

LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE FACE A L'INCLUSION SCOLAIRE, A L'HETEROGENEITE ET A LA DIVERSITE

Nicole Chaudet -Galasso

Université Catholique de l'Ouest
Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation d'Angers
3, place André Leroy
49000 Angers
vn.chaudet@wanadoo.fr

Mots-clés : Ecole primaire, inclusion, justifications.

Résumé. Les changements adoptés en France depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1882) à nos jours intéressent notre recherche à travers la prise en compte des élèves différents. De cette exploration chronologique des textes de lois et de l'histoire de la prise en compte de la différence ressortent trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : l'école ségrégative, l'école intégrative et l'école inclusive. Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, L. Boltanski et L. Thévenot (1987) ont employé pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : « le modèle civique, le modèle domestique et le modèle industriel. » (Derouet, 1988) A partir de ces évolutions, nous cherchons à vérifier les postures héréditaires qui se révèlent dans la posture des enseignants et également les pratiques à l'œuvre dans les classes ordinaires des enseignants du premier degré face à ce public élève. La méthodologie retenue s'appuie sur les récits de pratique (Bertaux, 1976).

1. Problématique

Le cadre théorique de notre recherche se situe dans le champ des Sciences de l'éducation. Faisant appel à l'histoire elle s'inscrit dans une étude sociologique des pratiques enseignantes à l'œuvre dans les classes ordinaires.

Avec l'inclusion scolaire on assiste à l'arrivée de nouveaux élèves dans les classes ordinaires. Les évolutions plus ou moins récentes du système éducatif conduisent de nouvelles populations d'élèves dans les classes. Les enseignants ainsi confrontés à des élèves différents ne peuvent plus travailler comme avant. Ils doivent adapter leur travail et construire de nouvelles pratiques. Les professionnels qui ne suivent pas ce mouvement se trouvent soit dépassés, découragés ou pendant un temps résistent à ces transformations qu'ils ne comprennent pas toujours. En revanche, d'autres semblent relever le défi avec plus de facilités.

Face à ce constat, nous nous demandons quelle est l'origine historique de ces changements. Il s'agit de situer ce qui a effectivement changé, d'en comprendre les raisons historiques et légales, le contexte général sociétal. De façon plus singulière, nous nous demandons comment les enseignants accueillent et vivent cette mutation, s'ils s'y adaptent et comment. Pour aborder cet aspect plus existentiel du métier d'enseignement, il nous est apparu important d'entendre ce que les enseignants eux-mêmes, principaux acteurs de terrain, disent de leur expérience actuelle de ces changements. D'ailleurs, parlent-ils de ce changement ? Dans cette investigation nous voulons situer ce discours sur la pratique concernant un changement au sein de registres de justifications (Boltanski et Thévenot). Ceci pour comprendre finalement comment chacun se constitue « un montage composite » (Derouet, 1988) de professionnalisation, en puisant à différents registres de justification. Egalement, comment les enseignants se construisent et composent un clavier de réponses aux problèmes et aux situations rencontrés quotidiennement.

2. Un répertoire de textes législatifs sur l'école primaire

Notre approche historique des textes de loi porte sur plus d'un siècle. Elle nous permet dans un premier temps de relever dans les politiques éducatives menées au cours du XX^e siècle, les spécificités du système scolaire français : la laïcité, « *l'exception française* » (Lelièvre, 1996), le redoublement (Fournier, 2007)¹ et l'enseignement public/privé. Et de relever également des changements importants survenus : l'école obligatoire (1882), l'ouverture du collège aux masses (1963), le collège unique et la massification (1975) et dernièrement l'inclusion scolaire (2005). En nous basant sur l'affirmation selon laquelle « *chaque système scolaire garde une identité liée à son histoire* » (Dubet, 2007) une approche historique nous permet de mieux appréhender les étapes et les grandes lignes des textes de lois à partir desquels s'est construite la prise en compte des différences au sein de l'enseignement scolaire primaire. Cette évolution se révèle notamment à travers des changements sémantiques de la désignation des élèves.

Les changements adoptés en France depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1881) à nos jours intéresse notre recherche à travers quatre catégories d'élèves différents : les élèves en situation de handicap, les élèves en difficulté scolaire, les élèves intellectuellement précoces et les élèves primo-arrivants. D'une exploration chronologique des textes de lois et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves ressortent trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : l'école ségrégative, l'école intégrative et l'école inclusive.

2.1 L'école ségrégative

C'est à partir des lois de Jules Ferry, école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) que tous les enfants de France se trouvent dans l'obligation « d'aller à l'école ». L'ensemble de la population enfantine entre alors dans le système scolaire. C'est une véritable révolution culturelle et sociale. Très vite, la présence d'élèves en difficultés et d'élèves différents vient bousculer le système scolaire. Des réponses se forment dès lors à partir de l'antinomie *normalité* et *anormalité*. Cette opposition induit l'équation : *école ordinaire* = *enfants normaux*. Dès lors, les « anormaux d'hospices » sont orientés vers des structures spéciales. Les « *arriérés d'école (...) qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques* » (loi de 1912)² sont orientés dans des « classes ou écoles de perfectionnement » créées spécialement. Si celles-ci ont un caractère facultatif, la réponse qu'elles constituent est à l'origine d'une filière ségrégative. A cette occasion, ces classes deviennent le plus souvent des « lieux de relégation » (Roca, 1992, p.32). Nous constatons que c'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés par vagues successives d'inadaptation que l'institution scolaire développe sa compréhension du décalage entre ses idéaux et les élèves différents. Puis elle invente et forge des solutions pour remédier à ce problème. Le système français se penche alors sur la question de l'enfance inadaptée (1944) où elle favorise à ce titre la prévention.

2.2 L'école intégrative

Le rapport Bloch-Lainé (1966-1967) permet, quatre-vingts plus tard, de mesurer « *l'ampleur des problèmes de handicap* » (Roca, 1992, p.300). Il servira de base de travail à partir duquel le ministère de la Santé publique dans les années soixante-dix est chargé de l'élaboration du projet de loi pour améliorer la situation des handicapés (*ibid.* p.282). C'est ainsi que l'école est concernée et utilisée comme agent d'intégration sociale des enfants handicapés (loi 1975 et Charte de Luxembourg, 1996), là même où elle organisait auparavant la ségrégation. C'est ainsi que la prise en compte de la difficulté scolaire se précise par la création des GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) puis des RASED (réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté à l'école, 1990).

¹ Les enquêtes internationales ont montré que la France « *est la championne du redoublement. Plus d'un tiers des élèves redoublent au moins une classe pendant la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège) et 15% deux fois ou plus.* »

² Article 12.

L'ajustement des normes de l'OMS (1989) aux institutions françaises concernant le handicap mental, la fermeture des classes d'adaptation (1983) et des classes de perfectionnement (1991) engendre l'introduction de nouveaux profils d'élèves dans les classes.

2.3 L'école inclusive

La scolarisation obligatoire des élèves en situation de handicap (2005) soutient que tout enfant handicapé est de droit un élève. Que celui-ci est obligatoirement scolarisé entre 6 et 16 ans. En cela « *on peut dire que l'élève handicapé est élève avant d'être handicapé et qu'il est donc un élève comme les autres* » (Ministère de l'éducation nationale, 2008).

Actuellement et de plus en plus souvent sur le terrain, les enseignants sont confrontés à un public élève pour lequel ils sont tenus d'adopter une pédagogie inclusive, c'est-à-dire centrée sur les besoins éducatifs particuliers (BEP). En conséquence, l'obligation de prendre en compte les différences des élèves dans une dynamique d'inclusion scolaire impose au système scolaire et à ses acteurs des changements notables. Des changements qui induisent des attitudes réactives et réflexives touchant à la fois aux pratiques et aux représentations des enseignants.

L'élargissement du public élève et l'inclusion scolaire force les enseignants à s'adapter à la diversité des nouveaux cas, notamment ceux porteurs de troubles du comportement, de la conduite, et troubles mentaux. Par ailleurs, les nouveaux contenus d'enseignement, les évaluations et des nouveaux dispositifs (aide personnalisée, équipes éducatives) obligent à la recherche puis à la proposition de réponses face aux besoins spécifiques des élèves. L'école est passée à un nouveau paradigme où l'enfant, pris dans un processus inclusif, est considéré dans sa complétude, c'est-à-dire avec ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs, son origine socioculturelle et son éventuel handicap. Un propos que corrobore Fournier (2005, p.26) qui considère qu'« *à une diversité croissante des origines sociales et culturelles des élèves, sont venues s'ajouter de nouvelles pratiques sociales. Dans les familles et dans l'ensemble de la société, les modes de fonctionnement autoritaires et directifs s'effacent pour laisser la place à l'autonomie et la négociation, dans le respect de la personnalité de chacun.* »

3. Les registres de justifications

Notre lecture historicisante de la législation scolaire nous donne à présent un aperçu de plusieurs phases distinctes d'évolutions. Mais placés devant la difficulté d'interpréter ces changements, nous avons fait appel aux *registres de justifications* de Boltanski et Thévenot (1991) qui apportent une intelligibilité à ces changements. Ceux-ci permettent en effet selon Derouet (1988, pp.61-71) de situer les évolutions et les changements « *en les caractérisant dans les termes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1987) ont employé pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le modèle civique, le modèle domestique et le modèle industriel* ».

3.1 Le modèle civique

Au début de l'école obligatoire, les savoirs de l'école sont des *savoirs généraux*, formels et abstraits qui, en dépit de leur respectabilité n'ont peu ou rien à voir avec les pratiques et les objets du quotidien. Derouet (1988) parle à ce propos de *désingularisation* de la vie concrète. Or, ce modèle civique repose sur un principe de justification de la sélection scolaire. A savoir que « *le but de l'école est de libérer les hommes du joug des préjugés familiaux et des servitudes sociales (langue de culture, se désingulariser, se défaire de son patois et de ses préjugés). De même, rendre hommage à la connaissance universelle accumulée par les âges précédents.* » Le modèle civique libérerait ainsi l'homme des contraintes de la naissance et de la richesse. Ajoutons que ce modèle de démocratisation, de type méritocratique, a constitué la foi profonde de la profession enseignante jusqu'aux années soixante.

Dans les années 60, cette conception a brutalement été contestée. Deux raisons à cela. Grâce à l'apport des progrès de la sociologie mettant en évidence la vanité de cette prétention de détacher les individus de leur milieu, de leur famille et de leur origine sociale. Et du fait de l'occultation et du non dépassement des inégalités d'origine des élèves par cette école libératrice fonctionnant finalement comme une école de la reproduction (Bourdieu, 1970).

Le fait suivant permet de situer ce basculement vers un autre modèle. Le Général de Gaulle, alors président de la république « *estime que les intérêts supérieurs de la nation sont en jeu ; et qu'il est donc de la responsabilité de l'Etat de mettre en œuvre une orientation sélective d'Etat, exercée par l'Etat* » (Lelièvre & Nique, 1995), orientation qui doit être confiée à une autorité soustraite des pressions des parents. Son Premier ministre, Georges Pompidou et le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet ne sont en rien favorables à cette prise de position. Georges Pompidou ne voyait pas « *la nécessité de faire violence à son profond libéralisme : le sort des enfants est l'affaire des familles... et des enfants eux-mêmes* » (*ibid.* p.68). Une considération qui nous amène au *modèle domestique*.

3.2 Le modèle domestique

Dans les années 70, l'aporie du modèle civique a donné une nouvelle vigueur à une conception domestique de l'école et de la fonction enseignante. Dans ce modèle, l'établissement scolaire et la classe sont conçus sur un modèle familial. L'enseignant se comporte comme un père, ou une mère, pour ses élèves. Un des représentants de la tradition domestique est Edmond Demolins.³

De l'application impersonnelle de règles générales les enseignants en arrivent à *la connaissance personnelle* des individus. Dans ce modèle, l'accueil de tous les élèves correspond à la louable prise en considération du sujet élève avec des difficultés individuelles. La pédagogie consiste alors à compenser, par des relations affectives privilégiées et personnalisées, des manques préalablement repérés. Le modèle domestique sera largement utilisé par l'École nouvelle à partir des années soixante-dix en opposition à la froideur du modèle civique. La conception domestique recherche une continuité entre des savoirs du quotidien et ceux de l'école. Intérêt, motivation, goût d'apprendre et de travailler se fondent dorénavant sur des considérations issues du quotidien. Les apprentissages sont interdisciplinaires : activités d'éveil, textes libres, étude du milieu.... L'identité de l'enseignant se construit dans une relation affective avec un groupe d'enfants et, au plan scientifique, sur des connaissances plus larges qu'approfondies. Parallèlement, l'intégration sociale des personnes handicapées se dessine pas à pas.

3.3 Le modèle industriel

Depuis les années 80, la « loi d'orientation sur l'éducation » et plus tard encore la « loi Jospin » marquent une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en plaçant désormais l'élève « au centre du système » (1989, Loi du 10 juillet).

La popularité du terme « professionnalisation » correspond à une montée générale du modèle industriel en éducation. Les établissements scolaires sont de plus en plus vus selon une logique entrepreneuriale. Ainsi, les enseignants sont considérés comme des techniciens, des experts en techniques pédagogiques, notamment avec le développement de l'informatique. Ce modèle basé sur l'efficacité, la compétence et la performance se décline sur deux dimensions. L'une institutionnelle (projet d'établissement, projet éducatif) et l'autre professionnelle (compétences, portfolio). Ce modèle se déploie selon une logique de résultat et une obligation d'évaluation aux niveaux locaux, nationaux et internationaux.

³ Edmond Demolins (1852 -1907) est un pédagogue français, fondateur de l'école des Roches.

3.4 Coexistence actuelle de plusieurs modèles

Depuis 2005, une nouvelle donne s'inscrit finalement dans le paysage de la classe ordinaire, celle de l'*inclusion* des enfants *extra* ordinaires. Ils sont en situation de handicap, EIP (enfants intellectuellement précoces), primo-arrivants ou enfants en grande difficulté.

Or, au sujet du système éducatif français, le rapport de la Cour des comptes (2010) dénonce clairement que « *le système éducatif français est ainsi traversé de contradictions, dont celle, fondamentale, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves, et une vision plus globale, orientée vers la réussite de l'ensemble des élèves.* » Une situation qui crée « *des tensions non résolues dans la gestion du système scolaire qui oscille entre le développement de filières ou de dispositifs spécifiques et le maintien d'une organisation fondée principalement sur la transmission de connaissances à un ensemble indifférencié d'élèves* » (Cours des comptes, 2010).

Il apparaît ainsi que le système scolaire français est passé d'un modèle civique, à un modèle domestique puis à un modèle industriel pour désormais s'inscrire dans un monde où coexistent les *logiques civique, domestique et industrielle*. Ces logiques au demeurant contradictoires s'imposent de fait et induisent de la part des enseignants qu'ils développent des compétences professionnelles à chaque fois précises et spécifiques.

A partir du constat de ces évolutions, nous cherchons à vérifier deux choses. Premièrement de savoir comment les postures des enseignants peuvent s'inscrire dans un héritage, une adhésion ou dans une rupture vis à vis des modifications législatives qui se réfèrent implicitement à l'un ou à plusieurs de ces modèles. Autrement dit, quelles concomitances de postures héréditaires se révèlent ainsi ? En corollaire, nous cherchons à recueillir, situer et comprendre les pratiques enseignantes à l'œuvre dans le premier degré et leurs justifications lors de la rencontre avec de nouveaux publics d'élèves.

4. Méthodologie

Notre méthodologie prend appui sur le recueil de données qui porte sur un échantillon raisonné. Après des professionnels retenus, nous menons des entretiens ouverts. Tout d'abord, suivant la métaphore de l'entonnoir, nous interviewons les personnes de manière large puis nous ciblons progressivement nos questions au plus proche de l'action concrète. Une sorte de pas à pas de la description d'une journée de classe sans toutefois se focaliser sur l'objet de recherche mais en favorisant une description orale simple et ouverte. Il convient de traduire dans l'univers langagier du sujet interrogé, non pas « comment faites-vous avec ce genre d'enfants ? » mais plutôt « pouvez-vous me dire comment vous faites pour gérer votre classe ? » Le recueil de récits de pratiques (Bertaux, 1976) ainsi obtenu est destiné à permettre l'analyse des pratiques à l'œuvre et des *justifications* (Boltanski & Thévenot, 1982) employées par les enseignants pour retraduire ces pratiques.

Pour l'heure, trois entretiens exploratoires menés indiquent que les enseignants interrogés ont tendance à vouloir répondre aux attendus du chercheur en fonction de ce qu'il est susceptible de représenter d'une autorité à leur égard.

Nous serons attentifs à éviter toute question qui pourrait induire d'eux de la culpabilité, car comprendre n'est pas évaluer, ni expertiser, ni juger. Il s'agit avant tout, pour comprendre les pratiques, de leur permettre de se dire, dans le contexte des entretiens. Recueillir une parole vivante et spontanée telle que celle qui surgit parfois au détour d'une discussion en salle des professeurs ou dans un couloir. Nous voulons signifier dans la situation d'entretien que nous avons besoin de l'enseignant, lequel a de bonnes raisons pour agir comme il le fait. Nous chercherons ainsi à « coller » aux petits faits quotidiens qu'une trame énonciative peut restituer.

5. Trois questions vives dans le champ de recherche considérée

1. Quels sont les écarts entre la prescription d'inclure, l'intention d'aider l'enfant différent et le fait d'y parvenir ? Avec pour corollaire de chercher à savoir quelles seraient les connaissances utiles aux enseignants sur les handicaps des enfants différents et les pratiques adaptées à développer ?
2. Une part d'ombre dans la volonté d'inclusion ne viendrait-elle pas menacer de souffrance l'enfant inclus ? Autrement dit, la prescription de l'inclusion ne serait-elle pas une injonction, un forçage de l'enfant différent à se comparer à l'aulne d'une normalité inaccessible pour lui ? c'est-à-dire condamné en quelque sorte à se rapporter, au nom d'une inclusion obligée, à son irréductible différence ?
3. Les politiques éducatives sont soumises à la révision générale des politiques publiques (RGPP) qui détermine le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite et la suppression, entre 2007 et 2010, de 40 000 postes dans l'éducation nationale. Les fonctionnaires de l'Etat seront moins nombreux et mieux payés. Ces deux évolutions indissociables se poursuivront avec le prochain budget triennal 2011-2013 si l'on en croit un Conseil des ministres (2009, 9 décembre). Connaît-on seulement le type d'organisation induite par cette décision et le coût d'une telle démarche qualitative, au cas par cas, dans l'enseignement primaire français ?

6. Bibliographie

- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Cordes.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la Justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Conseil des ministres du 9 décembre (2009). Lien Internet : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/conseil-des-ministres-du-9-decembre-09>
- Cour des comptes. (2010). *Rapport public thématique. L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Site web : www.ccomptes.fr, pp.11-216.
- Derouet, J.-L. (1988). « La formation continue des enseignants. *Education permanente*, n°96, oct.1988.
- Fournier, M. (2007). « Que vaut l'école en France ? ». Paris : Sciences Humaines, n° 186.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1995). *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Paris : Odile Jacob, pp.66-382.
- Ministère de l'Instruction Publique. *Loi du 15 avril 1909. Article 12 & Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire, mai, p.5.
- Roca, J. (1992). *De la ségrégation à l'intégration*. Evry : CTNERHI.