

QUATRIEME PARTIE

REGARD CLINIQUE

*« Il faut imaginer trop pour
réaliser assez »*

Gaston Bachelard

CHAPITRE I

L'ECOLE INTEGRANTE : UN LABORATOIRE SOCIAL

« Il faut se méfier du sentiment prématuré d' « avoir tout compris ». Les observations les plus intéressantes sont probablement celles qui contredisent les idées préalables, ou posent des questions nouvelles. »

Roger Misès, Roger Perron et Roger Salbreux.

Les travaux concernant l'intégration scolaire sont multiples et d'abord différenciés. Des enquêtes descriptives sur sa situation globale et son contexte socio-politique¹, aux études psychosociologiques portant sur les représentations des personnes handicapées², en passant par les travaux concernant les performances des enfants intégrés et les attitudes des pairs valides et des enseignants par rapport à eux³, les réponses se précisent. Nous aimerions aborder plus particulièrement la question de l'école au quotidien, face à l'intégration scolaire, telle qu'elle est définie dans les Circulaires de 1982 et 1983. Vouloir établir une clinique de l'intégration scolaire, c'est chercher à prélever, de l'examen attentif de la classe et de l'école, les signes susceptibles de rendre compte de cette réalité marginale. La méthode clinique permet l'étude approfondie de cette situation singulière. Du grec *klinikos* (« qui concerne le lit du malade »), la clinique est cette approche qui consiste en l'observation directe des phénomènes considérés dans leur originalité propre. Elle nous permet de répondre à la question « comment ? » : comment réagissent l'enfant intégré, les autres enfants, l'enseignant, l'école dans son ensemble ? Comment favoriser le processus intégratif, l'amender ? Quand bien même dans l'orthodoxie scientifique, il serait d'usage d'afficher son appartenance à un champ disciplinaire, la réalité complexe, multiple et infiniment variée qui se cache derrière l'expérience protéiforme du handicap oblige à construire une méthodologie de recherche et de compréhension plurielle, adaptée à la nature et à l'ampleur de la question. Si l'expérience scolaire vécue représente déjà un champ d'analyse très intéressant, nous postulons que l'intégration d'un enfant handicapé à l'école constitue l'occasion d'une réflexion riche d'enseignements. Avec l'approche clinique, c'est l'histoire factuelle qui s'avère porteuse de sens. Le recueil des données s'élabore progressivement dans une situation d'observation participante qui restitue les faits tels qu'ils se donnent à voir à l'ensemble des protagonistes. Ce qui est en jeu, c'est de rendre compte de la réalité en multipliant les points de vue. Le travail ainsi pratiqué s'apparente à une clinique psycho-socio-pédagogique de la vie scolaire. L'intégration scolaire des enfants en difficulté ou handicapés constitue une réelle

¹ Lafay (H.) 1986, Labrégère (A.) 1989.

² Morvan (J.S.) 1988, Ebersold (S.) 1992.

³ Zucman (E.) 1980, Vayer (P.) et Roncin (Ch.), 1987.

problématique intra-institutionnelle dans la mesure où elle interroge l'école dans ses fondements (à quoi sert l'école ? L'école pour qui ? L'école pourquoi ?) comme dans ses fonctionnements (comment contenir la violence, susciter l'intérêt, calmer le jeu ?). Elle représente à ce titre une expérience subversive dont les modalités ne vont pas de soi et requiert le plus souvent, pour sa maîtrise, un tâtonnement insécurisant. Elle pose à l'école des questions qui ne se réduisent pas seulement aux techniques pédagogiques, mais plus largement à l'organisation, aux pratiques, aux rituels, au savoir, à la relation pédagogique, et au delà, à la violence, à l'affect, à la personne humaine en général. Nous présentons le compte rendu d'une expérience d'intégration d'enfants dans une petite école maternelle rurale¹. A travers l'histoire scolaire singulière de cinq enfants de cinq à six ans, présentant des « difficultés graves de pensée et de comportement », nous tentons de saisir comment et à quelles conditions l'école peut être un lieu possible d'éducation et d'évolution positive. Trois axes structurent notre questionnement. L'axe psychologique permet de s'intéresser à l'enfant intégré, à ses difficultés et ses possibilités et nous invite à nous demander si l'intégration est positive pour cet enfant là. L'axe social nous fait étudier l'école et la classe, leur profil réel ou attendu, la modifiabilité possible de ces milieux. Le dernier axe est pédagogique et nous amène à interroger les méthodes d'enseignement.

1.1. L'ECOLE MATERNELLE D'ARTAS : histoire d'une expérience

L'intégration scolaire d'enfants « pas comme les autres » constitue une réalité psycho-socio-pédagogique à construire et conduire. Aussi conjoncturelle et ponctuelle soit-elle, la situation rapportée, doit nous permettre de cerner ses conditions requises, tant du côté des enfants intégrés, que de celui de l'organisation intégrante, sociale et pédagogique. Sans prétendre généraliser une expérience qui reste inéluctablement singulière, de par sa géographie, son histoire, sa logique événementielle, la manière dont une école peut réussir à gérer le phénomène intégratif, dans la tolérance et la reconnaissance des différences, est instructive. Comment l'école parvient-elle à ouvrir le site scolaire démographiquement autant que démocratiquement à l'enseignement des enfants handicapés, sans perdre son identité, sa fonction et ses objectifs ? C'est cette question qui a mobilisé l'école d'Artas et vivifié ses attentes en termes de réponses possibles.

1.1.1. Les préalables.

Septembre. L'institutrice d'une petite école maternelle rurale téléphone au service de psychologie scolaire. Elle est très désemparée par la personnalité déconcertante de cinq élèves de sa classe. Leur instabilité, leur conduite déroutante rendent la situation scolaire intolérable. La demande se situe en terme d'appel au secours. Quelle pathologie envahit ces enfants, pour qu'ils n'agissent et ne réagissent pas comme les autres ? Qu'entreprendre avec eux ? Quelles solutions peut-elle trouver ? C'est ainsi que nous sommes amenés à

¹ Nous avons relaté cette expérience dans notre ouvrage « Handicap et vie scolaire ». Elle nous semble avoir gardé toute son actualité pour être reprise ici. Nous entreprenons à partir d'elle une réflexion psycho-socio-pédagogique.

rencontrer Rosaline, une petite fille de six ans, Loïc, son frère puîné de cinq ans, Jonhy et Maxime, deux autres garçons du même âge et Valérie, une fillette de cinq ans également. Ces enfants présentent de graves troubles de la personnalité et du comportement (psychose, carences affectives précoces, pathologie néonatale). Cette densité élevée d'enfants difficiles est à la fois fortuite et conjoncturelle : la DDASS a placé Rosaline, Loïc et Jonhy dans une famille d'accueil habitant la commune. L'observation du champ scolaire accrédite l'inquiétude et les interrogations de la maîtresse. L'école est rudement éprouvée dans son fonctionnement. La présence conjuguée de ces cinq enfants exacerbe les difficultés. Les pleurs des uns répondent aux déchaînements pulsionnels des autres. L'enseignante passe son temps à prévenir les agressions, détourner les colères, au pire consoler les victimes. Sa peur des dangers encourus absorbe toute son énergie. Les projets d'activités ne peuvent être menés à terme. Etrangers à la réalité qui les entoure, les cinq enfants n'y adhèrent jamais. Dans les temps d'accalmie, ils s'adonnent à des jeux rituels et solitaires.

C'est dans le souci de répondre à l'effervescence des questionnements soulevés par cette situation que s'est construit le travail que nous allons décrire. Il convient, auparavant, de formuler un certain nombre de remarques essentielles à la compréhension du sens des orientations adoptées par l'ensemble de l'équipe pédagogique -dont l'Inspectrice départementale de circonscription- et précisant leur caractère singulier. Rendre compte d'un « ici et maintenant » donné permet d'ouvrir un vaste champ de réflexions. Toutefois, c'est le caractère situationnel unique de cette démarche d'intégration que nous souhaitons souligner ici : démarche instituante mais non instituée.

« Pourquoi l'élaboration d'une démarche intégrative ?¹ » A quels objectifs répond le choix de scolariser un enfant handicapé dans un milieu ordinaire ? Une grande variété de démarches peuvent être identifiées dans la préparation des intégrations avec une multiplicité d'acteurs susceptibles de s'impliquer : l'enfant et ses parents, le psychologue scolaire, l'inspecteur, les personnels des centres spécialisés, la commune. L'intégration fait alors l'objet d'une étude préalable et de l'accord de l'enseignant. Mais la demande de scolarisation en milieu ordinaire peut ne pas être signalée par la famille comme relevant d'une démarche d'intégration. C'est ce qui est arrivé à Artas où les enfants ont été inscrits sans plus de précision. Cette omission est loin d'être exceptionnelle. L'école est chargée de tenir le rôle de révélateur. « Parfois, l'école peut ne pas être informée du handicap de l'enfant. C'est le cas pour les enfants d'école maternelle dont le handicap ne s'est pas encore révélé ou n'a pas été identifié.² » Trois des enfants intégrés sont d'âge préscolaire, et ne relèvent pas, en droit, de l'obligation éducative qui est fixée à six ans. Les instances administratives ne peuvent être saisies pour l'organisation d'un projet éducatif spécifique. La CCPE, interpellée à ce sujet, a conseillé aux familles respectives de

¹ On peut aussi nous objecter que ces enfants étant déjà à l'école, il n'y a pas de démarche intégrative à imaginer puisqu'ils sont, de fait, intégrés. C'est jouer là sur les mots. Tout le quotidien scolaire donne à voir la marginalité de ces enfants.

² Lantier (N.), Vérillon (A.), Aublé (J.P.), Belmont (B.), Waysand (E.), « Enfants handicapés à l'école, des instituteurs parlent de leurs pratiques », Paris, CRESAS, n°11, L'Harmattan, INRP, 1994, p.37. Ce travail se situe dans la perspective des recherches du CRESAS visant à dégager les possibilités de transformation du système éducatif pour mieux favoriser la réussite scolaire de tous les enfants.

consulter les structures de l'intersecteur psychiatrique, mais n'a pu modifier la situation scolaire pour autant.

Si l'école n'est pas le seul lieu de l'intégration, force est de reconnaître qu'elle constitue un lieu essentiel de socialisation et d'insertion. D'après Claude Tardif¹, elle offre trois types d'intégrations conjuguées : une intégration normative, par l'imposition des règles de conformité des conduites, une intégration communicative, relative aux échanges interactifs multiples, une intégration culturelle, par la référence constamment invoquée aux valeurs de la société. Si tous les enfants ont besoin d'expérimenter ces intégrations, a fortiori, ceux qui s'avèrent démunis sur ces plans d'expérience. Chez eux, tout est laborieusement appris, y compris les relations sociales, les lois et les codes sociaux. Ces connaissances, qui gèrent les rapports interindividuels au quotidien, font particulièrement défaut à ces enfants atypiques et sont sources de nombreuses inadaptations². La déontologie de l'institution scolaire va à l'encontre de l'idée d'exclusion d'un enfant quel qu'il soit, si celle-ci n'est pas dûment justifiée par un diagnostic médical. Le diagnostic œuvre en fait comme pronostic. Mais, pour un jeune, comment s'autoriser des prévisions qui risquent de s'avérer enfermantes, telle une décision qui définirait un avenir institutionnel déterminé quand les perturbations se révèlent finalement passagères ? Il y a là un enjeu éthique difficile. La solution de ne rien faire n'est sûrement pas plus satisfaisante. Grande est parfois notre perplexité devant des certificats médicaux qui attestent que l'état physique et mental de l'enfant est compatible avec la vie scolaire, sans plus de commentaires et de précisions. L'impossibilité et/ou le refus des médecins et autres spécialistes de la santé de participer aux rencontres avec les psychologues, instituteurs, éducateurs etc, ne facilitent ni la compréhension, ni la reconnaissance.

Si l'éducation est obligatoire et considérée désormais aujourd'hui comme allant de soi, le soin, lui, relève de l'engagement personnel. Il nécessite un travail auprès des familles pour les sensibiliser aux difficultés de leur enfant et à l'opportunité d'un suivi médico-psychologique. L'espace psychothérapique est souvent méconnu et inquiète. L'enfant n'y est pas « éduqué », au sens où il n'est pas contraint, ni « soigné », comme on l'entend habituellement dans la médecine somatique, avec des pansements ou des médicaments. Pères et mères n'arrivent pas à comprendre ce que peuvent être les « bleus de l'âme », d'autant qu'une telle représentation est fortement culpabilisante. Dans la quotidienneté familiale, des aménagements relationnels progressifs permettent de construire une homéostasie³ où les troubles du caractère et du comportement de l'enfant finissent par être « naturalisés », à peine repérés, étrangement supportés, même si le prix à payer par chacun est à la longue exorbitant sur le plan psychique. Premier lieu de socialisation après la famille, l'école maternelle va dénoncer, malgré elle, les failles de fonctionnement du système familial. Cette révélation est parfois violente, toujours douloureuse. On peut comparer l'entrée du jeune enfant à l'école maternelle à un rite initiatique de présentation à la société. Tant qu'il est à l'abri

¹ Tardif (C.), Autisme et intégration, Lille, Presses universitaires de Lille, 1994, p.50.

² Tardif (C.), op. cit., p.52.

³ En biologie, tendance des organismes vivants à stabiliser leurs diverses constantes physiologiques. Par extension, notion appliquée à tout système à la recherche d'un équilibre ; ici, c'est la famille qui est analysée en terme de système.

dans le cocon familial, l'enfant n'a rien à démontrer. La sortie de ce lieu clos et privé porte un enjeu symbolique important : c'est l'épreuve de conformité. Certaines familles réagissent longtemps par un déni pur et simple ou projettent sur l'école, « mauvais objet », l'agressivité accumulée par la souffrance. Pour Nicole Lantier et ses collaborateurs, il apparaît que des relations positives sont plus difficiles à établir avec les familles d'enfants présentant des troubles mentaux. *« On peut se demander s'il n'existe pas, chez les parents d'enfants handicapés mentaux, qui se trouvent confrontés à la difficulté de les faire progresser dans leur développement intellectuel, une souffrance si prégnante qu'elle empêcherait l'établissement de relations harmonieuses avec l'école »*¹. La mise en place de soins ambulatoires ne règle pas, ipso facto, les problèmes de la pré-scolarisation en milieu ordinaire². Pour le psychiatre de l'intersecteur, ces enfants semblaient garder de bonnes capacités cognitives, aussi l'accueil en institution spécialisée ne lui paraissait pas souhaitable. La décision de mise en place d'un projet thérapeutique ambulatoire, si elle répond sans nul doute aux besoins des enfants, ne résout cependant en rien la question de l'école, de ses difficultés et de ses limites. Or, *« il ne suffit pas que les enfants intégrés soient pris en charge par un spécialiste, si rien n'est modifié à l'école »*³. L'idée de l'intégration scolaire d'enfants psychiquement perturbés peut être retenue si est admis le postulat selon lequel il existe une circularité dans les échanges école/services de soins. De plus, la thérapie n'a pas l'antériorité sur la scolarisation, et réciproquement. Chaque action s'alimente de l'autre. *« Une bonne intégration est facilitée par un bon système de communication, souligne Jean-Claude Grubar⁴, mais réciproquement une bonne intégration facilitera et améliorera les systèmes et types de communication. »* Les gammes de réactions comportementales des enfants ont alors l'occasion de s'accroître, de se diversifier et également de s'amender.

Le choix de scolariser un enfant handicapé relève d'une éthique scolaire. L'élaboration des objectifs est importante puisque ce sont eux qui déterminent le projet. C'est de leur explicitation que dépend en effet l'évaluation de la situation. L'absence de clarification rend impossible la détermination de critères de réussite et abandonne l'appréciation à la seule intuition, au jugement approximatif parce qu'essentiellement subjectif, à l'impression d'« à peu près », toujours insatisfaisant. Depuis 1991, les objectifs sont notifiés dans une convention. En règle générale, les rencontres entre partenaires permettent d'en discuter et de confronter les points de vue. Si les enseignants apparaissent surtout préoccupés par des problèmes relatifs à l'acquisition de connaissances (en lien direct avec l'intention centrale de l'école), les soignants évoquent davantage des attentes en termes psychologiques (identité, confiance en soi et socialisation). Quant aux parents, leur souci a trait à la normalisation et au bien-être. Des glissements peuvent cependant être parfois observés, les interrogations des uns devenant incidemment celles des autres. Des objectifs généraux et généreux, comme la socialisation, l'épanouissement de

¹ Lantier (N.), Vérillon (A.), Aublé (J.P.), Belmont (B.), Waysand (E.), op. cit., p.127.

² Il est certain que, hors les deux fois trois-quarts d'heure de séances par semaine au centre médico-psychologique, il ne reste bien que l'école comme lieu éducatif extra-familial pour accueillir ces enfants dans la continuité.

³ Tomkiewicz (S.), in préface de l'ouvrage *Enfants handicapés à l'école*, op.cit., p.9.

⁴ Tardif (C.), op.cit., p.14.

l'enfant ne suffisent pas à l'identification d'une stratégie d'action dans l'école, même si la préoccupation principale est de parvenir à créer « une structure d'ensemble, matérielle et relationnelle, permettant aux enfants de se sentir en sécurité et de développer des échanges », selon l'expression de Pierre Vayer et Charles Roncin¹. Une intégration scolaire « qui se passe mal » est, dans la majorité des cas, une expérience où l'enseignant est à ce point déconcerté par l'enfant, qu'il ne sait pas que faire. Il ne sait pas être enseignant avec cet enfant là. Il ne s'agit pas toujours d'un manque de compétences ; mais, tout se passe comme si s'opérait quelque chose de l'ordre d'une sidération : le maître n'arrive plus à inventer une action pédagogique. Ainsi, les facteurs susceptibles de favoriser l'intégration scolaire existent, mais ne vont pas de soi : « (celle-ci) entraîne des transformations éducatives sur deux points : les stratégies pédagogiques visant à prendre en compte les difficultés des enfants intégrés, les stratégies d'ouverture de l'école aux autres partenaires éducatifs (structures prenant en charge les soins et les soutien spécialisés, les familles.² »

Faisant nôtre l'hypothèse, selon laquelle intégrer un enfant handicapé est une expérience susceptible de produire du changement, tout le compte rendu de cette expérience vise à démontrer comment l'institution scolaire s'est efforcée de répondre à ses engagements, comment elle y est parvenue par ses capacités de mutation interne et d'ouverture. Il est sûr que dans la situation que nous rapportons, la personnalité enthousiaste et dynamique de l'inspectrice³ s'est avérée déterminante. Gérer un « ici et maintenant » scolaire en crise implique inventivité et prise de décision rapide⁴. Trop souvent les administrateurs réagissent aux questionnements du terrain par une inertie invoquant des procédures d'action complexes dont la première caractéristique est qu'elles sont suffisamment lentes pour décourager les plus insistants. L'inspectrice n'a pas tardé à se rendre compte que l'école ne pouvait maintenir ses objectifs dans de pareilles conditions. Sa première implication personnelle a été de dégager, sur son contingent de remplaçants, un intervenant, d'abord de début novembre à Noël, puis d'avril à juin. Cette aide n'a pu être la même tout au long de l'année, mais, elle n'a pas été négligeable, tant pour les enfants, tous les enfants que pour l'enseignante en place.

1.1.2. Les trois périodes.

Cette année scolaire à l'école maternelle d'Artas peut être divisée en trois périodes. Ces trois périodes correspondent chacune à une organisation et gestion de la situation pédagogique spécifiquement liées à la présence ou à l'absence d'un second enseignant aux côtés de l'institutrice en place. Nous avons analysé ces différentes périodes, chacune étant porteuse d'enseignement quant à l'appréciation de la question de l'intégration scolaire.

¹ Vayer (P.) et Roncin (Ch.), op.cit., p.150.

¹¹ Lantier (N.), Vérillon (A.), Aublé (J.P.) et coll., op.cit., p.26.

³ Que Bernadette Canova, IEN, en soit ici vivement remerciée.

⁴ L'agir pédagogique pose les mêmes problèmes. Si la pédagogie est d'abord réflexion sur les pratiques, il faut bien, à un moment, surseoir à la réflexion et passer à l'action.

La première période est déterminée par l'arrivée d'une maîtresse supplémentaire. Cette nomination a pour but d'aider à une meilleure gestion de cette situation pédagogique dépassant les limites du supportable. Jusque là, les enfants intégrés ne pouvaient recevoir de réponses adaptées, leur besoin se situant dans d'autres ailleurs psychiques où l'enseignant n'a pas accès. Les élèves ordinaires s'imbibaient des tensions et de la violence de leur collatéraux, et sentaient aussi leur maîtresse absorbée par les contraintes démultipliées. La pédagogue, malgré son sérieux et son professionnalisme, ne pouvait pour autant être enseignante et infirmière psychiatrique à la fois. La présence de cette institutrice supplémentaire répond en grande partie aux attentes. Elle permet une véritable transformation de l'espace éducatif pour que l'école réponde à toutes ses missions, une de ses missions étant l'intégration scolaire. Au niveau de la classe, la quotidienneté scolaire s'avère nettement améliorée. Hier, verrouillée dans l'urgence des réponses protectrices visant à assurer la sécurité des élèves, le champ pédagogique peut désormais davantage se structurer par référence à l'apprentissage et pour l'apprentissage.

Quand la classe est co-encadrée par les enseignantes, les enfants font appel à l'une ou à l'autre. La solidité du cadre est sécurisante pour tous. Grâce à une observation, une écoute plus disponibles et des interventions opportunes, les intolérances, les bouffées d'angoisse, les décharges agressives sont en voie de régression. Les seuils paroxystiques, au-delà desquels il ne s'agit plus que de protéger, sont évités. La dimension symbolique du langage peut être réintroduite : riche pour tous, la parole qui censure, prévient, contourne ou complimente n'est pas, on le sait, sans valeur éducative, encore faut-il avoir le temps d'en faire usage, ne pas être contraint par l'urgence d'y substituer des gestes. Agir à la place de l'enfant, sous des prétextes fallacieux d'efficacité ou de rapidité, entrave son autonomie. Dans le climat devenu moins tendu par les risques encourus, s'observe, chez tous les élèves, un éveil à la tolérance¹ et, en corollaire peut-être, moins d'exactions de la part des cinq enfants perturbés. Les exigences éducatives peuvent être respectées, une institutrice pouvant se libérer pour aider un enfant en difficulté à se mobiliser sur une activité, terminer sa production ou ranger son matériel. Pour les cinq enfants, cet étayage nouveau qui leur est offert, leur permet de découvrir le « faire avec les autres », le « faire comme les autres », sans se trouver prisonniers de leurs difficultés². La fonction de cette deuxième institutrice pourrait s'analyser en termes de « *moi-auxiliaire* » et de « *pare-excitation* » au sens que la théorie winnicottienne confère à ces deux expressions³.

Parfois, la classe se divise en deux ateliers animés par chaque enseignante. Cette formule offre la possibilité d'une répartition des cinq enfants

¹ Qui, comme nous le disions dans notre chapitre sur les représentations, n'est pas innée chez les enfants. La socialité se construit, et avec elle le respect de l'autre. Quand l'autre ne peut être l'objet d'aucune compréhension, d'aucune interprétation du fait de son mode d'être, le processus de socialisation apparaît encore plus difficile à construire.

² Il ne s'agit pas de nier la déficience mais de la resituer. Ces enfants ont droit d'être différents mais ils ont aussi le droit de revendiquer leur ressemblance en s'inscrivant dans la communauté.

³ Il s'agit là d'une métaphore de la relation mère/enfant. La croissance affective du nourrisson et ses investissements objectaux progressifs sont rendus possibles grâce à l'activité de la mère qui apporte une protection du moi « suffisamment bonne ». Voir Winnicott, Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement, Paris, Payot, 1980.

vers chacun d'eux. Réduit à quinze élèves, le groupe bénéficie d'une convivialité¹ plus riche en expériences relationnelles. La baisse du niveau acoustique est salutaire. Nous avons vu fonctionner cette organisation lors d'une séance d'informatique. Tous les élèves, mêmes les plus perturbés, participaient à l'activité, se montrant plus disposés, moins excitables. Le plus difficile, pour les cinq enfants pour lesquels est mis en place ce dispositif, est de vivre six heures journalières dans une atmosphère chargée en stimulations. Ils sont loin d'être suffisamment solides psychologiquement pour pouvoir supporter en continu, l'effervescence d'une classe, sans se sentir rapidement envahis, morcelés. Omettre de tirer les conséquences pédagogiques de cet état de fait psychologique, c'est prendre le risque de voir se développer des formes d'« insurrection » qui rendent rapidement intolérable pour tous la situation. En diminuant la tension, la division de la classe en deux ateliers favorise le respect des seuils de tolérance de chacun. Les avantages de cette organisation ne condamnent pas pour autant l'intérêt du grand groupe. Celui-ci apporte un terrain d'expériences relationnelles autre et tout aussi important pour l'apprentissage de la socialisation. Un des enfants, psychotique et sans langage, nous témoignait sa jubilation à vivre la situation du grand groupe en se collant à ses camarades comme pour se fondre dans la mêlée. Ce comportement laissait suggérer comme un fantasme d'inclusion, d'incrustation dans l'attroupement serré des enfants². Maxime, en revanche, ne s'intégrait pas dans le petit groupe où la proximité relationnelle et la charge affective plus intense lui étaient visiblement intolérables et déclenchaient systématiquement son isolement physique et psychique. Comme le démontre Mohamed Cherkaoui³ pour la situation scolaire en général, cet exemple montre qu'on a tendance à croire, abusivement, que la diminution des effectifs constitue la condition absolue pour rendre possible l'intégration scolaire d'un enfant « pas comme les autres ». C'est plutôt la possibilité de faire varier les organisations qui est impérative, afin que les enfants puissent trouver des occasions diversifiées de rencontre en fonction de leurs capacités d'intégration sociale toujours singulières. Nous nous sommes inspirés par la suite des théories de l'analyse institutionnelle pour créer dans la classe des espaces différenciés où l'enfant puisse dire quelque chose de son état psychique quand il n'a pas les mots pour expliquer. Nous avons ainsi institutionnalisé la crèche où l'enfant peut se retirer, s'isoler, rêver, dormir, lorsque le groupe devient pour lui trop oppressant. La « poupée Boum-boum » reçoit les coups de colère, de jalousie ou d'envie ; le « point eau » est déjà couramment utilisé dans les petites et moyennes sections pour calmer les enfants, leur laisser dire leur besoin de régression, dans le contact avec cet élément archétypal.

Dans la dernière organisation, la maîtresse supplémentaire regroupe autour d'elle, en salle de psycho-motricité, les cinq enfants. Elle engage avec eux des activités plus spécifiques, prenant appui sur leurs productions spontanées. Le jeu s'y utilise pour l'acquisition des savoirs : jeu de corps, jeu de paroles, jeu graphique. Nous sommes là dans un cadre que nous pourrions

¹ Pour Pierre Vayer et Charles Roncin, la convivialité constitue la condition nécessaire au développement de l'autonomie et au sentiment de sécurité.

² Pour cet enfant, il s'agissait là du seul « contact » qu'il semblait pouvoir supporter avec les autres. Tout ingérence, de la part des autres, dans son domaine privé, déclenchait des cris.

³ Cherkaoui (M.), Les changements du système éducatif en France, Paris, PUF, 1982.

qualifier de rééducatif, dans le sens où il offre à l'élève un espace relationnel privilégié et le laisse découvrir qu'il est capable de réussite. A l'écoute de ses difficultés à vivre, il est possible de l'aider à trouver ses repères, se structurer et donner sens à ses apprentissages. Lors de ces séances fortement investies, par quatre des cinq enfants, s'observe chez eux l'existence de « savoir-être », « savoir-faire » qui ne semblaient pouvoir s'exprimer dans les autres organisations : l'attention prolongée, la concentration, la participation, l'écoute, le désir, si labiles en temps ordinaire. Derrière les rires et les trépignements, se lisait le plaisir réel à penser et à imaginer. Quand on sait combien la problématique de ces enfants maintient l'embolie¹ de leurs processus intellectuels, combien sont puissants chez eux l'inertie et les automatismes de répétition, il apparaît fondamental de parvenir à leur fournir ces occasions où ils partent à la découverte de nouvelles sources de plaisir au niveau de leur fonctionnement mental et de l'utilisation des outils communicationnels. Ceci n'est réellement possible que dans l'intimité d'un petit groupe, avec une maîtresse capable de s'enthousiasmer pour ce qu'ils sont, et pas seulement pour ce qu'ils devraient être.

Les institutrices ont remarqué très vite que les moments de passage d'une modalité structurelle à l'autre représentaient des temps forts de déstabilisation et d'insécurité, mobilisant même chez les élèves ordinaires des réactions parfois violentes². La tension s'exacerbait en particulier lors de la réintégration du petit groupe dans le grand groupe. Peut-être un fantasme de scène primitive se trouvait-il réactivé par la situation : « Que sont allés faire les cinq enfants, tout seuls avec la maîtresse ? » « Qu'ont-ils manigancé ensemble ? » Certains élèves ne manquaient pas, dans leurs propos à la cantonade, de dévoiler des préoccupations fortement sexualisées. Sous le masque du rire, il était difficile de ne pas sentir la crispation et l'anxiété. Pour pallier cet inconvénient qui prenait un tour dramatique, s'est finalement institué un temps d'échange, où chacun fut invité à raconter ce qu'il avait fait en l'absence de l'autre. Ces forums visaient à assurer la transition en ouvrant un contenant symbolique aux angoisses et aux projections³. Il est évident que la mise en place de ces différentes modalités de fonctionnement a nécessité un temps d'élaboration et d'adaptation. L'alternance organisationnelle, rendue possible dans cette expérience concilie le respect de l'enfant, dans sa fragilité et ses difficultés, tout en ne cédant rien aux impératifs relatifs à l'institution scolaire. L'école réussit à tenir les objectifs qui lui sont assignés, tout en maintenant ces enfants dans un milieu intellectuellement stimulant. Les aménagements prévus pour eux apparaissent finalement intéressants pour les autres élèves. « *Des enseignants, remarquent Nicole Lantier et ses collaborateurs, ont pris conscience que certaines modifications de leurs*

¹ Utilisé ici de façon métaphorique pour signifier l'obstruction de la pensée raisonnée par les angoisses existentielles.

² C'est pourquoi il importe, dit Joël Zaffran, de ne pas réduire l'intégration scolaire à un processus qui ne concernerait que l'enfant porteur d'un handicap. L'intégration scolaire est un fait social global qui implique autant l'enfant intégré que les enfants ordinaires et les éducateurs. Chacun contribue à sa manière à la désignation, l'assimilation et l'accommodation de la situation de handicap.

³ Ce qui compte en effet ici, ce n'est pas tant ce qui est dit, mais ce qui se joue à travers le dit. L'enfant qui tout-à-l'heure criait à la cantonade ses fantasmes de « petit voyeur » ne pouvait que rester encombré de ses émotions car son dire n'avait pas de lieu. Le forum a l'avantage d'offrir un espace où il est possible de jouer avec son dire et de s'en détacher. Nous n'avons pas pour autant la prétention de soutenir qu'il constitue la solution; disons qu'il est une occasion possible que l'enfant peut saisir ou pas.

*attitudes, de leurs façons de faire habituelles envisagées avec le souci d'aider l'enfant handicapé intégré dans leur classe, s'avéraient également profitables à d'autres élèves en difficulté, ou bien constituaient une amélioration générale de leur pratique pour tous les enfants.*¹ »

L'institutrice auxiliaire a été malade une semaine durant le mois de décembre. Son absence n'a pas été sans valeur informationnelle quant à l'appréciation de l'importance et la validité de sa fonction. Les deux premiers jours se sont déroulés sans trop de perturbations. Informés de la situation, les enfants semblaient solidaires de leur maîtresse, désireux d'« être gentils ». Ils se montraient volontaires dans les activités et décidés à respecter certaines règles de fonctionnement. Ces tentatives ne sont apparues malheureusement que velléités maladroites. Au troisième jour, les troubles du comportement ont resurgi : Rosaline dans ses isolements, Loïc dans ses colères, Jonhy et Valérie dans leurs errances. N'est-ce pas la présence de la seconde institutrice qui les aide à se maintenir dans le cadre scolaire ? Une hypothèse peut être formulée : en suivant leurs activités, en accompagnant leurs efforts, cette auxiliaire pédagogique procure aux enfants l'illusion d'« être comme », de « faire comme », d'y trouver du plaisir et des gratifications². Ces enfants sont réellement accessibles, à un enseignement si, au-delà de l'apaisement de leur souffrance psychique, est résolue la question de l'accueil. L'école a moins à résoudre la question des troubles du comportement que de « faire avec ». Si « *la recherche éducative est précisément une remise en cause permanente du processus d'éducation*³ », l'invention de « plans inclinés pédagogiques » va dans ce sens. Une réflexion sur les stratégies adoptées s'engage lors des synthèses hebdomadaires. Elle débusque les tendances ségrégatives et discriminatoires, les parti pris ou les jugements de valeur appartenant au registre idéologique, comme les opinions sur l'innéité de l'intelligence ou l'irrévocabilité des traumatismes de l'enfance. Pour Andrea Canevaro, la conviction d'inéducabilité appartient au domaine de la croyance et est « *liée à une certaine façon de penser et de vivre*⁴ ». Vouloir ignorer les signes qu'émet l'enfant atypique, ou décréter un peu trop vite que « *cela ne veut rien dire* », c'est refuser de bousculer son conformisme et ses idées reçues et « *le renvoyer parmi les irrécupérables*⁵ ».

La remise en discussion permanente réduit l'aléatoire d'un tâtonnement didactique essentiellement expérimental et apaise les craintes toujours présentes de ne pas « être à la hauteur », de ne pas posséder les compétences requises pour mieux comprendre, ne plus trop voir où se situe le « bien » de l'enfant. « *Vouloir s'en occuper seul est illusoire, c'est l'équipe toute entière qui est concernée dans une interdépendance* »⁶. Il faut savoir combien la psychose introduit de questionnements, combien elle nous défie dans nos plus solides convictions. L'expérience est difficile parce qu'accepter « l'imprévisibilité

¹ Lantier et ses collaborateurs, op. cit., p.93.

² Dans la théorie winnicottienne, c'est l'expérience de l'illusion dans l'aire transitionnelle qui fortifie le moi et lui permet de s'ouvrir au jeu culturel.

³ Canevaro (A.), op.cit., p. 85.

⁴ Canevaro (A.), ibid., p.581.

⁵ Ibid.

⁶ Lantier (N.) et ses collaborateurs, ibid., p. 109.

de l'autre », selon l'expression de Roger Cousinet, relève de la vertu. La bonne volonté des institutrices n'exclut pas le prix à payer, tant sur le plan affectif qu'intellectuel. Des risques de découragement arrivent. Il s'avère nécessaire de s'interroger sur un tel engagement. « *L'hypothèse d'un coût trop élevé pourrait compromettre la pérennité ou le développement de l'intégration scolaire des enfants handicapés* »¹.

Le projet fait l'objet d'une convention définie entre la famille/l'école/l'institution soignante. Exclure l'un des termes ne peut qu'entraîner conflits, quiproquos, malaises et confusions. La cohabitation soins/pédagogie n'est pas facile, mais les échanges n'en sont pas moins indispensables, seuls susceptibles d'introduire plus de cohérence. La collaboration peut stimuler le désir de nouvelles initiatives.² Elle peut représenter un réel soutien pour les enseignants engagés dans cette mission aussi ingrate que délicate. Même si elle se situe au niveau des pratiques scolaires, elle comporte une dimension psychologique. Les maîtresses ont besoin de garder une distance suffisante, rester institutrices, tout en portant l'angoisse de ces enfants. La décision d'intégrer un enfant handicapé devient rapidement une aventure personnelle et relationnelle. Elle met en jeu, non seulement les qualités pédagogiques, mais aussi la capacité à s'engager, à assumer des responsabilités, à prendre des risques : « *le risque d'être confronté aux failles, aux cassures, aux blessures de l'autre et aux résonances qu'elles éveillent en soi, le risque d'être sollicité dans sa capacité à accepter le non acceptable* »³. Des preuves tangibles d'un bénéfice personnel seraient souhaitables comme la possibilité d'une formation spécifique.

La deuxième période couvre les mois de janvier et de février. L'institutrice titulaire se retrouve à nouveau seule pour faire face à la situation. Il s'avère impossible de maintenir, dans ses modalités antérieures, la scolarisation des cinq enfants. Nous organisons une alternance des présences avec la coopération patiente et compréhensive des familles. Le temps de scolarisation se voit réduit de moitié, sous forme de demi-journées. Cet allègement est une solution fréquemment utilisée dans le cadre des conventions d'intégration. Elle a l'avantage de soulager l'école et de déculpabiliser famille et soignants. Elle normalise la situation scolaire en diminuant la fréquence des perturbations : moins d'agressivité, moins de passages à l'acte facilitent le déroulement des activités de la classe. Cependant, d'autres difficultés subsistent, non moins préoccupantes : les enfants intégrés vont mal. La dynamique d'apprentissage, qui s'amorçait dans la période précédente chez quatre d'entre eux, se trouve complètement annulée. Ceux-ci n'investissent l'école qu'en « satellites » des formations éducatives organisées. Il leur manque la continuité, l'histoire événementielle du groupe qui procure à chacun le sentiment de son appartenance. Ils n'ont plus les repères qu'impose incidemment le quotidien de la classe. Si les choses éprouvées finissent par signifier, elles perdent sens et intérêt pour qui

¹ Lantier (N.° et ses collaborateurs, *ibid.*, p.98.

² C'est là l'interrogation de Lantier (N.) et ses collaborateurs, *ibid.* p.77. Pour la question relative au partenariat, voir le chapitre qui lui est précisément consacré. Que ce soit avec les familles ou les autres acteurs institutionnels, les objectifs premiers du partenariat sont l'examen de la marche à suivre, l'attitude éducative à adopter, la façon de résoudre les problèmes.

³ *Ibid.*, p.202.

échappe à la répétition. Aussi, ces enfants si fragiles dans leur identité, si résistants à l'acceptation d'une réalité qui les concerne, ne peuvent supporter cette formule. D'une manière générale, et au-delà des questions liées à la fatigabilité, nous pensons que la réduction du temps n'est pas une solution idéale en soi. L'enfant a généralement besoin d'un rituel pour se rassurer ; il ne peut se le construire en étant intégré dans une classe deux demi-journées par semaine. On assiste au contraire à une régression de la socialisation et des modes de vivre ensemble : les enfants manifestent de plus en plus de difficulté à s'intégrer dans le groupe où la tolérance tend à diminuer. Ils perdent le peu d'implication qu'ils arrivaient à manifester dans leurs relations. Leur silhouette se fige face à l'autre devenu étranger: ils ressemblent à des spectateurs médusés ou révoltés. Opposition, refus, abandon deviennent à nouveau des réponses courantes aux propositions d'activités; « J'ai perdu l'habitude de travailler! » dit Jonhy avec cette pertinence étonnante chez cet enfant aussi difficilement contrôlable. Les acquis, par le fait de leur non utilisation, se détériorent : le « je ne sais pas faire » justifie le « je ne fais pas ».

Si, comme le dit Philippe Perrenoud, « aucune pédagogie n'est strictement indifférenciée », la conduite de la classe en présence de cinq enfants atypiques et sans aide ne peut réussir « une pédagogie des différences ¹ ». Ces enfants ont besoin de remédiations quasi permanentes pour vivre, évoluer parmi les autres et travailler. La succession des ruptures imposées par le calendrier alternatif ne favorise guère la cohérence et érode les motivations. Nous poursuivons pourtant, durant cette période, notre réflexion sur les objectifs de l'intégration, en participant aux réunions de concertation prévues avec les centres de soins et en maintenant nos synthèses hebdomadaires enseignante/psychologue scolaire. Nous continuons ainsi à faire le point sur le cheminement de ces enfants dans la construction des savoirs (« savoir être », « savoir faire », « savoir dire »). Les services soignants nous font remarquer que les enfants ne parlent plus de l'école en séance comme ils commençaient à le faire dans la période précédente.

La troisième période s'ouvre au début du dernier trimestre de l'année scolaire et correspond à l'arrivée d'un nouveau maître supplémentaire. Nous adaptons les modalités de fonctionnement mises en place lors de la venue de la première remplaçante ; les données observées au cours du premier trimestre n'ont, effectivement, guère varié. Nous recherchons plus particulièrement la clarification des buts permettant la réalisation d'un plan d'activités précis. Ces enfants présentent une inefficacité qui s'apparente chez eux à un refus de penser. Nous décidons de privilégier des objectifs cognitifs, moins en termes d'acquisitions de connaissances, qu'en termes de comportements intellectuels². Convaincu de l'éducabilité de ces enfants, quelle que soit l'importance des troubles psychologiques qui les affectent, nous avons utilisé comme source

¹ Perrenoud (Ph.), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, p. 101.

² Il est sûr que les activités ont lieu sur des connaissances, mais notre observation se concentre sur les comportements intellectuels des enfants. Par ailleurs, la question du sens que peut avoir le symptôme, tel que la fuite de la pensée pensante, relève du travail psychothérapeutique. C'est là que les concertations avec les soignants s'avèrent essentielles pour encourager nos efforts ou doser nos enthousiasmes.

d'inspiration les théories de Reuven Feuerstein¹. Celui-ci postule et démontre qu'il est possible d'améliorer le rendement intellectuel d'un individu par des actions de remédiations spécifiques qui visent à modifier ses habitudes mentales déficitaires et le rendre davantage maître de son fonctionnement. Ce chercheur avance l'hypothèse d'une « modifiabilité cognitive » possible. Nous concentrons nos efforts à l'invention de dispositifs pédagogiques susceptibles de réveiller l'activité pensante chez ces enfants dont les caractéristiques idéationnelles sont la fuite en avant, l'inertie, le coq à l'âne et l'abandon. La méthode de Reuven Feuerstein n'est pas une méthode de développement, mais elle possède des bases conceptuelles et pratiques pour l'édification d'un programme développant la cohérence et l'efficacité de l'action éducative. Nous utilisons plus particulièrement leur conception de l'expérience de l'apprentissage médiatisé et quelques-unes de leurs propositions d'entraînement systématique des fonctions cognitives classiquement investies chez les enfants de cinq à huit ans.

Le petit groupe apparaît le lieu le plus favorable au travail pédagogique avec ces enfants, pour ne pas dire le seul lieu possible. Dans la classe, ils sont angoissés et indisponibles aux apprentissages. Les risques d'échec y apparaissent trop prégnants, mobilisant des mécanismes d'opposition, de refus, voire de colère, contribuant à pérenniser des positions marquées par l'immobilisme et, secondairement, la dégradation des acquis. Cette modalité organisationnelle que constitue le grand groupe est cependant indispensable dans la quotidienneté pédagogique. Elle permet à ces enfants de « faire expérience de réalité ». Outre qu'elle évite les effets ségrégatifs toujours menaçants dans une structure qui se replie et se suffit à elle-même, elle aide à contrer les effets pervers qu'engendrent les actions d'assistance trop appuyées. Les enfants s'installent dans un confort né, paradoxalement, d'une trop grande marginalité. Nous en avons perçu les risques quand, incidemment, ceux-ci cherchaient à s'appropriier exclusivement leur maître et manifestaient de plus en plus de résistances pour travailler avec les autres ; quand, corollairement, « ces autres » prévenaient la moindre de leurs exigences pour y recourir « charitablement », comme dans une sorte d'identification au mouvement de sollicitude que manifestaient les adultes. C'est là aussi sans doute, l'effet « *enfant-mascotte* », dont parle Jacques Hochmann². Il importe de pouvoir maintenir l'existence des deux organisations (petit et grand groupes), l'un favorisant plus précisément les acquis cognitifs, l'autre, l'expérience sociale.

¹ Expérimentation 1983-1985 du Programme d'Enrichissement Instrumental de Feuerstein (R.) et Rand (Y.), Rapport final février 1986 Université René Descartes Paris V Institut de psychologie.

² Hochmann (J.), op.cit., p.295. Jacques Hochmann, pédopsychiatre, est à l'origine de la création de classes thérapeutiques intégrées pour enfants psychologiquement malades.

Liste des activités projetées au niveau de petit groupe

- * Projection de relations virtuelles : solliciter les enfants à chercher des stratégies et trouver différentes solutions possibles pour la construction de figures (rond, carré,...) Nous en profitons pour travailler sur l'erreur, la prise de risque, l'expériences des conséquences.
- * Organisation spatiale : acquisition des repères spatiaux élémentaires (haut, bas, dessus, dessous,...)
- * Pensée catégorielle : recherche de relations, de similitudes et de différence ; construction de concepts (reconnaissance des attributs essentiels). Cette activité apparaît particulièrement importante pour ces enfants dont le fonctionnement mental est très synchrétique¹.
- * Pensée analytique : jeux de construction à partir de modèles visant là aussi à combattre les attitudes synchrétiques.
- * Classifications (rangements par critères, choisir un critère, tenir un critère, changer de critère)
- * Codage et décodage : familiarisation aux activités de symbolisation
- * Structuration temporelle, par l'utilisation de concepts précis (aujourd'hui, demain, hier...)
- * Progression rythmiques, algorithmiques, numériques
- * Pensée inférentielle dans les activités de classement et de mise en rapport.

Aucune de ces activités ne présente un caractère exceptionnel. Quel enseignant de moyenne ou grande section maternelle n'a pas travaillé avec ses élèves la structuration du temps, les algorithmes ou les classements ? Ce qui fait sens et exception, ici, c'est que le projet est construit en référence à ces enfants-là, en réponse à une identification précise de leurs difficultés. Ce qui fait sens et exception, c'est qu'il fait l'objet d'un contrat négocié entre l'enfant et l'adulte, à l'abri des pressions du groupe. Ce qui fait sens et exception, c'est que ces enfants travaillent dans un cadre protégé où l'adulte ne répète pas ce qui a pu produire l'échec, mais recherche plutôt, avec l'enfant, d'autres stratégies, dans une proximité confiante et stimulante. L'effectif réduit du

¹ Lié aussi à un défaut de l'attention : les enfants ne prennent pas le temps de poser leur regard; aussi ne perçoivent-ils que rarement les détails.

groupe autorise une « *attitude passive acceptante* » et une « *attitude active modifiante* ». Ces activités visent à améliorer la plasticité mentale. Notre objectif est d'enrayer les risques de débilisation toujours menaçants chez ces enfants. Nous cherchons par la fréquence et la qualité des médiations pédagogiques proposées à faire reculer l'agir et maintenir la présence consciente de tout ce qui est appris. Le « une minute, on réfléchit » de Reuven Feuerstein est le précepte premier de notre projet. Nous espérons parvenir à aider ces enfants à découvrir un plaisir à penser, susceptible de déboucher sur une production de savoir. Nous insistons sur l'écoute de la consigne, sa traduction (anticipation de l'action), sur son effectuation et son analyse (rétroaction de l'action). Une adaptation continuelle aux possibilités d'attention de ces élèves permet d'attendre, sans forcer les portes de la compréhension. Nous essayons au cours des séances de repérer pour chacun les niveaux d'ancrage de l'échec. « *La présence d'un enfant handicapé peut faire apparaître la nécessité de modifier ou de renforcer certains contenus d'enseignements, de repenser certains outils pédagogiques, ce qui se révèle bénéfique pour l'ensemble des enfants et en particulier ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage* »¹.

Observations des comportements intellectuels

* *dans l'anticipation de l'activité* (l'« in-put » chez Reuven Feuerstein):

pour Rosaline : perception souvent vague et incomplète de ce qu'on lui demande de faire.

pour Jonhy et Valérie : comportement exploratoire insuffisant, trop impulsif, n'acceptent le travail que sur sollicitations appuyées.

* *dans l'élaboration des données internes.*

pour Rosaline : faibles capacités de conceptualisation.

pour Jonhy et Valérie : insuffisance de l'attention et de la concentration, difficultés à « tenir ensemble » deux éléments.

pour Loïc: difficulté à structurer/ déstructurer

* *dans la rétroaction, réflexion sur ce qui a été fait* (l'« out-put » chez Reuven Feuerstein):

pour Rosaline : langage peu précis, difficulté à faire des liens entre cause et effet.

pour Jonhy et Valérie : manque d'intention de communiquer, n'aiment pas revenir sur ce qu'ils ont fait, évitement dans l'acting out, imprécision générale.

pour Loïc : peur de l'échec, forte culpabilité, manque de confiance en soi, détruit souvent ses productions.

¹ Lantier (N.) et ses collaborateurs, op. cit., p.233.

Remarquons, ici, que toutes ces observations n'auraient pu avoir lieu dans le cadre de la classe. Elles s'avèrent pourtant précieuses pour parvenir à aider les enfants. Pour chacune de ces difficultés, nous imaginons des réponses adaptées. Peu à peu, ces élèves apprennent à contrôler le monde qui les entoure, à établir des rapports de causes à conséquences, à élaborer des buts et à s'adapter sans panique aux variations de l'environnement. Cependant, les évaluations établies pour ce troisième trimestre montrent combien les progrès sont lents, difficilement comparables à un étalonnage classique¹. Les résistances à l'apprentissage se manifestent au niveau de la conservation des acquis : ce qui est connu un jour est oublié le lendemain. Ce phénomène, repérable chez tous les sujets-apprenants, est particulièrement prononcé chez ces enfants dont la labilité affective est telle qu'elle remet sans cesse en cause l'équilibre intellectuel du moment.

Il ne peut y avoir de projet d'intégration scolaire sans évaluation. Cette assertion a fait l'objet d'une réflexion approfondie qui a abouti à la remise en question des grilles traditionnelles peu opératoires en la circonstance². Les objectifs, sans négliger les compétences scolaires, prennent en compte le développement de la pensée logique, les comportements sociaux et les ressources affectivo-relationnelles. En nous intéressant aux interactions et aux statuts sociométriques, nous espérons apprécier la socialisation, et avec elle, le rôle de l'école dans l'intégration. C'est grâce aux relations qu'il est capable d'engager, que l'enfant découvre et maîtrise des modes d'agir, de sentir et de penser qui lui permettent de mieux s'intégrer. Nous entreprenons, à côté de l'évaluation sommative coutumière, une évaluation formative pour affiner, corriger les orientations adoptées, imaginer les interventions de soutien et remédiations à introduire³.

Les capacités d'intégration des enfants sont appréciées qualitativement, ainsi que l'évolution globale de leur comportement par rapport au travail, aux maîtres, au groupe et à un sujet-témoin choisi parmi les élèves de la classe et considéré comme ayant un « niveau moyen », tant au niveau comportemental -ni leader, ni rejeté-, qu'au niveau du développement mental- QI NEMI⁴=100. Nous avons mis en place des grilles d'observation précises pour les trois situations de la vie scolaire. Sept critères ont été retenus pour l'évaluation des différents comportements saisis par couple antinomique et permettant une notation subjective sur une échelle allant de 1 à 5, la valeur étant inversement proportionnelle à la note.

¹ Nous avons par la suite renoncé à ce type d'évaluation qui ne rend pas suffisamment compte des progrès qu'un enfant effectue par rapport à lui-même. C'est pourtant ces informations qui intéressent et permettent de cheminer.

² Voir à ce propos notre chapitre concernant la problématique de l'évaluation, p.351.

³ Nos travaux actuels sur l'évaluation ne remettent nullement en question ces orientations; cependant, nous cherchons davantage aujourd'hui une saisie à la fois singulière et multi-axiale des savoirs, savoir-être, savoir-faire de l'enfant (voir chapitre sur le sémaphore).

⁴ Quotient intellectuel obtenu à la Nouvelle Echelle métrique d'Intelligence. Il existe une assez bonne corrélation entre les résultats obtenus à ce test et l'adaptation aux exigences intellectuelles de l'école.

Grille d'évaluation:

* attitude par rapport au travail en classe:

- 1) réussite : 1..2..3..4..5 : échec
- 2) comportement adapté : 1..2..3..4..5 : inadapté
- 3) appétence: 1..2..3..4..5 : inappétence

* attitude par rapport au maître :

- 4) indépendance : 1..2..3..4..5 : dépendance
- 5) maîtrise: 1..2..3..4..5 : impulsivité

* attitude par rapport au groupe :

- 6) intégré : 1..2..3..4..5 : non intégré
- 7) maîtrise : 1..2..3..4..5 : impulsivité

Les résultats sont traités par ordinateur sous forme de graphiques. Les courbes obtenues, en objectivant les impressions de variations psychologiques et comportementales dans les domaines étudiés, en restituent le mouvement général. Une moyenne des écarts, proche de celle du témoin, permet de parler de progrès. On constate une importante instabilité chez chaque enfant intégré au regard du comportement du sujet-témoin : les moyennes des écarts et les amplitudes sont toujours plus élevées, surtout pour les critères 5, 6, et 7 (maîtrise du comportement) et moindres pour les critères 1, 2, 3 (attitudes face aux apprentissages). Ces enfants ne sont encore qu'à l'aube d'une construction réelle des pré-requis affectifs et comportementaux nécessaires à leur intégration dans la dynamique scolaire. Cependant, chacun évolue à sa manière : Loïc obtient des résultats relativement stables, Rosaline beaucoup plus variables. Pour incomplètes et par trop subjectives qu'elles soient, ces évaluations ont modifié le regard des enseignants et les ont rassuré. L'année précédente, la scolarisation de ces enfants était mal vécue parce qu'elle ne faisait l'objet d'aucun effort de rationalisation. Le sentiment d'incohérence laminait les énergies. Les institutions soignantes travaillaient dans leur champ et ne semblaient savoir comment répondre aux interpellations réitérées que nous formulions. Les familles n'osaient non plus se positionner, assumant pour leur part les contraintes matérielles des séances psychothérapeutiques.

Peu à peu, les échanges mensuels avec les services extérieurs ont permis de sortir des mouvements maniaco-dépressifs, des tentatives de maîtrise aux renoncements défensifs. Ils ont créé une dynamique enrichissante pour l'analyse des pratiques. Les enseignants ont accédé à une meilleure connaissance de l'appareil de soins et des soutiens. Outre la reconnaissance et le respect mutuel des fonctions, ces rencontres dédramatisent les interrogations dans un contexte de collaboration. *« Il n'y a pas de hiérarchie entre les médecins, les thérapeutes, les éducateurs ou les pédagogues, rappelle Stanislas Tomkiewicz. Chacun apporte la compétence de son domaine professionnel. C'est le besoin de l'enfant qui va déterminer les actions prioritaires et les articulations des*

différents domaines par la construction d'un projet cohérent »¹. Dans cette logique, les enseignants prennent conscience de la problématique de l'enfant. Cette connaissance légitime, qui relativise leur inquiétude, ne relève pas d'une curiosité malsaine, mais de la construction de repères par le partage des points de vue sur le comportement des enfants et leur évolution. Beaucoup de psychologues, thérapeutes ou psychiatres imaginent que les enseignants ne sont pas soumis à un code déontologique qui leur impose le secret professionnel. En préférant préserver toutes leurs informations, ils courent le risque d'empêcher la relation.

La coopération avec les familles n'est pas plus, d'emblée, garantie. Elle ne devient effective que progressivement. Moins culpabilisées de laisser à la charge d'une seule maîtresse la responsabilité de leurs enfants, elles ont pu vivre l'école de manière moins persécutoire. Nous avons davantage travaillé au niveau de la réalité du handicap plutôt que sur sa négation. Cette position émotionnelle est très importante pour tous mais surtout pour l'enfant, son identité et sa différence.

Ainsi, la triangulation famille/école/soins permet d'éviter les alliances ou les clivages favorisant les projections agressives et les recherches de bouc émissaire toujours destructrices. L'accord sur la définition et l'éthique du projet mis en œuvre, n'est, ni de l'ordre du consensus, ni non plus du compromis. La métaphore de cette relation appartient plutôt au registre de la mécanique : des pièces articulées et nécessaires, au service d'une même finalité. La nouvelle inspectrice départementale de la circonscription, où s'est déroulé l'expérience citée, s'exprimait ainsi : *« C'est un travail d'artisanat, on essaie de faire le mieux possible, on brode. Je me suis sentie en train de broder quelque chose avec vous »*. S'occuper de ces élèves « à l'intelligence troublée » n'autorise pas l'économie de l'invention constante de méthodes, de stratégies, de réponses. La réalité désamorce bien des préjugés. Dans des conditions favorables, il n'est pas rare de constater que ces enfants apprennent, qu'il est possible d'avoir des échanges et d'entreprendre des activités avec eux. Nous ne pouvons, c'est sûr, nous appuyer confortablement sur les savoirs ordinaires proposés aux autres. Ces enfants nous renvoient la nécessité d'innover et de réfléchir sur l'acte éducatif. Deux conditions, quant à la mise en œuvre d'une expérience intégrative, se dégagent de ce travail : la première suppose beaucoup d'ardeur au travail et un *« système de croyance à toute épreuve »*, pour reprendre l'expression de Reuven Feuerstein ; la seconde exige un groupe de personnes effectivement décidées à travailler dans cette voie. Ce travail a duré deux années scolaires, au terme desquelles le départ d'un enfant a justifié la fermeture du poste supplémentaire et imposé, en conséquence, un nouveau fonctionnement. Les trois élèves restants ont été répartis dans d'autres écoles du secteur. A l'heure actuelle, ces cinq enfants sont accueillis dans des IMPRO de la région ; un seul d'entre eux a suivi une scolarité quasi ordinaire jusqu'à la classe de 5^o dans une SEGPA. Est-ce la dernière évaluation, celle qui signifie la validité à terme ? Si ces adolescents n'ont pu continuer une scolarité normale, au moins en auront-ils fait l'expérience à cet âge de la vie où le monde se construit.

¹ Cité par Rogé (B.), Philip (C.) et Rebourg (A.), *Autisme et intégration*, op. cit., p.103.

Nous souhaitons que cette relation d'expérience illustre la clinique psycho-socio-pédagogique de l'intégration scolaire d'enfants atypiques. L'année suivante, une création officielle d'un poste supplémentaire a permis la prorogation du travail et a autorisé le passage à l'école primaire de trois de ces enfants, un étant maintenu en maternelle, le cinquième ayant déménagé. L'école s'est globalement impliquée dans cette aventure, réorganisée et remodelée. *« L'intégration de l'enfant atypique, dit Andrea Canevaro, est un élément essentiel de la transformation de l'école, une chance qui lui est offerte pour abandonner ses pratiques archaïques ; c'est une chance qui retentira inévitablement sur tous les enfants (...) L'intégration de l'anormal rend service à l'élève normal puisqu'elle entraîne une transformation de toute la pédagogie dans le sens d'une attention aux différences¹. »* Si Andrea Canevaro évoque l'expérience italienne, qui ne saurait être assimilée aux modalités françaises, ses remarques ne franchissent-elles pas les frontières ? En France aussi, la structure scolaire traverse une crise : crise des pédagogies, des méthodes, autant que des valeurs. L'école met l'évaluation au centre du discours éducatif mais évacue l'enfant, la communication, la relation. Chacun attend la construction d'un nouveau modèle structurel, assis sur son quant-à-soi. C'est là que l'impératif éducatif qu'introduit l'insertion d'un enfant différent peut réveiller la recherche de solutions nouvelles, une organisation plus harmonieuse des rapports, une meilleure compréhension. *« Quand on est redevenu capable d'écouter l'enfant, de tolérer certains comportements ou des réponses différentes, de favoriser les échanges..., le processus de changement est engagé et irréversible »,* écrivent Pierre Vayer et Charles Roncin². Les enfants psychiquement perturbés renvoient souvent sans retenue la réalité troublante de leur fantasmatisation où violence, sadisme et perversion s'entremêlent dans de cruelles mises en scène. Il ne va pas de soi de réagir face à un enfant qui se masturbe ostensiblement. Entre comprendre qu'il s'agit là d'un comportement qui le soulage et accepter de lui donner officiellement un lieu à l'écart des autres, le pas à franchir suppose une réflexion sur les a priori éducatifs. Le rapport à la loi se trouve interrogé, ce qu'il faut faire, ce qu'on peut laisser faire, au nom de quoi. Par ailleurs, les idées concernant l'apprentissage et la fonction d'enseignement sont, elles aussi, éprouvées et imposent un temps de théorisation et d'échanges³.

1.2. De la pratique à la théorie, de la théorie à la pratique.

Notre démarche est heuristique⁴. Si quelques principes s'en dégagent alimentés par l'expérience, les diverses recherches psychologiques, sociologiques, psycho-pédagogiques nous aident à répondre à un certain nombre de nos questionnements. Nous ajoutons volontiers une quatrième perspective: l'ethnographie, au sens où celle-ci apporte un regard sur la communauté scolaire structurée avec ses rites, ses us et ses coutumes, son

¹ Canevaro (A.), op.cit., p. 88.

² Vayer (P.) et Roncin (Ch.), p. 161.

³ Nous renvoyons le lecteur à notre chapitre consacré aux représentations, p. 25.

⁴ Heuristique : qui suit des règles exploratoires permettant d'élaborer une démarche de recherche de la solution mais sans garantie d'y parvenir.

fonctionnement et ses évolutions¹. L'étude du handicap est riche lorsqu'on l'envisage moins comme le signe caractéristique d'un seul individu, que dans ses répercussions sur l'ensemble de la société. Le groupe social situe le handicap, favorise ou bloque son intégration.

Si l'on ne veut pas risquer des enthousiasmes intempestifs et des désillusions, il nous faut commencer par considérer le statut épistémologique des sciences dans la dynamique pédagogique, afin qu'elles prennent leur juste place. Les sciences de l'Éducation constituent l'ensemble des disciplines qui ont en commun l'approche du fait éducatif. Comme l'écrit Guy Avanzini, « toutes les sciences sont d'une manière ou d'une autre aptes à éclairer le vécu éducatif dès qu'elles traitent même d'une façon annexe ou accidentelle de problèmes qui s'y rapportent »², et plus loin, « l'éducation relève intrinsèquement de plusieurs approches qui l'étudient sous des aspects divers ». C'est ainsi qu'elles se forment au pluriel, soulignant à la fois la complexité de l'objet d'étude, la richesse des travaux qu'il sollicite, mais aussi leurs limites irréductibles. On ne peut dire « la Science de l'Éducation » car il n'y a pas de lois susceptibles d'être appliquées au phénomène éducatif pour obtenir un produit fini. D'un point de vue épistémologique, cette conception de la Science de l'Éducation est à rapporter aux illusions du positivisme qui, au moment de l'explosion de l'industrialisation, du développement des techniques et des sciences, laissait au XIX^e siècle l'espoir de progrès infini. On pensait que la science tendrait à tout résoudre. Cette illusion scientiste traîne encore dans les imaginaires, d'autant plus difficile à chasser que chaque recherche scientifique dissimule mal ses ancrages politico-idéologiques et tend à se constituer en pratique militante et, de là, à se poser en vérité. « Toute science est située (...) la pluralité facilite un certain recul : elle postule soit une hésitation sur le choix de l'approche pertinente, soit une complémentarité des approches, donc l'insuffisance de chacune, isolément considérée »³. Pour saisir le rôle des sciences autour d'un objet aussi complexe que l'éducation, nous devons rappeler les trois paramètres de l'acte éducatif. Le premier représente le registre des finalités : « il est lié au choix d'une culture, d'une philosophie, d'une morale, d'une religion, d'un type de société dont on se propose de provoquer l'intériorisation »⁴. Ce registre ne peut que faire l'objet d'une approche normative. Il est le fondement de toute action. Le deuxième est constitué par les disciplines d'enseignement : « Il procède des connaissances acquises à une époque déterminée sur la structure intrinsèque et les exigences internes des techniques et des disciplines inscrites au plan d'étude »⁵. Il conduit à l'élaboration d'une didactique. Le troisième, enfin, concerne la représentation du sujet enseigné, représentation « dépendant de l'état des sciences humaines ou plus simplement des stéréotypes qui ont cours à un moment donné »⁶. Il peut s'appuyer tant sur la biologie que la psychologie, la sociologie et l'ethnologie. Il détermine

¹ Voir notamment les travaux d'Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez, La socialisation à l'école, approche ethnographique, Paris, PUF, 1996.

² Avanzini (G.), Les sciences de l'Éducation, Privat, 1976, p. 67.

³ *ibid.*, p. 101.

⁴ Avanzini (G.), *op.cit.*, p. 101.

⁵ *ibid.*, p. 113.

⁶ *ibid.*, p. 114.

fortement l'attitude éducative de l'enseignant qui adopte, vis-à-vis de l'enfant, et selon la représentation qu'il s'en fait, « *des styles inégalement pressifs ou confiants* »¹. Ainsi, si une méthode est nécessairement construite à partir de cette triangulation, chacun des paramètres n'en relève pas moins d'obédiences épistémologiques spécifiques et réclame des recherches différentes. L'unité dans l'approche de l'éducation reste donc une illusion. Quel que soit l'éclairage que peut offrir une science, elle ne concerne irréductiblement qu'un de ses aspects. « *L'éducation est le lieu d'interférences d'une pluralité de demandes qui fournissent toutes une contribution originale à la connaissance du mode d'obtention d'une fin dont la détermination ultime échappe aux sciences en tant que telles, si indissociable soit-elle des moyens et si tentés soient-ils d'imposer subrepticement les fins latentes qu'engagerait leur dynamique et que dissimulerait leur usage* »². L'intégration scolaire relève de ces exigences. Si les Sciences de l'Education apparaissent en mesure de rationaliser l'acte éducatif, elles permettent aussi d'explorer le phénomène de l'intégration scolaire. Cependant, rien ne permet de conclure qu'elles vont constituer l'ébauche d'une connaissance totale et encore moins d'une praxéologie sans faille. Les sciences contribuent à éclairer la pratique en réduisant une part d'aléatoire. Elles ne sauraient pour autant la supprimer. Elles n'ont pas la toute puissance de nous dire ce qu'il faut croire et comment agir. Dire cela, ce n'est pas condamner l'apport des sciences de l'éducation, c'est leur redonner leur juste statut épistémologique. Trop d'enseignants sont inhibés dans leurs actions, convaincus qu'il leur manque toujours un savoir pour entreprendre. Face aux savoirs médical, psychologique et psychiatrique, cette inhibition est d'autant plus forte ; le secret qui les entoure, n'est pas sans la renforcer. L'analysant, Mara Selvini-Palazzoli lui attribue une fonction défensive de résistance au changement. « *L'attente d'une recette pour un cas particulier a l'allure disqualifiante d'un défi lancé à celui qui affirme posséder la science de l'esprit. Cette attente doit son origine à un stéréotype magique que la culture transmet à l'égard de la psychologie et des psychologues* »³. La croyance en un savoir magique vise en effet davantage, à renforcer le statu-quo de la situation éducative faisant problème, qu'à chercher sa résolution. Elle est refus d'agir autant que peur d'agir. « *Il nous faut savoir, affirme Edgar Morin, que toute pensée et toute action comportent du risque (...) l'aveuglement sur le danger est le pire des dangers (...) nous ne devons croire désormais qu'en des croyances comportant le doute dans leur principe même* »⁴. Refusant tout dogmatisme, tentons alors de voir comment les Sciences de l'Education s'articulent à la pratique dans une dialectique étroite et comment elles livrent à nos questionnements quelques réponses nouvelles.

1.1.1. Du côté du psychologique.

Lors des séances de synthèse, les enseignants se sont peu à peu familiarisés avec ce difficile travail de mémoire qui permet de retrouver le

¹ *ibid.*, p.114.

² Avanzini (G.), *op.cit.*, p.117.

³ Selvini Palazzoli (M.), *Le magicien sans magie*, Paris, ESF, 1980, 3^e édition, p.27.

⁴ Morin (E.), *Pour sortir du XX^e siècle*, *op. cit.*, pp.286-287.

lien entre un événement passé inaperçu, parce qu'anodin, et une crise d'angoisse brutale et saisissante. Sans ce travail de décryptage, ces enfants paraissent complètement déconnectés de la réalité scolaire alors que, en fait, leur sensibilité exacerbée perçoit ce que notre système sélectif de perception met d'emblée hors circuit. Il s'agit d'apprendre à comprendre pourquoi ils agissent ainsi, ce qu'ils veulent dire par leurs comportements apparemment aberrants. Pouvoir entendre et respecter l'enfant, dans ce qu'il est et dans sa souffrance, est un engagement difficile qu'il ne suffit pas d'accepter intellectuellement, mais qui requiert un travail spécifique, autant d'observation, de réflexion, d'analyse après-coup que d'empathie. Comment l'enseignant ne se sentirait-il pas profondément déstabilisé face à quelqu'un qui ne le reconnaît pas dans son identité de pédagogue ? Comment pourrait-il ne pas se sentir attaqué quand toute son action semble annulée ? La pédagogie suppose en effet le consentement minimum de l'éduqué. Comment réussir à rester pédagogue face à des enfants aussi perturbés ? Les glissements souvent repérés vers une fonction à prétention plus thérapeutique rendent compte des difficultés de la situation. Ils participent d'une tentative d'évitement. La révolte, qu'exacerbe la folie, sape le compromis que doit construire tout pédagogue avec lui-même pour assumer la tâche difficile qu'il s'est donnée. Le rapport au savoir vient s'y corroder, du savoir renvoyé au statut d'objet encombrant qui « *fait chier ce même qui semble avoir tant besoin d'autre chose* ». La violence symbolique inhérente à toute relation pédagogique s'y trouve tellement révélée qu'elle ne peut être acceptée sans mal. De son déni pur et simple à sa reconnaissance pour mieux dialectiser avec elle, un long chemin personnel est à parcourir. Travailler avec ces enfants, c'est travailler avec soi-même.

Ces élèves n'accèdent au savoir que par des chemins strictement secrets, à travers le filtre de leur affectivité. L'apprentissage se fait souvent par imbibition, à l'insu du maître et sans que l'élève ait manifesté le moindre signe d'intérêt. Le maître a l'impression de « *ne plus orchestrer les progrès et ne peut en aucune façon les contrôler* »¹. Cette dépossession brutale de ce qui nourrit habituellement un sentiment d'existence, d'autorité et de pouvoir chez le maître, son charisme, se révèle précisément le mobile principal des refus d'intégration scolaire. L'élucidation des mécanismes psychologiques en jeu dans la relation pédagogique s'avère, là, incontournable. En saisir la structure complexe et foncièrement contradictoire permet de comprendre le sens des aveux d'impuissance, de culpabilité ou des décharges agressives latente dans nombre d'orientation et de placement hors du système scolaire. Il serait facile, en effet, de les saisir comme des alibis irréfutables d'un procès à entreprendre contre la personne du pédagogue ; facile d'en déduire un flagrant délit d'intolérance ; outrancier d'en élargir les conclusions à l'école en général. Si la relation pédagogique constitue le moteur de l'apprentissage, elle peut aussi être paradoxalement un frein. Elle est loin de pouvoir se décréter comme allant de soi. L'éclairage psychanalytique se révèle ici utile, car une grande partie du jeu relationnel se joue sur la scène de l'inconscient.

¹ Boccard (H.), « L'enfant psychotique, l'équipe psychiatrique et l'école », Hochmann (J.), Redon, Boccard (H.), in *Confrontations psychiatriques*, n°23, 1983, p. 179.

Ces réflexions conduisent à jeter un regard métapsychologique¹ sur l'école. C'est souvent à l'occasion de la rencontre avec ces enfants handicapés que la prise de conscience s'opère parce que, brusquement, l'attendu n'est pas là, le vouloir incertain, le pouvoir fragile. « *En classe*, disait Françoise Dolto, *on ne fait appel qu'aux pulsions orales et anales* »². En s'exprimant ainsi, la psychanalyste signifie que l'école est un lieu où l'on apprend des choses nouvelles et où l'on ingurgite des connaissances. Symboliquement, elle est le domaine de l'incorporation. De même, elle consiste en l'apprentissage d'un savoir-faire et en accumulation de connaissances à restituer, dans le but de comprendre le milieu et d'agir efficacement sur lui. Symboliquement, l'école est aussi le domaine de la rétention et de l'expulsion: l'enfant doit maîtriser, produire, transformer, créer. Françoise Dolto signale, que, généralement, les enseignants ne se demandent pas si les pulsions orales et anales de leurs élèves sont maîtrisées et médiatisées. L'institution fonctionne plutôt sur le principe selon lequel ceux-ci sont capables de trouver un plaisir dans le recours au fonctionnement mental qu'elle suggère implicitement. Or, dans le cas de l'intégration scolaire d'enfants psychiquement perturbés, l'implicite est dénoncé. Comme le disait fort justement une institutrice, ces enfants difficiles nous révèlent la réalité de la pédagogie, vue au travers d'un microscope. « *L'inaperçu est dévoilé et le sens de notre action profondément remis en question* ». Ce n'est souvent qu'après la prise en compte de la dimension psychologique attachée à toute entreprise pédagogique, que les méthodes d'enseignement, tenant compte de la particularité de la pensée de l'enfant à l'intelligence troublée, peuvent être élaborées.

1.1.2. Du côté du sociologique.

C'est sur le thème de la convivialité que Pierre Vayer et Charles Roncin développent leurs idées sur l'intégration des enfants handicapés. « *L'organisation harmonieuse des rapports dans l'ensemble de la classe ne peut se réaliser que si la classe est comprise comme un ensemble de structures relationnelles...* »³. Si l'ordre apparent d'une classe est précaire, nous postulons que l'intégration scolaire est susceptible de participer à sa fragilisation. Nous nous intéressons à la qualité des interactions qui peuvent s'engager à l'école quand un phénomène social comme le handicap survient. Comment se déroule la vie interactive dans les différents espaces pédagogiques ? Constitue-t-elle une expérience positive pour chacun ? L'environnement scolaire est-il propice à la participation, à l'articulation coopérative des différences et des ressemblances ? L'école était-elle sous le primat de l'ouverture et de la tolérance ? En nous appuyant sur les travaux sociologiques de Joël Zaffran⁴, nous nous demandons ce qui permettrait de conclure à l'efficacité de l'intégration scolaire.

¹ Métapsychologie : « méta » en grec signifie « ce qui est au-delà », la métapsychologie désigne tout ce qui se situe « au-delà » d'une psychologie limitée aux processus conscients (par exemple, la psychanalyse). Une métapsychologie de l'école consiste à rechercher ce que l'école réveille au plan de l'inconscient.

² Dolto (F.), in *Séminaire de psychanalyse d'enfants 1*, Paris, Seuil, 1982, p. 88.

³ Vayer (P.) et Roncin (Ch.), op. cit., p. 136.

⁴ Nous avons déjà évoqué les travaux de Joël Zaffran dans le chapitre sur les représentations. Nous les abordons ici parce qu'ils prennent une mesure exacte des problèmes posés par la scolarisation d'un enfant handicapé. L'école

« *L'intégration est un processus social de base dont le succès n'est jamais assuré* » écrit Roger Establet¹. Parce que la vie sociale d'une classe ne se réduit pas à l'officiel, il importe d'utiliser la sociologie pour comprendre cette réalité complexe et saisir ses contradictions. C'est le projet engagé par Joël Zaffran qui, en centrant son travail sur la sociologie de la réalité scolaire, démontre que l'intégration d'un enfant handicapé peut être analysée comme l'intrusion d'un élément insolite qui transforme la classe. « *Le handicap, en modifiant légèrement les règles du jeu, rend perceptibles les jeux qui accompagnent toujours les règles* »². Dans cette appréhension, l'intégration devient négociation avec tous ceux qui interagissent dans l'espace scolaire. Ainsi, il apparaît que le groupe a, à sa disposition, diverses procédures interprétatives de la différence : soit il la socialise en lui donnant un sens positif, soit la repousse par l'agression, voire le rejette dans l'isolement. Le handicap constitue un événement qui favorise l'expression de sentiments et d'attitudes multiples. En ce sens, on peut dire qu'il est le résultat d'une élaboration commune : il est « *une construction arbitraire s'inscrivant à l'intérieur d'un réseau de relations particulières* »³. L'intégration scolaire d'un enfant handicapé catalyse des changements sociaux. Le sociologue observe son appropriation par l'ensemble des acteurs. Si sa démarche ne restitue pas la réalité sociale entière, au moins autorise-t-elle la saisie de plusieurs de ses fragments et dévoile-t-elle des réalités dont il convient d'être conscient. « *En classe, les enfants pensent, sentent, agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire...* », observait déjà Emile Durkheim, qualifiant l'école de micro-société⁴. Il s'agit dès lors de comprendre le processus de socialisation comme un jeu interactif et multidimensionnel qui suppose des transactions et des renégociations permanentes entre socialisé et socialisateurs. Ce processus est d'autant plus important qu'il participe à la construction du soi. Deux types de socialisation de l'enfant handicapé à l'école peuvent être distingués : la socialisation intergénérationnelle (enfant handicapé/adultes) et intragénérationnelle (enfant handicapé/enfants).

La première ne va pas de soi. Décrivant les impressions que le contact avec la psychose suggère, Jacques Hochmann repère un sentiment d'invasion provoqué par l'exacerbation du « souci » qu'elle nous donne, une sensation de « vidange » née de l'épuisement à ne pouvoir la contenir, un vécu d'inanité, d'incompétence autant que d'incompréhension, un malaise enfin, quand ce n'est pas un vertige face au non-sens. « *L'enfant handicapé vient briser l'horizon de familiarité* »⁵ et son acceptation demande un temps d'accoutumance, un délai qui peut être interprétée comme « *passage* » au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire permettant de quitter une position, pour en rejoindre une autre. « *L'enseignant, lorsqu'il est confronté à une demande d'intégration scolaire, doit*

s'y définit comme un « laboratoire social », dans lequel il est possible d'observer l'appropriation de l'intégration scolaire par l'ensemble des acteurs concernés.

¹ Préface du livre de Zaffran (J.), op. cit., p.15.

² Establet (R.), ibid., p. 13.

³ Zaffran (J.), ibid., p.22.

⁴ Cité par Zaffran (J.), op.cit., p.78.

⁵ Zaffran (J.), ibid.,p. 90.

*non seulement identifier une situation nouvelle pour lui (et donc problématique), mais aussi engager une réflexion sur les risques qu'encourt son « moi quotidien »*¹. C'est en quelque sorte un temps d'expectative, de mise en examen. La méthode lexicométrique, qui analyse les discours tenus, soit par les directeurs d'écoles, les enseignants ou les parents, rend compte des différents référentiels invoqués, selon les partenaires. Les parents ont un discours où l'implication affective est beaucoup plus grande. Leurs préoccupations concernent la socialisation, voire la normalisation quand celles des enseignants sont plus institutionnalisées, centrées sur les programmes et les apprentissages. Cependant, qu'on soit parents, enseignants ou soignants, personne n'est dispensé d'éprouvés. Ce qui peut distinguer ceux-là, pense Jacques Hochmann, est moins la possession d'une technicité ou d'un remède-miracle, que l'expérience d'un contact sans cesse théorisé et remis en cause. L'intégration est avant tout un travail d'élaboration et de co-construction constante, où les logiques sociales se confrontent voire s'opposent. La négociation prend, ici, toute sa dimension. « *Chacun doit exprimer clairement ses attentes et ses objectifs* »².

La socialisation intragénérationnelle s'avère méconnue. Dans la plupart des cas, les enseignants affirment que de bonnes relations de l'enfant handicapé avec les autres enfants favorisent le développement de la solidarité, de la tolérance, du respect de l'autre, de l'entraide au sein de la classe. La qualité de ces relations est interprétée comme ayant des effets positifs sur le climat et la dynamique scolaires. En fait, les adultes ont tendance à ne pas tenir compte des élèves ordinaires dans l'appréciation du processus d'intégration scolaire. Ceci est en grande partie lié aux représentations qu'ils entretiennent avec l'enfance. La place du petit d'homme est paradoxalement peu pensée dans la vie sociale actuelle : « *En matière d'intégration scolaire, il est possible de trouver la même absence de réflexion sur l'importance du rôle joué par les enfants* »³.

Pourtant, les élèves ordinaires peuvent être qualifiés d'agents socialisateurs. Ils participent à l'étiquetage du handicap, lui confèrent une valeur affective et construisent le lien social entre eux et l'enfant handicapé. Observant les relations verbales et non verbales fournies par les élèves ordinaires, Joël Zaffran parvient ainsi à repérer la signification que prend le handicap dans l'acte social. L'ensemble des interactions qui structurent la socialisation de l'enfant handicapé s'organise sur la base d'un partage entre la complicité, l'insulte, l'humiliation et l'exclusion. En utilisant des facteurs de variation comme le sexe des interactants, le sexe de l'enfant handicapé, le type de handicap, la présence ou non d'un adulte et le type d'espace pédagogique où s'établit la relation, le sociologue est amené à un certain nombre de conclusions fondamentales pour la compréhension du processus d'intégration scolaire⁴. S'il apparaît que l'enfant intégré demande plus d'aide et de soutien qu'un autre enfant, les enfants ordinaires préfèrent fuir l'anormalité plutôt que s'en défendre. Les temps d'isolement sont plus importants chez l'élève handicapé. Les garçons ont une attitude plus compétitive que les filles. Celles-ci choisissent plus volontiers la fuite ou la

¹ Zaffran (J.), op. cit., p.92.

² ibid., p.116.

³ Zaffran (J.), op.cit., p.170. Voir aussi à ce propos notre chapitre 1, partie 1, sur les représentations.

⁴ Joël Zaffran met en garde contre toute entreprise de généralisation abusive des conclusions auxquelles il aboutit (son corpus de recherche ne lui permettant pas de telles prétentions).

défense, quand les garçons ont une propension à l'attaque. D'où l'hypothèse d'une meilleure mise en pratique, chez les filles, du métier d'élève intégrant. *« Les filles sont aptes à développer des compétences interactionnelles nécessaires pour l'esquisse d'un climat intégratif favorable à l'enfant déficient. Elles expriment plus facilement que les garçons une capacité de socialisation qui va dans le sens de l'objectif visé par l'intégration scolaire : l'acceptation de l'altérité »*¹. Selon les lieux existants à l'intérieur de la classe ou de l'école, les interactions sociales varient, dans leur qualité et leur intensité. *« Les élèves ordinaires n'engagent pas le même type de relations selon les situations pédagogiques »*². La cour de récréation est un espace particulièrement riche en échanges, en expressions de manières d'être et de comportements. Généralement, les situations informelles participent plus à la socialisation de l'enfant intégré. Là encore, les attitudes des garçons sont moins conformistes : ils sont moins attachés aux normes scolaires et se soucient peu de la présentation de soi à l'école intégrative. *« Chaque interaction ne s'engage pas de manière aléatoire mais s'inscrit toujours dans un contexte dont l'aire pédagogique et le sexe sont des éléments significatifs »*³. Par ailleurs, les processus de socialisation varient selon le handicap dont l'enfant intégré est porteur. Les handicaps sensoriel et moteur autorisent par exemple une intégration plus proche du processus de socialisation des élèves ordinaires, que la trisomie et les troubles du comportement. Si dans la plupart des cas, l'intégration des enfants handicapés semble satisfaisante, *« des interventions négatives des autres élèves visent les enfants atteints de troubles mentaux »*⁴. Les différences d'acceptation dépendent de la nature et du degré du handicap. La débilité légère, l'infirmité motrice non cérébrale, l'amblyopie apparaissent les mieux tolérés. L'infirmité motrice cérébrale, la surdité profonde, la cécité, les troubles de la personnalité, le sont moins. Le caractère déroutant des réactions imprévisibles, l'apparente inaccessibilité à une pédagogie, les graves problèmes de communication sont dénoncés à leur propos. Ainsi, les déficiences « stigmatisables » se révèlent paradoxalement les plus aptes à l'intégration scolaire. Touchant le corps, elles semblent plus aisément interprétables. Les atteintes mentales moins visibles a priori, plus difficilement discernables, font planer malaise et incertitude. *« Le problème de la déficience réside dans le fait qu'elle est d'autant plus troublante qu'elle est mal connue et, en tant que telle, augmente le risque d'une régression infinie du doute »*⁵.

Si l'on doit statistiquement rejeter l'hypothèse selon laquelle il existerait une prédominance de certains liens selon le type de handicap entraînant des processus de socialisation différents, la reconnaissance pour les élèves ordinaires de l'identité personnelle de l'enfant handicapé demeure un élément préalable et essentiel à chaque interaction. Les élèves ordinaires

¹ Zaffran (J.), op.cit., p.141. Cette observation va dans le sens des remarques selon lesquelles les filles ont un comportement plus scolaire que les garçons; elles intègrent plus facilement les règles et sont plus sensibles à la conformation sociale.

² ibid., p.146. Pour Goffman (E.), il s'agit d'un phénomène de « régionalisation des comportements ».

³ ibid., p.150. L'auteur évoque le concept d' « homologie des sexes » pour souligner la tendance observée à parler au même sexe : le choix de l'interactant se porte sur la ressemblance sexuelle. Pour Joël Zaffran, la variable sexe est un facteur important de socialisation de l'enfant intégré à l'école ordinaire.

⁴ Lantier (N.) et Alii, op. cit., p.227.

⁵ Zaffran (J.), op.cit., p.161.

apparaissent tout à fait aptes à entretenir des relations particulières avec l'enfant intégré. Leurs comportements ne sont pas, pourtant, exactement ceux envisagés par l'enseignant. En particulier, dans les situations informelles et à l'abri des regards du maître, les élèves peuvent adopter des comportements négatifs. Joël Zaffran distingue à ce propos ce qui se passe « *sur la table* » et « *sous la table* ». Dans les situations, dites sous la table, les élèves ordinaires se présentent comme de véritables créateurs : silencieusement et subtilement, ils inventent des ruses qui déjouent la discipline officielle et permettent une appropriation autonome de l'espace organisé. « *L'élève ordinaire n'est plus ce simple personnage qui, par sa passivité supposée, assure la stabilité de la classe en agissant conformément à des alternatives d'actions préalables et légitimées par le maître.*¹ » Il devient une sorte de « *Janus imbriquant à la fois une part de construction et de déconstruction sociale* »². Se développe ainsi, à l'insu du maître, un contre-système ayant sa logique propre, un réseau parallèle d'anti-discipline, avec ses structures de négociation, d'improvisation et de théâtralisation, où les règles sont instaurés par les élèves eux-mêmes. L'intégration scolaire devient une véritable expérimentation sociale : les élèves ordinaires favorisent ou interdisent à l'enfant handicapé une place, un statut, une identité sociale. C'est dans ce jeu interactif que l'enfant handicapé se reconnaît comme objectivement différent. Il est difficile, à partir de ces remarques, de prévoir quel déroulement peut avoir l'intégration scolaire. En possédant ses enjeux sociaux, elle donne, tant aux adultes qu'aux élèves ordinaires, le pouvoir de « fabriquer » le handicap. En se définissant comme le vécu d'une situation d'interdépendance et de relations interindividuelles, l'intégration scolaire construit l'identité singulière de l'enfant handicapé. De même, l'introduction de l'enfant handicapé façonne le site scolaire. Il convient alors de nuancer les propos, souvent enthousiastes ou iréniques, des législateurs, qui concluent hâtivement aux vertus égalitaires de l'intégration scolaire.

Claude Tardif propose d'inscrire la relation enfant/enfant handicapé dans la dynamique pédagogique en créant un système de tutorat : le premier se trouvant tuteur du second. On vise, par cette pratique, à faire exercer à l'enfant intégré des habiletés dans une situation privilégiée avec un pair. « *Les progrès se renforcent et se diversifient par le partage d'activités déjà maîtrisées par l'enfant* »³. Il s'agit d'un temps consacré au renforcement d'un apprentissage qui a eu lieu antérieurement avec l'adulte. Le tutorat est plus satisfaisant si l'enfant-tuteur a bénéficié d'un entraînement préalable quant au rôle qu'il doit jouer. Les élèves sont formés à leurs responsabilités sur la base du volontariat. Les séances, définies dans le temps et dans l'espace, sont l'occasion de communications et favorisent les échanges. « *Le tutorat est à développer car il est pour l'enfant autiste le lieu privilégié d'interactions avec ses pairs...* »⁴ Ces « *interactions de tutelle* », où l'un fait quand l'autre fait faire, sont à rapprocher des propositions de Lev Vygotsky et de Jérôme Bruner concernant le rôle des interactions asymétriques dans la construction des savoirs, savoir-être et savoir-

¹ Zaffran (J.) op.cit., p.178.

² Zaffran (J.), ibid., p.182.

³ Tardif (C.), « L'intégration scolaire vécue par les enfants, intégration-interaction-tutorat », in Grubar (J.C.) et Alii, *Autisme et intégration*, Lille, PUL, 1994, p.54.

⁴ ibid., p.53.

faire. Dans l'interaction de tutelle, l'enfant-tuteur déploie vis-à-vis de l'enfant-aidé des stratégies de transmission d'informations ajustées¹. L'apprenant y expérimente, de la simple poignée de main en regardant son interlocuteur, à des comportements sociaux plus élaborés. Pour l'élève-tuteur, l'intérêt est de comprendre et d'accepter, par ces relations concrètes, l'autre-différent, en développant une relation proximale avec lui. L'interview des enfants sur leurs motivations à assumer un rôle de tuteur révèle sept motivations et intérêts. L'enfant-tuteur est valorisé car il prend conscience de son efficacité (rôle constructif aidant à la maturité) ; il se sent responsabilisé, prend conscience de la différence et cesse d'en avoir peur; il acquiert un contrôle de soi en exerçant la douceur et la patience pour s'adapter au niveau de l'élève en difficulté; il sort d'un certain égoïsme, en prenant conscience des problèmes et développe le sens de l'aide et de la solidarité. Il en va ainsi surtout pour les enfants du primaire et a fortiori du secondaire. Le rôle des élèves est important dans l'aide à apporter aux enfants en difficultés pour remédier à leur « *incompétence à être social* » conformément aux us et coutumes. Réciproquement, les enfants handicapés jouent, grâce à leur seule présence, un rôle dynamique dans la classe. « *C'est, conclut Claude Tardif, à travers la scolarisation des enfants autistes, avec la pratique du tutorat et les interactions quotidiennes entre enfants autistes-adultes-enfants tout venant que l'on peut véritablement appréhender l'enjeu de l'intégration et le rôle de ses multiples interactions* »². La socialisation, les représentations de l'enfant et du handicap, l'univers des représentations des adultes, le rôle de l'école, des enseignants comme des élèves, les sens de l'acte éducatif sont autant de réflexions participant à l'élucidation d'une pédagogie de l'intégration. C'est par les échanges qu'il assure et assume avec le monde qui l'entoure que l'enfant développe sa personnalité, ses capacités et ses compétences. Décrire l'école comme une structure sociale, oblige alors à prendre en compte les relations qui s'établissent entre personnes différentes et complémentaires. « *Pour que les rapports soient harmonieux, écrivent Pierre Vayer et Charles Roncin, il faut que chacun se sente en sécurité, autonome par rapport à l'autre, et qu'il ait les moyens d'agir et de s'exprimer* »³. A partir de là, l'école pourrait peut-être jouer, dans les rapports entre les personnes handicapées, la fonction de tremplin à l'évolution des mœurs, comme elle l'a fait dans l'histoire pour l'éducation des filles.

1.1.3. Du côté du pédagogique.

Comme le disait, en substance, Albert Einstein, quand un problème nous résiste malgré tous nos efforts, il nous faut poser autrement nos questions. L'imagination est alors encore plus importante que la connaissance. L'expérience que nous avons rapportée nous amène logiquement à nous demander si l'intégration scolaire des enfants gravement perturbés, voire psychotiques, est généralisable. Même si l'enfant psychotique n'est pas l'objet essentiel de notre recherche, il n'en fait pas moins partie. Notre attention ne se porte pas sur les questions étiologiques et nosographiques, mais sur ce que la connaissance

¹ *ibid.*, p.54.

² Tardif (C.), *op.cit.*, p.57.

³ Vayer (P.) et Roncin (Ch.), *op.cit.*, p. 112.

psychologique de l'enfant psychotique apporte à la pédagogie. Il existe différentes conceptions de la psychose et de son origine. Le sujet est très controversé, tant par rapport à l'évaluation épidémiologique du phénomène, qu'aux facteurs déclenchants et à sa symptomatologie. Rompre délibérément avec une conception exclusivement déficitaire de la psychose, c'est « *accepter notre incertitude fondamentale et maintenir une position d'ouverture face à l'angoissante question que pose la folie. Il faut renoncer à l'enfermer dans une formule unique, rassurante, et se confronter, sans l'écarter, avec cet indécidable, ce tournoiement qui caractérise un temps et un lieu des origines auquel nous restons étranger* »¹. Les difficultés de scolarisation de ce type d'enfants, depuis longtemps reconnues, ont engendré jusque-là le même type de réponse institutionnelle: l'hospitalisation avec son corollaire l'exclusion de l'école. La psychiatrie communautaire, défendue par Jacques Hochmann, propose une issue nouvelle. « *L'hôpital psychiatrique n'est pas le lieu idéal du traitement pour un enfant psychotique* »², écrit-il. La prise en charge doit être trouvée-crée avec l'ensemble des partenaires médicaux, sociaux et éducatifs. Dans ce projet, les objectifs de chacun sont coordonnés mais nettement différenciés. Permettre à l'enfant psychotique de rejoindre l'école, ce n'est pas demander à celle-ci de se transformer en lieu de soins, mais au contraire de rester ce qu'elle est, lieu d'expérience sociale avec ses règles et ses nécessités. En tant qu'espace de réalité et d'éducation, elle s'inscrit dans la prise en charge globale de l'enfant, lui offrant un milieu intellectuel stimulant (susceptible d'entretenir voire de développer ses fonctions cognitives) et des contacts avec les autres (les enfants « normaux » maintiennent l'ancrage dans la réalité des activités scolaires). Dire que l'école garde son statut, lors de l'accueil d'enfants atteints de grave troubles du psychisme, n'est pas un truisme. C'est pointer au contraire les termes d'un pari difficile à tenir, entre illusion anticipatrice, réalisme et humilité : celui de l'éducabilité de l'enfant, de ses capacités d'apprentissage. C'est aussi insister sur les risques de dérives : entre une orthopédagogie traumatisante³ et une anti-pédagogie tout aussi aliénante aux conséquences désastreuses puisque l'enfant reste ignare. Si les particularités de la pensée de l'enfant psychotique arrivent à être repérées, les méthodes pédagogiques capables de l'aider restent encore mal connues. « *Le pédagogue doit se livrer à toute une cuisine pour rendre appétissante la matière scolaire et surmonter l'anorexie (...) sans pour autant s'abandonner à des pratiques de gavage* »⁴. En effet, l'enfant psychotique est particulièrement réactif à la violence symbolique inhérente à l'apprentissage. Plus que tout autre, il redoute les exigences et les contraintes pédagogiques. Sa haine du symbolique⁵ ne permet qu'une pensée adhésive et concrète. Sa difficulté à établir des liens empêche le transfert spontané des acquis. Les opérations mentales d'induction et de déduction ne lui sont pas familières. Aussi a-t-il tendance à construire chacun de ses savoirs en unités clivées. Toute transformation, tout changement l'oblige à une perpétuelle reconstruction. Sa pensée est éclatée, ignore et/ou refoule le principe de causalité. Il s'absorbe dans les petits détails, ou se révèle incapable d'en isoler un, pour en faire un signe distinctif. Son

¹ Hochmann (J.), *Pour soigner l'enfant psychotique, des contes à rêver debout*, Toulouse, Privat, 1977, p.286.

² *ibid.*, p.60.

³ « *Trop d'enfants sont gavés d'acquis dont ils ne savent que faire et accumulent par gavage des notions vis-à-vis desquelles ils réagissent comme des automates.* », Boccard (H.) citée par Hochmann (J.), *op. cit.*, p.277.

⁴ Hochmann (J.), *op.cit.*, p.272.

⁵ L'enfant ne peut supporter l'absence de la chose qu'implique sa représentation. Aussi tente-t-il de maintenir la confusion du signifiant et du signifié.

mode de perception et de compréhension du monde ne lui permet pas de se l'approprier, de le rendre familier. L'enfant psychotique ne supporte ni le changement, ni la différence entre les personnes et les lieux et cherche à installer un temps sans mouvements.

Quels peuvent-être alors les fondements d'une pédagogie adaptée à ces élèves ? La conclusion de l'article de Josette Rivière¹ est éclairante : « *et si la pratique pédagogique auprès de ces enfants nous laissait percevoir les phénomènes liés à l'apprentissage au travers d'une loupe grossissante et au ralenti. En effet ne met-elle pas en évidence l'importance d'une relation pédagogique sécurisante, à l'intérieur d'un cadre protégé chargé de sens qui conduit l'enfant vers le savoir en l'aidant à se forger ses propres critères d'apprentissage et en l'accompagnant dans les prises de conscience de ses connaissances et procédures ? La pédagogie tend alors vers une pédagogie différenciée.* » Les techniques décrites, tant par Hélène Boccard² que par Josette Rivière³, correspondent à cette définition. Elles privilégient l'activité de l'enfant. Elles cherchent à susciter une pensée inventive et logique en créant des situations-problèmes suffisamment attrayantes pour « *concrétiser les activités mentales et permettre l'apprivoisement sur un mode amusant, des systèmes de représentations* »⁴. Elles n'ont de singulier que l'attention portée à la différence, à la particularité de la pensée propre à chacun. Aucun mode d'emploi n'existe a priori. Il se construit au fil des jours dans le quotidien scolaire dans « *une attitude de perpétuelle tension entre le savoir constitué et le savoir qui se fait* »⁵. Il est au cœur de la rencontre. Son édification est difficile, engageante, toujours singulière, jamais garantie. « *Le maître se voit infligé de grandes leçons d'humilité (...)*, dit encore Hélène Boccard, *le mode d'acquisition de ces enfants est un défi au monde bien logique de la pédagogie* ». Comme nous avons pu le vérifier dans notre travail clinique, l'enfant psychotique apprend surtout par imbibition. Il est vain d'attendre qu'il nous restitue l'appris sur demande mais il faut s'attendre à être surpris. Il livre ses acquis lorsqu'on s'y attend le moins. Alors qu'il apparaît sans langage, il va brusquement énoncer une phrase complexe sans accroc et nous donner l'impression d'avoir rêver. S'il est difficile d'évaluer ce qu'il sait, rien ne prouve qu'il ne sait pas. D'une manière générale, on peut dire qu'il n'est jamais où on l'attend. C'est là un trait spécifique de la psychose qu'il faut savoir accepter. L'enfant psychotique est un enfant qui a peur, se fait peur, nous fait peur. Cet enfant n'est pas incapable d'apprentissage. A l'instar des aménagements architecturaux que nous prévoyons pour l'enfant handicapé physique, il nous faut concevoir des plans inclinés didactiques qui lui permettent de rejoindre les activités de son groupe de pairs. Organiser sa participation aux productions de la classe, c'est reconnaître et lui restituer son intégrité. Il faut réfléchir à « l'ergonomie » de l'espace scolaire afin que soient toujours laissés vacants une place, un rôle, une parole susceptibles d'être saisis. Nous utilisons le terme

¹ Rivière (J.), « La relation pédagogique dans une classe thérapeutique pour des enfants atteints de troubles graves du psychisme », in Gardou (Ch.), *L'enfant handicapé : le regard interrogé*, Toulouse, Erès, 1991, p.186.

² Boccard (H.), op. cit.

³ Rivière (J.), op. cit.

⁴ Boccard (H.), op. cit., p. 278.

⁵ Hochmann (J.), op. cit., p.295.

métaphoriquement. L'école réfléchit à l'aménagement des espaces didactiques et pédagogiques pour qu'ils puissent offrir le maximum de fonctionnalité et de satisfaction. L'enfant apprend dans, pour et contre son groupe social. Si des remédiations l'accompagnent dans son apprentissage, elles sont sans cesse à imaginer. C'est pourquoi, interrogés sur l'intérêt et les difficultés d'une intégration scolaire, les enseignants en donne une appréciation nuancée : elle permet, à leur avis, une réflexion et une modification de la pratique, un changement de regard par rapport aux enfants et une meilleure acceptation des différences, mais laisse aussi souvent un sentiment de frustration. Le temps passé auprès de l'élève intégré n'est-il pas au détriment des autres élèves ? *«Le plus gênant, confie une institutrice, c'est le choix qu'on doit faire... on est obligé d'en lâcher d'autres »*¹. Elle déplore le manque de disponibilité pour les autres élèves.

S'il faut se méfier des constructions trop cohérentes, quels sont les faits qui apparaissent valider l'hypothèse de l'intégration scolaire comme réalité psycho-socio-pédagogique ? Jacques Hochmann choisit de considérer la folie dans son aspect créatif, création que construit l'enfant pour vivre et se protéger de lui-même. Considérer la psychose comme une *« création folle »*, c'est laisser la porte ouverte à l'individu sain qui pourrait parler hors d'elle, si sa peur immense pouvait être apaisée. Cette représentation joue un rôle déterminant dans l'élaboration du type d'approche à promouvoir. Une conception essentiellement déficitaire de la psychose tend à organiser l'action institutionnelle autour de la contention physique des troubles. Si elle permet aux patients et à leur entourage de survivre, elle ne parvient en fait qu'à maintenir, au mieux, les choses en l'état. Au contraire, parler de création, c'est s'attacher au processus, au *« comment »* ; c'est reconnaître une dynamique dans laquelle, les actions thérapeutiques et éducatives ont des chances d'opérer des effets positifs ; c'est postuler, au-delà, la perfectibilité et l'éducabilité de ces enfants. Les projets d'intégration scolaire ont ici toute leur place.

Comment comprendre alors l'article de Bernard Gibello² qui vise à dénoncer les dangers d'une généralisation ? Il met en garde contre le caractère souvent inapproprié, voire nocif, de certaines intégrations et se déclare beaucoup plus favorable à l'élaboration de prise en charge médico-psycho-pédagogique plutôt qu'à des projets d'intégration scolaire en milieu ordinaire. *« Dans le domaine de la pathologie mentale, un enfant atteint de psychose sans langage, ou un enfant agressif et destructeur, ou un enfant souffrant de retard mental important ne s'intégrera pas. Une telle tentative d'intégration forcée est sans bénéfice pour lui par rapport à ce qu'apporteraient le cadre d'un établissement, le savoir-faire médico-psychologique, la compétence et l'expérience des membres de l'équipe éducative et thérapeutique »*. Nous ne saurions aller à l'encontre de cette analyse. Lorsqu'elle s'engage dans un projet d'intégration, l'école identifie les conditions nécessaires.³ L'ajustement n'est pas glissement : l'école est un lieu de réalité sociale et le reste tel. Sa mission n'est pas

¹ Lantier (N.) et Ali, op.cit., p.180.

² Gibello (B.), « Difficultés d'intégration scolaire liées aux troubles des contenus de pensée », in Revue de Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, juillet 1987, n°7, p. 227. Bernard Gibello développe dans cet écrit la question de l'intégration scolaire des enfants présentant des retards d'organisation et dysharmonies cognitives.

³ Voir opposer aussi son veto si elle pense que les conditions ne sont pas réunies.

d'être thérapeutique, même si elle peut se révéler le devenir. L'intégration scolaire d'enfants atypiques dans une classe ordinaire impose un certain nombre d'incontournables. Le maître évite de s'enfermer dans une relation fusionnelle, mais garde vis-à-vis de l'enfant, quelles que soient ses difficultés psychologiques, des objectifs d'apprentissage. La forclusion du tiers-savoir est aliénante et maintient dans une toute-puissance destructrice. Lorsque l'enfant vient à l'école, c'est pour faire une expérience triangulée. Le travail d'équipe et le partenariat garantissent aussi cette dynamique. L'enseignant peut d'autant mieux aider son élève à enrichir ses stratégies d'apprentissage, qu'il est capable de donner sens à ses comportements parfois surprenants. C'est là qu'il parvient à « bricoler » la juste réponse, celle qui se trouve ni trop près, ni trop loin des attentes de l'enfant.

Parmi les souhaits exprimés par les enseignants-intégrants interrogés par Nicole Lantier et ses collaborateurs, est exprimé ce désir d'améliorer la formation initiale et continue. Ce n'est pas une formation poussée sur les handicaps qui est demandée, mais davantage un temps reconnu de réflexion sur la pratique et de partage d'informations, en d'autres termes, une formation plus humaniste que technique. La théorisation puise son impulsion dans la croyance et sa cohérence dans l'action qui la modélise au fil du temps, limant ses excès et colmatant ses insuffisances. Jacques Hochmann insiste sur l'importance de cette élaboration mentale: ces activités « *permettent de survivre au contact de la psychose, de rester disponible, ouvert, utilisable... pour retrouver le connu dans l'inconnu, le prévu dans l'imprévu* » ... et de réaliser une création « *qui permet de nous orienter dans le chaos du non-sens* »¹. Dans cette perspective, la théorie est une production secondarisée pour comprendre, au sens étymologique du terme, une tentative de rassemblement de ce qui paraît sans lien. Elle se caractérise par sa précarité, c'est-à-dire ses possibilités de remaniements. La querelle des méthodes a trop longtemps masqué les vraies questions que pose l'enseignement. Le choix entre une organisation traditionnelle, non directive ou coopérative², n'a de sens que rapporté à l'événement. Grâce aux échanges, la connaissance spécifique du fonctionnement mental de l'élève intégré aide l'enseignant à relativiser les ambitions taxonomiques qu'il avait a priori élaborées. Il n'est pas question de renoncer aux objectifs mais de les humaniser. Dénouons alors les « fausses intégrations », celles qui penseraient pouvoir faire l'économie de ce travail clinique psycho-socio-pédagogique.

Si l'intégration scolaire peut être un facteur possible d'évolution dans l'école, elle est même perçue par certains comme une « *chance pour l'école* »³. En effet, elle constitue une sorte de levier pédagogique, au sens où le handicap permet de poser la plupart des questions inhérentes à la démarche éducative. « *Il s'agit là d'une loupe grossissante des problèmes éducatifs que posent tous les enfants* »⁴. En obligeant à considérer la différence, celui-ci impose l'hétérogénéité et oblige à l'élaboration d'une pédagogie qui, se souciant du singulier, cherche à évaluer les potentiels de développement des enfants plutôt

¹ Hochmann (J.), op.cit., p.37.

² De même, le choix entre méthode analytique ou synthétique, pour l'apprentissage de la lecture, dépend du profil de l'élève.

³ Rogé (B.), Philip (C.), Rebourg (A.), in « Etat de l'intégration scolaire », *Autisme et intégration*, op. cit., p.85.

⁴ Rogé (B.) et Alii, op.cit., p.85. « *Les difficultés singulières de tel ou tel enfant handicapé peuvent permettre de mieux comprendre les difficultés habituellement rencontrées avec des enfants ou adolescents ordinaires.* »

que leurs manques. « *La question de l'intégration est une question beaucoup plus subversive qu'on pourrait penser, car elle a pour conséquence une remise en question de toutes nos conceptions et pratiques traditionnelles* »¹.

Les opinions et les positions institutionnelles divergent encore sur un point : l'intégration scolaire suppose-t-elle une pédagogie spécialisée ? Qu'est-ce qu'une pédagogie de l'intégration ? Si des données psychologiques, sociologiques et ethnologiques sont à prendre en compte dans l'élaboration de projets d'intégration scolaire, elles ne représentent pas pour autant un savoir spécialisé au sens où celui-ci serait susceptible par avance d'épuiser tous les problèmes. Ces connaissances sont utiles mais ne constituent pas pour autant les éléments d'une prescription pédagogique par déduction logique. Chaque maître ordinaire a la liberté de se les approprier comme des réponses possibles aux questions que lui posent le terrain. Toute pédagogie est spécialisée à partir du moment où elle est différenciée. « *Qu'est-ce qu'apprendre et comment ça se passe ?* », sont les seules vraies questions auxquelles est confronté l'enseignant. « *La présence d'un enfant handicapé produit, selon la plupart des enseignants, des changements d'attitudes : d'une part, une prise de recul et une invitation à la réflexion pédagogique, une vigilance et une exigence professionnelle accrue ; d'autre part, des changements dans la perception des enfants et dans l'attitude pédagogique à l'égard de tous les élèves, en particulier de ceux qui ont le plus de difficultés, allant dans le sens d'une meilleure reconnaissance et prise en compte des enfants dans leur individualité* »². Comme l'écrit clairement Henri Lafay dans son rapport, « *Il n'y a pas de « pédagogie spéciale » pour les enfants atteints de tel ou tel handicap, mais une pédagogie qui s'applique à chaque enfant dans ce qu'il a de spécial, qu'il soit ou non handicapé* ». Moins qu'à une pédagogie spécialisée, c'est à une psycho-socio-pédagogico-clinique que l'intégration scolaire convie. L'école s'en trouve transformée.

En explorant la culture de l'école³ dans une perspective ethnographique, Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez démontrent combien celle-ci fournit des modèles de socialisation plus larges que les seuls apprentissages scolaires. Les interactions à l'école (maîtres/élèves, élèves/élèves), en mettant les normes en action, édifient l'existence sociale du groupe. Cependant, l'histoire scolaire témoigne d'une sorte de glissement, ou de substitution, où travail et réussite, envisagés en termes de promotion et de notes, sont devenues la principale expression formulée de la scolarité. Bien que tout un univers d'expériences sociales, de rituels plus ou moins conscients, se déploie, évolue, influence les modes d'agir, de sentir et de penser, celui-ci n'est pas identifié, encore moins imaginé, comme susceptible de favoriser l'intégration. Les enseignants peuvent-ils continuer à ne percevoir dans leur pratique quotidienne que ce qui est dans les normes ? La gestion des relations avec et entre élèves représente une activité intense dans le monde scolaire. C'est elle qui autorise l'intégration de la différence. Comme en témoigne les scènes ethnographiques rapportées par les deux auteurs, « *si l'enseignant arrive à voir et comprendre la portée des interactions horizontales dans le développement des enfants des*

¹ *ibid.*, p.87.

² Lantier (N.) et coll., *op. cit.*, p. 233.

³ L'institution scolaire constitue une culture, dans le sens où elle est structurée autour d'un ensemble de valeurs qui lui sont propres et qui agissent globalement sur ses membres.

minorités, il sera à même de fournir discrètement des conditions plus favorables à l'établissement de certaines d'entre elles, en permettant par exemple que certains enfants s'assoient ensemble, ou en chargeant certains élèves d'une tâche commune¹ ». En prenant conscience des différentes facettes de son rôle d'acteur, l'enseignant dispose de plus de moyens pour évaluer la qualité de son jeu et participer à une école intégrante.

Parce que le processus d'exclusion sociale constitue un des plus grands risques que devront affronter les pays développés dans les prochaines années, il est temps que les institutions reconnaissent leurs responsabilités. Au moment où nos sociétés semblent décidées à nous demander davantage de comptes sur la légitimité de nos actions, l'idée d'utiliser des outils fiables n'a rien d'original mais s'avère opportune. Les classifications constituent l'un des procédés objectifs qu'utilise le monde médical pour distinguer le normal du pathologique, rationaliser et soutenir les politiques médico-éducatives. L'évaluation à l'école nous semble, par ailleurs, la voie à emprunter pour le changement des pratiques, cerner les priorités et en asseoir l'existence. Dans les chapitres suivants, nous abordons, d'abord, la question des classifications pour éclairer, ensuite, celle de la problématique générale de l'évaluation. Nous réfléchissons, enfin, à la construction d'un outil spécifique susceptible d'accompagner les projets d'intégration scolaire.

¹ Vasquez-Brofman (A.) et Martinez (I.), op.cit., p. 157.

CHAPITRE II

DE LA CLASSIFICATION A L'EVALUATION

« Aucun navigateur ne peut se dispenser d'évaluer sa position, même s'il ne sait pas où il va ».

Henri-Jacques Stiker

2.1. LES CLASSIFICATIONS ET LA SANTE MENTALE

Déjà, dans l'Ancien testament, la naissance et l'organisation du monde sont inséparables de la dénomination et du classement. Toute chose créée est identifiée, nommée et répertoriée: classer correspond à une nécessité adaptative. Qu'on le veuille ou non, l'enfant, l'homme, quand ils sont en quête de découvrir l'ordre caché derrière le chaos de la perception vulgaire, classent. « *L'appareil cognitif, automatiquement et intuitivement, explique Maurice Reuchlin, construit et utilise, de façon permanente des systèmes de classifications* ». S'il existe deux manières de renoncer à comprendre et à agir, c'est bien en laissant les choses dans l'indistinct, dans le tout pareil ou le tout différent. « *La taxinomie est inévitable et, comme toute chose inévitable, elle finit par être légitime.* » écrit Stanislas Tomkiewicz¹. Si « *pour agir, il faut comprendre; pour comprendre, il faut connaître; pour connaître, il faut nommer...* »², nous pourrions ajouter: pour connaître, il faut communiquer et pour communiquer et nommer, il faut classer. Le lexique qui rend compte des activités de classement est riche. On parle de classification, de glossaire, de nomenclature, de taxinomie, de nosologie, de nosographie... Les trois derniers vocables méritent définition. La taxinomie est une classification hiérarchique établie selon un ou plusieurs critères explicites³. C'est un instrument indispensable à toute démarche intellectuelle concernant la connaissance. La nosologie est la branche de la médecine qui s'occupe de nommer les maladies, de les définir et de les étudier dans toutes leurs circonstances. Elle classe les phénomènes dans des buts médical, théorique et pratique. La nosographie est une distribution méthodique dans laquelle les maladies sont groupées par classes, ordres, genres, espèces selon le modèle botanique et zoologique⁴. Remarquons que la distinction

¹ Tomkiewicz (S.), « Avantages et inconvénients de la classification », in « Handicaps et inadaptations; Les classifications et la santé mentale », Les Cahiers du CTNERHI, Actes du séminaire du 6 décembre 1990, n°57, janvier-mars 1992, pp. 87-95, p.89.

² Docteur Thuriaux, intervention au colloque organisé par le CTNERHI en novembre 1988 sur les concepts et l'application de la Classification internationale des handicaps.

³ « *Les premières grandes taxinomies ont été créées en botanique et en zoologie, ce n'est que récemment qu'elles sont apparues dans les sciences humaines* ». in Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation Landsheere, Paris, PUF, 1979, p.260.

⁴ Lanteri Laura (G.), « Classification et sémiologie », Confrontation psychiatrique, pp. 57-71, n°24, op.cit.,p.54.

nosologie/nosographie est aujourd'hui caduque. Pour parler des classifications, on emploie plutôt le terme de nosologie. Tout système de diagnostic psychiatrique est un mélange de classifications établies selon des critères divers: étiologique, pathogénique, évolutif, pronostique, symptomatique. Stanislas Tomkiewicz¹ propose de diviser les classifications, du point de vue épistémologique, en deux tendances. Les nomenclatures, sans prétentions scientifiques, sont purement utilitaires et pédagogiques; elles se prétendent dépourvues de tout principe théorique. Les classifications adoptent, pour modèle, les principes botaniques et zoologiques élaborées au XVIII^e par Linné en Suède et Buffon en France. Elles se veulent explicites, rationnelles, naturelles et philosophiques et reposent sur les symptômes et les signes observés. En s'appuyant sur les doctrines qui règnent dans le lieu et au moment de leur élaboration, elles reflètent peu ou prou les théories dominantes.

Sans entrer dans un historique détaillé des classifications², il convient de rappeler quelques étapes où se nouent leur destinée et leurs avatars. Les premières tentatives nosologiques remontent à Hippocrate qui différencie quatre tempéraments. Au début du XVII^e siècle, Salbias³ propose une classification des maladies psychiques, peu éloignée de celle d'Hippocrate. D'autres essais sont entrepris au XVIII^e siècle, avec parfois des points de vue différents. L'histoire est témoin des oppositions qu'elles déclenchent, où virulence et passion ne sont pas exemptes. Entre 1850 et 1945, les querelles idéologiques et théoriques s'enveniment à propos des enjeux concernant les frontières, comme celles entre la neurologie et la psychiatrie, entre le social, le juridique et le moral. Parfois, des concepts distincts recouvrent la même réalité clinique. « *Nos sociétés semblent ne pas savoir à qui confier une série de comportements et d'agissements qu'elles ne peuvent assumer comme normaux* »⁴. A la fin du XVIII^e siècle, l'ouvrage de Philippe Pinel tente de distinguer les maladies mentales dans le capital de savoir accumulé par les Anciens. En les objectivant selon le modèle botanique, le médecin-aliéniste effectue une classification qui unifie la psychopathologie. Faut-il parler d'illusion lorsqu'on évoque l'espoir de ces premiers grands classificateurs de l'âge classique qui cherchaient à épuiser la totalité du réel? Ces systématiciens ressemblent à ces gens qui essaient de « *clarifier un liquide trouble en le versant d'un récipient dans un autre* »⁵. Au XIX^e siècle, une classification à base étiologico-clinique est conçue. Elle constitue longtemps un pôle de référence centrale. Elle voit progressivement le jour grâce aux travaux de Philippe Pinel, puis d'Esquirol. Cette classification propose trois cadres: l'arriération, la psychose et la pathologie du caractère. Dans les années 1940-1950, cette orientation est maintenue dans la classification de Daniel Lagache, reprise avec quelques variantes par Robert Lafon. Le découpage très précis de cette classification va soutenir la politique médico-éducative qui couvre la France de l'époque, d'établissements spécialisés, internats pour la

¹ in « Historique des classifications mentales », Les Cahiers du CTNERHI, n°57, op. cit.

² Nous l'avons abordé dans le chapitre 3, partie I.

³ Salbias, médecin de Jean XXII, distingue trois catégories: les « fatuitas », les « insanitas », le « délirium ».

⁴ Tomkiewicz (S.), « Historique des classifications en santé mentale », pp.3-7, op.cit., p.6.

⁵ Expression de Hoche, citée par Berner (P.) et Luccioni (H.) in « Aperçu historique sur les mises en ordre des maladies mentales », Confrontation psychiatrique, « Classification et Psychiatrie », n°24, Paris, 1984, pp.11-36, p.35

plupart, destinés à des catégories, séparées les unes des autres, selon des critères étiologico-cliniques¹. Découpé en trois grandes catégories, l'arriération et les déficiences mentales, les troubles de caractère et la psychose, le modèle de Lafon a donné naissance aux agréments encore en vigueur aujourd'hui.² Après la seconde guerre mondiale, les historiens notent un désintérêt général pour la nosologie, désintérêt qu'ils interprètent comme un phénomène américain lié au déferlement de la psychodynamique. En 1949, l'OMS, qui a charge de coordonner à l'échelon mondial les recherches et ses applications, prend conscience de la nécessité de « se mettre d'accord » sur le relevé et les définitions des catégories diagnostiques. Après une première proposition de classification, des experts mettent au point l'ICD.³ « expression actuelle d'un certain consensus international »⁴. On assiste alors à une renaissance de la nosologie. L'Institut national de la santé et de la recherche publie, en 1968, la Classification française des troubles mentaux. Celle des troubles de l'enfant et de l'adolescent de Roger Misès reçoit, par l'intermédiaire de Nicole Quémada, la garantie scientifique de l'INSERM.

Si on ne peut pas ne pas classer, le seul débat qui paraît incontournable est celui de la légitimité. L'histoire montre en effet l'insoutenable légèreté de certaines classifications⁵. Profusion rime avec confusion. La multiplication des propositions de diagnostics qui tentent d'identifier et de différencier des entités cliniques a plus souvent augmenté la pénombre du compliqué qu'introduit l'éclairage du complexe. Deux exemples illustreront notre propos. Le premier est emprunté à l'excellent ouvrage, déjà cité, d'André Michelet et Gary Woodill. Des oligophrènes, déchéants, *minus habens* de Gustave Baguer, ou les anormaux et débiles d'Alfred Binet aux dégénérés de Thulié, aux retardataires d'Apert et aux arriérés de Désiré-Magloire Bourneville, en passant par les faibles d'intelligence de Fourcade, jusqu'aux enfants irréguliers d'Ovide Decroly, les déficients psychiques ou retardés psychiques de Hoffer, la liste, pourtant longue, n'est pas exhaustive des vocables employés pour le seul champ mental. Même si ces termes ne sont pas équivalents et renvoient à des conceptions diverses, force est de reconnaître qu'il se constitue toujours des classes, que les mots s'usent vite. D'un point de vue pragmatique, il paraît difficile de se comprendre, de communiquer quand chacun possède son propre langage. Le second exemple, actuel, est tout aussi révélateur. Nous nous servons aujourd'hui des expressions de handicap intellectuel, de déficience intellectuelle, de troubles associés, comme de fourre-tout dans lesquels on trouve aussi bien des inhibitions névrotiques, des enfants souffrant de misère sociale et affective ou de carence éducative. Faut-il alors se poser davantage la question de l'intérêt et de la nécessité des classifications. Est-il encore possible de se convaincre de l'utilité de s'approprier ces outils ?

¹ Misès (R.), Jeammet (Ph.), « La nosographie en psychiatrie », Confrontation psychiatrique, 1984, op.cit., pp.251- 270

² C'est là une raison pour utiliser le moins possible ces catégories, survivance d'un modèle dépassé.

³ ICD, International Classification of Diseases ; en français, CIM, Classification Internationale des Maladies.

⁴ Berner (P.) et Luccioni (H.), *ibid.* ,p.31.

2.1.1. Les classifications : un impossible nécessaire

Est-il d'ailleurs bien raisonnable de classer les maladies alors qu'on traite des malades ? N'y a-t-il pas danger de « chosifier » le symptôme en lui donnant une place, une seule, et par là statuer celui qui en est porteur, en le figeant définitivement dans la catégorie appropriée ? Les diagnostics tendent, encore aujourd'hui, à dissoudre la question au profit d'une commodité fixiste. Etiqueter la personne, la réifier, la considérer comme un objet de soin ou de recherche, risque de faire oublier que c'est avant tout un être humain singulier, unique. Un tel dérapage est repérable dans les effets du langage: on parle des handicapés, des schizophrènes..., quand ceux-ci sont plus précisément des êtres humains porteurs d'une déficience, d'une schizophrénie... Cette distorsion dangereuse est profondément inscrite dans les habitudes. Que serait une classification « dont l'utilisation pourrait aboutir à une évaluation diagnostique schématique risquant de compromettre la relation médecin/malade au profit d'un étiquetage pseudo-scientifique? »¹. En plus du caractère inévitablement réducteur, n'y a-t-il pas une rigidité constitutive de ces schémas ? Ne faut-il pas se méfier des mots, d'autant, quand ils deviennent des mots-valise qui portent tout et n'importe quoi ? Stanislas Tomkiewicz dénonce l'ambiguïté et le caractère flou et difficilement communicable de certains termes dans bien des classifications. Il donne des exemples. Le terme « handicap » revêt plusieurs sens, et le travail sera long pour faire accepter, à l'ensemble de la profession, la signification que lui ont donné Philip Wood et l'OMS. La psychiatrie, de son côté, désigne la psychose comme une déstructuration de la personnalité plus grave que la névrose, moins grande que la démence ou l'arriération profonde. Elle représente dans tous les cas un diagnostic structural dans le sens de la métapsychologie freudienne. Le débat reste cependant aujourd'hui ouvert entre les hypothèses organicistes et psychogénétiques. L'autisme est-il la forme la plus achevée de la psychose ou un trouble manifestement congénital, dont les bases sont à rechercher dans le cerveau² ? Est-il possible de trouver son chemin dans cette tour de Babel ? Les croyances, qui imprègnent l'appréhension scientifique, ne rendent-elles pas caduque toute utilisation des classifications, que ce soit au moment de la prise d'information, de l'observation, de l'interprétation ou de la décision de retenir tel ou tel critère ? La subjectivité corrode forcément l'objectivité. Toute classification devrait répondre, à l'instar des tests, aux exigences de fiabilité, de reproductibilité, de sensibilité et de spécificité. Des expériences concernant la fidélité inter-juges³ n'ont pas toujours donné des résultats probants. « Certains symptômes sont difficiles à définir de façon suffisamment précise pour que les psychiatres du monde entier portent le même jugement sur la présence ou l'absence des symptômes en question »⁴. Le danger consiste à croire qu'une classification sert à tout et pour tous. « Dans une perspective conventionnaliste, il serait bon de

¹ L'utilisation d'une classification place par définition le médecin dans une position de classificateur, de celui qui détient le savoir, et le pouvoir. La relation médecin/malade s'en trouve forcément affectée. Pull (C.B.) « Classification et critères diagnostiques », pp. 79-103, *Confrontations psychiatriques*, n°24, op. cit., p.96.

² « Avantages et désavantages de la classification », *Les cahiers du CTNERHI*, n°57, op. cit., p.91.

³ Le test est soumis à la sagacité de plusieurs « juges ». Si les résultats corrélerent, on dira que le test présente une fidélité inter-juges.

⁴ Wing (J.K.), *Confrontation psychiatrique*, n° 24, op. cit., p. 114.

*prendre conscience de ce qu'une seule et même classification ne saurait répondre aux besoins, en fait très différents, d'un politique, d'un clinicien, d'un chercheur... »*¹ Pour Roger Misès, il reste quand même l'espoir d'un consensus possible: « *En France, existent plusieurs classifications, selon qu'il s'agit de la Santé, de l'Action sociale, de l'Education nationale, de la Sécurité sociale... Chacun a sa classification ; si l'on arrive à harmoniser dans une classification française qui soit en même accord avec la classification internationale, ce serait un progrès considérable.* » De même qu'il n'y a pas de nosologie naturelle, il faut renoncer à l'espoir d'une classification empiriquement assurée, qui découperait, dans le champ des observables, des symptômes bien isolés. « *Une nosologie cohérente prenant ainsi en compte les corrélations, bien mise à l'épreuve de l'expérience, et embrassant tous les faits cliniques observés, n'a jamais été et ne pourra probablement jamais être élaborée* », poursuit J.K. Wing. Aucune classification ne peut prétendre à l'innocence. Quelle que soit la neutralité qu'elle prétendrait afficher, il y a toujours dans sa préparation une intention idéologique. « *Affirmer le contraire constitue le procédé le plus contestable utilisé pour établir, insidieusement, la primauté d'une idéologie* »². De tels arguments conduisent Ronald Laing à rejeter toute classification qui n'est « *qu'un outil de puissance, de pouvoir des psychiatres, très nocive pour les malades* »³. Peut-être les difficultés proviennent-elles d'un certain nombre de confusions qui entretiennent une méconnaissance, voire méfiance, à l'égard du sens, du rôle, des buts des classifications. La première consiste à confondre classification et classement. C'est une erreur, dit Pierre Minaire, de confondre la classification elle-même et son travail d'élaboration. La classification ne se réduit pas à l'affectation d'une personne aux classes d'une classification. Classifier revient à créer des classes en référence à des concepts pour tenter de donner de l'ordre et une dynamique, producteurs de sens face à une réalité complexe d'abord insaisissable. Le classement, lui, est une opération de rangement qui, au moins au moment où on l'effectue, stabilise et ordonne chaque élément sans que cette opération, en elle-même, ne produise du sens. La confusion des deux opérations fait que nombreux sont les praticiens hostiles à toute tentative de classification qu'ils perçoivent comme classement désignant, figeant, enfermement et, pour finir, excluant. Une autre source actuelle de litige provient de l'interminable feuilleton dans lequel se déchire le couple handicap/maladie. Tantôt on les oppose en prenant appui, par exemple, sur un découpage social, celui du sanitaire et celui du médico-éducatif ; tantôt on les confond. Ainsi, dans un récent document du CREA, l'on parle de guérison du handicap. Les querelles concernant l'autisme en sont un autre exemple. Or, depuis les travaux de Philip Wood et de l'OMS, les concepts se sont clarifiés. Quand on parle de handicap aujourd'hui, on devrait parler du processus général qui fait passer le sujet, atteint par une diminution de son efficacité et de ses capacités, à une situation de désavantage⁴.

¹ Berner (P.), Luccioni (H.), Confrontations psychiatrique, n°24, op. cit., p.35.

² Misès (R.), Jeammet (Ph.), Confrontation psychiatrique, ibid., p.251.

³ Laing appartient au mouvement d'antipsychiatrie. cité par Tomkiewicz (S.), « Avantages et inconvénients de la classification », Les Cahiers du CTNERHI, n°57, op. cit., p.88.

⁴ Nous renvoyons le lecteur au chapitre concernant le démembrement du concept de handicap.

Pour sortir du malaise épistémologique dans lequel nous place la question des classifications, il semblerait qu'il soit nécessaire de clarifier leurs buts. A quoi sert une classification ? Si nous avons déjà entr'aperçu ses risques, posons-nous la question de son utilité, son intérêt et sa légitimité. Pour les études épidémiologiques, les pouvoirs publics ont besoin d'un système d'informations fiable. Dans le cadre de la réforme du financement de l'Assurance Maladie, un vaste chantier est actuellement ouvert. La détermination des paramètres nécessaires permet d'affecter les patients à des groupes homogènes du double point de vue médical et économique. Or, cette mobilisation administrative dans le champ hospitalier général doit également toucher la psychiatrie. Il n'est pas exclu que le secteur médico-éducatif soit concerné à moyen terme.¹ Par ailleurs, il importe de disposer d'instruments de classification afin d'assurer la communication et l'évaluation des résultats des actions engagées. Les classifications facilitent la communication entre praticiens ou chercheurs. Elles autorisent aussi le contrôle des changements et l'étude des causalités de manière plus pertinente et plus objective. Elles constituent le terreau de toutes prédictions et recherches. Jacques Lacan parle à leur propos de « *patrimoine de l'expérience psychiatrique* », au sens où le savoir accumulé depuis les premiers nosologues représente aujourd'hui un édifice imposant. Toute nosographie répond à des conditions de construction rigoureuse où théories, maladies, signes sont mis en relation. A un niveau plus circonscrit, deux autres intérêts sont soulignés par J. K. Wing: les classifications permettent, premièrement, d'affecter chaque objet à une classe d'un ensemble, et à une seule, grâce à des critères d'identification et de différenciation. L'appartenance à une classe implique des informations étiologiques, pathogéniques, thérapeutiques et pronostiques. La distinction des catégories donne des outils conceptuels dont la théorie et la pratique ne peuvent en fait se passer. D'autre part, les classifications ne sont pas des exercices techniques et a-théoriques, mais suggèrent une mise en sens, l'élaboration d'hypothèses sur l'orientation thérapeutique ou préventive à engager. « *Affirmer une maladie*, dit G. Lanteri Laura, *c'est toujours écarter les éventualités voisines, qui risquent d'en usurper la légitimité* »². Les nosographies sont nécessaires pour établir une thérapeutique adéquate. « *La taxinomie, en nous obligeant au moins moralement, à définir aussi exactement que possible la population que nous prétendons traiter, permet d'évaluer si nos méthodes thérapeutiques sont bonnes pour telle ou telle catégorie de malades* »³. Parce que l'élaboration de projets individuels ou institutionnels n'a pas de sens sans instruments fiables pour qualifier la population concernée, classifications et nomenclatures ont leur place dans la rationalisation de l'espace clinique. Au delà de l'aspect pragmatique, la dimension éthique est, elle aussi, interrogée. Les discours sur le respect de la singularité de chacun ne supposent-ils pas que l'on soit capable de dire en quoi précisément chacun se distingue de l'autre ? Les classifications utilisées avec toutes les garanties possibles, peuvent aider à mieux déterminer les besoins spécifiques. Le danger menace toujours d'enfermer dans la case unique « du grand tout » de l'indifférenciation.

¹ Cf. les travaux du PMSI. Courrier du Chef de la mission PMSI à Mr le Professeur Misès, Octobre 1997.

² Lanteri Laura (G.), « Classification et sémiologie », *Les cahiers de CTNERHI*, n°24, op. cit., p.62.

³ « Avantages et désavantages de la classification », op. cit., p.90

2.1.2. Des principes à l'application.

La première classification médicale, au plan historique, apparaît au début du XIX^e siècle sous la forme d'une classification des causes de décès. Ainsi, comme le rappelle Annick Deveau, la CIM¹ « ... qui est utilisée par la plupart des médecins en France a derrière elle une histoire de plus de deux siècles ». L'élaboration d'un système d'information fiable en psychiatrie et le développement de la recherche épidémiologique constituent des impératifs pour l'administration de la santé et les praticiens. « Au premier rang des orientations de la politique de santé mentale engagée pour poursuivre la mutation du dispositif psychiatrique, s'inscrit l'amélioration de la connaissance de l'état de santé mentale de la population, des prestations et des services utilisés² ». La mise au point d'un instrument fiable, adapté aux enfants et aux adolescents, est susceptible de permettre les échanges internationaux. Actuellement, la CIM 10, proposée par l'OMS et utilisée par les praticiens français, est complétée par des classifications de troubles mentaux. L'OMS propose un chapitre 5 dans la CIM, largement inspiré du DSM, Diagnostic and Statistical Manual. Les praticiens français « boudent » les travaux américains, les thèses comportementalistes et le DSM en particulier. Ils lui préfèrent la CFTMEA, la classification des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent de l'équipe de Roger Misès. Lorsque l'administration veut connaître le profil des enfants pris en charge, elle utilise la CFTMEA³. Toutefois, soulignons que certaines équipes médicales, notamment dans les recherches en pharmacologie clinique, utilisent le DSM. Sans approfondir un sujet qui dépasse nos compétences, il convient d'en comprendre les enjeux. Pour Pierre Minaire, « La CFTMEA est avant tout une classification qui veut traduire l'organisation psycho-pathologique d'un individu, alors que là, (il parle de la CIM) nous nous trouvons devant une description qui est beaucoup plus symptomatique; et la crainte de certains psychiatres en France est qu'on introduise avec cette classification une réponse très comportementaliste, très cognitiviste, donc qu'on introduise sans le savoir, sans le vouloir, la classification nord-américaine, en particulier le DSM 3. » La CFTMEA, mise au point de 1987 à 1990, a été actualisée en 1991, puis en 1992. Soucieux de favoriser la communication internationale, des équivalences entre le cinquième chapitre de la CIM 10 et la CFTMEA ont été réalisées par l'équipe de Roger Misès. Elle constitue un outil maniable, adapté aux orientations dominantes de la pédopsychiatrie française, qui réussit à concilier « la nécessaire rigidité de toute taxonomie et la mouvance dynamique propre à la psychopathologie de l'enfance »⁴. « La classification

¹ Classification internationale des maladies dont le chapitre V est consacré aux maladies mentales.

² Girard (J.F.), Directeur général de la Santé, in Troisième édition CFTMEA, « classification internationale des troubles mentaux et du comportement », chapitre V de la CIM 10, préface, p.1.

³ Appréciée jusque là, mais très récemment controversée par le Ministère. Celui-ci souhaiterait que, à court terme, les psychiatres s'en dessaisissent au profit de la CIM 10. Des raisons administrativo-épidémiologiques se conjuguent à une volonté de cohérence internationale. L'intention vise à faciliter le chaînage des séjours, quelle que soit la discipline au titre de laquelle les séjours auront été réalisés (court séjour, soins de suite ou de réadaptation, psychiatrie adulte, psychiatrie infanto-juvénile. « Or, dit la lettre du ministère au Professeur Misès, dans les domaines autres que la psychiatrie infanto-juvénile, la CIM 10 est d'ores et déjà utilisée ». cf note1, p.356.

⁴ Misès (R.) et Quémada (N.) « Présentation de la classification », Troisième édition CFTMEA, op.cit., p.9.

statistique biaxiale, dotée d'un glossaire... s'ordonne autour de l'opposition entre l'axe 1 des catégories cliniques et l'axe 2 des facteurs antérieurs associés, éventuellement étiologiques, ce dernier étant lui-même subdivisé en deux rubriques distinctes, l'une pour les atteintes organiques, l'autre pour les conditions de l'environnement ». L'axe 1 est composé de neuf catégories cliniques de base. La catégorie « variations de la normale » permet, en particulier, de retenir l'idée d'enfant en difficultés scolaires non-pathologiques. L'axe 2 comprend les facteurs organiques et les facteurs et conditions d'environnement. Le codage, anonyme lors du traitement statistique, aboutit à un tableau tel que celui utilisé, en juin 1996, lors de l'enquête du Ministère de la Santé et de la CRAM Rhône-Alpes.

cas	sexe 1m,2f	âge	axe 1	axe 2	scolarité	intensité du suivi		
			principal	complémentaire	facteurs antérieurs ou associés organiques	facteurs antérieurs ou associés d'environnement		
15	1	10	301		154	211-214-243	1	3
22	2	15	201	804			1	3

Il signifie, par exemple, que le cas 15 est un garçon âgé de 10 ans et présentant une pathologie narcissique (301). Il n'y a pas d'indications complémentaires, mais par contre l'axe 2 est très utilisé : des facteurs organiques sont mentionnés (malformations congénitales non cérébrales (154)) ainsi que la dépression maternelle dans la période postnatale (211), les ruptures itératives des modes de garde (214) et des parents divorcés (243).

Le cas 22 est une fille (2), âgée de 15 ans, présentant un trouble à dominante hystérique (201) ainsi que des troubles des conduites alimentaires (804). Elle est scolarisée en classe ordinaire (1) et bénéficie d'une prise en charge d'une fois par semaine (1). Remarquons que le praticien n'a pas jugé utile d'utiliser l'axe 2.

Sans nous prononcer sur la validité de cette classification, nous pouvons dire que son utilisation facilite la qualification de la population accueillie, favorise la communication, et au-delà, autorise des études statistiques sur l'évolution des enfants et adolescents pris en charge. N'aiderait-elle pas également à trouver une cohérence entre profils et projets personnalisés ? Dans le cadre d'expériences d'intégration scolaire, par exemple, le croisement des données diagnostiques et des objectifs poursuivis ne constituerait-il pas des pistes de recherches fructueuses pour tous les professionnels ?¹

¹ Nos propres travaux s'inspirent de cette démarche. (cf. dernière partie).

Le DSM¹ est la classification adoptée par l'Association psychiatrique américaine. Elle est compatible avec la CIM-9-MC. Pour Roger Misès et Philippe Jeammet², le DSM représente un changement radical par rapport aux autres classifications. Fruit d'un énorme travail d'un grand nombre de psychiatres, il est d'une précision jamais atteinte dans les critères de classification. Il adopte une approche syndromique quasi systématique. C'est un outil qui cherche à établir un ensemble de règles claires. Il se veut a-théorique. Trop d'incertitudes pèsent sur l'étiologie dans la majorité des troubles mentaux. La prise en compte d'un tel état de fait entraîne la disparition, dans le DSM, de certains termes jugés ambigus, voire incertains, tel « psychose infantile » devenu « troubles globaux de développement ». Les manifestations de la névrose sont par ailleurs réparties entre les troubles affectifs, anxieux, somatiques, dissociatifs et psychosexuels. Les informations données sont purement descriptives. Il est toutefois légitime de s'interroger sur la possibilité d'une conception qui se veut neutre et sans a priori. « *Toute classification joue inévitablement un rôle de modèle, affirment Roger Misès et Philippe Jeammet, tant pour le clinicien que pour la société pour laquelle elle contribue à forger une représentation de la maladie mentale qui, à son tour, influence la façon dont les patients exprimeront leurs difficultés* »³. Le DSM masque difficilement son allégeance aux thèses comportementalistes. Refusant la prise en compte de la « boîte noire », qui constitue pour les behavioristes le monde interne et le fonctionnement mental⁴, ses concepteurs décident de s'appuyer sur des critères purement externes. Cet effort d'objectivation et de quantification les empêche, du coup, de se dégager d'une référence à un individu « moyen » reflétant un arrière-fond adaptatif et de conformisme social. L'orientation de ce travail se situe dans le courant psychiatrique néo-kraepelin nord-américain, qui témoigne, à la fois, d'un regain d'intérêt pour les symptômes et un souci d'homogénéisation des groupements diagnostiques⁵. Le DSM est une classification à cinq axes. Les catégories et sous catégories comportent des critères d'inclusion ou d'exclusion, reposant essentiellement sur des comportements observables. Les premier et deuxième axes comprennent tous les troubles mentaux. L'axe II est réservé à la catégorie des troubles de la personnalité chez les adultes et les troubles spécifiques de développement des enfants et des adolescents. L'axe III concerne les troubles et affections physiques. L'axe IV sert à relever la sévérité des facteurs de stress psychosociaux. Ne sont comptabilisés que les événements objectivables, significatifs pour l'observateur. L'axe V établit le niveau d'adaptation et de fonctionnement le plus élevé dans l'année écoulée. L'instrument présente les défauts de ses qualités. Son maniement exige un effort soutenu et nécessite de se référer constamment au manuel. Le comportementalisme tend par ailleurs à fixer

¹ Le DSM a fait l'objet de multiples révisions. Nous en sommes actuellement au DSM IVR.

² Misès (R.) et Jeammet (Ph.), « La nosographie en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent », Confrontation psychiatrique, n°52, op. cit.

³ Misès (R.) et Jeammet (Ph.), op. cit., p. 259 -260.

⁴ Sur lesquels il n'est possible que d'émettre des hypothèses. Une approche rationnelle se doit donc d'éviter de toucher à cette boîte noire, d'où la centration sur les comportements observables.

⁵ Ainsi, en remplaçant le diagnostic « réaction hyperkinétique de l'enfance » par la catégorie « troubles déficitaires de l'attention », le DSM exprime la conception prévalante actuelle aux Etats-Unis qui en fait un déficit d'ordre cognitif.

le diagnostic, en laissant peu de place à ce qui peut advenir de nouveau chez un enfant ou un adolescent. Or, c'est là sa carence la plus vivement dénoncée. « *L'expérience quotidienne de la psychiatrie des enfants montre que l'évolutivité des troubles change leur description, que les processus stables ne peuvent être décrits à cette période de la vie, qu'enfin les modalités de contact avec le sujet désigné comme consultant et malade par sa famille et avec cette famille modifient le tableau clinique lui-même.* »¹. En restant prisonnier du symptôme, en refusant l'approche psychopathologique, le DSM ne rend pas compte des différences d'organisation de la personnalité. Ses buts n'en restent pas moins positifs dans l'ensemble. L'introduction du Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux en dénombre dix². Il permet d'orienter le clinicien dans les choix de ses décisions, en particulier thérapeutiques et de présenter une fidélité inter-juges élevée pour chacune de ses catégories. Les cliniciens et les chercheurs d'orientations théoriques différentes l'adoptent parce qu'il reste compatible, dans la mesure du possible, avec la Classification Internationale des Maladies et évite le recours à une terminologie ou à des concepts nouveaux. Un consensus s'établit sur la signification de certains termes diagnostics indispensables, mais utilisés sous des acceptations variables. Les termes passés, ne présentant plus d'intérêt, sont abandonnés de nos jours. En accord avec les résultats d'études empiriques sur la validité des catégories diagnostiques, les sujets peuvent être caractérisés. Les membres de la Task Force³ se sont engagés, par ailleurs, à rester ouverts aux suggestions émises par d'autres cliniciens et chercheurs. Les élaborations successives du DSM ont effectivement abouti à une version utilisable par les praticiens d'orientations théoriques différentes et permettant une fidélité diagnostique inter-juges largement supérieure à celle obtenue avec d'autres systèmes de classification. La mentalité française est encore réfractaire à son adoption. Il est essentiellement utilisé aujourd'hui par les psychiatres qui travaillent en pharmacologie.

La Nomenclature « Déficiences, incapacités, désavantages » émane des travaux de Philip Wood ; c'est la traduction française de la Classification Internationale des Handicaps (CIH). Elle est officialisée par l'Arrêté de mai 1988 et est connue des Commissions ad hoc et des établissements. Elle constitue un précieux outil d'analyse. Ses développements couvrent un large éventail de situations. L'école, elle-même, peut en faire usage, comme le préconise le BOEN, dans l'Arrêté du 9 janvier 1989. Il n'est pas question de médicaliser les difficultés scolaires, mais seulement de parvenir à les discerner. La Nomenclature aide à s'interroger tant sur ce que révèlent les besoins de l'enfant, que sur le rôle du milieu social et physique dans l'élaboration du processus de l'échec. Ainsi, s'agissant du repérage des causes relatives aux difficultés scolaires, trois sections parmi les sept désavantages nous intéressent particulièrement: l'occupation, c'est-à-dire la capacité d'un individu d'occuper d'une façon générale son temps comme les personnes de son sexe, de son âge et sa

¹ « Classification internationale des troubles mentaux et du comportement », chapitre V de la CIM 10 Troisième édition, CTNERHI, Paris, p.5.

² Pull (C.B.), « Classifications et critères nosographiques », *Confrontations psychiatrique*, n°24, op. cit., p.90.

³ La « Task Force on Nomenclature and Statistics » de l'Association Américaine de Psychiatrie est composée de quatorze Comités Consultatifs.

culture, la scolarité et l'intégration sociale. Les autres rubriques, l'indépendance économique et le travail, concernent davantage les Services de Suite des institutions¹. Les deux dernières, l'indépendance physique et la mobilité renvoient essentiellement au handicap moteur. Si les sections que propose cette Nomenclature, sont relativement peu nombreuses et leur pouvoir discriminatif faible, elles enrichissent de façon sensible les Rapports de fonctionnement des institutions². Croisées avec les moyens qu'apporte l'environnement institutionnel, elles donnent aux équipes des outils communicables et constituent une aide méthodologique pour élaborer des projets individuels. A l'instar de l'aide apportée aux institutions médico-sociales, la Nomenclature favorise le travail pluridisciplinaire dans le cadre de l'intégration scolaire. C'est sur les aspects fonctionnels et sociaux du problème que se porte l'attention des partenaires, attention dirigée, en même temps, du côté de l'enfant (quelles sont ses capacités et ses incapacités), et du côté de l'espace de vie sociale, a fortiori l'espace scolaire lui-même (comment rendre celui-ci accessible ?). L'enfant en difficulté à l'école réclame une approche systémique qui « distingue sans disjoindre » et « relie sans confondre » efficacités/déficiences, capacités/incapacités, avantages/désavantages. Est-ce là le début d'une mise en question radicale des pratiques évaluatives traditionnellement en usage dans l'espace scolaire ?

2.2. PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'EVALUATION

Aujourd'hui, rares sont les publications qui n'utilisent pas le mot « évaluation » au fil de leur argumentation. Tout est peu ou prou évalué : des stratégies des acteurs aux politiques qui les légitiment, tout semble devoir passer au scanner de l'évaluation. L'ascension du terme dans l'échelle de fréquence sémantique peut-elle se réduire pour autant à un simple effet de mode ? L'évaluation n'est pas un vocable récent. Si on n'en trouve pas trace dans les textes anciens, Littré le repère dès la fin du XVI^e siècle dans les avis de la Cour des comptes. Etymologiquement, ce mot est issu de l'ancien nom « *value* », participe passé substantivé du verbe valoir. C'est au début du siècle que sont nées les techniques d'évaluation qui n'ont cessé de se développer et de se diversifier depuis lors. Moins qu'une mode, le mot s'impose finalement et apparaît davantage comme un mode de communication³. « *A l'interface de la connaissance et de l'action, commente un chercheur du CTNERHI* ⁴, *l'espace de l'évaluation est un espace de rencontres, de dialogues, de confrontation entre les différentes catégories d'acteurs qui travaillent ensemble* ». Cet espace n'est pas sans

¹ Les institutions médico-sociales pour adolescents ont l'obligation de constituer un Service de Suite en leur sein avec pour mission de suivre les jeunes adultes pendant trois ans, au moins, après leur sortie de l'établissement.

² Obligation est faite aux institutions médico-sociales d'élaborer un Rapport annuel -joint aux documents préparatoires du budget prévisionnel de l'année suivante- et qui doit, notamment, décrire la population accueillie.

³ Dans notre enquête, trois personnes sur quatre considèrent que « les notes sont un moyen d'échange entre l'enseignant et ses élèves. »

⁴ « L'évaluation dans le champ des pratiques sociales », Séminaire organisé par le CTNERHI le 3 décembre 1982, *Flash Informations*, PUF, hors série, p.1.

paradoxes. L'évaluation est le lieu par où s'expriment, mais non sans confusion, les préoccupations sociales, culturelles et scientifiques les plus vives. De la confrontation, naissent des tensions. L'actualité médiatique du mot évaluation révèle, dans l'inquiétude d'un siècle finissant, les luttes scientifiques et technologiques aux prises avec les exigences de rationalité et de déontologie. Il est difficile de savoir ce qui finalement prime dans cette conflictualité sourde, mais agissante. Si l'évaluation correspond, dans quelque domaine où elle s'exerce, à un souci du « faire efficace », ce souci reste toujours partagé, en son fond, entre une logique sociale et une logique de marché. L'évaluation avoue plus ou moins clairement ses rapports ambivalents avec le contexte qui la détermine. Parce que elle est d'abord intention, y voir clair s'impose si on refuse les risques de manipulation. La réactivité des acteurs à son évocation n'apparaît pas seulement conjoncturelle. Avant d'être épreuve sociale, l'évaluation est aussi expérience intime. Elle renvoie celui qui l'entreprend à son projet, tissé autant des fils solides de son savoir-faire professionnel que de ceux, plus ténus, de ses convictions personnelles. L'évaluation est implication, et à ce titre, elle ne laisse personne indifférent. Si elle n'est pas lieu de rêves, elle n'est pas non plus un concept neutre, ni l'exclusivité d'un brutal engouement médiatique. Sa polysémie ne facilite d'ailleurs pas son appréhension. Elle rime avec sanction, mesure, vérité scientifique ou jugement de valeur. Elle fluctue entre des prétentions d'objectivité et des aveux de subjectivité, entre l'obsession du quantitatif et la revendication du qualitatif, entre la maîtrise et la guidance. Gorgone aux yeux changeants, substituables et toujours renaissants, l'évaluation jette des regards multiples. Lieu de fantasmatisations et d'émotions contradictoires, elle paraît réveiller des expériences intimes plus ou moins diffuses. « *L'évaluation posée sur ce que les autres font, me font, est d'abord, et pour longtemps, écrit Daniel Hameline, frayeur, envie, horreur, extase, répulsion et attirance* »¹. A l'interface du conscient et de l'inconscient, les représentations qu'elle suggère sont teintées de colère, d'agressivité et d'envie. Chacun a son mot à dire sur l'évaluation, en positif, en négatif, en doléances ou en récriminations. Un foisonnement de représentations opacifie l'appréhension de ce concept flou et protéiforme. Tout n'est pas rationnel dans le débat sur l'évaluation ! D'aucuns disent qu'il est de l'ordre du Surmoi, qu'il menace l'équilibre narcissique. Au delà de l'objet technique, scientifique, rationalisable et maîtrisable, se nouent et se dénouent des enjeux plus ou moins avoués/avouables.

Nous avons dégagé au moins trois lieux communs dans les discours recueillis auprès des différents acteurs que nous avons rencontrés, trois évidences transversalement repérables se donnant à déchiffrer comme trois équations fantasmatiques : l'évaluation comme jeu relationnel ; l'évaluation comme savoir ; l'évaluation comme pouvoir. Ces trois équations constituent, à nos yeux, trois refoulés. Leur dénonciation peut débloquent l'opérationnalisation du concept. Quand elles envahissent l'espace de l'évaluation, ces équations latentes, opèrent dans le réel, renforcent le syncrétisme et les réactions défensives.

L'évaluation comme jeu relationnel est sans doute l'équation la plus spontanément évoquée. Elle avoue le but du jeu, pas forcément où on

¹ Hameline (D.), « De l'estime », in Delorme (Ch.) et CEPEC, L'évaluation en question, Paris, ESF, 4^e édition, 1992, p.199.

l'attendrait. Elle n'encourage pas le changement, mais au contraire, maintient en l'état. Chacun se réfère ici à son expérience scolaire, sur le jeu et l'enjeu des notes, comme sur les transactions qu'elles autorisent. Les travaux docimologiques sont peu ou prou connus des enseignants qui cantonnent cependant leur utilité et leur intérêt aux logiques d'orientation et de positionnement social. Mais si la plupart des enseignants disent utiliser des notes, peu connaissent les propriétés qui leur conféreraient une valeur scientifique. En fait, ce n'est pas tant la validité et la sensibilité de la note qui semble importer. Celle-ci fait partie explicite et implicite des négociations. Les élèves, y compris les moins performants, disent apprécier les notes. Elles sont autant demande de repérage que de reconnaissance. L'apparence mathématique, semble renforcer le crédit narcissique de l'opération. Comme le « je » naît dans et par l'ordre du social, l'élève naît dans et par le regard de son enseignant. La note réifie en quelque sorte l'expérience jubilatoire du miroir lacanien.

L'évaluation comme savoir apparaît, elle aussi, un fantasme prégnant. Considérée comme affaire de techniques, elle appartient au jeu exclusif de l'expert. Les multiples manières d'évaluer confèrent, au départ, à celui qui l'entreprend la caution nécessaire à son effectuation. Un savoir précède toujours l'entreprise d'évaluation. A la rigueur, à la rationalité et la scientificité, se lient imprudemment des convictions, des croyances et des certitudes. L'évaluation trouve toujours à son origine des motifs et des motivations ; leur rôle ne garantit pas leur légitimité a priori. Entre le Charrybe du jugement de valeur moral, fondé ou inféodé, et le Scylla de la caution scientifique, élucidante ou péremptoire, la navigation se fait souvent à vue. L'évaluation comme savoir fonctionne comme un couple magique envié, à défaut d'être maîtrisé.

L'évaluation comme pouvoir ressortit davantage d'une opération de coupure : il y a ceux qui évaluent et ceux qui sont évalués. Par des mécanismes d'emboîtements, la logique se complexifie. Ainsi, l'enseignant, qui évalue ses élèves, est évalué par l'inspecteur, lui-même évalué par un supérieur hiérarchique. Dans ce jeu, les fonctions reconnues à l'évaluation se déplacent sur un continuum vectorisé qui va de la soumission à la domination en passant par un point neutre qui serait la validation. Dans leurs pôles extrêmes, les expériences suscitent des angoisses paranoïdes.

Dans les tensions réelles et/ou imaginaires que la société actuelle exerce plus ou moins sourdement, faut-il souhaiter pour autant échapper à l'évaluation ? Parce qu'elle est omniprésente et toujours intéressée, elle mérite le plus d'attention. L'évaluation a pour seule issue de se situer entre connaissance et action. Il convient plus que jamais de réfléchir au bon usage de l'évaluation¹. A quelles conditions celle-ci sera-t-elle capable de répondre effectivement aux besoins sociaux qui se manifestent, sans distorsion, sans méprise, sans emprise ? N'est-il pas opportun de tenter la gageure d'évaluer l'évaluation ? Depuis le début du siècle, le concept est invoqué, convoqué, malmené au point d'interdire de savoir ce qui participe réellement d'une démarche évaluative. Suffit-il d'estimer, de juger, de jauger, de mesurer, d'apprécier ? Nombreux sont les verbes

¹ Hadji (Ch.), L'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF, coll. « L'éducateur », 1992.

susceptibles de désigner l'acte d'évaluation¹ ; mais, est-ce équivalent ? Répondre suppose engager un effort de clarification conceptuelle.

Nous cherchons, dans un premier temps, à comprendre dans une perspective historique. Du début du siècle à nos jours, les préoccupations concernant l'évaluation sont-elles restées les mêmes ? Nous dégageons et explicitons deux paradigmes différents capables d'éclairer le sens d'une évolution. Ces paradigmes, historiquement situés, semblent avoir œuvré en effet à l'orientation des modes d'action. Dans un second temps, nous tentons une approche philosophique en nous interrogeant sur les intentions de l'évaluation. Celle-ci renvoie toujours à un projet qu'il convient d'identifier. Selon qu'elles mobilisent le juge, l'expert ou le philosophe, les démarches, les logiques et les fonctions ne sont pas les mêmes. Pour que l'action gagne en rigueur et en intelligence, la première règle est de savoir distinguer les différentes philosophies qui animent l'évaluation².

Approche historique : de la mesure au pilotage.

Dès le XIX^e siècle, l'on repère dans l'histoire sociale, les premières préoccupations concernant l'évaluation. Avec ces conquêtes post-révolutionnaires que sont les examens et les concours, se posent en effet des questions de sélection et de justice. On assiste progressivement à la construction et à la mise en place de règles formelles susceptibles de garantir un fonctionnement institutionnel cohérent en accord avec les principes républicains. Les premières critiques concernant le régime des examens et des concours remontent sans doute à Alfred Binet, au début du siècle. Dénonçant les perturbations émotionnelles et la fatigue intellectuelle que toutes épreuves de ce type provoquent, le psychologue fustige du même coup leur caractère aléatoire. Aux pratiques de notations courantes, celui-ci souhaite substituer des tests étalonnés, scientifiquement éprouvés. En 1922, Roger Piéron engage une vaste recherche sur le certificat d'études primaires. En retenant ce terrain d'études, il répond autant à un réel questionnement scientifique (l'épreuve est-elle juste, au sens de la justesse ?) qu'à une exigence éthique (l'épreuve est-elle juste, au sens de la justice ?). Si Roger Piéron travaille à la rationalisation des épreuves en améliorant leur fiabilité et leur pouvoir discriminatif, c'est dans un souci premier de justice républicaine. Le certificat d'études primaires représente, dans la conscience collective, l'archétype des victoires sociales. Le chercheur invente la docimologie, c'est-à-dire l'étude des techniques d'examen. Le néologisme trouve ses racines dans les termes *dokime* (épreuve) et *logos* (science). Le courant docimologique inaugure ainsi les premières théorisations sur l'évaluation et avec elles, les premières remises en cause et les ambitions de maîtrise. « *Doter les correcteurs d'un mètre qui n'ait pas la souplesse du caoutchouc mais l'immuable rigidité de l'acier* », telles sont les prétentions du psychologue. Dans l'esprit des revendications intellectuelles d'Alfred Binet, tous les modes de notation passent au crible de l'exigence rationnelle et systématique. Les facteurs parasites et influents sont recherchés. Les examens sont-ils réussis par les plus compétents ? Constituent-ils un système

¹ Dans notre enquête, nous relevons pas moins de 60 verbes associés au terme « évaluer » !

² Nous nous attachons à les décrire en nous appuyant sur les travaux de Charles Hadji.

socialement fiable ou un gaspillage des ressources humaines ? Les concours permettent-ils un tri des compétences dont la nation a besoin ? Quelle est la place du hasard ? Est-il possible de réduire les écarts entre correcteurs ? Par l'observation et l'explication, la science de la mesure prouve, pas à pas, le manque de fidélité et de validité des examens : des biais de subjectivité altèrent les notes qui ne peuvent, dès lors, assurer la justice scolaire. Les efforts de la docimologie vont délibérément se concentrer sur la construction de méthodes et de techniques de mesure plus objectives autorisant des comparaisons. Des épreuves fiables, c'est-à-dire sensibles, valides et fidèles sont espérées. Des techniques de standardisation, de pondération, des méthodes, dites de centration de variables et des tests standardisés sont ainsi mis au point dans un souci constant de mettre la mathématique au service de la clarté et de la justice. Ce qui est mathématique, pense-t-on, appartient quelque part au registre de la vérité : « *La docimologie révèle des représentations, des attentes sociales et idéologiques, un contexte historique, une idée de la science et des sciences de l'éducation* »¹. En d'autres termes, elle est révélatrice d'un paradigme de l'éducation, paradigme entendu au sens de Kuhn, c'est-à-dire une communauté de croyances, de présupposés, de représentations constituant le credo qui organise les mentalités du moment.

Aussi, pour comprendre le paradigme docimologique, faut-il s'efforcer de repérer ses ancrages tant dans l'histoire sociale qui l'a vu naître, dans le contexte scientifique qui l'a cautionné, que dans les idées afférentes à l'éducation et à l'éducabilité qu'il sous-entend. Celui-ci est d'abord à référer à l'histoire de la société du début du siècle. L'invention que représente l'examen assure trois fonctions solidaires : celle de promotion des meilleurs, de repérage des talents, mais aussi une fonction de moralisation. Les mentalités sont marquées par leur attachement aux valeurs républicaines. Les recherches entreprises, visant à les consacrer, sont donc encouragées et cautionnées par les institutions dans leur besoin d'immuabilité. Elles structurent solidement l'espace social. Personne ne songerait à les soumettre à l'épreuve de falsifiabilité. Les arguments se tiennent, s'entretiennent et se naturalisent. En second lieu, la fascination pour les techniques mathématiques et statistiques le caractérise. Au début du siècle, les travaux des sciences humaines sont imprégnés des ambitions scientistes nées du positivisme comtien et du déterminisme darwinien. Dans ce contexte, les différences individuelles sont essentiellement étudiées à partir des fondements organiques, biologiques et génétiques. Un réseau épistémologique contribue à tisser des liens de causalité serrés entre le caractère inné des aptitudes, les modèles différentiels et hiérarchiques de l'intelligence et l'idée de la normalité, définie par traitement statistique à partir des résultats aux tests d'aptitudes. L'un des référents-clés de la docimologie est la loi dite de distribution normale des notes. Le modèle prétend rendre compte d'une sorte de « loi de nature », selon laquelle les caractéristiques physiques et, par inférence, les traits psychologiques se distribuent en fréquence, selon la courbe de Gauss. Ainsi, l'idée d'éducabilité se trouve dès lors subordonnée aux lois statistiques. Les choses passent, du chaos du hasard à la prévisibilité mathématique. La science, en démontrant le caractère inéluctable de la reproduction sociale, fonde et légitime le fonctionnement des institutions.

¹ Parisot (J.C.), in Delorme (Ch.) et CEPEC, op. cit., p. 43.

Un rêve de contrôle et de maîtrise, sous couvert de justice et d'égalité, se déroule. Qu'en est-il aujourd'hui ? Le même rêve est-il à l'œuvre ? L'actualité apporte-t-elle des démentis ? La nostalgie de la mesure vraie reste toujours dominante. Mais, la docimologie n'est opératoire, par ses analyseurs statistiques, que pour des échantillons de population suffisamment conséquents. En effet, le modèle gaussien de distribution n'est une référence pertinente que dans la mesure où deux caractéristiques sont vérifiées : d'une part, il importe que l'épreuve soit standardisée et étalonnée sur de larges populations ; d'autre part, l'intention appartient à une logique de repérage, de sélection, de classement ou d'admission certificative. L'on ne peut admettre le modèle gaussien dans une situation pédagogique : « *Il est inadmissible épistémologiquement et déontologiquement d'admettre comme allant de soi la courbe de Gauss dans une perspective pédagogique* »¹ écrit Jean-Claude Parisot, soupçonnant que de telles occurrences n'aient malheureusement déjà lourdement pénétré l'action pédagogique et ébranlé la foi en l'éducabilité. Quel que soit le niveau réel d'une classe, un enseignant jugera toujours les résultats comme se distribuant en trois tiers : les mauvais, les normaux et les forts.

Par ses caractéristiques et ses intentions, la docimologie n'est seulement qu'une activité de mesure, de constat, d'orientation, de certification sociale. Elle ne peut qu'être détachée de l'acte d'éducation. Si le paradigme docimologique est né au début du siècle, son influence a modelé en profondeur la mentalité scolaire et ses effets sont encore prégnants et réparables au quotidien. « *Actuellement, dans le système scolaire, affirme encore Jean-Claude Parisot, les décisions se prennent au vu de types d'évaluations qui constituent le corpus pris en compte par les travaux docimologiques traditionnels.* »² Il y voit là le danger tenace, responsable de l'immobilisme et des faillites du système scolaire, quand l'école est définitivement sommée de se démarquer des seules exigences du fonctionnement économique et des lois de stratification sociale. La logique pédagogique ne peut rester subordonnée à la logique sociale car la prétention première de l'école aujourd'hui est d'être pédagogique. Sans rompre totalement avec tout ce qu'il a permis d'éclairer, force est de constater que le paradigme docimologique ne peut pas répondre à ces intentions. Alors, cessera-t-il, un jour, de hanter l'école³.

Depuis une vingtaine d'années, des recherches d'obédiences diverses démontrent la vanité de vouloir réduire l'évaluation à une opération de mesure objective. Fût-elle minorée par une savante technicité, la subjectivité n'en reste pas moins prégnante. L'évaluation comme instrument de mesure fournit toujours un résultat d'une fiabilité douteuse. De nombreux facteurs influent : le comportement de l'évaluateur, le jeu des situations, les prises d'informations. « *L'évaluation, écrit Charles Hadji⁴, est toujours une lecture influencée* ». En rupture avec les méthodes statistiques, se développent des études à caractère sociologique, ethnographique, monographique. De l'obsession des chiffres et aux

¹ op. cit., p. 53.

² op. cit., p. 39.

³ En particulier, dénonçons la dictature de la moyenne !

⁴Hadji (Ch.), op. cit., p. 91.

lois des grands nombres, l'attention se polarise sur le qualitatif et le singulier. Les événements se déroulent sur fond de révolution sociale. L'école en particulier cesse d'être ce lieu idéalisé de promotion des fils méritants du peuple, mais devient espace pédagogique de tous les enfants. Cette nouvelle donne politico-sociale permet de faire place à une distinction salutaire, entre ce qui est de l'ordre de l'institutionnel et des exigences de sélection, et ce qui est de l'ordre de l'éducation et de la formation.

En effet, en passant de l'examen du paradigme docimologique à celui du paradigme du pilotage, ce qui relève des décisions d'ordre social et ce qui appartient à l'ordre pédagogique est distingué. Nous avons déjà montré que les fonctions afférentes au premier n'avaient qu'un intérêt institutionnel, dans le registre du jugement comparatif à visée éventuellement certificative. Le paradigme de pilotage s'affirme, a contrario, comme relevant d'une démarche de formation, de facilitation de l'action éducative. « *L'évaluation a pour fonction principale d'être au service des acteurs* »¹. Qu'entendre derrière cette affirmation apparemment banale ? L'évaluation se doit d'être souple et disponible pour être réellement utilisable et utilisée ; une autre conception de l'éducabilité et de l'éducation est requise. Le déterminisme n'est pas total, il y a une place pour l'acte éducatif. Les chercheurs en sciences de l'éducation différencient trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique ou prédictive dont les intentions visent à étayer la décision ; l'évaluation sommative qui permet de vérifier, d'attester, de certifier la formation ; l'évaluation formative qui guide l'action, cherche qu'elle soit mieux maîtrisée. Les décisions d'ordre social appartiennent au champ de l'évaluation sommative, dominée, on l'a vu, par le paradigme docimologique ; celles d'ordre pédagogique appartiennent au champ de l'évaluation formative et imposent désormais un nouveau paradigme dont le concept central et fondateur est celui de pilotage. Ici, l'intention dominante n'est pas tant de connaître objectivement que de réguler activement. L'espoir est moins l'objectivité que l'objectivation. « *Le progrès ne va pas de la subjectivité à l'objectivité mais de l'inadéquat au pertinent.* »² Ce qui compte, c'est davantage l'honnêteté avec laquelle les choses se formulent et permettent interaction et progression : voir, agir et multiplier les angles et les regards. Evaluer, c'est se poser la question du sens de ce qui se fait ; c'est faire émerger le quantitatif et le qualitatif, le quantitatif dans le qualitatif et le qualitatif dans le quantitatif. L'évaluation cesse d'être mesure, fin en soi, obsédante, mais s'affirme comme questionnement, mise en sens, avec le risque, aussi, d'être critiquée ; elle s'inscrit dans un courant instituant. « *Il faut penser le problème de l'évaluation à l'intérieur de celui de l'action pédagogique* »³, car l'évaluation est dynamique et mouvement. C'est elle qui permet, selon, les avancées, les réajustements de l'action. Quand l'évaluation ne mesure pas, elle peut alors analyser. Les modes de fonctionnements, les stratégies, les difficultés, les intérêts, les rythmes sont repérés, diagnostiqués pour permettre la régulation de l'activité pédagogique dans le sens d'un ajustement aux caractéristiques personnelles et culturelles des enfants. « *Est formative, selon Philippe Perrenoud, toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du*

¹ Hadji (Ch.), op. cit., p. 8.

² ibid., p. 101.

³ Hadji(Ch.),op.cit., p. 113.

développement dans le sens du projet éducatif »¹. Nous sommes loin ici de l'idée d'une trajectoire toute tracée qui n'aurait qu'à se dérouler selon sa logique propre, mais du côté du cheminement et de l'accompagnement. La régulation consiste à prélever des informations sur les résultats et les effets de l'action pour situer, d'une part, le résultat de cette action par rapport à l'objectif (feedback), et d'autre part, adapter et réorienter l'action pour mieux atteindre le but visé (guidance). « *L'évaluation est destinée à permettre d'apprécier la pertinence de l'action éducative par rapport à ses buts.* » : Charles Hadji² précise ainsi que la toute première évaluation est celle des buts, c'est-à-dire celle qui relève d'une anthropologie philosophique s'efforçant de construire un modèle d'homme pleinement développé. L'acte d'évaluation peut être en effet animé -au sens étymologique du terme- par une autre conception de l'homme, par une autre éthique fondée sur la conviction de sa perfectibilité autant que de son adaptabilité. L'évaluation met en question les buts qu'elle poursuit : or, « *la pertinence ne s'apprécie pas dans l'absolu; tout dépend en premier lieu de ce à quoi est destinée l'évaluation.* »³ Le paradigme du pilotage se place finalement davantage du côté du projet que de la méthodologie. Son intention centrale est de contribuer à l'amélioration des apprentissages et à l'éducation de l'enfant qui se les approprie.

2.2.2. Les trois philosophies de l'évaluation.

L'évaluation est donc bien d'abord affaire de philosophie voire de philosophies. Si comme l'expliquait Hegel, la philosophie est intelligence du présent et du réel, c'est donc bien elle qu'il faut interroger si l'on veut prétendre concevoir ce qui est. Chaque évaluation renvoie à une conception de la réalité. Nous avons commencé à en ébaucher quelques unes. Si l'on ne peut définir l'évaluation que par référence à ses intentions, si sa mise en œuvre en dépend, la première urgence est alors d'engager un réel effort de catégorisation des différents espaces dans lesquels elle est amenée à se déployer. Jean Cardinet assigne quatre fonctions dominantes à l'activité d'évaluation, quatre buts essentiels : l'information donnée à l'élève et à ses parents sur sa progression; le discernement des certificats nécessaires ; l'amélioration des décisions relatives à l'apprentissage ; l'amélioration de l'enseignement en général. Les deux premiers buts réclament une évaluation sommative tandis que les deux suivants appellent une évaluation formative. Si les deux premiers demandent rigueur, voire instrumentation mathématique, imposent des vues sans grande possibilité de négociation, les deux autres ont surtout besoin d'informations significatives capables d'engager et d'entretenir un dialogue.

Les jeux qui s'organisent dans l'institution sont donc variés et dépendent de philosophies fondamentalement différentes. Charles Hadji dégage trois figures emblématiques de l'évaluateur : l'expert, le juge et le philosophe. Chacun illustre trois philosophies de l'évaluation, toutes trois légitimes, si leurs présupposés sont préalablement clarifiés. Expert, juge et philosophe sont invités à leur heure selon le but recherché. Chaque figure convoquée répond, en effet, en toute intelligence, à la question princeps : « A quoi sert-il d'évaluer ? ».

¹ Cité par Hadji (Ch), *ibid*, p. 131.

² Hadji (Ch.), ,p. 55.

³ *Ibid.* ,p. 193.

L'expert est convoqué dans l'espace quadrillé des institutions sociales lorsque la préoccupation est d'attester, de certifier, d'orienter. La logique ici est une logique de positionnement, logique structurelle d'examen des compétences pour satisfaire aux nécessités des organisations. L'expert s'interroge sur une réalité qu'il veut pouvoir mesurer à l'aune des exigences sociales, exigences de performances, de niveau requis préalablement défini. Sa méthodologie est expérimentale : elle requiert l'utilisation de tests d'aptitudes normatifs et des batteries prédictives construites pour le repérage des comportements socialement significatifs. Chargées de situer le sujet dans ses caractéristiques stables (aptitudes, motivations capacités et compétences), les épreuves standardisées dont dispose l'expert existent en grand nombre. Nées, comme nous l'avons vu au début du siècle, avec le développement de la psychologie expérimentale puis, plus tard, de la psychologie scolaire, elles s'avèrent nécessaires pour l'orientation. Les tests ont été fortement critiqués, mais moins pour leur validité que pour leur mésusage. Ils ne peuvent servir qu'à donner des points de repères sociaux, pour l'institution et les usagers. Ils constituent des cadres pour penser, mais ne sont pas irréductiblement garantie¹. Déterminer la valeur sociale de l'élève permet soit un constat, un classement ou une orientation en fonction des besoins sociaux et/ou économiques. Les institutions ne peuvent se passer de l'expert ; elles lui donnent en quelque sorte le pouvoir non seulement de définir l'attendu, la norme, mais de l'attester et la certifier. Charles Hadji² appelle l'activité de l'expert, « évaluation estimative ». Bien qu'il ne dispose pas de balance, l'expert est convoqué pour dire « le poids de l'être » et mesurer. Il est chargé de dire la réalité en la soupesant. Sa parole est entendue comme objective. Même si l'évaluateur connaît la caducité d'une telle prétention intimement responsable du « mythe » de la « valeur vraie », il lui faut cependant l'assumer. Attachée au paradigme docimologique, « l'évaluation estimative est un leurre si l'on croit pouvoir mesurer, si l'on pense qu'une note est une valeur numérique fiable. Elle peut ne pas être un leurre si l'on se réfère à l'intention qui la caractérise d'être objective et qui prend tout son sens quand on la rapproche du souci de parler vrai »³. De son côté, Jean Cardinet prévient des risques que ce type d'expertise fonctionne comme instrument de police sociale. Certes, aucune stratégie n'est à l'abri de perversions : les dérives de l'évaluation estimative continueront d'exister ; seule, la conscience d'une pensée claire a des chances de les limiter.

Le juge officie dans l'espace institutionnel ouvert par l'enfant, ses parents et le maître. Le juge se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée de ce qui devrait être avec l'ensemble des données factuelles qu'il a collectées concernant cette réalité. Si le juge ne prétend pas exprimer des

¹ Donnons des exemples : si je sais qu'un enfant obtient aux tests d'aptitudes un QI situé dans la zone normale, malgré son impossibilité apparente de rentrer dans les apprentissages, n'y-a-t-il pas là motifs à rechercher des dispositifs éducatifs plus efficaces, susceptibles de permettre la traduction de son efficience intellectuelle estimée en comportements observables adaptés ? Le revers de la médaille existe aussi: si je sais qu'un enfant obtient aux tests d'aptitudes un QI laissant présager un retard mental, n'y-a-t-il pas risques alors de corrélérer cette insuffisance avec l'hypothèse déductive de son inéducabilité ? Les chiffres sont des repères pour penser, non pour enfermer.

² Hadji (C.), op.cit.

³ ibid ,p. 102.

certitudes, il tente de produire une représentation de la réalité l'autorisant à juger des décisions possibles. Le dialogue engagé permet la formulation des attendus et le jugement relatif au chemin parcouru vis-à-vis d'eux. Le juge dit la valeur de ce qui est, à la lumière de ce qui devrait être. Sa parole est appréciative et est déterminée par référence à un modèle. Il se prononce sur, à la lumière d'une grille de référence. Il contrôle l'existence des acquis, la possession par l'apprenant des outils intellectuels que l'enseignant a pour tâche de lui voir acquérir car, « *il faut bien qu'à un certain moment l'élève soit en mesure de vérifier où il en est, s'il ne succombe pas aux pièges de la facilité. Il faut qu'il se frotte à l'extériorité radicale et subisse l'épreuve de l'altérité* »¹. Les évaluations didactiques appartiennent largement aux prérogatives du juge. L'espace de cette évaluation appréciative est espace de prises d'informations, mais aussi de communications sociales voire de négociations. L'évaluation vise ici à apprécier la situation par rapport à des compétences considérées comme se devant d'être acquises. Le juge s'interroge sur la valeur des transformations opérées qu'il veut pouvoir apprécier à la lumière d'un devoir-être de l'élève. Prendre des informations, comprendre la démarche de l'élève, déceler l'origine des difficultés, apprécier le degré d'atteintes des objectifs, appartiennent aux préoccupations du juge qui utilisera, pour ce faire, des instruments de mesure variées, des épreuves individuelles ou collectives, des grilles d'auto-évaluation ou d'auto-correction. Les outils du juge sont constitués de référentiels d'objectifs dont les Instructions officielles et programmes ont largement défini les contours. Dans les années 1970, la pédagogie par objectifs se développe. La traduction en termes de capacités et de compétences a permis de faire de l'évaluation un outil réel d'information et de communication. Deux dangers menacent cependant le travail du juge : la dérive autoritariste et l'obsession techniciste risquent, chacune à leur manière, de déclencher des attitudes de soumission. L'évaluation avec référent prédéterminé peut, en effet, imposer ses normes et faire ressentir à celui qui la subit la violence symbolique d'un pouvoir arbitraire. Il y a toujours à s'interroger sur les conditions qui feront de l'évaluation un acte au service de l'apprenant. L'orientation techniciste est la version extrême de la pédagogie par objectifs. Elle tend, si l'on n'y prend garde, à faire un usage directif et normalisant des tableaux d'objectifs, à verser dans le formalisme et la parcellisation d'éléments de plus en plus réduits et de moins en moins signifiants : « *L'acquisition d'une technique de formulation d'objectifs ne suffit pas pour résoudre les problèmes d'évaluation et d'apprentissage* »².

La figure du philosophe est la dernière convoquée. Celui-ci cherche à comprendre l'être dans sa multidimensionnalité. Son problème est de réussir à traduire la réalité pour en dégager une signification. Il ne cherche pas à juger, mais à comprendre. Sa parole est interprétative : elle cherche les pierres de touche qui lui permettent de penser la réalité. Elle s'énonce cependant sans modèle prédéterminé. La signification est dégagée non d'un référent, mais d'un « référant », c'est-à-dire un référent en train de se faire. Le « référant » est construit, provisoire, créé à l'occasion de l'évaluation, pour l'évaluation. Il s'impose à un moment comme modèle d'intelligibilité possible, une interprétation

¹ Hadji (Ch.), *L'évaluation des actions éducatives*, p. 162.

² Delorme (Ch.) et CEPEC, *op.cit.*, p. 116.

destinée à donner du sens au réel. Mais à chaque situation, son système. « *Toute évaluation est interprétation* »¹, a fortiori quand l'objet qu'on veut saisir échappe à tout cadre à priori. Si aucune évaluation ne peut prétendre donner les choses telles qu'elles sont, si l'image construite à partir d'un objectif ne reste jamais qu'une image, qu'elle ne peut être objective, qu'en est-il alors lorsque les signes dessinent à peine une image ? Telle est la problématique des évaluations en pratiques sociales et médico-éducatives. Là, moins qu'ailleurs, l'évaluation ne peut se réduire à un assemblage de techniques. Il n'existe aucun instrument universel à usage multiple, adaptable a priori, compatible d'emblée avec les situations rencontrées.

Le philosophe s'est imposé dans le champ de la clinique. Dans les sciences humaines, son acception s'est désignée l'espace du praticien et de l'usager. Ainsi, construites pour un espace intersubjectif, ces méthodes résistent à l'instrumentation, perçue comme potentiellement réductrice. Il s'agit de mobiliser un imaginaire moteur et créateur, dit autrement Jean Ardoïno, pour que naisse un projet-visée, vivier de significances qui s'articulent à des valeurs, définissent des intentions ou des finalités, et ouvrent un chemin à suivre. La dérive de la parole interprétative est pourtant de se laisser prendre au piège de la griserie de son discours et de la prétention philosophique à savoir tout sur tout. L'interprétation exige une vigilance, un va-et-vient constant entre la pratique et la théorie, par induction et déduction dialectisées. François Lepoutier a décrit les biais cognitifs, les erreurs et les distorsions susceptibles de fausser ces pratiques « *scientifiquement molles* ».²

L'expert, le juge et le philosophe, peuvent-ils se rencontrer, non pour s'opposer, encore moins pour se confondre, mais pour plutôt établir des liens dans une modestie épistémologique ? N'éviteraient-ils pas les risques de dérapages idéologiques, inévitables quand il n'y a ni confrontation, ni reconnaissance de l'altérité ? Le débat actuel sur l'évaluation est au centre des questions concernant les enfants en difficulté d'intégration scolaire. Pour eux particulièrement, l'activité évaluative réclame attention et réflexion. Les trois figures emblématiques sont convoquées dans la confusion, ou dans l'urgence ; il n'est pas facile de démêler alors leurs jeux et leurs influences réciproques. En menace d'exclusion plus ou moins latente, ces enfants ont tous, peu ou prou, à un moment donné ou à un autre, saisi l'expert. Pour tous, le juge, à bout des repères dont il use habituellement, ne peut réussir à se prononcer, quand il n'y renonce pas définitivement. Le flou du discours du philosophe, aussi pertinent soit-il, s'avère trop décalé par rapport à la réalité institutionnelle. Parvient-il tout au plus à suspendre une décision de relégation définitive en usant d'atermoiements plus ou moins moralisants ? Le tableau est à peine caricatural. Peut-on imaginer une issue ? C'est bien là notre prétention, dans la construction d'un dispositif que nous avons expérimenté.

¹ Delorme (Ch.), op.cit., p.129.

² Le Poutier (F.), Recherches évaluatives en travail social, Grenoble, PUG, 1990, p.41.

CHAPITRE III

A LA RECHERCHE D'OUTILS POUR AGIR...

« Croire au principe d'intégration, est-ce suffisant ? Les fondements éthiques, philosophiques, socio-politiques de l'intégration sont-ils seuls à répondre de son efficacité, de sa possible matérialisation ? »

Jacqueline Roca

L'inscription à l'école ne garantit pas d'emblée que l'enfant pourra exercer son métier d'élève. Combien sont ceux pour qui le cursus tracé par les textes va s'avérer impraticable. Si l'inscription est un acte administratif et symbolique important, la scolarisation relève d'un autre ordre. Intégration sociale, culturelle et pédagogique, la scolarisation est un processus¹ complexe, même s'il s'accomplit pour beaucoup dans l'évidence. La métaphore du voyage semble fertile pour penser la diversité de l'aventure scolaire² ? Programmée à l'avance, comme la plupart des voyages, celle-ci ne se réduit pas pour autant aux seules applications et fonctionnement d'un programme. Reste toujours l'incertain, les aléas du temps, les passages improbables, le hasard des rencontres. Reste les ressentis exprimés ou tus. L'embarcation reste irréductiblement singulière pour chacun. Pour certains, et l'on voudrait que ce soit pour tous, l'aventure est navigation de plaisance. L'enfant tire parti des choses nouvelles qu'il découvre et intègre à sa géographie des apprentissages. Si parfois le mal de mer, la nostalgie d'un ancien port rendent des moments plus difficiles, le plaisir du dépaysement l'emporte sur ces incidents de parcours vite surmontés. Le voyage se déroule finalement comme l'avait tracé le programme. Des repères, pris régulièrement au sextant des référentiels officiels, permettent les ajustements nécessaires. La trajectoire est respectée. Celle-ci correspond à un mouvement prédéterminé, traçant la course d'un mobile inerte par lui-même, mais propulsé à partir d'une source d'énergie. Elle implique norme et modèle permettant son contrôle. L'instruction, l'enseignement, l'apprentissage s'accommodent bien de cette représentation de trajectoire³. Pourtant, pour d'autres élèves, l'aventure tourne à la dérive en haute mer. La métaphore illustre ces situations d'intégration scolaire particulièrement

¹ Le processus est la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent de façon non aléatoire et sans causalité linéaire.

² Seknadje-Askenazi (J.) « Les aides spécialisées aux élèves en difficulté : penser les difficultés, pour élaborer des aides ? », *Les Cahiers de Beaumont*, n°spécial, septembre 92, pp.16-22.

³ Ardoino (J.), *Bulletin de l'AFIRSE*, n°19, Juillet 1995.

houleuses. L'enfant, confronté à des lames de fond et à des déferlantes risque à chaque fois de se laisser emporter. Si l'enfant ne sait pas où il en est, l'enseignant ne sait pas, lui, où il va. Les référentiels de compétences sont inadéquats, pour restituer une avancée ou un recul. Tout bascule (les repères, les normes, l'attendu) et rien ne bouge (l'enfant, son comportement, ses apprentissages). Difficile, dès lors, de maintenir le cap et garder foi en une éducatibilité possible contre vents et marées! « *La tâche de l'enseignant devient celle du sauveteur, dit José Seknadje-Askenazi, tâche toujours difficile, et souvent vouée à l'échec; au mieux il ramènera le passager à son point de départ, dégoûté mais sauf; au pire il sera celui qui attestera de la perte définitive* ». On compte entre 15% à 20% d'enfants en difficulté avérée à l'école¹.

Depuis 1909, les circulaires officielles ont été attentives au traitement des enfants en dérive. La circulaire du 9 avril 1990 relative à la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides spécialisés soulignent la nécessité d'une caractérisation précise des difficultés repérées et l'élaboration de projets personnalisés. Un dispositif cohérent est prévu. Les actions d'aides spécialisées trouvent leur place à l'intérieur de « *l'ensemble des actions de prévention des difficultés que peuvent éprouver les élèves à l'école* »². La circulaire insiste, d'une part sur l'individualisation du parcours de l'enfant s'appuyant sur l'identification de ses capacités et de ses difficultés, et d'autre part, sur le partage des responsabilités dans la réussite scolaire, dans la décision des aides à envisager et dans le suivi des actions spécialisées. Suivre la direction du développement de l'enfant répond au souci de mieux prendre en compte ses besoins. Reste que le passage des intentions à l'action suppose une réflexion sur l'évaluation, l'analyse et la mise au point de procédures et d'instruments. Toute méthode d'évaluation n'est pas pertinente pour toute action. « *La pertinence est toujours relative, elle s'apprécie à la fois, en amont, par rapport à un système d'attentes et, en aval, par rapport à la réalité observée* »³. Ainsi, s'il y a multiples manières d'évaluer, chacune se rapporte notamment à des intentions spécifiques qu'il convient d'identifier.

Rappelons que l'espace de légitimité des épreuves standardisées, par exemple, ne peut recouvrir totalement les intentions d'un projet individuel d'aides spécialisées. Ces épreuves ont en effet été conçues pour donner des points de repères sociaux en situant l'enfant dans ses caractéristiques stables (aptitudes, motivations, capacités et compétences) pour les référer à la norme selon la logique mathématique de la courbe de Gauss. Si ces épreuves sont nécessaires, leur validité n'est effective qu'à l'amont du projet (diagnostic, pronostic) ou en aval (sommatif, terminal). Elles ne répondent pas, à elles seules, à des ambitions qui visent l'accompagnement de l'enfant, le réajustement des actions dans une perspective formative. Les évaluations didactiques seraient plus proches des

¹ C'est aussi la proportion signalée, lors de l'enquête lancée par l'IEN en décembre 1995, dans le secteur de la circonscription de Bourgoin-Jallieu II.

² Intertitre A.1.1. de la circulaire du 9 avril 1990.

³ Hadji (Ch.), op.cit., p.

intentions attachées au projet individuel d'aides spécialisées si elles n'étaient construites pour l'essentiel à partir d'un modèle pré-déterminé d'un « *devoir-être* » de l'élève¹. La somme des prescriptions est ainsi formulée par l'institution scolaire pour les enfants qu'elle accueille (instructions officielles, programmes); en d'autres termes, c'est le référentiel des capacités et des compétences arrêtées et hiérarchisées pour l'ensemble des cycles. Mais le « *devoir-être* » suppose un élève, au sens générique du terme. Le dialogue pédagogique et social a lieu essentiellement dans l'espace d'articulation école/société.

Parce que l'épistémologie a profondément bouleversé le statut de l'erreur², didactiques et pédagogies contemporaines ont été amenées à dépasser la notion d' « *erreur/faute* » au profit de celle d' « *erreur/outil méthodologique* ». De la même façon, ne conviendrait-il pas à présent de s'interroger sur le statut épistémologique de l'écart, l'écart à la norme, tel qu'il est identifié dans les conceptions psychométriques? Si l'erreur concerne l'action du sujet, l'écart a longtemps défini sa place subséquente. A regarder comment fonctionne l'écart dans le champ éducatif et l'ensemble des dispositions institutionnelles, force est de constater que trop souvent « l'enfant qui présente un écart » est, d'une certaine manière, encarté puis écarté. Ce rapprochement « *écart/encarté/écarté* » n'est pas qu'un simple jeu de mots. Un « *écart* » désigne une distance, un intervalle ou une différence. « *Encarter* », dans le langage moderne courant, signifie mettre en fiches, étiqueter, mais également, ficher les marginaux, ceux que la société assimile à des perdants. Le verbe « *écarter* » traduit, dans son acception originelle, l'action de se débarrasser d'une carte mauvaise au cours d'un jeu, dans un mouvement de classification destiné à utiliser les meilleurs éléments pour gagner. Le lien de signification qui réunit ces mots se dégage aisément. Construit sur le couple d'opposition « *perdant/gagnant* », il laisse entendre l'idée d'une compétition où l'élimination des premiers apparaît comme la condition de promotion des seconds.

Rapporté à la compréhension des situations sociales, ce plan de signification profond est-il l'objet d'une réelle prise de conscience? N'apparaît-il pas constituer le substrat tenace de nos croyances, de nos mentalités et de nos mises en actes? En fait, tout semble effectivement se passer comme si la désignation d'un écart à la norme se trouvait piégée d'emblée dans l'étai de lois aussi indépassables qu'indéfinies, réglant les jeux de la compétition sociale au seul prix d'une sélection impitoyable, presque banalisée. Ainsi, l'identification d'un écart de performances d'un enfant par rapport à sa classe d'âge le met hors jeu, même si la pensée enseignante refuse a priori l'idée d'une école sélective. A l'heure du vaste débat sur l'intégration scolaire, n'est-il pas nécessaire de travailler à transformer, dans les représentations, la notion d'écart à la norme, en repérant deux catégories en rupture. D'abord, l'écart « *désintégrateur* », fondé sur le couple désignation/exclusion, est à dénoncer; les deux opérations fonctionnent généralement en bloc solidaire. L'écart

¹ L'expression est empruntée à Charles Hadji.

² Cf. Bachelard (G.), « La formation de l'esprit scientifique », Paris, Vrin, 1983, p. 239. « L'esprit scientifique se construit comme un ensemble d'erreurs rectifiées. »

« différenciateur », au contraire, est fondé sur le couple individuation/autonomisation. L'écart est ici considéré comme positif et dynamique: positif, au sens où la différence identifiée est dégagée du jeu de la sélection sociale et ne saurait être assimilée à un statut de perdant; dynamique, au sens où s'ouvre un large éventail de modes de comportements institutionnels, tous ordonnés à la reconnaissance de l'élève tel qu'il est, dans sa différence et ses besoins. L'écart différenciateur suppose et impose le respect des êtres et l'assurance d'une place non préalablement désignée.

Une école qui cherche à s'engager dans la politique de l'intégration scolaire possède un dispositif de « mesure » qui lui permet d'en assurer la pertinence et le guidage. Ni les méthodes psychométriques, ni les outils didactiques ne répondent à ces objectifs. L'évaluation liée au projet individuel d'aide ne renie pas le « devoir-être » de l'élève; plus exactement, elle le dépasse ou le transcende, l'opérationnalise. Elle s'attache à l'enfant particulier, dans toutes ses dimensions: l'enfant apprenant, mais aussi l'enfant désirant, se socialisant, pensant. Des espaces du dialogue social entre parents, enseignants, soignants, élèves permettent prises d'informations, échanges et négociations. L'évaluation est centrée sur le qualitatif; elle est appréciative et sans modèle prédéterminé. Le jugement de l'être comparé au devoir être s'élargit par l'analyse de la situation problématique, la recherche de cohérence et de cohésion. Dans un projet d'aide personnalisé, la collecte de données ne se limite pas aux savoirs scolaires. Elle concerne toutes les informations susceptibles de permettre d'apprécier la direction que prend le développement de l'enfant. C'est dire que le référentiel est large. Il s'agit moins ici de juger que de comprendre, et les signaux pédagogiques traditionnels n'éclairent guère l'événement.

Philippe Meirieu oppose deux conceptions de la notion d'individualisation: le courant du « *diagnostic a priori* » et celui de « *l'improvisation régulée* »¹. Le premier courant consiste à effectuer un diagnostic précis de l'enfant en difficultés pour l'inscrire dans une typologie afin de déterminer les actions adaptées aux besoins. Cette chaîne logique d'inspiration médicale aboutit plus à classer qu'à faire progresser. A l'opposé, le diagnostic ne peut être obtenu avec certitude. Il relie observations minimales et régulations immédiates, au deux sens du terme, c'est-à-dire intervenant ponctuellement, au moment où le besoin surgit, mais aussi par la médiation d'un guide assurant l'étayage nécessaire. Le projet d'aide individuel relève de ce second courant. S'il impose fondamentalement une action différenciée, il réclame de fait une différenciation de son évaluation. L'échec scolaire est un phénomène qui a sa logique propre, sa genèse, son histoire, sa rationalité. Il n'est pas seulement absence de réussite; il faut tenter de le saisir comme un événement ayant son intelligibilité. Dans une démarche constructive, on peut concilier improvisation régulée et développement à long terme de l'enfant. Cependant, les instruments, qui permettraient cette évaluation particulière, manquent. La circulaire ministérielle sus-citée insiste précisément sur la nécessité de recherches et d'expérimentations en ce domaine.

¹ Meirieu (Ph.), in *Sciences humaines*, mai 1995.

« L'utilisation d'instruments permettant de situer très précisément où en est l'enfant dans son parcours suppose une démarche clinique qui prenne la forme d'un suivi, et non d'un examen... » remarque José Seknadje-Askenazi. La démarche clinique s'appuie pour une large part sur l'observation. En référence à l'étymologie médicale, elle désigne l'observation auprès du lit du malade et, par extension ce qui se joue entre l'observateur et l'observé. Parce qu'elle s'intéresse à l'espace inter-humain, cette démarche appartient surtout aux pratiques psychologiques : « privilégier l'analyse clinique, c'est se placer dans une situation où l'on est capable, non pas d'évacuer la subjectivité, le qualitatif, le vécu, mais au contraire de les prendre en compte à part entière »¹. La clinique ne signifie pas forcément absence de méthodologie.

Si les outils du psychologue ne sont pas adéquates à la situation scolaire, l'enseignant en difficultés avec un élève n'a-t-il pas pourtant, en partie, recours spontanément à cette démarche ? Loin d'être étranger au champ de la clinique, il en est un praticien. L'expression commence d'ailleurs depuis peu à être utilisée dans la littérature pédagogique. Le pédagogue-clinicien travaille avec son être, sans filet, à ses risques et périls. Mal armé, peu formé en ce domaine, il en subit parfois les répercussions au plan psychique. Est-ce là, l'explication de l'effectif important des enseignants souffrant de fatigue nerveuse et de dépression ?

3.1. LE « SEMAPHORE », UNE DEMARCHE OUTILLEE.

La métaphore du voyage invite à parler de sémaphores, ces signaux sur le littoral qui indiquent la direction du port, qui guident l'avancée et les manœuvres à prévoir. « Sémaphore » vient du grec, de « *sema* » qui signifie « signe » et de « *phoros* » « porter ». C'est donc, étymologiquement, « ce qui porte des signes », et par extension à la navigation, aux chemins de fer et au télégraphe, « ce qui permet de correspondre en livrant des signaux ». Nous proposons que les sémaphores soient ces instruments capables de situer très précisément l'enfant dans son parcours et de situer en même temps le projet de l'enseignant. Parce qu'il sollicite essentiellement l'observation et la compréhension, il participe d'une démarche clinique.

Le sémaphore concerne l'élève qui, malgré sa présence à l'école, reste sur le seuil, dans une *situation de liminalité*, dirait Charles Gardou. Enfant en difficultés ou handicapé, la situation scolaire ne lui n'apparaît pas positive d'emblée, mais source de souffrance, de malaise, d'inhibition ou d'excitation. Si l'enfant est embarqué dans le voyage scolaire, il reste à fond de cale ou sur le pont, prêt à chuter. Le sémaphore peut être construit, dès lors qu'un enfant se trouve en risque d'exclusion dans sa classe : non-investissement, désinvestissement des apprentissages, isolement social ou échec des relations, problème de repérage, apprentissage vécu comme le franchissement d'un seuil interdit, rapport perturbé à l'exigence scolaire. Il répond à la préoccupation d'une intégration effective qui, comme l'exprimait Henri Lafay, « s'évanouit de s'accomplir ». On ne parle

¹ Favard (A.M.), *L'évaluation clinique en action sociale*, Toulouse, Erès, 1991, p.49.

paradoxalement d'intégration que lorsque celle-ci ne s'avère pas aller de soi. Pour certains enfants, l'intégration doit être pensée et organisée le plus « rationnellement » possible. Aider l'enfant à se dégager du statut de liminalité dans lequel il ne peut se sentir élève, nécessite de travailler à l'objectivation de ce qui se joue dans la classe. Réfléchir à son intégration scolaire, c'est aménager cet espace, en réalité pédagogique au sens étymologique du terme, c'est-à-dire capable de le conduire sur les lieux du savoir hors du gynécée. Dans ce contexte, le diagnostic n'est qu'une étape. La situation telle qu'elle se présente pour cet élève là, dans le contexte de cette classe là, réclame une attention aux situations de marginalité, aux patinages, aux dérapages, aux difficultés d'intégration et aux questions d'accessibilité. Un projet d'accompagnement signifie le renoncement, pour un temps, à la trajectoire commune.

Les apprentissages prennent sens à l'intérieur d'un parcours identifié où l'enfant élabore, à son rythme, son autonomie intellectuelle. Quand l'enfant laisse apercevoir l'élève, l'enseignant se sent enseignant de cet enfant. Les objectifs de travail relancent la dynamique. Quelque chose est à faire, mais ni dans la peur ou la culpabilité (de ne pas faire par exemple), ni dans une compulsion obsessionnelle, histoire de ne plus y penser. « Faire » est ici à entendre au sens d'observer, de chercher du sens, de comprendre, d'imaginer un dispositif, d'en apprécier la validité et rectifier. Le sémaphore restitue au responsable pédagogique sa fonction. Il est pour lui un outil de repositionnement, de requalification, voire de réhabilitation. Il favorise en retour un autre regard sur l'enfant, un regard qui cesse de buter perpétuellement sur le déficit, l'incapacité, le manque à être, mais cherche au contraire des possibles, s'autorise des intentions et des attentes.

On connaît l'importance du regard dans la relation pédagogique¹. La représentation que l'éducateur se fait de l'enfant détermine en grande partie la relation qu'il engage avec lui. L'idée d'un enfant fragile mobilise des tendances maternantes, celle d'un enfant rebelle, des tendances coercitives. L'enfant n'est souvent difficile que parce qu'il est perçu comme tel. Les préjugés et les jugements tiennent souvent lieu ici de décret. Le mythe originel de Pygmalion concerne la force de la croyance positive sur la vie, la chair, les affects et le mouvement. Cependant, l'amour dont il est inspiré, est un amour divin. Sorti du mythe, le regard positif suppose toujours une empathie dont nul ne peut imposer ni garantir l'existence. S'il y a de l'affectif dans la relation pédagogique, rien ne détermine a priori sa nature. Le sémaphore a l'intention consciente de construire cette positivité. Il cherche à redonner vie, valeur, évolution à « l'enfant-statue », bloqué dans son développement, handicapé par son échec, non par injonction charitable, mais par l'évaluation. Parce que l'on ne peut ouvrir toutes les portes avec un passe-partout affectif, le sémaphore s'inscrit dans une démarche clinique, volontaire et rationnelle, susceptible de mettre en actes l'intégration de l'enfant en difficultés « au cœur » du système.

¹ Rosenthal (R.A.) et Jacobson (L.), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1973. Les deux auteurs démontrent surtout l'impact du regard sur la nécessité des apprentissages.

Construction du sémaphore.

Si l'intégration ne se mesure pas, au sens mathématique du terme, se négocie, se pratique et se vit, elle n'en réclame pas moins une évaluation. A défaut de pouvoir inventer le « thermomètre » des actions d'aides spécialisées, il importe de modéliser une démarche opératoire qui porte sur l'enfant dans sa globalité, suivi dans la direction que prend son développement. C'est là, l'intention du sémaphore. Cette méthode, clinique et instrumentalisée pour limiter les distorsions d'appréciation, tente de saisir la réalité intégrative dans ses principales dimensions significatives¹. Critériée, elle se centre sur les comportements observables permettant de saisir le handicap de situation afin d'y remédier. L'objectivation du subjectif et la quantification du qualitatif sont recherchées².

Conçu pour être utilisé dans l'espace partenarial, c'est-à-dire un espace essentiellement relationnel et intersubjectif, l'instrument se présente sous la forme d'un graphe pluri-dimensionnel qui sollicitent des débats cliniques. Formatrice et régulatrice, c'est une évaluation polyphonique, donnant la parole à tous, même à l'enfant. Sollicitant une action partagée et multidimensionnelle, l'outil porte autant sur le pédagogique, le psychologique et le social. Interactif, il sert d'espace d'informations et de communication. Lisible quelle que soit l'identité des acteurs, sa visualisation donne une appréhension, à la fois holistique et circonstanciée, qui aide à imaginer les remédiations nécessaires. Le sémaphore cerne ce qui bouge ou ce qui résiste au temps et aux actions, en saisissant les trois niveaux d'expériences de Philip Wood (déficience, incapacité, désavantage). L'évaluation est appréciative, sans contrôle, ni mesure au sens strict du terme, sans modèle pré-déterminé. Sa figure emblématique est celle du philosophe, plus que du juge ou de l'expert : il s'agit avant tout de comprendre.

Le sémaphore sert de support et de guide. Notre première préoccupation a été de retenir les axes essentiels qu'il nous paraissait indispensable de prendre en compte. Pour que le sémaphore restitue une représentation globale de l'individu concerné, nous nous sommes référés à une conception de l'homme dans ses dimensions fondamentales. Nous distinguons quatre énoncés susceptibles de le résumer. L'être humain est un ego en quête d'assise narcissique ; il est aussi un alter-ego en quête d'échanges et d'acculturation ; c'est un homo-sapiens en quête de sens et un homo-faber en quête de maîtrise. Nous avons souhaité que le sémaphore condense en une seule figure cette définition multiaxiale de l'être humain. Ainsi, quels que soient les caractères idiosyncrasiques de la personne concernée, il est toujours possible de la considérer globalement et synthétiquement à partir de ces formulations étroitement articulées et lisibles dans ses conduites émotionnelles, sociales, intellectuelles et instrumentales. Les énoncés distingués mais non disjoints, reliés mais non confondus, renvoient respectivement à différentes conceptualisations

¹ C'est-à-dire, les différentes situations de la vie scolaire : des relations avec les camarades ou le maître aux apprentissages formels, en passant par les modes d'apprendre, de comprendre, de sentir.

² Selon les expressions d'Anne-Marie Favard.

élaborées dans le cadre des sciences humaines qui les explicitent en les légitimant. Examinons brièvement les référentiels théoriques sur lesquels s'appuient chacune de nos quatre assertions et voyons en quoi ils interpellent l'école.

3.1.2. Les quatre champs pour penser.

En premier lieu, l'homme est un « ego en quête d'assise narcissique ». La formulation peut agacer par sa connotation aux accents psychologues. Dans les années 1960-1970, les idées freudiennes sur le désir, l'ego et l'impératif narcissique, se diffusent et s'imposent. L'appréhension de l'homme dans sa dimension d'ego individuel est reconnue. Il n'y a pas là seulement des enjeux psychologiques. Il semble que l'affirmation soit au contraire d'abord philosophique et inscrite dans un processus historique. Sa prise en compte peut être identifiée avec l'avancée progressive de l'univers moderne laïc qui, lentement, brise le joug de toutes les formes de communautarismes et de transcendances théologico-religieuses. Les valeurs libérales dans la vie privée renvoient l'individu à sa propre édification. Avec l'avènement des sociétés démocratiques, se repèrent, dans l'histoire, les revendications d'autonomie, de présence à soi et de maîtrise de soi. La modernité fabrique l'individualisme narcissique et invente l'individu souverain de sa propre vie : l'homme a droit désormais à son autonomie subjective. Si le processus de sécularisation s'est étayé, au départ, sur une éthique du devoir, l'« éthique de l'authenticité » correspond au deuxième cycle de la laïcisation, où le « il faut kantien » cède le pas à l'incantation au bonheur, où « *la transcendance est tout entière circonscrite dans la sphère de l'immanence de l'ego individuel* », « *transcendance de soi à soi* », « *d'un moi authentique à un moi authentique* », « *désirs d'accomplissement individuels dans le temple du moi* »¹. La culture individualiste glorifiant l'ego, les désirs immédiats et le bonheur intimiste est d'abord hédoniste, éprise d'autonomie et allergique aux interdits. Les philosophes démontrent justement les limites de pareilles exigences. Une régulation s'opère. Le visage de l'individualisme aujourd'hui est intégré et autonome, responsable et créateur. Ainsi, l'éthique de l'authenticité est un échec au plan de la morale. Elle rend cependant compte, au plan ontologique, d'une part de la réalité de l'homme. La reconnaissance des droits subjectifs réhabilite l'homme dans sa dimension humaine. L'expérience de l'autre construit l'individualité, mais pour rencontrer l'autre, il faut être soi.

Lorsque nous parlons d'ego en quête d'assise narcissique, nous nous situons dans le champ de l'affectivité, c'est-à-dire dans l'ensemble des états émotionnels, sentimentaux et passionnels. Cet ensemble constitue la partie la plus fondamentale de la vie mentale, que l'on nomme plus trivialement la nature humaine². Toute conduite humaine est sous-tendue par la manière de sentir et, peu ou prou, se trouve parfois

¹ Ferry (L.), *L'homme Dieu ou le sens de la vie* Paris, Grasset, 1996, p.115.

² Ainsi parle-t-on de l'« homme », quand il est aux prises avec des sentiments et des passions dont il peine à garder le contrôle.

affectée par les émotions. « *Autant la sécurité, la joie et le bonheur peuvent favoriser l'épanouissement intellectuel, autant l'insécurité, la tristesse et l'angoisse peuvent le contrarier* »¹. Le développement de l'individu, son adaptation, sont freinés ou inhibés par l'anxiété, facilités, voire dynamisés, par l'enthousiasme et le désir. Les émotions, représentent aux yeux d'Henri Wallon², la base de l'affectivité mais « *émotions et réactions affectives doivent être comprises à partir de leur substratum biologique et à l'intérieur du milieu social.* » Véritable réflexe à la naissance, l'émotion surgit lors de l'accumulation du tonus musculaire que le jeune enfant ne parvient pas à liquider dans une activité qui l'autoriserait. La maturation du système nerveux, en permettant des progrès dans l'organisation de la motricité, favorise peu à peu un développement des fonctions d'expression et de relation : le langage des émotions se socialise. Le psychologue discrimine différents stades psychobiologiques allant du conditionné à l'intentionné. L'autonomie des gestes pratiques apportent, non seulement une maîtrise psychomotrice, mais permet, en donnant confiance en soi, l'affirmation du concept de soi. Jean Piaget met en parallèle les stades de développement intellectuel et affectif selon un processus d'ouverture progressive de l'égoïsme primaire de l'enfant évoluant vers une socialisation progressive. Ses théories ne sont pas finalement aussi éloignées des vues psychanalytiques que la représentation commune de ses travaux peut laisser accroire. La psychanalyse est une théorie fondée sur le développement de l'affectivité. Sigmund Freud a expliqué la genèse et la construction des réalités affectives, et pour lui, l'affectivité est à l'origine de la personnalité. La psychanalyse, pour contestée qu'elle puisse être³, demeure un moyen incontournable de la connaissance de l'homme. Elle donne à la notion d'inconscient une explication scientifique, éloignée de tout mysticisme romantique. Elle analyse les hommes en évoquant les causes psychologiques et inconscientes possibles à l'œuvre dans leurs attitudes et leurs comportements. L'activité humaine est le lieu d'un combat inlassable, entre une « *pulsion de vie* » et une « *pulsion de mort* ». « *La question du sort de l'espèce humaine, écrit Freud, (me) semble se poser ainsi : le progrès de la civilisation saura-t-il (...) dominer les perturbations apportées à la vie en commun par les pulsions humaines d'agression et d'autodestruction?* » L'homme, cet être de pulsions, doit composer, dès sa naissance, avec l'épreuve de réalité. Il est d'abord un être de désir. Le « je » advient dans la conquête de l'autonomie psychomotrice et l'affirmation langagière. Le « moi » est le mode d'organisation qu'adopte le sujet face aux pressions des exigences internes et externes. Pour Nacht, il s'agit même « *d'un axe central de l'être de l'homme autour duquel se construit et*

¹ Sallamy (N.), *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 1992, p.9.

² Wallon (H.), (1879-1962) est agrégé de philosophie, neuropsychiatre et psychologue. Ses travaux ont permis de saisir l'interaction complexe chez l'homme du biologique et du social. *Ibid.*, p.64.

³ « La théorie de l'inconscient se heurte principalement à des résistances d'ordre affectif qui s'expliquent par ce fait que personne ne veut connaître son inconscient. », explique Freud. Est-ce une explication ou un raisonnement tautologique ?

s'organise le mouvement de tout son psychisme »¹. On comprendra, dès lors, que c'est de la force du « moi » que dépend la santé et l'équilibre du sujet. Dans cette dynamique, le narcissisme constitue l'énergie première.

Qu'entendons-nous par « quête d'assise narcissique ». Le narcissisme est effectivement porteur de significations diverses et peut donner lieu à multiples interprétations. Le terme renvoie au mythe grec où Narcisse, fasciné par son visage, voulut en saisir le reflet dans l'eau et périt noyé. Dans le langage courant, le narcissisme est assimilé à l'égoïsme, l'infatuation ou la tendance à tout rapporter à soi, à se complaire dans sa seule personnalité. Un des mérites de la psychanalyse est d'avoir mis en lumière la complexité du concept, sa polysémie paradoxale, selon l'expression de Béla Grunberger. A partir de 1914, Sigmund Freud définit le narcissisme comme une forme d'investissement pulsionnel nécessaire à la vie subjective. Il devient une sorte d'état relativement fragile et facilement menacé, une donnée structurale du sujet. Des identifications successives adviennent et renforcent le moi.

Cherchant à approfondir la nature et la portée du concept, Bela Grunberger reconnaît que le moi ne fonctionne pas sans narcissisme. L'homme est cet être égaré, « ... (qui), selon Pascal, *cherche partout avec inquiétude et sans succès dans les ténèbres impénétrables* ». Il a besoin de confirmation narcissique. Il peut perdre ou trouver son intégrité dans l'image que renvoie le miroir des autres. On connaît les effets désastreux de l'absence de confirmation narcissique sur le psychisme et l'adaptation au monde. Le narcissisme dépasse le cadre psychopathologique. « *Il constitue pour l'individu une nécessité vitale ; il est universellement répandu d'ailleurs* ».² Il est en fait présent dans l'individu dès la naissance, et le suit jusqu'à la mort. Toutes les conduites humaines en sont imprégnées. « *En chacun de nous vit un narcissique qui veut être aimé pour soi et non pour ses mérites...* »³. L'assise narcissique est vitale : « *Le jour où l'homme se méprise, le jour où il se voit méprisé, le moment où il est en désaccord avec ses espérances, il se tue...* »⁴ La valorisation et la confirmation narcissique favorisent l'épanouissement du sujet ; leur absence fragilise et déprime.

On peut dire que le narcissisme est une condition nécessaire, certes non suffisante, mais une matrice ou un tremplin. Il renforce le moi, la confiance en soi qui donne au sujet le pouvoir de faire. « Pouvoir faire » est essentiel et « faire » ne sert qu'à en fournir la preuve⁵ ». L'être humain est un être de langage et de désir. Son intégrité et son développement sont liés à l'investissement positif que témoigne l'entourage. Tout enseignant en est-il convaincu ? « *Dans la majorité des*

¹ Et ailleurs, « La métapsychologie freudienne ne reconnaît à l'homme qu'une seule nature, complexe mais d'un seul tenant... », cité par Georges Amado, p.145. Nacht est psychanalyste freudien. « Rôle du Moi autonome dans l'épanouissement de l'être humain » et « Une énergie psychique non instinctuelle », Revue française de Psychanalyse, 1967, p.3.

² Grunberger (B.), Le narcissisme : essais de psychanalyse. Paris, PBP, 1975, p.32.

³ Ibid., p.31.

⁴ Passage des « illusions perdues », cité par Béla Grunberger, chap IX de son essai.

⁵ Ibid., p132.

cas, dit Françoise Dolto, c'est très difficile pour tous les enfants de réussir à l'école telle qu'elle est, tout en développant joie de vivre et sentiments de sa liberté créatrice et ludique.¹ »

En deuxième lieu, l'homme est « un alter-ego en quête d'échanges et d'acculturation ». C'est la part du sujet tourné vers l'extérieur qui nous intéresse ici, cet « autre lui-même occupé de l'autre », relié et distinct de celui que nous avons défini jusque là. L'alter-ego en quête d'échanges et d'acculturation évolue dans le champ de la socialisation et de l'intégration dans la communauté humaine. Ce deuxième axe participe, lui aussi, à la définition de l'homme. Pour comprendre l'être humain, un regard sur sa relation à l'autre donne sens : « *Dans tous les actes de la vie quotidienne, l'influence de la société peut être retrouvée. L'affectivité, la mémoire, le raisonnement sont intimement dépendants des caractéristiques sociologiques propres aux individus, de la culture dans laquelle ils évoluent et du groupe auquel ils appartiennent* »². Les théories du développement de l'enfant confirment cette assertion. Si la ligne de développement va de la dépendance à l'indépendance, Colette Chiland fait cependant remarquer que l'on ne peut véritablement cesser d'être dépendant intérieurement, et ce, même parvenu à l'âge adulte. L'indépendance totale de l'autre serait une forme de déshumanisation, car « *on ne peut pas conserver une relation satisfaisante à soi-même sans investissements objectaux, sans investir l'autre et en être investi, sans se sentir aimant ou capable d'aimer, et aimé ou capable d'être aimé* »³. C'est là une des équivoques fondamentales de l'homme. La socialisation apparaît comme une activité d'acculturation, c'est-à-dire une transformation continue des conduites primitives dans le cadre des modèles⁴ proposés par les milieux sociaux fréquentés. L'apprentissage culturel se produit dans une relation interindividuelle, où le désir d'identification et de communication se conjugue à celui qui cherche à diminuer le décalage entre les conduites idiosyncrasiques et les conduites « cultivées » du modèle. L'enfant élabore progressivement ainsi un « moi de culture » par l'apprentissage des savoirs et conduites sociales culturellement admises⁵. Henri Wallon parle de « *personnalité sociale* » pour désigner le système des attitudes et représentations construit par et dans le sujet au cours de ses échanges avec les autres, et avec les institutions. La personnalisation est le processus par lequel l'individu s'approprie ces savoirs sociaux pour élaborer un projet personnel. Au fil du temps et des expériences, intelligence et objectivation se développent. L'enfant, et surtout l'adolescent, effectuent la critique intellectuelle de leur acculturation et

¹ Dolto (F.), op.cit., p.250.

² Sillamy (N.), op. cit. p. 240.

³ Chiland (C.), *Quand et comment punir les enfants*, Paris, ESF, p.28.

⁴ On parlera plus précisément de « modèles culturels » au sens que les ethnologues donnent à cette expression : inscrits dans les institutions techniques, économiques, politiques, idéologiques... et agissant sur l'individu selon un ordre historiquement défini.

⁵ Jean Piaget a lui aussi démontré que l'environnement social est nécessaire à l'enfant pour construire son humanité (cf. ses travaux sur la construction du jugement moral chez l'enfant, le passage d'une morale hétéronome à une morale autonome).

l'assument au sein du processus de personnalisation. « *Entre acculturation et personnalisation, écrit Marie-Agnès Hoffmans-Gosset, il n'y a pas opposition mais corrélation¹* » Explorant la question de l'autonomie face aux différents aspects affectifs, intellectuels, psychologiques et relationnels, elle démontre que l'autonomisation est le processus interne d'individuation, la socialisation le processus externe de différenciation. L'homme a paradoxalement besoin des autres pour se personnaliser. L'autonomie se joue en société ; elle suppose des lois et s'attache à les trouver. « *L'autonomie suit un chemin parallèle aux étapes psychologiques du développement de la personne²* »

On peut dire que l'intériorisation de la loi, l'exercice de responsabilité et de participation à la collectivité constituent des organisateurs essentiels de l'individu social. Inspiré des travaux de Jean Piaget sur le développement de l'intelligence et du jugement moral chez l'enfant, Lawrence Kohlberg³ propose de distinguer trois niveaux hiérarchisés de moralité et six stades de développement successifs, irréversibles et universels. La succession n'est pas rigide, mais une progression dans les possibilités de raisonnement moral existe selon l'âge. En premier lieu se trouve la moralité pré-conventionnelle où s'ébauchent les notions de bien et de mal : à ce stade, typique du jeune enfant, Lawrence Kohlberg situe l'obéissance par la crainte des punitions. Au deuxième stade, la prise en compte des intérêts d'autrui est subordonnée à l'obtention d'une récompense. Puis se situe la moralité conventionnelle où l'individu règle son comportement aux attentes sociales. Au troisième stade, c'est une morale de la réputation; le sujet cherche la conformité sociale. Au quatrième stade, il parle de légalisme avec l'apparition du respect des règles sociales et de l'autorité. En dernier lieu, s'exerce la moralité post-conventionnelle où l'individu accède à un jugement moral autonome. Au cinquième stade, le sujet prend conscience de la relativité de certaines règles et prend en compte les droits individuels. Au sixième stade, le sujet adopte des principes éthiques universels. Bien que ces théories aient été nuancées à l'épreuve des faits, leurs grandes lignes ont été globalement confirmées.

Ainsi, le jugement moral se construit dans l'expérience sociale. Pour cerner ce qui est en jeu dans la question de sa construction, il paraît intéressant de distinguer deux axes, à l'instar des ordres juridiques existants dans notre société. Equivalent à la justice pénale, le premier axe concerne la loi et ses interdits. On sait que les choses se jouent ici dans l'ordre symbolique et appellent la sanction en cas de besoin car elle est fondée sur la notion de faute morale. Le second, parallèle à la justice civile, appartient à l'ordre de la réalité, où les dommages réclament réparation. Ces

¹ Hoffmans-Gosset (M.A.), Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation, Lyon, Chronique sociale, 1994. Pour l'auteur, l'autonomie est un processus évolutif, elle se présente comme une maîtrise de soi et a une valeur sociale. « La notion d'autonomie s'étaye sur la construction du moi. » p.86

²« Autonomes, nous ne pouvons l'être qu'enserrés dans un système de lois, qu'aspirés par une dynamique. » *ibid.*, p.52.

³ Kohlberg (L.) ; il entre d'abord dans la marine marchande, puis étudie l'histoire sociale et la philosophie. Il hésite ensuite entre la psychologie clinique et le droit, avant d'opter pour la philosophie clinique. Il étudie la psychanalyse avec Bruno Bettelheim et la philosophie humaniste avec Carl Rogers. Enfin, il s'oriente vers la psychologie génétique et c'est là qu'il découvre Jean Piaget. Il est décédé en 1987 à l'âge de 60 ans..

précisions nous amènent à envisager trois « niveaux » de construction de l'alter-ego. D'abord, le niveau de la loi, fondateur, construit la personnalité de l'individu avec les interdits de toucher, de voir et de dire, l'interdit de violence et l'interdit de l'inceste, qui fonctionnent comme des organisateurs fondamentaux du moi. La qualité de l'expérience sociale s'avère fortement liée au degré d'intégration de ces lois (l'individu psychotique vit dans l'anté-oedipien¹). Pour Françoise Dolto, la loi assure et fortifie l'évolution des désirants vers l'humanisation de leur désir ; elle introduit à la responsabilité. Le désir ne peut être vécu qu'en fonction d'une loi, car seul son accomplissement dans l'ordre symbolique conduit à l'autonomie. Le dépassement de la dialectique liberté/loi aboutit au respect de la loi. Au niveau collectif, c'est la règle ensuite, qui structure le groupe et donne accès à l'organisation sociale. L'acceptation minimum des contraintes ouvre aux compromis, à l'expérience consensuelle et à la convivialité. Ces dimensions socialisantes sont, à l'école, déterminantes. Elles construisent le groupe, la classe, l'enfant et l'élève. A ce propos, Françoise Dolto² déplore que « *dans tous les ouvrages d'éducation, on (ait) beaucoup trop donné d'importance à la relation de l'enfant et de l'adulte. L'histoire des relations entre enfants reste à étudier à fond.* » Si l'école peut être conçue comme un creuset privilégié d'expériences sociales, on sait que le groupe est loin de fonctionner spontanément de façon démocratique. La dynamique de groupe, relais d'une idéologie de la socialisation spontanée, a l'avantage de se présenter comme une théorie de la socialisation régulée. Celle-ci ne s'enseigne pas, mais se construit. La dialectique conscience de soi/responsabilité débouche sur l'engagement dans l'action. Il reste encore à distinguer un dernier niveau, celui de la communication, qui structure la relation interpersonnelle. Compte-tenu de l'importance de la présence d'autrui, la dialectique dépendance/indépendance trouve finalement son issue dans l'interdépendance. « *Le désir qui est spécifiquement humain, écrit Françoise Dolto³, est le désir de communication (...) l'intérêt vital de l'être humain est de développer l'entraide, la relation sociale.* » A l'opposé d'une relation spéculaire, narcissique et mortifère dont la passion amoureuse serait le parangon, la relation est ici dégagée de la problématique individualisme/altruisme, parce que médiatisée par un troisième terme. L'homme moderne, émancipé des traditions religieuses et communautaires, ne consacre-t-il la part la plus importante de sa vie à ses attachements affectifs ? « *L'exigence du souci de l'autre est l'indispensable contrepoids au seul souci de soi.* »⁴. L'égalité démocratique et les sentiments ont fait naître

¹ Pour Freud, le complexe d'Oedipe est l'organisateur fondamental de la psycho-sexualité sans lequel le sujet ne peut accéder à la différenciation, et donc au statut de Sujet. Si certains anthropologues se sont insurgés contre le caractère prétendument universel du complexe d'Oedipe, Freud, et après lui Jacques Lacan, le maintiennent au cœur de la théorie analytique. Plus qu'un simple mythe, la pièce de Sophocle démontre que, en dépit de la volonté de puissance et de possession qui lui apportent une reconnaissance sociale, Oedipe bute sur la question de l'être dans l'articulation de ses désirs à ses origines. L'histoire est finalement celle de la quête de la vérité qui passe par l'exploration du monde extérieur et débouche sur la réalité du sujet, c'est-à-dire la reconnaissance de ses désirs : désirs incestueux et désir de meurtre du père, ainsi que le prix à payer.

² Dolto (F.), op.cit., p.420.

³ Dolto (F.),op.cit., p. 596, 107 et 452.

⁴ Ferry (L.), op. cit., p.125.

l'alter ego au sens strict, l'autre moi, mon semblable. Phylia a fécondé Agapé¹. Le philosophe voit là l'avènement possible dans notre société contemporaine d'une nouvelle forme de religion qui humanise la transcendance en déplaçant les figures traditionnelles du sacré. L'aventure humanitaire du XXI^e siècle commence-t-elle ici ? Pour les théories de la post-modernité, l'être humain trouverait le sens de la vie dans sa relation à l'autre.

L'homme n'accède à la conscience de lui-même, explique Albert Jacquard, que par l'expérience sociale. L'identité est un don de l'autre. Aussi, la pédagogie moderne devrait surtout viser à développer la communication. Seuls des sujets parvenus au plus haut degré de maturation de leur moi peuvent faire expérience de rencontres riches et authentiques. Des pédagogues ont pris en compte cette dimension sociale et l'ont intégré à leur projet pédagogique. Parmi eux, Roger Cousinet, fondateur de l'organisation coopérative de la classe, centre sa pédagogie sur l'auto-organisation et l'autodiscipline. L'élève est amené à faire des choix, à prendre des responsabilités et exercer sa créativité. Célestin Freinet, mais aussi tous les théoriciens et praticiens de la pédagogie institutionnelle, considèrent que ces pratiques éducatives favorisent davantage l'autonomisation. L'éducation est ainsi tout à la fois sociale, morale et intellectuelle.

En troisième lieu, l'homme est un « homo-sapiens en quête de sens ». Il est un « *animal raisonnable qui occupe le premier rang parmi les êtres organisés, et qui se distingue des plus élevés d'entre eux par l'étendue de son intelligence, par la faculté d'avoir une histoire, c'est-à-dire la faculté de se développer, d'agrandir sa nature grâce à la communication avec les ancêtres et d'augmenter ses richesses intellectuelles et morales* »². Carl von Linné³ désigne ainsi l'espèce humaine et justifie le mot « sapiens⁴ », compte tenu des caractéristiques spécifiques de l'humanité que sont sa conscience, sa volonté réfléchie et sa faculté de connaître en général. En dehors de cette acception phylogénétique, l'expression « homo sapiens », dans sa dimension ontogénétique, peut tout autant qualifier les aspects caractéristiques de l'activité humaine. L'homme n'est-il pas né pour penser ?⁵ Les philosophes ont démontré en quoi la raison était ce qui conférait à l'humain son indépendance et son individualité. « *Aie le courage de te servir de ton propre entendement* », telle était déjà la devise des Lumières et celle de nos sociétés démocratiques qui en sont les héritières. « *En tant qu'humanistes, dit Luc Ferry, nous ne pouvons jamais faire tout à fait l'économie de la question du sens, lors même que l'univers du travail et de la consommation nous y pousserait de toute part. Nous ne cessons de vouloir*

¹ Avec Eros, ce sont là les trois visages de l'amour. Eros présenté par Platon et repris par Freud incarne le désir sexuel. Phylia est l'amitié pour Aristote. Agapé est l'amour que le Christ nous recommande d'étendre jusqu'à nos ennemis.

² Littré (E.), Levallois, Gallimard, 1960, Tome IV, p. 568.

³ Dans la 10^e édition du *Systema Naturae* I, 7. 1758.

⁴ « Sapiens » vient du latin « sapientia », qui signifie sagesse.

⁵ C'est ce que pense Pascal.

déchiffrer de la signification de ce qui nous arrive.¹ » La pensée s'exprime par le jugement, les idées et les concepts intimement liés au langage. Pour Jean-Pierre Changeux, « la machine cérébrale possède la propriété d'effectuer des calculs sur des objets mentaux. Elle les évoque, les combine et de ce fait crée de nouveaux concepts, de nouvelles hypothèses, pour finalement les comparer entre eux. Elle fonctionne comme un simulateur, ce qui donne à la pensée son pouvoir de prédire des événements, d'anticiper le déroulement des événements sur la flèche du temps² ». Au-delà des déterminants génétiques, l'appareil cognitif se constitue au fur et à mesure des expériences avec l'environnement physique et social. L'intelligence est un processus. Le cerveau se transforme en permanence sous l'effet des stimulations de l'environnement. « ... dans ses détails, explique Alain Prochiantz, le développement cérébral n'obéit à aucun automatisme, aucune fatalité, sinon celle de l'environnement sensoriel, affectif ou culturel. »³. Le concept d'interaction est devenu aujourd'hui la clef de voûte de l'ensemble des concepts et met fin aux longues batailles théoriques entre innéistes et environnementalistes: « ... les chercheurs en sont venus à reconnaître que le développement d'un individu dans sa globalité est la résultante des échanges entre l'individu et le milieu, lequel permet, « actualise », ses ponctualités »⁴. « L'individu est porteur d'aptitudes, dit Jean Lecamus, à savoir des potentialités inscrites dans le génome et transmises par héritage génétique (ce qui est de l'ordre de la compétence naturelle). Sous l'effet de stimulations adaptées, selon les sollicitations et les contraintes des situations, ces aptitudes s'expriment dans les comportements .

Si l'environnement est déterminant dans la construction de l'intelligence, l'école l'est a fortiori. Etudiant l'incidence des pratiques éducatives sur le développement intellectuel, Lev Vygotsky démontre l'importance de la relation d'enseignement pour le développement de la pensée. « Nous sommes tous égaux mentalement parlant », atteste Antoine De La Garanderie⁵. Nous retenons de ses travaux, la différenciation qu'il opère concernant les procédures mentales. Pour lui, trois gestes mentaux caractérisent la pensée vigile et constituent l'essence du temps pédagogique⁶. Le geste d'attention permet au sujet de surseoir à l'impulsivité de l'agir et accueille le message. C'est l'avenir à investir. Le geste de réflexion favorise l'assimilation et rend son intégration opérationnelle. Le sujet comprend, c'est-à-dire comme l'indique l'étymologie, il rassemble les éléments pour chercher du sens, analyse les données et trie celles qui sont pertinentes. C'est le présent à remplir. Le geste de mémorisation engrange les informations en les traitant et en les organisant. C'est le passé à exprimer et l'imagination de l'avenir

¹ Ferry (L.), op. cit., p.36.

² Changeux (J.P.), L'homme neuronal, Paris, Fayard, 1983, p.54.

³ Prochiantz (A.), La construction du cerveau humain, Paris, Hachette, 1989. Alain Prochiantz est neurobiologiste au Collège de France ; il parle de construction épigénétique de la structure cérébrale.

⁴ Luigi Duggan (A.), psychologue, Confluences, revue de l'ANCE, N°28, mars 1996.

⁵ « Etre intelligent, c'est opérer de certaines manières, c'est utiliser des procédés » et, plus loin « Il en est qui auraient le pouvoir de réussir si on leur donnait l'intelligence des moyens. » De La Garanderie (A.) Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires", Paris, Le Centurion, 1980, pp. 29 et 227.

⁶ « Il faut faire de l'école un lieu où on enseigne la pratique de ces gestes mentaux qui sont la condition nécessaire de l'adaptation scolaire », Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques, Paris, Le Centurion, 1982, p.10.

puisque, l'« on ne dispose du passé qu'autant qu'on prend soin de l'inscrire dans l'avenir »¹.

L'homme est également « un homo-faber en quête de maîtrise ». Dans le langage de l'anthropologie, de la paléontologie et de la zoologie, l'homo-faber est le nom donné à l'homme préhistorique de la période aurignacienne et de la période magdalénienne. Il désigne celui qui forge les premiers objets de fer. André Lalande² fait remarquer que l'origine de cette expression se trouve probablement dans la formule de Benjamin Franklin, qui définissait l'homme comme « *a tool making animal* », un animal qui fabrique des outils. L'expression aurait été cependant imaginée par Henri Bergson : « *Nous croyons qu'il est de l'essence de l'homme de créer matériellement et moralement, de fabriquer des choses et de se fabriquer lui-même. Homo-faber, telle est la définition que nous proposons* »³. Homo-faber s'est largement popularisé hors du bergsonisme. Nous l'utilisons nous-mêmes dans un sens plus extensif, qui englobe le travail, les actions et les apprentissages en général. En fait, elle serait proche de la poïétique aristotélicienne puisqu'elle comprend toute production humaine sans jugement de valeur a priori. A l'instar de ces objets de fer fabriqués par l'homo-faber, tout travail permet de transformer le rapport de l'homme à la nature et, ce faisant, permet de le transformer lui-même. L'estampillage embourgeoisé du beau, dénoncé par les surréalistes, n'est pas nécessaire pour apprécier le faire humain. La production produit l'homme dans le même temps. C'est cette réalité que nous souhaitons mettre en exergue en retenant cette dimension de l'homo-faber. Le travail fait passer de l'animalité à l'humanité. Il est synonyme d'humanisation et même de libération⁴. Il rend maître des choses au point que l'humanisme classique a pu envisager que « *le travail définit l'homme* ».⁵ Le « Zoo humain » de Desmond Morris⁶, décrit l'homme ne cessant de chercher des formes d'activités de plus en plus complexes, des formes absorbantes qui l'entraînent vers des niveaux d'expériences de plus en plus élevés. « *Dans la vie tribale primitive, l'homme n'avait pas le choix car le seul fait de survivre avait ses exigences ; aujourd'hui, occupations, innovations conditionnent le bonheur voire la santé mentale. Doté d'un cerveau inventif et du goût de l'exploration, l'homme ne parvient pas à se détendre très longtemps. Il est poussé inlassablement vers des activités de plus en plus élaborées, ne peut s'empêcher de chercher, organiser, créer.* »

L'apprentissage est un terme générique par lequel on entend en psychologie tout processus qui permet l'acquisition par un être vivant d'un comportement basé sur la répétition. « *Pour un béhavioriste, il est une modification du comportement consécutive à un conditionnement. Pour un*

¹ De La Garanderie (A.), op.cit., p.36.

² Lalande (A.), Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie, Paris, PUF, 1985, p.418.

³ Bergson l'oppose à l'homo-sapiens « né de la réflexion de l'homo-faber sur sa fabrication » et à « l'homoloquax », dont la pensée, quand il pense, n'est qu'une réflexion sur sa parole ».

⁴ Notre propos n'est pas de savoir si le travail est effectivement nécessaire pour que l'homme devienne libre. Nous sommes conscients qu'il s'agirait là d'un réel débat. Si le travail permet à l'homme de se libérer en maîtrisant et en transformant la nature, il peut être aussi synonyme d'aliénation et d'esclavage.

⁵ Durzoi (G.) et Roussel (A.), Dictionnaire de la Philosophie, Paris, Nathan, 1990, p.336.

⁶ Morris (D.), Le zoo humain, Paris, Grasset, coll. Livre de poche, 1970.

cognitiviste, il s'agit d'une modification des structures mentales en lien direct avec la mémorisation »¹. Si l'espèce humaine n'est pas la seule à apprendre, il est possible cependant de distinguer l'apprentissage humain du dressage animal, par le champ libre que celui-ci laisse aux réactions spécifiques de l'individu et à ses possibilités de vaincre lui-même certaines inhibitions. Dans cette acception, l'école se définit comme l'organisation systématique de certains apprentissages ; elle apprend à faire, apprend à travailler, à produire. « *Le faire n'est pas seulement ordonné à la maîtrise ultérieure de l'activité, il est un des moyens de savoir: faire pour savoir... Faire comme instrument à la fois du savoir faire et du savoir* », explique René De Laborde², plaidant pour une « pédagogie du forgeron ». Françoise Dolto interprète, de son côté, le risque comme dimension humaine du faire : « *Le faire sans risque n'est pas humain; c'est le sort fastidieux de la bête de somme.* »³ L'homme faisant, et ce faisant se faisant, est la conception que nous retenons pour notre sémaphore.

La littérature pédagogique parle volontiers du « métier de l'élève » : « *C'est un métier que d'apprendre : un métier avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres... Etre élève n'est pas un état de nature, c'est un état de culture (...) Il est vrai que les élèves ont comme objectif, dans leur travail, d'acquérir des connaissances, des méthodes... C'est l'élève qui par son travail transforme cela en connaissances*⁴ ». L'école du XVIII^e siècle a distingué l'enseignement intellectuel de l'enseignement manuel. Mais ce clivage apparaît obsolète d'un point de vue pédagogique aujourd'hui. Intellectuellement ou manuellement, c'est toujours en faisant qu'on apprend⁵. « *L'enfant se construit par les actes qu'il accomplit pour saisir, manipuler, toucher, appréhender, utiliser le milieu* »⁶.

Ainsi, l'homo-faber, l'homme et l'élève se construisent des instruments susceptibles de leur permettre d'augmenter la maîtrise de leur environnement. On parle aussi bien d'outils lorsque qu'on évoque les sciences mathématiques, la lecture et l'écriture⁷. Leur appropriation dynamise l'esprit humain. Le « lire, écrire, compter » a été identifié dans les années 70 comme le minimum requis pour intégrer la communauté. Il est vrai que, sans ces acquisitions fondamentales, l'insertion dans notre société est effectivement compromise. L'école est le lieu organisé où l'enfant s'instrumente c'est-à-dire construit les outils de son insertion sociale. On sait par ailleurs que « *les exclusions qui résultent des difficultés de communication, de la non-maîtrise des*

¹ Lecomte (J.) « Les mécanismes de l'apprentissage », *Sciences humaines*, n°32, oct.1993, pp.10-19.

² La Borderie (R. de), *Le métier d'élève*, Paris, Hachette Education, 1991, p. 95.

³ Dolto (F), op. cit., p.105.

⁴ La Borderie (R. de), op.cit., p.11.

⁵ cf. Jean Piaget dans ses travaux sur les stades opératoires. Pour lui, l'intelligence se structure en fonctionnant; c'est le principe de base de sa théorie opératoire de la pensée.

⁶ « (...) *Un milieu dit bon peut-être parfaitement néfaste s'il n'offre aucune possibilité d'action, comme un milieu dit « mauvais » peut être favorable s'il offre des possibilités d'actions* » Lobrot (M.), *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. 242.

⁷ Ou d'apprentissages instrumentaux, c'est-à-dire qui n'ont pas de valeur en soi, mais utilisé comme moyen vers une fin (cf. définition « instrumental » proposée par Landsheere (G.) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, p.151.

techniques constituent un défi au progrès social auquel nos sociétés démocratiques sont attachées... »¹

Au terme de ces considérations théoriques, formalisons dans un tableau, une représentation holistique de l'homme.

<p>Un ego en quête d'assise narcissique</p> <p>Sphère affective Besoin de grandir Besoin d'indépendance Besoin d'assurance</p>	<p>Un alter ego en quête d'échanges, d'acculturation</p> <p>Sphère sociale Besoin de lois Besoin d'intégration sociale Besoin de communiquer</p>
<p>Un homo-faber en quête de maîtrise</p> <p>Sphère instrumentale Besoin de s'instrumenter Besoin de s'orienter dans l'environnement Besoin d'occuper son temps</p>	<p>Un homo-sapiens en quête de sens</p> <p>Sphère cognitive Besoin de comprendre Besoins de penser Besoin de réceptionner les signaux</p>

3.1.3. Référentiel et échelle.

Ainsi, le développement de l'enfant peut être appréhendé comme s'inscrivant dans quatre registres fondamentaux : l'affectif, le social, le cognitif, l'instrumental. Pour chacun d'entre eux, l'école est concernée. Leur distinction théorique est importante, même si, dans la réalité du quotidien, ces registres sont intimement articulés. Si l'évaluation consiste toujours, dit Stufflebeam, à prendre des informations en vue de prendre des décisions, comment collecter les données et les organiser ? A l'instar du démantèlement du concept de handicap entrepris par Philip Wood, nous démantelons celui d'échec scolaire. Qu'est-ce qu'un enfant en difficultés à l'école ? Pour nous, c'est un enfant qui a de la peine, presque par définition, à exercer son métier d'élève, dans les domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits, son identité est menacée.

Du côté de l'image de l'homme en quête d'assise narcissique, on parle du besoin de grandir (pulsion d'évolution, l'« allant-devenant » de Françoise Dolto), du besoin d'affirmer sa personnalité, du besoin d'indépendance et de celui d'organiser et gérer ses affects.

Du côté de celle de l'alter-ego en quête d'échanges et d'acculturation, on discerne les besoins d'intégration sociale, de vivre dans la communauté humaine, d'avoir des camarades, de tenir un rôle social, de construire des comportements sociaux en adéquation avec les situations à vivre.

Du côté de la représentation d'un homo-sapiens en quête de sens, on repère le besoin de penser, de créer, de développer des

¹ La Borderie (R. de), op. cit., p.70.

comportements intellectuels efficaces, de réceptionner les signaux de l'environnement et de les comprendre, de s'orienter dans l'environnement.

Enfin, du côté de celle d'un homo-faber en quête de maîtrise, on identifie le besoin d'apprendre, de s'instrumenter afin d'occuper son temps d'une manière habituelle selon le sexe, l'âge et la culture, de s'approprier des outils afin de mieux maîtriser l'environnement, de besoin d'efficace.

Ces quatre champs existentiels donnent lieu à l'élaboration d'objectifs spécifiques, en lien avec la dynamique développementale. Il n'y a pas de référentiel particulier de l'enfant en difficultés. Nombre d'enfants échappent aux représentations coutumières que nous avons de l'élève. La formule générique « enfants en difficultés » recouvre des réalités parfois très différentes ; aussi n'existe-t-il pas d'outil universel, adaptable à toutes les situations. Une invention ponctuelle et personnalisée s'impose. Il faut (et il suffit de) s'engager à retenir des critères précis pour observer la manière dont l'enfant évolue en relation avec les actions menées à son intention. La sélection s'effectue, d'une part en fonction de la problématique de l'enfant, d'autre part en fonction du dispositif pédagogique. On postule que l'attention sur un point particulier, sa contractualisation sous forme de dispositif spécifique est susceptible de (re)mobiliser un projet, une action et d'introduire quelque chose de l'ordre du changement. Si les objectifs retenus s'appuient sur les référentiels de compétences traditionnels, un tri reste à faire en fonction de l'enfant, de sa situation par rapport à lui-même et aux autres. Pour être efficaces, les critères retenus sont significatifs, observables¹ et polarisés, c'est-à-dire orientés subjectivement du moins vers le plus au regard de l'objectif.

Exemples d'objectifs opérationnels dans les quatre champs existentiels.

Grandir

1) Autonomie de la vie quotidienne

- S'habiller seul, se laver seul
- Agir, produire, réaliser une tâche
- S'occuper, utiliser son temps
- Trouver les aides ad hoc
- Avoir le goût de l'autonomie et des responsabilités
- S'auto-évaluer

2) Communication, expression

- Employer « Je » pour se désigner
- Verbaliser ses émotions
- Prendre la parole, donner son avis
- Expliciter ses choix

¹ Opter pour les données comportementales, ne signifie pas ipso facto faire nôtre la conception comportementaliste. Cela conduit seulement à adopter un point de vue moins affecté par des effets de distorsions ou des biais.

3) Rapport au temps, prospective

- Maîtriser ses impulsions
- Accepter des frustrations et des contraintes
- Désir de connaître, curiosité, envie d'apprendre
- Faire un projet

S'intégrer socialement

1) Rapport à la loi

- Respecter les règles de vie (sexualité, violence...)
- Dire non
- Comprendre les situations sociales quotidiennes et adapter son comportement en fonction

2) Rapport aux règles

- Laisser son « doudou », son biberon, sa sucette au vestiaire
- Ecouter la maîtresse
- Prêter son matériel
- Respecter le matériel collectif
- Respecter les règles de vie au sein de la classe
- Tenir un rôle social, un « métier »
- Assumer un tutorat
- Dire non

3) Rapport à l'autre

- Faire avec les autres
- Se faire des camarades
- Faire comme/faire différemment
- Communiquer, tenir un dialogue
- Avoir des relations sociales habituelles et les maintenir

Penser

1) Discriminer (différent)

- Donner un sens aux signaux de l'environnement
- Comprendre une consigne, reformuler un message
- Evoquer, raconter
- Accéder à l'information
- Discerner des analogies et des différences

2) Déstructurer (différend)

- Se poser des questions
- Explorer
- Analyser- interpréter
- Faire des inférences

3) Restructurer (différent)

- Assimiler, mémoriser
- Exécuter une consigne
- Appliquer un principe, une règle

- Respecter une chronologie
- Raconter
- Répondre à bon escient
- « 1 minute, on réfléchit! », attention, concentration
- Chercher des réponses
- Préparer
- Organiser
- Anticiper les conséquences d'une action future
- Extrapoler
- Généraliser
- Elaborer un plan d'action
- Evaluer ses résultats, vérifier
- Imaginer des remédiations
- Négocier

S'instrumenter

1) Structuration spatio-temporelle

- Se repérer dans le temps
- Exprimer le temps
- Se repérer dans l'espace
- Exprimer l'espace

2) Lire, écrire

- Lire un message
- Copier
- Produire un texte
- Construire un répertoire de mots globaux

3) Compter

- Appliquer les concepts « plus que », « moins que », « égal »
- Classer des situations mathématiques de la vie quotidienne
- Utiliser les nombres
- Utiliser les opérations
- Résoudre une situation mathématique

Chaque item retenu lors de la construction du sémaphore est évidemment questionné. Le qualitatif a besoin, au minimum, d'être quantifié pour être apprécié. La mesure du qualitatif s'exprime assez spontanément. Il s'agit, ensuite, de localiser le sujet, sur un axe allant du moins vers le plus, pour trouver son positionnement sur ce continuum. Une échelle de sévérité est choisie. Celle-ci « mesure »¹ le degré d'approche de l'objectif déterminé. La place précise des zones déficitaires, ou au contraire

¹ Nous sommes ici dans une stratégie de mesure subjective au sens où elle s'effectue par appréciation : c'est une objectivation du subjectif, dirait encore Anne-Marie Favard.

dynamiques, dans l'ensemble de la matrice, peut être ainsi repérée, signalant les médiations/remédiations à prévoir ou l'aménagement de l'espace pédagogique. Dans un souci d'objectivité, nous avons choisi au départ une échelle à six degrés : réussite autonome, quelques tentatives réussies de façon autonome, réussite avec aide, tentatives plus ou moins échouées, essai mais échec, impossible. Cette échelle s'est avérée très vite insuffisamment fonctionnelle. Trop détaillée, elle rendait l'appréciation pénible et insatisfaisante. Des niveaux se superposaient et gênaient la prise de décision. En fait, se jouait un conflit entre la volonté d'être le plus précis possible et la frustration de ne pouvoir y parvenir. Cette échelle pêchait par excès. Nous avons pris le parti de la simplifier afin de retrouver plus de latitude.

Dans un deuxième temps, nous avons emprunté l'échelle de sévérité de la Classification Internationale de Handicaps proposée par Philip Wood : sans difficultés, sans aide ; avec difficultés, sans aide ; sans difficultés, avec aide ; avec difficultés, avec aide. La Classification Internationale des Handicaps n'est pas intrinsèquement liée aux problèmes de santé. Ses développements couvrent un large éventail de situations variées. Il ne s'agit évidemment pas de médicaliser les difficultés scolaires, mais de parvenir à leur meilleur discernement. Les besoins de l'enfant sont évalués au regard du rôle du milieu social et physique dans l'élaboration du processus de l'échec. C'est sur les aspects fonctionnels et sociaux que se porte l'attention. Quelles sont les capacités et les incapacités de l'enfant ? Comment répond l'espace de vie sociale, a fortiori l'espace scolaire lui-même, comment rendre celui-ci accessible, quelles sont les remédiations nécessaires ? L'échelle de la CIH s'avère cependant peu opératoire pour les intentions qui nous animent. Notre projet n'est pas de chercher pas à établir un diagnostic, mais de cerner le rapport entre le développement et les apprentissages de l'enfant. Philip Wood, lui, en appréciant le degré de handicap, s'intéresse prioritairement à l'alternative difficultés/non difficultés, souffrance/non souffrance. Cette échelle, située hors contexte pédagogique, est linéaire, exclusivement centrée sur l'individu¹ et ne permet pas de situer le rôle du tiers social dans le processus d'autonomisation. Si la CIH constitue un précieux outil d'analyse, son échelle de sévérité est, à la réflexion, peu transposable à l'intention des projets d'intégration scolaire.

Pour saisir le rôle de la médiation dans la dynamique développementale, les travaux de Lev Vygotski paraissent plus appropriés². Rappelons brièvement leur sens. Le psychologue russe met en interaction le niveau de développement et les capacités potentielles d'apprentissage. Il distingue en fait deux niveaux de développement. Le premier correspond au degré atteint par les fonctions psychiques. Il est intra-personnel et révèle le

¹ Rappelons que Philip Wood est rhumatologue. L'autonomisation d'un rhumatisant est étroitement lié au degré de souffrance éprouvée. Si les fondements de ses travaux sont contenus dans sa position scientifique, on peut aussi peut-être penser qu'ils sont imbibés des idées politiques libérales des pays anglo-saxons où la valeur princeps est celle de l'individu.

² Datant des années 1920/1930, ils n'ont cependant été traduits qu'aux alentours des années 1960 en France.

développement actuel, saisi communément par la prise en considération de l'activité autonome, c'est-à-dire ce qui peut être résolu seul, et sans aide. Le second correspond à ce que l'enfant est en mesure de réaliser lorsqu'il est aidé. Il est interpersonnel et restitue le développement potentiel qui se définit dans l'activité interactive. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, notamment dans une activité collective, l'enfant peut réaliser des choses qu'il échouerait seul. Pour Lev Vygotsky, la différence, entre les capacités d'actions avec des aides et celles d'actions autonomes, définit la zone proximale de développement. L'enfant pourra accomplir seul demain, ce qu'il est en mesure de faire avec aide aujourd'hui. C'est l'alternance de situations d'étayage et de désétayage qui organise la progression vers de niveaux de maîtrise supérieurs. Si les processus d'apprentissage précèdent ceux du développement¹, les résultats, obtenus par l'enfant aux tests scolaires, ne reflètent jamais sa maturation effective. L'enseignement est un facteur important pour déterminer la « zone proximale de développement ». Les apprentissages fondamentaux contribuent de façon décisive à l'évolution des fonctions psychiques supérieures.

Nos questionnements concernant l'échelle de sévérité prennent sens. En effet, l'échelle à construire doit rendre compte de ce mouvement en boucle : étayage/désétayage/étayage etc. Cette prise en compte permet non seulement de définir les zones sensibles mais en même temps d'éprouver le rôle des médiations et remédiations : faire avec difficultés, avec aide ; faire avec difficulté, sans aide ; faire sans difficultés, avec aide ; faire sans difficultés, sans aide. On repère où se situe l'enfant dans ce mouvement qui va de la dépendance vers l'autonomie. Désormais, les quatre champs peuvent donner une visualisation explicite de la problématique de l'enfant. Les repères pris pour chaque axe sont ensuite reliés entre eux et restituent un profil. Plus le profil est large, plus l'enfant est considéré comme épanoui et intégré. Plus il est étriqué, plus il rend compte du handicap. Le profil obtenu définit autant le potentiel de l'enfant que ses points d'achoppement. S'affirmer, penser, se socialiser, apprendre résultent d'une dialectique complexe où les expériences dans un domaine se transfèrent progressivement dans les autres. Lorsqu'on constate la réduction d'un champ, on peut faire l'hypothèse que ce manque est provisoire. Peut-être correspond-il à une parole bâillonnée, empêchée dans ses besoins ? Aider l'enfant à cet endroit, c'est répondre à sa demande et restaurer son harmonie. Appuyé sur des intentions pédagogiques, le sémaphore constitue un modèle prédéterminé, au sens où il est conçu en références aux compétences qu'un enfant doit acquérir. Sans chercher à réviser à la baisse les objectifs généraux de l'école, il représente en quelque sorte une évaluation intermédiaire pour permettre l'accompagnement nécessaire. Il dit à la fois la réalité des écarts par rapport à la norme, et la consistance du sujet, son histoire et ses possibles qui maintiennent l'illusion². L'intégration

¹ C'est cette affirmation qui semble avoir réveiller les cognitivistes de l'emprise piagétienne.

² Au sens d'hallucination ; à l'instar de l'enfant qui, dans la théorie winnicottienne hallucine sa mère et la conçoit comme un objet total.

de la dimension paradoxale de l'enfant est un pas vers sa différenciation et sa reconnaissance.

L'applicabilité du sémaphore est subordonnée au désir d'investissement des acteurs. Les partenaires n'ont pas toujours le même degré de motivation et de participation. L'appropriation de la démarche par l'équipe est une condition essentielle. Elle suppose la volonté d'observer et de décrire, au sens ethnographique du terme. « *L'observation et la régulation ne sont-elles pas des outils de base de toute action éducative ?* » , s'interroge Philippe Perrenoud. Mais, la formation des enseignants est-elle, à ce niveau, suffisante ? L'observation individualisée des enfants, l'organisation, la conservation et l'utilisation qualitative des informations demandent une préparation. « *Ce métier, paradoxalement, accorde davantage d'importance aux représentations mythiques de l'apprentissage - volontariste, organisé, ordonné, sérieux-, qu'à ce que chacun sait au fond de lui, de son caractère fantasque, aléatoire, irrationnel, ludique, narcissique, anarchique, fragile, pris dans des humeurs, des relations intersubjectives, un climat, des solidarités, des attirances et des répulsions radicales pour des personnes, des mots, des ouvrages, des activités...¹* ». Il a tendance à évacuer des informations fondamentales pour l'efficacité de l'action, comme l'envie d'apprendre, la façon de travailler et de réagir à un problème.

Le sémaphore, par l'objectivation qu'il autorise, relativise les réactions affectives. Il n'exclut pas l'analyse de soi, de sa propre culture, de ses pratiques, ni l'éventualité de fonctionner différemment en classe. Il demande à chacun selon quels critères il traite la demande de l'enfant, ou l'ignore. En sollicitant la réflexion, il déjoue les schèmes inconscients et les automatismes attachés au feu de l'action. Il permet un cheminement partagé où chacun peut se situer et identifier ses propres blocages et contradictions. La tâche est difficile parce qu'elle requiert des compétences qui sont peu travaillées en formation initiale et continue : s'ouvrir, écouter, dialoguer, reconnaître l'autre dans sa différence. Une réelle professionnalisation ne les impose-t-elle pas ? C'est par elles que s'expérimentent l'autonomie et la responsabilité dont les carences sont si dommageables pour l'exercice d'un métier complexe.

Concrètement, des limites temporelles sont impérativement fixées par avance pour ne pas dérapier dans une quête impossible d'exhaustivité. La faisabilité réclame un minimum de pragmatisme. Lors de la problématisation, les demandes et les attentes de chacun sont précisées. L'opérationnalisation du modèle dans le cadre de notre activité professionnelle nous a permis de constater qu'il impulse une dynamique d'échange favorable et participe à la construction d'une culture de l'intégration, c'est-à-dire d'une culture commune intégrant l'altérité. La mutation de l'école, dit en substance Guy Avanzini, est depuis longtemps comme suspendue, du fait d'un consensus insuffisant sur ses finalités. Le travail qui se construit avec le sémaphore n'est-il pas l'occasion d'un changement salutaire ? En mobilisant une réflexion sur les besoins de

¹ Perrenoud (Ph.), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, pp. 161 et 178.

l'enfant par rapport à son développement et la modifiabilité du milieu scolaire, le sémaphore se présente comme un instrument innovant. A la frontière des évaluations molles et des évaluations dures, il condense les quatre facteurs identifiés comme constituant un modèle sociologique du changement : l'injonction, d'abord, dans l'explicitation d'objectifs opérationnels ; la formation, ensuite, par la dynamique partenariale impulsée ; les bénéfices, dans l'objectivation et la clarification autant que dans l'assurance à mieux comprendre et se diriger ; l'accompagnement, enfin, puisque les choses sont régulièrement remises sur le métier.

3.2. CAS CLINIQUES

Nous proposons quatre situations cliniques qui illustrent notre démarche outillée. Les profils intellectuels et psychologiques des enfants, deux filles et deux garçons, sont volontairement diversifiés, ainsi que les âges, les contextes scolaires et familiaux. Les sémaphores, pour trois d'entre eux, ont été réalisés sur une durée suffisamment longue pour présenter une visualisation de l'évolution constatée.

3.2.1. Magali, ou l'intégration en marche.

Magali a 4 ans 7 mois lorsque son institutrice mobilise le Service de Psychologie Scolaire. L'enfant est en moyenne section dans une classe unique de maternelle. Cette petite fille présente un retard important de parole et de langage (mot phrase, troubles articulatoires rendant incompréhensibles ses messages). Les conséquences s'apprécient déjà tant dans la qualité de ses expériences sociales (tendance au repliement voire isolement, rareté des contacts, attitude « bébé », passivité et dépendance) que dans le déroulement et la forme de sa pensée (mauvaise intégration des informations, difficultés dans la formation de relations signifiantes entre ses perceptions). Le niveau de développement mental correspond à 3 ans. L'institutrice se plaint de ne pouvoir parvenir à stimuler Magali : *« c'est un gros bébé hyperprotégé par ses parents avec lesquels d'ailleurs il est impossible de discuter ; il faut les convoquer pour les voir ! Dans la classe, il n'y a pas moyen de mobiliser Magali sur une activité structurée ; elle joue seule ou avec les plus petits. Comment pourra-t-elle suivre une Grande Section l'an prochain ? »*.

Une première rencontre a lieu avec la maman au bureau de la psychologue scolaire. Elle met en évidence, d'abord une relative précarité sociale et culturelle : les parents travaillent à l'usine et assurent l'exploitation de la ferme des grands-parents. Le temps, dans cette famille, est circonscrit par l'impératif des horaires et des urgences et ne laisse guère de place aux sorties et aux loisirs. Ensuite, un grand dénuement dans la connaissance des besoins développementaux d'une enfant de presque 5 ans : Magali boit toujours au biberon, dort dans le lit de ses parents, reste souvent seule devant la télévision (ce qui permet à la maman de la qualifier d'« enfant sage »). Enfin, une absence de prise de conscience des difficultés langagières de la fillette. L'enfant est fille unique, vivant isolée au milieu d'un monde essentiellement peuplé d'adultes et de

personnes âgées. Les parents n'ont pas de repères pour situer les performances de leur fille.

La première lecture de cette situation dévoile la présence de deux logiques qui écartèlent l'enfant entre deux représentations discordantes. En premier, la logique de l'enseignante, avec son statut de rationalité professionnelle, logique qui cherche prioritairement à maintenir ses intentions pédagogiques. Peut-être à cause d'elles, la représentation de l'enfant est négative ; les troubles du langage sont perçus comme un obstacle majeur à l'apprentissage et au développement en général, indice aussi d'un dysfonctionnement familial (parents fuyants, milieu fermé hyperprotecteur). En second, la logique de la famille autrement structurée par son histoire personnelle, logique imbibée des vicissitudes de la vie quotidienne, d'affects voire d'anxiété. La représentation de l'enfant est celle d'une enfant sage qui ne demande rien qu'un biberon et le corps de sa mère pour dormir quand elle n'a, dit celle-ci non sans culpabilité, que cette disponibilité à offrir.

Un sémaphore va être élaboré ici pour réunir les conditions d'un réel échange entre l'enseignante et la famille afin que les logiques des uns et des autres se rejoignent plutôt qu'elles ne s'affrontent. S'y associe bien sûr un souci de mise en compétence de l'enfant (la sentir « capable de »...), résultat subordonné selon nous à la mise en compétence de chacun dans cette situation présentée comme bloquée. La réalisation du sémaphore est rendue possible par des réunions bi-mensuelles rassemblant l'enseignante, les parents, Magali et la psychologue scolaire (s'y adjoindra ultérieurement l'orthophoniste). Il va s'avérer remplir trois fonctions nettement identifiables a posteriori.

En premier, la fonction révélatrice extériorise les troubles. Il s'est agi d'aborder la question du retard de langage comme expression de « vérité » du discours scientifique. Dans la CIH, nous nous situerions au niveau des déficiences en nous appuyant sur les concepts du « normal » et de ses déviations. Le diagnostic est de grande importance pour la conduite du projet ; en effet, s'il est toujours douloureux pour la famille, c'est lui qui permet la prise de conscience nécessaire et obligée, sans laquelle des mécanismes de défense archaïques viennent longtemps corroder l'espace de rencontre (déni : « *tout va bien* », clivage : « *l'école est mauvaise* »...). Dans le cas de Magali, c'est lors de la première réunion que les parents ont admis l'idée d'une consultation chez un neuropsychiatre (« *puisque vous dites qu'elle a un problème, nous on ne se rend pas compte !* »). Un diagnostic de dysphasie a pu être posé dans les trois mois qui ont suivi, avec une indication de prise en charge intensive en orthophonie (2 fois par semaine). L'enjeu de cette fonction révélatrice est triple. Au niveau des parents, elle permet la délimitation de leur inquiétude : « *maintenant on sait ce qu'elle a, elle n'est pas bête, mais pour le langage ça bloque !* » ; au niveau de l'enseignante, délimitation aussi, de son action et de son évaluation : « *de savoir qu'elle va chez l'orthophoniste maintenant, je suis moins préoccupée par le langage, et je m'aperçois qu'elle peut faire des choses !* » ; au niveau de l'enfant, qui, du coup, cesse d'être écartelée entre le statut « d'image » et celui de « bébé couvé ». Magali clame fièrement à la rentrée des classes qu'elle va chez la « phis ». Sa représentation du bonhomme s'élabore, comme si elle découvrait une nouvelle épaisseur à son « je », pourtant toujours pas installé dans le langage.

La fonction objectivante, en second lieu, cerne, de la façon la plus exhaustive possible, les capacités et les incapacités. Cette étape s'intéresse au

potentiel éducatif et aux besoins. En effet, si l'énergie d'un mouvement d'investissement nouveau de l'enfant par les parents et l'enseignante a été obtenue par l'effet de délimitation du problème, les choses ne peuvent en rester là. Le sémaphore doit offrir maintenant un moyen de trouver dans l'échange l'amorce d'une action. Expliquer, confronter, comprendre l'enfant dans ses vérités plurielles et son être singulier, tels sont les enjeux d'une dynamique nouvelle à impulser. La co-construction d'un profil des capacités de l'enfant est susceptible de décrire le plus finement possible ses savoirs, savoir-être, savoir-faire dans leurs dimensions principales (dimensions critères). Les dimensions concernent des capacités observables pour l'essentiel, sur lesquelles chacun est invité à apporter son témoignage et formuler son avis. Pour Magali, sont retenus des critères censément rendre compte de l'objectif d'une rentrée au Cours Préparatoire en septembre : dénommer, exprimer sa pensée (fonction conative du langage), communiquer (fonction phatique et expressive), s'organiser, avoir envie d'apprendre, réfléchir, mémoriser, se repérer dans le temps et dans l'espace, maîtriser ses gestes, compter, lire, produire de l'écrit. Du lieu de la maison, du lieu de l'école ou de la rééducation, chaque contenu thématique est ainsi soumis à l'objectivation. Les débats s'engagent :

- « elle fait rire ; maintenant elle ramène des mots de l'école et elle les apprend à ses poupées . » (le père)

-« c'est vrai, elle a appris du vocabulaire et elle fait un effort pour les prononcer ; hier, c'est elle qui s'est souvenu du nom de la maison de la châtaigne : « dogue », mais elle a su rectifier ! » (l'enseignante)

-« elle n'a pas encore monté tous ses phonèmes ; un gros travail reste à faire, mais elle est volontaire. Ses recherches de dénomination sont plus fines . » (l'orthophoniste)

L'intérêt de la matrice graphique est triple. Elle structure le travail de mise en mots et évite les effets de « patinage » si courants dans ce type de réunion ; elle habilite parent comme professionnel, dans la parole qu'il donne. Chacun est amené à rechercher, dans l'expérience qu'il a avec l'enfant, les indicateurs, les signes concrets qui permettent d'évaluer (l'enfant apporte d'ailleurs souvent dans la réunion sa propre contribution par son dire ou son faire). Des cheminements se réalisent de part et d'autre, les rôles s'harmonisent, les logiques des uns et des autres se rejoignent.

- « on lui a installé un lit, un petit bureau, tout ; maintenant c'est vrai qu'elle dort dans sa chambre ! elle est moins froussarde ! » (le père).

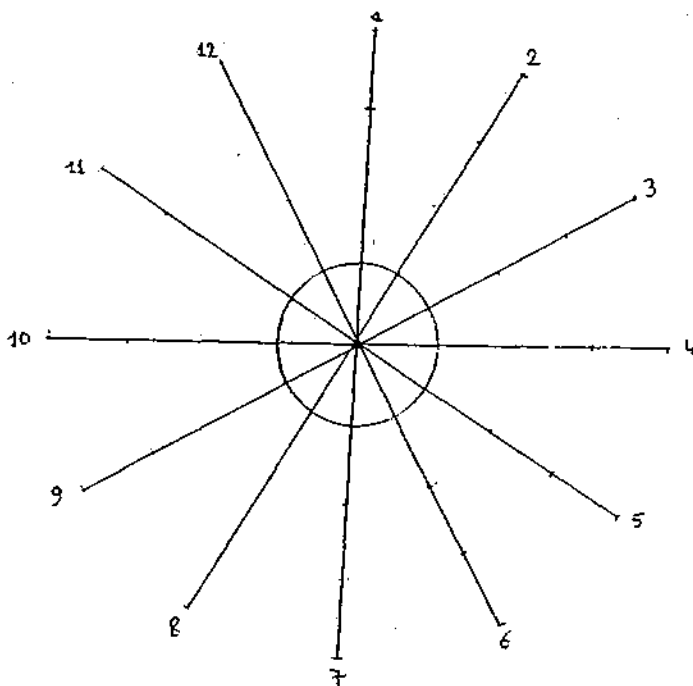
- « Pour les journées liaison GSM/CP elle a joué le jeu , une vraie élève ! » (l'institutrice)

L'enfant prend peu à peu une place qui la valide dans ses savoirs, savoir-faire, savoir - être. (En un an , nous avons vu passer Magali d'une position fœtale sur les genoux de sa mère à celle d'interlocutrice attentive aux discours qui la concernent. Au cours de la dernière réunion, elle a dessiné les différents acteurs présents, (la future maîtresse du CP s'était jointe à nous) en imaginant l'écriture de leur prénom. Qu'a-t-elle cherché à nous signifier : la preuve de sa mise en confiance nouvelle (levée des peurs et des inhibitions premières) ? L'affirmation de son entrée délibérée dans l'écrit quand son niveau de langage pourrait encore en faire douter ? La simple restitution de l'unité psychique groupale qui insuffle peu à peu une réelle épaisseur à son « je » ? Ces trois hypothèses ne sont en fait pas contradictoires.

La fonction performative¹, en troisième lieu, stimule l'inventivité pour une culture de l'accessibilisation. L'enjeu maintenant est de conduire chacun à investir son rôle : les parents en tant que *parents compétents* d'un enfant désigné en difficultés, les enseignants, comme professionnels d'une école qui travaille au développement de tous. Le milieu social peut constituer un tremplin ou une source de difficultés supplémentaires. Comment réagit l'enfant dans les différentes situations-clés de la vie sociale et quels aménagements pourraient-êtré envisagés ?

Evolution des sémaphores² sur une période de 12 mois.

sémaphore 1 : 31 mai



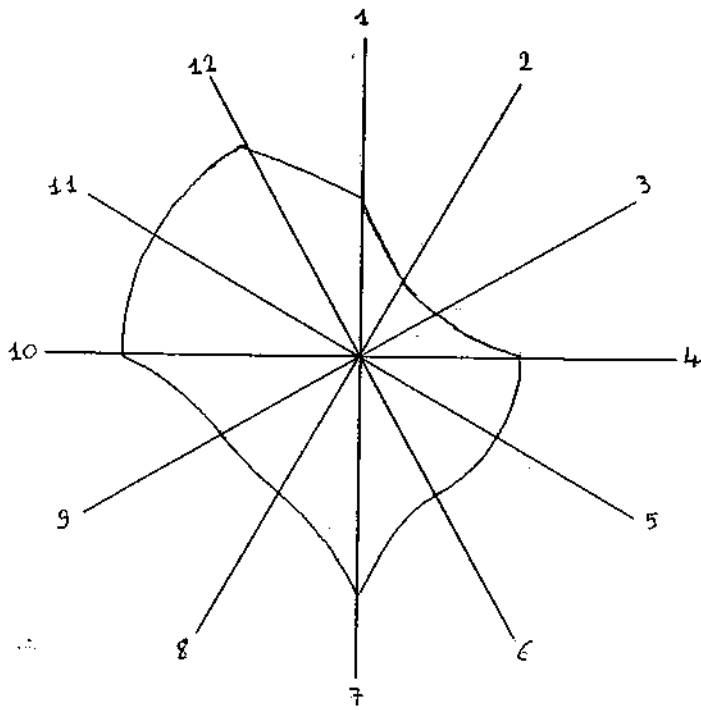
Axes des capacités

1. Dénommer 2. Exprimer sa pensée 3. Communiquer
 2. S'organiser 5. Avoir envie d'apprendre 6. Réfléchir
 3. Mémoriser 8. Se repérer dans le temps et dans l'espace
 4. Maîtriser ses gestes 10. Compter 11. Lire 12. Produire de l'écrit.

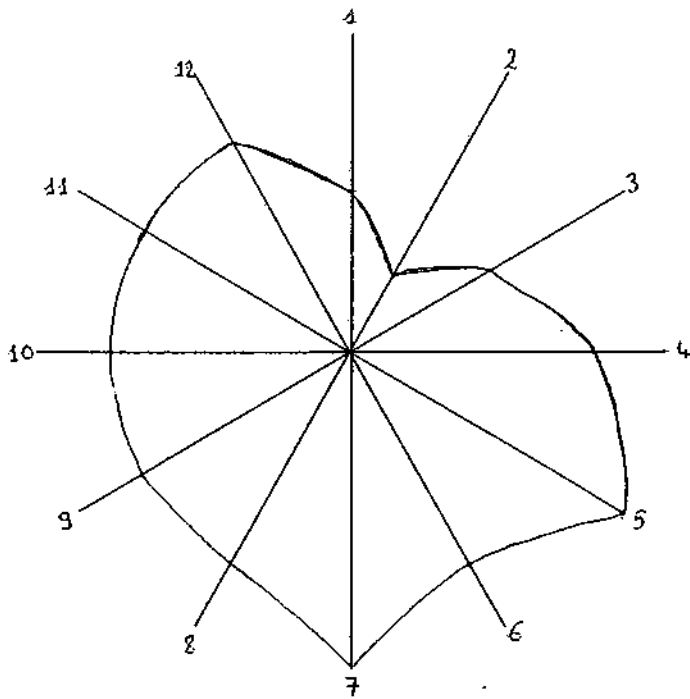
¹ Nous utilisons le terme performatif dans son sens linguistique : dans le langage est performatif ce qui conduit l'interlocuteur à agir.

² Nous reproduisons les sémaphores tels qu'ils ont été construits à cette époque. De nombreuses modifications ont été apportées par la suite. En particulier, les repères sur les axes délimitent des surfaces. Ce sont elles que l'œil perçoit ; or, leur importance varient en fonction de la place des repères situés de chaque côté. En remplaçant ce système par la délimitation de portions de cercle, nous donnons à chaque item une surface visualisée indépendante des surfaces voisines.

Sémaphore 2 : 8 décembre



sémaphore 3 : 21 juin



Comme nous l'avons vu, l'échelle de sévérité adoptée présente quatre intérêts. En premier lieu, *elle indique la place précise des zones déficitaires* dans l'ensemble de la matrice par la « mesure » qu'elle autorise. Nous avons vu, dans notre exemple, combien les difficultés langagières de la fillette interdisaient, en quelque sorte, à l'enseignante de « croire » au potentiel évolutif de l'enfant. Entre l'insuffisance quelque part et l'insuffisance partout, il n'y a qu'un pas qu'une évaluation insuffisamment instrumentée peut franchir. Ceci explique sans doute pourquoi le graphe initial de Magali apparaît dangereusement homogène, alors que les suivants témoignent d'une plus grande discrimination. François Le Poutier décrit ces biais cognitifs qui interfèrent souvent dans les évaluations purement cliniques. Ces « corrélations illusoire », en poussant à voir des liens là où il n'y en a pas, faussent la perception et le jugement.

Les polarisations d'actions à mener se dégagent. L'institutrice décide de mettre l'accent sur le langage écrit : écouter, jouer avec, observer, mémoriser, communiquer. Elle découvrira à cette occasion que Magali possède une excellente mémoire visuelle (ce qui vient remettre en question son présumé selon lequel l'enfant n'est pas mûre pour la lecture).

L'enseignante s'engage dans une réelle ergonomie de l'espace scolaire : des ajustements peuvent être imaginés, qui peuvent empêcher de faire de l'école trop précocement le lieu de l'échec. L'orthophoniste propose d'initier progressivement l'institutrice à la méthode gestuelle DNP¹, non pour en faire une auxiliaire de la rééducation, mais pour établir une continuité entre le lieu de l'école et celui de l'orthophonie. La maîtresse peut ainsi décoder les messages que lui envoie fièrement Magali lorsqu'elle sort de ses séances et les réexploiter en classe (ce dont bénéficient d'ailleurs tous les enfants).

Les parents sont maintenant stimulés dans l'autonomisation de leur enfant : ils découvrent des besoins qu'ils n'avaient pas repérés jusque-là. Magali joue et dort dans sa chambre depuis cinq mois. En quelques semaines, elle se lave et s'habille seule (besoin d'indépendance) et participe aux tâches de la vie quotidienne. Elle met la table, de sa propre initiative, lorsque sa mère n'est pas encore rentrée du travail. (besoin d'occupation et de responsabilisation). « *Elle ne casse rien et ne risque pas de se tromper dans le compte des assiettes!* » Les parents ont décidé d'envoyer Magali une quinzaine de jours en camp de vacances cet été. (besoin d'intégration sociale, de communication avec des pairs). « *Elle est mieux avec les copines que toute seule devant la télé !* »

Pour l'histoire, Magali entre au CP en septembre et, si sa dysphasie est loin d'être résorbée, elle est très mobilisée dans ce projet qui la promeut élève de la grande école. Le sémaphore l'accompagne, toujours selon ce principe de « l'improvisation régulée »², en espérant que s'y exerce encore cette même dynamique, propice à la mise en compétence de chacun.

Au plan de la formalisation graphique, nous avons ultérieurement décidé d'amender la lisibilité du sémaphore. Ainsi que nous l'avons déjà signalé, l'utilisation des axes comme traduction des capacités restitue une figure difficile à appréhender dans son détail. Le glissement perceptif d'un point à l'autre fausse le jugement : dans le graphe de décembre, par exemple, le degré de sévérité de la capacité 7 « attire » les capacités 6 et 8 qui l'encadrent ; en

¹ Dynamique Naturelle de la Parole.

² Expression empruntée à Philippe Meirieu.

fait, c'est la mémoire qui est identifiée comme autonome, tandis que le repérage espace-temps reste sous étayage. Désormais, ce seront les portions de cercle qui seront les indicateurs, et non plus, les axes. Les sémaphores diffèrent également quant aux places respectivement occupée par les sphères affective, sociale, cognitive et instrumentale. Le choix du nombre des objectifs retenus est laissé à l'appréciation de l'équipe en fonction de sa capacité à se mobiliser, plus ou moins, dans tel ou tel champ. Le dernier sémaphore présenté, celui d'Ahmed, en est l'illustration. Stabilisé, c'est le modèle que nous utilisons actuellement.

Sphère instrumentale (orange)	Sphère affective (jaune)
Sphère cognitive (bleue)	Sphère sociale (verte)

3.2.2. Autres exemples de sémaphores.

MARINE

Marine est une petite fille âgée de 8 ans à la rentrée de septembre 96, rentrée qu'elle effectue dans la CLIS de B. Son parcours scolaire témoigne de difficultés importantes qui ne lui ont pas permis de vivre normalement sa vie d'élève : 3 années d'école maternelle, dont 2 en Grande section. Il semblait difficile aux partenaires de l'imaginer entrer dans les apprentissages attendus autour de 6 ans. Elle effectue ensuite une année au Cours Préparatoire au cours de laquelle des examens psychologiques complémentaires sont demandés. La fillette inquiète le milieu scolaire. En Grande section, elle obtenait, à l'échelle de développement Brunet-Lézine¹, un âge de 3,9 pour un âge réel de 5,9. Les résultats au WISC, pratiqué au cours du Cours Préparatoire, confirment le retard. Ils suggèrent une déficience (53.59.51) et mettent l'accent sur une structuration logique et verbale de la pensée défaillante. L'examen clinique, avec des tests projectifs, permet de mettre en évidence « une charge fantasmatique très lourde », évoquant « une angoisse d'abandon massive » entravant considérablement l'exercice de la pensée, comme si le savoir pouvait représenter un danger pour elle.

La rencontre avec les parents, divorcés, est révélatrice : la tension entre eux est vive, l'enfant apparaissant tiraillée entre les deux, comme si elle représentait un enjeu d'un week-end à l'autre. Une carence éducative précoce peut aussi expliquer partiellement la situation de Marine, ballottée entre une mère manifestement immature, qui offre trop peu de repères stables, et un père autoritaire, peu sécurisant dans un excès inverse. Marine met en place des

¹ Le quotient de développement est réalisé chez l'enfant jusqu'à 5 ans, en principe, grâce à des épreuves préverbaux.

mécanismes psychiques qui ne seront pas analysés ici.¹ Nous nous intéressons aux effets au sein de l'institution scolaire : quelles « stratégies scolaires » l'écolière Marine a-t-elle mis en place pour vivre la situation parmi ses camarades, malgré tout ? Le comportement invariant est le suivant : toute tâche, toute situation scolaires, déclenchent une forte inertie ; cette inertie est telle que l'institutrice est, à son tour, entraînée dans une sorte de spirale « sadomasochiste », la violence active de l'une, répondant à la violence passive de l'autre. Que faire dans une classe lorsqu'elle semble représenter pour l'élève un lieu dangereux, au point qu'il lui apparaît vital de bloquer tout apprentissage scolaire ? Afin de ne pas faire le jeu de la toute-puissance de cette petite fille si immature, les objectifs à long terme et les exigences qui y sont liées dans les domaines de l'apprentissage et de la socialisation sont, certes, maintenus. Mais, la stratégie à court terme tente de contourner l'obstacle environnemental en recherchant dans l'organisation, le fonctionnement de la classe, de l'école, et également dans l'attitude de l'enseignante, tout ce qui peut être modifié afin de valoriser les qualités personnelles de l'enfant.²

Dans la sphère affective, l'accent est mis sur l'expression, la créativité, la responsabilité valorisantes. Cela suppose l'utilisation de dispositifs institués ou créés à cette fin : temps « forum » réguliers où chacun a le droit de s'exprimer et le devoir de le faire de manière explicite, atelier de création de dominos, rôle de factotum de la classe, chargé de rassembler les tickets de cantine, de les dénombrer et de transmettre l'information à une autre institutrice. *Dans la sphère sociale*, on mise également sur la communication mais, cette fois-ci, davantage tournée vers les autres : reformuler, demander de l'aide, savoir changer de rôle en fonction de la situation, c'est-à-dire pouvoir s'ouvrir à d'autres possibilités comportementales au lieu de répéter des rôles, peu valorisants socialement, tels que faire « le bébé » ou « la femme de ménage ». *Dans la sphère cognitive*, l'enseignant va privilégier toutes les activités ayant pour objectifs de stabiliser les repères spatiaux, temporels, les invariants de base du langage. *Dans la sphère instrumentale*, le projet se situe au niveau de la Grande section et se réalisera sous des formes inédites, ludiques, en évitant au maximum le rappel de la situation scolaire antérieure.

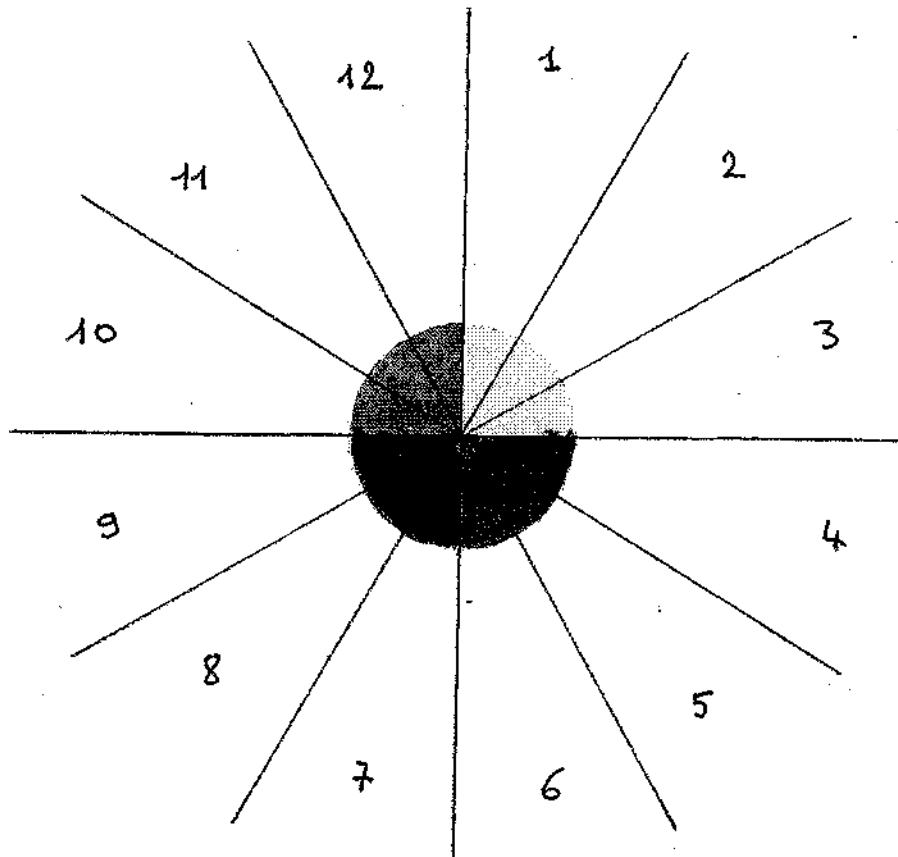
Enfin, concernant l'échelle, s'agissant soit de situations inédites, soit de résultats obtenus très faibles, les points de départ se situent tous à l'échelon n°1. Lors de l'élaboration du sémaphore et, notamment, au cours de l'entretien avec les parents, lors de la réunion de la CCPE destinée à l'officialiser, il est clairement apparu que l'école, à elle seule, ne pourrait résoudre tous les problèmes de cette petite fille, « fillette en danger », selon la psychologue scolaire. Des aides extérieures sont indispensables, soins psychologiques que, pour l'instant, les parents refusent de mettre en place. Cependant, en attendant, Marine vient 6 heures par jour à l'école. Le projet, adapté et investi par l'institutrice, a aidé l'enfant à mieux vivre ces trop longues périodes.

¹ En référence aux concepts développés par Ph.Wood, nous nous intéresserons ici aux 2ème et 3ème "plans d'expérience": celui de la personne toute entière -le plan des capacités- et celui du résultat des interactions avec le milieu -le plan des désavantages sociaux-.

² Cf. la définition que nous retenons de l'intégration scolaire: placer un enfant en situation scolaire, alors qu'il est dans l'impossibilité immédiate -c'est-à-dire maintenant et sans médiation- d'assumer pleinement son rôle d'élève.

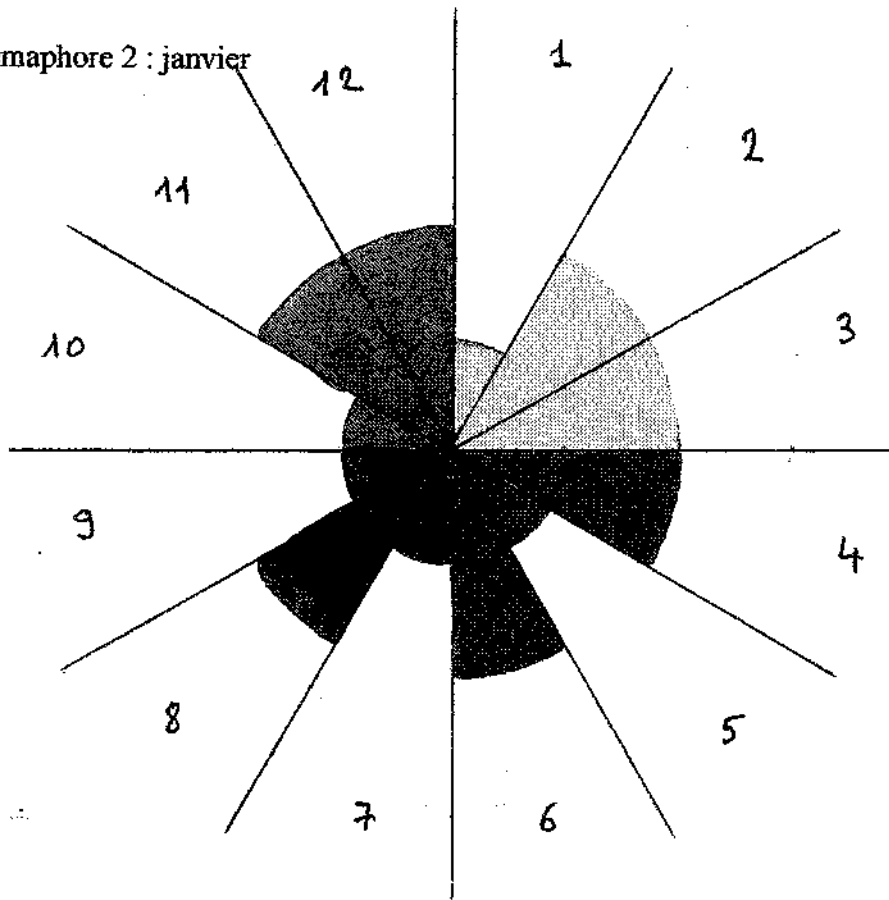
La progression des trois sémaphores est spectaculaire. Marine s'autonomise et devient créative, elle est plus à l'aise dans ses relations sociales. La sphère cognitive résiste, en partie, à l'évolution. L'entrée dans les apprentissages s'amorce et se différencie.

Sémaphore 1 : septembre.

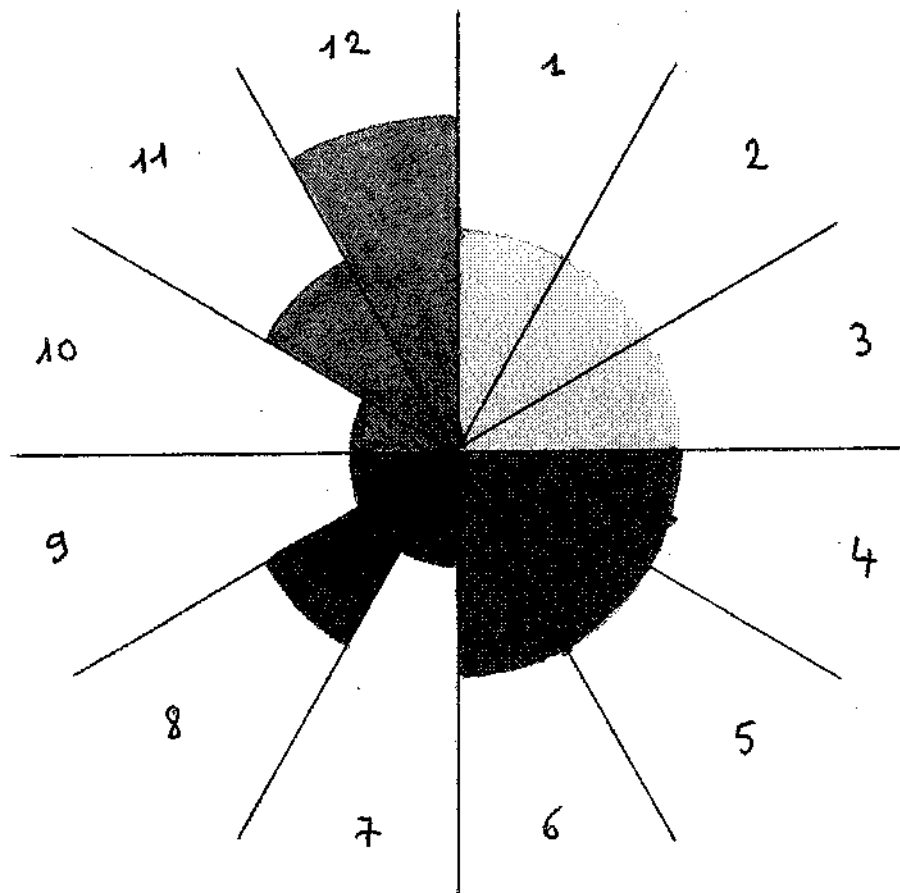


1. Expliciter ses opinions (passer par le langage plus que par l'inertie).
2. Tenir un rôle créatif ; exemple : atelier de fabrication des dominos.
3. Responsabilité des tickets de cantine (rôle valorisant et nécessité de sortir de la classe).
4. Accepter de reformuler pour être mieux comprise.
5. Savoir demander de l'aide.
6. Savoir changer de rôle.
7. Se repérer dans la semaine.
8. Construire une phrase.
9. Représenter un trajet.
10. Augmenter son bagage de mots globaux.
11. Stabiliser les connaissances en numération.
12. Maîtrise des gestes graphiques.

Sémaphore 2 : janvier



Sémaphore 3 : mai



JEAN-PAUL

Jean-Paul a 8 ans 3 mois lorsqu'il entame sa première année dans la CLIS de B. Son parcours scolaire témoigne d'une position constante de liminalité par rapport à l'institution : toujours intégré au système certes, mais sur le seuil. Dès la Grande section, il nécessite l'intervention du RASED, à la suite de quoi l'école opte pour une Classe d'adaptation, puis un deuxième Cours Préparatoire, enfin l'enfant est orienté en CLIS. Entre-temps, les projets d'aides extérieures se multiplient : AEMO, CMP, SESSAD, mais rien ne se met en place. Il semble que le monde culturel de la famille, décrite comme « frustré », « en détresse sociale », ne puisse rencontrer celui de l'école et, encore moins, celui des soins qui nécessite demande, engagement. Depuis la rentrée de septembre, la famille ne s'est jamais déplacée à l'école malgré plusieurs demandes. Aîné de 2 sœurs et d'un frère, Jean-Paul se présente avec une allure soulignant la misère non seulement économique (vêtements) mais également éducative (haleine, propreté). Dans ce contexte de dénuement, l'écolier Jean-Paul a adopté un comportement qui se traduit le plus souvent par des conduites d'évitement : il donne l'impression d'être indifférent à tout ce qui n'est pas centré directement sur lui-même. De plus, les fonctions qui lui permettraient de s'intéresser au monde extérieur sont souvent défaillantes : capacités d'écoute et de mémorisation réduites, difficultés de conceptualisation, de communication avec un retard de parole important, faible intégration des normes sociales se traduisant par le non respect des règles.

La psychologue scolaire souligne combien l'image de soi est dévalorisée chez cet enfant en souffrance, dont les angoisses submergent des défenses trop fragiles. L'examen psychotechnique fait apparaître un assez bon niveau de performance (WISC) mais surtout un écart caractéristique avec le niveau verbal (30 points). Devant un tel tableau, de nombreuses hypothèses sont formulées, les effets s'intriquant, se renforçant les uns les autres dans un processus circulaire où chaque élément devient cause-effet de l'autre.

Au moment d'élaborer le sémaphore, soulignons les écueils qui entraveront les possibilités d'action, mais également les points forts sur lesquels nous pourrons nous appuyer. Le problème socio-culturel d'abord : il semble que les carences culturelles (langagières, sens des relations, des valeurs etc.) soient à relier au faible impact de l'environnement sur ses comportements. L'action du milieu scolaire risque donc d'être très lente. Par ailleurs, Jean-Paul manifeste une certaine crainte à l'égard de l'adulte, crainte qu'il exprime en relation duelle tantôt par des conduites de provocation, tantôt par une sidération ; là aussi, la patience pour « l'apprivoiser » est indispensable. Enfin, ses conduites sociales (hygiène, chapardages) risquent de l'exclure du groupe et accentuer sa tendance au repli. Malgré ses nombreux handicaps en situation scolaire, Jean-Paul a des atouts qu'il convient d'utiliser au mieux. Il se repère bien dans l'espace, parle volontiers devant le groupe, s'intéresse au calcul, fait preuve d'imagination et de créativité, investit l'EPS.

Le sémaphore se dessine :

Dans la sphère psycho-affective, le projet insiste sur les rôles sociaux valorisants. Il s'agit de s'appuyer sur la propre culture de l'enfant (interventions au cours du « quoi de neuf ? »), ses capacités imaginaires (jeu théâtral), tout en visant l'intégration des règles (dispositif pour l'aider à entrer en classe en même temps que les autres).

Dans la sphère sociale, la stimulation s'appuie sur ses productions artistiques et ses résultats sportifs. L'intention est orientée vers la communication avec les autres (démarche de tutorat). Le problème de l'hygiène, délicat à manier quand on cherche à requalifier le milieu familial, ne peut être abordé que par le biais des nécessités élémentaires (se laver les mains par exemple).

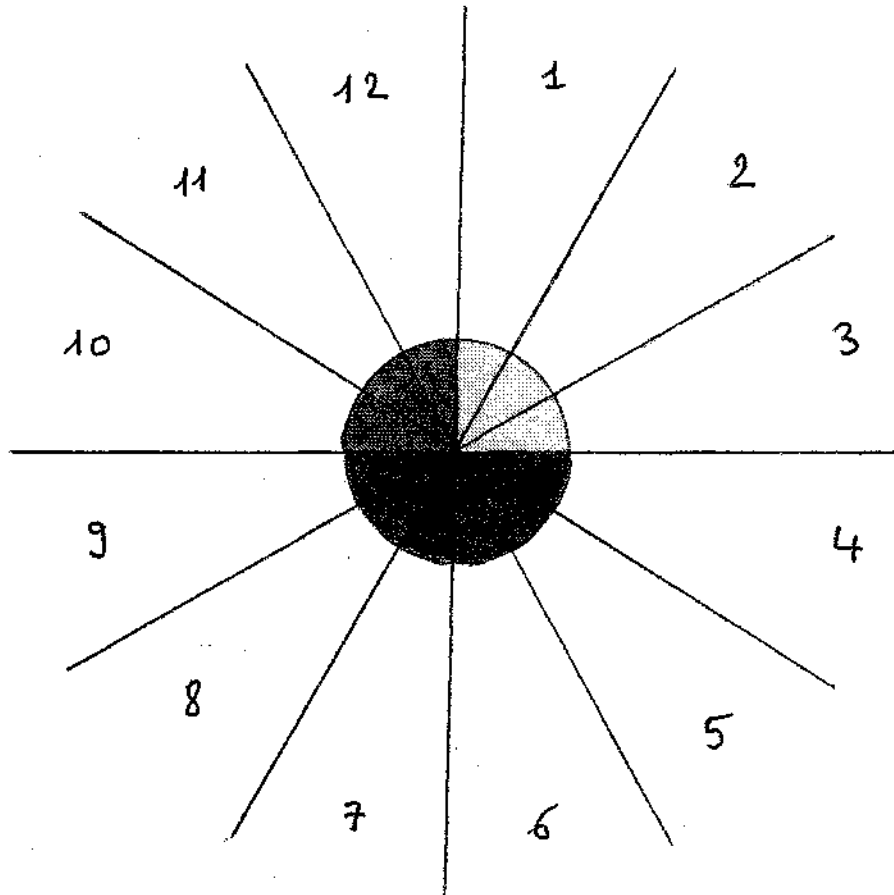
Dans la sphère cognitive, un dispositif doit être trouvé pour l'aider à se repérer dans le temps. Le problème semble être, avant tout, celui de l'intérêt, de l'investissement et de la motivation. On imagine de lui proposer d'assumer un projet d'acquisition d'une horloge pour la classe, dans le cadre des activités de la coopérative. Le pari est fait que cet objet, particulièrement investi, peut lui donner ensuite envie de l'utiliser. Le travail autour de la mémorisation ne concerne qu'un seul point, la mémoire auditive : un « jeu-concours » lui est proposé avec le magnétophone avec lequel, semaine après semaine, il pourra répéter des phrases de longueur croissante en se concentrant, peu de temps, mais régulièrement sur cette activité. Enfin, d'une manière générale, on favorise ses capacités de décentration en lui proposant d'aider les autres, chaque fois qu'il se sent à l'aise dans un domaine.

Dans la sphère instrumentale, on part des additions qui constituent un de ses centres d'intérêt, sous la forme d'un travail sur fichier. L'abord de la lecture semble prématuré : toutefois, on peut utiliser sa bonne mémoire visuelle dans des activités faisant intervenir la reconnaissance globale des sons, des prénoms, des noms d'animaux. Enfin, il semble qu'il soit prêt à aborder l'écriture en attaché.

L'observation des trois sémaphores, au cours de l'année appelle les remarques suivantes. Entre octobre et janvier, trois sphères sur quatre s'épanouissent. Jean-Paul est plus actif en classe, il s'est construit des repères et s'investit dans les apprentissages. En revanche, on note au mois de mai une nouvelle régression en lecture.

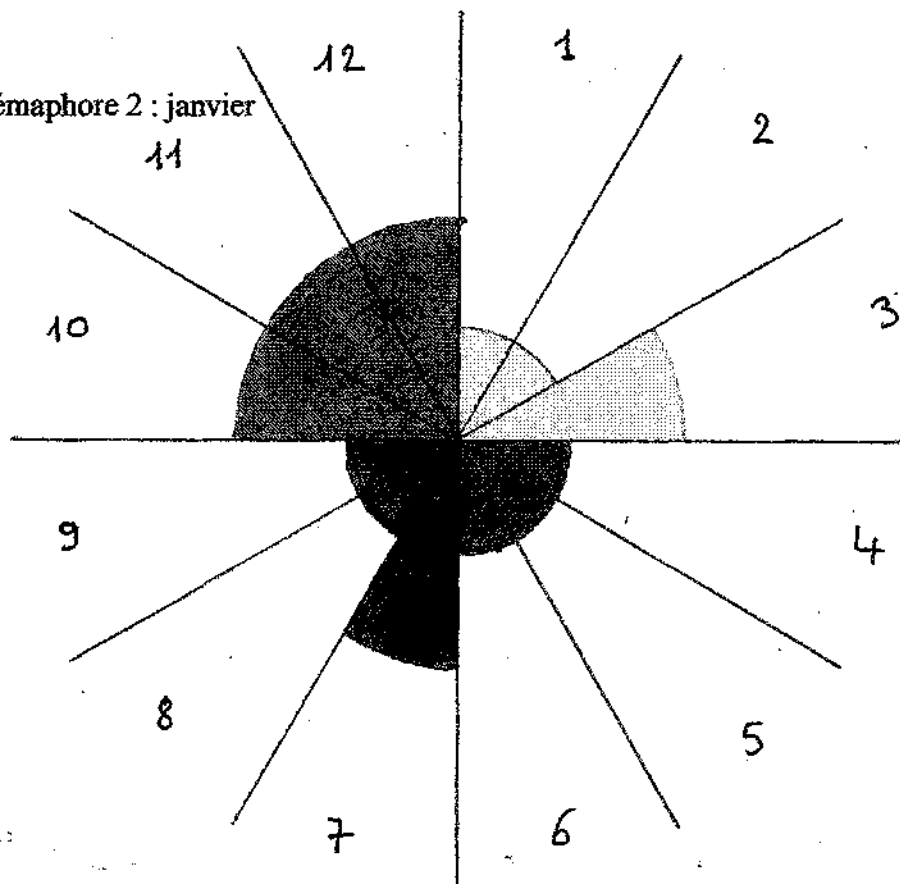
Des carences de toutes sortes entravent le développement de Jean-Paul. Si la construction du sémaphore a aidé l'institutrice à orienter ses efforts, à garder confiance, elle a également dynamisé l'enfant. Toutefois, le sémaphore trouve ici ses limites : dans le cas de Jean-Paul, on peut s'étonner de constater que l'enseignante se retrouve seule dans une situation qui aurait mérité que soit envisagée une indication d'orientation, susceptible d'aboutir à la mise en œuvre d'une prise en charge globale.

Sémaphore 1 : octobre.

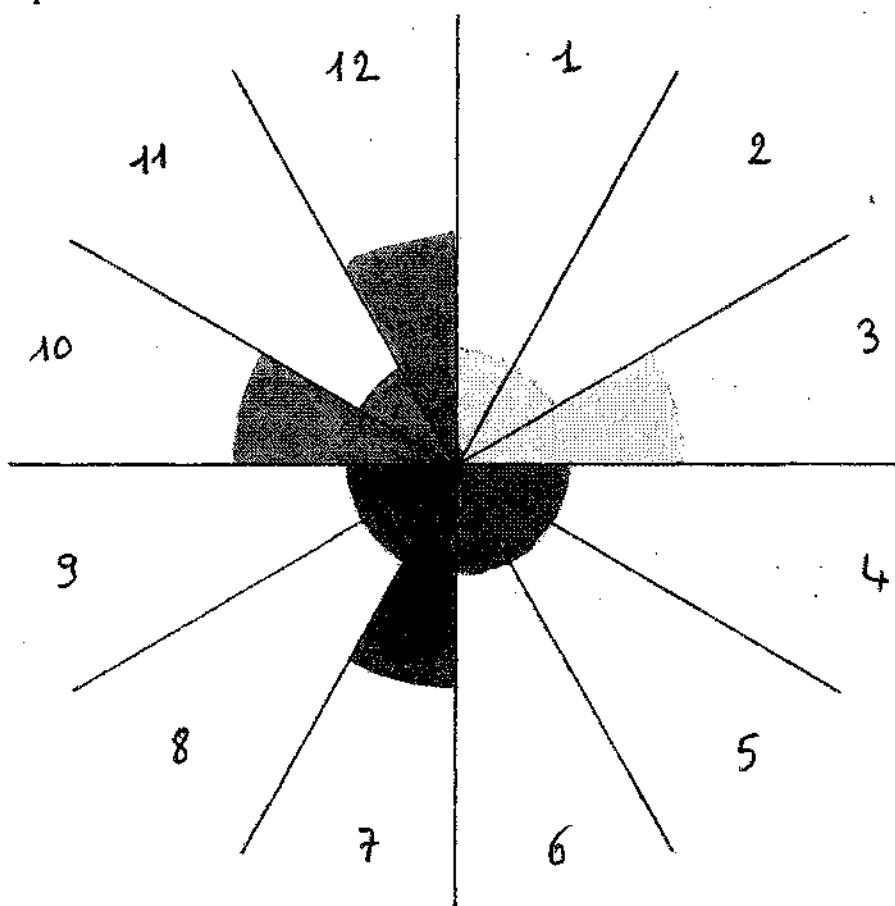


1. Entrer dans la classe en même temps que les autres (Rôles : tenir la porte et vérification des porte-manteaux).
2. Participer à l'activité théâtrale (Sortir des imitations régressives).
3. Prendre la parole au « Quoi de neuf ? ».
4. Jouer le rôle de tuteur en EPS (Travail sur l'imitation positive).
5. Expliquer ses productions artistiques (Communiquer dans un domaine où il se sent à l'aise).
6. Se laver les mains (Cantine, activités salissantes).
7. Se repérer dans le temps (Semaine, journée, heure).
8. Répéter une phrase correctement.
9. Trouver les aides appropriées pour les autres (Tutorat).
10. Activités numériques : additions.
11. Lecture (Globale, syllabes, combinatoire).
12. Ecrire en attaché.

Sémaphore 2 : janvier

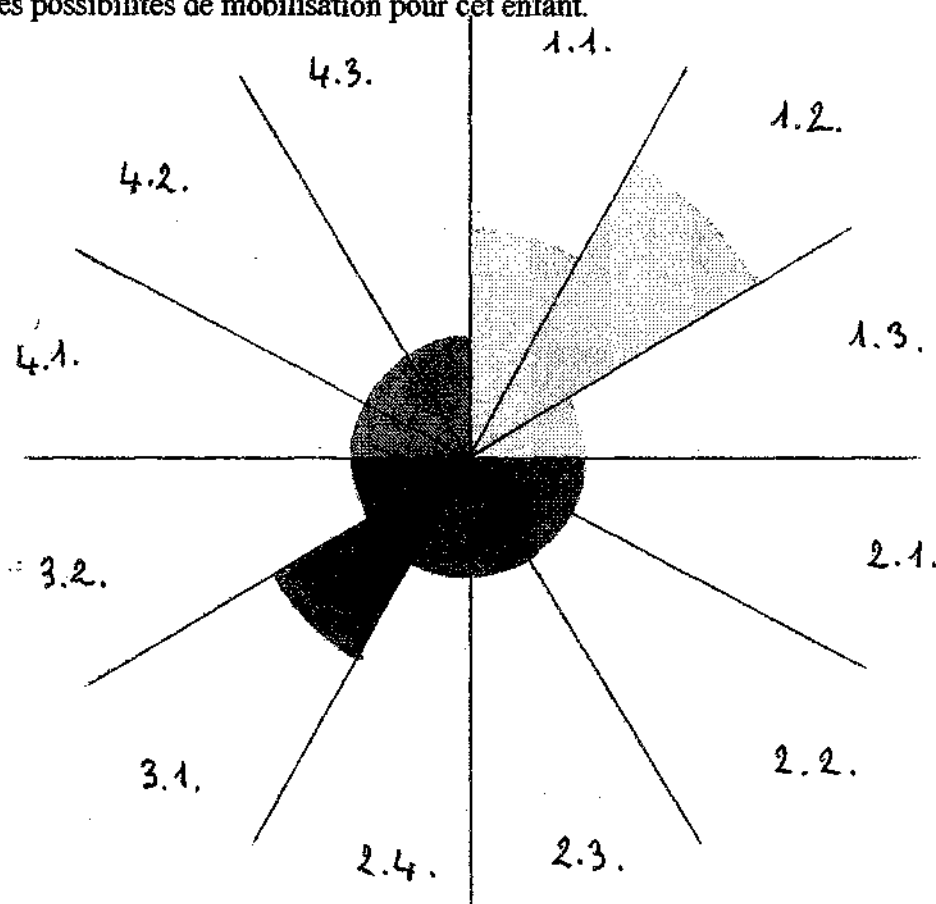


Sémaphore 3 : mai



ESSEL

Notre projet d'établir plusieurs sémaophores n'a pu se réaliser. Cependant, nous présentons le premier dans son état initial. Il diffère des autres graphes : trois items, bien que côtés 2, voire 3, sont retenus. Ils représentent les possibilités de mobilisation pour cet enfant.



1.1. Troubles du comportement

Différer ses pulsions
Prendre la parole à son tour

1.2. Incapacité/ Rôles sociaux

Socialisation de l'instabilité
Rôles valorisants: factotum, affichage..

1.3. Incapacité/routines de travail

Durée dans les activités
Contrat minimal journalier

2.1. Incapacité à collaborer

Socialisation de l'hostilité
Situations de tutorat

2.2. Idem

Adaptation du comportement
Situations courantes

2.3. Idem

Intégration dans l'école
Calendrier hebdomadaire

2.4. Troubles de l'émotion

Assumer un rôle d'arbitre, de juge
Activités sportives: lutte

3.1. Troubles de la perception-attention

Discrimination visuelle des sons
Travail sur fiches individuelles

3.2. Idem

Explorer, déstructurer
Recherche des erreurs, des intrus.

4.1. Incapacité/ acquisitions scolaires

Apprentissage de la lecture
Méthode Borel-Maisonny

4.2. Idem

Apprentissage des mathématiques
Rendre la monnaie (soustraction, vie prat)

4.3. Idem

Mécanismes opératoires
Fiches individuelles

Essel est entré dans la CLIS Louise Michel en septembre 96. Sa prise en charge à temps complet est le résultat d'un malentendu : un projet à temps partiel avait été accepté, mais par suite d'un manque d'information, l'enseignante, nouvellement nommée, l'a d'emblée accueilli vingt-quatre heures par semaine. Les passages à l'acte nombreux et parfois violents, sont mis en avant spontanément. Essel agresse les autres, voire l'enseignante. Il peut détruire son travail. Le quotidien est émaillé d'incidents. Essel parle sans arrêt, bouge constamment, se mêle de tout et se laisse même aller à quelques larcins. Ces troubles du comportement ne le rendent toutefois pas antipathique : « *petit animal tout fou* » dit l'enseignante, mais « *gentil, bon gamin, très affectueux en particulier avec sa famille* ».

Enfant énurétique, Essel semble envahi par des idées persécutives. Il maîtrise mal ses pulsions. Certains traits évoquent un vécu abandonnique à mettre en relation avec une situation familiale catastrophique. La mère est recueillie par un Foyer non localisé, le père est en prison, suite aux violences commises sur sa femme. Le juge a confié Essel à sa tante.

Pour l'enseignante, l'enfant évoque plus une dysharmonie qu'une déficience intellectuelle : « plein de trous », il ne sait ni lire, ni écrire, ni compter ; mais il s'intéresse et ses progrès sont assez rapides. « *Enfant-éponge* », il acquiert tout ce qu'il peut lorsque les conditions psycho-affectives et pédagogiques sont réunies. Du fait de ce potentiel mobilisable, il génère chez l'enseignante le désir de l'aider le plus possible, ce qui contribue à renforcer des liens affectifs déjà bien affirmés. Toutefois, la marge de manœuvre paraît étroite : Essel semble difficilement supporter de faire bien ou, plus exactement, d'être valorisé par sa réussite.

Au moment d'élaborer le projet individuel, des progrès sont déjà repérés sur les 3 mois écoulés. Une meilleure intégration des règles scolaires peut être reliée à une évolution des mécanismes d'inhibition des tendances pulsionnelles. Des acquisitions sont constatées dans tous les domaines. Par ailleurs, les essais d'intégrations partielles dans d'autres classes s'avèrent positifs et il semble donc possible d'aménager davantage la situation.

Le sémaphore est établi à partir des seules indications de l'enseignante. Un soin à l'extérieur n'a pu être mis en place. On ne dispose pas d'éléments psychologiques précis. La dominante du projet est comportementale. Il s'agit avant tout d'aménager le temps scolaire, de proposer des rôles sociaux particuliers et de canaliser, au mieux, tout en valorisant...mais pas trop !

Les sphères *psycho-affective* et *sociale* sont privilégiées et des dispositifs contractuels sont mis en place. Les contrats journaliers sont courts mais exigeants. Des situations sociales responsabilisantes (rôles particuliers dans la classe, tutorat, arbitrage) sont mises au point, aussi bien dans le cadre de la CLIS, qu'au sein des autres classes. L'EPS, où Essel manifeste de bonnes dispositions et une forte motivation, est particulièrement utilisée.

La sphère *cognitive* est limitée à 2 objectifs qui concourent au même but : contrer les effets syncrétiques qui l'empêchent d'accéder à l'analyse des situations. L'accent est mis sur la discrimination des sons et la recherche des différenciations visuelles.

La sphère *instrumentale* s'organise autour d'un projet scolaire quasiment normalisé, au regard d'un potentiel qui semble mobilisable à

La sphère *instrumentale* s'organise autour d'un projet scolaire quasiment normalisé, au regard d'un potentiel qui semble mobilisable à court terme. Le programme d'apprentissage du Cours Préparatoire est donc respecté dans les domaines de la lecture, de certains mécanismes opératoires et de quelques domaines de vie pratique (monnaie).

L'échelle tient compte, soit d'éléments faibles mais jugés essentiels dans un premier temps -côtés 1-, soit d'éléments relativement positifs et utilisables comme moteurs de la dynamique attendue, comme prendre la parole ou assumer un rôle d'arbitre -côtés 2- ; assumer des rôles particuliers, côté 3-.

Afin de créer les conditions minimales pour mettre en œuvre le projet, l'enseignante met parallèlement au point une prise en charge par l'ensemble de l'école sous la forme d'intégrations bi-hebdomadaires, l'après-midi. Est utilisé l'intérêt d'Essel pour la technologie, l'histoire et le water-polo. Une réorganisation de la classe permet de consacrer une heure environ, régulièrement, à un travail en petit groupe, favorisant la relation et un travail très individualisé. La méthode de lecture Borel-Maisonny est partiellement introduite.

AHMED

Ahmed se présente d'une manière particulière et, du coup, repérable : l'air « malheureux », lorsqu'il rit, il le fait comme un enfant « débile » ; son comportement interroge l'institutrice soit parce qu'il est étrange, soit parce qu'il est peu compatible avec une présence dans un groupe. Ainsi, il ne craint pas le froid, il donne volontiers des coups de pieds aux autres si on le laisse seul, se met en danger au point qu'on ne peut envisager de le laisser seul en ville ni même en classe.

En classe, il ne fait rien seul : il ne travaille que dans le « collage » avec l'adulte si bien que l'enseignante parle de mimétisme ; ses affabulations, les bruits qu'il fait fréquemment avec sa bouche et son retard de langage, entraînent des moqueries de ses camarades. La seule activité où il sort quelque peu de cette marginalisation, consiste à jouer au ballon avec les autres pendant les récréations. Le foot-ball est son thème favori, il en connaît bien les règles, suit les championnats, connaît les noms des joueurs etc.

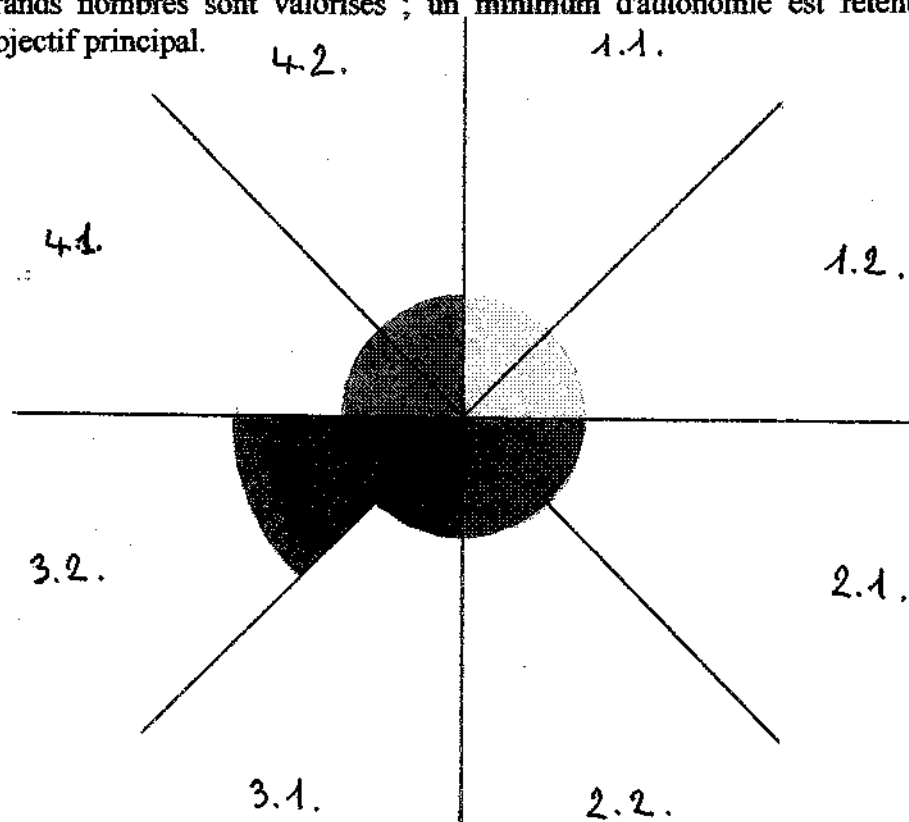
Les résultats scolaires sont hétérogènes, évoquant une dysharmonie. Le niveau est difficile à situer : on pourrait dire début CP, mais cela ne rend pas compte de la caractéristique principale. Il est capable, par exemple, de lire des grands nombres comme si son investissement avait sélectionné, ici et là, quelques bribes de savoir, sans que l'on sache vraiment le sens que ce savoir a pour lui. En dictée, les mots sont dans l'ordre, mais les résultats varient énormément suivant les mots. La reproduction est peu lisible, les lignes ne sont pas respectées. Lors des exercices avec plusieurs consignes, il semble qu'il en privilégie une. Il l'applique, sans tenir compte du reste, et peut changer de consigne en cours de route. Mais, si on comprend la règle à laquelle il a cherché à se conformer, on note qu'elle est parfaitement respectée.

L'ensemble des résultats fait douter de la pertinence de son admission en CLIS : le QI est inférieur à .50, la meilleure note est 2 en épreuves de similitude, et son allure évoque des problèmes neurologiques bien qu'il utilise assez correctement son corps.

Les parents sont démunis : c'est leur seul fils, et les problèmes culturels renforcent le handicap, l'arabe étant la seule langue parlée à la maison. L'admission en IMP a été refusée, ainsi que le bilan psychomoteur proposé par le SESSAD. De fait, aucune prise en charge lors de l'admission en CLIS n'a été possible. Un suivi SESSAD a pu se mettre en place : 1/2 heure chaque lundi avec un enseignant spécialisé qui axe son intervention sur la pratique grapho-motrice ; 3/4 d'heure le mardi avec une orthophoniste -travail sur le langage-, et participation, chaque jeudi, à une activité de musique en groupe. Il n'y a pas d'aide sur le plan psychique malgré la demande de l'école.

L'élaboration du sémaphore est particulièrement difficile. On décide de ne retenir que huit items et de limiter les objectifs à quelques points jugés, soit susceptibles de l'intéresser, soit estimés indispensables. Ses centres d'intérêts, ses atouts corporels, en foot-ball et en percussions, son « savoir » des grands nombres sont valorisés ; un minimum d'autonomie est retenu comme objectif principal.

AHMED



1.1. Autonomie

S'occuper seul
Centre d'intérêt: le football

1.2. Rapport au temps

Faire un projet
Centre d'intérêt: idem

2.1. Rapport à l'autre (mimétisme)

Faire comme, faire différemment
Expression corporelle, jeux "théâtre"
Musique: percussions

2.2. Respect règles de vie

Utiliser les règles connues
du football.

3.1. Discriminer

Analogies, différences.

3.2. Rapport au temps

Chronologies

4.1. Calcul

Utiliser les nombres

4.2. Rapport lecture/écrit

Mettre en ordre
(Etiquettes prénoms).

Nous avons voulu que ces quelques illustrations cliniques donnent une idée un peu plus précise du fonctionnement du sémaphore. Les multiplier ne nous a pas semblé utile. Leur présentation laisse obligatoirement échapper toute l'énergie du tâtonnement constructif et ne peut en restituer qu'une image immobilisée. Il est dommage que la linéarité du discours interdise de rendre compte des mouvements liés à la perlaboration¹, qu'accompagne sa création. L'outil se cisèle à l'expérience, dans l'intercommunication. En acceptant de confronter ses représentations, de s'engager dans un type d'action et d'évaluer ses effets, l'équipe vit un moment fastidieux, mais fécond. Depuis trop longtemps, l'intégration scolaire d'un enfant handicapé ou en difficultés pose à l'école, et à l'ensemble des partenaires, des questions de faisabilité et de guidance. Confronté à cette situation nouvellement légiférée, chacun se perd en conjectures sur la stratégie à suivre. Le sémaphore répond à un besoin de cohérence, alliant un minimum de pragmatisme à un maximum de déontologie. L'objectivation du projet est rassurante, dynamique et stimulante. A l'expérience, nous nous sommes aperçus que, plus que la rigueur formelle de cette démarche outillée, c'est son esprit qui s'avère essentiel, par le souffle de mobilisation qu'il déclenche. L'opérationnalisation de la conception de l'homme, en respectant l'enfant dans toutes ses réalités existentielles, facilite la mise en œuvre d'une prise en charge réellement globale. Elle fonctionne comme cadre à penser, à communiquer et à agir. Son intérêt est de signaler d'emblée les polarisations abusives ou les manques criants.

L'équipe des psychologues scolaires de Villeurbanne a décidé de s'approprier le sémaphore à partir de la rentrée scolaire 1998. Puisse-t-elle trouver avec lui, les réponses aux insatisfactions ressenties, jusque là, dans ce domaine.

¹ Perlaboration : en psychanalyse, travail souvent long et difficile destiné à éviter que l'analysant ne s'enfonce dans la résistance et refuse de reconnaître certaines interprétations. (*Dictionnaire de psychanalyse*, sous la direction de Roland Chémama, Paris, Larousse, 1993, p.201.). Le terme est emprunté ici pour son aspect dynamique, pour signifier la construction pénible, mais productrice, qu'entreprend l'équipe dans l'objectivation du projet.