choisissent d'établir une chaire de pédagogie curative inscrite à la Faculté des lettres, Genève n'en crée pas. On pourrait penser que cela handicape le développement de la pédagogie spécialisée dans ce canton, mais ce n'est pas le cas : l'IJRR développe une forte activité d'enseignement et de recherche dans ce domaine au sein de la consultation médico-pédagogique, des classes spéciales et du Laboratoire de psychologie. L'explication tient peut-être plutôt dans les projets initiaux des instituts et dans les arguments tenus pour justifier la création des chaires spécifiques. Si l'IJRR de Genève cherche à construire la pédagogie ordinaire comme spécialisée à partir de recherches scientifiques, les Instituts de Zurich et Fribourg visent d'abord la formation de pédagogues curatifs compétents. Projet social et moral avant d'être scientifique, le projet de la pédagogie spécialisée zurichoise et fribourgeoise s'inscrit au cœur même de l'appellation *curative*. Cette conception rend le rapport à l'Université plus problématique et tend à développer la pédagogie spécialisée sous forme d'Instituts spécifiques. Cette configuration, plus évidente à Zurich, est moins visible à Fribourg du fait de l'inscription universitaire, mais si l'on analyse les raisons qui poussent les associations catholiques suisses à revendiquer une légitimité académique à la pédagogie curative fribourgeoise, on s'aperçoit qu'elles visent davantage une concurrence confessionnelle avec l'Institut de Zurich qu'à établir un caractère scientifique fort à la pédagogie spécialisée. Par ailleurs, à Zurich, la chaire de pédagogie curative est avant tout créée pour Hanselmann *ad personam* et non pour privilégier le développement disciplinaire de la pédagogie spécialisée, conçue avant tout comme un domaine pratique.

Finalement, analysant l'interaction de la pédagogie spécialisée avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, notre étude montre que même si l'appellation plurielle de sciences de l'éducation ne se retrouve qu'à Genève au début du siècle, l'émergence institutionnelle de la pédagogie spécialisée développe dans les trois sites le recours à d'autres sciences qui vont participer à la constitution du champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Notons cependant qu'un rapport plus litigieux se joue avec la médecine autour de la constitution de la pédagogie spécialisée. On peut ainsi considérer que le développement de la pédagogie spécialisée s'imbrique dans celui du champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation : le fait que les problématiques de la pédagogie spécialisée nécessitent des réponses conjuguant plusieurs apports disciplinaires va permettre l'entrée de ces disciplines dans le champ éducatif. Réciproquement, pour construire sa reconnaissance comme champ disciplinaire, la pédagogie spécialisée a besoin d'un champ de référence qui puisse la légitimer et asseoir son autonomie par rapport à la médecine. C'est ce que lui offre une inscription au sein des sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N. (Éd.). (1999). *L'histoire des sciences de l'homme : trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris : L'Harmattan.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie, l'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Paris/Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Lang.
- Chassot, R. & Magne, Ch. (1903). La Société fribourgeoise d'éducation à Broc. *Bulletin pédagogique, 14*, 273-287.
- Claparède, E. (1912). *Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Kündig.
- Claparède, E., Bovet, P. & Piaget, J. (1941). *Edouard Claparède*. Genève : Naville.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne : Lang.
- Criblez, L. (2002). Fragil und unstedet – Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) : entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert : zwischen Profession und Disziplin* (pp. 425-453). Berne : Lang.
- Depaepe, M. (1993). *Zum wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentellen Pädagogik in Europe und den USA, 1890-1940*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Éd.). (1998). *Histoire des sciences de l'éducation*. Gent : CSHP.
- Dupraz, L. (1957). À propos du cinquantenaire de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg (1907-1957). *Études pédagogiques, 29-38*.
- Haeberlin, U. (1990). Wie sich Heilpädagogik entwickelt – Illustriert an der Geschichte des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz anlässlich deren 100-Jahr-Feier. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 3*, 327-338.
- Haeberlin, U. (1991). Heilpädagogik. In *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 762-765). Fribourg : Éditions universitaires.
- Haeberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Berne : Haupt.
- Haupt, H.-G. & Kocka, J. (Ed.). (1996). *Geschichte und Vergleich : Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*. Frankfurt : Campus Verlag.
- Hegi, S. (1982). Rückblick auf ein halbes Jahrhundert Institut für Heilpädagogik Luzern. *Formen und Führen, 33*, 14-32.

- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives N° 1/2, pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne : Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Configurations contrastées du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation en Suisse (fin 19^e – première moitié 20^e siècles) : les exemples de Fribourg, Genève, Lausanne et Zurich*. (Projet FNRS N° 1214-065300.01) [Site web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/hofstetter/>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002a). Introduction. Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *The Emergence and Development of the Educational Research in Europe*. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2002b). *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) : entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert : zwischen Profession und Disziplin*. Berne : Lang.
- Hoyningen-Suess, U. (1992). *Sonderpädagogik als Wissenschaft : Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik*. Luzern : Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Landenbergue-Gaschen, N. & Lussi, V. (1999). *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé du XIX^e siècle à nos jours : entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Le Dinh, D. (Éd.). (1997). *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8). Lausanne : Antipodes.
- Lussi, V. (2002). Quelles sciences pour éduquer les « anormaux scolaires » et former les enseignants primaires ? Enjeux disciplinaires, sociaux et professionnels : le cas de Genève au début du 20^e siècle. *Traverse*, 3, 88-100.
- Lussi, V. & Muller, C. (2001). Émergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937. *Carnets de bord*, 2, 12-22.
- Meyer, E. (1928). Die Anormalenhilfe in den Berichtsjahren. *Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe 1927-1928*, 1-14.

- Montalta, E. (1950). Das pädagogische Institut unserer Universität Freiburg. *Schweizer Schule*, 37, 481-486.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent : CSHP.
- Oser, F. (1991). Pädagogik. In *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 759-762). Fribourg : Éditions universitaires.
- Ruchat, M. (1997). Les classes spéciales genevoises pour arriérés : de l'œuvre philanthropique à l'innovation pédago-psychologique (1898-1908). *Les cahiers du CTNERHI : Handicaps et inadaptations*, 73, 33-46.
- Ruchat, M. (1999). L'enfant arriéré, son psychologue et sa régente : Genève 1901-1911. *Archives de psychologie*, 67, 293-310.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale : histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Berne : Lang.
- Schindler, A. (1979). Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern. *Formen und Führen*, 31.
- Schriber, S. (1994). *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionsgeschichte*. Zürich : Zentralstelle der Studentenschaft.
- Schriewer, J. (1999). Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In H. Kaelble & J. Schriewer (Ed.), *Diskurse und Entwicklungspfade : der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften* (pp. 52-102). Frankfurt am Main : Campus.
- Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée [SPC]. (1997). *Formations en pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne : Auteur.
- Späni, M. (2002). Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1950. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) : entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert : zwischen Profession und Disziplin* (pp. 77-99). Berne : Lang.
- Spieler, J. (1934). Beobachtungsstationen. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 42.
- Spieler, J. (1940). Heilpädagogische Ausbildung und Fortbildung in der Schweiz. In H. Hanselmann & T. Simon (Ed.), *Bericht über den I. Internationale Kongress für Heilpädagogik, Genève, 24-26 VII 1939* (pp. 223-229). Zürich : Verlag AG. Gebr. Leemann & Co.
- Spohn, W. (1998). Kulturanalyse und Vergleich in der historischen Soziologie. *Comparativ*, 1, 95-121.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen : Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Berne : Lang.

- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin : zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). München : Juventa.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, institutions and discourses : A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Ed.), *Discourses on society : The shaping of the social science disciplines* (pp. 331-357). Dordrecht : Kluwer.

**RECHERCHES
EN ÉDUCATION/ENSEIGNEMENT
SPÉCIALISÉS ET EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION :
RUPTURES, CONTINUITÉS,
APPORTS RÉCIPROQUES ?**

Les processus d'apprentissage chez des personnes ayant un retard mental¹ ou des difficultés d'apprentissage : quelles théories, quelles recherches ?

Fredi P. Büchel
Université de Genève

Ce chapitre vise à montrer que la recherche sur le retard mental et les difficultés d'apprentissage est dominée par des hypothèses locales qui remplacent ou complètent de plus en plus les grandes théories globales. Gallagher (1984) distingue une stratégie de recherche de type « *molar* » qui « *encompass the entire framework of human behavior in some comprehensive overall conceptualization* » (pp. 40-41). À titre d'exemple, il mentionne les théories du développement de Piaget (1970) et de Freud (1959). À l'opposé de cette stratégie ambitieuse, il propose une stratégie *moléculaire* qui répartit les grands problèmes en systèmes de plus petite taille, comme par exemple le système attentionnel ou la mémoire à court et à long terme². Les hypothèses moléculaires sont spécifiques aux processus

1. J'utilise ici la notion de *retard mental* proposée par l'American Association on Mental Retardation et définie dans le DSM-IV (APA, 1994/1996) au lieu de la notion plus ancienne de *handicap mental*. J'aimerais néanmoins souligner que les auteurs francophones utilisent de plus en plus la notion de *déficience intellectuelle*. Par exemple, les actes du III^e congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM) s'intitulent : *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (Ionescu, Magerotte, Pilon & Salbreux, 1995). La notion de déficience correspond mieux à la position théorique favorisée dans ce texte que la notion de retard développemental (voir conclusions à la fin du chapitre).

2. « *In contrast to the molar strategy is the approach taken by the majority of American researchers who tend to approach this complex subject on a molecular level, preferring to devise systems that are subsets of cognitive behavior more capable of specific explication* » (Gallagher, 1984, p. 41).

et aux personnes concernés. Pour cette raison, le chapitre présente d'abord des définitions détaillées des difficultés d'apprentissage et du retard mental. Je me suis principalement référé au DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994/1996) afin de faciliter la lecture, étant donné que des définitions plus régionales (par ex. suisses ou de l'American Association of Mental retardation) sont souvent moins accessibles. La deuxième partie introduit et discute les théories behavioristes qui ont dominé le champ de la recherche et de la pratique pendant longtemps. Dans les années 70, elles ont progressivement été remplacées, dans le domaine des déficiences intellectuelles, par des hypothèses issues de la psychologie cognitive. La théorie métacognitive s'est avérée particulièrement fructueuse pour l'éducation spéciale. On peut aussi constater une augmentation importante des recherches sur la mémoire de travail. Ces études sont guidées par l'observation de ressources attentionnelles très limitées chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. L'application de théories psychologiques en éducation spéciale nécessite une clarification des similitudes et différences entre ces deux approches paradigmatiques, à savoir le behaviorisme et le cognitivisme. Enfin sont présentés quelques critères théoriques, pratiques et idéologiques qui sont utilisés dans notre équipe de recherche pour la définition de notre position et qui guident aussi notre travail clinique-éducatif.

Dans la dernière partie, je discute brièvement deux positions théoriques (et idéologiques) qui ont fortement influencé les recherches cognitives dans le domaine du retard mental au cours des trois dernières décennies. Il s'agit de l'hypothèse développementale et des hypothèses déficitaires. J'aimerais pourtant souligner que la pertinence de cette dichotomie est de plus en plus contestée. Les chercheurs sont en train de découvrir que d'une part, tout développement humain est accompagné de risques au niveau structural et fonctionnel, et que d'autre part, toute théorie locale concernant des processus déficitaires doit prendre en considération la dimension développementale.

En tant que contribution au débat suscité dans la deuxième partie de cet ouvrage, je précise que mon propos est davantage centré sur les *apports* de la psychologie que sur ceux d'un champ thématique dont l'émergence se situerait purement en sciences de l'éducation. Plus précisément, ce sont certaines théories, empruntées à la psychologie cognitive et appliquées au champ de l'éducation spéciale, qui sont discutées du point de vue de leur pertinence pour l'étude et l'entraînement des processus cognitifs de personnes présentant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental.

LES PERSONNES CONCERNÉES

Même s'il est admis que jusqu'à maintenant aucune définition du retard mental n'a fait l'unanimité dans la communauté scientifique (MacMillan, Gresham & Siperstein, 1993 ; Reiss, 1994), il est tout de même nécessaire d'introduire certaines distinctions par rapport aux personnes dont on parle. J'essaierai de clarifier par la suite les termes *difficultés d'apprentissage* et *troubles d'apprentissage* d'une part, *retard mental léger, modéré, grave* ou *profond* d'autre part.

Personnes ayant des troubles d'apprentissage ou des difficultés d'apprentissage

Pendant longtemps, les enfants ayant des problèmes à suivre un enseignement ordinaire, mais sans retard mental important et clairement diagnostiqué, étaient attribués au groupe d'enfants souffrant de difficultés d'apprentissage³. C'est dans la ligne des définitions scolaires et administratives que Sturny (1985), en accord avec une commission de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), présente une définition très large proposant « qu'un élève a des difficultés d'apprentissage, s'il se trouve dans une situation d'apprentissage peu appropriée (en fonction de conditions scolaires, extra-scolaires et personnelles), et ne peut satisfaire ainsi aux principales exigences de l'école ordinaire, ce qui l'amène à des échecs scolaires et à une surcharge psychique » (p. 12). Cette définition inclut « les élèves ayant des troubles de comportement légers, mais exclut les handicaps mentaux sévères, les handicaps sensori-moteurs et les troubles de comportement graves » (p. 12). Guidés par la même centration sur la performance scolaire, Haerberlin, Bless, Moser et Klaghofer (1991) remplacent la notion de difficultés d'apprentissage par celle d'élèves à faible performance scolaire⁴. Ils utilisent deux critères d'attribution : 1. Les performances scolaires se situent entre les percentiles 0 et 17 de l'échantillon ; 2. Le QI se situe entre 70 et 100. Ces types de définitions très globales peuvent être utiles pour certains besoins d'organisation et d'administration scolaire, tels que l'estimation du nombre d'enseignants spécialisés à pourvoir, ou pour la recherche sur les effets d'intégration en classe ordinaire ou en classe spéciale. Par contre, pour des buts cliniques-éducatifs, elles représentent plusieurs insuffisances dont les plus graves sont les suivantes : 1. Elles ne permettent aucune hypothèse étiologique⁵, si ce n'est l'établissement d'une

3. *Lernbehinderung* dans les pays alémaniques.

4. *Schulleistungsschwache Schüler*.

5. On peut aussi dire qu'elles soutiennent, par leur manque de précision, toutes les hypothèses étiologiques possibles.

longue liste de toutes les causes imaginables, comme on peut encore les trouver dans certaines publications récentes (p. ex. Jeske, 1995). 2. Elles ne prennent en considération que les performances, mais non les processus cognitifs ou conatifs sous-jacents. Elles ne donnent donc aucune indication psychologique ou clinique-éducative. 3. Elles ne fournissent aucune distinction entre des difficultés globales et ponctuelles. Pour ces raisons, elles ne sont pas utiles à la conception et mise en place de mesures d'intervention.

Comme plusieurs autres auteurs, Borkowski et Day (1987) proposent de distinguer *troubles d'apprentissage* et *difficultés d'apprentissage*. D'après ces chercheurs, la distinction peut être faite selon l'origine des difficultés : la plupart des troubles d'apprentissage auraient une base biologique, alors que les difficultés d'apprentissage seraient dues à des facteurs environnementaux, culturels ou économiques. Ils rappellent que le terme *learning disability* (souvent traduit par *trouble d'apprentissage*) est une notion imprécise réunissant différentes définitions plus anciennes et souvent vagues. Les processus suivants peuvent être atteints : attention, discrimination, intégration sensorielle, mémoire, formation des concepts et résolution de problèmes. Les auteurs citent la définition officielle du Bureau de l'éducation des États-Unis (U.S. Office of Education, 1977), selon laquelle un trouble d'apprentissage est défini comme

un trouble dans un ou plusieurs processus psychologiques de base impliqués dans la compréhension ou l'utilisation du langage, parlé ou écrit, et qui peut se manifester dans une capacité amoindrie d'écouter, de parler, de lire, d'écrire, d'orthographier ou d'exécuter des opérations mathématiques. Le terme inclut des conditions telles que handicap perceptif, lésion cérébrale, dysfonctionnement cérébral minimal, dyslexie et aphasie développementale. Le terme n'inclut pas les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage dont la cause principale est un retard mental⁶ (Borkowski & Day, 1987, pp. 5-6).

Des distinctions similaires ont été proposées dans d'autres pays. Les difficultés d'apprentissage interviennent de manière plus large que les troubles d'apprentissage qui sont plus ponctuels (Kultursministerium Rheinland-Pfalz, 1978).

D'après Koegh (1990), le terme *trouble d'apprentissage* « se réfère à un groupe hétérogène de conditions ou problèmes » (pp. 14-16) et cela est non seulement dû aux problèmes de classification et d'identification, mais

6. « a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which may manifest itself in imperfect ability to listen, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculations. The term includes such conditions as perceptual handicap, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. The term does not include children who have learning problems that are primarily the result of [...] mental retardation ».

également aux multiples variations cliniques du phénomène. Cet auteur dégage tout de même dans la littérature trois hypothèses acceptées par beaucoup d'autres chercheurs.

Premièrement, le trouble d'apprentissage est localisé à l'intérieur de l'individu. Par ce premier critère, le trouble d'apprentissage est distinct des difficultés d'apprentissage qui sont plus sensibles aux conditions socio-économiques ou à une situation éducative défavorable, souvent appelée *déprivation culturelle* (par ex. Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980⁷). Par contre, en ce qui concerne les causes du trouble, il existe plusieurs hypothèses. Les références plus anciennes postulent que les troubles d'apprentissage sont une conséquence directe d'une pathologie du système nerveux. Par contre, les modèles basés sur la théorie du traitement de l'information postulent des difficultés d'ordre fonctionnel plutôt que structural. Néanmoins, pour certains troubles d'apprentissage, avant tout pour *l'hyperactivité avec déficit de l'attention*, l'importance de facteurs génétiques et neurobiologiques est reconnue (Barkley, 2000 ; Menache, Urion & Haenggeli, 1999).

La deuxième hypothèse souligne la discordance qui existe entre le domaine d'apprentissage touché et le potentiel intellectuel général. Le rôle de l'intelligence générale dans la définition du trouble d'apprentissage est largement discuté dans la littérature, avant tout pour la dyslexie. Déjà dans les toutes premières publications (par ex. Linder, 1962), les troubles de lecture ou d'écriture ne sont à diagnostiquer que s'il y a un décalage important entre le niveau de lecture ou d'écriture et le niveau intellectuel. Cette position est confirmée par le DSM-IV (APA, 1994/1996) désignant le « trouble des apprentissages [...] lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge, du niveau scolaire et du niveau intellectuel » (p. 54). Il est précisé plus loin que « nettement au-dessous se définit généralement par une différence de plus de deux déviations standards entre les performances et le QI ».

La troisième hypothèse concerne l'hétérogénéité des problèmes d'apprentissage. Lors de troubles d'apprentissage, on observe des lacunes inattendues dans certains domaines seulement. D'après Koegh (1990), les deux derniers critères devraient permettre une distinction nette entre des personnes ayant des troubles d'apprentissage et celles appelées *slow learners*⁸, les personnes mentalement retardées et les élèves ayant principalement des problèmes de motivation.

7. Pour une discussion approfondie des implications éducatives de cette position et une confrontation avec différentes positions théoriques, voir Feuerstein et Hoffman (1995).

8. Les élèves appelés *slow learners* dans les pays anglophones sont inclus dans le groupe des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Pour éviter des malentendus à la lecture des rapports de recherche, il faut encore souligner deux spécificités de classification proposées par le DSM-IV : 1. Le *déficit de l'attention / hyperactivité* n'est pas une sous-catégorie des *troubles des apprentissages* (code 54), comme on pourrait l'attendre, mais figure sous la catégorie *Troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur* (code 93). 2. Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, bien qu'ils ne souffrent pas d'un trouble d'apprentissage bien défini, ne se trouvent dans aucune catégorie du DSM-IV. On peut les assigner à la sous-catégorie *Trouble des apprentissages non spécifié* (code F 81.9) qui

concerne les troubles des apprentissages qui ne répondent pas aux critères de l'un des troubles des apprentissages spécifiques. Cette catégorie pourrait inclure des difficultés dans les trois domaines (lecture, mathématiques, expression écrite) qui, ensemble, compromettent significativement la réussite scolaire, même si les performances aux tests mesurant chacune des aptitudes ne sont pas nettement au-dessous du niveau escompté (APA, 1994/1996, p. 63).

Dans la littérature de recherche, ces difficultés d'apprentissage figurent sous différentes dénominations, telles que « *other learning impairments that arise from environmental, cultural, or economic disadvantages* » (Borkowski & Day, 1987, p. 6), ou « *slow learners* » (Koegh, 1990, p. 15).

Personnes ayant un retard mental

En ce qui concerne la définition du retard mental, la controverse majeure est de savoir s'il faut prendre en considération l'étiologie du retard ou non. D'ailleurs, on peut se demander s'il est utile de définir différents degrés de retard mental sans prendre en considération l'aspect étiologique (voir par ex. Hodapp, Leckman, Dykens, Sparrow, Zelinsky & Ort, 1992). Burrack et Zigler (1990) considèrent que les difficultés des personnes avec retard mental ne peuvent être comprises qu'à la condition de distinguer le retard dû à des déficiences organiques du retard sans cause organique identifiable, et de spécifier, dans le cas d'un retard organique, son étiologie exacte. Le DSM-IV (APA, 1994/1996) affirme le lien avec une étiologie organique, mais reste vague par rapport à sa spécification : « Le retard mental a de nombreuses étiologies différentes et peut être vu comme la voie finale commune de divers processus pathologiques affectant le fonctionnement du système nerveux central » (p. 46).

D'après le DSM-IV, dont la définition suit dans les grandes lignes celle proposée par la neuvième édition du système de classification de l'American Association on Mental Retardation (AAMR ; Luckasson *et al.*, 1992), le retard mental est défini par les trois caractéristiques essentielles suivantes :

1. Un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne,
2. qui s'accompagne de limitations significatives du fonctionnement adaptatif dans au moins deux des secteurs d'aptitudes suivants : communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales et interpersonnelles, mise à profit des ressources de l'environnement, responsabilité individuelle, utilisation des acquis scolaires, travail, loisirs, santé et sécurité.
3. Le début doit survenir avant l'âge de 18 ans. (APA, 1994/1996, p. 46)

Contrairement à l'AAMR qui, dans la définition de 1992, a remplacé les degrés du retard mental par la notion de *besoin de soutien*, le DSM-IV suit l'ancienne définition de l'AAMR (Grossman, 1983) et distingue les quatre degrés de sévérité suivants :

- Retard mental léger (QI de 50-55 à 70 environ)
- Retard mental moyen (QI de 35-40 à 50-55)
- Retard mental grave (QI de 20-25 à 35-40)
- Retard mental profond (QI inférieur à 20-25).

Le groupe de personnes atteint d'un *retard mental léger* représente environ 85 % de toutes les personnes présentant un retard mental. Il n'est pas étonnant que la grande majorité des recherches scientifiques concerne les individus de ce groupe. Le DSM-IV les décrit à l'aide des caractéristiques suivantes :

- Ils développent habituellement des aptitudes à la socialisation et à la communication pendant la période préscolaire (de 0 à 5 ans).
- Ils ont une altération minimale des fonctions sensori-motrices et ne peuvent souvent être distingués des enfants sans retard mental qu'à un âge plus avancé.
- Vers la fin de l'adolescence, ils peuvent faire des acquisitions scolaires jusqu'au niveau de la sixième environ.
- À l'âge adulte, ils peuvent parvenir à une insertion sociale et professionnelle suffisante pour assurer une autonomie minimale.
- « À l'aide de mesures de soutien appropriées [...], ils [...] réussissent habituellement à vivre dans la société, soit de façon indépendante, soit au sein de structures protégées ». (APA, 1994/1996, pp. 47-48)

Le groupe de personnes atteint d'un *retard mental moyen* (souvent appelé *modéré*) représente environ 10 % de toutes les personnes avec retard

mental. Le DSM-IV décrit les individus de ce groupe par les caractéristiques suivantes :

- « Ils acquièrent des aptitudes à la communication pendant la première enfance.
- Ils peuvent bénéficier d'un apprentissage professionnel et acquérir une autonomie au prix d'une assistance modérée.
- Ils peuvent aussi bénéficier d'un apprentissage social et pratique, mais ils ont peu de chances de poursuivre leur scolarité au-delà du cours élémentaire première année.
- Ils peuvent apprendre à se déplacer seuls dans des endroits connus.
- Pendant l'adolescence, leurs difficultés à acquérir des conventions sociales peuvent gêner leurs relations avec leurs camarades.
- À l'âge adulte, la plupart réussissent dans des travaux non qualifiés ou semi-qualifiés, sous supervision, que ce soit dans des ateliers protégés ou dans le monde du travail.
- Ils s'adaptent bien à la vie en communauté, généralement dans des structures protégées » (p. 49).

Le groupe de personnes atteint d'un *retard mental grave* représente 3 à 4 % de toutes les personnes avec retard mental. Dans les travaux de recherche scientifique, elles sont fréquemment prises ensemble avec les personnes ayant un retard moyen, étant donné que souvent elles vivent et sont scolarisées dans les mêmes institutions spécialisées. Ces personnes apprennent à parler et à prendre soin d'elles-mêmes de façon élémentaire, mais avec un retard important. Généralement, elles n'acquièrent pas les techniques culturelles, mais elles peuvent parvenir à déchiffrer quelques mots. À l'âge adulte, elles s'adaptent bien à la vie dans un foyer ou dans leur famille et elles peuvent effectuer des tâches simples sous surveillance.

Le *retard mental profond* est généralement associé à de graves perturbations des fonctions sensori-motrices. La communication verbale et non-verbale avec ces personnes est difficile. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles elles ne sont que rarement l'objet de recherches cognitives.

QUELLES THÉORIES, QUELLES RECHERCHES ?

Théories behavioristes et cognitivistes

Dans le domaine du retard mental et des difficultés d'apprentissage, on peut constater un changement paradigmatique entre les théories behavioristes et les théories cognitivistes⁹. Ce changement a pris plus de temps et a provoqué plus de résistance que dans d'autres domaines de la psychologie¹⁰ et de l'éducation. Aujourd'hui, il est généralement accepté que l'approche cognitive est plus favorable pour l'étude scientifique des problèmes dans l'acquisition des connaissances, le raisonnement et la résolution de problèmes. Par contre, il existe toujours des opinions divergentes en ce qui concerne la meilleure manière d'étudier les difficultés qui concernent plus directement le comportement ouvert et l'adaptation sociale. Le behaviorisme a toujours une bonne réputation dans la recherche des *troubles envahissants du développement* (code 78 de l'axe I du DSM-IV) et des *troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur* (code 93 de l'axe I du DSM-IV), mais aussi quand la prise en charge éducative vise l'indépendance, la propreté ou les soins corporels chez les personnes avec un retard mental moyen, grave ou profond. Par exemple, dans un programme éducatif pour enseigner la compétence « acheter » à des adultes avec retard mental (Montreuil, Abrassart & Magerotte, 1990), les deux premières étapes sont décrites de manière suivante : 1. *définir l'univers des stimuli ou des situations de réponses* 2. *définir les variations des stimuli pertinents et des réponses de cet univers*. Généralement, plus le degré de retard mental est important, plus l'on trouve de méthodes behavioristes. En effet, la plupart des exemples dans les manuels d'intervention comportementaliste (Johnson & Werner, 1980 ; Kane & Kane, 1984 ; Matson & McCartney, 1981 ; Whitman & Scibak, 1979) concernent les personnes avec un retard mental modéré, grave ou sévère.

9. Pour spécifier des processus, j'utilise le mot *cognitif*, tandis que le mot *cognitiviste* me semble plus pertinent pour distinguer un groupe de théories qui postulent des processus et d'autres entités cognitives. La psychologie cognitive est définie par son objet de recherche qui est l'ensemble des cognitions. La psychologie cognitive est guidée par un certain modèle de l'être humain, une conception de recherche et certaines méthodes de recherche précises (voir Büchel, 1991 ; Herrmann, 1982). « *By cognitive theories of cognition we mean the theoretical systematization of research areas such as understanding, comprehending, recognizing, on the basis of specific meta-theoretical and methodological (anti-behavioristic) suppositions* » (Herrmann, 1980, p. i). Le changement du behaviorisme au cognitivisme est appelé paradigmatique parce qu'il s'agit, au sens de Kuhn (1972), du changement d'un ensemble de convictions théoriques et méthodologiques partagées par la communauté scientifique concernée.

10. On peut toutefois constater la même résistance dans la psychologie clinique.

Les avantages des théories behavioristes

Les méthodes behavioristes ont des avantages certains pour la pratique et pour la recherche. Elles peuvent être appliquées même si les moyens de communication sont limités. Un autre avantage pratique est que les grandes lignes des théories behavioristes sont simples à comprendre et par conséquent faciles à enseigner. Cela facilite entre autre la formation des éducateurs et des parents (Perrez, Büchel, Ischi, Patry & Thommen, 1985 ; Perrez, Ischi, Patry & Büchel, 1979). Par exemple, le livre programmé de Holland et Skinner (1961) a permis d'initier plusieurs générations de psychologues, mais aussi d'éducateurs et de parents, à la théorie et pratique de la thérapie comportementale. L'avantage principal pour la recherche est le fait que le behaviorisme suit strictement la méthode expérimentale dans laquelle les variables dépendantes et indépendantes sont définies de manière à ce qu'elles soient observables ouvertement, ce qui augmente la fiabilité des résultats. D'après Skinner (1953) des variables internes (par exemple, des besoins) ne sont pas niées par les behavioristes, mais ils ne les considèrent pas comme indispensables pour l'analyse fonctionnelle du comportement. Une variable qui ne permet pas une observation directe ne peut pas servir d'explication. La méthode expérimentale est appliquée avec moins de rigueur dans l'approche cognitiviste qui admet l'introduction de variables non directement observables dans les plans de recherche¹¹. L'autre avantage du behaviorisme pour la recherche est la formulation claire et non équivoque des théories. Le conditionnement classique aussi bien que le conditionnement opérant sont basés sur un nombre limité de variables et de relations entre elles. Il est plus facile d'établir un plan d'observation (pour la recherche aussi bien que pour la pratique éducative) dans le cadre d'une théorie behavioriste que dans le cadre d'une théorie cognitiviste.

Les inconvénients des théories behavioristes

Les avantages incontestables du behaviorisme ne peuvent, à mon avis, pas en cacher les inconvénients, encore moins les compenser. La description et l'explication de la pensée d'ordre supérieur est peu convaincante. Si, par exemple, Gagné (1970) explique l'apprentissage d'une règle comme l'apprentissage d'une chaîne de deux ou plusieurs concepts, on a le sentiment que l'essentiel n'a pas été dit. La discipline presque obsessionnelle qui fait

11. Le problème de la recherche cognitiviste – comparée à la recherche behavioriste – n'est pas vraiment l'introduction de variables non directement observables. Elle est indispensable pour l'étude des cognitions. En outre, nous avons à disposition une méthodologie de recherche qui permet la mesure fiable de ces variables. Les chercheurs cognitivistes sont plutôt confrontés à un problème de validité dû à une utilisation inflationniste et peu contrôlée de constructions théoriques (Herrmann, 1980).

éviter toute notion mentaliste, aboutit souvent à des descriptions trop abstraites. Au lieu de dire, par exemple, que l'enfant a compris la règle selon laquelle il peut se promener pendant la pause, mais pas pendant la leçon, le behavioriste discipliné dirait que, grâce au renforcement discriminatif, l'enfant a appris deux stimuli discriminatifs ($SD_{\text{leçon}}$ et SD_{pause}) qui lui annoncent une certaine probabilité que le comportement « se promener » sera renforcé ou non dans la situation « pause » et dans la situation « leçon ». Cette description est sans doute précise, mais il lui manque ce qui est appelé *face validity* dans la littérature de méthodologie de recherche¹².

Un autre groupe de problèmes est avant tout pertinent pour l'éducation spéciale. Il s'agit de la question de valorisation ou dévalorisation des personnes handicapées. Le fait que l'application des méthodes de conditionnement ne demande pas nécessairement une communication voulue et explicite semble, à première vue, un avantage certain dans l'éducation de personnes qui ne peuvent pas communiquer ou ne veulent pas collaborer. Mais une analyse plus profonde des objectifs et des méthodes en éducation spéciale révèle que la possibilité d'intervenir sans avoir négocié un accord augmente toujours le risque d'une intervention inefficace ou même le risque d'un abus de pouvoir. Je ne conteste pas qu'il existe en psychologie clinique des situations qui nécessitent une intervention thérapeutique rapide et efficace sans que la collaboration du patient¹³ doive nécessairement être garantie. Mais de telles situations demandent toujours une intervention thérapeutique et non éducative. L'intervention éducative nécessite par définition un partage minimal des objectifs. Ce principe est souvent contesté en disant que la pratique est plus complexe que la théorie. On argumente, par exemple, que chez certaines personnes ayant un retard mental grave ou profond ou un polyhandicap¹⁴, les moyens de communication sont tellement limités que la négociation d'un accord éducatif n'est pas possible. Il est vrai que dans ces cas, l'accord par rapport aux objectifs et aux méthodes n'est souvent pas aussi explicite et élaboré que cela serait souhaitable. De plus, la fiabilité de l'interprétation des demandes et réponses du parte-

12. Anastasi (1990, pp. 144-145) souligne qu'il ne faut pas confondre la *validité du contenu* (content validity) avec *face validity*. La dernière ne se réfère pas à ce que le test mesure effectivement, mais à ce qu'il semble mesurer, ce que les personnes testées croient qu'il mesure. Bien qu'il ne s'agisse que d'une validité de surface, généralement différente des validités techniques et dont la source est souvent une fausse représentation des personnes testées, Anastasi insiste que « face validity itself is a desirable feature of tests » (p. 144) – et j'ajoute – non seulement des tests, mais de chaque dispositif d'intervention et de recherche. Dans le *Trilingual Psychological Dictionary* (Duijker & van Rijksijk, 1975), *face validity* est traduite par *validité apparente*.

13. C'est souvent le cas quant il s'agit de bébés (par ex. traitement comportementaliste de crises de vomissement).

14. Il s'agit de personnes ayant une déficience cérébrale précoce grave avec pour conséquence un retard mental sévère ou profond et des troubles moteurs importants, souvent associés à des troubles sensoriels.

naire handicapé n'est jamais garantie. Plus une intervention est courte et rapide, plus le risque de malentendus est augmenté. Mais il me semble qu'un accord suffisant est possible si l'éducateur ou le chercheur connaît suffisamment bien son partenaire handicapé et si le consensus peut se développer au cours de l'intervention. L'intervention commence souvent par l'application d'une méthode standard progressivement modifiée d'après la meilleure interprétation possible de ce que le partenaire handicapé veut exprimer. L'exemple suivant peut illustrer ce propos. Dans le cadre d'une recherche à cas unique (Büchel & Baechler, sous presse), nous avons réorganisé la place de travail d'un homme adulte ayant des problèmes moteurs, sensoriels et intellectuels importants, dans le but de mieux stimuler ses capacités intellectuelles. Cet homme est dépendant d'une chaise roulante et ne parle pas, mais peut utiliser, avec beaucoup d'aide, un tableau de pictogrammes¹⁵. Il travaille dans un atelier d'occupation¹⁶. Au début de la recherche, il commandait, à l'aide de deux boutons d'un dispositif informatisé et spécialement adapté, une machine à scier dans l'atelier de menuiserie. Ce travail était répétitif et peu stimulant. Le responsable pédagogique et le maître socio-professionnel, qui le connaissent depuis plusieurs années, l'estimaient capable d'exécuter un travail un peu plus complexe si l'on arrivait à lui apprendre à utiliser plus de deux boutons. Avec tous les moyens de communication non verbale à disposition, nous lui avons expliqué notre idée. Sans pouvoir garantir une compréhension complète de sa part, nous avons introduit une première petite modification et nous avons interprété ses réactions et ses communications limitées en tant qu'accord. Au cours des mois suivants, nous avons progressivement complexifié la tâche, chaque étape demandant un peu plus de réflexion et d'attention de sa part. À plusieurs reprises, nous avons été obligés de modifier nos idées initiales parce que nous avons observé des signes de désaccord¹⁷ ou de surcharge

15. La communication par pictogrammes est une méthode qui permet aux personnes polyhandicapées de communiquer et d'apprendre à l'aide d'images symboliques ou concrètes. La méthode se sert d'un ou de plusieurs tableaux contenant un nombre de pictogrammes (principalement noms et verbes) que la personne pointe dans le bon ordre. La méthode a été améliorée par implémentation des tableaux sur ordinateur ce qui permet la construction de phrases assez élaborées.

16. On distingue entre atelier protégé et atelier d'occupation. Les premiers sont soumis à des exigences minimales de production et de rentabilité. Par contre, le but des ateliers d'occupation se limite à la meilleure intégration sociale et la valorisation des personnes gravement handicapées.

17. À première vue cette intervention ressemble à la méthode de façonnement (*response shaping*) dans une intervention comportementale. La différence est dans la nature du feedback. Dans le façonnement, la planification de chaque étape est une conséquence de la réaction comportementale à l'intervention dans l'étape précédente. Dans notre intervention cognitiviste, chaque nouvelle complication est validée par des moyens de communication non-verbale ce qui représente un autre niveau psychologique que la réaction comportementale (qui est une activité dont le but n'est pas la communication). Pour une application de la méthode du façonnement en situation éducative, voir Magerotte (1984).

attentionnelle. Finalement, il a été possible de rendre sa place de travail plus exigeante et plus intéressante ce qu'il nous a confirmé par des sourires et des gestes.

Équivalence fonctionnelle entre théorie opérante et systèmes de production

La critique du behaviorisme ne doit néanmoins pas ignorer qu'on trouve une certaine équivalence fonctionnelle entre la théorie du conditionnement opérant (Skinner, 1953, 1957) et les théories cognitivistes du type « système de productions » (par ex. Gentner, 1989 ; Simon, 1979) en ce qui concerne l'analyse des apprentissages simples. Butterfield, Slocum et Nelson (1992) ont argumenté que les deux approches théoriques donnent les mêmes réponses aux questions fondamentales de l'apprentissage et du transfert. Selon ces auteurs, la différence se trouve avant tout au niveau du langage utilisé. Tandis que les uns parlent de *stimuli discriminatifs*, les autres utilisent la notion de *condition*. Au lieu de parler de *renforcement*, les systèmes de production parlent de *buts*. Hormis ces différences de préférence terminologique, Butterfield *et al.* constatent quand-même deux différences de style : les behavioristes évitent toute explication mentaliste¹⁸ et leur théorie est fonctionnelle, tandis que les théories de systèmes de production sont principalement structurales. Une autre différence doit être mentionnée : il s'agit de l'importance du savoir complexe qui est explicitée dans les théories des systèmes de production, mais non dans les théories behavioristes. L'importance des préconnaissances pour la résolution des problèmes a été démontrée entre autres par Chi, Glaser et leurs collègues (Chi, 1987 ; Chi, Feltovich & Glaser, 1981 ; Chi, Glaser & Rees, 1981) et pour l'apprentissage chez les personnes présentant un retard mental léger par Bruderlein (2000).

La théorie métacognitive et les processus conscients

LA MÉTACOGNITION

Le problème principal des théories behavioristes¹⁹ est le fait qu'elles n'ont pas besoin de la notion de conscience. En tant que chercheur on pourrait

18. « *behavioristes play down mentalism and cognitivists play it up* ». (Butterfield *et al.*, 1992, p. 40).

19. À un certain degré, cette assertion concerne aussi les théories de systèmes de production. Cela ne veut pas dire que les systèmes de production évitent la notion de conscience. Elle joue même un rôle central dans la transformation du savoir déclaratif en savoir procédural (théorie ACT ; Anderson, 1983). L'ACT fait effectivement une distinction entre un état de savoir cons-

penser que cela est plutôt un avantage. Comme l'avance Baddeley (1997), l'étude de la conscience est entourée par un « marais philosophique²⁰ » ce qui rend les scientifiques d'orientation empirique méfiants et prudents. D'autre part, toute approche clinique, qu'elle soit éducative ou psychologique, se réfère inévitablement à des constructions théoriques proches de la conscience ou même en relation directe par leur nature à la conscience²¹.

Par rapport à l'apprentissage et au raisonnement, la théorie métacognitive postule une forte dominance des processus métacognitifs sur les processus cognitifs. La métacognition décrit le contrôle conscient des processus cognitifs. La plupart des théories cognitivistes distinguent deux modes de fonctionnement : les processus conscients et les processus automatiques (Schiffrin & Schneider, 1977), la mémoire intentionnelle et la mémoire involontaire (Brown, 1975), des processus *top-down* (ou *conceptual driven*) et des processus *bottom-up* (ou *data driven*) (Norman & Bobrow, 1975 ; Rumelhart & Ortony, 1977) ou l'apprentissage explicite et l'apprentissage implicite²² (Perrig, Wippich & Perrig-Chiello, 1993 ; Reber, 1993). Les processus conscients sont soumis à un certain contrôle et ils font part d'un plan que l'individu fait pour comprendre ou résoudre un problème (raisonnement) ou pour retenir une information (apprentissage). Mais pour planifier et contrôler consciemment les stratégies à mettre en œuvre, il faut un minimum de connaissances du problème et de son propre fonctionnement. Il faut aussi connaître quelques stratégies. Pour cette raison, des métaconnaissances, donc des connaissances spécialisées, ont été postulées (Flavell & Wellman, 1977). La figure 1 illustre les liens entre processus cognitifs, fonctions exécutives et métaconnaissances. Le but final de la procédure est le bon fonctionnement des processus cognitifs pour résoudre un problème ou retenir une

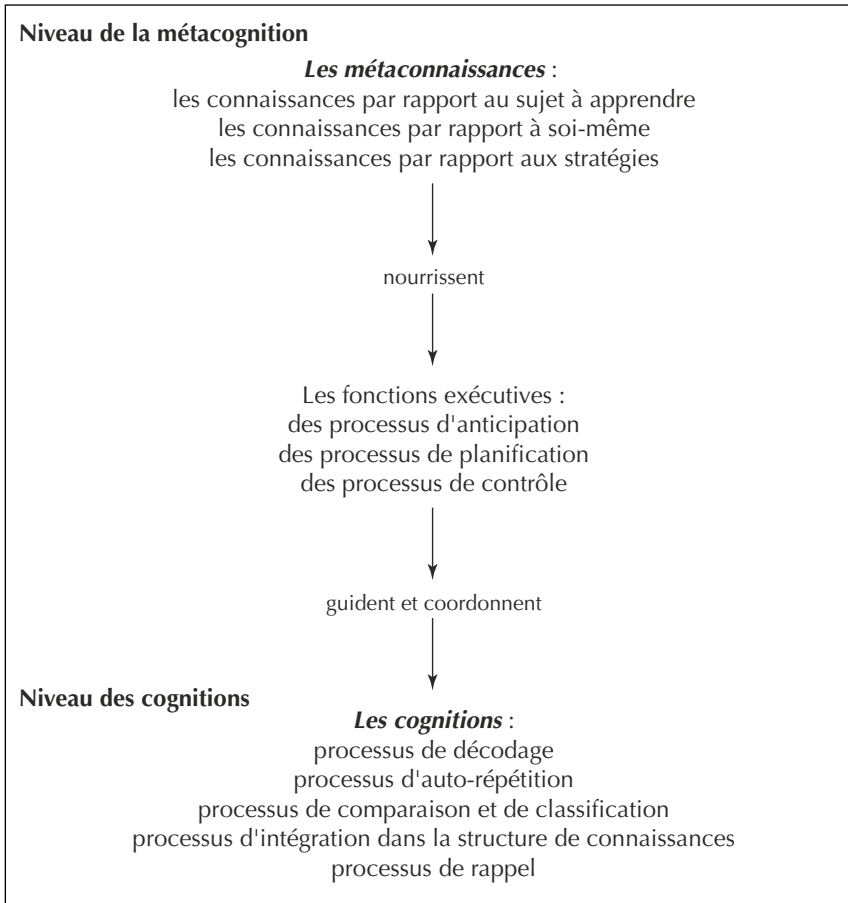
cient et gourmand d'attention et un état de savoir procédural et plus ou moins automatisé qui n'attire que peu ou pas de ressources d'attention. Mais tandis que l'ACT ou le modèle de Shiffrin et Schneider (1977) expliquent le processus de diminution du contrôle conscient grâce à l'automatisation (et par conséquent de la réduction de la charge mnésique), la théorie métacognitive s'intéresse plus à l'augmentation du niveau de conscience pour assurer les fonctions exécutives (et ne résout que mal le problème de la surcharge mnésique, comme l'ont souligné Perkins, Simmons & Tishman, 1990).

20. Baddeley (1997, édition révisée, p. 325) explique pourquoi il a évité de traiter le thème de la conscience dans sa première édition de la manière suivante : « *There were two basic reasons, the first being the desire to avoid the philosophical swamp that surrounds the study of consciousness, and the second being the more empirical problem of making sense of the flood of data that had already poured into the journals* ».

21. Ce que Baddeley (1997, p. 330) constate par rapport à la psychologie cognitive est aussi vrai pour l'éducation : « *A cognitive psychology that concentrates only on what is explicitly available to perception or to memory must inevitably be an incomplete, and possibly seriously distorted, psychology. We can no longer afford to ignore the psychology of conscious awareness* ».

22. Pour une discussion approfondie du concept et une application à l'évaluation de la capacité d'apprentissage, voir Büchel (2001).

Figure 1 : La relation entre métacognition et cognitions
(tiré de Büchel, 1996, p. 184)



information. Pour atteindre ce but, la personne choisit une certaine approche. Grâce à ses métaconnaissances du problème, elle anticipe les difficultés. Se basant sur les connaissances de soi-même et des stratégies, elle planifie des sous-étapes en choisissant certaines stratégies, et finalement, elle contrôle la cohérence entre les différents éléments de la solution.

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et le retard mental, la plupart des théories cognitivistes postulent un manque de contrôle métacognitif dû à des déficits au niveau des fonctions exécutives (Sternberg, 1984, 1985), mais aussi des déficits des métaconnaissances. En 1982, Campione, Brown et Ferrara ont toutefois souligné que la base empirique de la théorie métacognitive est toujours faible. Les corrélations entre métaconnaissances et performances après une phase d'apprentissage

unique (c'est-à-dire sans entraînement étendu) sont certes toujours positives, mais généralement faibles. Par ailleurs, Cavanaugh et Borkowski (1980) ont présenté à 178 enfants sans retard mental (âge entre 5;3 et 10;4) le questionnaire de Kreutzer, Leonard et Flavell (1975) sur la métamémoire et trois tâches de mémoire (rappel d'une liste de 15 mots catégorisables, rappel d'images, rappel de 20 lettres). Les corrélations entre métamémoire et performance n'étaient significatives que si toutes les tranches d'âges sont prises ensemble. Il s'agit avant tout d'un problème méthodologique. En effet, les questions contenues dans les questionnaires ou les interviews comme celui de Kreutzer *et al.* (1975) sont trop générales et insuffisamment liées aux tâches de performance. D'autre part, l'observation directe des métaconnaissances n'est possible que si l'on demande à son partenaire de penser à haute voix. Cette méthode fournit des résultats assez fiables chez les adultes d'intelligence normale (Büchel, 1988), mais non chez les jeunes enfants et les personnes ayant un déficit intellectuel, en raison semble-t-il d'une surcharge mnésique.

Toutefois, nous disposons entre temps d'un grand nombre de données issues de recherches d'entraînement²³ qui confirment l'hypothèse d'un déficit au niveau des métaconnaissances et des fonctions exécutives chez les personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou un retard mental (p. ex., Borkowski, Reid & Kurtz, 1984). Il a été postulé que le retard du développement cognitif est avant tout un retard du développement métacognitif. S'il était possible d'améliorer les connaissances métacognitives et les fonctions exécutives chez ces personnes par un entraînement bien planifié et suffisamment long, elles devraient mieux réussir dans l'apprentissage et le transfert. Borkowski et Kendall Varnhagen (1984) ont mené une recherche avec 18 enfants mentalement retardés (âge mental = 7,8 ; âge chronologique = 11,7) qui illustre bien ce point. Dans une première phase (*anticipation strategy pretest*), les enfants ont reçu trois séries de huit images. Il leur a été demandé d'apprendre chaque série, l'une après l'autre et d'annoncer quand ils étaient prêts pour un rappel sériel. Il leur a aussi été expliqué qu'après l'apprentissage ils devraient rappeler les images dans le bon ordre. Le temps d'étude de chaque série était libre ; il a été enregistré et utilisé comme indice de l'engagement stratégique. Après le rappel, ils ont dû expliquer les

23. Ce type de recherche ne poursuit pas d'objectifs pratiques-pédagogiques, mais un objectif théorique-méthodologique. Par l'observation des effets d'intervention les chercheurs essaient de mieux comprendre le fonctionnement des processus cognitifs. La méthode a été proposée par Belmont & Butterfield (1977), mais on trouve des propositions similaires déjà chez Vygotsky (p. ex., 1978). Suivant cette approche, le chercheur détermine tout d'abord les différences ponctuelles de performances cognitives entre des personnes handicapées et un groupe de personnes sans handicap. Il formule alors des hypothèses attribuant ces différences à un processus déficient. Dans une deuxième phase, il applique un programme d'intervention qui devrait réactiver ou compenser le processus postulé comme déficient. Une réduction des différences après l'intervention est interprétée comme un élément corroborant l'hypothèse.

stratégies d'apprentissage qu'ils avaient appliquées et proposer une bonne stratégie à l'expérimentateur (*strategy self-reports*). Après une pause, les enfants ont passé un prétest (*paraphrase strategy pretest*) dans lequel ils ont dû paraphraser neuf phrases écrites et rappeler les points essentiels de chaque phrase (*gist recall*). De nouveau, le temps d'étude a servi comme indice des activités stratégiques. De plus, des questions sur les stratégies appliquées ont été posées. Trois jours plus tard, les enfants ont été soumis à un entraînement de la stratégie d'anticipation d'une part, du *gist recall* d'autre part, trois séances pour chaque stratégie, une séance tous les deux jours. L'expérimentateur leur a expliqué pourquoi il était utile d'appliquer une bonne stratégie. La moitié des enfants du groupe expérimental a, en plus, appris une stratégie d'auto-instruction (*self-instructional package*) composée des éléments suivants : 1. Quelle est la nature de la tâche ? (Je dois trouver une stratégie pour apprendre les images dans le bon ordre). 2. Comment dois-je procéder ? 3. Je peux soumettre les items à l'autorépétition cummulative avec auto-évaluation successive. 4. Exécution de la stratégie avec verbalisation concomitante. 5. Auto-renforcement. Après chaque série, les enfants ont été soumis à un posttest avec *feedback*. On leur a également dit pourquoi les stratégies étaient utiles et ils ont été invités à continuer à les appliquer dans les autres tâches. Une semaine après la dernière séance d'entraînement, les enfants ont été soumis à des tests de maintien à court terme des deux stratégies, et trois semaines plus tard, à un test de maintien à long terme. De plus, un test de généralisation de la stratégie du *gist recall* a été administré un jour après chaque séance de training et après le prétest et les tests de maintien. Les résultats prouvent l'efficacité des entraînements : dans les deux tests de maintien à court et à long terme, la performance des groupes expérimentaux (GE) était significativement meilleure que celle des groupes contrôle (GC). Par contre, le GE avec auto-instruction n'était pas plus efficace que l'autre GE. La corrélation entre le temps d'apprentissage des séries d'images et les tests de maintien sont entre 0.76 et 0.96 pour les GE et non significatives pour le GC. Par contre, pour la stratégie du *gist recall* combinée avec auto-instruction, les corrélations entre le temps d'apprentissage et la performance sont significativement négatives²⁴. Toutes les corrélations avec les *strategy self-reports* sont non significatives ce qui est probablement une conséquence du manque de fidélité de ce type d'indice métacognitif. Dans la phase de généralisation, les enfants des GE étaient supérieurs aux enfants du GC, mais uniquement dans le dernier test de performance. Finalement, les six enfants du GE avec auto-instruction et

24. L'exemple des corrélations négatives montre une fois de plus que l'apprentissage de deux stratégies concomitantes entraîne chez les personnes avec retard mental une surcharge mnésique. Dans nos propres recherches, nous avons produit le même résultat négatif avec l'apprentissage d'une stratégie de mémoire externe simultanément avec une stratégie de verbalisation ouverte chez des élèves avec un retard mental moyen (Rinaldi *et al.*, 2003).

trois sur six de l'autre GE rapportaient avoir utilisé les stratégies apprises, mais aucun enfant du GC.

L'ensemble des recherches d'entraînement a révélé l'efficacité de l'enseignement des processus métacognitifs pour améliorer l'apprentissage chez les personnes avec et sans retard mental. Borkowski et Büchel (1983) ont présenté une première synthèse de ces recherches qu'ils concluent par les recommandations suivantes : 1. Les fonctions exécutives et les méta-connaissances des stratégies doivent être considérées davantage dans les entraînements. 2. Les théories métacognitives et les entraînements doivent être complétés par des variables de motivation. Il faut avant tout trouver une synthèse théorique entre la métacognition et l'attribution causale. 3. Les entraînements doivent mieux respecter la complexité de la situation d'apprentissage. « *More important is the need to respect, in a theoretical sense, the full complexities of the minds that we attempt to modify* » (p. 124).

Les recherches métacognitives à l'aide du paradigme expérimental d'entraînement sont la racine la plus importante de ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation cognitive (Büchel, 1995 ; Büchel & Pelgrims Ducrey, 1993). Des programmes métacognitifs ont été appliqués chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (p. ex., Hasselhorn & Mähler, 1992) ou un retard mental (p. ex. Büchel, 1996). Des synthèses de ces recherches sont réalisées par Büchel (1989, 1990a, 1990b, 2000), Klauer (1993) et Paour, Jaume et de Robillard (1995). L'exemple suivant illustre ce type de recherche.

Horrisberger-Golaz (1994) a appliqué le programme métacognitif DELF²⁵ (Büchel & Büchel, 1995) à deux classes d'une école d'enseignement spécialisé privée. Le but de cette étude était d'une part de savoir si le programme était efficace après un temps d'application très limité ; d'autre part, de chercher, d'une manière qualitative, des indices de transfert dans le comportement des élèves. Pendant six mois, une fois par semaine, la leçon de géographie dans le GE (n = 8 ; âge moyen = 18 ;4) a été structurée de la manière suivante : 1. Introduction d'une stratégie (découverte par le groupe) à l'aide d'un exercice et discussion des possibles applications de la stratégie pendant 20 minutes (la « stratégie du jour »). 2. Enseignement de la leçon de géographie pendant 25 minutes. Pendant cette période, les élèves sont invités à découvrir des situations d'application de la stratégie. 3. Cinq minutes de synthèse : les enfants discutent les ressemblances et

25. Il s'agit d'un programme d'entraînement métacognitif décontextualisé (c'est-à-dire hors contexte scolaire) pour adolescents et jeunes adultes, composé d'une centaine d'exercices figuratifs et d'une cinquantaine de pages de texte. Les exercices sont travaillés à deux et discutés ensuite en groupe. Le programme se distingue par son caractère constructiviste : les stratégies ne sont pas enseignées, mais découvertes par les élèves eux-mêmes. Le programme a été soumis à plusieurs études d'évaluation dont une avec 450 élèves. Des effets significatifs de transfert sur les apprentissages scolaires ont été trouvés (Büchel, Grassi, Scharnhorst & Ghilardi, 2002).

différences entre l'exercice et la leçon de géographie. Le groupe témoin ($n = 6$; âge moyen = 19) suivait une leçon ordinaire. Le niveau cognitif des élèves était très hétérogène : tous avaient d'importantes difficultés d'apprentissage, souvent accompagnées d'un retard mental. Comme objectif de l'intervention, les comportements suivants ont été définis : 1. Planification et prévision ; 2. Élaboration de stratégies d'apprentissage ; 3. Élaboration de stratégies de contrôle ; 4. Transfert des stratégies. L'évaluation de l'intervention a été réalisée par un plan de recherche avec deux mesures (pré- et posttest) et deux groupes (expérimental, contrôle). La batterie de tests était composée de tâches de transfert proche et éloigné. Les résultats ont été analysés en tant qu'échelle de mesure ordinale. Le médian du score brut du gain (posttest minus prétest) des participants des deux groupes était 1,18 points. Six sur huit participants du GE, mais aucun participant du groupe contrôle, n'a dépassé cette valeur.

Pour l'analyse qualitative, l'expérimentatrice a recueilli les observations dans un journal de classe selon une grille d'observation liée aux objectifs de l'intervention. Parmi les 49 observations notées dans le journal, 28 sont directement en lien avec la stratégie du jour et 21 avec des stratégies apprises dans une leçon DELF ou en dehors du contexte du programme DELF. L'expérience montre qu'avec ce type de programme des acquisitions significatives de stratégies sont possibles après une intervention limitée dans le temps, et cela avec des élèves de faible rendement scolaire.

Les ressources attentionnelles

La distinction entre processus conscients et processus automatisés ne domine pas seulement la théorie et la pratique de l'apprentissage cognitif. Déjà dans la tradition comportementaliste, la méthodologie de l'éducation des compétences sociales et des soins corporels chez les enfants et adultes avec un retard mental moyen et grave était confrontée à une double question : comment *former* la compétence et comment la *stabiliser* après son acquisition ? Pour la théorie cognitiviste, il s'agit d'une question de la gestion des ressources attentionnelles. Pour bien comprendre le problème, il faut rappeler deux hypothèses de base de la psychologie cognitive : 1. Toute compétence procédurale complexe se base sur des connaissances déclaratives (Anderson, 1983). 2. La quantité d'attention à disposition de l'ensemble des processus cognitifs à un moment donné est limitée. Les processus conscients consomment beaucoup d'attention, mais les processus automatisés n'en consomment que peu (Shiffrin & Schneider, 1977). L'importance de ces deux hypothèses pour le travail pratique de l'éducation spéciale ne peut pas être sous-estimée. La construction et la réorganisation des connaissances attirent beaucoup de ressources attentionnelles. Toute quantité d'attention au service d'un certain processus manque pour les autres

processus simultanément activés. Cette situation de concurrence limite souvent les possibilités éducatives. Par exemple, dans un projet de recherche avec des enfants et adolescents ayant un retard mental moyen et grave, nous avons enseigné une stratégie de mémoire externe. Les participants ont été invités à sortir d'une maison de poupée tous les meubles et autres objets parce qu'on voulait y mettre un tapis. Ils devaient les remettre ensuite exactement dans leur position initiale. Pour cela ils ont appris à arranger les meubles et autres objets à l'extérieur de la maison de la même manière qu'ils étaient à l'intérieur. Pour soutenir la création de cette mémoire externe, une partie des élèves a appris à verbaliser à haute voix ce qu'ils faisaient pendant l'exécution de la stratégie de mémoire externe (stratégie de verbalisation concomitante). Nous avons trouvé un score de restitution des meubles (performance mnésique) plus faible chez le groupe qui a appris les deux stratégies que chez les élèves qui n'ont appris que la stratégie de mémoire externe. Une analyse détaillée de cas uniques a montré que la verbalisation avait un effet négatif sur la mémorisation au lieu de la soutenir. Il semble que l'enseignement d'une double stratégie ait abouti à une surcharge mnésique chez ces élèves (Rinaldi, Hessels, Büchel, Hessels-Schlatter & Kipfer, 2003).

L'application clinique-éducative de la métacognition

Depuis 1996, nous appliquons la théorie métacognitive et les méthodes d'éducation cognitive régulièrement et de manière individualisée aux enfants et adolescents ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage ou un retard mental léger. Cette application et recherche clinique-éducative est réalisée dans le cadre de l'Atelier d'Apprentissage qui est une structure de consultation de la Faculté, rattachée à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Bien que le but global d'une application *clinique-éducative* de la métacognition (et non seulement *éducative*) soit généralement le même que celui d'une application de la métacognition dans n'importe quel cadre scolaire, à savoir un meilleur rendement scolaire de l'élève, on peut toutefois identifier des spécificités à plusieurs niveaux :

- L'application clinique-éducative inclut impérativement des phases de diagnostic différentiel centré sur les processus d'apprentissage et de résolution de problèmes.
- Elle est réalisée plutôt individuellement qu'en groupe. Cela n'exclut pas le travail en petit groupe, par exemple sous forme de *reciprocal teaching* (Brown & Palinscar, 1987) ou d'autres formes de *collaborative learning* (Dillenbourg, 1999).

- Elle est limitée dans le temps : limitation temporelle de chaque séance (normalement 50 minutes) et du nombre de séances. Les interventions sont généralement de courte durée (10 à 20 séances) pour les élèves de l'enseignement ordinaire, mais elles peuvent se prolonger pour les élèves de l'enseignement spécialisé et pour les personnes souffrant d'un déficit d'attention sans ou avec hyperactivité.

Nous insistons aussi sur l'aspect éducatif de l'approche clinique. Sans vouloir développer ici une analyse approfondie de la différence entre une aide éducative et une aide thérapeutique, il faut tout de même éclaircir quelques spécificités de l'approche clinique-éducative.

- L'aide est toujours liée à des problèmes d'apprentissage. Dans la plupart des cas, il s'agit de difficultés d'apprentissage scolaire générales ou liées à une matière scolaire (lecture, écriture, mathématiques). Mais il y a aussi des enfants pour lesquels les difficultés se situent au niveau de l'apprentissage social plutôt que des matières scolaires (avant tout les enfants avec des problèmes d'hyperactivité).
- Une intervention clinique-éducative se termine toujours par une phase de transfert sur les matières scolaires ou, dans les cas de difficultés sociales, sur la situation sociale de tous les jours.
- L'intervention clinique-éducative est toujours accompagnée, en plus du diagnostic des processus d'apprentissage, d'une estimation de la capacité d'apprentissage, c'est-à-dire de la capacité de profiter d'une intervention éducative ou d'autres expériences.
- Le but du diagnostic est l'explication des difficultés d'apprentissage, l'estimation de la capacité d'apprentissage et la définition des conditions d'apprentissage optimales.
- Pour le diagnostic, les tests psychologiques classiques (tests d'intelligence et tests d'aptitudes) ne jouent qu'un rôle secondaire. Les méthodes principales du diagnostic sont l'observation directe, l'analyse du discours de l'élève et les tests dynamiques (ou tests d'apprentissage)²⁶.
- D'après le modèle classique de la consultation psychologique, l'intervention suit nécessairement la phase du diagnostic²⁷. Elle est éventuel-

26. Les tests dynamiques, souvent appelés *tests d'apprentissage* (p. ex., Flammer & Schmid, 1995) se distinguent des tests classiques ou tests statiques à plusieurs niveaux : 1. Ils se caractérisent par l'introduction d'une interaction entre l'examiné et l'examineur : l'enfant reçoit des *feedbacks* et/ou des aides en cours de passation. 2. Ils n'évaluent que peu le niveau des connaissances acquises, mais plutôt ce que l'enfant peut apprendre encore, c'est-à-dire sa capacité à profiter des aides ou d'un enseignement. 3. Ils sont orientés sur les différences intra-individuelles plutôt que inter-individuelles.

27. L'approche behavioriste (thérapie comportementale) fait une exception à cette règle. L'ana-

lement suivie par une évaluation finale. L'intervention clinique-éducative ne suit pas ce modèle. Le diagnostic est continu sur toute la durée de l'intervention. Les effets de l'intervention sont évalués à mesure que l'intervention progresse.

- Par rapport au vocabulaire utilisé, on ne parle pas d'un *patient* qui se soumet à une *thérapie*, mais toujours d'un *élève* qui apprend à mieux apprendre, ou d'une personne qui essaie de modifier certaines habitudes, représentations ou valeurs. L'ensemble des séances est appelé *une intervention*.

Toutes les séances à l'Atelier d'Apprentissage sont enregistrées²⁸ sur vidéo. Une partie de ces enregistrements sont par la suite soumis à une transcription verbale ce qui nous permet une analyse théorique minutieuse. Le but de ces analyses est d'identifier les éléments métacognitifs de l'intervention, mais aussi certains autres éléments cognitifs²⁹, par exemple, les attributions causales. Le tableau 1 résume les dimensions principales de l'analyse des protocoles.

Tableau 1 : Niveau d'abstraction, objet et niveau de spécificité des énoncés

<i>concernant</i>	Stratégies	Tâche	Soi-même		
<i>Métaconnaissances</i>					
Description, observation				spécifique	
Application, exécution				générale	

D'après nos expériences, les métaconnaissances de soi-même sont régulièrement accompagnées par des attributions causales. Ce lien s'observe souvent aussi dans les métaconnaissances de la tâche³⁰. Pour l'analyse de

lyse fonctionnelle du comportement et les différentes étapes de l'intervention sont intercalées.
28. Avec l'accord de l'enfant et des parents. Cet accord doit être confirmé par écrit.

29. Il est inévitable que nous observons aussi des variables d'ordre plutôt dynamique. Il s'agit d'un ensemble de variables autour de la motivation, souvent résumé par le mot *conatif*. Toutefois, j'évite ici de parler de variables conatives parce que l'utilisation de cette notion dans la littérature n'est pas assez inéquivoque. D'après le *Dictionnaire de la langue française* (Brugère-Trélat, 1987) le mot (qui vient du latin *conari* = s'efforcer de) « exprime une notion d'effort », sans la moindre connotation théorique. On trouve aussi les mots *conamen* = effort et *conatus* = essaie, entreprise (Ingerslev, 1861). D'après Piéron (1992) le mot *conation* est « employé quelquefois pour désigner le jeu d'une tendance en action, en cours d'effort » (p. 88).

30. Borkowski et Burke (1999) proposent un modèle théorique qui spécifie le lien entre les variables métacognitives et les variables de la motivation, p. ex. l'attribution causale.

situations d'apprentissage, Weiner (1985) a proposé de distinguer le lieu de la causalité (la cause est dans la personne ou à l'extérieur) et sa stabilité (la cause est stable ou instable dans le temps). Si l'on croise les deux dimensions, on obtient les quatre catégories de causes suivantes :

Tableau 2 : Les attributions causales dans un contexte scolaire

stable – interne	Aptitude	Je suis doué ; je ne suis pas doué ; déjà mon père était nul en orthographe
stable – externe	Difficulté de la tâche	Le texte était trop sévère
modifiable – interne	Effort	Je me suis bien préparé ; je n'ai pas assez travaillé
instable – externe	Chance, conditions externes	J'ai eu une bonne journée ; il faisait trop chaud dans la salle de classe

L'exemple suivant est un extrait d'un premier entretien que j'ai (F) mené avec un garçon de 14 ans (Jean) en présence de sa maman et d'une collaboratrice de l'Atelier d'Apprentissage. Jean (J) présente un déficit de l'attention avec hyperactivité. Il a un retard scolaire important. Bien qu'il ait redoublé, les notes scolaires en avant-dernière année du cycle d'orientation sont toujours insuffisantes en mathématiques, français et anglais. L'exemple illustre le lien étroit entre les métacognitions et les attributions.

<i>Énoncé</i>	<i>Interprétation</i>
F : Comment expliquez-vous ces échecs ?	
J : ... pas envie de travailler, j'avais la flemme, pas envie de faire mes devoirs.	Métaconnaissances par rapport à soi-même Attribution interne instable (effort)
J : ... quand les profs sont chiants je ne fais rien.	Métaconnaissances par rapport à soi-même Attribution externe instable (chance).
F : Que faites-vous dans ces cas ?	
J : Je me couche sur la table.	Observation du propre comportement.
F : Quelle est la réaction du prof. ?	

J : Il me laisse.	Attribution externe instable implicite.
F : Est-ce que 14 sur 20 est une bonne note pour vous ?	
J : Non. Mais je sais que j'ai beaucoup de lacunes, donc ça ne sert à rien que je bosse	H1 : Attribution interne stable (aptitude) implicite. H2 : Attribution externe stable (difficulté de la tâche).

Les métaconnaissances par rapport à soi-même sont assez bien développées chez Jean. Il ne cache pas son manque d'effort. En même temps, il a une forte tendance d'attribution externe : soit les professeurs sont trop sévères, soit ils le laissent faire. Par rapport au dernier énoncé, on peut faire deux hypothèses. D'après H1, il attribue les lacunes à son incapacité de faire mieux. D'après H2, il les attribue au fait que la situation scolaire est devenue trop difficile.

Théorie de retard développemental – théories des différences structurales ou fonctionnelles

La recherche sur les processus d'apprentissage, de mémoire et du raisonnement chez les personnes ayant un retard mental s'oriente, dans sa grande majorité, sur deux paradigmes différents : l'école de Yale³¹ (Balla & Zigler, 1979 ; Zigler & Balla, 1982 ; Zigler & Hodapp, 1986) explique les différences interindividuelles par un *développement* cognitif retardé tandis que la plupart des autres chercheurs postulent des *déficiences* ponctuelles et en principe identifiables (Bray, 1979 ; Büchel & Detterman, 2003 ; Büchel, Paour, Courbois & Scharnhorst, 1998 ; Büchel & Schlatter, 2001 ; Ellis, 1979 ; Zeaman & House, 1963, 1979). D'un point de vue plus général, Gallagher (1984) distingue entre des modèles *modals* et des modèles *moléculaires*. Dans les premiers, l'ensemble des fonctions observées dans un certain domaine du comportement humain (p. ex., toutes les fonctions cognitives) est expliqué par un nombre limité de principes. Par contre, dans les approches moléculaires, des théories plus locales et plus précises sont formulées pour chaque sous-domaine constitué par une ou plusieurs fonctions (p. ex., attention, mémoire, raisonnement inductif). Dans le même sens, Borkowski et Day (1987) distinguent entre théories générales et théories locales. Les théories générales se concentrent sur « des caractéristiques globales (p. ex.

31. Le représentant principal de cette position, E. Zigler, est professeur à l'Université de Yale, États-Unis.

stades et structures) qui seraient applicables à un grand nombre de tâches, situations et cultures » (p. 2). Elles ignorent en général les différences interindividuelles. Les théories locales « étudient normalement des unités de comportement plus petites (p. ex. comment des enfants du même niveau d'aptitude diffèrent dans l'utilisation de stratégies mnésiques) et elles se concentrent sur les processus qui différencient les enfants dit "normaux" des enfants spéciaux (retardés ou surdoués)³² » (p. 3). D'un point de vue cognitiviste, cette approche est spécialement intéressante parce qu'elle suppose que deux personnes peuvent arriver au même résultat par des processus différents.

D'après la position développementale, les différences dans la performance cognitive entre des personnes sans et avec retard mental ne sont que quantitatives et ne se basent pas sur des différences structurelles ; un plafond éventuel à un certain stade de développement est néanmoins admis. Par conséquent, les paradigmes de recherche sont principalement ceux de la psychologie développementale. En ce qui concerne l'enseignement, cette position propose les mêmes contenus et méthodes que pour les personnes sans handicap, mais adaptés à l'âge de développement.

La position « déficience » postule que les différences interindividuelles dans le fonctionnement cognitif sont dues à un ou plusieurs processus cognitifs déficitaires ou non utilisés. Dans cette approche, on cherche des modifications structurales aboutissant à des différences qualitatives au niveau du fonctionnement cognitif entre les personnes sans et avec retard mental. C'est pourquoi certains auteurs parlent de l'approche « différence ». Dans ce courant, les processus d'attention et de mémoire sont parmi les plus étudiés. Mais avec l'introduction du modèle du traitement d'information (Atkinson & Shiffrin, 1968), les processus de contrôle (p. ex. auto-répétition interne) ont attiré de plus en plus l'intérêt des chercheurs. Entre-temps, les études scientifiques du retard mental se concentrent davantage sur les connaissances et processus métacognitifs. Dans le souci de ne pas se perdre dans une multiplication de théories locales (« *everything deficit* » d'après Detterman, 1979, p. 755), Detterman et ses collaborateurs (Detterman, 1998 ; Detterman, Mayer, Caruso, Legree, Connors & Taylor, 1992) ont développé une théorie systémique permettant la prédiction des conséquences d'un ou de plusieurs déficits précis.

32. Les auteurs utilisent le terme *special children* pour les enfants retardés et les enfants surdoués, deux variations dans la distribution de l'intelligence.

CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, des théories plus globales ont été distinguées des théories plus locales. L'autre distinction théorique qui domine le champ des déficiences intellectuelles est celle entre une position développementale et une position « déficience ». La combinaison des deux distinctions aboutit à un système de quatre groupes de théories : 1. théories globales – développementales ; 2. théories globales – déficience ; 3. théories locales – développementales ; 4. théories locales – déficience. Dans l'introduction de ce chapitre, j'ai postulé une tendance à remplacer les théories globales par des théories locales. De plus, j'ai annoncé une préférence de la majorité des chercheurs pour la position « déficience ». On devrait donc trouver plus de théories locales – déficience que de théories appartenant à un des trois autres groupes. L'application des critères sur les théories présentées dans ce chapitre donne le tableau suivant :

- La théorie de la mémoire de travail et de la gestion de l'attention est générale par rapport aux personnes concernées : le même modèle est postulé pour tous les âges et tous les niveaux d'intelligence. Dans la version néo-piagétienne, il s'agit même d'une théorie développementale (Case, 1985). Par contre, elle est locale dans le sens qu'elle n'explique pas l'ensemble du traitement de l'information, mais uniquement les processus d'un certain stade du traitement. Dans la littérature sur le retard mental, le fonctionnement déficitaire de la mémoire de travail explique, au moins partiellement, la performance diminuée dans l'apprentissage et le raisonnement.
- La théorie de l'attribution causale est aussi générale par rapport aux personnes concernées. Mais elle est locale en ce qui concerne sa place dans l'explication de la motivation. Par exemple, le modèle de la motivation³³ proposé par Heckhausen (Heckhausen & Rheinberg, 1980) postule que l'attribution de l'effet d'une action influence la décision si l'action est entreprise ou non, mais elle n'est pas plus importante que l'estimation de l'importance des conséquences de l'effet. Dans la recherche sur le retard mental et les difficultés d'apprentissage, l'attribution joue le rôle d'une variable déficitaire.
- La théorie de la métacognition est générale par rapport aux personnes concernées dans le sens qu'il s'agit initialement dans la formulation de Flavell (1971) d'une théorie développementale. Par contre, dans l'application sur le retard mental, elle a plus ou moins perdu sa nature

33. Le modèle comprend les quatre variables suivantes dans une certaine séquence logique : Situation _ Action _ Effet _ Conséquences. La motivation d'entreprendre quelque chose est influencée par trois types d'attente : l'attente du lien entre situation et effet, l'attente du lien entre action et effet, et l'attente du lien entre effet et conséquences.

développementale. Elle est devenue une explication du « déficit de production » (Brown, 1974). Les enfants connaissent les stratégies, mais ils ne les appliquent pas parce qu'ils n'ont pas les métaconnaissances nécessaires par rapport à eux-mêmes, par rapport à la tâche et par rapport à l'utilité et la pertinence des stratégies.

- La théorie du conditionnement opérant est une théorie très globale. Le modèle fonctionnel du comportement s'applique à toutes les personnes et il explique la plupart des comportements. Dans son application sur le retard mental, elle est locale en ce qui concerne l'adaptation de la méthodologie aux problèmes concrets, mais elle reste globale en ce qui concerne le modèle explicatif.

On constate que toutes les théories analysées, à l'exception de la dernière, sont plus ou moins générales par rapport aux personnes concernées. Mais elles sont plutôt locales par rapport aux processus expliqués. Detterman (1998 ; Detterman *et al.*, 1992) a proposé une théorie systémique du retard mental qui est locale par rapport aux personnes concernées, mais assez générale en ce qui concerne les facteurs explicatifs du retard mental. La théorie postule que « le retard mental est une conséquence d'un ou de plusieurs déficits dans un processus central qui diminue le fonctionnement du système global » (Detterman, 1998, p. 37). L'importance du retard mental ne dépend que de deux facteurs : la centralité et l'intégralité des processus déficitaires. La théorie de Detterman devrait fournir un cadre général des théories déficitaires et diminuer le risque que la recherche se perde dans une multiplication de théories locales. En ce sens, elle représente un apport heuristique important pour les perspectives de recherches sur la cognition des personnes concernées par l'éducation spécialisée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric Association [APA]. (1996). *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., trad. J.-D. Guelfi). Paris : Masson. Original publié 1994.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing* (6^e éd.). New York : Macmillan.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory : A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Ed.), *The psychology of learning and motivation : Advances in research and theory* (pp. 89–195). New York : Academic Press.
- Baddeley, A. (1997). *Human memory : Theory and practice* (édition révisée). East Sussex, UK : Psychology Press.

- Balla, D. & Zigler, E. (1979). Personality development in retarded persons. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency* (pp. 143–168). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Barkley, R. A. (2000). *Taking charge of ADHD : The complete, authoritative guide for parents*. New York : Guilford Press.
- Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. (1977). The instructional approach to developmental cognitive research. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 437–481). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Borkowski, J. G. & Büchel, F. P. (1983). Learning and memory strategies in the mentally retarded. In M. Pressley & J.R. Levin (Ed.), *Cognitive strategy research : Psychological Foundations* (pp. 103–128). New York : Springer.
- Borkowski, J. G. & Burke, J. E. (1999). Theories, models, and measurements of executive functioning. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Ed.), *Attention, memory, and executive function* (2^e éd., pp. 235-261). Baltimore : Paul H. Brooks.
- Borkowski, J. G. & Day, J. D. (1987). Research with special children : Issues, definitions, and methodologies. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Ed.), *Cognition in special children : Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 1-14). Norwood, NJ : Ablex.
- Borkowski, J. G. & Kendall Varnhagen, C. (1984). Transfer of learning strategies : Contrast of self-instructional and traditional training formats with EMR children. *American Journal of Mental Deficiency*, 4, 369–379.
- Borkowski, J. G., Reid, M. K. & Kurtz, B. E. (1984). Metacognition and retardation : Paradigmatic, theoretical, and applied perspectives. In P. H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 55–75). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bray, N. W. (1979). Strategy production in the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency : Psychological theory and research* (2^e éd., pp. 699-726). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Brown, A. L. (1974). The role of strategic behavior in retardate memory. In N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 7, pp. 55–111). New York : Academic Press.
- Brown, A. L. (1975). The development of memory : Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol.10, pp. 103–151). New York : Academic Press.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies : A natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Ed.), *Intelligence and exceptionality : New directions for theory, assessment, and instructional practice* (pp. 81–132). Norwood, NJ : Ablex.
- Bruderlein, P. (2000). *Catégorisation et efficience intellectuelle : l'influence de l'explicitation des connaissances*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université d'Aix-Marseille I.

- Brugère-Trélat, V. (Éd.). (1987). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- Büchel, F. P. (1988). Training of memory strategies with adolescents and adults in vocational schools. In F. W. Weinert & M. Perlmutter (Ed.), *Memory development : Universal changes and individual differences* (pp. 131–144). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Büchel, F. P. (1989). Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern ? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 179–187.
- Büchel, F. P. (1990a). Analyse cognitive et métacognitive de l'éducation de la capacité d'apprentissage. In *Pédagogies de la médiation* (pp. 73–85). Lyon : Chronique sociale.
- Büchel, F. P. (1990b). General and differential effectiveness of learning-to-learn programs. In J. Pieters, K. Breuer & R.J. Simons (Ed.), *Learning environments : Perspectives from Dutch and German Research* (pp. 235–252). Heidelberg : Springer.
- Büchel, F. P. (1991). How are learning activities initiated ? An epistemological view of mediated learning experience. In R. Feuerstein, P. Klein & A. J. Tannenbaum (Ed.), *Mediated Learning Experience : Theoretical, psychological and learning implications* (pp. 53–70). Tel Aviv/London : Freund Publishing House.
- Büchel, F. P. (Éd.). (1995). *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (Textes de base). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Büchel, F. P. (1996). DELF – un programme métacognitif destiné à la formation professionnelle des adolescents et jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage. In A. M. Besse & K. Bernath (Éd.), *Quelles chances sur le marché du travail ?* (pp. 183–213). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Büchel, F. P. (2000). Lernförderung bei Jugendlichen : Grundsätzliche Überlegungen und Prinzipien der Umsetzung. *Bildung und Erziehung*, 53(3), 287–305.
- Büchel, F. P. (2001). Implicit learning : A helpful concept for dynamic testing ? *Issues in Education*, 7(2), 211–220.
- Büchel, F. P. & Baechler, A. (sous presse). *L'éducation cognitive chez les personnes ayant un polyhandicap*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Büchel, F. P. & Büchel, P. (1995). *Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs. DELF : Un programme d'apprentissage pour adolescents et adultes*. Russin, Suisse : Centre d'Éducation Cognitive.
- Büchel, F. P. & Detterman, D. K. (2003). Empirical research in mental retardation : European contributions. *Journal of Cognitive Education and Psychology* (special issue), 3(1).
- Büchel, F., Grassi, A., Scharnhorst, U. & Ghilardi, M. (2002). *Die Evaluation des DELV-Programmes bei Schülerinnen und Schülern in der*

- beruflichen Ausbildung* (SIBP Schriftenreihe N° 16). Zollikofen, Suisse : Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Büchel, F. P., Paour, J.-L., Courbois, Y. & Scharnhorst, U. (Éd.). (1998). *Attention, mémoire, apprentissage : études sur le retard mental*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Büchel, F. P. & Pelgrims Ducrey, G. (1993). L'éducation cognitive. In S. Ionescu (Éd.), *La déficience intellectuelle* (pp. 77-98). Ottawa/Paris : Agence d'Arc/Nathan.
- Büchel, F. P. & Schlatter, C. (2001). L'apprentissage cognitif. In J.-A. Rondal & A. Comblain (Éd.), *Manuel de psychologie des handicaps : sémiologie et principes de remédiation* (pp. 49-80). Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Burack, J. A. & Zigler, E. (1990). Intentional and incidental memory in organically mentally retarded, familial retarded, and nonretarded individuals. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 532-540.
- Butterfield, E. C., Slocum, T. A. & Nelson, G. D. (1992). Cognitive and behavioral analyses of transfer of learning are functionally equivalent. In J. S. Carlson (Ed.), *Advances in cognition and educational practice : Remediation, giftedness and creativity, and teacher education* (Vol 1B, pp. 3-45). Greenwich, CO : Jai Press.
- Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 391-490). New York : Cambridge University Press.
- Case, R. (1985). *Intellectual development : Birth of adulthood*. New York : Academic Press.
- Cavanaugh, J. C. & Borkowski, J. G. (1980). Searching for metamemory-memory connections. *Developmental Psychology*, 16, 441-453.
- Chi, M. T. H. (1987). Representing knowledge and metaknowledge : Implications for interpreting metamemory research. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. & Glaser, R. (1981). *Categorization and representation of physics problems by experts and novices* (Technical Report N° 4). University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Chi, M. T. H. Glaser, R. & Rees, E. (1981). *Expertise in problem solving* (Technical Report N° 5). University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Detterman, D. K. (1979). Memory in the mentally retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency* (pp. 727-760). Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Detterman, D. K. (1998). Une théorie systémique du retard mental. In F. P. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois & U. Scharnhorst (Éd.), *Attention, mémoire, apprentissage : études sur le retard mental* (pp. 31-41). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.

- Detterman, D. K., Mayer, J. D., Caruso, D. R., Legree, P. J., Connors, F. A. & Taylor, R. (1992). Assessment of basic cognitive abilities in relation to cognitive deficits. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 251-286.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning : Cognitive and computational approaches*. Amsterdam : Pergamon.
- Duijker, H. C. J. & van Rijswijk, M. J. (1975). *Trilingual Psychological Dictionary* (Volume 1 : English / French / German). Bern : Huber.
- Ellis, N. R. (Ed.). (1979). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Feuerstein, R. & Hoffman, M. B. (1995). Conflit inter-génération des droits : imposition culturelle et réalisation de soi. In F. P. Büchel (Éd.), *L'éducation cognitive* (pp. 103-134). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment : An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore : University Park Press.
- Flammer, A. & Schmid, H. (1995). Tests d'apprentissage : concept, réalisation, évaluation. In F. P. Büchel (Éd.), *L'éducation cognitive* (pp. 179-214). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Original publié 1982.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments : What is memory development the development of ? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Freud, S. (1959). *Collected papers*. New York : Basic Books.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2^e éd.). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gallagher, J. J. (1984). The search for developmental models for understanding mental retardation. In P. H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 39-53). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou & A. Ortony (Ed.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 9-47). San Diego, CA : Academic Press.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation* (3^e éd.). Washington DC : American Association on Mental Retardation.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten : Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern : Haupt.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (1992). Kategorisierungstraining bei Grund- und Sonderschülern (L) : Zur Rolle metamemorialer Instruktionselemente. *Psychologie, Erziehung und Unterricht*, 39, 179-189.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 7-47.

- Herrmann, T. (1980). *Ueber begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien : Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination* (Bericht N° 15). Universität Mannheim, Forschungsgruppe Sprache und Kognition, Lehrstuhl Psychologie III.
- Herrmann, T. (1982). Ueber begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien. *Sprache und Kognition*, 1, 3-14.
- Hodapp, R. M., Leckman, J. F., Dykens, E. M., Sparrow, S. S., Zelinsky, D. G. & Ort, S. I. (1992). K-ABC Profiles in children with Fragile X syndrome, Down syndrome, and nonspecific mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(1), 39-46.
- Hodapp, R. M. & Zigler, E. (1997). New issues in the developmental approach to mental retardation. In W. E. MacLean, Jr. (Ed.). *Ellis' handbook of mental deficiency : Psychological theory and research* (3^e éd., pp. 115-136). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Holland, J. G. & Skinner, B. G. (1961). *The analysis of behavior*. New York : McGraw Hill.
- Horisberger-Golaz, N. (1994). *Programme DELF : Bases théoriques et expérience dans une classe d'élèves avec difficultés d'apprentissage*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Ingerslev, C. F. (1861). *Lateinisch-deutsches Schul-Wörterbuch*. Braunschweig : Friedrich Vieweg und Sohn.
- Ionescu, S., Magerotte, G., Pilon, W. & Salbreux, R. (1995). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières, Canada : Université de Québec à Trois-Rivières.
- Jeske, W. (1995). *Lernstörungen und Leistungshemmungen*. Berlin : Luchterhand.
- Johnson, M. & Werner, R. A. (1980). *Guide progressif des acquisitions chez l'enfant handicapé mental*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kane, J. F. & Kane, G. (1984). *Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten*. Bern : Huber.
- Klauer, K. J. (Ed.). (1993). *Kognitives Training*. Göttingen : Hogrefe.
- Koegh, B. K. (1990). Definitional assumptions and research issues. In H. L. Swanson & B. K. Koegh (Ed.), *Learning Disabilities : Theoretical and Research Issues* (pp. 13-19). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C. Sr. & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory (Serial N° 159, Vol. 4, N° 1). *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz. (1978). *Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte*.
- Linder, M. (1962). *Lesestörungen bei normalbegabten Kindern*. Zürich : Schweizerischer Lehrerinnenverein.

- Luckasson, R., Coulter, D. L., Poloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (Ed.). (1992). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Magerotte, G. (1984). *Manuel d'éducation comportementale clinique*. Bruxelles : Mardaga.
- Matson, J. L. & McCartney, J. R. (1981). *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. New York : Plenum.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M. & Siperstein, G. N. (1993). Conceptual and psychometric concerns about the 1992 AAMR definition of mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98(3), 325-335.
- Menache, C. C., Urion, D. K. & Haenggeli, Ch. A. (1999). Hyperactivité avec déficit de l'attention : le point de vue du neuropédiatre. *Médecine et Hygiène*, 57(2273), 1994-2001.
- Montreuil, N., Abrassart, J.-B. & Magerotte, G. (1990). L'enseignement de la compétence générale « acheter » à des adultes handicapés mentaux. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 1, 105-120.
- Norman, D. A. & Bobrow, D. G. (1975). On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 7, 44-64.
- Paour, J.-L., Jaume, J. & de Robillard, O. (1995). De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions. In F. P. Büchel (Éd.), *L'éducation cognitive* (pp. 47-102). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Perkins, D. N., Simmons, R & Tishman, S. (1990). Teaching cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Structured Learning*, 4, 285-303.
- Perrez, M., Büchel, F., Ischi, N., Patry, J.-L. & Thommen, B. (1985). *Erziehungspsychologische Beratung und Intervention*. Bern : Huber.
- Perrez, M., Ischi, N., Patry, J.-L. & Büchel, F. (1979). The mediator counseling system in school and family : I. Implementation of the System. *Behavioural Analysis and Modification*, 4, 239-248.
- Perrig, W. J., Wippich, W. & Perrig-Chiello, P. (1993). *Unbewusste Informations-verarbeitung*. Bern : Huber.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology* (3^e éd., pp. 703-732). New York : John Wiley.
- Piéron, H. (1992). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge : An essay on the cognitive unconscious*. New York : Oxford University Press.
- Reiss, S. (1994). Issues in defining mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 99(1), 1-7.
- Rinaldi, D. O., Hessels, M. G. P., Büchel, F. P., Hessels-Schlatter, C. & Kipfer, N. M. (2003). External memory and verbalization in students with moderate mental retardation : Theory and training. In F. P. Büchel & D. K. Detterman (Ed.), *Empirical research in mental retardation : European contributions*. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(1).

- Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Ed.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale : Erlbaum.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing : II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127-190.
- Simon, H. A. (1979). *Models of thought*. New Haven : Yale University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : MacMillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Sternberg, R. J. (1984). Macrocomponents and microcomponents of intelligence : Some proposed loci of mental retardation. In P. H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 89-114). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1985). A triarchic theory of mental retardation. In N. R. Ellis & N. W. Bray (Ed.). *International review of research in mental retardation* (Vol. 13, pp. 301-326). New York : Academic Press.
- Sturny, G. (1985). *Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- U.S. Office of Education. (1977). Education of handicapped children. Assistance to states : Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Whitman, T. L. & Scibak, J. W. (1979). Behavior modification research with the severely and profoundly retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency* (2^e éd., pp. 289-340). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Zigler, E. & Balla, D. (Ed.). (1982). *Mental retardation : The developmental-difference controversy*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Zeaman, D. & House, B. J. (1963). The role of attention in retardate discrimination learning. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency*. New York : McGraw-Hill.
- Zeaman, D. & House, B. J. (1979). A review of attention theory. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency : Psychological theory and research* (2^e éd., pp. 63-120). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Zigler, E. & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Histoire de l'éducation spéciale : une spécificité plurielle

Martine Ruchat
Université de Genève

La question des ruptures et des continuités réciproques entre les travaux menés en éducation ordinaire et en éducation spéciale¹ proposée par la collection *Raisons éducatives* m'invite à réfléchir sur l'existence d'un champ² historiographique³ de l'éducation spéciale à part entière et à appréhender l'historicité de ce champ comme élément constitutif de sa spécificité.

Dans un premier temps, j'interroge la place des objets de l'éducation spéciale dans le champ de l'histoire et plus précisément dans celui de l'histoire de l'éducation, interrogation qui entraîne un commentaire sur les définitions de ses propres objets. Dans un deuxième temps, je me centre sur la spécificité du champ de l'histoire de l'éducation spéciale, qui est liée à sa constitution progressive par une diversité d'approches en sciences humaines et sociales – dans lesquelles la sociologie tient une place prépondérante –, historiennes ou non, universitaires ou non. Cette diversité se manifeste dans la littérature qui constitue elle aussi ce champ, et dont j'ai

1. Le terme de *spécial* renvoie tout autant aux populations auxquelles on attribue de l'aide, des soins, des apprentissages, qu'à des pratiques, elles aussi *spéciales* (Veya, 1998). Le qualificatif de *spécialisé* fait plutôt référence aux spécialistes que sont devenus les éducateurs et éducatrices, ainsi que les instituteurs et institutrices, à partir de la mise en place des formations professionnelles (Avanzino, 1980 ; Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999). Ces termes sont par ailleurs souvent utilisés comme des synonymes.

2. La métaphore spatiale présente une première définition du champ comme un espace géographique et symbolique travaillé par l'homme, et donc socialement organisé selon des conceptions culturelles et sociales construites, elles aussi, dans l'histoire.

3. Historiographie : étude du déroulement de l'histoire, c'est-à-dire des faits au sens d'un espace et d'un temps déterminé.

choisi ici de rappeler les ouvrages marquants (voir bibliographie). Ce faisant, les travaux divers produits depuis les années septante éclairent le champ de histoire de l'éducation spéciale. Je suis consciente d'avoir ainsi échappé à la question de l'existence d'une histoire de l'éducation *spéciale* qui serait différente, ou identique, à celle de l'histoire de l'éducation *ordinaire*, de l'avoir en quelque sorte tordue, mais à mon avis la question n'est pas pertinente ou alors elle est impertinente. Car, fondamentalement, l'histoire de l'éducation spéciale est plurielle, transdisciplinaire, interdisciplinaire voire in-disciplinée ; elle ne peut donc s'inscrire dans une logique disciplinaire, au double sens de discipline académique et d'ordre, d'ordonnement. Mais *de facto*, l'histoire de l'éducation spéciale existe, avec ses chercheurs, ses problématiques, ses associations et ses revues, dans les interstices des champs de connaissance, dans l'entre-deux des disciplines, et constamment, elle dialogue avec le temps présent. Sa reconnaissance comme discipline académique est une chose, sa reconnaissance comme champ disciplinaire en est une autre.

L'historiographie de l'éducation spécialisée n'est pas facile à réaliser. Cette difficulté rend justement compte des différents niveaux de réalité de l'éducation spéciale : d'une part, la réalité institutionnelle, soit la reconnaissance universitaire d'un champ voire d'une discipline, la reconnaissance du statut scientifique de ses travaux, le statut de l'interdisciplinarité dans l'université, et d'autre part la réalité intellectuelle, soit l'instabilité d'un corps d'objets, la construction sociale de ses objets, la reconnaissance de l'interdisciplinarité ou plutôt de l'*indisciplinarité* du champ de l'éducation spéciale et par conséquent de son histoire. L'idée que j'avance est celle de la nécessaire interdisciplinarité du champ de l'histoire de l'éducation spéciale, laquelle renvoie à la disparité voire à la dispersion de ses objets, une interdisciplinarité nécessaire à la compréhension des paradoxes qui traversent constamment le champ de l'éducation spéciale. J'en décline quelques-uns : aider et contraindre, éduquer et punir, protéger et discipliner, contrôler et connaître, intégrer socialement et exclure individuellement, spécifier et généraliser. Cette interdisciplinarité mobilise, par la confrontation des logiques disciplinaires diverses, un discours critique sur la réalité, garant de vérité.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE : CHAMP ET OBJET

La recherche des objets du champ de l'éducation spéciale dans le champ de l'histoire et de l'histoire de l'éducation tient du conte de quête. Quelques obstacles s'annoncent sur le chemin de la connaissance. L'éducation spéciale n'est pas mentionnée dans les *nouveaux objets* de la *Nouvelle*

histoire, tels que les a définis Jacques Le Goff (1988)⁴, sauf à l'insérer, par sous-entendu, dans l'histoire des mentalités ou l'histoire des pauvres, voire des marginaux, car c'est ainsi qu'ont souvent été recensés dans l'histoire, les malades, les aveugles, les sourds et les estropiés. Elle n'est pas présente non plus dans l'ouvrage de Marie-Madeleine Compère, paru en 1995, *L'histoire de l'éducation en Europe*. En effet, dans son chapitre sur l'enfance, l'auteur ne consacre qu'un seul paragraphe à l'*enfant placé*.

Les pauvres, les marginaux, les « handicapés », les enfants placés, sont indéniablement les populations dont s'occupe le champ de l'éducation spéciale ; ces populations qui sont dans des situations non-ordinaires, autrement dites « spéciales ». Leur éducation comme objet d'étude – en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants – devrait faire partie de l'histoire plus générale de l'éducation. Or, curieusement, il n'en est rien. Comme le relève Maurice Capul (1990a, p. 61), les enfants sont les grands absents de l'histoire de l'éducation et de l'assistance, alors même qu'ils sont la raison première des prises en charges institutionnelles. C'est vers l'histoire de l'enfance (Becchi & Julia, 1998) qu'il faut alors cheminer. Ses historiens ont développé des recherches sur l'enfant *abandonné* et l'enfant *placé*, objets d'études par excellence de l'histoire de l'éducation spéciale, complétant par là les données des historiens démographiques (Bardet 1987 ; Boswell, 1993). Mais les historiens et historiennes de l'éducation spéciale sont aussi à chercher ailleurs ; il en est de même pour ses objets.

Les objets de l'histoire de l'éducation spéciale appartiennent à une réalité construite, relative, arbitraire, symbolique que révèle l'histoire des classifications, notions et concepts qui ponctuent somme toute une histoire de l'enfant-problème. En amont, cette histoire ouvre sur les représentations sociales de ce qui est juste, beau, tolérable, normal, mises en discours par des acteurs puissants, et en aval, sur les différentes figures⁵ de la déviance que celles-ci *produisent*, ainsi que sur les solutions prônées. Le caractère contingent des représentations et des normes sociales contraste avec l'ampleur des solutions mises en place en termes d'institutions essentiellement. Celles-ci venant légitimer la pertinence des distinctions opérées dans l'étendue des réalités enfantines.

4. La « Nouvelle histoire » correspond, selon François Dosse, à la troisième génération de l'École des Annales, commencée avec Lucien Febvre et Marc Bloch, et qui va de 1929 au milieu des années 80 (Dosse, 1987). Cette école d'histoire sociale a intégré des éléments méthodologiques d'autres disciplines des sciences humaines (sociologie, linguistique structurale, anthropologie). La statistique, par exemple, permet aux historiens de dégager des phénomènes sociaux sur le temps long.

5. La figure est un terme polysémique qui renvoie à la fois à une forme extérieure, une représentation de signes graphiques ou de signes et symboles, il est aussi synonyme de visage. Comme production symbolique, la figure relève du discours, elle tient de la notion ou du concept, c'est-à-dire d'une représentation sociale de la réalité : l'enfant est donc figuré.

Le psychologue Edouard Claparède (1873-1940), prônait, à Genève, une école sur mesure, c'est-à-dire adaptée aux individualités des élèves, jusque et y compris aux élèves *arriérés* et *anormaux*. Il n'en a pas moins été acteur et promoteur des lieux de ségrégation et d'exclusion qu'ont été, en premier lieu, les classes spéciales, l'institut médico-pédagogique et la consultation médico-pédagogique comme lieu de dépistage, de classement et de dénomination de l'*anormal*.⁶ Il en va de même des premiers psychopédagogues, les Binet, Claparède, Decroly, Montessori et Antipoff, qui se sont intéressés aux enfants classifiés comme *anormaux*, que ce soit en Europe ou au Brésil. Ils ont toujours conçu cette éducation comme une adaptation à des populations, certes distinguées institutionnellement (dans une classe spéciale, une classe de développement, un institut médico-pédagogique), mais une éducation généralisable à tous les élèves : « Ce qui est bon pour les maîtres de classes spéciales, l'est pour ceux des classes ordinaires » et « ce qui est bon pour les enfants *anormaux*, l'est pour les enfants normaux » ont-ils toujours clamé. Ils n'en ont pas moins été aussi promoteurs d'instituts en dehors de l'école. Ce paradoxe essentiel du champ de l'éducation spéciale, qui se reflète dans son histoire, perdure aujourd'hui jusque et y-compris dans l'histoire de l'éducation spéciale comme discipline : exister comme pratique sociale, tout en niant la spécificité de ses objets, qui appartiennent à diverses disciplines et à aucune spécifiquement.

En 1981, Philippe Ariès, historien des mentalités, auteur du célèbre ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), donne une conférence, devant un parterre de médecins et de travailleurs sociaux, sur « Les attitudes devant les handicapés » (Ariès, 1993). Cette conférence est d'une lecture fort intéressante vingt ans plus tard. Prenons le temps de suivre sa pensée. L'historien démographe, l'historien des mentalités et des temps longs de l'histoire, l'historien de la vie privée, qu'était Ariès s'interroge sur la marginalisation des populations qui selon lui étaient *autrefois* confondues dans une même communauté. Il fait alors appel à des souvenirs personnels relatifs à ceux « qu'on n'appelait pas encore les handicapés. On disait les arriérés » (Ariès, 1993, p. 214). Spontanément l'historien *historicise* en partant de ses souvenirs, de ses représentations, et il marque les temps : il y a le temps des *arriérés*, le temps des *infirmes* et le temps des *handicapés*. Mais il y a aussi, note-il, un temps *avant* : avant ce qu'il nomme la « grande révolution du sentiment, de l'affectivité, qui va de la fin du 18^e siècle au début du 20^e siècle » (p. 217). Premier constat de l'historien : « Il me semble que nous savons très peu de choses des attitudes anciennes devant l'infirmité, l'anormalité physique ou mentale » (p. 217). Face à ce manque d'informations, Ariès se tourne vers le philosophe qu'était Michel Foucault et vers le statut que celui-ci accorde à la folie et à l'anomalie en général et qu'il relève dans des moments particuliers de transgression où le normal est tourné en dérision (Foucault, 1961). Ariès en conclut qu'avant

6. Voir Ruchat (2003).

cette révolution, l'infirme partageait sa vie avec la communauté en fonction des tolérances ; preuve en serait, selon Nicole Castan qu'il cite, la rareté des injures liées à l'infirmité (Castan, 1980, cité par Ariès, 1993, p. 219). Le seuil de tolérance devient un indicateur historique et cette étude démontre les balancements entre la résignation et la colère, face aux comportements différents, pouvant déboucher sur une décision d'internement. Cette idée d'une indifférence et d'une tolérance à l'infirmité, qui caractériseraient les sociétés traditionnelles, est reprise, l'année suivante, par le philosophe Henri-Jacques Stiker dans son ouvrage *Corps infirmes et sociétés*, ouvrage fondateur d'un intérêt pour le handicap à travers une approche d'anthropologie historique (1982). Parlant du Moyen-Age, il cite la conférence d'Ariès : « La normalité c'était le bariolage et nul ne se préoccupait de ségrégation, car le plus *naturel* était qu'il y eût des malformations » (Stiker, 1982, p. 79). Cette vision quelque peu angélique du passé, renforcera le regard critique posé par les chercheurs sur les phénomènes de déviance sociale au 19^e siècle.

Le basculement culturel de la fin du 18^e siècle qu'ont mis en évidence des auteurs comme Foucault, Ariès, Stiker et bien d'autres après eux, a favorisé une analyse sociologique du *contrôle social*. Car, au 19^e siècle, *l'infirme*, *l'idiot*, *l'abandonné moralement*, le *vicieux* vont être les objets de dépistage et de classement en catégories morales, médicales, anthropologiques, psychologiques. Désormais, la différence dérange, dégoûte, fait peur ; autant de sources d'exclusion. Les pauvres, les assistés, les enfants scolarisés sont l'objet d'attentions particulières de la part des associations philanthropiques et de l'État. Ils font l'objet de plaintes, de placements et de traitements particuliers et participent volontairement ou non aux processus de construction de problèmes sociaux. L'histoire de l'éducation spéciale devient alors celle de la déconstruction de phénomènes problématiques comme, par exemple, les bandes de jeunes, la délinquance, l'arriération scolaire, le vagabondage, le crime, etc. L'histoire de l'éducation spéciale se fait alors histoire de la connaissance de ces phénomènes, de la clinique du sujet moral, des notions du sens commun, des catégories nosographies et des concepts (Ruchat, 2003).

Dès le 19^e siècle, le mouvement philanthropique a produit des ouvrages et des brochures sur l'enfance *abandonnée et vicieuse* (Ladame, 1879 ; Lallemand, 1902-1912 ; Terme & Montfalcon, 1840), sur l'enfant ouvrier – pensons à la célèbre enquête du médecin Louis-René Villermé (1782-1863) –, sur la « durée trop longue du travail des enfants dans beaucoup de manufactures » (1837). Certes, la littérature, et en particulier les contes, ont aussi créé des personnages emblématiques de la pauvreté ou de l'abandon, comme le Petit ramoneur, le Titi parisien, le Petit Chose, Cendrillon, le Petit Poucet, etc., et les historiens de l'enfant se sont particulièrement centrés sur le phénomène de l'abandon d'enfants. Mais le champ de l'histoire de l'éducation spéciale a produit ses propres récits sur l'enfant *placé* (Capul, 1989,

1990b ; Schlemmer, 1972), l'enfance *inadaptée* (Chauvière, 1980), l'enfance *coupable* (Renouard, 1990), la *jeunesse délinquante* (Roumajon, 1989), l'enfant *vicieux* (Ruchat, 1993, 1995a, 1995b, 1996, 1999a), l'enfance *inadaptée* (Roca, 1994), l'enfance *anormale* (Muel-Dreyfus, 1975 ; Vial, 1990), les *enfants de la Petite Roquette* et les *Apaches* (Perrot, 1987, 2001), l'enfant *difficile* (Ontiveros, 2002).

Cette enfance *déviante* a une histoire que certains auteurs ont alimentée en montrant le changement dans les représentations sociales de l'enfant. On passe ainsi de l'enfant *coupable* à l'enfant *inadapté* (Renouard, 1990), de l'enfant *trouvé* à l'enfant *ouvrier* (Sandrin, 1982), de l'enfant *vicieux* à l'enfant *difficile* (Ontiveros, 2002). Aujourd'hui un changement dans les représentations de l'enfant n'est-il pas en train de se faire ? L'enfant *vic-time* devient *résilient*.

CONSTITUTION DU CHAMP DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE : QUELLE SPÉCIFICITÉ ?

Fondamentalement, ce champ de l'histoire de l'éducation spéciale s'est constitué à partir de questionnements. Ce sont d'abord ceux des éducateurs spécialisés de l'après-guerre, qui, à la recherche d'une filiation, ont tenté de reconstruire l'histoire des pionniers et de leurs actions. Pionniers d'institutions, pionniers de pratiques pédagogiques et médico-pédagogiques, pionniers de la formation, tous ces acteurs alimentent l'histoire de l'éducation spéciale et spécialisée par leurs actions et leurs discours : Vincent de Paul, l'abbé Charles-Michel de l'Épée, Jean-Gaspard Itard, Désiré-Magloire Bourneville, Johan-Jacob Guggenbühl, Edouard Seguin, Edouard Claparède, Alice Descoedres, Gustave Bager, Georges Heuyer, Henry Brantmay et bien d'autres. Légende rose, mais aussi *obscur préhistoire* (Capul, 1990a, p. 60) et polémiques autour de personnalités comme Seguin (Pélicier & Thuillier, 1996) ou Guggenbühl (Korpez & Ruchat, 1998 ; Ruchat, 2000b), et autour des *bagnes d'enfants* (Gaillac, 1971 ; Ruchat, 2000a). Dans un article intitulé « L'apport de l'histoire dans le champ de l'éducation spéciale », Capul (1990a) voit dans l'histoire un moyen pour un corps professionnel de mieux se définir en scrutant son passé et il en appelle à sauvegarder le patrimoine commun pour les générations futures (p. 58).

Ce champ historique répond aussi à des interrogations posées dans le présent par des philosophes, anthropologues, sociologues, historiens, éducateurs spécialisés, assistants sociaux, pédagogues, lesquels cherchent des réponses par ce retour en arrière qu'offre la démarche historique : la classification, la ségrégation, l'exclusion, l'intégration comme phénomènes ont été des objets privilégiés. Tous, depuis la fin des années septante, des

philosophes, de Foucault à Stiker, en passant par les sociologues et pédagogues, Muel-Dreyfus, Vial, et bien d'autres chercheurs et chercheuses souvent affiliés aujourd'hui aux associations – la *Société internationale pour l'histoire des infirmités, déficiences, inadaptations, handicap* (ALTER), le *Centre National pour l'histoire de l'éducation surveillée* (CNAHES), l'*Association pour l'histoire de l'éducation surveillée et de la protection judiciaire des mineurs* (AHES-PJM) et le *Groupe romand pour l'histoire de l'éducation et de l'action sociale* (GRHEAS) – démontrent, entre autres thématiques, le caractère construit des phénomènes de la délinquance, de l'arriération, de la déficience ou du handicap.

L'histoire de l'intégration sociale des enfants déficients en est un exemple parmi d'autres. Elle permet de mieux comprendre aujourd'hui les résistances à l'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux (Gillig, 1999). L'histoire des discours politiques sur l'intégration montre une constante préoccupation dès la fin du 19^e siècle de ne pas laisser les *deshérités* en arrière de la marche du progrès. Une logique d'intégration sociale est constamment présente, laquelle engendre paradoxalement, au nom de celle-ci, de nouvelles institutions, facteurs de ségrégation. Si la logique charitable, traditionnelle, à laquelle s'adjoint au 19^e siècle la logique républicaine, répondent (réellement ou apparemment) à une idée généreuse de maintien des liens sociaux (par charité, par solidarité), elles n'en sont pas moins traversées par une double préoccupation du monde politique. D'une part, celle de contrôler les populations sous la forme du dénombrement, du dépistage, du classement, de l'évaluation des besoins (des manques) et de désignation des pathologies, lesquelles impliquent des phénomènes de distinction, de ségrégation, voire d'éloignement des éléments dangereux et de séparation des *inéducables* (exclusion). D'autre part, celle d'organiser l'école sur le mode de la rentabilité (« taylorisation scolaire ») : pronostiquer l'éducabilité, faire parcourir à l'élève les années scolaires en le moins de temps possible (d'où les classes de rattrapage, de raccordement, de récupération, etc) ; ne pas perdre les acquis scolaires de l'enseignement primaire ; évaluer les progrès possibles ; orienter l'élève sur l'apprentissage ou le travail futur. Quant à la logique *assurancielle*, en œuvre dans la seconde moitié du 20^e siècle, elle ajoute à cette dernière préoccupation de politique scolaire, celle de diminuer les coûts de l'assistance. Il s'agit de prévenir le risque d'assistance par une assurance invalidité qui, dans sa conception fondamentale, est une réadaptation des infirmes au travail. Ainsi l'histoire de l'intégration contient celles de la ségrégation et de l'exclusion et réciproquement.

L'histoire de l'éducation spéciale interroge plus que toute autre histoire le rapport entre centre et marges, entre normes et déviances, dont les distances varient selon les périodes et les conditions économiques, politiques, sociales, et qui, périodiquement, font l'objet d'un *recodage*. L'ouvrage de

Canguilhem (1994) *Le normal et le pathologique*, dont l'édition originale date de 1966, pourrait être alors aussi considéré comme un premier fondement épistémologique de l'histoire de l'éducation spéciale. Elle n'exclut d'ailleurs nullement une histoire des effets des didactiques spéciales, de l'évaluation des progrès des élèves et du soulagement de leurs souffrances : histoire qui reste encore à faire.

UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE

L'histoire de l'éducation spéciale est à l'origine une socio-histoire, c'est-à-dire une histoire des acteurs et des *mécanismes sociaux*, étudiés le plus souvent à travers la question du pouvoir et des *conflits d'intérêt*. C'est une histoire qui met en exergue les processus de construction sociale des problèmes débouchant sur une histoire des institutions sociales, des pratiques et des discours dominants ou dissidents.⁷ Dans ce sens, Foucault a indéniablement été un stimulant pour la réflexion historique (Veyne, 1978), et en particulier pour l'histoire des grandes institutions du 19^e siècle (l'école, la prison, la police, l'hôpital, la maison de correction), avec ses ouvrages *Histoire de la folie à l'âge classique* et *Surveiller et punir* (1961, 1975), ainsi que ses cours au Collège de France, tel celui de l'année académique 1974 à 1975, intitulé *Les anormaux* (1999).

En matière de déviance sociale, l'approche historique s'est volontiers faite sociologie du contrôle social. L'influence de la sociologie dans l'histoire est évidente (Passeron & Prost, 1990 ; Ruano-Borbalan, 1993), mais elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de l'éducation spéciale, dont les études historiques seront influencées par la sociologie américaine de la déviance avec Erwin Goffman (1975), Howard Becker (1985) et par la sociologie française avec Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) et la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*. Mais ce sont aussi les sciences sociales qui ont intégré l'histoire pour mieux comprendre les *phénomènes sociaux* de marginalité, de délinquance, d'arriération, de ségrégation, de vulnérabilité et de handicap.

L'approche socio-historique se prête particulièrement à la relativité des objets de l'histoire de l'éducation spéciale, laquelle se teinte de concepts sociologiques : *construction sociale de la réalité, vision séquentielle des problèmes sociaux, représentations sociales, production de notions, interactions sociales, rapports de pouvoir, contrôle social*. Nombre d'ouvrages interrogent l'histoire sociale par les concepts sociologiques. Que cela soit celui de *l'exclusion* (Renouard, 1982), de *l'inadaptation* (Vial, 1969, 1970),

7. Pour davantage de références voir *Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales* (1998).

de la *ségrégation* (Roca, 1994), de la *spécialisation* (Vial, 1990), ou de l'*innovation* (Ruchat, 1997, 2003). Mais c'est plus fondamentalement le processus de *construction de la réalité* (Berger & Luckmann, 1986) qui par cette approche est analysé, auquel renvoient les notions de *construction idéologique* (Gateaux-Menecier, 1990), *naissance* ou *invention* des phénomènes sociaux (Ruchat, 1993, 2003). Car quelle que soit la réalité factuelle (y compris biologique), elle est à la fois dépendante des représentations sociales qui lui sont antérieures, et productrice de nouvelles représentations, en terme notamment de *problème social*. Une réalité perçue comme dérangeante, intolérable, différente de l'attente commune en fonction des représentations est rendue problématique par des acteurs sociaux qui en font une question de manque, de danger, de risque, de violence, de mal. L'histoire de l'éducation spéciale fait aussi partie d'une histoire générale du mal.

L'histoire de l'éducation spéciale se développe à mon avis, dès les années septante, autour de l'histoire de deux grandes institutions du 19^e siècle : la prison et l'école. Les sociologues et les historiens vont s'interroger sur deux objets : la prison, institution totalitaire, et l'école, institution inégalitaire (en lien notamment avec l'idée de démocratisation) et développer ainsi des réflexions autour du pouvoir et de la norme. Du côté des prisons, l'étude conjointe de l'enfant et de la prison a d'abord été, depuis les années 1950, un objet de la sociologie, et en particulier de la sociologie de la déviance, et en particulier de la *délinquance juvénile*. Cette question n'a été que récemment couverte par le champ historiographique. Dans les années septante, le livre militant de Foucault *Surveiller et punir* (Mauger, 1996), dont on sait qu'il a été écrit en parallèle à son engagement dans le Groupe d'information sur les prisons (GIP), a fait bien des émules⁸. Des historiens et historiennes provenant d'ailleurs souvent d'une autre discipline académique voire du *terrain* de l'éducation spéciale, vont s'intéresser à l'institution para-pénale qu'est la maison de correction (Carlier, 1994 ; Chmelik, 1978 ; Digneffe & Dupont-Bouchat, 1982 ; Dupont-Bouchat, 1996 ; Gaillac, 1971 ; Perrot, 1987, 2001 ; Quincy-Lefebvre, 1997 ; Ruchat, 1993, 1999a, 2000a).

Du côté de l'école, c'est en 1975 que Francine Muel-Dreyfus publie un article intitulé « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale » dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*. S'inscrivant dans un courant critique de la sociologie et de la philosophie mettant en cause le rôle normatif de l'école, sa fonction colonisatrice des classes populaires et reproductrice des classes sociales⁹, son article ancrera dans les esprits, pour longtemps, ce lien étroit entre obligation de l'instruction et

8. Voir Lenoir (1996) *Michel Foucault : Surveiller et punir : la prison 20 ans après*.

9. Baudelot et Establet (1971), Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Canguilhem (1994), Donzelot (1977), Foucault (1975).

apparition d'une nouvelle catégorie épistémologique à la fois scolaire et sociale : l'enfance *anormale*. La question de l'identité sociale des promoteurs des classes spéciales stimulera d'ailleurs d'autres recherches. C'est la question de la ségrégation au moyen des classes spéciales qui a amené Monique Vial (philosophe et docteur en sciences de l'éducation) à réfléchir, dès 1969, à la création des classes de perfectionnement en France et à leurs instigateurs. Et, c'est l'arrivée, au début du 20^e siècle, des nouveaux acteurs que sont les psychologues scolaires qui a entraîné une interrogation sur la place de la médecine dans le champ de l'éducation spéciale¹⁰.

L'histoire de l'éducation spéciale croise aussi d'autres histoires : celle de la philanthropie et de ses nombreuses figures et actions sociales (AREPPOS, 1994) ; celle des congrégations qui se vouent à l'enfance déshéritée et anormale (Droux, 1998, 2000) ; ainsi que celle des associations privées tel qu'à Genève, le *Comité genevois pour l'éducation de l'enfance abandonnée* (1863) et *l'Association de protection de l'enfance abandonnée* (1889) (Ruchat, 1993) ; celle, au 20^e siècle, des politiques sociales. L'État intervient alors dans le champ de la philanthropie sous différentes formes. En premier lieu, par les lois (de la loi sur l'enfance abandonnée jusqu'à la loi sur l'intégration scolaire des enfants déficients, la loi sur l'assurance invalidité et la loi sur l'assistance aux victimes) ; par l'ouverture d'établissements, de services et de formations (pour les assistantes sociales, pour les pédagogues *spécialistes* de la protection de l'enfance ou de l'éducation spéciale, pour les éducateurs spécialisés) qui formeront le *champ* de l'éducation spécialisée (Jaeger & Wacjman, 1998 ; Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999 ; Pahud, de Saussure & Rochat, 1992).

Sous l'influence de nouveaux champs d'études comme l'histoire de la vie privée, l'histoire des femmes, l'histoire du mouvement ouvrier, l'histoire de l'éducation spéciale interroge les stratégies des acteurs et un retour sur la biographie oriente aussi le travail archivistique. Les journaux privés, les journaux d'institutrices, d'assistantes sociales, de juges pour enfants, comme celui du juge vaudois Maurice Veillard-Cybulsky (1894-1978), étudié aujourd'hui par Claude Pahud, ainsi que les dossiers médico-pédagogiques des élèves qui deviennent des archives essentielles autant pour l'histoire de la vie privée que pour celle de l'éducation spécialisée.

Quant au développement d'une histoire comparée, en vogue en histoire de l'éducation notamment, elle atteint aussi l'histoire de l'éducation spéciale : une recherche internationale sur l'émergence des politiques et pratiques de protection de l'enfance au 19^e siècle a donné lieu à divers colloques et à une publication : *Enfance et justice au XIX^e siècle* (Dupont-

10. Voir à ce sujet Gateaux-Mennecier (1989, 1990), Lussi & Muller (2001), Mazereau (2001), Muel-Dreyfus (1975), Ruchat (1997, 1999b, 2002, 2003), Thomann (1998), Vial (1990), Vial, Plaisance et Stiker (2000), Zafiropoulos (1981).

Bouchat & Pierre, 2001). Un second projet international est en cours sur l'histoire des tribunaux pour mineurs.

EN CONCLUSION

L'historien et l'historienne qui travaillent dans le champ de l'histoire de l'éducation spéciale doivent embrasser largement le champ des sciences humaines et sociales. Le *spécial* est un démultiplicateur d'histoires. Il en appelle autant à la sociologie ou la linguistique qu'à l'anthropologie et la philosophie. Car, ce qui fait l'objet de l'histoire de l'éducation spéciale est forcément la déconstruction d'une réalité en termes de discours (et de représentations sociales), d'institutions, d'acteurs, de pratiques sociales et institutionnelles et de politiques sociales, ce qui explique l'approche forcément interdisciplinaire, décloisonnante en termes de disciplines scientifiques.

La spécificité de l'histoire de l'éducation spéciale renvoie autant à sa constitution progressive par diverses disciplines et à la diversité de ses objets historiquement construits, qu'à la diversité des formations disciplinaires de ses chercheurs, la diversité des questionnements portant sur la réalité présente et la diversité des autres champs historiques qu'elle croise.

Ces éléments constitutifs forment aussi un champ spécifique que ma communication a tenté de baliser entre les méandres des disciplines et des ouvrages produits. Cette spécificité dans la diversité est aussi à mon avis une garantie contre une tendance à légitimer par l'histoire des faits alors naturalisés ou mythifiés. L'histoire de l'éducation spéciale est par là même un espace critique de l'éducation spéciale, de ses discours et de ses pratiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AREPPOS. (1994). *Philanthropie et politique sociales en Europe (XVIII-XX^e siècle)*. Paris : Economica.
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- Ariès, Ph. (1993). *Essais de mémoire*. Paris : Seuil.
- Avanzino, P. (1980). *Éducateur spécialisé, un certain rôle pour une action incertaine*. Mémoire de maîtrise, Université Paris Nord – UER des sciences de l'expression et de la communication, Villetaneuse.
- Bardet, J.-P. (1987). L'enfance abandonnée au cœur des interrogations. *Histoire, Économie et Société*, 291-300.
- Baudelot, Ch. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

- Becchi, E. & Julia, D. (Éd.). (1998). *Histoire de l'enfance en occident* (2 vol.). Paris : Seuil.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Boswell, J. (1993). *Au bon cœur des inconnus : les enfants abandonnés de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Canguilhem, G. (1994). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Capul, M. (1989). *Les enfants placés sous l'Ancien Régime* (Tome 1, Abandon et marginalité). Toulouse : Privat.
- Capul, M. (1990a). L'apport de l'histoire dans le champ de l'éducation spéciale. *Empan*, 2, 58-65.
- Capul, M. (1990b). *Les enfants placés sous l'Ancien Régime* (Tome 2, Infirmité et hérésie). Toulouse : Privat.
- Carlier, C. (1994). *La prison aux champs : les colonies d'enfants délinquants du nord de la France au XIX^e siècle* (Préface de Jacques-Guy Petit). Paris : Éditions de l'atelier, champs pénitentiaires.
- Castan, N. (1980). *Justice et répression en Languedoc à l'époque des Lumières*. Paris : Flammarion.
- Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Éd. Ouvrières.
- Chmelik, P. (1978). *Armenerziehung-und Rettungsanstalten*. Zürich : Selbstverlag des Verfassers.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne : Lang.
- Digneffe, F. & Dupont-Bouchat, M. S. (1982). À propos de l'origine et des transformations des maisons pour jeunes délinquants en Belgique au XIX^e siècle : l'histoire du pénitencier de Saint-Hubert (1840-1890). *Déviance et Société*, 6(2), 131-165.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Minuit.
- Dosse, F. (1987). *L'histoire*. Paris : Armand Colin.
- Droux, J. (1998). Filles de la charité de St. Vincent de Paul. In *Die Kongregationen in der Schweiz 19. und 20. Jahrhundert* (pp. 136-174). Basel : Schwabe.
- Droux, J. (2000). *L'attraction céleste : la construction de la profession d'infirmière en Suisse romande (XIX^e-XX^e siècles)* (2 vol.). Thèse de doctorat en Lettres, Université de Genève.
- Dupont-Bouchat, M. S. (1996). *De la prison à l'école : les pénitenciers pour enfants en Belgique au XIX^e siècle (1840-1914)*. Kortrijk-Heule, Belgique : UGA.

- Dupont-Bouchat, M. S & Pierre, E. (2001). *Enfance et justice aux XIX^e siècle*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1961). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Plon.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux*. Paris : Gallimard.
- Gaillac, H. (1971). *Les maisons de correction : 1830-1945*. Paris : Cujas.
- Gateau-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris : Centurion.
- Gateau-Mennecier, J. (1990). *La déficience légère, une construction idéologique*. Paris : Édition du CNRS.
- Gillig, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales* (Coll. Vie Sociale, N° hors série). (1998). Paris : CEDIAS.
- Jaeger, M. & Wacjman, Cl. (1998). *Aux sources de l'éducation spécialisée (1878-1910) : la formation des premières infirmières laïques*. Paris : CTNERHI.
- Korpez, J.-L. & Ruchat, M. (1998). Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) ou la gloire éphémère d'un précurseur du traitement médico-pédagogique. *Cahiers du CTNERHI : handicaps et inadaptations*, 77, 93-108.
- Ladame, P. (1879). *Les orphelinats de Suisse et des principaux pays d'Europe avec un aperçu historique* (Rapports présentés à la Commission de l'Institut Borel). Genève : Desrois.
- Lallemand, L. (1902-1912). *Histoire de la charité* (4 tomes). Paris.
- Landenbergue-Gaschen, N. & Lussi, V. (1999). *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé du 19^e siècle à nos jours : entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Le Goff, J. (1988). *La nouvelle histoire*. Paris : Éditions Complexe.
- Lenoir, R. (avec la coll. de Tsikounas, M. & Yvrel, J.-J.). (Éd.). (1996). *Michel Foucault : Surveiller et punir : la prison 20 ans après* (Sociétés et représentations N° 3). Vassy : GIS.
- Lussi, V. & Müller, C.-A. (2001). Émergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire : Genève, 1897-1937. *Carnets de Bord*, 2, 12-22.
- Mauger, G. (1996). Un nouveau militantisme. In R. Lenoir (avec la coll. de M. Tsikounas & J.-J. Yvrel) (Éd.), *Michel Foucault : Surveiller et punir : la prison 20 ans après* (Sociétés et représentations N° 3, 51-77). Vassy : GIS.
- Mazereau, P. (2001). *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie : contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*. Paris : L'Harmattan.

- Muel-Dreyfuss, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 60-74.
- Ontiveros, H. (2002). *De l'enfant anormal à l'enfant difficile : histoire des consultations médico-pédagogiques à Genève entre 1912 et 1948*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pahud, Cl., de Saussure, Y. & Rochat, G. (1992). *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*. Lausanne/Genève : École d'études sociales et pédagogiques/Institut d'études sociales.
- Passeron, J.-C. & Prost, A. (1990). L'enseignement, lieux de rencontre entre historien et sociologue. *Société contemporaine*, 1.
- Pélicier, Y. & Thuillier, G. (1996). *Un pionnier de la psychiatrie de l'enfant : Edouard Seguin 1812-1880*. Paris : Comité d'histoire de la sécurité sociale.
- Perrot, M. (1987). Les enfants de la Petite Roquette. *L'Histoire*, 100.
- Perrot, M. (2001). *Les ombres de l'histoire : crime et châtement au XIX^e siècle*. Paris : Flammarion.
- Quincy-Lefebvre, P. (1997). *Familles, institutions et déviances : une histoire de l'enfance difficile 1880-fin des années trente*. Paris : Economica.
- Renouard, J.-M. (1982). Déviance juvénile : de la gestion de l'inadaptation à l'organisation de l'exclusion. *Déviance et Société*, 6, 167-184.
- Renouard, J.-M. (1990). *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté : le traitement social et politique de la déviance*. Paris : Centurion.
- Roca, J. (1994). *De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Vanves : CTNERHI.
- Roumajon, Y. (1989). *Enfants perdus, enfants punis : histoire de la jeunesse délinquante en France : huit siècles de controverses*. Paris : Laffont.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1993). Histoire et sociologie : les démêlés d'un vieux couple. *Sciences humaines*, 29, 10-13.
- Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot : la naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande au 19^e siècle*. Genève : Édition Zoé.
- Ruchat, M. (1995a). Nommer l'enfant vicieux au XIX^e siècle ou la violence des mots dans la « protection » de l'enfance, à l'exemple de la ville de Genève. *Revue Traverse, Gewalt/Violence*, 1, 99-112.
- Ruchat, M. (1995b). Récalcitrants, rebelles et vicieux : les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19^e siècle. In J. Batou, M. Cerutti & Ch. Heimberg (Éd.), *Pour une histoire des gens sans Histoire : ouvriers, exclues et rebelles en Suisse, 19^e-20^e siècles. Mélanges offerts à Marc Vuilleumier (137-150)*. Lausanne : Édition d'En Bas.
- Ruchat, M. (1996). Enfants vicieux et indisciplinés : aux sources de la problématisation de l'adolescence dans la seconde moitié du XIX^e siècle. In F. Marty (Éd.), *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse : repères* (Coll. Les Cahiers du collège international de l'adolescence N° 1, pp. 29-43). Paris : CILA.
- Ruchat, M. (1997). Les classes spéciales genevoises pour arriérés : de l'œuvre philanthropique à l'innovation pédago-psychologique (1898-1908). *Les Cahiers du CTNRHI : handicaps et adaptations*, 73, 33-46.

- Ruchat M. (1999a). *Les chroniques du mal : le journal de l'éducation correctionnelle (1850-1918)*. Genève : Passé, présent.
- Ruchat, M. (1999b). L'enfant arriéré, son psychologue et la régente, 1901-1911. *Archives de Psychologie*, 67, 293-310.
- Ruchat, M. (2000a). L'institut professionnel et agricole de Serix-sur-Oron sous la plume du militant : de la colonie au bague d'enfants 1920-1932. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier, Dossier Éducation et instruction*, 16, 43-56.
- Ruchat, M. (2000b). Johan Guggenbühl, les crétiens et la montagne sainte. In J.-Cl. Pont & J. Lacki (Éd.), *Une cordée originale : histoire des relations entre science et montagne*, 250-266. Genève : Georg.
- Ruchat, M. (2002). Entre militance et science : la cause des enfants anormaux à l'Institut Jean-Jacques Rousseau 1912-1933. *Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 35(4), 63-84.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence : l'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Berne : Lang.
- Sandrin, J. (1982). *Enfants trouvés, enfants ouvriers, XVII-XIX^e siècle*. Paris : Aubier.
- Schlemmer, F. (avec la coll. de Constant, N.). (1972). *L'enfant placé : y a-t-il encore des bagnes d'enfants ?* Nyon : Lynx.
- Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Terme, J.-F. & Montfalcon, J.-B. (1840). *Histoire des enfants trouvés*. Paris : Paulin.
- Thomann, A. (1998). *La pédotechnie, chronique d'une mort annoncée*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Veya, J.-M. (1998). *Lieux, art et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1865-1950)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Suivi de *Foucault révolutionne l'histoire*. Paris : Seuil.
- Vial, M. (1969). Réflexion sur l'inadaptation. *Politique Aujourd'hui*, (Octobre), 88-97 ; (Novembre), 80-97 ; (Décembre), 104-122.
- Vial, M. (1970). L'inadaptation scolaire comme problème politique. *Psychologie scolaire*, 7, 19-33.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Colin.
- Vial, M., Plaisance, J. & Stiker H.-J. (Éd.). (2000). *Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX^e siècle : autour de Gustave Bager*. Paris : CTNERHI.
- Zafiropoulos, M. (1981). *Les arriérés : de l'asile à l'usine*. Paris : Payot.

La notion de partenariat en éducation spéciale

**Gisela Chatelanat
Université de Genève**

Ce chapitre va tenter de contribuer à la compréhension d'un phénomène central dans le champ de l'éducation spéciale, celui des relations de collaboration entre parents d'un enfant avec un handicap et professionnels impliqués dans les soins et l'éducation de cet enfant.

Cette problématique est plus que jamais d'actualité, car les travaux de recherche dans ce domaine, ainsi que les réflexions sur les pratiques, indiquent que nous nous trouvons dans une période de transition entre des visions différentes des familles avec un enfant en situation de handicap et leurs rapports avec le monde institutionnel et professionnel. Les représentations que les professionnels de la santé et de l'éducation ont de leur mandat et de leur rôle auprès des parents subissent des modifications considérables. Ces modifications sont entre autre liées à une vision changeante de la socialisation et scolarisation des enfants avec un handicap. Aujourd'hui, des tensions se font jour entre des velléités de changement, d'une part, et des doctrines et pratiques solidement établies, d'autre part.

C'est dans ce contexte que la notion de partenariat apparaît. Dans quelle mesure et à quelle condition peut-elle être utile pour aider à résoudre ces tensions ? Nous ouvrira-t-elle de nouvelles voies pour construire et accompagner des projets éducatifs innovateurs pour l'enfant en situation de handicap ? Je m'intéresserai particulièrement à la question de savoir si elle peut contribuer à repenser les pratiques éducatives et les mandats donnés aux structures éducatives accueillant des enfants et adolescents avec un handicap. Cet intérêt m'amènera nécessairement à interroger non seulement le secteur spécialisé, mais aussi le secteur ordinaire sur leur

compréhension de la notion de partenariat et de chercher à mettre en liens les travaux de recherche conduits dans ces deux domaines.

« Rien de tel qu'une bonne vieille querelle de mots pour tenter de comprendre les tendances de fond qui structurent un débat », disait Guillaume Bourquin dans un texte récent à propos du travail social (Bourquin, 2000). L'engouement pour le terme de partenariat que nous observons depuis quelques années et dont il sera question ici, fournit l'occasion de revisiter quelques aspects du *dialogue impossible* (Montandon & Perrenoud, 1987) entre les parents et les professionnels et de chercher à apporter une contribution à la compréhension de ces « tendances de fond ».

Pour éclairer la problématique du partenariat comme forme de collaboration, je retracerai d'abord brièvement l'évolution des relations entre parents et professionnels dans le champ de l'éducation spéciale. Dans un deuxième temps je présenterai quelques travaux illustrant les questionnements à propos de ces relations. Puis, je me tournerai vers d'autres domaines des sciences de l'éducation, notamment le domaine de l'éducation scolaire, pour montrer comment les travaux dans ces champs voisins contribuent à la compréhension de la problématique en éducation spéciale. Enfin, en m'appuyant sur des recherches et réflexions menées dans ces différents domaines, je discuterai de quelle façon la notion de partenariat contribue ou non à une redéfinition des pratiques de collaboration et des cadres institutionnels dans lesquels elles peuvent s'exercer.

L'ÉVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS

Aujourd'hui, la participation active des parents aux mesures de soins et d'éducation destinées à leurs enfants avec un handicap paraît non seulement souhaitable, mais nécessaire. Cependant, pour que l'on qualifie la collaboration avec les parents de nécessaire, leur place au sein des institutions et des équipes soignantes ou éducatives a dû considérablement évoluer.

Rappelons tout d'abord que les parents n'ont jamais été absents de la prise en charge de l'enfant avec un handicap, mais que, notamment sous l'influence des approches psychodynamiques, jusque dans les années 70 – et, selon les lieux, souvent bien au-delà de cette période – les parents étaient surtout décrits comme des patients et parfois même comme étant à l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant (Bettelheim, 1967 ; Capul & Lemay, 2000 ; Mannoni, 1964). Comme le relèvent Ferguson (2002) et Singer (2002), les intervenants comme les chercheurs s'attendaient à trouver dans ce groupe de personnes une incidence élevée de réactions pathologiques et de dysfonctionnements susceptibles d'entraver durablement la santé mentale des personnes concernées ou faisant présager un processus

d'adaptation long, difficile et rarement achevé. Pour ce groupe, la capacité de devenir de « bons » parents pour un enfant avec un handicap était fréquemment mise en question. Cette représentation des parents, qui peut se résumer de manière à peine caricaturale par l'équation « enfant handicapé = parents inadaptés », était solidement ancrée chez les professionnels et les chercheurs.

Pendant cette même période, les interventions des praticiens en éducation spéciale se concentraient principalement sur l'enfant. Les praticiens proposaient aux parents un soutien psychologique, mais en ce qui concernait la prise en charge de leur enfant, on les encourageait à déléguer la responsabilité thérapeutique et éducative aux professionnels et à se contenter d'être informés et à approuver les mesures définies par ces derniers. Il se dégage alors de cette période la vision de parents passifs, dépendants de « spécialistes » qui décident de l'orientation et de la conduite de la prise en charge.

Dès les années 70, des programmes de formation pour parents se sont développés, surtout à partir des approches comportementalistes. Une fonction d'aide-éducateur leur a alors été proposée, dans le but de prolonger l'action éducative ou thérapeutique professionnelle à domicile (Lambert, 1980 ; Montreuil & Magerotte, 1989 ; Sandler, Coren & Thurman, 1983).

Longtemps dominées par la médecine et par la psychologie « défectologiste » (Gateaux-Mennecier, 2000), mais aussi par des approches comportementalistes, les institutions spécialisées instauraient donc le plus souvent des rapports fortement asymétriques avec les parents d'un enfant vivant en situation de handicap, rapports qui s'apparentaient à des relations soignants/soignés ou enseignants/enseignés.

Différents modèles interactionnistes du développement ont par la suite réorienté les pratiques, à commencer par celles de l'éducation précoce spécialisée. Assouplissant une approche essentiellement centrée sur la déficience de l'enfant qu'il s'agit de « guérir » ou de corriger, la pratique en éducation spécialisée intègre désormais la vision que le développement de tout enfant est largement tributaire des interactions bi-directionnelles qu'il établit avec son environnement. La nature de ces interactions est déterminée à la fois par les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant et par celles de l'environnement physique et social. Or, pour la plupart des bébés et jeunes enfants, l'environnement social est avant tout composé de leurs parents et de l'environnement physique aménagé par ces derniers. L'évolution de l'enfant est alors liée à la manière dont la famille conçoit et exerce (ou peut exercer) sa mission d'éducation et de socialisation. Pour promouvoir le développement de l'enfant avec des troubles ou retards du développement, les intervenants conviennent qu'il faut travailler à l'unisson avec les parents. Dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée, Bromwich (1978) et Fraiberg (1980) ont été parmi les premiers à en faire la démonstration

en proposant, inspirés par le modèle transactionnel de Samaroff et Chandler (1975), des interventions thérapeutiques et éducatives qui encouragent et valorisent les relations mère-enfant. Ces approches se sont développées dans la plupart des services d'éducation précoce spécialisée et constituent aujourd'hui le fondement théorique de nombreux modèles pédago-thérapeutiques, comme, par exemple, la thérapie de guidance interactive (MacDonough, 1993 ; Rusconi, 1992).

L'importance d'une intervention éducative qui ne soit pas seulement centrée sur l'enfant, mais qui inclut le soutien des compétences parentales, a été également reconnue dans le contexte de l'éducation formelle. Ainsi, les premières évaluations des programmes de pédagogie compensatoire mis en place aux États-Unis dans les années soixante, démontraient déjà les effets plus substantiels et plus durables des programmes engageant activement la famille dans le projet préscolaire et scolaire de son enfant (Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, 1982). Les évaluations ultérieures ont confirmé ces premiers résultats (Halpern, 1990).

Les recherches sur la famille de l'enfant avec un handicap se sont multipliées au cours des vingt dernières années et concluent à la nécessité d'associer les parents à la prise en charge de l'enfant, non seulement comme représentants légaux qui donnent en quelque sorte le plein pouvoir aux professionnels, ni comme patients, ni comme éducateurs auxiliaires, mais comme les premiers responsables de l'éducation de l'enfant et de son évolution (Bailey, Palsha & Simeonsson, 1991 ; Seligman & Darling, 1997). Les parents assurent la continuité de l'éducation au-delà du défilé d'intervenants successifs, et on constate qu'ils doivent souvent jouer le rôle de coordinateur des mesures préconisées par les professionnels. Dans cette perspective, les parents sont vus comme des sources d'informations incontournables pour mieux comprendre les besoins spéciaux des enfants. La portée de l'action professionnelle est d'autant plus efficace qu'il y a consensus entre parents et professionnels sur les orientations de la prise en charge. Par ailleurs, la vision d'une famille pathologique est en train de s'estomper lentement, au fur et à mesure que des résultats de recherches la contestent et que des récits parentaux mettent en avant non seulement les souffrances et difficultés ressenties, mais aussi les stratégies adaptatives apprises et les changements positifs grâce à la vie avec l'enfant handicapé (Bouchard, Boudreault, Pelchat & Lalonde-Graton, 1994 ; Ferguson, 2002 ; Gallimore, Weisner, Bernheimer & Guthrie, 1993 ; Lanners & Lambert, 2002).

Le postulat que les enfants et les différents intervenants bénéficient d'une participation active des parents aux projets éducatifs ou thérapeutiques est donc aujourd'hui largement partagé par les chercheurs et par un bon nombre de praticiens en éducation spéciale. Mais il s'agit encore de déterminer de quelle manière la participation parentale se manifeste ou peut se

manifester. C'est dans ce processus de transformation que le terme de partenariat surgit et qu'il est employé d'une manière récurrente pour désigner ce qui serait un nouveau rapport de collaboration entre parents et professionnels.

LE PARTENARIAT EN ÉDUCATION SPÉCIALE

Dans de nombreux domaines de la vie sociale, le terme de *partenariat* désigne un ensemble étendu et hétéroclite d'interactions entre divers sous-systèmes sociaux, composés d'individus ou d'institutions. Le terme est utilisé pour caractériser des rapports privilégiés dans la sphère commerciale, économique ou politique et, bien sûr, privée. Pour le sens commun, un partenariat suppose une ou plusieurs personnes réunies autour d'un intérêt ou des objectifs communs, chacun fournissant un apport particulier pour atteindre ces objectifs. Les partenaires ont la conviction qu'une mise en commun des compétences et un partage des ressources permettent des réalisations qu'il serait difficile, voire impossible, d'accomplir seul. Qui dit partage, dit en général aussi division : division du travail, des tâches, des fonctions... Pour déterminer ce que l'on vise, divise et partage, il existe dans le domaine sportif des règles de jeu ou, dans la sphère commerciale, des accords contractuels.

Aujourd'hui, à leur tour, des institutions socio-éducatives et médicales déclarent aussi, souvent par l'intermédiaire de leur projet d'établissement, proposer des relations partenariales aux usagers. Dans ce cas, le terme *partenariat* semble remplacer celui de *collaboration*. Les auteurs de ces déclarations se doutent-ils qu'avec l'introduction de ce terme ils sont peut-être en train de déclencher une véritable révolution dans le champ de l'éducation spéciale ? Comme je l'ai dit plus haut, l'idéologie et les pratiques qui ont dominé longtemps ce domaine conféraient aux professionnels le rôle d'experts incontestés, responsables de trouver des solutions aux problèmes et de piloter l'enfant à travers un système éducatif spécialement conçu pour lui. Dans ce système traditionnel, le parent « collaborant » est le parent qui défère à l'expertise et l'expérience professionnelle. Dans leurs interactions avec le professionnel, les parents se trouvent dans un rapport de dépendance, peu compatible avec des relations partenariales présentées comme plus dynamiques. Avec ce renversement de perspective, on pourrait s'attendre à ce qu'un changement vers des relations plus interdépendantes, moins asymétriques, suscite chez tous les protagonistes des débats, des résistances, des doutes et des tâtonnements, des crises identitaires. Pourtant, les institutions spécialisées présentent souvent cette mutation comme « chose faite », sans spécifier – ou soumettre à la discussion – les bienfaits du partenariat. Ayant sous-estimé l'importance du changement, elles peinent à organiser les mesures d'accompagnement appropriées à l'intention de tous

les acteurs pour mener à bien une innovation aussi fondamentale et exigeante. En absence d'un tel dispositif, on peut craindre que le terme de partenariat ne soit qu'une simple substitution terminologique et qu'il soit appliqué d'une manière abusive à toute sorte de situations très diverses, masquant ainsi les véritables enjeux de ce qui devrait être une modification radicale des attentes, responsabilités, droits et devoirs de chacun et entraîner un changement important des pratiques.

C'est dans ce contexte que j'ai été amenée avec Isaline Panchaud Mingrone à me questionner quant à l'affirmation des institutions spécialisées de « travailler en partenariat avec les parents ». Nous avons alors conduit une recherche qui a étudié la façon dont les parents perçoivent actuellement les rapports entre parents et professionnels dans des institutions spécialisées d'un des cantons de la Suisse Romande (Chatelanat & Panchaud Mingrone, 2001, 2003 ; Chatelanat, 2002). Les préparatifs pour cette recherche ont débuté en 1996, au moment où de nombreuses publications sur ce thème commençaient à paraître. C'est sur la base de la revue de la littérature établie à l'occasion de cette recherche, mise à jour tout au long du déroulement de l'étude, que se construira la discussion menée ici à propos de travaux traitant de la collaboration et du partenariat.

Partenariat et projet éducatif individualisé de l'enfant

Une première analyse de la littérature effectuée dans le contexte de cette recherche révèle des définitions du partenariat plutôt floues, sans précision des concepts sous-jacents et sans description opérationnelle de ce qui est présenté comme une nouvelle manière de collaborer : Turnbull et Turnbull (1990), par exemple, considèrent que le partenariat est réalisé quand « la famille et les professionnels se respectent, se font confiance et communiquent ouvertement les uns avec les autres » (p. 144, notre traduction¹). Nous avons pu démontrer, par exemple, que « faire confiance », souvent considéré par des professionnels comme prérequis à un travail en commun, se conjugue de manière fort différente selon les situations et apparaît dans bien des cas comme l'aboutissement d'une collaboration réussie, plutôt que comme son fondement (Chatelanat, 2002 ; Chatelanat & Panchaud Mingrone, sous presse). Des études similaires pourraient sans doute être faites sur les termes de « respect » ou de « communication ouverte ».

Il faut attendre la fin des années 90 pour que les études nous apportent des descriptions plus précises d'éléments constitutifs du mode de collaboration « en partenariat ». Ces travaux partent du constat que les rencontres

1. ... « When families and professionals respect and trust, and communicate openly with one another, a partnership is formed ».

entre parents et professionnels sont souvent empreintes d'incompréhension mutuelle et qu'elles sont l'occasion de déception de la part des parents. Ce constat est fait dans différents contextes : par exemple, lors des premières rencontres avec les professionnels de la santé au moment de l'annonce du diagnostic (Corbet & Greco, 1994 ; Van Cutsem, 1996), au cours de l'accompagnement éducatif à domicile (Martin, Papier & Meyer, 1993), et à l'occasion de l'élaboration de projets éducatifs et thérapeutiques dans des institutions médico-sociales (Loubat, 1999). Mais souvent, toute réaction négative du parent est interprétée comme une critique irrationnelle, motivée entièrement par un état émotionnel perturbé, plutôt que comme une objection légitime à des pratiques professionnelles peu satisfaisantes (Ferguson, 2002). Par conséquent, elle ne suscite pas dans les milieux professionnels une réelle mise en question des rapports qu'ils établissent avec les familles.

Une équipe de chercheurs canadiens, en se référant aux travaux de Schön (1994), invite les professionnels à pratiquer cette mise en question et à vérifier si leurs actions sont en accord avec les valeurs sur lesquelles ils souhaitent les construire (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1998). Une réflexion sur la place qu'ils accordent aux parents et les rapports qu'ils établissent avec eux se prête bien à une telle « mise à plat » des valeurs sous-jacentes aux modèles et aux modalités d'intervention.

La définition du partenariat formulée par Bouchard est ambitieuse :

Le partenariat est défini par l'association de personnes (l'élève, la personne présentant certaines incapacités, ses parents et les intervenants), par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par le partage de prise de décision, par le consensus entre les partenaires au niveau, par exemple, des besoins de l'enfant et de la priorité des objectifs d'éducation ou de réadaptation à retenir (p. 190).

Cette définition, prise à la lettre, impose des exigences élevées aux « partenaires ». On ne pourra sans doute pas les appliquer à tous les échanges et occasions de travail en commun. Les chercheurs canadiens proposent d'ailleurs d'emblée une distinction entre différents rôles que les professionnels assument face aux parents : à côté du rôle de *partenaire*, ils conçoivent aussi celui d'*expert* et celui de *guide*. Le rôle d'expert serait approprié « lorsque la famille vit une crise importante suite à l'annonce de déficiences » qui « rend la prise de décision éclairée plus difficile ». Dans le rôle de guide « l'intervenant agit comme un consultant sans vouloir influencer directement la prise de décision » (p 193).

Dans une de leurs recherches, l'équipe de Bouchard étudie les interactions entre parents et professionnels dans le microcosme des rencontres destinées à élaborer le projet éducatif individualisé de l'enfant. Analysant

minutieusement tous les échanges verbaux entre les protagonistes, il s'agissait d'inférer si les interactions étaient indicatives de relations partenariales, conformes à la définition ci-dessus. En invoquant la théorie de Habermas (1987), les chercheurs ont identifié quelles « prétentions » s'exprimaient dans les propos tenus. Ils ont distingué alors *l'agir stratégique*, *l'agir normatif*, *l'agir dramaturgique* et *l'agir communicationnel*. Les premiers trois cas de figures décrivent des stratégies qui visent à convaincre les parents par différents moyens du bien-fondé des options de prises en charge retenues par les professionnels. Ceci est fait, soit en évoquant des savoirs et savoir-faire scientifiques et professionnels (*l'agir stratégique*), soit en avançant des arguments de normes et habitudes institutionnelles incontournables (*l'agir normatif*) ou encore en faisant valoir leurs expériences d'expert, présentées comme supérieures aux expériences parentales (*l'agir dramaturgique*). Seul *l'agir communicationnel* correspondrait à une pratique plus démocratique qui consiste à analyser ensemble les propositions de chaque acteur, afin de négocier un consensus sur une nouvelle proposition acceptable pour tous. Les « prétentions au pouvoir » sont alors remplacées par une « prétention à la validité » collective. Nous retenons surtout l'importance accordée à la recherche d'un consensus, ce qui implique que chacun est prêt à négocier avec les autres partenaires et à faire des compromis. Les résultats de l'étude de différentes formes d'interactions verbales entre parents et éducateurs montrent que les professionnels pratiquent moins souvent que les parents *l'agir communicationnel* qui devrait pourtant être la manifestation de relations partenariales.

Si, dans un partenariat, *l'agir communicationnel* est la forme d'interaction recherchée, il me paraît qu'il ne faut pas voir pour autant les « agir stratégique, normatif et dramaturgique » comme des stratégies manipulatrices appliquées par quelques professionnels malveillants, qui ignorent les avis exprimés par les parents pour les écarter intentionnellement du processus d'élaboration d'un projet et des décisions à prendre. Ces « agir » sont le plus souvent en parfait accord avec le mandat et les consignes des institutions pour lesquelles ces professionnels travaillent. Il n'est évidemment pas répréhensible, bien au contraire, de souhaiter que des projets éducatifs ou thérapeutiques se réfèrent à des savoirs scientifiques et professionnels, qu'ils s'orientent par rapport à des pratiques éprouvées et soutenues institutionnellement et qu'ils intègrent les expériences et l'expertise du professionnel. Et il n'y a pas lieu de critiquer les professionnels lorsqu'ils proposent aux parents d'élaborer un tel projet. Mais il serait critiquable qu'ils cherchent encore à imposer les décisions aux parents, et ceci sous le label du partenariat ! Une telle manière de faire révélerait que le changement paradigmatique en éducation spéciale, esquissé ci-dessus, ne se reflète pas encore dans les pratiques. Le principe d'une prise en charge de l'enfant handicapé en co-direction et co-gestion avec les parents n'aurait pas encore remplacé la conception d'un projet d'intervention sous la seule

autorité des professionnels. Afin que ce changement puisse prendre réellement sens, les mandats devraient alors être modifiés d'une manière explicite et des moyens mis à disposition pour que les acteurs puissent développer une compréhension nouvelle de leurs rôles. En effet, le nouveau paradigme implique que le mandat et les apports de l'institution aient désormais une visée double : promouvoir le développement et le bien-être de l'enfant d'une part, d'autre part, soutenir les compétences parentales et encourager les parents à formuler et à poursuivre leurs propres priorités éducatives en rapport avec leur contexte familial singulier.

Partenariat et empowerment

Dunst et ses collaborateurs conduisent depuis de nombreuses années des travaux qui traitent des bases théoriques d'une telle approche centrée sur la famille. Ils décrivent quatre principes qui orientent leur démarche (Dunst, Trivette & Deal, 1994) : (1) formuler les objectifs d'intervention en fonction des besoins identifiés par les parents, leurs souhaits et attentes ; (2) partir des forces et capacités de la famille pour répondre à leurs besoins et promouvoir la capacité des parents à mobiliser leurs propres ressources ; (3) aider les familles à devenir plus autonomes dans la poursuite de leurs objectifs en favorisant l'acquisition de compétences qui servent à l'identification et la gestion des ressources internes et externes ; (4) renforcer le réseau de soutien personnel de la famille et encourager l'utilisation de toutes les sources d'aide qui existent déjà dans leur communauté.

La clef de voûte de cette approche est la notion de *empowerment* que ces auteurs lient étroitement à celui de partenariat. Selon eux, certaines caractéristiques de l'*empowerment* sont aussi celles qu'on peut associer à la notion de partenariat : « *a number of interpersonal characteristics, including reciprocity, open communication, mutual trust and respect, shared responsibilities, and cooperation* » (p. 17)². Nous retrouvons ici des caractéristiques similaires à celles relevées par Bouchard.

Une recherche réalisée par l'équipe de Dunst a étudié un groupe de 74 mères qui participaient à un programme d'éducation précoce spécialisée, intitulé « *Proactive Empowerment through Partnership* » (Dunst, Trivette & Johanson, 1994). Les résultats montrent que des expériences de relations partenariales avec les professionnels, induisent chez ces mères un sentiment de maîtrise et de contrôle qui se manifeste positivement dans d'autres contextes de leur vie (travail, réseaux d'amis, loisirs, connaissances des ressources dans leur communauté).

2. « ...un nombre de caractéristiques interpersonnelles important, incluant réciprocité, communication ouverte, confiance mutuelle et respect, responsabilité partagée et coopération » (notre traduction).

De toute évidence, dans les travaux de Dunst, le partenariat ne représente pas un but en soi, mais plutôt un support pour réaliser un dessein plus accompli. Cet auteur préconise que « *Proactive Empowerment through Partnership* » rénovera la conception de la relation d'aide dans les services sociaux, éducatifs et de la santé, avec des conséquences sur les politiques sociales. Cette démarche constituerait selon lui une alternative, située à l'opposé des approches traditionnelles, souvent prescriptives et empreintes de paternalisme. Prise à la lettre, cette position impose des changements dans la conduite des collaborations qui devraient se refléter à tous les niveaux de l'écosystème humain.

Force est de constater que des approches s'inspirant des théories écosystémiques sont encore rarement choisies par les professionnels (Dunst, 2002 ; Lanners & Lambert, 2002 ; McBride & Peterson, 1997). Les interventions sont toujours majoritairement centrées sur la déficience de l'enfant et encore peu souvent orientées en fonction des besoins identifiés par les parents (Lanners & Lambert, 1999). Ceci ne favorise pas l'établissement de relations partenariales, telles que les auteurs cités ci-dessus les entendent.

Il ne s'agit pas ici de faire état des différentes formes et niveaux d'analyses se rapportant à l'origine ou aux difficultés de définition de ce terme de *empowerment*, importé des pays anglo-saxons. À première vue, ajouter un terme polysémique à un autre, peut paraître même contre-productif pour clarifier une problématique. Il me semble néanmoins intéressant de s'y arrêter pour deux raisons. La première est que cela nous permet d'envisager le partenariat au-delà des relations de proximité. En effet, si nous nous plaçons dans une perspective écosystémique, il n'est sans doute pas suffisant de montrer comment des relations partenariales s'expriment aux niveaux micro- et mesosystémiques. Des éléments appartenant à des systèmes plus larges entrent en ligne de compte et les enjeux dépassent l'amélioration ou la régulation de relations interpersonnelles. La deuxième raison d'associer la notion de *empowerment* à une discussion sur le partenariat est de prendre connaissance d'un ensemble de postulats et de valeurs qui mettent en évidence une idéologie ou une philosophie sous-jacente à cette notion. Il me semble que parmi ceux qui se questionnent sur les relations entre parents et professionnels, beaucoup pourraient y souscrire ou y trouver des éléments pour une réflexion approfondie sur les pratiques et les cadres institutionnels et politiques dans lesquels elles s'exercent.

La philosophie de l'*empowerment* (Dunst, Trivette & LaPointe, 1992) est essentiellement caractérisée par la conviction que tout individu possède des forces et des compétences et que la société devrait être organisée de manière à présenter des choix aux individus et à leur donner le pouvoir d'exercer ces choix. Dans cette perspective, les comportements inadaptés ne sont pas dus à des déficits inhérents aux individus, mais aux systèmes sociaux qui n'ont pas réussi à offrir ou à créer des occasions pour que

chacun puisse démontrer ou acquérir des compétences personnelles. Lorsque ces occasions existent et sont saisies par les individus (ou groupes d'individu), un processus composé d'une succession d'expériences, nommé *enabling*³, peut se mettre en marche. En construisant sur les forces et capacités (soutenues et élargies systématiquement par leur environnement), les individus peuvent faire l'expérience de changements positifs qui surviennent dans leur vie et se désigner eux-mêmes comme les agents principaux de ces changements (Rappaport, 1981). L'aboutissement du processus se manifeste par un sentiment de maîtrise et de contrôle éprouvé par les personnes ainsi *empowered*. Ce sentiment de maîtrise transforme alors les rapports de pouvoir dans les transactions avec leurs interlocuteurs, qu'il s'agisse d'individus ou d'institutions. Des influences réciproques peuvent s'exercer d'une manière plus équilibrée. Pour conduire à des changements durables, le processus de *empowerment* doit intégrer à la fois des composantes personnelles et aussi politiques, de manière à ce que le passage du « pouvoir sur » vers le « pouvoir avec » soit porté par les individus, mais aussi par les dispositifs institutionnels, législatifs, etc.

Ces principes et les questions qu'ils soulèvent sont déterminants pour les parents, les professionnels, les institutions et les instances politiques. Il ne s'agit pas ici de développer une vision d'ensemble de la façon de réconceptualiser l'intervention en éducation spéciale, mais il me semble néanmoins important de souligner que la problématique du partenariat se situe dans le contexte plus large d'un débat sur la relation d'aide en général et des politiques sociales qui régulent les rapports entre prestataires et bénéficiaires de services (Chauvière & Godbout, 1992 ; Humbert, 2000).

Partenariat et intégration scolaire

Les auteurs des études rapportées ici établissent peu de liens avec les travaux relatifs aux relations entre l'école ordinaire et les parents d'élèves, et cette absence de comparaisons plus systématiques entre ces deux situations peut paraître étonnante. L'explication suivante me paraît plausible : les études ont traité de la collaboration et de la notion de partenariat dans le contexte de l'éducation des enfants d'âge scolaire avec une déficience intellectuelle ou celle de jeunes enfants avec un retard du développement. En Suisse, comme dans bien d'autres pays, elle se pratique essentiellement en dehors du cadre de la scolarité ordinaire. Depuis qu'il a été décrété que les enfants avec un handicap avaient besoin d'un autre cadre institutionnel adapté à leurs besoins spéciaux, incompatibles avec l'organisation et le

3. *Enabling* peut se traduire par « habilitant, mettre en état de faire quelque chose » (Harper's Dictionary, 1987).

fonctionnement de l'école ordinaire, l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire mènent des « vies parallèles ». Ces vies parallèles prolongées ont eu des conséquences, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les pratiques et pour la recherche. Par exemple, elles ont certainement contribué à ce que les praticiens et les chercheurs des deux champs aient peu d'espaces communs pour partager des expériences (analyses de pratiques et activités de formations communes, par exemple) ou discuter de leurs travaux respectifs (par exemple, colloques, congrès, équipes de recherche réunissant des chercheurs engagés dans les deux champs, spécialisé et ordinaire). C'est lorsque les secteurs scolaires, ordinaires et spécialisés, se retrouvent par rapport à un objet commun, comme celui de l'intégration scolaire d'élèves avec un handicap, qu'on pourrait s'attendre à ce que les préoccupations communes autour du thème de la collaboration avec les parents puissent se dévoiler. Les ouvrages qui traitent de l'intégration scolaire révèlent plusieurs éléments qui peuvent enrichir notre réflexion.

Un rapport de l'OCDE, consacré à *l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, décrit l'implication des parents à ce projet et sa réalisation dans 19 pays européens (OCDE, 1995). Trois éléments du rapport me paraissent particulièrement pertinents pour un questionnement sur la collaboration et le partenariat.

Premièrement, dans la plupart des pays, la collaboration entre parents et enseignants est réglementée par des législations ; plusieurs textes de loi font explicitement référence au terme de partenariat. Toutefois, les descriptions et catégorisations d'un grand nombre d'activités et d'échanges développés dans les différents pays pour rapprocher les parents des élèves « à besoins spéciaux » de l'école, renvoient à des rôles multiples. Au fil du texte, on peut identifier un *parent-visiteur*, un *parent-bénévole*, un *parent-tuteur*, un *parent-manager* ou *co-gestionnaire*, et un *parent-sponsor*. Le rapport nous confirme que de nombreux modes d'interactions différents sont décrits sous le terme de partenariat, qui apparaît donc dans cette publication comme un nouveau terme générique, remplaçant celui de collaboration.

Deuxièmement, j'interprète l'avènement de ces lois comme un signe que la collaboration entre parents avec un enfant en situation de handicap et l'institution scolaire est reconnue comme particulièrement complexe et qu'elle nécessite donc des réglementations spécifiques. Pour donner un exemple : avec l'entrée de l'enfant avec un handicap à l'école ordinaire, cette dernière ajoute de nouvelles prestations à celles qu'elle offre habituellement. Souvent elle ajoute aussi de nouveaux acteurs (thérapeutes, maîtres d'appui, aides bénévoles, etc.). Ce cumul de tâches et d'intervenants pose des problèmes particuliers de communication, de coordination, de négociation. Une réglementation devient alors nécessaire pour préciser les droits et devoirs de chacun.

Ma troisième remarque se rapporte à l'apparition de législations dans plusieurs pays de l'Union européenne qui donnent un cadre aux modes d'interactions entre le parent et l'école. En reconnaissant formellement aux parents des droits plus ou moins étendus par rapport au système éducatif, ces législations attestent d'une volonté politique forte de ne plus laisser au libre arbitre de chacun la décision de renforcer fortement et durablement la place des parents dans les institutions éducatives.

Lesain-Delabarre (2000) a examiné d'une manière critique l'application (ou la non-application) des lois, ordonnances, circulaires et autres décrets qui réglementent, en France, les rapports entre l'école et les parents d'élèves en situation de handicap. La légitimité de la présence du parent à l'école, attestée par ces textes de loi, apparaît dans son analyse également comme un atout pouvant favoriser le développement de relations plus équilibrées et égalitaires entre parents et professionnels. Cet auteur souligne que le parent a une place à l'école, non seulement en tant que parent d'élève, mais aussi en tant que citoyen.

En se référant à des partenariats que l'école établit avec des « collectivités locales », Lesain-Delabarre évoque la possibilité d'introduire des accords contractuels et cite à ce propos Chauvière :

La nature même du contrat implique que les deux parties s'accordent et s'obligent mutuellement, qu'elles s'accordent sur un objet ou un projet, une temporalité et des moyens, qu'elles s'obligent à réaliser leurs engagements, voire à sanctionner les manquements, notamment en se mettant d'accord sur les conditions de la vérification des résultats obtenus et les modalités de dénonciation éventuelle de l'accord. Le contrat implique donc l'évaluation... ».
(Chauvière, 1992, p. 32-33).

Pour ma part, je pense qu'il serait intéressant d'envisager comment un tel contrat pourrait aussi réglementer le partenariat parents-professionnels.

Toujours à propos de l'intégration scolaire, Bonjour et Lapeyre (2000), semblent considérer qu'une distinction entre des relations de partenariat et d'autres modalités de collaboration n'apporte rien de plus aux réflexions sur la relation entre parents d'un enfant avec un handicap et les professionnels qui l'accueillent. On discerne même une certaine irritation vis-à-vis de ce nouveau terme « ...des injonctions, répétées jusqu'à satiété, s'appauvrissant en slogans » (p. 168). Ces auteurs notent « la complexité, la relativité, la fragilité aussi » (p. 169) des relations de collaboration entre les parents d'un enfant en situation de handicap et l'école. Néanmoins, les précisions qu'ils apportent quant à la manière d'instaurer des relations harmonieuses rapprochent leur description de la collaboration de celle d'une relation partenariale. Les auteurs désignent quatre fonctions de l'institution scolaire qui permettraient d'« accueillir, informer, associer, soutenir » les parents. L'information réciproque sur « les acquisitions et les difficultés spécifiques

de l'enfant, des résultats des évaluations » (p. 168) prend une place importante dans les échanges. Les auteurs soulignent également le droit des parents à pouvoir participer activement à la prise en charge, à l'évaluation du projet éducatif individuel et aux choix thérapeutiques. C'est par rapport à la mission de soutien des parents, considérée comme essentielle, mais difficile, que le partenariat *stricto sensu* est abandonné en faveur du rapport asymétrique classique entre les acteurs. En effet, le soutien n'est pas conçu dans le sens d'un « empowerment » et d'un encouragement à l'appropriation de compétences, mais il s'agit d'un soutien psychologique à visée thérapeutique. Sans vouloir nier l'importance que peut avoir une telle aide psychologique pour certains parents, on peut s'interroger si elle a sa place dans le cadre de l'école. En tous les cas, il me semble primordial de clairement distinguer ce type de soutien des autres interactions collaboratives afin de ne pas risquer de réintroduire une forte ambiguïté dans les rapports entre les parents et les professionnels de l'école.

Si ces ouvrages sur l'intégration scolaire rapprochent les réflexions en éducation spéciale sur la place des parents et la nature des relations de collaboration de l'école ordinaire, les travaux n'établissent pas pour autant une comparaison quelque peu systématique entre la situation des parents d'un élève avec un handicap, d'une part, et celle des parents d'élèves sans handicap, d'autre part. Est-ce que les auteurs de ces travaux considèrent que les situations sont si différentes qu'elles rendraient une comparaison difficile ou, au contraire, identiques, rendant une comparaison inutile ? Notons que dans de très nombreux cas, un parent avec un enfant vivant avec un handicap est aussi parent d'un autre enfant sans handicap ; il se trouve donc dans les deux situations en même temps !

Une exploration des travaux dans le domaine de l'éducation scolaire ordinaire sur le thème du partenariat devrait nous apporter des éléments de réponse.

LE PARTENARIAT DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

De toute évidence, dans le domaine de l'éducation scolaire, l'interface école-famille apparaît aussi en tête de liste des préoccupations actuelles. Il y a même urgence, à en juger selon des titres d'ouvrages récents : *École, famille : le malentendu* (Dubet, 1997), *C'est la faute aux parents : les familles et l'école* (Gayet, 1999), *L'école et les parents : la grande explication* (Meirieu, 2000) !

Depuis les années 90, une véritable avalanche de publications sur le thème du partenariat ou la collaboration déferle sur le champ de l'éducation scolaire. Je n'en citerai que quelques-uns à titre indicatif. En 1997, la

Commission européenne publie le rapport EURYDICE, *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*, qui décrit les modes de participation dans 18 pays européens et conclut à la nécessité de son élargissement dans les intentions comme dans les faits. La Suisse complète ce rapport dans une publication du CSRE, *Au cœur de redéfinitions : l'interface école/famille en Suisse* (Cusin & Grossenbacher, 2000) et y résume les pratiques et règlements très divers dans les cantons de notre pays. On citera encore la publication du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE qui présente en 1997 un rapport intitulé *Les parents partenaires de l'école*. Ces différents travaux soulignent tous la nécessité de définir, puis de renforcer les liens entre familles et institutions éducatives. Mais les travaux montrent aussi la diversité des motifs et des buts visés par ce partenariat qui se révèle un processus difficile et lent à mettre en place, compte tenu des résistances rencontrées dans tous les pays.

En amont des grandes enquêtes internationales, une série d'études s'est développée en Suisse romande depuis une quinzaine d'année dans les écoles primaires (Favre & Montandon, 1989 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 1991 ; Montandon, 1995 ; Nicolet & Kuscic, 1997). Ces travaux étudient tantôt l'accueil des parents par l'école, tantôt la présence de l'école dans les familles, et relèvent l'asymétrie des rapports entre école et familles. Ils posent même la question d'un *dialogue impossible* (Montandon & Perrenoud, 1987) et révèlent des éléments importants qui construisent les relations en terme d'informations échangées et de rencontres – leur quantité, qualité, leur organisation – et les analysent en terme de représentations et de stratégies éducatives des différents acteurs en présence. Ces travaux nous rappellent que ni les parents d'élèves, ni les enseignants ne peuvent être pensés comme des populations homogènes. Elles se différencient en fonction d'une multitude de variables, tels que le niveau socio-économique et éducatif, des expériences antérieures, l'âge et la performance des élèves, les attentes à l'égard de ces derniers etc. Les recherches mettent aussi en évidence que l'intensité, le mode de participation parentale et la place faite aux parents à l'école sont très divers en fonction, entre autre, de la compréhension que les protagonistes ont de leur mission respective. Même si un lien entre ces deux systèmes de socialisation et d'éducation est souhaité par les acteurs, il est assurément impossible de résumer la diversité des rapports entre les parents d'élèves et l'école par un seul terme comme celui de « partenariat ». Ce qui conduit sans doute Durning (1999) à parler prudemment de *coordination* entre parents et enseignants et de réclamer qu'on définisse « des conditions concrètes » pour la réalisation d'un partenariat (p. 201).

Epstein (1992, 1996) s'attèle à décrire ces « conditions concrètes » pour renforcer les relations entre parents et école à travers une typologie des activités de collaboration, telles que la supervision des devoirs par les parents, les échanges d'informations, le bénévolat ou la présence des parents

à l'école lors d'occasions spéciales ou encore la participation de représentants des parents aux décisions de l'institution éducatives (dans le cadre de commissions scolaires, par exemple). Ce modèle d'influence partagée établit des liens entre des éléments appartenant à la sphère familiale et à la sphère scolaire et les traduit en activités concrètes de collaboration. Selon Epstein, il revient à l'école de proposer et de mettre en place ces activités. Dans le but d'aider les écoles à prendre des initiatives qui rapprochent les parents de l'école, Epstein a créé un réseau à l'Université John Hopkins, le « *National Network of Partnership Schools* », qui compte plus de mille écoles et autres organisations comme membres actifs, toutes décidées à renforcer une collaboration étroite avec les familles. Le *network* a produit de nombreuses publications, conduit des formations et prodigué des conseils *on-line* sur la façon de promouvoir les rapports parents-école. Dans le contexte de cette organisation, les termes de partenariat et de collaboration sont utilisés de manière interchangeable.

Telle n'est pas la position de Desmet, Pourtois et Nimal (1999) qui cherchent, au contraire, à distinguer entre différentes formes et niveaux d'engagement des parents dans l'école. Le *consentement* implique une soumission passive aux décisions prises ailleurs. Lorsqu'il y a *participation*, l'acteur assume un rôle actif, mais ne prend pas de décisions. La *coopération* est explicitement comparée à une situation de partenariat entre personnes reconnaissant les ressources et compétences de chacun, ayant pris des décisions en commun et se partageant rôles et responsabilités. Notons que cette définition du partenariat est très proche de celles de Bouchard et de Dunst. Un degré d'engagement parental supérieur est nommé *implication*. Les partenaires sont alors investis dans un processus à plus long terme ; avec une portée au-delà de la situation singulière d'un élève particulier. Cette démarche s'apparente à une recherche-action, qui nécessite des négociations et ajustements constants des actions. Dans cette entreprise, un troisième acteur est associé à l'école et à la famille : la société. Desmet, Pourtois et Nimal concluent que c'est la complémentarité de ces trois acteurs qui est nécessaire pour relever les défis auxquels l'école doit faire face aujourd'hui et opérer des changements de fond. Cette perspective rejoint dans une certaine mesure la position de Lesain-Delabarre (2000) qui réclame la présence à l'école du parent citoyen et non seulement du parent d'élève.

Hoover-Dempsey et Sandler (1995) s'interrogent sur ce qui peut motiver le parent à s'impliquer dans l'éducation scolaire de son enfant et sur le rôle que l'école doit jouer pour promouvoir la participation parentale. Trois axes sont invoqués pour répondre à ces questions : la compréhension du parent de son rôle parental, la confiance en sa propre compétence d'exercer une influence positive sur la réussite scolaire de l'enfant et, enfin, la conviction du parent que l'école, mais aussi son enfant, souhaitent son implication active dans le parcours scolaire. Ces auteurs concluent, comme Epstein, qu'il revient à l'école de multiplier les occasions de participation

parentale, de se soucier que le parent comprenne l'importance de son rôle dans le projet scolaire de son enfant, qu'il développe un sentiment de compétence et d'efficacité pour chercher à influencer positivement la réussite scolaire. Sur ce dernier point, les préoccupations des auteurs semblent proches de la notion de *empowerment*. Pour pouvoir jouer son rôle, se positionner en tant que *partenaire*, le parent doit être convaincu de la pertinence de sa compétence propre et de son apport original et incontournable au projet élaboré pour ou par son enfant.

L'ensemble des travaux témoigne d'une volonté forte d'inscrire dans le projet de l'école des formes variées de collaboration active avec les parents. Il faut toutefois signaler que des voix se sont élevées pour nuancer une vision trop idyllique de la participation de toute « la communauté éducative » à la vie de l'école qui peut occulter les difficultés à ouvrir et à occuper des espaces de débats démocratiques sur des pratiques et leurs finalités dans un lieu qui engendre au quotidien des luttes de pouvoir complexes entre les différents groupes d'acteurs, mus par des intérêts et motivations pas toujours explicités (Anderson, 1998). La vigilance est donc de mise pour que la participation permette une réelle et authentique co-construction de l'espace éducatif et ne soit pas illusion pour les uns et outil de manipulation pour les autres.

Après ce survol des travaux dans le domaine de l'éducation scolaire, nous constatons que très peu de mentions sont faites de la situation des parents dont les enfants fréquentent l'enseignement spécialisé.⁴ Dans le contexte de cet ouvrage, ce constat revêt une importance particulière, puisqu'il semble confirmer que ces deux sous-domaines des sciences de l'éducation se privent encore de trop d'occasions d'enrichissement réciproque pour traiter de problématiques communes.

CONCLUSION

Mes remarques conclusives adressent deux préoccupations : l'avenir de la notion de partenariat et un certain cloisonnement qui semble exister entre différents sous-domaines des sciences de l'éducation.

En prenant en compte l'ensemble des travaux examinés ici, qu'ils soient issus du domaine de l'éducation spéciale ou de l'éducation scolaire ordinaire, deux principales visions du partenariat se dégagent. La première consiste à substituer le terme de partenariat à celui de collaboration, peut-être dans le but d'indiquer un engagement plus formel ou plus fort en faveur de la présence des parents dans l'institution éducative. La deuxième implique

4. Deslandes (1999) est l'exception qui confirme la règle lorsqu'elle démontre la complémentarité des approches de Epstein, Hoover-Dempsey et Bouchard.

une distinction entre le partenariat et d'autres formes de collaboration, en introduisant des critères plus exigeants et contraignants qui doivent être remplis pour que des interactions entre les protagonistes « méritent » le label de partenariat.

Plusieurs travaux, issus de l'un et de l'autre champ, soulignent la nécessité d'ancrer les droits de participation des parents au niveau du macrosystème, c'est-à-dire au niveau des valeurs partagées par la société et des lois qui réglementent les systèmes éducatifs.

Le débat autour du terme de partenariat en éducation spéciale, comme dans le domaine de l'éducation scolaire, a le mérite de nous obliger à repenser et à préciser les termes par lesquels nous désignons les rapports que nous entretenons avec les acteurs qui participent à la réalisation d'un projet éducatif commun. Cependant, un choix de mots ne doit pas supplanter la recherche de sens que ces mots prennent dans des pratiques et les contextes dans lesquels nous les appliquons. Par exemple, j'ai proposé de « réserver scrupuleusement le terme de partenariat à des situations suffisamment structurées, qui permettent l'ajustement fréquent des objectifs communs et l'élaboration de stratégies de négociation et de gestion de conflits » (Chatelanat & Panchaud Mingrone, sous presse). Ce partenariat *stricto sensu* pourrait être réglementé par des accords du type contractuel entre individus (en l'occurrence entre les parents d'un enfant particulier et les professionnels concernés). Des contextes restreints et bien définis permettent de se confronter régulièrement aux exigences d'une relation égalitaire, de s'exercer au partage des ressources, à la prise de décisions consensuelles, à la reconnaissance des expertises de l'autre. Ceci serait une première étape incontournable si l'on veut éviter des attentes déçues et préparer tous les acteurs à jouer des rôles nouveaux. Parallèlement, il faudra que des contextes plus larges continuent à s'empreindre de la volonté de faire participer activement les usagers des services sociaux et éducatifs jusqu'à ce qu'ils puissent devenir co-auteurs ou co-gestionnaires des projets que ces services leur offrent. Actuellement, la participation active des parents à l'école n'est pas encore inscrite et décrite systématiquement, en termes de droits, de mandats et de prestations dans les législations, respectivement dans les projets d'établissement et les cahiers des charges des professionnels.

L'analyse conjointe des travaux menés dans le domaine de l'éducation spéciale et celui de l'éducation scolaire ordinaire, nous conduit à penser que dans chaque domaine on ignore ce que fait le voisin. Cette étanchéité au niveau des recherches et au niveau des discussions conceptuelles entre ces deux sous-domaines d'une même discipline, les sciences de l'éducation, est d'autant plus regrettable que la confrontation des résultats de recherche et de réflexions menées dans les champs que nous avons explorés ici, met en évidence, comme nous l'avons vu, des convergences de points de vue, mais aussi des différences dont il serait intéressant d'étudier les

raisons. Différences dues aux acteurs, aux contextes et pratiques, aux représentations ? Un décloisonnement ne devrait pas attendre que les pratiques et la demande sociale l'imposent. En effet, une plus large généralisation de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap qui est à prévoir, obligera les deux systèmes éducatifs à mieux s'articuler et astreindra leurs acteurs respectifs au dialogue. Par ailleurs, l'introduction d'une forme ou d'une autre de gestion de la qualité, telle qu'elle est déjà obligatoire en Suisse pour une partie du système de l'éducation spéciale, ou par l'intermédiaire de contrats de prestations, demandera aux protagonistes une transparence quant aux procédures qui régissent les différents aspects de la prise en charge des personnes en situation de handicap, y compris celles qui réglementent la place accordée aux usagers. Actuellement, les usagers ou bénéficiaires de services sont désignés en Suisse (pour être précis, par l'Office des assurances sociales, organisme subventionneur des mesures de l'éducation spéciale et de l'enseignement spécialisé) comme « clients », ce qui nous engage encore dans une autre « querelle de mots ». Dans ce contexte, les sciences de l'éducation se trouvent appauvries par des ruptures entre ses différents sous-domaines ; elles doivent pouvoir s'enrichir mutuellement des études sur des objets similaires et qui sont menées dans les sous-domaines de la discipline. Elles doivent rechercher des synergies, pour pouvoir relever proactivement les défis qui se dessinent d'une part dans le champ disciplinaire et, d'autre part, sur le terrain, qui ne tardera pas à son tour à lui demander une prise de position quant aux orientations à prendre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, G.L. (1998). Toward authentic participation : deconstructing the discourse of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 571-603.
- Bailey, D., Palsha, S.A. & Simeonson, R.J. (1991). Professional skills, concerns, and perceived importance of work with families in early intervention. *Exceptional Children*, 58, 156-165.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress : Infantile autism and the birth of the self*. London : Collier-Macmillan.
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Bouchard, J.-M., Boudreault, P., Pelchat, D. & Graton-Lalonde, D. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin universitaire.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique ? In A.M. Fontaine & J.P. Pourtois (Éd.), *Regards sur l'éducation familiale. Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp. 189-201). Bruxelles : De Boeck.

- Bromwich, R. (1978). *Working with parents and infants : An interactional approach*. Baltimore : University Park Press.
- Bourquin, G. (2000). Le travail social et la dimension de l'usage. In Ch. Humbert (Éd.), *Les usagers de l'action sociale : sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 45-54). Paris : L'Harmattan.
- Capul, M. & Lemay, M. (2000). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (2001). *Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents* (Projet N° 114-46931.96). Fonds National Suisse de la recherche scientifique.
- Chatelanat, G. (2002). Was wollen Eltern – und was kann die Frühförderung ? *Frühförderung interdisziplinär*, 113-120.
- Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (sous presse). De l'intégration nécessaire des connaissances et des acteurs en éducation spéciale. In G. Chatelanat, M. Saada-Robert & Ch. Moro (Éd.), *Les sciences de l'éducation comme discipline plurielle : sondages au cœur de la recherche*. Berne : Peter Lang.
- Chauvière, M. & Godbout, J.T. (Éd.). (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Chauvière, M. (1992). Une culture du contrat. *Informations Sociales*, 19, 26-33.
- Corbet, E. & Greco, J. (1994). *Représentations et réalités de l'annonce du handicap*. Lyon : CREA Rhône-Alpes.
- Cusin, C. & Grossenbacher, S. (2000). *Au cœur des redéfinitions, l'interface école/famille en Suisse* (Rapport de tendance CSRE No 4). Aarau : CSRE.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1/2), 31-49.
- Desmet, H., Pourtois, J.P. & Nimal, P. (1999). Les partenaires de l'éducation Famille-École-Société : un contrat social et pédagogique qui se bâtit. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7(3^e trimestre), 49-71.
- Dubet, F. (1997). *École, famille : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuels.
- Dunst, C.J. (2002). Family centered practices : Birth through High School. *The Journal of Special Education*, 36, 139-147.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Deal, A.G. (Ed.). (1994). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Johanson, Ch. (1994). Parent-professional collaboration and partnerships. In C.J. Dunst, C.M. Trivette & A.G. Deal. (Ed.). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & LaPointe, N. (1992). Meaning and key characteristics of empowerment. *Family Science Review*, 5(1/2), 110-130.

- Durning, P. (1999). *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Epstein, J.-L. (1992). School and family partnership. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York : Mac-Millan.
- Epstein, J.-L. (1996). *Family-school links : How do they affect educational outcomes ?* Hillsdale, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- EURYDICE. (1997). *The role of parents in the education systems of the european union*. Brussels : European Commission.
- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école...ce qu'en disent les enseignants genevois* (Cahier No 30). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Ferguson, P.M. (2002). A place in the family : An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124-130.
- Fraiberg, S. (1980). *Insights from the blind : Clinical studies and infant mental health*. London : Tavistock Publications.
- Gallimore, R., Weisner, T., Bernheimer, L. & Guthrie, D. (1993). Family responses to young children with developmental delays : Accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 185-206.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : Les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Gateaux-Mennecier, J. (2000). Les sciences humaines et la fragmentation du champ de l'enfance inadaptée. In M. Chauvière & E. Plaisance (Éd.), *L'école face aux handicaps : Éducation spécialisée ou éducation intégrative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1 et 2). Paris : Fayard.
- Halpern, R. (1990). Community based early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Ed.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 468-98). New York : University Press.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Humbert, Ch. (Éd.). (2000). *Les usagers de l'action sociale : sujets, clients ou bénéficiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lambert, J.-L. (1980). La formation des parents d'enfants arriérés mentaux à la modification du comportement. *Journal de Thérapie Comportementale de Langue Française*, 2, 27-35.
- Lanners, R. & Lambert, J.-L. (1999). Die Bedürfnisse der Eltern behinderter Kleinkinder. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 68, 36-47.

- Lanners, R. & Lambert, J.-L. (2002). *L'intervention précoce en éducation spécialisée*. Lucerne : SPC/SHZ.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J. & Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education : A report from the Consortium of longitudinal studies. *Monographs of the Society for research in child development*, 42(2-3, serial No 195).
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaire : Innovations et résistances institutionnelles*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Loubat, J.-R. (1999). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : Théories, cas, réponses*, Paris : Dunod.
- McBride, S.L. & Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities : Who is doing what ? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 209-224.
- McDonough, S.C. (1993). Interactive Guidance : Understanding and treating early infant-caregiver disturbances. In C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 414-426). New York : Guilford Press.
- Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère : étude psychanalytique*. Paris : Seuil.
- Martin, P., Papier, C. & Meyer, J. (1993). *Le handicap en question : des familles face à la découverte du handicap et l'accompagnement du jeune enfant à domicile* (Flash informations, No hors série). Paris : CTNERHI.
- Meirieu, Ph. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles* (Cahier No 32). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Montandon, C. (1995). Ressources familiales et résultats scolaires : thèmes et variations. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Ermert & B. Plancherel (Éd.), *Famille en transition*. Berne : Hans Huber.
- Montreuil, N. & Magerotte, G. (1989). Quelle formation pour les parents des enfants présentant des troubles du comportement ? In J.P. Pourtois (Éd.), *Les thématiques en éducation familiales : Pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Nicolet, M. & Kuscic, D. (1997). *École et familles : le point de vue des parents*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- OCDE. (1995). *L'intégration des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE.
- OCDE/CERI. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : OCDE.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox : A social policy of empowerment prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rusconi, S. (1992). La guidance interactive : les points essentiels du traitement. *Psychoscope*, 13, 7-10.
- Samaroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatec & G. Siegels (Ed.), *Review of Child Development Research*

- (vol. 4). Chicago : University Chicago Press.
- Sandler, A., Coren, A. & Thurman, S.K. (1983). A training program for parents of handicapped preschool children : Effects upon mother, father, and child. *Exceptional Children*, 4(49), 335-337.
- Seligman, M. & Darling, R. (1997). *Ordinary families, special children : A system approach to childhood disability*. New York : Guilford.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les éditions logiques.
- Singer, G. (2002). Suggestions for a paradigmatic program of research on families and disability. *The Journal of Special Education*, 36, 148-154.
- Turnbull, A.P. & Rutherford Turnbull, H. (1990). *Families, professionals and Exceptionality : A special partnership*. New York : Merrill, Macmillan.
- Van Cutsem, V. (1996). Unir les parents et les professionnels. In Ch. Gardou (Éd.), *Parents d'enfant handicapé : Le handicap en visage – 2* (pp. 161-180). Ramonville Saint-Agne : Erès.

L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de *système didactique*

**Jeannette Tambone,
Institut universitaire de formation des maîtres,
Aix-Marseille
& Alain Mercier
Institut national de recherche pédagogique,
unité mixte de recherche : apprentissage didactique,
évaluation, formation, Marseille**

INTRODUCTION

Aujourd'hui, où l'on utilise très généralement l'une des définitions du *triangle pédagogique*¹ (Houssaye, 1984) – bien qu'en didactique on préfère souvent se référer au *système didactique*² associé à la théorie de la transposition (Chevallard, 1985/1991) –, chacun se propose de penser les questions scolaires en tenant ensemble les trois instances de l'objet didactique élémentaire

1. Houssaye définit le triangle pédagogique comme composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. « Toute pédagogie est articulée sur le relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième, avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts » (Houssaye, 1996, p. 15).

2. Le système didactique est défini comme un triplet (professeur, élèves, savoir). Il définit l'objet didactique élémentaire c'est-à-dire, la plus petite unité de signification de l'analyse didactique des systèmes d'enseignement (Chevallard, 1985). Professeur, élève et savoir ne sont pas pris dans leurs spécificités, ils sont considérés comme des éléments du système, des sous-objets.

Professeur, Élève, et Savoir. Cependant, les occasions où la notion de système didactique a été mise au travail par le fait de sa confrontation à l'observation empirique sont rares. Nous en avons rencontré la nécessité pour rendre compte de nos observations d'une organisation particulière au système français : les « regroupements d'adaptation » qui proposent une « aide à dominante pédagogique » à certains élèves en difficulté de l'École Maternelle ou Élémentaire.

Les questions rencontrées par les professeurs d'école qui apprennent le métier de l'aide pédagogique auprès de leurs collègues expérimentés (les « maîtres E ») nous ont conduits à étendre le champ d'usage de la notion de système didactique à l'ensemble des dispositifs permettant que se noue une relation didactique à propos d'un corps d'objets d'enseignement donné, tout en considérant que cette première modélisation était insuffisante pour prendre en charge l'ensemble de ces questions. Cette insuffisance nous a engagés à la compléter en introduisant les notions d'*institution*, issue des théories de l'intervention institutionnelle, et de *champ*, venue de la sociologie, pour poser la question de la valeur scolaire et de son accumulation sous forme de « capital d'adéquation » (Sensevy, 1998). Nous montrons ainsi l'intérêt, pour nous, de conduire notre travail de didacticiens dans le cadre institutionnel des Sciences de l'éducation. En conclusion, nous poserons les questions théoriques et pratiques que notre travail sur les dispositifs d'aide à l'étude ouvre maintenant.

Présentation du domaine de réalité étudié

L'intervention « spécialisée » se fait en France dans le cadre institutionnel de l'Éducation Nationale, sous le sigle AIS (Adaptation et Intégration Scolaires). L'intégration scolaire concerne les élèves présentant des maladies ou des handicaps. Les maîtres sont spécialisés en fonction du type de handicap des élèves : déficience auditive : « maîtres A », visuelle : « maîtres B », motrice : « maîtres C », intellectuelle : « maîtres D ». L'adaptation scolaire concerne les élèves en difficulté scolaire sans handicap susceptible de diagnostic médical et les « maîtres d'adaptation » sont spécialisés en fonction de l'ampleur de la difficulté ou de son origine. Les « maîtres F » interviennent dans les Collèges, auprès d'élèves désignés par une commission d'orientation et accueillis dans les SEGPA³. L'intervention des autres maîtres d'adaptation est préventive. Elle est définie par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) en accord avec le professeur de la classe de ces élèves. Ces réseaux ont pour mission de « prévenir les difficultés durables d'apprentissage et d'aider à leur dépassement »

3. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

(Circulaire 2002-111). Ces « dispositifs ressource » sont destinés à accroître les propositions que le système éducatif peut faire aux élèves qui posent problème au maître de leur classe. Les maîtres spécialisés des RASED sont des maîtres « G » pour les « aides à dominante rééducative » et « E » pour les « aides à dominante pédagogique » ; c'est à cette dernière spécialité que nous nous intéressons. Ce faisant, nous prenons pour objet d'étude ce que proposent les textes directeurs en découpant ainsi le champ de l'enseignement spécialisé.

Présentation de la question initiale et de l'appareil théorique de l'étude

Nous observons comment les acteurs s'emparent de l'espace d'intervention qui leur est proposé, et nous présenterons ici notre travail relatif aux pratiques professionnelles des maîtres d'adaptation. Intervenant dans l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, les « maîtres E » ou « maîtres d'adaptation » assurent la prise en charge « à dominante pédagogique » auprès de petits groupes composés le plus souvent de quatre ou six élèves, les « regroupements d'adaptation ». L'enjeu déclaré des interventions spécialisées à dominante pédagogique dans ces regroupements est, depuis 20 ans maintenant, l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire : cela est manifesté par le fait que les élèves poursuivent leur travail scolaire dans leur classe et n'étudient dans un regroupement d'adaptation que pour deux à quatre périodes par semaine.

Nous allons donc montrer dans la première partie de notre article comment les problèmes spécifiques des maîtres d'adaptation relèvent des gestes généraux d'enseignement, avant de montrer dans la deuxième partie, comment il est possible d'attaquer efficacement ces problèmes en prenant notre point de vue. Dans une troisième partie, nous montrerons que cela nous permet en retour de produire des connaissances sur les notions de système didactique – qui doit être repensé pour comprendre les moments du travail personnel des élèves – et *d'institution didactique*⁴ (Chevallard, 1989 ; Mercier, 1994), qui doit venir compléter la notion précédente pour aider à penser la manière dont les personnes s'assujettissent à une institution par un contrat institutionnel dont elles tirent divers profits personnels, symboliques autant que psychologiques et cognitifs. Cette approche, qui nous donne accès à certains phénomènes que nous qualifierons

4. Le terme d'institution didactique permet d'intégrer les analyses portant sur les systèmes didactiques dans un cadre interprétatif plus large, portant sur les sujets institutionnels et leurs rapports (de connaissance, interpersonnels et sociaux). Les notions de *contrat didactique* de milieu de l'étude et de *situation didactique* viennent alors compléter l'appareil théorique. Nous les présenterons à leur tour.

d'anthropologiques, ne se lie que très difficilement avec les travaux psychologiques et nous laisse donc relativement aveugles sur de possibles causes personnelles de la difficulté scolaire.

Notre méthode d'investigation s'est développée en trois temps. Le premier temps a consisté en un « groupe d'analyse didactique de la pratique professionnelle » (Mercier, 1997) accompagnant quatre nouveaux maîtres d'adaptation dans la première année de leur prise de fonctions et un maître expérimenté. Ce travail a permis de montrer que le problème central de l'intervention à dominante pédagogique tient à l'articulation des deux institutions de référence pour l'élève que sont sa classe et le regroupement d'adaptation (Coustau, 1996), et que le réseau est le moyen de cette articulation. Le stage de formation n'ayant pas permis aux nouveaux maîtres de rencontrer cette question, nous avons orienté nos recherches en direction de ce stage. Le deuxième temps a consisté en l'observation des interactions ordinaires entre le maître d'accueil du stage et les stagiaires. Ce travail, dont nous présenterons quelques éléments, a permis de confirmer l'impression précédente : les stagiaires et leur maître d'accueil ne sont préoccupés que par l'intervention didactique auprès du groupe d'élèves qui leur est confié (Tambone, 1997). L'analyse du contenu des échanges observés a permis de témoigner des problèmes ressentis mais surtout, d'identifier les savoirs pratiques et théoriques mobilisés par des professeurs d'école qui doivent adapter leur pratique à une situation nouvelle : c'est l'objet de notre présentation. L'observation du contenu des mémoires professionnels rédigés par les stagiaires et des signalements réalisés par les professeurs des élèves en difficulté nous permettra, dans un troisième temps, de valider ou d'invalider nos interprétations.

QUELS SONT LES PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DES « MAÎTRES D'ADAPTATION » ?

Nous avons choisi de les rencontrer en suivant le parcours de formation de professeurs d'École détachés par l'Inspection Académique pour préparer le diplôme du CAAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire). Plutôt que de nous intéresser aux contenus des enseignements, nous avons privilégié l'entrée pratique dans le métier que la formation à ce diplôme propose, sous la forme d'une première familiarisation avec l'aide spécialisée. Chaque semaine deux stagiaires sont accueillis par un « Maître d'Accueil Temporaire » ou MAT et chacun, alternativement, prend en charge un petit groupe d'élèves sous le regard de ce maître expérimenté. Après chaque séance, un temps de discussion à trois permet à chacun de tenter l'efficacité de divers discours pouvant rendre compte du travail effectué. Ce dispositif original de formation pratique entraîne l'élaboration collective d'un langage qui

permet aux stagiaires de définir les problèmes qu'ils ressentent, de les partager, d'imaginer des réponses acceptables et de les valider à la fois en pratique, auprès du Maître d'Accueil, et en théorie par la rédaction d'un Mémoire Professionnel où ils présentent leur entrée dans le métier de maître spécialisé.

Les interactions enregistrées après les performances des stagiaires et les mémoires professionnels correspondants ont donc été analysés dans leur contenu à l'aide des outils de la didactique des mathématiques. Nous avons attribué d'abord l'origine des difficultés rencontrées par les six stagiaires observés à la situation de transmission MAT-stagiaires : en effet, l'organisation du stage centre l'attention sur ce qui va être identifié comme « la remédiation » auprès du groupe d'élèves auquel le MAT lui donne accès (Tambone, 1997). Nous choisissons quelques exemples de ce travail pour montrer comment des stagiaires qui ont parfois plus de dix ans de métier comme professeurs d'école se trouvent déstabilisés dans leur métier par la situation qu'ils vivent : remédier n'est pas (pas exactement) enseigner.

Un maître impatient ?

L'organisation pratique de l'interaction didactique que les stagiaires imaginent est d'abord semblable à celle des maîtres exerçant dans des classes ordinaires. Cette organisation se trouve disqualifiée et les difficultés ressenties se situent sur les deux axes du contrat didactique, au niveau topogénétique (la définition des positions de professeur et d'élève) et chronogénétique (la définition d'une progression dans l'étude de savoirs identifiés). La pression du temps est un des phénomènes que nous avons pu relever dans les toutes premières observations que nous avons réalisées (Tambone, 1997) ; elle est explicitement présente dans les rapports de formation initiale des professeurs d'école (Tambone & Donck, 1998 ; Tambone & Mercier, 1998), mais elle peut être identifiée au fondement des routines de l'action enseignante experte (Avila-Ponce, 2002). Dans une classe ordinaire, l'action enseignante s'articule autour du problème du temps. Il s'agit pour le maître d'accrocher le temps d'apprentissage des élèves, qui est un temps individuel, au temps didactique qui est un temps collectif : dans son rapport à l'économie temporelle d'une classe et pour laisser du temps aux élèves, le professeur gagne du temps d'horloge sur le travail des savoirs anciens, supposés connus, pour l'utiliser sur le travail des savoirs nouveaux.

Mais dans la situation observée dont nous donnons ici un extrait, le stagiaire impose un tempo, un rythme qui ne convient manifestement pas. Face à l'inertie des élèves, René, le stagiaire, fait vieillir prématurément ses questions et tue ainsi les objets de savoir avant même que les élèves puissent les faire vivre. René a réalisé la séquence auprès d'un petit groupe

d'élèves en difficulté scolaire, sous le regard du MAT et de Bruno, l'autre stagiaire qui est ici en position d'observateur. Voici comment le MAT engage l'analyse de la séquence :

MAT – Tu vas trop vite, tu vas trop vite... Il faut que tu prennes le temps de les laisser, il faut que tu les calmes quand ça va plus, il faut que tu prennes le temps de les laisser réfléchir ... et puis tu as toujours ce gros défaut de leur donner les réponses.

Bruno – Ouais ça, tu l'as encore fait

René – Je l'ai encore fait.

Bruno – Ouais.

René – Et en plus je ne m'en aperçois pas.

La question qui fait problème, c'est l'impatience apparente du maître qui, malgré les injonctions du MAT, donne cette fois encore les réponses avant que les élèves puissent faire vivre les questions.

Pour sa part, Bruno, le second stagiaire, évitera de tomber sous cette critique en s'appuyant sur l'élève qui sait pour donner l'illusion d'une progression commune. Celle-ci n'est cependant, comme dans les classes ordinaires, qu'une progression officielle. Ainsi, pour ne pas laisser la progression à la charge de l'élève, les maîtres stagiaires occupent tout l'espace didactique. Cette « impatience » n'est pas propre à l'AIS et elle doit donc être considérée comme fonctionnelle. Mais ici, il n'est plus permis au maître de définir une progression qui laisserait les élèves à la traîne : le rythme de l'enseignement que propose le professeur doit être celui de leur progression. Comment mettre en place un tempo acceptable est le premier problème du stagiaire. Le professeur pense son action en direction des élèves en difficulté comme une reprise de son enseignement, mais revenir à l'étude d'objets de savoir dorénavant obsolètes détourne le maître de l'enjeu de son métier : faire avancer le temps didactique (Mercier, Schubauer-Leoni, Donck & Amigues, 1996). Les stagiaires sont devant une injonction paradoxale s'ils ne changent pas leur manière de faire traditionnelle.

Des élèves qui apprennent, dans le groupe d'adaptation ?

Dans son mémoire « Lire pour faire et transmettre », René (le stagiaire observé plus haut) imagine une solution. Il développe le projet de « réconcilier les élèves avec la lecture et plus généralement avec les apprentissages scolaires ». Il propose à un groupe de cinq élèves du CP des situations de lecture fonctionnelle à partir de « fiches » pour fabriquer un moulin, réaliser une recette de cuisine, confectionner un masque pour Carnaval. Pour lui, il s'agit aussi de « revaloriser une image (des élèves en difficulté) qui se

dégrade » : il propose donc à son groupe « d'aller montrer aux autres (les élèves de la classe d'origine) de quoi ils sont capables ». La situation sera dans un premier temps travaillée en classe d'adaptation puis elle sera proposée à l'ensemble de leurs condisciples par les élèves d'adaptation mis en position de meneurs de jeu. Chaque élève du groupe d'adaptation dirigera un petit groupe de quatre à cinq élèves de la classe d'origine afin de produire un objet : moulin, gâteau, masque. Cette situation doit « placer le tuteur en position de réussite et comme porteur de savoir ». Il s'agit pour René de montrer aux autres que « l'élève en difficulté n'est pas si bête que ça » et d'agir en direction du maître qui a déclaré l'échec en « mettant en échec l'idée que l'adulte a de l'élève ». Mais sortir de la classe d'adaptation pour aller montrer aux autres est un exercice périlleux, autant pour le maître que pour les élèves.

René – Y'a un moment donné Laure aussi est venue... parce que y'avait le fouillis et elle dominait plus la situation non plus... Mais bon j'ai essayé d'amener Dam...même sur le dessin il est pas arrivé à retrouver...alors là j'ai dit « qu'est-ce qu'on fait ? on mélange ? » ...non on verse... Je lui disais « mais non tu vois on met du beurre dans le moule pour pas que ça colle ». Non, mais je me languis de voir... parce que j'ai pas pu... j'avais des petits qui couraient de partout... et surtout avec Nicole (l'enseignante) qui était très directive et les laissait pas assez chercher... À un moment donné j'ai dit « attends, attends ! »... Elle prenait le pot, c'est elle qui le remplissait.

MAT – (rires) C'est bien pour une fois il a vu quelqu'un comme lui

On observe ainsi comment, lorsque la situation échappe au contrôle, l'assistante et le maître de la classe d'origine interviennent pour donner la réponse ou achever l'action, ce qui disqualifie de fait le projet du stagiaire.

De même, Isabelle, stagiaire du troisième groupe observé, propose une situation « nouvelle » pour les élèves : créer une histoire qui fera l'objet d'un livre et qui sera lue devant toute la classe par les élèves du groupe d'adaptation. L'élève se voit encore attribuer la place de celui qui sait. Mais pour que les élèves de la classe d'adaptation puissent aller lire leurs productions devant leur classe alors qu'ils ne sont pas lecteurs, il faut adapter la situation de « lecture » : Isabelle a donc proposé une répétition générale dans la classe d'adaptation, au cours de laquelle elle est amenée à prendre en mains les moments difficiles. Voici quelques commentaires du maître d'accueil après cette séance :

Isabelle – moi je veux leur faire lire l'histoire quand même en classe ... mais pour que ce soit pas difficile, je pense que je dirai la première partie ... enfin, j'introduirai l'histoire, je dirai ma première partie et puis chacun lira son épisode et je finirai

MAT – avec le grand groupe classe, tu vas faire ? oui ?

Isabelle – non, parce qu'après ils auront l'objet livre, donc il restera un exemplaire dans leur classe ... qu'est-ce que tu voyais toi ?

MAT – non, j’avais peur...

.../...

Marc – est-ce qu’ils vont arriver à le lire ? est-ce que devant les autres classes et pas ce côté de...

MAT – bon, en même temps ils vont être contents, quand même, de montrer ce qu’ils ont fait

.../...

Isabelle – le problème de Mig, lire tout ?

MAT – ah Mig, il pourra pas

Isabelle – tu comprends c’est ça, c’est ... là, si tu veux, je découpais la difficulté donc euh

Se trouver à la place de celui qui sait, animateur d’ateliers cuisine ou lecteur d’histoires, alors qu’il ne maîtrise pas ou peu les objets qu’il manipule, représente pour l’élève en difficulté une épreuve insurmontable. Voici le bilan que stagiaires et MAT tirent de la réalisation de ce projet :

MAT – sinon les CE1, ils étaient contents

Isabelle – ouais, c’était ... non, tu as pas entendu Tim qui ...

Marc – « j’ai la honte ! » quand il revient

Isabelle – « j’ai la honte, j’aime pas être sur l’estrade ». Non ! Comment il a dit ?

Marc – « sur la scène »

.../...

Marc – oui, oui, mais il était ... euh ... je pense, il était à la fois très content d’avoir lu, et en même temps bon, euh ... c’est ce côté ... ça été un effort pour lui, de se mettre face à la classe et de ...

MAT – mm mm

La classe ne peut fonctionner sous l’impulsion d’élèves en difficulté, qui se trouvent soumis à des contraintes auxquelles ils ne peuvent répondre malgré l’avance supposée que leur donnait une préparation soignée : pour faire aller convenablement le temps didactique, il faut maîtriser la progression dans le savoir que permet l’activité collective d’enseignement, ce qui suppose une maîtrise des objets de l’action dont nous avons vu qu’elle manque souvent aux maîtres eux-mêmes. Pourtant, Isabelle conclut son mémoire sur cette déclaration :

La lecture de leur texte dans la classe a permis aux enfants de dévoiler leur capacité de lecteur, bien que le texte travaillé depuis longtemps soit quasiment appris par cœur, mais surtout leur capacité à inventer et à écrire un texte qui pouvait intéresser d’autres enfants. Leur image d’eux-mêmes, en tant que lecteurs n’est pas fameuse, elle s’étouffe d’une compétence valorisante.

À l’école, en classe, c’est en principe la valeur scolaire qui fonde la reconnaissance de soi à laquelle une personne peut s’attendre – lorsqu’elle y

vient en position d'élève. Cela, comme chacun sait, dénonce le discours d'Isabelle comme effet d'une illusion institutionnelle, le produit de sa passion pour ses nouveaux élèves. Les stagiaires pensent donc qu'il est possible à la classe de reconnaître la valeur des performances préparées ailleurs, alors que c'est en classe et au jour le jour que se définissent les hiérarchies de la valeur scolaire. La solution imaginée, qui est connue de l'institution AIS comme « utilisation d'un objet-témoin » et dont les propriétés merveilleuses ont été formalisées dans une revue professionnelle des maîtres d'accueil (Thorens-Douadi, 2000) apparaît comme une impasse. L'analyse de ce phénomène suppose que nous prenions un point de vue plus large.

LES PROBLÈMES DES MAÎTRES E SONT SPÉCIFIÉS PAR LEUR POSITION INSTITUTIONNELLE

Le RASED, en tant que dispositif ressource, inscrit en principe ses actions dans celles qui sont menées par les maîtres des classes ordinaires auprès des élèves en difficulté. Un travail régulier avec les équipes enseignantes au sein des conseils de cycles permet la confrontation et la synthèse des différentes approches. Le RASED apparaît ainsi comme un dispositif de collaboration avec les enseignants des établissements scolaires de son secteur d'intervention⁵. Pour assurer l'ensemble de leurs actions, les RASED doivent à la fois créer et entretenir des liens avec les établissements scolaires, et faire en sorte que ces derniers adhèrent à leur propre mode de fonctionnement (Feuilladiéu & Tambone, 2003, à paraître). Aussi, ils organisent les modalités de la prise en charge des élèves en difficulté en formalisant les procédures de demande et de suivi de l'aide. Certains RASED proposent à cet effet des « outils » spécifiques comme « la fiche de signalement » qui devient le premier support de contractualisation avec les maîtres des classes. Des entretiens et des réunions de synthèse permettent d'affiner l'analyse et de proposer une indication d'aide. L'élaboration d'un « projet d'aide » participe de cette construction du lien nécessaire.

Le cadre institutionnel de l'intervention du maître d'adaptation

Les textes ont installé un garde fou. Les enseignants de « l'aide à dominante pédagogique » doivent travailler de manière temporaire avec des petits groupes d'élèves signalés par les maîtres des classes ordinaires, des élèves « en difficulté d'apprentissage » qui sont ainsi maintenus dans leur milieu

5. Le nombre d'écoles suivies par les RASED et le nombre des RASED d'une circonscription varient en fonction des besoins.

naturel : leur classe d'origine. Ces élèves fréquentent régulièrement, sur la base d'un projet individualisé, « la classe d'adaptation » : un regroupement d'élèves reconnus pour avoir des « difficulté(s) précise(s) dans un domaine particulier » (Ballarin, 1994). Le maître d'adaptation n'a donc pas de classe fixe avec un effectif stable. Il doit constituer et gérer ses groupes en fonction du nombre d'élèves en difficulté, signalés par les enseignants. Il travaille avec plusieurs regroupements d'élèves issus de classes différentes et il intervient sur plusieurs groupes scolaires. Ces groupes ont des effectifs instables qui se modifient en fonction des décisions de prise en charge et des réintégrations. En effet, les élèves signalés quittent les structures d'aide lorsqu'ils sont à nouveau reconnus dans leur classe d'origine comme des élèves à qui le professeur peut enseigner.

Selon les textes officiels donc, le groupe n'est pas donné, c'est une dimension à construire pour l'enseignant spécialisé, et les regroupements d'adaptation sont des dispositifs spécifiques, au sein des écoles. Enseigner dans ce type de dispositif implique des pratiques qui relèvent d'un travail généralement qualifié du terme de « remédiation » en petits groupes (quatre à six élèves), selon des pratiques enseignantes qui diffèrent du travail avec un groupe classe sans que les textes directeurs ne décrivent la différence, comme si elle allait de soi. On comprend seulement que la double appartenance de l'élève – à sa classe et au petit groupe d'adaptation – implique pour l'enseignant spécialisé un travail orienté vers la classe et les activités qui y sont proposées.

Mais, en l'absence d'une garantie institutionnelle venue de l'interaction entre le Réseau et l'École, des dérives importantes de l'action sont possibles et conduisent à ce que nous avons identifié comme des impasses de la remédiation. Ces dérives proviennent de la difficulté identifiée plus haut, qui tient à l'articulation des temps de l'étude en classe et en regroupement d'adaptation. Les textes officiels ont mis en place une institution pour traiter de ce type de problèmes, le RASED. Faute de la vision plus large que cette institution procure, les stagiaires et leur maître d'accueil s'engagent dans une solution qui s'avère être une impasse. D'autres impasses de la remédiation ont été observées ; un rapport d'inspection (Gossot, 1996) a dénoncé par exemple « la pédagogie du détour » (Tomkiewicz, 1984). C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de sortir de la problématique de la remédiation, qui nous apparaît elle aussi être un produit de l'attention exclusive portée à l'élève en difficulté accueilli dans le groupe d'adaptation.

L'oubli de l'inscription de tout élève dans une institution fondée sur un système didactique à trois éléments conduit tout naturellement les intervenants de l'aide à un raisonnement en termes de handicap à rattraper, comme le montre la littérature professionnelle (de Peslouan & Rivalland, 2003, pp. 109-119 ; Pojé & Skénadjé-Askénazi, 2001). Différentes théories dans

le champ de la sociologie ou de la psychologie se sont proposées pour fonder ces représentations professionnelles. À l'image des spécialistes de l'aide, les professeurs d'école eux-mêmes s'en sont emparés, comme cela peut se constater dans le lexique des demandes d'aide aux RASED qu'ils rédigent. Ils « évoquent la difficulté scolaire comme une répercussion, à l'école, de la difficulté de l'enfant. Ils l'attribuent à des problèmes familiaux engendrant des troubles psychologiques, à des problèmes de développement intellectuel, à des problèmes socio-économiques et socioculturels, au fait enfin que les parents ne donnent pas autorité à l'école pour gérer l'apprentissage de leurs enfants » (Coustau, 1996, p. 16).

Nous affirmons au contraire qu'il n'est possible de comprendre les problèmes des élèves de l'adaptation et de leurs professeurs qu'en changeant de point de repère pour les replacer dans le contexte institutionnel de leurs interactions au sein d'un système didactique. Nous rejoignons ici les observations de Leutenegger (1999) et nous reprenons à notre compte ses résultats relatifs à l'articulation des interventions des GNT (les Généralistes Non Titulaires, équivalents romands des Maîtres d'adaptation) avec l'enseignement donné par les maîtres titulaires.

La classe d'adaptation comme refuge ?

La classe d'adaptation est décrite par les MAT qui reçoivent les stagiaires, comme un lieu où l'élève est à l'abri de la dévalorisation sociale. Le groupement d'adaptation devient donc peu à peu pour les stagiaires ce qu'il est déjà pour leur maître d'accueil, un lieu coupé des activités scolaires, à l'abri de l'échec. Un lieu où l'élève viendrait restaurer son image.

MAT – Nous on n'est pas dans les apprentissages

Bruno – Oui oui oui

René – Oui, c'est-à-dire ils éprouvent un plaisir de venir, ils sont mieux, ils se retrouvent revalorisés...bon...si ils sont en échec en classe, quand ils viennent ici en principe ça coupe du... du travail scolaire

Bruno – Il faut pas non plus que ça les coupe trop de la classe aussi

René – Et...je sais pas...

MAT – Si tu les prends tout le temps

Bruno – Ils seront jamais...ce sera pas possible de les réintégrer en classe

Dans les situations observées, c'est la valeur personnelle de l'élève qui est l'objet des préoccupations des maîtres. Une valeur personnelle déconnectée de sa valeur sociale comme élève, restaurée dans la classe d'adaptation, à partir de séquences qui se veulent « éloignées mais pas trop » des séquences proposées en classe. Car le seul lieu où la valeur scolaire d'un élève peut être éprouvée est en fin de compte sa classe même : tel est le

motif profond du mouvement vers une réalisation en classe que nous avons observé malgré tout. Quel que soit le sentiment de valeur personnelle que le regroupement d'adaptation « restaure », il doit se confronter à la démonstration de la valeur scolaire correspondante.

Cependant, l'élève pris en charge fréquente deux lieux distincts. La classe d'origine demeure le lieu de référence, la norme, l'espace que l'élève occupe naturellement. Quelle que puisse être la tendance de certains maîtres E à recevoir chaque jour certains élèves, ceux-ci ne fréquenteront le groupe d'adaptation que quelques heures dans la semaine. C'est dans cet espace où ils ne sont que résidents temporaires qu'il s'agira pour chacun d'eux de renouer avec les objets de savoir un dialogue singulier, de réoccuper l'espace de « l'étude » et surtout, de l'étude scolaire. L'étude nécessite un rapport personnel aux objets de savoir, elle « sert de lien entre l'intention didactique du maître et l'histoire personnelle de l'individu » (Chevallard, 1988). Il s'agit pour les enseignants spécialisés d'assurer une aide à l'étude que les élèves auront à conduire eux-mêmes, dans leur classe ; les textes récents poussent à l'évolution dans ce sens, par exemple en ne parlant plus de regroupements d'aide mais de regroupements d'adaptation : on peut tenter de penser l'aide à l'étude comme une action spécifique de l'AIS, mais on ne peut penser l'adaptation sans demander « adaptation à quoi ? » et voir qu'il n'y a pas deux réponses.

CE QUE L'AIS NOUS PERMET D'APPRENDRE SUR LES SYSTÈMES DIDACTIQUES ET LES INSTITUTIONS ASSOCIÉES

Les théories didactiques nomment l'objet qui permet de coordonner l'action du maître d'adaptation à celle du maître de la classe : c'est nécessairement le savoir ou plus précisément, le savoir officiellement enseigné et les savoirs associés, utiles à l'action des élèves dans les situations didactiques où ils doivent identifier les enjeux de l'étude. Nos connaissances relatives aux institutions didactiques nous permettent de comprendre qu'intervenir dans les dispositifs AIS relève d'une activité relative au savoir enseigné en classe : ainsi, les actions menées dans des institutions diverses se réfèrent toujours à un même objet et les pratiques des enseignants spécialisés, liées à la gestion des groupes et à l'articulation à la classe d'origine de l'élève, apparaissent alors comme des spécifications complémentaires d'un geste générique, *l'aide à l'étude*.

Nous décrivons l'activité des élèves dans les groupes d'adaptation par le verbe « étudier » et l'activité du professeur comme « aide à l'étude ». Ce faisant, nous faisons un choix théorique essentiel. Nous considérons en effet que les interventions du maître E (qui se désigne comme « maître

d'adaptation ») doivent aider des élèves à conduire l'étude qui leur est proposée dans leur classe. Cela détermine notre manière de décrire les gestes professionnels que développent ces maîtres (nous les considérons dans leur fonction d'aide à l'étude) et le type de savoirs dont ils ont besoin (souvent, du fait de l'imprécision du terme d'aide à dominante pédagogique, ces savoirs leur manquent). Par ce choix, nous posons en principe la continuité de l'action didactique entre classes ordinaires et regroupements d'adaptation afin d'étudier la manière dont le regroupement d'adaptation spécifie les formes de l'intervention didactique des maîtres.

Pour nous, et c'est la thèse que nous défendons dans cet article, les pratiques spécialisées relèvent donc d'un générique spécifié : il s'agit d'enseigner comme dans l'ensemble des dispositifs didactiques (aider à l'étude), mais ici, le maître spécialisé enseigne depuis une autre place institutionnelle que celle de professeur de la classe (il soutient dans leur activité d'étude des élèves pour lesquels l'aide ordinaire s'avère insuffisante). Les pratiques les plus emblématiques des maîtres E, celles qui sont relevées comme spécifiques de leur intervention, ne doivent donc être considérées que comme des pratiques d'aide à l'étude adaptées à des élèves auxquels il est plus difficile de désigner l'enjeu de l'enseignement. L'analyse épistémologique des objets d'enseignement permet en effet d'identifier des objets qui font l'arrière-plan des savoirs officiellement désignés à l'étude. Ce sont les connaissances implicites, apprises d'ordinaire à l'extérieur de l'école et qui sont parfois désignées par le professeur comme « allant de soi » ; ce sont les compétences développées à l'école et dans la classe sans avoir fait l'objet déclaré d'un enseignement ; ce sont aussi peut-être les attitudes sociales relatives à l'école et au savoir et qui font « une culture de l'étude ». C'est sur cette base que nous abordons la situation didactique spécifique des regroupements d'adaptation : il s'agit d'aider les élèves à former les connaissances et compétences associées aux savoirs enseignés en classe afin qu'ils puissent reconnaître les objets de savoir que le professeur leur désigne.

L'intervention spécifique contre la pédagogie du détour

Les pratiques observables auprès des enseignants de l'AIS ne se réfèrent pas, en général, à un générique spécifié. Apporter des supports d'activité différents de ceux qui sont utilisés dans la classe « ordinaire » constitue un des premiers gestes que l'on montre aux apprentis-maîtres d'adaptation, mais leur analyse épistémologique manque le plus souvent. Nous avons montré un exemple typique de ce fait : les stagiaires savent bien qu'il leur faut modifier quelque chose de leur pratique, ils savent aussi qu'ils ne doivent pas faire du « soutien scolaire », une tâche réservée au maître de la

classe (Guillarmé & Luciani, 1997) ; aussi, dans les situations proposées aux regroupements d'adaptation, ils ne reprendront ni les leçons, ni les exercices réalisés dans les classes d'origine. Leurs projets s'appuient sur « des supports attrayants ». Les objets enseignés subissent ici une nouvelle transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) et souvent, revêtu d'un apprêt neuf, le savoir avance masqué : c'est ce que Filloux (1974) décrit dans « Le contrat pédagogique ». Et en effet, les intentions déclarées par les stagiaires sont d'éviter aux élèves en difficulté « des pédagogies de types autoritaires ». Mais le risque ici – et c'est ce que nous montrent les maîtres débutants – est de troubler plus encore les élèves en ne leur désignant pas assez clairement les enjeux de savoir. Phénomène d'autant plus grave que leur difficulté majeure réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à élucider les enjeux du contrat didactique de leur classe et à déterminer la place du savoir scolaire dans ce contexte (Coustau, 1996).

Comme beaucoup d'autres auteurs, Lahire (1997) dénonce les dérives de l'école qui avec la logique des ouvertures culturelles diminue le temps pédagogique pour les élèves les plus défavorisés. L'usage de la « ruse pédagogique » a tendance à évacuer le didactique de la scène scolaire et participe d'une vision « romantique » de l'école. À trop vouloir ruser, on risque de ne plus rencontrer le savoir, signale Lahire. Notre problématique nous entraîne donc à affirmer que l'intervention spécifiée des maîtres E ne peut être qu'une modalité de l'activité enseignante : il s'agit de désigner les objets à l'étude, dans une position institutionnelle qui n'est pas celle du professeur ordinaire. L'enseignement spécialisé ne peut oublier qu'à l'injonction d'apprendre correspond nécessairement l'intention d'enseigner. Notre manière d'envisager la question va à l'encontre de ce qui est communément envisagé, sans réduire la question de la production d'une position d'intervention spécifiée pour le maître E. Mais cette production suppose une identification plus précise des difficultés de l'entreprise.

Valeur sociale et valeur personnelle, capital d'adéquation

La valeur personnelle que les élèves en difficulté peuvent s'attribuer est faible parce qu'elle est mesurée par leur valeur scolaire, qui est la mesure normale dans une institution didactique. En ignorant ce phénomène et en cherchant à restaurer une valeur personnelle sans lien avec le rapport des élèves au savoir enseigné en classe, les enseignants observés ne peuvent qu'avoir recours à des artifices. Mais on n'échappe pas aux institutions. Cela oblige les maîtres, pour pouvoir attribuer de la valeur personnelle dans la classe d'adaptation, à créer pour eux une valeur sociale factice au sein de leur classe d'origine, en allant montrer un savoir scolaire « malgré tout » mais un savoir que les élèves ne possèdent pas vraiment, un fétiche. Nous

appuyons cette analyse sur la description de la valeur proposée par Bourdieu parce qu'elle nous permet une interprétation unifiée de nos observations :

Le système d'enseignement, opérateur institutionnalisé de classements qui est lui-même un système de classement objectivé reproduisant sous une forme transformée les hiérarchies du mode social, avec ses clivages selon des « niveaux » correspondants à des strates sociales et ses divisions en spécialités et en disciplines qui reflètent à l'infini des divisions sociales, comme l'opposition entre théorie et pratique ; conception et exécution, transforme en toute neutralité apparente, des classements sociaux en classements scolaires et établit des hiérarchies qui ne sont pas vécues comme purement techniques, donc partielles et unilatérales, mais comme des hiérarchies totales, fondées en nature, portant ainsi à identifier la valeur sociale et la « valeur personnelle », les dignités scolaires et la dignité humaine. (1979, p. 451)

Nous la développons à la suite de Sensevy (1998, p. 24) qui désigne le niveau d'attentes du professeur à l'endroit d'un élève en fonction de son « capital d'adéquation » et comprend ainsi comment certaines questions sont toujours posées à tel élève et non à tel autre. Dans la classe fonctionnant comme un champ, les élèves adaptés à l'institution ont la possibilité d'en repérer les régularités, ils peuvent jouer le jeu et développer des stratégies gagnantes : « Comprendre comment la classe fonctionne comme un champ, c'est reconnaître la forme du capital symbolique spécifique de l'institution classe. On peut l'appeler capital d'adéquation [...] D'une manière générale, on peut dire qu'il s'agit pour l'élève de coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne. » Plus les élèves auront la possibilité d'acquérir du capital d'adéquation, plus ils gagneront de la valeur sociale dans leur classe.

Les élèves en difficulté la plupart du temps ne saisissent pas ou peu quels sont les enjeux de savoir dans les situations didactiques proposées par le maître. Ils tirent peu de profit symbolique et par là même se trouvent dévalorisés socialement et personnellement. Dans les situations d'aide pédagogique, les maîtres développent une « pédagogie du détour » à partir de situations qui se veulent éloignées des situations qu'ils déclarent « trop scolaires ». Les objets proposés à l'activité scolaire ne peuvent être manipulés que par les bons élèves d'une classe, la manière dont les autres se trouvent souvent comme « interdits » devant les tâches proposées le démontre : ils ne peuvent repérer quels sont les enjeux de savoirs et les intentions du maître. Qui, dans ces conditions, s'engagerait dans une action incertaine ? Les élèves en difficultés n'arrivent plus à préserver leur statut d'élève dans de telles situations. Celles que leur propose le maître d'adaptation sont tellement « révisées à la baisse » qu'elles sont vidées de tout objet de savoir ou plutôt de tout enjeu didactique. Pour les élèves, il ne s'agit plus que de faire un gâteau, de réciter un texte, de fabriquer des masques ou des jeux.

L'utilisation de situations qui masquent les objets de savoir, affaiblit ici la position de l'enseignant au sein de la situation didactique et par là même celle de l'élève qui perd ainsi ses possibilités d'accroître son capital d'adéquation et ses possibilités de gagner de la valeur sociale dans sa classe.

Le capital d'adéquation s'acquiert bien au contraire dans le rapport avec les objets de savoir qui marquent la progression officielle dans l'étude, le temps didactique. Plus ce rapport sera proche du temps didactique officiel plus le gain sera conséquent. On acquiert du capital d'adéquation en étant synchrone avec le temps didactique que l'enseignant impose à la classe ou mieux, en aidant le professeur à assurer la progression officielle du temps. Ainsi, la progression dans l'étude des savoirs nouveaux crée pour chaque élève des occasions d'accroître son capital d'adéquation. L'élève en difficulté court après le temps didactique, il n'a pas le bon tempo, il ne produit pas les gestes attendus au bon moment. Son capital d'adéquation est faible, c'est un élève dévalorisé socialement et personnellement. Nous poserons l'hypothèse que pour réintégrer sa classe d'origine, l'élève doit montrer suffisamment de valeur pour être reconnu comme un élève qui peut « suivre normalement » la progression du savoir, c'est-à-dire qu'il peut tenir le temps d'une séance d'enseignement sans aide extérieure : c'est selon nous ce que montrent les tentatives maladroites de « démonstration en classe de ce que l'on a appris en adaptation » que nous avons observées.

La classe d'adaptation, dispositif d'aide, devrait donc permettre à l'élève de gagner de la valeur scolaire pour être revalorisé. Or cette valeur là ne peut se gagner que dans la classe qui reste le milieu naturel de l'élève, le lieu où il se confronte à la norme. La classe d'adaptation apparaît donc comme une institution auxiliaire, qui ne peut agir directement au niveau de la valeur sociale. Sans doute, son domaine d'action ne peut consister dans la production du capital d'adéquation, mais elle peut permettre aux élèves qui y viennent de former des rapports adéquats à des objets qui leur permettront de jouer, en classe, le jeu social de l'adéquation. Identifier les objets pertinents à cet usage est un de nos problèmes.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Aider l'élève à accroître son capital d'adéquation est aussi ce que s'ingénie à faire, en principe, l'enseignant de la classe d'origine de l'élève. La nature des objets sensibles dans les deux institutions diffère cependant, et surtout aussi les rapports à ces objets auxquels le professeur et le maître de la classe d'adaptation sont attentifs. Ce dernier travaille, le plus souvent, sur des objets qui ne sont pas des objets sensibles dans la classe d'origine, bien qu'il doive rester au plus proche du temps d'apprentissage des élèves. C'est à partir de ces objets invisibles au professeur parce qu'ils ont, dans le régime

ordinaire, un statut de préconstruits (Chevallard, 1985/1991) que les élèves seront conduits à refaire du lien didactique. Lorsqu'ils pourront reconnaître les objets que le professeur leur désigne, ils seront à nouveau producteurs de capital symbolique, dans leur classe : (ré)intégrer la classe, c'est être reconnu par l'enseignant comme faisant partie du groupe-classe en se montrant adéquat à la norme, montrer que l'on peut faire progresser la classe grâce à ses interventions (Mercier, 1998).

Nous pouvons maintenant poser deux problèmes didactiques difficiles : le premier est relatif à l'observation du contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1986) dans ses effets didactiques, nous avons commencé à travailler en ce sens (Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni, 2000) ; le second est relatif à l'observation du travail du professeur. Il est en effet clair que des professeurs différents vont gérer différemment l'espace social – le champ – de la classe en déterminant les modes officiels et officieux d'attribution de la valeur scolaire. L'observation de ces processus est notre problème didactique majeur, car la manière dont il est possible de former des maîtres d'adaptation capables d'aider les élèves sur ces questions s'en déduit, et c'est notre problème pratique fondamental.

Nous avons montré pourquoi nous considérons que les pratiques des maîtres spécialisés en adaptation relèvent des gestes généraux d'enseignement, et les conséquences de ce postulat. Les théories didactiques, en nommant le savoir comme objet qui permet de coordonner les actions, nous permettent de comprendre que la classe relève de la même activité enseignante que les regroupements d'adaptation. « Spécialisé » et « ordinaire » considérés ici comme spécifique et générique permettent de penser un système didactique « élargi », qui ne se limite pas à la classe d'origine des élèves et qui peut comprendre l'ensemble des dispositifs d'aide à l'enseignement et d'organisation de l'étude relatifs au domaine de savoirs qu'un professeur a désigné à des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avila-Ponce, X. (2002). *Temps et savoirs dans l'organisation de travaux pratiques des sciences physiques : le rôle de l'expérience professionnelle des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Ballarin, J.-L. (1994). *Enfants difficiles, structures spécialisées*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Actes du séminaire de didactique*, 211-235. Grenoble : IMAG.

- Circulaire 2002-111. (2002, 19 mai). *Bulletin Officiel*, N°19.
- Coustau, N. (1996). *La classe d'adaptation : une structure de remédiation à la difficulté scolaire*. Diplôme d'études approfondies en Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- De Peslouan, D. & Rivalland, G. (2003). *Guide des aides aux élèves en difficulté : adaptation et intégration scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Feuilladiou, S. & Tambone, J. (Travaux en cours, à paraître en 2003). *Signallement des élèves en difficulté à l'école élémentaire*. Marseille : Rapport du Plan Pluri Formations.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Bordas.
- Gossot, B. (1996). *Les RASED : examen de quelques situations départementales* (Rapport IGEN). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Guillarmé, J.-J. & Luciani, D. (1997). *La réussite de l'élève en difficulté. Les stratégies de l'aide : soutien et rééducation* (Tome 1). Paris : EAP Collection Enfance Plurielle.
- Houssaye, J. (1984). *Le triangle pédagogique*. Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Houssaye, J. (1996). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Lahire, B. (1997). Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles. *Défendre et transformer l'école pour tous*, Actes du Colloque 3-4-5 octobre. Marseille : IUFM Aix-Marseille.
- Leutenegger, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique : trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Mercier, A. (1994). Des études didactiques pourraient-elles aider à l'enseignement des savoirs professionnels ? (Le cas des mathématiques dans les pratiques professionnelles). *Didaskalia*, 4, 5-20.
- Mercier, A. (1997). L'analyse des pratiques professionnelles peut-elle être un moyen de formation des professeurs ? *Skolê*, 7, 67-92.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18-3, 279-310.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Donck, E. & Amigues, R. (1996, septembre). *Rapport au temps, intention d'enseigner et apprentissages scolaires*. Trois textes présentés au Colloque « Penser le temps », Université de Neuchâtel.
- Mercier, A., Sensevy, G. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). How social interactions within the class depend on the teacher's assessment of the various pupils' mathematical capabilities : A case study. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 32(5), 126-131.
- Pojé, J. & Seknadjé-Askénazi, J. (2001). *Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique* (2^e éd.). Suresnes : CNEFEI.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Tambone, J. (1997). *Identification d'un cas de transposition didactique dans une formation professionnelle : le stage des maîtres d'adaptation option E. à l'IUFM d'Aix-Marseille*. Diplôme d'études approfondies en Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Tambone, J. & Donck, E. (1998, février). La dimension temporelle dans les pratiques professionnelles des enseignants. Texte présenté au *Deuxième Colloque international IUFM*, Grenoble.
- Tambone, J. & Mercier, A. (1998). Quand le discours des maîtres d'accueil des stagiaires AIS indique les techniques professionnelles de « l'aide à dominante pédagogique ». In *Actes du Colloque Langage et travail : enjeux de formation, 13-14-15 octobre*. Paris : INRP.
- Thorens-Douadi, C. (2000). Regroupement d'adaptation et maîtres E., *La lettre de l'AIS*. IUFM de Créteil.

La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées

**Greta Pelgrims
Université de Genève**

La notion de *motivation* est fréquemment convoquée dans les discours produits au sein de l'institution scolaire. Il n'est pas rare d'entendre qu'un aspect du rôle des enseignants de classes primaires ordinaires consiste à « motiver les élèves », « développer l'intérêt et la curiosité des élèves », « permettre aux élèves de se sentir bien », conférant à la motivation un statut de finalité. Mais simultanément, la motivation est invoquée pour expliquer l'échec des élèves : « il n'est plus motivé », « il est démotivé », « n'entre plus dans les apprentissages », « ne participe plus aux activités de la classe », qualificatifs souvent imprimés dans les bilans pédagogiques servant au signalement d'élèves pour une mesure spéciale, pour un passage en enseignement spécialisé. La notion prend ici un statut de prérequis aux apprentissages scolaires. S'enchaîne alors un autre type de discours qui assigne à la motivation un statut de conséquence : « le passage dans la filière spécialisée affecte négativement la motivation, l'image de soi des élèves ». Au rôle des enseignants des classes spécialisées, recueillant les élèves en échec dans l'enseignement ordinaire, de prendre à nouveau un rôle visant à *remotiver* les élèves, en leur *redonner* confiance, en leur permettant de *reconstruire* une image positive d'eux-mêmes.

L'usage de cette notion contribue à exprimer un des paradoxes auquel l'enseignant est confronté. Les enseignants ne peuvent justifier l'utilité et la valeur des apprentissages scolaires auprès des élèves qu'en référence à d'autres temps, à la vie post- et extra-scolaire, tout en étant obligés de faire acquérir et d'évaluer ces apprentissages dans le *hic et nunc* d'un milieu

séparé de la vie quotidienne et artificiellement conçu à cet effet. Selon Durand (1996), cette contradiction « tisse l'un des fils sur lesquels se trame l'activité d'enseignement : procédures visant à motiver les élèves, obtention de leur participation et de leur engagement, contextualisation des connaissances enseignées, notamment » (p. 51). Nous pouvons ajouter qu'elle tisse aussi l'attente selon laquelle l'élève devrait être *intrinsèquement* motivé par et pour les apprentissages scolaires, détenir en lui le *motif* de son engagement dans l'apprentissage des savoirs imposés ou, selon Corno et Rohrkemper (1984), une disposition à l'apprentissage qui soutient le désir d'apprendre (p. 53). Lorsque des étudiants en formation d'enseignant ordinaire ou spécialisé sont interrogés à l'aide d'un questionnaire¹ sur la signification de « l'élève motivé », 94 % des réponses relatives à la *motivation intrinsèque versus extrinsèque* (total de 138 réponses) indiquent qu'en situation d'apprentissage l'élève motivé est celui qui « s'engage parce qu'il veut apprendre », tandis que seulement 6 % expriment la possibilité que l'élève motivé soit celui qui « s'engage parce qu'il veut réussir », « pour être le meilleur » ou « pour gagner ». Mais il convient surtout d'ajouter qu'il est difficile de se sortir de ce paradoxe et que du coup la motivation à apprendre devient affaire de trait de personnalité, considéré tantôt comme prérequis à l'apprentissage, tantôt comme affecté par les mesures appliquées aux élèves qui n'ont pas réussi à apprendre ce que l'école attend d'eux. La psychologie est interpellée.

La première partie de cette contribution est centrée sur les travaux liés aux composantes de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées (identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement), qui sont réalisés en référence à la psychologie et essentiellement menés dans la perspective de la psychologie différentielle. Il s'agit de montrer comment ces travaux donnent lieu à des résultats importants, mais aussi à certaines questions en suspens susceptibles de consolider les statuts contradictoires conférés à la motivation. La deuxième partie s'attache à un modèle heuristique pour l'étude de la motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire ordinaire, développé à partir des sciences de l'éducation. Au travers des aspects théoriques et méthodologiques de cette approche, les apports et la pertinence du modèle pour l'étude de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées sont

1. Il s'agit d'un questionnaire comprenant 19 propositions opérationnalisant 6 composantes motivationnelles (degré d'engagement et persévérance ; attribution causale de la réussite et de l'échec scolaires ; sentiment de compétences scolaires ; attentes de réussite vs échec ; confiance vs peur de l'échec ; motivation intrinsèque vs extrinsèque). Les 270 étudiants interrogés dans différents groupes de formation à l'enseignement ordinaire et spécialisé (Université de Genève et Haute école pédagogique du canton de Vaud), ont été invités à choisir les 4 propositions correspondant à leurs représentations de « En situation d'apprentissage, l'élève motivé est celui qui... » ; un total de 1080 réponses a ainsi été recueilli (Pelgrims, 2003).

discutés. Par rapport au débat suscité dans cet ouvrage collectif, cette contribution vise à souligner les apports et continuités entre travaux menés dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé.

LA MOTIVATION À APPRENDRE : UNE QUESTION DE TRAIT DE PERSONNALITÉ ?

Le champ de la motivation concerne la prise de décision, la volonté, le désir d'un individu à s'engager dans une action en référence à un but à atteindre (Snow, Corno & Jackson, 1996). Selon Weiner (1992), l'étude de la motivation consiste à examiner le choix ou la direction du comportement qu'un individu entreprend (*choice of behavior*), le temps pris pour l'initier (*latency of behavior*), l'intensité et la persévérance de son comportement (*intensity, persistence of behavior*), ainsi que les émotions suscitées avant, pendant et après un épisode comportemental (*emotional reactions*) (p. 2). Elle s'attache à identifier les facteurs qui agissent sur le choix, la latence, l'intensité et la persévérance d'une action, déterminants qui, selon les paradigmes et cadres théoriques de recherche, peuvent être environnementaux ou internes à l'individu et interagissent de façons multiples. Parmi les déterminants internes (ou composantes de la motivation), certains sont considérés comme des traits de personnalité, des états, des dispositions ou encore des émotions ; ils peuvent être postulés comme conscients ou inconscients. La recherche en motivation vise à élaborer des modèles théoriques permettant de saisir les liens entre ces différents déterminants. Elle s'inscrit dans des théories aussi variées que la théorie psychanalytique de Freud, la théorie du drive de Hull, la théorie du champ de Lewin, la théorie du besoin d'accomplir de Atkinson, la théorie de l'apprentissage social de Rotter, la théorie de la motivation intrinsèque de Deci, la théorie des attributions de Heider ou de Weiner (pour une revue, voir Weiner, 1992). C'est au cours des années 1990 qu'apparaissent différents cadres théoriques interactionnistes de la motivation et plus particulièrement de la motivation à apprendre en contexte scolaire (Volet & Järvelä, 2001). Sans passer en revue les différentes théories de la motivation à apprendre, nous nous attacherons aux travaux centrés sur une ou plusieurs composantes des modèles conceptuels de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées (ou des élèves identifiés, par les systèmes scolaires ou par les chercheurs, comme présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement).

Des études d'observation indiquent en effet que les élèves de classes spécialisées s'impliquent peu dans les activités d'apprentissage scolaire (Leinhart, Zigmond & Cooley, 1981) et moins que leurs pairs de classes ordinaires (Croll & Moses, 1985 ; O'Sullivan, Ysseldyke, Christenson & Thurlow, 1990), qu'ils manifestent plus de conduites sociales ne

correspondant pas aux exigences de la classe (Kravetz, Faust, Liphitz & Shalhav, 1999) ou encore qu'il existe une corrélation négative entre l'engagement dans les apprentissages et les comportements en classe jugés antisociaux (McEvoy & Welker, 2000). Le degré d'engagement et de persévérance dans des conduites d'apprenant semble faible, alors que le désengagement face aux difficultés et les stratégies d'évitement des situations d'apprentissage est plus courant chez ces élèves, ce qui contribue aux déclarations selon lesquelles ils ne seraient « plus motivés ».

Du point de vue de la recherche en motivation, ces comportements sont mis en relation avec des variables motivationnelles telles que l'estime de soi, le sentiment de compétence scolaire, l'attribution causale de la réussite et de l'échec, le sentiment d'impuissance acquise, l'intérêt, l'utilité, les buts ciblés (*goal orientation*), des variables émotionnelles telles que la peur de l'échec, l'anxiété, ou encore des variables métamotivationnelles telles que les contrôles de l'action. Or, en l'état actuel des travaux, ces variables dites composantes motivationnelles de l'apprentissage, sont, pour les élèves relevant de mesures et classes spécialisées, peu étudiées et principalement de façon séparée dans une perspective de psychologie différentielle afin de saisir des différences inter-, parfois intra-, individuelles.

Selon Harter, Whitesell et Junkin (1998), l'estime de soi désigne « l'évaluation générale de sa propre valeur en tant que personne » (p. 655). Elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation de soi et indique dans quelle mesure une personne se sent satisfaite d'elle-même, se sent comme ayant de la valeur, se sent capable et compétente. C'est un concept multidimensionnel composé de différentes perceptions ou évaluations de soi, chacune correspondant à un domaine d'attributs ou d'activités (Harter, 1998). Différents travaux indiquent en effet qu'il convient de distinguer la perception de la valeur de sa personne et les perceptions de soi dans les domaines des relations sociales, de l'apparence physique, des activités scolaires (Harter, 1982 ; Tafarodi & Swann, 1995). Pour le domaine scolaire, le sentiment de compétence inclut la connaissance de soi et l'autoévaluation de ses aptitudes, actions et performances. Le sentiment de compétence scolaire (ou concept de soi scolaire, Harter, 1998) est lui-même variable en fonction des disciplines scolaires (Marsh, Burne & Shavelson, 1988 ; Marsh & Seeshing Yeung, 1998).

Des études comparatives montrent que l'estime de soi, au sens général, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement est plus faible que celle des élèves de classes ordinaires (Harter *et al.*, 1998), mais qu'ils ont un idéal de soi plus élevé que ces derniers (Pierrehumbert & Rankin, 1990). En considérant les différentes dimensions de l'estime de soi, les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement ont un sentiment de compétence scolaire plus faible que leurs pairs sans handicap déclaré (Chapman, 1988 ; Harter *et al.*, 1998). Par ailleurs,

le sentiment de compétence scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage a plus de relation avec les performances scolaires que l'estime de soi globale ou la perception de soi dans le domaine social (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). La relation entre les performances scolaires de ces élèves et leur sentiment de compétence est soulignée dans d'autres travaux (p. ex., Chan, 1994). La direction de cette relation demeure toutefois ouverte : le sentiment d'avoir de faibles compétences entraînerait-il le peu d'engagement et l'échec dans les apprentissages ou, inversement, les évaluations et mesures scolaires sanctionnant l'échec affecteraient-elles négativement le sentiment de compétence scolaire ? Les deux alternatives posent le sentiment de compétence en tant que trait de personnalité : la première comme prérequis aux performances scolaires, la deuxième comme conséquence négative de l'échec. Il est courant de penser que le passage dans une filière scolaire socialement dévalorisée atteint négativement l'image de soi des élèves. Or, quelques travaux donnant lieu à des résultats divergents permettent de déplacer la question. En effet, il apparaît que comparativement à des élèves de classe ordinaire sans difficultés scolaires d'une part, ayant redoublé d'autre part, les élèves de niveau primaire orientés en classe de développement (classe spéciale) rapportent un sentiment de compétence cognitif et scolaire plus élevé (Pierrehumbert, Tamagni Bernasconi & Geldof, 1998). L'étude de Brosset et Fischer (1999), réalisée avec trois groupes d'élèves en première année de scolarité secondaire inférieure (âge variant entre 13 et 16 ans), révèle aussi que le groupe suivant une école séparée d'enseignement spécialisé présente en moyenne un sentiment de compétence supérieur à ceux qui suivent la section générale et la section pratique² de l'enseignement ordinaire. À l'instar de Pierrehumbert et ses collaborateurs (1998), l'on peut faire l'hypothèse de type psychologique qu'en répondant au questionnaire, les élèves du spécialisé ont tendance à se surévaluer par une conformité excessive à l'idéal du bon élève, par besoin de préserver leur estime globale au regard des autres. Mais ces auteurs invoquent aussi les caractéristiques de la filière spécialisée (pédagogie de la réussite, diminution des évaluations formelles, assouplissement des exigences) qui altéreraient moins le sentiment de compétence des élèves en échec que les caractéristiques de filières ordinaires, peu prestigieuses, accueillant des élèves à faibles performances. Les facteurs environnementaux comme déterminants des dimensions motivationnelles sont interpellés. Brosset et Fischer (1999) montrent en effet la pertinence de considérer le nombre d'années passées dans l'enseignement spécialisé pour décomposer les variations occultées par les moyennes de groupe : sur le plan de

2. Dans le canton de Genève, les élèves sortant des six années d'école primaire sont orientés vers les sections pré-gymnasiales (non considérées dans l'étude mentionnée), générale (conduisant, en principe, à des écoles de culture générale, de formation commerciale ou professionnelle) ou pratique (conduisant, en principe, à des apprentissages professionnels en entreprise). Certains élèves ayant suivi l'école primaire en classes spécialisées continuent l'enseignement spécialisé au sein d'écoles de formation préprofessionnelle.

l'analyse descriptive, ce sont les élèves qui viennent d'arriver dans la filière spécialisée qui ont le sentiment le plus bas, alors que ceux qui y suivent leur scolarité depuis un à trois ans s'estiment plus positivement, et ceux qui la fréquentent depuis quatre ans et plus, encore davantage. Les explications selon lesquelles l'appartenance même à une filière spécialisée affecterait négativement l'estime de soi, ou que l'estime de soi soit responsable des échecs des élèves, impliqueraient des études qui suivent des élèves dans les conditions pédagogiques de l'enseignement ordinaire aux classes spécialisées. De telles études seraient susceptibles de saisir les variations intra-individuelles au fil des expériences quotidiennes d'échec, sanctionnées pour de nombreux élèves, par un redoublement avant que soit opérée la rupture scolaire liée au passage en spécialisé.

Un autre corpus de travaux est centré sur l'attribution causale de la réussite et de l'échec scolaires. L'essentiel des travaux se réfère au concept initial de *lieu du contrôle* ou *localisation du renforcement* (*locus of control*), développé par Rotter dans le cadre plus général de sa théorie de l'apprentissage social. Le lieu du contrôle concerne les croyances d'une personne à propos des sources contrôlant l'obtention d'un renforcement du produit de ses propres actions (Rotter, 1966, p. 1). Il est dit interne lorsque l'obtention du renforcement (p. ex., évaluation positive ou négative) est perçue par la personne comme contingente à ses propres actions ou propres caractéristiques relativement stables ; le contrôle est externe lorsque l'individu croit que le renforcement est le résultat de la chance, du sort, d'autrui ou autres forces environnantes. Les nombreux questionnaires de lieu du contrôle présentent des items dichotomiques formulant des situations variées de la vie quotidienne et faisant peu référence à des situations de réussite et d'échec caractéristiques du milieu scolaire. De multiples études montrent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage croient plus en un lieu de contrôle externe que leurs pairs sans handicap déclaré, alors que pour ces derniers le lieu est plus interne (pour une revue critique, voir Mamlin, Harris & Case, 2001). En parallèle, la théorie de l'impuissance acquise (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) fait l'hypothèse que le contrôle externe, ou le manque de croyance en un contrôle interne des résultats produits, entraîne de faibles attentes de réussite ultérieure affectant négativement l'engagement dans les activités et générant des performances faibles. Le sentiment d'impuissance serait acquis au fil d'expériences négatives, elles-mêmes générées par un style dépressif lié à l'attribution des événements négatifs à des causes internes, des événements positifs à des causes externes (Peterson & Seligman, 1987). C'est dans cette perspective que Pierrehumbert, Plancherel et Meuwly-Chuard (1987) révèlent que les élèves qui sont en retard dans le parcours scolaire de l'école primaire auraient un *style causal* plus défensif, rejetant la responsabilité des échecs et revendiquant les événements positifs plus fortement que leurs pairs sans difficultés. Selon ces auteurs, il s'agirait d'un mécanisme de défense par lequel les élèves en échec préserveraient leur estime de soi ; les résultats de cette

étude soulignent en effet que les élèves à profil défensif montrent un degré élevé de satisfaction d'eux-mêmes, alors que les élèves à profil dépressif (majoritairement des filles) s'estiment peu satisfaits d'eux-mêmes.

Des postulats différents sont sous-jacents à la théorie des attributions de Weiner (1986). Dans ce cadre théorique, l'attribution causale est conçue comme le processus par lequel un individu s'explique les événements, positifs et négatifs, qui lui arrivent. Dépassant la notion d'agent interne ou externe contrôlant l'obtention d'un renforcement, la théorie de Weiner s'inscrit dans une perspective cognitiviste et cherche à saisir les causes perçues par une personne comme responsables de ses réussites d'une part, de ses échecs d'autre part. Les causes invoquées sont multiples et distinguées selon trois dimensions : le lieu de causalité (la cause d'un événement est interne ou externe à l'individu), le degré de stabilité (cause stable ou instable) et le degré de contrôlabilité (cause perçue par l'individu comme contrôlable ou incontrôlable). De plus, Weiner montre que les causes internes attribuées à la réussite ou l'échec ne sont pas toutes perçues comme contrôlables : les aptitudes, l'intelligence, perçues comme innées, l'humeur, la santé en sont des exemples. Quant aux causes externes, elles peuvent être perçues comme contrôlables : pour le contexte scolaire, nous en dérivons la demande autorisée d'aide à l'enseignant, à des pairs, le recours à du matériel de régulation (Allal & Wegmuller, 1998). Par ailleurs, les travaux de Weiner (1986) révèlent les liens entre les dimensions de l'attribution causale de la réussite et de l'échec, l'estime de soi, les attentes de réussite ultérieure, les émotions, variables déterminant à leur tour l'engagement et la persévérance dans une activité. Les travaux indiquent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage attribuent, plus fréquemment que leurs pairs, leurs réussites à des causes externes et incontrôlables, telle que la chance, et leurs échecs à des causes internes et incontrôlables, telle que le manque d'aptitude (Butkowsky & Willows, 1980 ; Carr, Borkowski & Maxwell, 1991 ; Chan, 1994). De telles attributions expriment un sentiment d'impuissance acquise : selon ces auteurs, ni la réussite, ni l'évitement de l'échec ne semblent sous le contrôle des élèves, lesquels, de plus, se dévalorisent en s'attribuant les échecs. Il en découle une assertion de plus en plus répandue selon laquelle la répétition d'expériences d'échecs scolaires encourues par les élèves les amène à développer un sentiment d'impuissance, peu d'estime d'eux-mêmes et plus particulièrement un sentiment de compétence faible, conduisant à des stratégies d'évitement de l'activité d'apprentissage et, par conséquent, à une nouvelle expérience d'échec. Ils entreraient ainsi dans un cercle vicieux renforçant leurs croyances initiales selon lesquelles ils n'ont que peu ou pas de contrôle sur leurs performances (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988). Toutefois, Kistner, Osborne et LeVerrier (1988) révèlent que les relations entre l'impuissance acquise, l'engagement ultérieur dans les activités d'apprentissage et les performances d'élèves en difficulté d'apprentissage ne sont pas systématiques. D'autres variables sont donc à considérer.

Les propositions de Kuhl (1987) fournissent des éléments heuristiques. L'auteur suggère en effet que « se sentir impuissant ne veut pas dire être impuissant » : des processus métamotivationnels peuvent permettre à l'individu de maintenir son intention d'action et de la réguler en vue d'atteindre un but. Les processus que Kuhl postule relèvent du contrôle de l'action (*action control*) et préservent l'intention d'action et l'activité cognitive en cours d'accomplissement d'une tâche de toute intention comportementale concurrentielle, telle que la tendance au désengagement, liée à des pensées intrusives, à un état d'hésitation, de préoccupation. Ces intentions concurrentielles sont déterminées par des variables motivationnelles mais peuvent être « neutralisées » par les processus métamotivationnels. Ainsi, la peur d'échouer dans une tâche, le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur ce qui permet de la réussir, de ne pas être compétent, n'affectent pas toujours l'intention, l'engagement et la persévérance si des stratégies de contrôle motivationnel, de contrôle émotionnel, et d'attention sélective (contrôle des ressources attentionnelles sur des informations pertinentes à l'action) sont activées (Kuhl & Kraska, 1989). La prise en compte du contrôle de l'action dans l'étude de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées contribuerait à dépasser les résultats contradictoires.

Ces différents travaux menés avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement mettent en évidence les différences liées à certaines composantes motivationnelles comparativement à des élèves sans handicap déclaré. Toutefois, ils révèlent aussi des résultats contradictoires appelant la nécessité de considérer d'autres variables susceptibles de déterminer la motivation à apprendre, telles que les variables métamotivationnelles, mais aussi des variables environnementales, les caractéristiques des contextes et des situations dans lesquels les élèves sont invités à apprendre. En effet, comme indiqué ci-dessus, le sentiment de compétence scolaire est sensible aux différentes disciplines scolaires. Le travail de Pillet (2001) indique aussi que le statut scolaire, les exploitations didactiques et les savoirs en jeu variables en fonction des disciplines scolaires (mathématiques et dessin) donnent lieu à des explications causales de la réussite et de l'échec différentes chez des élèves de cinquième primaire du canton de Genève. Or, l'ensemble des travaux comparant différents groupes d'élèves reposent sur des mesures réalisées en dehors de situation effective d'apprentissage, à l'aide de questionnaires dont les items proposent des situations sociales, parfois aussi scolaires, très diverses. Les dimensions sont, de ce fait, considérées comme relativement stables, indépendantes des caractéristiques des contextes d'apprentissage, et s'apparentant à des traits généraux de la personnalité (Snow, Corno & Jackson, 1996). De plus, il manque des travaux centrés sur les relations entre les composantes motivationnelles et des caractéristiques situationnelles, afin de saisir les dynamiques de la motivation à apprendre, de l'intention d'apprendre et de la persévérance dans l'activité d'apprentissage, des élèves de classes spécialisées.

LA MOTIVATION À APPRENDRE EN MILIEU SCOLAIRE : DE L'ORDINAIRE AU SPÉCIALISÉ

Le modèle élaboré par Boekaerts (1992) s'intitule *Heuristic model of the affective learning process* et découle d'une analyse fonctionnelle de l'activité d'apprentissage telle qu'elle se produit dans la vie de la classe. En tant que modèle heuristique, il vise à fournir un cadre d'analyse du « processus d'apprentissage adapté » (*adaptive learning process*) intégrant les nombreuses connaissances produites sur l'apprentissage, la motivation et les émotions. Les travaux qu'elle mène avec ses collaborateurs à partir du *Center for the Study of Education and Instruction* (Université de Leiden) sont réalisés en situations de classes primaires et secondaires de l'enseignement ordinaire. Ce modèle théorique présente des apports pour l'étude de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées.

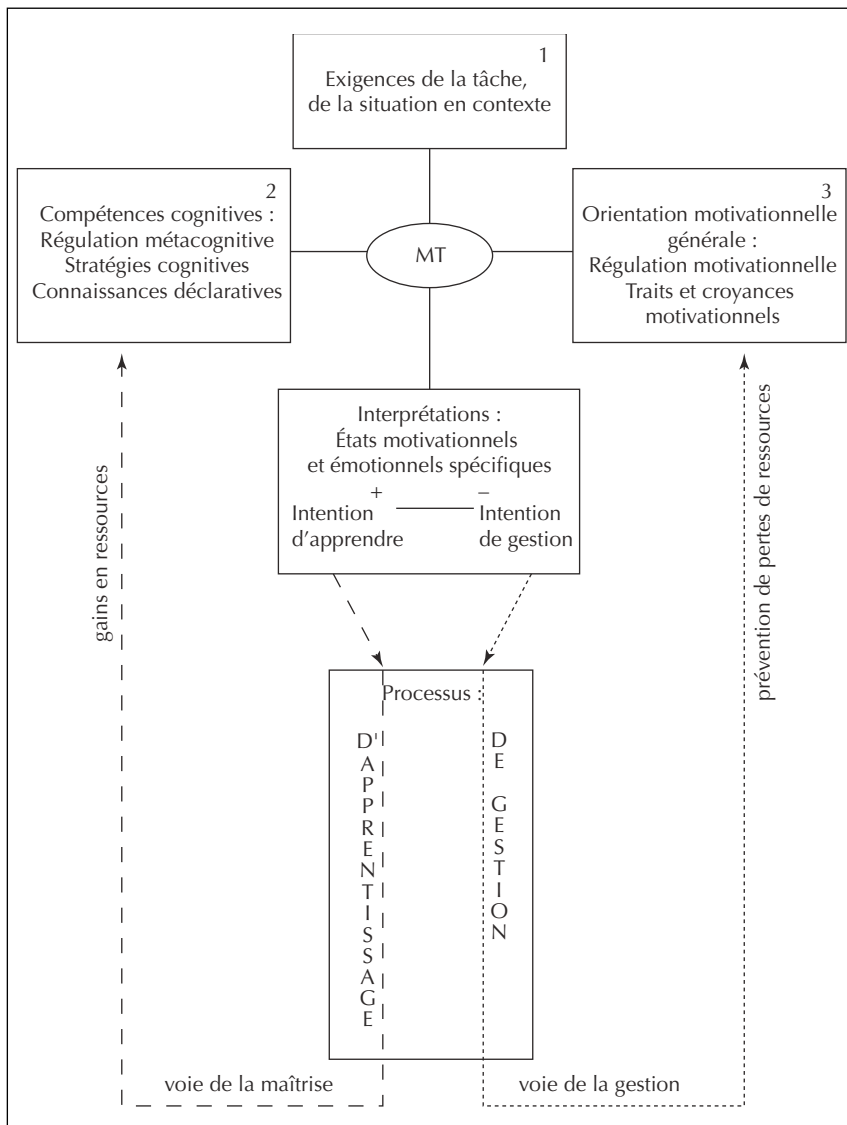
Aspects théoriques : ou de la nécessité des élèves à s'adapter

Selon Boekaerts (1997), la motivation à apprendre peut être étudiée aux niveaux supra-ordonné (*superordinate level*), moyen (*middle level*) et momentané (*momentary level*). En milieu scolaire, le niveau supra-ordonné correspond aux composantes de la motivation vis-à-vis de l'apprentissage considéré comme une activité générale de la vie quotidienne au même titre que d'autres domaines d'activités (sport, relations sociales, etc.). Les mesures saisissent ces dimensions en tant que traits généraux de la personnalité, tels que dans la majorité des travaux présentés ci-dessus. Le niveau moyen de la motivation concerne les croyances des élèves par rapport à différentes disciplines scolaires. Les mesures reflètent la valence de croyances considérées comme transitoires et fournissent des indications sur l'orientation motivationnelle générale dans une discipline scolaire. « Lorsque les dimensions sont mesurées au niveau momentané, la motivation coïncide avec la qualité de l'expérience subjective dans des situations d'apprentissage spécifiques » (p. 6). Les mesures fournissent des indications sur les états motivationnels et émotionnels (cognitions et affects spécifiques à la situation d'apprentissage) en lien avec l'intention d'apprendre des élèves, leur inclination (*willingness*)³ à investir et maintenir l'effort pour atteindre le but d'une situation d'apprentissage spécifique.

3. L'intention de s'engager dans un processus d'apprentissage, de fournir de l'effort ne relevant pas, dans ce cadre théorique, d'une décision clairement délibérée, la traduction par *inclination*, éventuellement *consentement*, est plus adéquate que *volonté*.

Au regard du modèle (figure 1 ci-dessous), les composantes de la motivation des niveaux supra-ordonné et moyen (traits de personnalité relativement stable et croyances transitoires) sont, dans une situation d'apprentissage, des sources d'informations activées dans la mémoire de travail (MT) de l'élève. Elles peuvent concerner l'attribution causale de la réussite et de

Figure 1 : Modèle heuristique des processus d'apprentissage et affectifs (adapté de Boekaerts, 1992, 1997)



l'échec, le sentiment de compétence scolaire ou spécifique à une discipline, l'intérêt, l'utilité, la peur d'échouer, l'anxiété, ou encore les processus de régulation motivationnelle, tel le contrôle de l'action. Simultanément sont activées les connaissances et stratégies cognitives, ainsi que les compétences métacognitives, en lien avec la tâche et le contexte tels que perçus par l'élève. La source première d'informations activées est d'ailleurs la perception qu'a l'élève de la tâche assignée (contenu, savoirs en jeu) et du contexte physique, social et didactique (consignes, exigences, attentes, ressources à disposition, personnes en présence, etc.) dans lequel elle s'inscrit. « Sur la base de ces trois sources d'informations – activées en MT – l'élève apprécie, interprète [*appraises*] la situation d'apprentissage, ce qui influence ses activités en cours et à venir » (Boekaerts, 1992, p. 384).

Les interprétations (*appraisals*) que l'élève fait de la situation d'apprentissage jouent un rôle central dans le modèle. Elles comprennent la signification de la situation par rapport au bien-être de l'élève (ou son équilibre affectif), et la perception qu'il a de ses ressources lui permettant de relever le défi de l'apprentissage ou de surmonter l'éventuel tort que pourrait causer l'expérience à son bien-être.

Ces interprétations s'expriment par les états motivationnels (sentiment de compétence, utilité et intérêt pour la tâche, croyances liées aux attributions causales...) et émotionnels (confiance vs peur d'échouer...) dont les orientations peuvent osciller entre les pôles positif et négatif et déterminent l'intention d'apprendre. Ainsi, l'élève qui interprète la situation comme n'affectant pas son bien-être, mais comme une possibilité de gain en connaissances, aura une intention d'apprendre le conduisant à s'engager dans l'activité cognitive d'apprentissage, cherchant à maîtriser les savoirs en jeu. « Lorsque les élèves suivent la voie de l'apprentissage, ils ont formé une intention d'apprendre et croient que leurs actions les conduiront à des gains plutôt qu'à des pertes » (Boekaerts, 1992, p. 385). En revanche, l'élève qui interprète la situation comme menaçante pour son bien-être, car l'interaction entre la perception des demandes de la situation et celle de ses propres ressources l'amène à anticiper, par exemple, une expérience d'échec ou d'ennui, aura une intention le conduisant à s'engager dans un processus de gestion de la situation. « Lorsque les élèves sont sur cette voie non orientée sur l'apprentissage, leur première préoccupation consiste à se prévenir de pertes et de maintenir leur bien-être, en utilisant des techniques préférentielles de gestion » (p. 385).

Ainsi, le modèle théorique postule que les élèves veulent accroître leurs ressources personnelles d'une part, mais qu'ils désirent aussi éviter des pertes de ressources et des perturbations de leur bien-être d'autre part ; le processus d'apprentissage est dit adapté lorsque l'élève a trouvé un équilibre entre ces deux priorités parallèles (Boekaerts, 1993, 1997). Dans un milieu scolaire dont la fréquentation est obligatoire, des élèves ayant un passé

d'expériences d'échecs scolaires gagneraient plus en évitant l'activité d'apprentissage dans une situation anticipée comme une nouvelle expérience d'échec. De ce point de vue, le diagnostic médical ou psychologique déclaré (la déficience de l'enfant) n'est pas un facteur explicatif de l'engagement des élèves dans les apprentissages, tout comme les stratégies d'évitement que l'on observe fréquemment chez des élèves en échec scolaire ne sont pas exprimées en termes de troubles du comportement. Les stratégies d'évitement (exprimées par des comportements allant de la passivité à l'agressivité manifeste), comme les techniques de gestion de la situation (copier, négocier l'obtention de la réponse, produire une réponse sans plus de réflexion...) sont comprises comme des comportements adaptés à des situations perçues par les élèves comme porteuses d'échec et menaçantes pour leur équilibre affectif. Si l'élève avait le choix de quitter physiquement le milieu, il le ferait peut-être sans manifestations susceptibles d'être interprétées comme un trouble de comportement.

De ce postulat théorique découle aussi l'idée que le qualificatif *démotivé* n'a pas de sens : toute conduite, qu'elle corresponde aux attentes du contexte ou non, est motivée et représente une adaptation fonctionnelle en fonction des interprétations que l'élève fait des situations d'apprentissage.

Cette approche théorique de la motivation est dite cognitive et interactionniste. Elle est cognitive pour différentes raisons. Les composantes de la motivation sont considérées comme des cognitions, à savoir des systèmes de croyances, de perceptions de soi qui sont construits et reconstruits au fil des expériences d'apprentissage et en interaction avec elles : c'est en ce sens que les composantes du niveau moyen de la motivation sont considérées comme transitoires. Au niveau momentané, ces cognitions représentent les états motivationnels activés en interaction avec la perception de la tâche et du contexte, et génèrent des états émotionnels. Il est postulé que ces cognitions donneraient lieu aux émotions, et non l'inverse (pour ce débat, voir p. ex. Channouf & Rouan, 2002). En troisième lieu, l'engagement, l'évitement ou le désengagement des élèves ne sont pas appréhendés dans leurs manifestations observables, mais en tant que degré d'effort qu'un élève consent à investir dans l'activité cognitive d'apprentissage (intention d'apprendre), qu'il investit et maintient tout au long de l'accomplissement d'une tâche (persévérance vs tendance au désengagement). L'étude de Chablaix (2000) révèle d'ailleurs que le degré d'engagement des élèves de cinquième primaire, dans des situations d'apprentissages mathématiques, saisi par observation directe corrèle faiblement avec le degré d'intention à apprendre et d'effort consenti rapportés par les élèves eux-mêmes.

L'approche est interactionniste dans la mesure où la motivation à apprendre – l'intention d'apprendre et la persévérance – varie en fonction des caractéristiques contextuelles et est déterminée par les interprétations que l'élève fait des situations d'apprentissage. Ces interprétations résultent

d'interactions entre les caractéristiques situationnelles perçues, les traits et croyances motivationnels et les compétences cognitives. De plus, à l'issue de la situation d'apprentissage, l'élève fait une nouvelle interprétation de la situation, en intégrant sa perception des aspects subjectifs (effort consenti à la tâche, activité cognitive mise en œuvre, obstacles rencontrés, éventuellement surmontés...) et objectifs (aides et événements externes...) de l'expérience qu'il vient de vivre et du résultat qu'il a produit. Les états émotionnels et motivationnels après avoir accompli, ou évité, la tâche sont le fruit des interactions de l'élève avec la situation d'apprentissage. Étant donné l'importance accordée aux déterminants environnementaux, la motivation serait sujette à des variations intra-individuelles en fonction des structures institutionnelles, des milieux, des situations d'apprentissage, contextes différemment perçus par les élèves.

Différents travaux réalisés avec des élèves de classes primaires ou secondaires de l'enseignement ordinaire tendent à confirmer le modèle théorique de Boekaerts. L'intention d'apprendre des élèves en sixième primaire est davantage déterminée par les états motivationnels (intérêt et utilité de la tâche, sentiment de compétence) et émotionnels (états d'humeur, de confiance, d'anxiété) spécifiques aux situations d'apprentissage que par les traits ou croyances motivationnels généraux (anxiété, tendance à l'évitement, besoin d'accomplir, sentiment de compétence scolaire), ceci dans des tâches de lecture, de dessin et de mathématiques (Boekaerts, 1987, 1988). D'autres travaux (Boekaerts, 1999, 2001 ; Boekaerts, Seegers & Vermeer, 1995 ; Crombach, 2002 ; Seegers & Boekaerts, 1993) indiquent que ce sont effectivement les états motivationnels qui déterminent l'état émotionnel des élèves en situation d'apprentissages mathématiques, leur intention d'apprendre et leurs performances ponctuelles. De plus, ces états spécifiques médiatisent les effets des croyances motivationnelles générales et transitaires sur l'intention d'apprendre des élèves : le besoin d'accomplir, la motivation orientée sur la tâche, l'intérêt pour les mathématiques, le sentiment de compétences en mathématiques, l'attribution causale de la réussite et de l'échec n'ont pas d'effet direct sur l'intention d'apprendre ou les performances des élèves. Certains résultats indiquent toutefois que la peur de l'échec et la motivation orientée sur soi en général semblent avoir un effet direct sur l'état émotionnel et l'intention d'apprendre des élèves en situation d'apprentissage (Boekaerts, 2001). L'importance de considérer les variables de contrôle de l'action comme processus régulant l'intention d'apprendre, ainsi que l'engagement et la persévérance dans l'activité d'apprentissage sont aussi montrés (Boekaerts & Niemivirta, 2000 ; Otten & Boekaerts, 1994), plus particulièrement pour les élèves confrontés à des expériences d'échec.

Sur le plan théorique, le modèle de l'apprentissage adapté de Boekaerts fournit un cadre d'étude et d'interprétation des composantes de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées. La distinction entre les

niveaux supra-ordonné, moyen et momentané de la motivation est un apport qui devrait permettre d'interpréter différemment les résultats contradictoires issus des travaux comparant l'estime de soi, le lieu de contrôle et l'attribution causale de la réussite et de l'échec des élèves avec ou sans difficultés déclarées. Dans la mesure où il est postulé que les composantes de l'orientation motivationnelle générale sont progressivement construites au fil des expériences d'apprentissage en contexte scolaire, la prise en compte des parcours scolaires et des caractéristiques des contextes d'enseignement spécialisé devrait contribuer à éclairer les différences constatées en faveur des élèves de classes spécialisées ou en faveur des élèves de classes ordinaires. Par ailleurs, le postulat selon lequel la motivation à apprendre est davantage déterminée par l'orientation motivationnelle et émotionnelle spécifique aux situations d'apprentissage que par l'orientation motivationnelle générale, permet de guider des études susceptibles d'éclairer plus finement les relations faibles entre composantes motivationnelles générales, engagement dans les activités d'apprentissage et performances scolaires. Il s'agit alors d'examiner dans quelle mesure les effets des composantes générales sur l'intention d'apprendre, la persévérance et les performances, sont médiatisés par l'effet des composantes spécifiques dans différentes situations d'apprentissage. En prenant en compte les stratégies de contrôle de l'action des élèves en situation d'apprentissage, il devrait être possible d'affiner la compréhension des liens entre sentiment d'impuissance acquise et engagement dans l'activité d'apprentissage. En dernier lieu, l'idée que les stratégies d'évitement de l'apprentissage sont des conduites fonctionnelles permettant aux élèves de s'adapter au contexte scolaire dont ils ne peuvent s'échapper et qu'elles sont déterminées par l'interprétation qu'ils font du contexte, fournit un nouveau regard sur des comportements qui appellent encore fréquemment un diagnostic psychologique.

En guise d'apport réciproque, des travaux menés en classe spécialisée pourraient contribuer à valider ce modèle théorique, notamment en ce qui concerne l'influence des contextes et des parcours scolaires sur les composantes de la motivation à apprendre.

Aspects méthodologiques : ou de la nécessité du chercheur à s'adapter

En ce qui concerne les implications méthodologiques pour les études guidées par le modèle de Boekaerts dans le but d'examiner les dynamiques de la motivation à apprendre des élèves de classes spécialisées, nous nous attacherons à discuter : les informations à recueillir pour décrire l'échantillon des élèves ; l'élaboration des échelles permettant d'apprécier les différentes composantes motivationnelles ; le dispositif expérimental et plus

précisément le choix des situations et tâches d'apprentissage. Cette discussion est fondée sur l'étude réalisée par l'auteur dans le cadre d'une thèse de doctorat en préparation.

LES ÉLÈVES DE CLASSES SPÉCIALISÉES

Dans le canton de Genève, l'enseignement spécialisé comprend des classes spécialisées situées dans les écoles primaires de l'enseignement ordinaire, ainsi que des institutions spécialisées accueillant des « enfants à atteinte organique ou psychique majeure et handicapante : cécité, surdité, infirmité motrice cérébrale, handicap mental, psychoses déficitaires » (Jaquemet, Schlaeppli, Biffiger, Dandelot & Oppliger, 1999, p. 27). Les classes spécialisées accueillent des élèves qui ont majoritairement débuté leur scolarité dans l'enseignement ordinaire et qui sont déclarés comme « inadaptés aux critères scolaires ordinaires alors que les recherches ne mettent en évidence aucune caractéristique déterminante de cette inadaptation » (Jaquemet *et al.*, p. 27)⁴. Dans ces classes, sont surreprésentés, à l'instar des études internationales, les élèves de sexe masculin, les élèves issus de familles de statut socio-économique défavorisé, et des élèves de certains groupes d'étrangers en condition difficile d'immigration (Pelgrims & Doudin, 2000).

Dans la mesure où l'approche théorique postule que c'est en interaction continue avec les expériences scolaires que se construisent les composantes de l'orientation générale de la motivation (niveaux supra-ordonné et moyen de la motivation), ce sont des informations liées au parcours scolaire des élèves qui sont pertinentes. Or, contrairement aux parcours des élèves de l'enseignement primaire ordinaire, ces parcours présentent d'importantes variations interindividuelles. Pour notre propre échantillon d'étude, constitué de 106 élèves entre 9 et 12 ans, ces données indiquent qu'à l'exception de deux élèves, tous ont débuté leur scolarité dans l'enseignement ordinaire. Presque la moitié des élèves (44 %) ont redoublé une année, avant tout le premier ou second degré de l'école primaire, avant d'être orientés vers les classes spécialisées. Au moment du recueil de données, 20 élèves (19 %) effectuent leur première année en classe spécialisée. Ils proviennent de classes ordinaires où ils ont cumulé bien des expériences d'échecs sanctionnées par une rupture scolaire récente. Les élèves restant sont en classe spécialisée depuis deux ans (23 %), trois ans (21 %), quatre ans (19 %) ou cinq ans et plus (18 %).

4. Le propos n'est pas de discuter la pertinence de ce critère. Il relève des définitions des *difficultés d'apprentissage* mettant plus l'accent sur les facteurs environnementaux que sur les facteurs psychologiques ou neurologiques postulés comme inhérents aux enfants (voir Büchel, dans ce volume). Notre position s'appuie, notamment, sur le corpus d'études indiquant que les taux de passages d'élèves, sans déficience organique, vers des classes spéciales varient fortement en fonction de paramètres des niveaux macro, méso et microsystemiques des systèmes scolaires (Pelgrims & Doudin, 1999).

Par ailleurs, l'approche théorique consiste à étudier la motivation à apprendre en contexte scolaire, et en lien avec les caractéristiques de ce contexte. Le jugement des enseignants à propos des élèves qu'ils signalent pour l'enseignement spécialisé est considéré comme une variable susceptible d'influencer, par le biais des interactions verbales au quotidien, l'orientation motivationnelle générale des élèves. Dans cette perspective, l'identification par le chercheur des élèves selon les catégories diagnostiques définies dans les différents systèmes de classification (voir l'introduction de Chatelanat & Pelgrims, dans ce volume) comporte moins de pertinence théorique que le repérage des jugements évaluatifs auxquels les élèves ont été soumis au cours de leur parcours scolaire et qui correspondent peu à des mesures diagnostiques réalisées par les chercheurs (voir Pelgrims Ducrey, 2001). L'analyse des bilans pédagogiques, qui sont rédigés par les enseignants ordinaires dans le cadre du signalement des élèves pour l'enseignement spécialisé, révèle que tous les élèves de notre échantillon d'étude sont déclarés comme ayant d'importantes difficultés dans l'acquisition de la lecture, difficultés qui affectent les activités d'apprentissage requérant la lecture dans d'autres disciplines. Pour la grande majorité des élèves (89 %), des difficultés en mathématiques sont également soulignées. Un ensemble de propos évaluatifs relèvent de la perception qu'ont les enseignants du degré d'autonomie des élèves en situation d'apprentissage : pour 86 % des élèves, l'autonomie est considérée comme trop faible, l'élève ayant « toujours besoin d'une présence », « d'aides personnalisées » pour participer, pour s'engager dans les activités. Pour le 14 % des élèves restant, l'autonomie est perçue comme variable en fonction des disciplines ou conditions d'apprentissage (travail en petits groupes, individuel...). Elle n'est jugée suffisante pour aucun des 106 élèves. Les dernières catégories d'analyse des bilans concernent la perception qu'ont les enseignants des comportements des élèves par rapport aux règles de vie de la classe. Les comportements verbaux ou physiques sont perçus comme agressifs et menaçant pour les pairs, l'élève lui-même ou l'environnement physique de la classe dans 14 % des cas. Pour 26 % des élèves, les comportements sont jugés agités, sans agressivité manifeste, et perturbant la gestion de la classe. Pour la plupart des élèves (47 %), ce sont des comportements perçus comme passifs, en retrait, ne perturbant pas la gestion de la classe qui sont déclarés par les enseignants. En dernier lieu, les comportements sont estimés positifs et respectant les attentes et règles de vie de la classe pour 13 % des élèves.

Le recueil des informations liées au parcours scolaire, pertinentes pour l'étude de la motivation, est relativement aisé pour les élèves de l'enseignement ordinaire, étant donné le regroupement des élèves en degrés annuels successifs. Pour les élèves de classes spécialisées dont les âges, les niveaux scolaires, les provenances socioculturelles, les parcours et les motifs de passage dans l'enseignement spécialisé sont très variables, ce recueil implique l'analyse qualitative de différentes sources documentaires produites

par les acteurs concernés du système scolaire. L'analyse donne lieu à des variables quantitatives (nombre d'années que les élèves sont sortis de situations d'échecs encourus au quotidien et qu'ils suivent leur scolarité dans les conditions d'apprentissage spécifiques aux classes spécialisées), ainsi qu'à des variables catégorielles (différents motifs déclarés pour le passage) dont les effets sur les composantes de l'orientation motivationnelle générale peuvent être examinés.

ÉCHELLES DE MESURE DES DIMENSIONS MOTIVATIONNELLES

Le choix et l'élaboration des échelles permettant d'apprécier les composantes de l'orientation motivationnelle générale (croyances du niveau moyen, dans ce cas liées aux mathématiques), et de l'orientation motivationnelle spécifique aux situations d'apprentissage, ne posent pas de problèmes spécifiquement liés à la conduite d'études avec des élèves de classes spécialisées. Étant donné que l'approche théorique consiste à étudier la motivation à apprendre des élèves en contexte scolaire et qu'elle postule l'influence de facteurs culturels et contextuels sur les composantes de la motivation, le contenu des échelles est toujours adapté aux populations et contextes concernés.

Pour notre étude, sont retenues les composantes de l'orientation motivationnelle générale liée aux mathématiques : peur de l'échec, sentiment de compétences, contrôle de l'action, attribution causale de la réussite et de l'échec. L'élaboration des échelles s'inspire d'échelles existantes dont quelques items sont adaptés, mais requiert surtout la création d'items au regard des définitions théoriques des concepts étudiés. Quant aux composantes de l'orientation motivationnelle spécifique aux situations d'apprentissage, elles concernent : les états motivationnels, intérêt et sentiment de compétence avant et après avoir accompli la tâche, l'état émotionnel, peur d'échouer et peur d'avoir échoué, l'attention sélective (contrôle de l'action) en cours d'accomplissement, l'attribution causale du sentiment de réussite et d'échec de la tâche, et les variables dépendantes, intention d'apprendre avant l'accomplissement de la tâche et la tendance au désengagement (contrôle de l'action) en cours d'accomplissement. L'élaboration des échelles est adaptée de la version de 1994 du *On-line Motivatie Vragenlijst* (Questionnaire de la motivation en situation) développé par Boekaerts (voir Boekaerts, 2002) ; les échelles liées au contrôle de l'action sont en revanche construites pour les objectifs de notre étude. L'ensemble du questionnaire de Boekaerts est divisé en deux parties : la première partie est présentée aux élèves juste avant qu'ils ne commencent la tâche dont ils viennent de prendre connaissance et pour laquelle ils ont reçu les consignes et conditions d'exécution. La deuxième partie est présentée lorsque les élèves ont terminé la tâche scolaire.

La mise au point de toutes les échelles et des procédures de passation implique une étude pilote. Cette étude permet non seulement d'obtenir des

données à des fins d'analyses statistiques des qualités métriques des échelles, mais aussi de recueillir, par le biais d'entretiens individuels semi-dirigés, un ensemble de formulations propres aux élèves en contexte de classe spécialisée et exprimant leurs croyances, leurs explications, leurs sentiments, leurs interprétations des situations d'apprentissage. Ce corpus permet la modification et la création d'items suite à l'étude pilote. Par ailleurs, cette étude révèle que l'alternance entre présenter des tâches d'apprentissage en mathématiques, répondre à la première partie du questionnaire en lien avec la tâche, exécuter la tâche, puis répondre à la deuxième partie du questionnaire, ne présente pas d'obstacles pour le recueil de données avec des élèves de classes spécialisées. La seule adaptation requise est la lecture des items avec les élèves dont le niveau de lecture est insuffisant.

Les analyses statistiques habituelles (analyses factorielles et d'homogénéité interne des échelles) confirment de façon satisfaisante la présence des dimensions distinctes prévues dans les instruments de mesure ; les résultats ne sont pas présentés ici (Pelgrims, thèse de doctorat en préparation).

En ce qui concerne l'élaboration des échelles, elle n'implique donc pas de démarches qui seraient spécifiquement liées à la conduite d'études avec les élèves de classes spécialisées.

DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL : CHOIX DES SITUATIONS ET TÂCHES D'APPRENTISSAGE

L'approche interactionniste du modèle théorique vise à étudier la motivation à apprendre des élèves dans leur contexte naturel de classe et à saisir l'influence sur la motivation et ses composantes des caractéristiques de situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont habituellement invités à s'engager. Pour les études réalisées avec des élèves de l'enseignement ordinaire, le choix des situations et des tâches d'apprentissage est négocié avec les enseignants en référence au programme scolaire officiel du degré scolaire considéré par l'étude, aux objectifs d'apprentissage visés par les enseignants au moment de l'étude, aux activités présentées dans les manuels et aux types de situations habituellement mises en place par les enseignants. Ces choix rencontrent plus d'obstacles en classes spécialisées pour différentes raisons : 1) au sein d'une même classe sont regroupés des élèves dont le niveau scolaire dans les disciplines telles que le français et les mathématiques est très hétérogène ; 2) les activités d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas guidées par un programme scolaire officiel et unique pour l'ensemble des élèves de la classe ; 3) étant donné la marge de liberté accordée aux enseignants spécialisés pour adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, il est plus difficile de saisir les caractéristiques des situations naturelles de classes spécialisées que des classes ordinaires.

Un ensemble d'études comparatives, réalisées dans différents pays, indique que l'enseignement et les conditions d'apprentissage sont nettement plus différenciés en classes spéciales qu'en classes ordinaires (pour une synthèse, voir Pelgrims Ducrey, 2001). Des observations menées dans des classes spécialisées du canton de Genève confirment cette caractéristique (Ducrey & Pelgrims Ducrey, 1997). Ces travaux révèlent aussi que les situations d'apprentissage sont majoritairement des situations de travail individuel lors desquelles les élèves sont invités à exécuter une tâche, avant tout de type fermé et mettant en jeu des savoirs spécifiques. Les situations d'interactions entre pairs sont en général peu fréquentes mais concernent toutefois environ 10 % des situations d'apprentissage en mathématiques observées dans les classes genevoises. En dernier lieu, il ressort aussi de ces travaux que la progression du programme d'enseignement est plus lente, en raison, notamment, de répétitions plus fréquentes de contenus déjà maîtrisés (pour une analyse fine du temps dans des groupes d'appui pédagogique, voir Tambone & Mercier, dans ce volume). Les choix des situations et tâches d'apprentissage peuvent être fondées sur ces connaissances, mais nécessitent néanmoins des observations dans les classes spécialisées impliquées dans une étude car les variations entre classes sont importantes.

Dans le cadre de notre étude, ces observations sont aussi l'objectif de l'étude pilote. Il est demandé aux enseignants de prévoir deux situations d'apprentissage en mathématiques à deux semaines d'intervalle, une situation de travail individuel et une situation de collaboration entre pairs ; le choix des tâches relève de leurs décisions mais il leur est précisé qu'elles doivent être liées aux apprentissages en construction. Pour les cinq classes impliquées dans l'étude pilote, la différenciation des tâches est bien confirmée : dans chaque situation, les enseignants présentent deux à quatre tâches de niveaux de difficulté variables en fonction de sous-groupes d'élèves. Toutes les tâches sont centrées sur les différentes opérations arithmétiques, leurs algorithmes et des problèmes arithmétiques. Mais l'étude pilote révèle un obstacle majeur. L'analyse des performances des élèves indique que la majorité réussit entre le 85 et 100 % des exercices alors qu'une petite minorité en réussit moins que 20 %. Les enseignants interrogés à propos de ce degré élevé de réussite, invoquent spontanément le besoin de « motiver », de « mettre en confiance » certains élèves. Si ce constat confirme les observations générales liées à la répétition de tâches maîtrisées et évoquées ci-dessus, il interpelle le chercheur qui tente d'étudier la motivation à *apprendre*, ou plus précisément ce qui détermine l'intention d'un élève à s'engager dans un processus d'apprentissage au cours d'une tâche présentant un obstacle cognitif. Mais, par ailleurs, l'analyse des performances des élèves indique aussi qu'une minorité réussit moins de 20 % des exercices. Les décisions de différenciation semblent reposer sur d'autres critères que le niveau de connaissances des élèves. Or, ces critères sont susceptibles de biaiser l'interprétation des données relatives aux composantes

de l'orientation motivationnelle spécifique aux situations d'apprentissage. Le chercheur est confronté au problème suivant : d'une part, il doit maintenir les caractéristiques essentielles des contextes d'apprentissage de classes spécialisées auxquelles les élèves sont habitués (tâche de type fermé, en situation de travail individuel et collaboration avec un pair, différenciation des contenus des tâches). D'autre part, il se centre sur l'étude de la motivation à apprendre, en évitant d'obtenir des données influencées par des critères non explicités par les enseignants. Dans le cadre de notre étude, nous avons surmonté ce problème en faisant un bilan des compétences des élèves sur les algorithmes de l'addition et de la soustraction et sur les problèmes à structure additive. L'élaboration du contenu de ce bilan est basée sur les travaux réalisés sur l'analyse des erreurs dans la construction des algorithmes et des variables augmentant les difficultés des opérations et problèmes arithmétiques (p. ex., Bélanger, 1990-1991 ; Brun, 1990 ; Fayol & Abdi, 1986 ; Parmar, Cawley & Frazita, 1996). L'analyse des scores et des types d'erreurs réalisés par les élèves dans le bilan fondent alors la différenciation des tâches de mathématiques dans les situations d'apprentissages choisies pour le dispositif expérimental de l'étude.

Sur le plan des aspects méthodologiques qu'implique l'approche interactionniste de la motivation à apprendre, réaliser des études avec des élèves de classes spécialisées et dans leur contexte scolaire ne présente pas de particularité du point de vue de l'élaboration des échelles. En revanche, le recueil des données liées au parcours scolaire des élèves requiert des analyses supplémentaires, notamment des documents scolaires spécifiquement établis dans le cadre de leur orientation scolaire. Les obstacles majeurs se situent dans la connaissance et prise en compte, pour la mise au point du dispositif de recherche, des caractéristiques contextuelles spécifiques aux classes spécialisées auxquelles le chercheur tente de s'adapter.

CONCLUSION

À partir des aspects théoriques et méthodologiques, nous avons tenté de souligner les apports que représente une approche interactionniste de la motivation à apprendre développée dans le cadre de travaux réalisés en classes ordinaires, pour l'étude de la motivation des élèves de classes spécialisées. L'analyse en cours des données recueillies par l'auteur semble confirmer la pertinence de ces apports (les résultats seront présentés dans la thèse de doctorat), tout en confirmant l'apport d'études réalisées dans des contextes particuliers en tant que contribution aux travaux de validation du modèle théorique d'origine.

Dans cette perspective, il serait intéressant de réaliser des études avec des élèves scolarisés dans d'autres structures institutionnelles de

l'enseignement spécialisé, telles que les écoles et institutions spécialisées séparées des écoles ordinaires, ou encore avec des élèves intégrés en classe ordinaire et bénéficiant de mesures d'appui de soutien pédagogique à l'intégration. En ce qui concerne les institutions toutefois, l'état actuel des travaux indique un manque considérable de connaissances liées aux caractéristiques spécifiques des situations d'enseignement et d'apprentissage dont les élèves font l'expérience. Des observations systématiques devraient révéler comment les élèves s'engagent dans des activités d'apprentissage sur un temps donné tout en conciliant les différentes situations thérapeutiques et éducatives chevauchant les situations didactiques. La mise en évidence des particularités contextuelles permettrait d'en examiner les effets variables sur les composantes de la motivation à apprendre des élèves.

Des études sur la motivation à apprendre de populations d'apprenants concernées par l'enseignement spécialisé sont aussi susceptibles de fournir des apports au modèle conceptuel du handicap présenté dans la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (OMS, 2001 ; voir, dans ce volume, Chauvière & Plaisance ; Ebersold & Detraux ; Hollenweger Haskell). Elles permettraient en effet d'identifier des effets d'interaction entre *facteurs environnementaux* (p. ex., caractéristiques des contextes d'apprentissage) et *facteurs personnels* (p. ex., composantes motivationnelles) sur l'accomplissement d'activités et du rôle d'élève en contexte scolaire (éventuelle *situation de handicap*). De telles perspectives de recherche contribueraient à mieux saisir ce qui handicape l'engagement des élèves dans l'accomplissement d'activités scolaires, et par conséquent, à délier les relations de causalité directe, postulées dans le cadre conceptuel antérieur (OMS, 1993), entre déficience organique ou psychique et la capacité des élèves à accomplir des activités et rôles attendus par le contexte scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Allal, L. & Wegmuller, E. (1998). « LEX-EVAL » en contexte : différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- Bélangier, M. (1990-1991). Les erreurs en arithmétique : un siècle de pré-somption américaine. *Petit x*, 26, 49-71.
- Boekaerts, M. (1987). Situation-specific judgments of a learning task versus overall measures of motivation orientation. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Ed.), *Learning and instruction : European research in an international context* (Vol. 1, pp. 169-179). New York : Pergamon Press.

- Boekaerts, M. (1988). Motivated learning : bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, 12(3), 267-280.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process : Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology : An International Review*, 41(4), 377-397.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Boekaerts, M. (1994). *On-line motivatie vragenlijst (OMV)*. Questionnaire non publié, Center for the Study of Education and Instruction, Rijks Universiteit Leiden, Pays-Bas.
- Boekaerts, M. (1997). Capacity, inclination, and sensitivity for mathematics. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 5-33.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning : Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity : Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (Ed.), *Motivation in learning contexts : Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17-31). Amsterdam : Elsevier Science.
- Boekaerts, M. (2002). The On-line Motivation Questionnaire : A self-report instrument to assess students' context sensitivity. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 12, New directions in measures and methods, pp. 77-120). Amsterdam : Elsevier Science.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning : Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA : Academic Press.
- Boekaerts, M., Seegers, G. & Vermeer, H. (1995). Solving math problems : Where and why does the solution process go astray ? *Educational Studies in Mathematics*, 28, 241-262.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S. & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53.
- Brosset, S. & Fischer, M. (1999). *Estime de soi et attribution causale en fonction du parcours scolaire des élèves : effets du redoublement et du passage en division spécialisée*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Brun, J. (1990). La résolution de problèmes arithmétiques : bilan et perspectives. *Math-école*, 29(141), 2-15.
- Butkowsky, I. S. & Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability : Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Carr, M., Borkowski, J. G. & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27(1), 108-118.

- Chablaix, K. (2000). *La motivation en situation d'apprentissages mathématiques chez des élèves de 5P : comparaison de dimensions motivationnelles en situations ouverte et fermée*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339.
- Channouf, A. & Rouan, G. (2002). Historique des liens entre émotion et cognition. In A. Channouf & G. Rouan (Éd.), *Émotions et cognitions* (pp. 8-39). Bruxelles : De Boeck.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children : A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365.
- Corno, L. & Rohrkemper, M. M. (1984). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames & R. E. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 53-90). New York : Academic Press.
- Croll, P. & Moses, D. (1985). Some aspects of classroom behavior and interactions of slow learning pupils in the junior school. In D. D. Duane & C. K. Leong (Ed.), *Understanding learning disabilities : International and multidisciplinary views* (pp. 145-150). New York : Plenum Press.
- Crombach, M. J. (2002). *Sixth and seventh graders' appraisal processes of curricular tasks : Development of a model to explain students' willingness to invest effort*. Thèse de doctorat en Sciences pédagogiques, Université de Leiden.
- Ducrey, F. & Pelgrims Ducrey, G. (1997). Équivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales : analyse du temps d'enseignement officiel. *Éducation et Recherche*, 19(1), 101-121.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E. & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.
- Fayol, M. & Adbi, H. (1986). Impact des formulations sur la résolution de problèmes additifs chez l'enfant de 6 à 10 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 1(1), 41-58.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bologni & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S., Whitesell, N. R. & Junkin, L. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35(4), 653-680.

- Jaquemet, Schlaeppi, Biffiger, Dandelot & Oppliger, (1999). Le canton de Genève. In J.-M. Boillat (Éd.), *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin : aperçu présenté par les responsables cantonaux* (pp. 21-33). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Kravetz, S., Faust, M., Liphitz, S. & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities, 32*(3), 248-255.
- Kistner, J. A., Osborne, M. & LeVerrier, L. (1988). Causal attributions of learning-disabled children : Developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 82-89.
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless : Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation : Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman & R. Cudeck (Ed.), *Abilities, motivation, and methodology : The Minnesota Symposium on learning and individual differences* (pp. 343-373). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Leinhart, G., Zigmond, N. & Cooley, W. W. (1981). Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal, 18*(3), 343-361.
- Mamlin, N., Harris, K. R. & Case, L. P. (2001). A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities : Rethinking a common assumption. *The Journal of Special Education, 34*(4), 214-225.
- Marsh, H. W., Byrne, B. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept : Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 366-380.
- Marsh, H. W. & Seeshing Yeung, A. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement : Gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal, 35*(4), 705-738.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate : A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (1993). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages : un manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : Éditions INSERM.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Auteur.
- O'Sullivan, P. J., Ysseldyke, J. E., Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (1990). Mildly handicapped elementary students' opportunity to learn during

- reading instruction in mainstream and special education settings. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 131-146.
- Otten, R. & Boekaerts, M. (1994). *Metamotivatie en schoolsucces in het voortgezet onderwijs : Motivatie en handelingscontrole als determinanten van inzet, prestaties en vakkenpakketkeuze*. Leiden, Pays-Bas : Rijks Universiteit Leiden.
- Parmar, R. S., Cawley, J. F. & Frazita, R. R. (1996). Word problem-solving by students with and without mild disabilities. *Exceptional Children*, 62(5), 415-429.
- Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2003). *En situation d'apprentissage, l'élève motivé est celui qui...* Données non publiées, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Pelgrims, G. & Doudin, P.-A. (1999). *Système scolaire intégratif ou ségréatif : biais possibles dans les processus de signalement et d'orientation*. Texte présenté au Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Université de Berne, 16-18 septembre.
- Pelgrims, G. & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons : biais dans le processus de réorientation. *Psychoscope*, 5, 11-14.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1987). Helplessness and attributional style in depression. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 185-215). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. & Meuwly-Chuard, E. (1987). Le « style causal » de l'enfant (étude d'un questionnaire inspiré des théories du Contrôle Interne-Externe et des Attributions Causales). *L'Année Psychologique*, 87, 395-416.
- Pierrehumbert, B. & Rankin, K. (1990). Image de soi, idéal de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du « Q-sort ». *Revue de Psychologie Appliquée*, 40(3), 357-377.
- Pierrehumbert, B., Tamagni Bernasconi, K. & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bologni & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 183-194). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Pillet, M. (2001). *Attribution causale disciplinaire de la réussite et de l'échec : explications causales des élèves de 5P en mathématiques et en art plastique*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Seegers, G. & Boekaerts, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3(2), 133-150.

- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson III, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York : Mac-Millan.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B., Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem : Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342.
- Volet, S. & Järvelä, S. (Ed.). (2001). *Motivation in learning contexts : Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam : Pergamon Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA : Sage.