

virginie oberholzer

Mal est pris qui croyait (ap)prendre : bluff de l'École, à l'École du bluff. Le cas de l'enseignement spécialisé vaudois¹

Coups de bluff

La structure sous forme d'emboîtements ou d'enchaînements en série que réalise fréquemment la formule généralisée du bluff lorsqu'il s'érige en jeu (*illusio*) institutionnel s'apparente aux fameuses poupées russes : à un coup initial répond la suite mise en branle, réduite à chaque étape supplémentaire dans une homologie formelle de taille plus réduite, c'est-à-dire du macro au micro. Cette itération en cascade s'étend ensuite de proche en loin, dans l'interjeu répété des alternatives laissées du fait du premier *coup de poker* ; le grand jeu social qui en organise l'agencement complet permet toutes les figures du bluff envers l'Autre, qu'il soit institution ou partenaire dans un face-à-face. Une fois pris, tous les acteurs mobilisés n'ont plus d'autre choix que de s'y positionner, et la chercheuse qui tenterait d'objectiver une situation donnée qui s'apparenterait à ce type de dispositif n'y échappera pas moins que quiconque.

À strictement parler d'ailleurs, la forme *bluff* est un puissant embrayeur d'analyse pour toutes les « théories du soupçon », là où la réalité sociale échappe à la prise directe de l'objectivation enchantée, et sous sa première forme naïve, précisément du fait qu'il y est postulé que le sens de toutes les opérations pratiques et discursives qui s'y déploient ne répondent que peu ou pas du tout aux règles de base mobilisables par les acteurs, qui seraient censées en donner la forme, la légitimité, et la tonalité ou l'ambiance.

Dans l'affaire qui va nous occuper, je serai amenée à mettre en évidence comment s'agence cette mise en cascade des coups de bluff. La figure inaugurale, qui organise l'entier des réponses des personnes prises dans la partie par la suite, consiste en une « entourloupe » bien connue des sociologies critiques. Nous nous trouvons encore au niveau le plus macro, en tout début de jeu. Dans notre cas, l'initiateur de la partie est l'État² (de Vaud) et son service d'enseignement spécialisé. Sans lui, personne ne pourrait jouer, sinon sous des règles très différentes. C'est lui qui pose la première carte, et c'est un coup de maître : il instaure ce service *pour permettre la scolarisation et la réintégration des enfants « difficiles »*,

et à partir de là, soit les personnes concernées (pédagogues, parents, thérapeutes, etc.) le croient et lui donnent leur confiance, et la partie continue, soit il faut trouver une autre table de jeu. Ou peut-être peut-on trouver encore une troisième solution, s'il n'y a pas d'autre aire de jeu disponible, celle de le bluffer à son tour, en prétendant le croire sur parole, et par là même tenter le contre-bluff.

C'est là le second niveau, celui des enseignants spécialisés eux-mêmes, chargés dans ce bassin intermédiaire de la délicate tâche de faire jonction entre la mission établie par « l'État » et sa mise en application dans les classes. Ici, les règles sont déjà prédisposées, la première main détient déjà le jeu de cartes donné, et seules les stratégies de résistance conscientes de la donne peuvent espérer réussir. Il s'agit de bien observer l'adversaire, pour savoir si oui ou non il détient ce qu'il promet : son assurance n'est peut-être que leurre, il s'autorise des promesses d'atouts qu'il n'est pas permis de savoir s'il les tient en main ou non. Est-il possible ou seulement souhaitable de réintégrer l'enfance « difficile », les handicapés du scolaire dans une société de

¹ Je remercie chaleureusement Cristina Ferreira et Fabrice Jordan pour leur lecture avisée de mon texte et leurs précieux commentaires critiques.

² Il est évident que je n'introduis ce macro-acteur comme s'il était un et indivisible qu'aux fins de la présentation introductive. Nous n'avons en ce cas pas plus affaire à une entité homogène dans ses directions, stratégies, définitions d'action légitime et structuration des possibles qu'en tout autre où il s'agit de parler du régulateur politico-administratif le plus général propre à nos sociétés à haut taux d'organisation. La sociologie de l'État la plus récente a en effet pris la mesure du fait que loin de constituer un supra-objet inatteignable (et perçu comme tel par effet d'hypostase), ce dernier gagnait à être conceptualisé comme ressource collective faisant l'objet de diverses tentatives d'appropriation et de régulation par différents groupes sociaux aux intérêts parfois divergents, parfois convergents, et ne disposant pas tous des mêmes facilités d'accès à celui-ci. Pour ce qui nous occupe, j'entendrai par « État » à la fois le Département de la Formation de la Jeunesse, l'État de Vaud proprement dit dans lequel le premier s'insère (politiques cantonales elles-mêmes sous-tendues par la Confédération à un niveau plus large), à quoi il faut ajouter la gamme des acteurs constitués qui vont des assurances sociales, des syndicats enseignants, des associations de parents, etc., et qui sont aussi parties prenantes dans l'établissement et la configuration des types de ressources financières, symboliques, et institutionnelles qui sont disponibles en un moment donné du temps.

haute compétitivité au sein de laquelle les titres de compétence, et précisément plus particulièrement scolaires, sont dits indispensables ? Ou bien le premier joueur, premier à la fois parce qu'il occupe la position de fixer la mise de base, et premier parce qu'il est prince³ tout simplement, ne tente-t-il pas d'abuser les joueurs dont les tours de jeu n'interviennent que dans le second temps ? Dans une situation en aveugle de ce type, mieux vaut bluffer à son tour, ne serait-ce que parce que quitter la partie serait trop coûteux à ce stade. Dès ce moment, le bluff devient double (il est toujours double, bien sûr, mais ici il se subdivise encore) : les enseignants spécialisés, ce sera l'hypothèse centrale de cet article, opèrent un double abus envers leurs élèves et eux-mêmes, en poursuivant dans leur pratique professionnelle quotidienne en classe la mission qui leur a été attribuée, faisant ainsi comme si une scolarité de deuxième ordre pouvait encore avoir des effets sur un public à propos duquel finalement, peu s'imaginent qu'il leur sera réservé un meilleur sort d'avoir participé à une requalification scolaire, quand la qualification elle-même fait défaut. Et c'est là qu'intervient le deuxième bluff, habile dans la configuration telle qu'elle s'esquisse dans ce tableau, puisque ces enseignants d'un type particulier, auxquels on laisse une bonne marge de manœuvre, signe à la fois du désintérêt réel qu'on marque à l'égard du public considéré et par là même du manque de consistance du bluff initial, se réapproprient l'espace pédagogique pour y instaurer de nouvelles règles «volontairement» visées comme anti-scolaires. Ce rejet des normes convenues dans le champ scolaire plus officiel permet de résoudre bon nombre des contradictions intenablement initiées en début de partie. À ce niveau du bluff, on quitte l'espace social institutionnel pour rentrer dans le champ opérationnel, interactionnel et quotidien des classes, à un niveau plus micro donc.

Mais l'enchaînement ne s'arrête pas là. C'est au tour de l'auteure elle-même de l'article de faire son entrée en scène. Court-circuitant momentanément, aux fins de l'exposé, l'ordre d'apparition des différents surplombs d'analyse, il nous faut à présent remonter d'un cran au stade intermédiaire, là où se situe, tout à la fois participante et observatrice, l'écrivain de ces lignes. Professeure-formatrice desdits enseignants spécialisés à la Haute École Pédagogique vaudoise (HEP), chargée de former ces acteurs aux tâches qui les attendent en classe, j'ai été le dernier maillon de cette chaîne, et la dernière

bluffée⁴ en tant que chercheuse de et dans mon quotidien de formatrice : dans un premier temps de l'objectivation de cette situation globale, en effet, j'ai cru détenir le fin mot de toute cette histoire, en m'abusant sur une possibilité de perspective extérieure à tous ces emboîtements, qui dès lors n'auraient pu me prendre dans le jeu de leurs entredéterminations.

Il fallait donc me donner les moyens de me «dé-bluffer», si je devais pouvoir parler de cette réalité sans y être prise et aux prises avec l'ensemble de tous ces bluffs qui se répondaient les uns les autres. On verra par la suite si j'ai réussi ce pari de désenvoûtement, ou s'il me reste encore tout un travail de déprise à poursuivre.

En attendant, la partie de poker se poursuit...

Le bluff de l'École

Cette recherche tire son origine et sa problématique de l'exercice professionnel quotidien, en tant que professeure-formatrice dans la nouvelle HEP vaudoise, que je mène principalement auprès d'une clientèle d'enseignants spécialisés, statut qui me permet d'embrasser spontanément une démarche ethnographique avec son arsenal méthodologique privilégié (carnet de bord, recueil de productions orales ou écrites, entrevues formelles et informelles, entretiens semi-directifs approfondis). Mon rôle de formatrice s'est doublé progressivement de celui d'observatrice participante, puisqu'il m'immerge quotidiennement dans le «présent vivant» des coulisses de la pratique enseignante au sein d'une com-

³ *Le jeu de mot en référence à Machiavel implique aussi l'idée que la réalité institutionnelle-pédagogique configurée selon son mode propre et ses règles de base instituées comme aboutissement momentané d'un certain rapport de forces, ne peuvent se voir remises en cause par la libre décision des acteurs qui ont à s'y déployer, ceux-ci ayant même plutôt tendance à y voir un état naturel du monde social. D'où l'intérêt d'arriver en premier...*

⁴ *Dernière parce qu'arrivée récemment, mais également parce que mise dans une situation rendant difficile la compréhension rapide des enjeux non immédiatement perceptibles de ce domaine : en position d'intermédiaire, je n'ai effectivement accès aux pratiques concrètes qui s'effectuent dans les classes que par ce que veulent bien m'en dire et manifester les enseignants. En outre, il faut du temps pour percer à jour toute la différence entre les promesses d'un cahier des charges et leurs implications réelles...*

dossier

munauté d'enseignants-enseignés en formation continue.

La structure (HEP, section 4) qui m'emploie propose une formation en cours d'emploi sur trois ans certifiée par un diplôme de l'enseignement spécialisé. C'est une formation complémentaire s'adressant à un public œuvrant pour la scolarisation de l'enfance «inadaptée», soit au sein d'institutions spécialisées (publiques ou privées), soit au sein d'établissements scolaires publics ordinaires dans des classes «spéciales» répondant aux appellations de «classes Développement» ou plus récemment de «classes Ressources» voire parfois de «classes d'intégration». Ce public en formation est issu essentiellement de deux corps de métiers différents : les instituteurs formés à l'École Normale et les éducateurs formés à l'École sociale et pédagogique. À cela, viennent s'ajouter de manière très parcimonieuse (environ 3 étudiants par volée) des universitaires au bénéfice d'une licence en psychologie, en sciences sociales ou en pédagogie curative. Outre le diplôme (d'enseignant primaire ou secondaire, d'éducateur spécialisé ou universitaire), l'accès à cette formation en cours d'emploi, exige des candidats deux années (au minimum) de pratique au préalable dans l'enseignement spécialisé, ainsi qu'un engagement dans une classe pendant la durée de formation. Pour les Vaudois, cette formation est entièrement payée par le Département. On notera aussi que la plupart des enseignants spécialisés sont contraints, ou fortement encouragés, par l'institution dans laquelle ils travaillent, de «faire» ce diplôme de l'enseignement spécialisé pour conserver leur emploi. Il en résulte que ce «passage obligé» est vécu bien souvent plus comme un fardeau, que comme un lieu d'émancipation ou d'agrément.

À fréquenter de près cette population que sont les enseignants spécialisés en formation, il m'est rapidement apparu, à travers les discours qu'ils tenaient sur leur pratique et les difficultés qu'ils rencontraient dans leur quotidien, que l'enseignement spécialisé était une catégorie renfermant un ensemble de pratiques extrêmement diversifiées et dispersées. Entre la pratique d'un enseignant travaillant en institution spécialisée dans une «classe» auprès de deux polyhandicapés ou celle de l'enseignant œuvrant dans une classe post-obligatoire auprès de jeunes à «troubles du comportement», entre la situation d'un enseignant en charge de petits psycho-

tiques préscolaires et celle de l'enseignant inscrit au sein d'un établissement scolaire ordinaire dans une classe d'«handicapés scolaires», il n'y a pas de commune mesure autre que celle du devoir formel de la transmission culturelle des connaissances. Par ailleurs à la différence de l'enseignement ordinaire, qui lui aussi recèle un ensemble de pratiques hétérogènes, l'enseignement spécialisé serait un enseignement de l'extrême flottant en marge des préoccupations sociales et des contraintes scolaires dans la pesanteur d'un espace relativement indistinct⁶.

On précisera à ce propos que le contenu du cahier des charges de l'enseignant spécialisé, contrairement à celui de l'instituteur, ou de l'enseignant secondaire, n'est pas épuisé par une description institutionnelle des tâches. Dans le secteur de l'enseignement spécialisé vaudois, il n'existe pas de programmes fixant des objectifs d'enseignement, ni de manuels pédagogiques officiels à suivre. Il n'existe pas non plus d'exigences d'évaluations certificatives, et partant pas de critères scolaires «objectifs» d'orientation ou de réintégration. C'est donc un espace très indéterminé qui laisse toute latitude au travail de la construction de sens et de la manœuvre, voire qui les nécessitent ou qui les appellent, comme on le verra ultérieurement.

Arrêtons-nous maintenant sur les destinataires de cet enseignement spécialisé. Le public ciblé peut être fédéré sous l'appellation arbitraire de «l'enfance inadaptée». C'est une population aux contours de plus en plus insaisissables, que les spécialistes, en charge de la gestion et de l'orientation des parcours scolaires, définissent le plus souvent de manière tautologique, c'est-à-dire en procédant par catégorisations performatives et auto-réalisatrices. À côté des classifications psychiatriques «les autistes, les psychotiques, les caractériels» et médico-psychologiques «les épileptiques, les IMC, les sourds, etc...», on assiste à une inflation de classifications bio-psycho-sociales, incluant des catégories aussi vagues

⁶ Aussi, et c'est là une intuition forte qui me taraude, ce contexte de l'enseignement spécialisé, sorte de miroir grossissant de l'enseignement ordinaire, reverbererait une «caricature» de l'enseignant ordinaire, de son rôle, de son statut, de son identité, et de son histoire personnelle et collective, portant à leur exacerbation certains mécanismes psychologiques, pédagogiques et sociologiques sous-jacents aux interactions avec les élèves en classe, avec les parents, ou avec la société qui l'entoure.

que «les problèmes de comportement», «les troubles de la personnalité», «les migrants», «les élèves en difficulté scolaire⁷», et plus récemment les «hyperactifs» ou les «surdoués». Étiquettes floues qui ont l'avantage d'autoriser une diversité de pratiques de remédiation.

Dans ce maquis de l'inadaptation, émerge tout de même une constante, d'ordre sociologique cette fois, qui transcende les classifications «psy» ou médicales, je veux parler de l'origine sociale «modeste» des élèves. Pour le dire par la négative, sont (quasi) absents des filières de l'enseignement spécialisé public, les enfants issus de milieux favorisés. Sur les catégories psycho-médicales citées plus haut, on peut donc rabattre la catégorie plus englobante de «handicapé socioculturel», recouvrant voire parfois annulant la pertinence interprétative des précédentes. La relation pédagogique maître-élèves se transmue en relation avec les «inférieurs», plus spécialement entre des femmes et des rejetons des classes défavorisées. Nouant subtilement pouvoir et assistance, cette relation marquée par l'asymétrie sociale, typique du secteur «social» dont les représentants institutionnels sont majoritairement issus des classes moyennes et supérieures (et de sexe féminin) et les usagers d'origines sociales modestes, se teinte d'une tonalité morale, comme on le verra. Ainsi, je me permets de ramener la figure de l'«inadapté scolaire» à sa dimension collective de production et d'assignation, figure qui nécessiterait une prise en charge sociale, pédagogique et morale.

Parmi ces «miséreux du monde scolaire», il m'a semblé pouvoir repérer deux profils qui relèvent de traitements différents : les «malheureux» et les «coupables». Ces deux figures morales ne sont pas sans homologie avec celles dont parle Castel (1995) pour caractériser les catégories de pauvres dès le Moyen-âge qui étaient dignes ou non d'être assistés : les indigents invalides et les indigents valides. Dissociation sociale où la déréliction du corps fonctionne comme critère pour accéder aux secours. «*Le pauvre le plus digne de mobiliser la charité est celui dont le corps exhibe la souffrance et l'impuissance.*» (p. 74).

Les «malheureux» de l'enseignement concerneraient tous les élèves frappés de dégradation du corps ou du système nerveux central qui, par les handicaps qui les condamnent, donnent immédiatement à voir

que l'incapacité au travail scolaire n'est pas volontaire. Très minoritaires⁸, ce seraient les «vrais» (les «bons») handicapés mentaux et physiques pour qui, initialement⁹, les politiques d'intégration ont promulgué le droit à la scolarité et à la réinsertion sociale, et légitimé l'instauration d'un service spécialisé d'enseignement. À part, ils circonscrivent un petit monde «protégé» à l'intérieur de l'enseignement spécialisé (dont l'accès m'est impossible en tant que professeure-formatrice, et plus encore en tant que chercheuse), à l'abri des regards extérieurs et éventuellement accusateurs. On se plaît à les traiter en effet comme des innocents de la vie, «*les pauvres pas gâtés par la vie*», appelant à des sentiments de protection et d'attendrissement. En revanche, ceux que je désigne par les «coupables» seraient les «mauvais» miséreux du monde scolaire, ceux qui frappés par les «vices du peuple» entravent l'organisation scolaire ordinaire. Je pense notamment à tous ces élèves (une majorité écrasante) dont le «handicap scolaire» a été traduit en termes de détraquement (de langage, de comportement ou de personnalité), qui échouent sur les bancs des classes «Développement¹⁰». Il est répandu de les traiter implicitement d'oisifs «volontaires» du travail scolaire qu'il faut inscrire dans des schémas disciplinaires de «correction» morale plus que scolaire. Ces enfants susciteraient davantage des sentiments d'indignation et d'accusation car il est commun de les tenir pour (seuls) responsables de leur «handicap».

Pourtant à y regarder de près, ces «mauvais miséreux» qui viennent enfler de manière drastique les

⁷ Comme le relèvent pertinemment Castel et Le Cerf (1980), cette expression ambiguë laisse ouverte la question de savoir si ces difficultés sont celles qui se posent à l'individu lui-même, celles qu'il pose aux Autres, ou les deux à la fois.

⁸ Ils constitueraient environ 10% de l'effectif des enfants «inadaptés» (env. 4000 au total). Je signale qu'il n'existe pas de statistiques concernant le service de l'enseignement spécialisé. Il faut donc ruser auprès de certains informants bien placés et bien disposés pour glaner des données approximatives.

⁹ Ils constituaient le public cible qui a justifié la constitution de classes spécialisées au début du 20^{ème} siècle, puis du service de l'enseignement spécialisé vaudois et de la formation en 1971.

¹⁰ Il y aurait actuellement environ 185 classes «D» de maximum 12 élèves, ce qui représente environ la moitié des effectifs de l'enseignement spécialisé.

effectifs de l'enseignement spécialisé ne sont autres que des victimes de leur «handicap scolaire», les *exclus de l'intérieur*. À savoir les produits du (dys)fonctionnement scolaire ordinaire, dont «*la diversification des filières associées à la multiplication des procédures d'orientation et de sélection tend à instaurer des pratiques d'exclusion douce étalée dans le temps, continues et imperceptibles*» (Bourdieu, 1993).

C'est là qu'apparaît le coup de bluff magistral initié par le Département de la Formation de la Jeunesse (DFJ), qui se dote d'un secteur de l'enseignement spécialisé moins pour des raisons philanthropiques de réintégration des enfants «différents», que pour des raisons politiques : garantir l'illusion aux yeux de son propre personnel comme de l'ensemble de la société, du fonctionnement «démocratique» du système ordinaire d'enseignement en déjectant les déviants dans un service attenant, permettant ainsi un mode de fonctionnement optimal au niveau supérieur, et la récupération des exclus de celui-ci dans une poche de contenance garantie formellement relever des mêmes prérogatives...

Et à ce bluff initial, déjà répercuté en cascade au niveau des manières de voir et d'opérer des représentants institutionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé (y compris les divers thérapeutes sociaux, psy ou médicaux) résonne en écho un autre bluff (dont je vais tenter de déplier les tenants et les aboutissants ci-après) qui consiste à éviter de considérer ces «handicapés scolaires» comme des victimes de dysfonctionnements organisationnels pour les rendre responsables de leur situation. Et cette transmutation de la «faute» institutionnelle en «faute» individuelle, qui préside à la fabrication des inégalités scolaires (Mehan, 1992), tout comme au processus de «handicapisation» du handicap (Mehan, 1986), s'opèrerait implicitement dans le jeu des interactions en classe sous le masque d'éthique et de techniques pédagogiques «anti-scolaires».

Le rejet de l'exclusion

C'est en menant des entretiens extensifs approfondis, que je commençai de découvrir que les propos autant que les agissements des enseignants spécialisés, loin de n'être qu'au service d'une (re)production des inégalités sociales, contenaient des ébauches d'un système de justifications au moyen

desquelles ils tentaient de dissimuler leur impuissance et sauver la face. Et ce système de justifications relèverait directement des conditions objectives, souvent désespérées et désespérantes, de l'exercice de leur pratique dans les institutions.

Force est de souligner qu'une des particularités de l'interaction maître-enfants «inadaptés» tient en ce qu'elle est marquée par une double exclusion : celle, officielle, des élèves, qui est la raison d'être de ce champ spécifique de l'enseignement ; et celle des enseignants, beaucoup plus clandestine, à laquelle je vais m'achopper ci-après. Cette exclusion officielle des enseignants, dont ils sont surtout les victimes, même s'ils semblent s'en faire les artisans volontaires, se manifeste de manière détournée comme en témoignent ces propos qui ponctuent fièrement leurs paroles : «*je suis sorti de l'enseignement, car je voulais voir autre chose*», «*je voulais changer, c'était un challenge*», ou encore «*j'ai décidé après quelques années de quitter l'enseignement ordinaire*», etc...

Derrière ces propos laissant croire à un choix du métier librement consenti, se tapit une réalité objective plus indicible, car bien moins reluisante, ne laissant pas ou peu, de prise aux motivations individuelles : celle de la précarisation de l'emploi ou du chômage (je pense ici notamment aux jeunes normaux après leur première année d'enseignement¹¹, aux «victimes» des mesures de restructuration des enclassements ou encore aux femmes (nombreuses) tentant leur réinsertion socioprofessionnelle après un divorce ou des maternités), dans le secteur de l'enseignement ordinaire notamment, qui précipite souvent par dépit les enseignants dans les bras de l'enseignement spécialisé, seul autre «vrai» emploi stable auquel ils peuvent aspirer en regard de leurs «maigres» qualifications. On peut donc avancer que la grande majorité des ensei-

¹¹ *L'École Normale vaudoise proposait une formation théorique et pratique sur deux ans, à l'issue de laquelle l'obtention du brevet d'enseignement garantissait aux étudiants une année d'enseignement à la tête d'une classe. On appelait cette période probatoire «année Jaunin» du nom de celui qui avait institué cette pratique ou «année transitoire». Pour ce faire, le DFJ disposait d'un quota de classes «Jaunin» réparties dans les divers établissements scolaires du canton. Au terme de cette année, il incombe donc aux jeunes instituteurs de postuler ailleurs, car ils ne peuvent pas conserver la maîtrise de ces classes.*

gnants spécialisés issus de l'École Normale sont en fait des «recalés» de l'enseignement ordinaire qui se sont rabattus dans le secteur spécialisé - toujours en mal de recrutement¹² - pour fuir ou surmonter l'expérience douloureuse et inavouable de la mise au banc du monde scolaire «normal», ou du monde professionnel plus général.

Parce qu'ils sont de purs produits de l'institution scolaire autant que des produits impurs, en ce qu'ils n'ont pas su en demeurer les dignes (re)producteurs, les enseignants spécialisés vivraient cet *échec relatif* sous la forme d'un sentiment de faute et d'un défaut de dons. Élèves, ils n'ont pas su se jouer adéquatement des règles du jeu scolaire pour pouvoir considérer l'École comme un lieu d'émancipation ouvrant le champ des possibles réalisations. L'École les a contraints à y rester et à y reproduire leur destin. Devenus enseignants, tout se passe comme s'ils ravalent au plus profond d'eux-mêmes les verdicts scolaires qui les ont frustrés, telle une honte qu'ils ne puissent s'avouer sous peine de dissiper l'illusion de la mission officielle scolaire : l'intégration pour tous dans l'équité. Cette obligation de mentir et de se mentir à soi-même pourrait être à la source d'un mal-être qu'ils éprouvent dans leur enseignement et dont inconsciemment ils rendent l'enseignement responsable en même temps qu'ils s'en rendent responsables. Ce serait cette sourde culpabilisation de ne pas «être scolaire» qu'ils reprennent en la déplaçant pour fonder leur spécificité et asseoir leur identité professionnelle, cherchant par là à masquer par une sorte de bluff permanent à l'égard des autres (les représentants institutionnels, les parents d'élèves, les élèves) et aussi d'eux-mêmes une image de Soi écorchée, dévalorisée ou déprimée.

Aussi, ce travail de bluff qu'ils sont obligés de mener, va encore puiser sa force d'inspiration dans les *stratégies de survie*¹³ (Woods, 1990a et b) que les enseignants spécialisés développent pour affronter les conditions bluffantes de l'exercice quotidien de leur pratique.

Si l'enseignement spécialisé est un agrégat de pratiques hétérogènes éparpillant la plupart du temps ses classes en des lieux marginaux, souvent isolés et cachés, (comme des cabanons en bois aux confins d'un établissement scolaire ordinaire, des appartements dans des immeubles locatifs à l'orée des villes, des locaux désaffectés, dans des institutions en rase campagne, etc.), les enseignants, rassem-

blés par la même cause (gérer la misère scolaire des plus démunis), se ressemblent surtout par la nature du rapport qu'ils entretiennent avec ce qu'ils sont et font de leur exclusion (physique, symbolique et sociale). Exclusion particulièrement patente, lorsqu'ils débarquent dans l'enseignement spécialisé un peu par effraction, et qu'ils se voient confier sans préavis la tête d'une classe dont l'hétérogénéité des «pathologies» des élèves rend difficilement possible la maîtrise, alors qu'ils sont le plus souvent vierges de formation ou d'informations spécifiques, ne serait-ce que sur les psychopathologies en présence et les modes de réaction souhaitables.

Ainsi, les novices affrontent leur insertion dans le domaine spécialisé le plus souvent dans la solitude et l'ignorance de ce qui les attend : «*ben quand j'ai débarqué là, tu te débrouilles tout seul*», «*le premier jour, il n'y a plus qu'à te dire : moteur*», «*t'arrives là et on te donne carte blanche, tu n'as plus de compte à rendre*», «*après ma première journée, je voulais tout abandonner, je pleurais, je ne savais pas m'y prendre avec ces élèves*», «*j'étais larguée, je ne savais rien des pathologies des élèves*» et «*je ne savais même pas ce que c'était un psychotique*». La brutalité des conditions d'accès dans le secteur spécialisé ne fait que préfigurer les conditions (psychologiques et sociales) à venir du quotidien d'une pratique jalonnée d'événements critiques (tels que des arrivées et départs en cours d'année d'élèves ou de migrants dans le groupe, des décompensations psychotiques, des agressions physiques, des crises d'épilepsie, etc.) pour lesquelles les enseignants sont le plus souvent démunis matériellement, symboliquement et moralement. On notera à ce sujet qu'ils n'ont pas accès aux dossiers des élèves ; aussi ne possèdent-ils pas ou peu les connaissances psycho-médicales pour comprendre les troubles et y faire face ou y pallier ; par ailleurs ils bénéficient peu de supervision psychopédagogique. Ce dénuement, ils l'expriment volontiers : «*...on n'est pas*

¹² Une des raisons en étant certainement qu'au sein du milieu scolaire vaudois et à l'extérieur, l'enseignement spécialisé souffre de représentations dévalorisantes et stigmatisantes : on parle des «classes poubelles», des «classes des fous» tenues par des «sous-enseignants», etc...

¹³ Woods développe le concept de «stratégies de survie» pour rendre compte des montages adaptatifs par lesquels les enseignants pris au piège d'un métier de plus en plus ingrat s'efforcent de sauver les apparences et d'échapper à la destruction de leur identité.

encadré, «c'est à nous de nous débrouiller», «on est livré à nous-mêmes». Aussi peinent-ils à réaliser qu'on leur confie souvent la mission impossible de (ré)intégrer des désintégréés ou des non-intégrables, et endossent sur leurs menues épaules la pesante responsabilité incombant avant tout à des dysfonctionnements institutionnels. Entre autres dysfonctionnements, et pas des moindres, on peut citer, par exemple, la pénurie de disponibilités des institutions spécialisées ou des thérapeutes à accueillir toutes les demandes d'internement ou de prise en charge des «cas» graves d'élèves ; en conséquence ce sont aux enseignants des classes de l'enseignement spécialisé, surtout des classes «D», qu'échoit la lourde tâche de les maintenir en attente avec les moyens du bord. Ainsi les enseignants doivent-ils composer avec ces élèves-cas qui ne ressortissent pas à leurs compétences (parfois des mois durant) tout en continuant à «faire la classe» avec le reste du groupe qui se trouve fortement affecté par la situation.

S'ils semblent s'accommoder de la pénibilité de leur travail, (peut-être pensent-ils qu'elle justifie l'existence de leur emploi¹⁴), au fond d'eux-mêmes ils semblent nourrir le sentiment d'être abandonnés («alors là je me sens totalement larguée»), sinon désavoués dans leur effort pour gérer des situations morales et matérielles souvent désespérées, comme en témoigne la véhémence de ces confidences furtives (dé)livrées çà et là dans l'intimité des entretiens : «je me bats et c'est fatigant de se battre seule contre tout un système»; «je sens que je ne suis absolument pas reconnue dans mon travail, je n'ai aucun feedback positif, je suis livrée à moi-même»; «parfois j'ai l'impression que je fais que de la merde».

Toutefois dans la réalité quotidienne, ces velléités de plaintes sont vite étouffées par la crainte d'être accusé d'incompétence couplée à la menace de perdre son «job». La peur du rejet assortie au besoin de reconnaissance exacerbé par ce type de contexte d'atomisation socioprofessionnelle, ne pourraient s'exprimer autrement que par la soumission évidente ou le conformisme, bloquant toute possibilité d'affirmation de Soi à travers un processus de dénonciation.

Occupant une position ingrate en bout de chaîne du monde du travail (pédagogique), les enseignants spécialisés se trouvent forcés de détourner leurs ressen-

timents en s'illusionnant, puisqu'ils ne peuvent ni changer d'emploi, ni changer l'ordre du monde.

Une morale «antiscolaire» pour bluffer son moral

On retiendra de ce qui précède que dans l'enseignement spécialisé vaudois, l'essentiel de la socialisation s'opère sur un principe d'homologie entre socialisant et socialisé (Dubet, 2002), à savoir que la situation critique de précarité dans laquelle se meuvent les élèves «inadaptés» n'est autre que la situation critique de précarité dans laquelle se retrouvent (malgré eux) les enseignants spécialisés.

Pris en tensions entre des exigences d'autonomie et des désirs de sécurité ou d'assistance, les enseignants spécialisés ne peuvent alors soutenir l'ambiguïté de leur position sauf en la renversant. Faisant de nécessité vertu, ils retournent leur situation objective d'exclusion (ainsi que celle de leurs élèves) en situation subjective d'exclusion volontaire (d'autonomie) du champ scolaire ordinaire : «je suis sortie de l'enseignement, car je voulais être indépendante, ça convient mieux à ma nature», «dans l'enseignement, c'est trop contraignant, ici tu es libre de faire ce que tu veux», ou encore «j'ai quitté l'enseignement, car j'aime l'informel et l'autonomie», en campant une posture pédagogique «antiscolaire», c'est-à-dire qui tente de congédier les modes et les contenus d'inculcation de l'École dont ils ont eu à souffrir pendant leur propre scolarité (en tant qu'élèves ou en tant qu'enseignants). Cette pirouette bluffante permettrait aux enseignants spécialisés de conjurer la menace identitaire d'un espace social maltraitant en y substituant un espace symbolique plus rassurant dans lequel l'«élevage» de l'intelligence s'efface devant l'éducation à de «nouvelles» formes de sociabilité.

Cette mise en «roue libre» de leur pratique et dans leur pratique qu'opèrent les enseignants spécialisés, par défaut plus que par conviction, trouve son agencement dans une morale «antiscolaire» qui subsume leurs actes et leur(s) activité(s). Le rapport conflictuel et douloureux qu'ils nourrissent à l'endroit du

¹⁴ Becker (1963) dit à propos des travailleurs de et sur la déviance, que cette justification s'adosse sur une double exigence contradictoire : il faut démontrer que les problèmes ne cessent pas d'exister, et dans le même temps que ses efforts sont efficaces et valables et que le mal dont on est chargé de s'occuper est réellement pris en charge.

Savoir et du Pouvoir (scolaires notamment) se traduit dans leur travail réel par une éviction explicite des «choses» de l'École, entendons par là de ses contenus académiques d'enseignement (notamment les maths et le français), de ses contraintes (planification des objectifs d'enseignement prédéfinis, morcellement des disciplines et des matières dans le temps, évaluations et certifications) et de ses attentes (instruction, transmission d'un patrimoine culturel). À l'observation, cette tendance «anti-scolaire» s'incarne aussi dans leurs comportements et leurs attitudes d'enseignés à l'égard de leur formation en cours que nous leur dispensons au sein de la HEP, où il n'est pas rare qu'ils opposent activement une résistance tant aux cours *ex cathedra* qu'aux contenus théoriques dispensés (comme la sociologie ou la psycholinguistique), préjugés «trop abstraits», «trop académiques» ou dans le contenu desquels «il n'y a pas de trucs pour la pratique». Aussi constate-t-on une désertion généralisée des cours «scolaires» traitant de didactiques du français ou des maths, au profit de séminaires interactifs proposant des approches relevant du «développement de Soi» (sophrologie, danse, dessin, histoires de vie, portfolio, etc.), ou de psychotechniques relationnelles (que ce soit des champs d'application théoriques particuliers, tels que : *l'intervention systémique* ; de nouveaux enjeux de gestion communicationnelle des institutions publiques : le *partenariat*, le *contrat pédagogique*, la *pédagogie du projet*¹⁵, ou encore des thèmes porteurs du type la *violence à l'école*, etc.). L'enseignant spécialisé semble miser sur des savoir-faire ou des savoir-être dont l'acquisition n'exige pas (ou peu) directement la médiation de la culture écrite, car «lire ça prend du temps» ou «ceux qui écrivent les livres, on voit bien qu'ils ne sont jamais allés dans une classe», «ça vole trop haut» ou encore «c'est inutile, nous on est des praticiens».

L'enseignant spécialisé se définirait contre (au double sens d'opposition et d'appui) l'École, et plus particulièrement contre ce qui procède de près ou de loin de la transmission-acquisition culturelle des connaissances. Par là, je veux parler d'une des fonctions symboliques essentielles de l'École, qui est de s'employer à dénaturer notre rapport au monde (on n'apprend pas à rouler en bicyclette, mais son mécanisme), en rendant étrange le familier (le chat n'est plus Minou, mais un mammifère *lambda* appartenant à l'ordre des félins). Pour y parvenir, elle requiert une posture de mise à distance, une déprise à l'immédiat de l'activité, de l'éprouvé, pour instituer

une position d'étonnement sur les objets et sur Soi (Rochex, 1995). En d'autres mots, l'École opère une coupure radicale avec l'univers familier et familial de l'enfant.

Dans l'enseignement spécialisé, on peut déceler une tendance au renversement de cette fonction symbolique, par la glorification des valeurs «domestiques» qui siègent usuellement dans la famille. Les efforts pédagogiques semblent converger vers l'annulation d'une discontinuité entre la famille et l'École, parfois jusque vers une confusion de leurs programmes institutionnels respectifs, en accordant la primauté à l'importation de l'expérience ordinaire en classe (on introduit des animaux domestiques en classe non pour les étudier, mais pour s'en occuper ou pour tenir compagnie), à la (re)connexion avec l'univers immédiat de l'éprouvé (exprimer ses émotions quand elles affluent, caresser Médor, etc...).

Si l'institution scolaire prédéfinit un rapport de places, maître expert-élève ignorant, dont l'asymétrie est fondatrice du pédagogique, les enseignants spécialisés s'évertuent à l'abolir au profit d'une relation plus «amicale» et moins distante, en ce qu'elle élide la «froide» tiercéité de la médiation par le savoir¹⁶. Dans cette relation plus duelle, l'enseignant spécialisé se pose souvent comme le spectateur averti du monde scolaire «l'école c'est l'usine, c'est pas humain», comme le rédempteur endossant une fonction salvatrice «je veux leur bonheur», parfois thérapeutique «il faut d'abord réparer ces enfants tout cabossés par l'école», «il faut les aider à aller mieux».

Ainsi aux didactiques traditionnelles des matières scolaires, les enseignants vont préférer s'aménager au jour le jour des activités relevant de diverses «pédagogies» : la plus souvent et unanimement invoquée est celle du bonheur d'aller à l'école ou d'être ensemble («l'important, c'est qu'ils soient heureux d'être avec la classe», «je veux d'abord

¹⁵ Ces notions de partenariat, contrat et projet, très à la mode actuellement en pédagogie appliquée, ne viendraient-elles pas tout droit des idées et des techniques de Management des entreprises des années 90 recensées par Chiapello et Boltanski (1999) ?

¹⁶ On notera à ce propos que les enseignants rechignent à parler d'«élèves» ou d'«apprenants». Ils ont tendance à les désigner par le terme générique d'«enfants» qui n'est pas sans rappeler la dynamique relationnelle de l'univers familial.

qu'ils aient du plaisir à venir à l'école», «il faut que les élèves soient heureux et qu'ils puissent s'exprimer». Une autre fort répandue est celle «du sens pratique et domestique» (sont très en vogue actuellement les activités comme la cuisine et le jardinage). Aussi trouve-t-on celle de la «survie» (*«il faut leur apprendre à se débrouiller dans la vie»*) ou celle de la «civilité» comme apprendre le respect. Toutefois ces «pédagogies» ne constituent pas des moyens d'apprentissage, mais des objectifs d'enseignement le plus souvent sans objet, des fins en soi ; (on réalise un calendrier non pas pour étudier les repères temporels, mais pour le plaisir de bricoler et de coopérer).

Au travers de toutes ces activités marquées du sceau de la réticence à l'égard de l'instruction de l'intellect, les enseignants spécialisés tentent-ils peut-être de (se) convaincre que leur travail n'est pas une «voie de garage», mais une vocation. Par là bluffent-ils ou contre-bluffent-ils ? Cette «philanthropie» constitue-t-elle un mode de domination douce concourant inconsciemment à perpétuer les intérêts (des) dominants en en reproduisant la morale faussement altruiste, ou au contraire est-elle un mode de résistance et de réinstauration d'un lien social s'opposant précisément à ces logiques d'exclusion sous le prétexte de l'intégration. De ces deux hypothèses antagonistes, l'une pessimiste, l'autre optimiste, il m'est difficile de me départir.

La chercheuse à l'épreuve du bluff

A ce stade de mon exposé, je dois me rendre à l'évidence qu'il m'est impossible de livrer une réflexion aboutie quant aux conclusions à tirer de cette cascade de bluffs, tant il m'est ardu de m'en départir moi-même, puisque ma double casquette de chercheuse et de professeure-formatrice éprouvée par l'«anti-intellectualisme» de mes étudiants, me plonge dans les eaux troubles de l'interjeu des implications affectives, pratiques et théoriques.

En guise de conclusion, je me propose de résumer les tribulations réflexives et pratiques qui ont talonné mon entreprise d'élucidation.

L'attitude réfractaire aux choses de l'intellect des enseignants spécialisés avec lesquels je suis aux prises dans mon enseignement (très académique et de contenance sociologique), entretenue par les institutions qui les emploient et par la structure qui propose de les former, constitue la pierre de touche de

tous mes développements ultérieurs, en ce qu'elle m'acculait à une position de retranchement derrière des stratégies de survie. Parce que cette attitude «antiscolaire» me mutilait dans mon rôle de professeure-formatrice, en tant qu'il s'était assigné la mission de les sortir de leur aveuglement (sociologique) supposé pour les rendre (ré)acteurs des situations injustes qui les mobilisent dans leur travail, elle exacerbait en écho une réaction défensive m'inclinant à les traiter tantôt comme des oisifs volontaires du champ scolaire au service de la multiplication des inégalités sociales, tantôt comme des «miséreux indigents de l'École» victimes des enjeux institutionnels. Pour le dire plus grossièrement, et sans projection de modèles sociologiques, je considérais ces enseignants spécialisés qui me faisaient l'affront de désertir mes cours¹⁷ ou de s'en désintéresser, soit comme des «délinquants» qu'il fallait (ré)éduquer, soit comme des «handicapés» qu'il fallait aider, m'incitant dans un premier temps à me servir de modèles théoriques pour condamner leurs agissements et mettre en doute leurs intentions altruistes. (Je pense là notamment à des auteurs comme Verdès-Leroux (1978)¹⁸ qui soupçonnent les représentants institutionnels du champ du travail sur autrui de perpétuer les intérêts (des) dominants en usant et abusant de «philanthropie comme mode de domination douce»). Ainsi les sentiments d'indignation méprisante ou d'indignation sympathique qui assiégeaient le déroulement de ma pratique entravaient mon intelligibilité de la situation, en m'aveuglant sur les conditions de production de leur attitude «antiscolaire» tant au sein de leur classe que dans leur formation en cours.

Cet impensé allait sortir de l'obscurité, lorsque s'imposa à moi de façon évidente le constat que la structure qui m'employait n'était autre qu'un bassin intermédiaire dans la grande cascade de bluffs. Cette désillusion me conduisit à réaliser que le décalage éprouvant qui subsistait à mon niveau entre le travail prescrit (œuvrer pour la cause des enfants différents) et le travail réel (socialiser à l'(a)socialité et

¹⁷ Tous les cours de sociologie que je dispense sont optionnels et ne font pas l'objet d'une évaluation. Ces conditions floues d'enseignement assorties du désir d'éviter de «faire de la démagogie» me rendent particulièrement impuissante dans la maîtrise de mes actions pédagogiques et partant de mon identité professionnelle.

¹⁸ Dont l'ouvrage est consacré au travail social, sa genèse, ses équipements idéologiques, ses modes d'intervention et surtout à ses effets pervers.

faire croire qu'on travaille à la (ré)intégration de ces enfants) se retrouvait à l'étage de la pratique des enseignants spécialisés. Si les conditions sociales qui prédefiniennent ma pratique de formation m'enjoignent de pratiquer le bluff pour préserver ma tranquillité professionnelle, l'activité de cette recherche que je mène parallèlement devient salutaire, car en m'offrant l'opportunité de démystifier toute cette machinerie dupante, elle me permet d'éviter de sombrer dans la *banalisation du mal*¹⁹ et partant de préserver mon intégrité psychique et morale.

Les enseignants spécialisés probablement loin d'être dupes, ne ruseraient-ils pas eux aussi pour conjurer le fatalisme qu'on leur impose et sauvegarder leur identité ? Peut-être les pédagogies «anti-scolaires» qu'ils s'inventent au jour le jour, constituent-elles une forme créative d'adaptation à un contexte désadapté ? Peut-être que par là ils enseignent la tolérance à l'injustice, notamment à celle du *racisme de l'intelligence*²⁰ ? Peut-être que leur «anti-intellectualisme» constitue une stratégie de survie destinée à (se) masquer les contradictions objectives dans lesquelles ils évoluent tout en s'épargnant le retour réflexif trop douloureux qui les obligerait à se remettre en question ?

Alors cette «philanthropie» est-elle un mode de domination douce ou un baume pour eux-mêmes et pour les élèves «inadaptés», ou les deux à la fois... ?

Sur ces questions ouvertes qui vont m'agiter à l'avenir, je laisse le soin à Flahault (2002) de conclure cet exposé, parce que la teneur de ses propos épouse parfaitement l'état de mes cogitations actuelles : «*notre pensée même au service de la connaissance, tout comme les autres processus vitaux, s'exerce sur fond de la nécessité de nous maintenir en vie...*» (p. 273) et, j'imaginerais volontiers, celui des enseignants spécialisés : «*nous avons tendance à penser d'une manière qui ne nous coupe pas des personnes, des groupes ou des institutions qui constituent des supports de notre existence relationnelle et sociale*» (p. 275).

Virginie Oberholzer
virginie.oberholzer@edu-vd.ch

Références

- Boltanski L. (1993), *La souffrance à distance*. Paris : Métailié.
- Chiapello E. et Boltanski L. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Becker H. S. (1985), *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bourdieu P. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1980), *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- Castel, R. et Le Cerf, J.-F. (1980). Le phénomène «psy» et la société française. *Le Débat*, (3).
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.
- Dejours C. (1998), *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- Flahault F. (2002), *Le sentiment d'exister : Ce soi qui ne va pas de soi*. Paris : Descartes & Cie.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Mehan H., Hertweck A., et Meihls, J. (1986), *Handicapping the handicapped. Decision making in student's educational careers*. Stanford : Stanford University Press.
- Mehan H. (1992), Understanding inequality in schoolers : the contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.
- Rochex J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verdès-Leroux J. (1978), *Le travail social*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Woods P. (1990a), *Teacher skills and strategies*. London : The Falmer Press.
- Woods P. (1990b), *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

¹⁹ Problématique empruntée à la philosophe Hannah Arendt, autour de laquelle Dejours (1998) articule le déploiement de sa psychopathologie du travail.

²⁰ Bourdieu (1980).