

L'ENSEIGNEMENT SPECIAL, DES « ANORMAUX D'ÉCOLE » AUX « ANORMAUX D'EMPLOI ».

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement spécial est présenté par les spécialistes et acteurs de terrain (enseignants, directeurs d'écoles et psychologues) comme une structure composée de petites classes permettant une meilleure prise en charge des enfants dits en difficulté scolaire. Certains enfants, qui au début de leur parcours scolaire, n'atteignent pas le niveau exigé, sont orientés vers cette filière. Théoriquement, il s'agit de donner la possibilité à ces enfants de « se remettre à niveau », de « rattraper leur retard » afin de réintégrer l'enseignement général à la fin de l'enseignement primaire.

Les parents ne désirent pas, au départ, inscrire leur(s) enfant(s)¹ dans ce type d'enseignement perçu comme une école pour «handicapés mentaux ».

Les professionnels de l'enseignement spécial les rassurent par l'explication des objectifs de cette filière et surtout par l'assurance que leur(s) enfant(s), grâce à une meilleure prise en charge, pourra rejoindre l'enseignement général et avoir les mêmes chances que les autres d'accéder à une formation qui mène à un métier.

Pourtant des recherches ont mis en évidence les incohérences du discours scientifique par rapport aux « anormaux d'école », les aberrations des tests de dépistage des « déficients légers » et surtout la difficulté de cerner la notion « d'inadaptation scolaire ». Tantôt type 1 (arriération mentale légère), tantôt type 3 (troubles caractériels, troubles de la personnalité) ou encore type 8 (troubles instrumentaux), c'est à l'issue d'un test multidisciplinaire que ces enfants obtiendront l'attestation qui déterminera leur type de handicap intellectuel et leur type de carrière scolaire et professionnelle.

L'émergence du phénomène de l'enfance intellectuellement déficiente est liée à l'instauration de la scolarité obligatoire, ayant révélé la présence dans le milieu scolaire d'un certain nombre d'élèves qui « suivent » pas.

¹ Certaines familles de milieux populaires comptent parfois plusieurs de leurs enfants dans cette filière.

Cette époque, à la charnière du 19^{ème} siècle et du 20^{ème} siècle, est également une période de mutations économiques, la naissance de « la grande entreprise » rendant urgente la connaissance de techniques et la formation de travailleurs. Elle offre à l'analyse une masse considérable de documents où les fonctions sociales des institutions s'expriment sans ambages. La science et la morale sont indissociables dans une perspective qui fait de la « Grande Entreprise » l'incarnation du progrès. Du besoin de créer « une filière à part » pour les « anormaux d'écoles », autrement dit les débiles légers « éducatibles », va naître le projet de l'enseignement spécial.

Ce projet va prendre de l'ampleur parce qu'il est intimement lié à la conception de l'époque selon laquelle les pauvres ne sont plus ces indigents à qui il faut offrir la charité mais des personnes qu'il faut éduquer, civiliser et surtout contrôler pour éviter qu'ils soient nuisibles à la société.

L'institution de l'obligation scolaire, en donnant accès à l'école aux couches les plus défavorisées de la société, qui révéler une « espèce d'écolier » qui ne profitent pas de l'enseignement qui est dispensé dans les classes primaires. Dans les écoles, les instituteurs, habitués à un public homogène, sont confrontés à des enfants qui sont « réfractaires au régime scolaire ordinaire », dont nombre d'entre eux ont, à leurs yeux, hérités de l' « amoralité » du milieu duquel ils sont issus. Afin de régler ce problème et de ne pas « contaminer » les élèves de « bonne famille », ils font appel aux pouvoirs publics, qui, à leur tour, font appel à des spécialistes dont la figure emblématique est Alfred BINET (voire encadré sur l'importance de l'œuvre d'Alfred BINET p. 14).

Alfred BINET et son collaborateur Théodore SIMON vont voir l'échec scolaire comme un symptôme de déficience intellectuelle et les enfants comme le contingent dans lequel pourront être recrutés les « anormaux d'écoles » nécessitant un enseignement spécialisé. Leur travail marquera les développements ultérieurs de l'enseignement spécial et deviendra une référence en la matière.

Dans un contexte où le contrôle social est la priorité des pouvoirs publics, Alfred BINET apparaît comme un progressiste car malgré le conservatisme de ses contemporains, il prône l'éducabilité de ceux qu'il qualifie d' « anormaux d'école ». Ce n'est pourtant que cinquante ans plus tard, après l'explosion scolaire qui suit la fin de la deuxième guerre mondiale, que ses conceptions seront finalement mises en pratique.

La terminologie, la classification et les méthodes de repérage des « anormaux d'école », bien qu'edulcorés et modernisés, semblent être les mêmes

aujourd'hui. Les échecs scolaires tendent encore à être systématiquement interprétés comme des symptômes de perturbations psychologiques.

Sous le couvert d'une « neutralité scientifique », l'arsenal médico-psychologique contribue à occulter l'origine sociale des enfants orientés vers l'enseignement spécial.

Cette recherche se propose de mettre en relations les discours fondateurs des classes pour « anormaux d'école » et ceux des professionnels de l'enseignement spécial aujourd'hui afin de nous interroger sur les fondements idéologiques de la notion de débilité légère.

Nous nous interrogerons sur les critères qui président à l'orientation des enfants vers l'enseignement spécial.

L'évaluation de la gravité d'une inadaptation révélée par le milieu scolaire est pleine d'ambiguïtés, d'autant plus que la plus grande partie de l'enseignement spécial est constitué d'enfants dits « débiles légers » – déficients intellectuels, caractériels et troublés instrumentaux – à l'intelligence dite normale.

Nous nous efforcerons de répondre aux questions suivantes :

Quelles significations donne t-on à l'inadaptation scolaire ? Sur quelles bases ces enfants sont-ils catégorisés "débiles légers" ? Quelles pratiques met-on en œuvre pour remédier à ces "inadaptations scolaires" ? L'enseignement spécial correspond t-il à leurs besoins ou renforce t-il la discrimination dont ils ont déjà été l'objet dans l'enseignement ordinaire ? Cet enseignement va t-il permettre à ces « inadaptés » de « rattraper leur retard » pour réintégrer l'enseignement général et avoir les mêmes chances que d'autres d'accéder à un métier ? Quelles sont les procédures de décisions ? Quelle est la marge de manœuvre des parents ? Quelle est le devenir de ces enfants ?

PRESENTATION DE LA DEMARCHE

L'enquête a débuté alors que nous participions à un projet de recherche sur le parcours scolaire des enfants issus des quartiers populaires à l'initiative de l'INSTITUT DE LA VIE. Une des activités de cette association concernait les populations défavorisées, et plus particulièrement les mères et leurs enfants, dans une perspective de lutte contre l'exclusion sociale.

Le Centre d'accueil² de cette association, cadre convivial à l'image des Maisons Vertes de Françoise Dolto, est situé dans un quartier dit « difficile » de l'agglomération bruxelloise et les femmes qui le fréquentent habitent le quartier et sont en grande partie issues de l'immigration turque et marocaine. Ce lieu propose une rencontre et un partage d'expériences de femmes, autour d'intérêts communs et un espace où les enfants, en bas âge, peuvent jouer avec d'autres sous les regards de leurs mères.

L'appropriation du lieu par les femmes et les enfants ainsi que la longue présence sur le terrain d'une des animatrices, avaient réussi à créer un climat de confiance. Le parcours scolaire des enfants s'est révélé être une des préoccupations majeures de ces femmes qui, pour la plupart d'entre elles, connaissent peu le fonctionnement du système scolaire, ses différentes filières et ses débouchés. Rapidement, nous nous sommes heurtés à la problématique de l'enseignement spécial. Notre étonnement fut grand lorsque plusieurs femmes évoquèrent leur désarroi face à la précocité de l'orientation de leurs enfants (en 1^{ère} ou 2^{ème} primaires) vers une filière d'obédience médico-psychologique, l'enseignement spécial.

Suite à plusieurs entretiens avec des mères d'enfants inscrits dans cette filière, nous avons tenté de cerner sa problématique en interrogeant des directrices d'écoles spéciales³ afin d'une part de lui donner plus de transparence et d'autre part de répondre aux interrogations de ces femmes.

² Nous en profitons ici pour remercier toutes les femmes qui fréquentaient le Centre, sans lesquelles nous n'aurions peut-être jamais eu connaissance de cette problématique et avec lesquelles nous avons eu des échanges chaleureux et riches d'un savoir qui ne s'apprend pas dans les livres. Sans oublier d'autres femmes de caractère, les membres de l'INSTITUT DE LA VIE qui nous ont permis de réaliser ces entretiens : Fanny Gashugi, Oumnya Salhy, et Sarah Deutsch (Secrétaire Générale de l'IV).

³ Notons ici que le projet de recherche-action déposé, nous savions qu'il s'écoulerait un certain laps de temps avant l'obtention d'une réponse. Nous avons décidé de continuer nos investigations en dehors des activités de l'association. La réalisation d'un mémoire tombait à point nommé.

Nous avons circonscrit notre enquête aux écoles spéciales accueillant les enfants considérés comme débiles légers d'une commune de l'agglomération bruxelloise⁴. Ces écoles sont au nombre de trois. L'une accueillant les enfants de type 1 (arriération mentale légère) et 3 (troubles caractériels, troubles de la personnalité) et les deux autres les enfants de type 1 et de type 8 (troubles instrumentaux); l'une de ces deux écoles faisant partie du réseau Libre et l'autre du réseau Officiel.

L'enquête concerne la débilité légère dans laquelle s'inscrit les trois types que nous venons d'évoquer et qui se distinguent, dans la classification de l'enseignement spécial, par leurs recours au quotient intellectuel.

Les autres « types » sont constitués d'enfants diagnostiqués avant leur entrée à l'école et dont les données d'ordre médicales attestent d'un handicap, mental ou physique, d'une gravité telle qu'ils nécessitent une structure d'apprentissage adaptée⁵.

Nous avons accordé une importance particulière aux enfants de type 8 car, pour ces derniers, la législation n'organise pas d'enseignement secondaire. Leur intelligence étant considérée comme « normale », ils sont sensés réintégrer l'enseignement général soit en cours de cycle primaire, soit à l'entrée des études secondaires.

La première partie de ce travail, « *Aux fondements de l'enseignement spécial : les anormaux d'école* », ébauche le contexte idéologique de la naissance de la filière d'enseignement spécial. La deuxième partie, « *Des mères confrontées à l'enseignement spécial* », est consacrée à l'analyse d'un entretien effectué auprès d'une des femmes dont quatre des cinq enfants ont été orientés vers l'enseignement spécial. Ce témoignage nous a paru particulièrement représentatif des inquiétudes des mères face à l'enseignement spécial. Et enfin, la troisième partie, « *Le discours de l'enseignement spécial* » vise à répondre aux interrogations des familles concernant l'organisation, les conditions de l'orientation, les structures et les remédiations proposées par cette filière et leurs effets.

⁴ Pour des raisons éthiques, nous avons évité de nommer la commune afin que l'identité des directrices ainsi que celle des familles restent dans l'anonymat

⁵ Il s'agit des aveugles, sourds-muets, enfants hospitalisés et handicapés physiques et également des handicapés mentaux sévères.

1. AUX FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL : « LES ANORMAUX D'ECOLE »

INTRODUCTION

Fin du 19^{ème} siècle, la scolarisation progresse lentement mais régulièrement, elle n'est encore ni obligatoire ni gratuite. Les classes dominantes ont le monopole de la scolarité. Les classes populaires se distinguent alors non seulement par leur analphabétisme mais également par leur mode de relations entre enfants et adultes caractérisé par le rapport au monde du travail : *« Le travail des enfants (pendant la première moitié du 19^{ème} siècle) a maintenu ce caractère de la société médiévale : la précocité du passage chez les adultes. C'est toute la couleur de la vie qui a été changée par les différences du traitement scolaire de l'enfant bourgeois ou populaire.⁶ »*

Deux mondes de l'enfance se distinguent, dans l'un, le modèle bourgeois, la prise en charge par l'école joue un rôle prépondérant dans la socialisation, dans l'autre, évaluée selon les critères de la classe dominante, la socialisation des enfants ne réunit aucuns des critères permettant d'assurer de sa qualité. A l'instar de l'enseignement dans les colonies, il s'agit en intervenant sur l'éducation des enfants de *« civiliser les classes populaires, les faire accéder au minimum d'instruction nécessaire, les faire sortir de leur condition misérable et de l'amoralité de leur milieu d'origine »⁷.*

En Europe, et surtout dans les grandes villes, la situation explique aisément ces préoccupations. La prolétarianisation s'accorde mal avec la reproduction des liens traditionnels : *« A Paris, le taux de nuptialité ne suit pas l'expansion démographique provoqué par l'afflux de jeunes migrants venus des campagnes. "L'illégitimité" et le concubinage, formes fréquentes de rapports entre sexes dans le prolétariat, s'opposent au modèle bourgeois de la famille centré sur la légitimité et la stabilité du noyau parental. Et si, progressivement une partie des ouvriers stabilise sa situation sociale, adopte un mode de vie plus conforme aux normes bourgeoises,*

⁶ ARIES PH., *L'Enfant et la Famille sous l'Ancien Régime* cité par PINELL P. ET ZAFIROPOULOS M., *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Collection politique sociale, Les éditions ouvrières, Paris, 1983, p.23.

⁷ PINELL P. ET ZAFIROPOULOS M., op. cit., p.23.

chaque temps fort du développement industriel amène son contingent de prolétaires "déracinés"⁸»

Ce n'est pas un hasard si les fondements de l'enseignement spécial émergent précisément à cette époque. L'école ne peut légitimer la sélection qu'elle opère qu'en faisant appel à un autre système de classement, le médico-psychologique:

«L'école ne peut demeurer "école pour tous" qu'au prix de ne pas être l'école de tous. Dans la société de l'époque, il apparaît rapidement que, lorsque l'égalité devant l'école, c'est-à-dire devant l'instruction, qui se donne pour la vérité de l'école, est confrontée dans la pratique institutionnelle à la réalité socio-économique de la misère la plus grande – celle qui se voit dans les corps et s'entend dans la pauvreté du langage – elle ne peut demeurer vérité qu'à la condition de classer selon la logique d'un autre système (médico-psychologique) ceux qu'elle ne peut tolérer⁹. »

L'institution de l'obligation scolaire, en donnant accès à l'école aux couches les plus défavorisées de la société, transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires, inhérentes à l'acquisition de connaissances par l'apprentissage cumulatif. L'enseignement spécial médicalisant l'échec scolaire grâce à un dispositif médico-pédagogique, en proposant d'y remédier, a transformé ces inégalités scolaires en inégalités de nature opérant une pathologisation de l'échec scolaire.

La scolarité devenue obligatoire et le contexte dans lequel s'insère cette obligation mettent en évidence les facteurs qui ont favorisé l'émergence de l'enseignement spécial. L'école va y être envisagée comme un bon outil de contrôle social susceptible d'adapter les couches populaires à la société. La « grande entreprise » naissante commence à formuler les impératifs du système de production économique et à dicter ses besoins auxquels vont devoir s'adapter les futurs exécutants. *« Désormais civilisés, les futurs travailleurs pourront sans risque vivre en ville¹⁰ »*

L'analyse socio-historique de l'enseignement spécial met en évidence les mécanismes idéologiques qui sous-tendent les filières scolaires et déterminent l'orientation professionnelle. Ces mécanismes idéologiques répondent aux impératifs du système de production caractérisé par la division du travail comme l'exprime Matéo ALALUF *«La primauté des tendances individuelles qui caractérisent les dispositifs d'orientation cache en réalité sa dépendance aux exigences*

⁸ PINELL P. ET ZAFIROPOULOS M., op.cit p.24.

⁹ MUEL F., *« L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale »* in Actes de la recherche en sciences sociales, 1, janvier 1975, p.69

¹⁰ MUEL F., op. cit., p.74.

économiques, elles-mêmes étant déterminées par des logiques mises en œuvre par les groupes dirigeants (...) Les inégalités reposent en conséquences aussi bien sur la division de la société en classes que sur le système scolaire qui conduit à l'assignation d'une position particulière, suivant le niveau et le type d'enseignement, pour l'entrée dans la vie professionnelle. C'est précisément la division du travail qui en définissant la demande sociale de main d'œuvre éduquée, ordonne aussi bien les catégories qui organiseront la sélection que les tris dont seront l'objet les jeunes¹¹. »

L'enseignement spécial destiné aux « débilés légers » se présente aujourd'hui comme une structure de « rattrapage » et préconise de « diagnostiquer » de manière précoce les enfants susceptibles d'être considérés comme déficients intellectuels afin de remédier à l'échec scolaire.

En conséquence, l'orientation scolaire étant d'autant plus déterminante qu'elle est précoce, la détection sur base d'un diagnostic psycho-médico-social fige l'enfant caractérisé de débile léger dans son statut d'anormal.

Cette stigmatisation est renforcée par le fait que ce ne sont pas n'importe quels enfants qui sont orientés vers cette filière comme semble le faire croire la neutralité scientifique attribuée aux tests de dépistage. Ces enfants sont, comme à l'époque des fondements de l'enseignement spécial, en majorité issus des milieux défavorisés.

¹¹ ALALUF M., « *Fonction graphique, orientation professionnelle et qualification du travail : comportements individuels et structures sociales dans l'œuvre de Pierre Naville* » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997, 26, n°2, p.252.

1.1 ORDRE MORAL ET CONTROLE SOCIAL

En cette fin de 19^{ème} siècle, la Commune de Paris n'est pas très loin, cette période de lendemain de cataclysme a l'avantage de présenter une masse de documents écrits où la lutte des classes s'exprime sans ambages et où l'idéologie scientifique ne masque pas encore les fonctions sociales des institutions : « *Les écrits portant sur le thème de "l'enfance anormale" parus approximativement entre 1890 et 1910 offrent un ensemble de discours que l'on peut appréhender au niveau des mots utilisés (sens banal et usage scientifique), des images retenues (métaphores, etc.) et des thèmes insistants, comme autant d'expressions de fantasmes sociaux (le crime, la propreté, la rue, l'ordre, etc.), échos du cataclysme social qu'a représenté pour la classe dominante, la Commune de Paris¹²* » L'apparition de nombreuses institutions d'encadrement idéologiques témoigne de cette volonté de lutter contre le désordre, désordre des mœurs, désordre des corps, désordre des esprits¹³ : « *Les esprits ont besoin hélas d'hygiénistes et de médecins comme les corps. Quelles belles batailles il y a livrer contre les maladies des esprits ! Que de préjugés à combattre ou à détruire ! C'est le préjugé qui pousse certains ouvriers à voir dans tous les patrons des égoïstes, comme certains patrons à voir dans les ouvriers des mécontents (...) L'autorité intérieure doit avoir le pas sur l'autorité extérieure¹⁴.* »

Ces institutions¹⁵ (associations, ligues, comités, sociétés de patronage, etc.) visent à façonner au nom de la « prévoyance sociale » des individus dont le comportement doit dorénavant être prévisible¹⁶.

Le mouvement en faveur de l'enfance anormale est intégré dans le mouvement plus global de « prévoyance sociale » visant à protéger « l'enfance en danger » : l'hygiène contre le lait pollué, la morale, la rue polluante, le patronage contre la faiblesse parentale et la délinquance.

Toutes ces initiatives témoignent d'une volonté de remplacer le concept de charité par celui de prévoyance, il ne s'agit plus d'apporter de l'aide à un indigent sans ressources mais de le rendre à même de se suffire à lui-même

¹² MUEL F., op. cit. p.66.

¹³ FOUCAULT M., « *Surveiller et punir* », Gallimard, Paris, 1975.

¹⁴ Léon Bourgeois cité par MUEL F., op.cit p. 62. Léon Bourgeois est président de la commission de 1904 sur les classes spéciales et il apparaît comme un représentant exemplaire de la classe politique de l'époque. C'est également lui qui a préfacé le rapport de la Commission rédigé par BINET et SIMON publié sous la forme d'un guide d'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement.

¹⁵ Quelques exemples de ces Sociétés (françaises) d'éducation sociale : Société des parents éducateurs, Société d'encouragement au bien, Société de propagande coloniale, Alliance d'hygiène sociale, Union française antialcoolique, Ligue française de la moralité publique et aussi la fameuse Société pour l'Etude Psychologique de l'Enfant d'Alfred BINET.

¹⁶ MUEL F., op. cit., p.62

« Dans les ateliers on installe des appareils préventifs qui défendent l'ouvrier contre les accidents du travail et le mettent à l'abri de sa propre imprudence ; il doit en être de même pour les maladies, l'alcoolisme ¹⁷ ». La prévoyance sociale, c'est aussi la rationalisation et, l'ouvrier idéal est celui qui se contrôle lui-même.

Dans cette période de mutation, l'instauration de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit permettra d'une part de former une main d'œuvre qualifiée désignée par les caractéristiques de la main d'œuvre dont les usines ont besoin et d'autre part d'assurer une fonction civilisatrice « *La volonté de généraliser l'instruction en la rendant obligatoire répond à un double souci : assurer le minimum vital culturel nécessaire à la formation d'élèves destinés à devenir les futurs ouvriers et paysans de la nation ; assurer une fonction civilisatrice en harmonisant les règles de conduite et de comportement des enfants du "peuple" avec les références morales d'un idéal culturel supérieur inaccessible en tant que tel aux élèves*¹⁸. »

Le repérage des anormaux est associé à ce mouvement civilisateur dans le sens d'une garantie contre les risques imprévus à venir « *En donnant à la société du Patronage de l'enfance, vous faites une bonne affaire et un bon placement en même temps qu'un acte de charité. Vous payez en quelque sorte une prime d'assurance contre le vol*¹⁹. ». Alfred BINET explique pourquoi le repérage des enfants anormaux doit faire partie des priorités de l'éducation, il met en garde contre un futur danger social que représentent les « *moins fortunés* » alias les pauvres: « *La généreuse philanthropie des siècles précédents nous paraît être aujourd'hui quelque peu démodée, et nous substituons à cette vertu de luxe l'idée autrement féconde que nous sommes tous contraints, par un véritable devoir, à nous occuper du sort réservé à nos concitoyens (...) en particulier à ceux qui sont le moins fortunés. Ce devoir ne repose pas seulement sur les exigences d'un sentiment d'humanité ; il est dicté également par notre intérêt personnel le plus pressant, car si, dans un certain délai, il n'était pas donné satisfaction à ce qu'ont de légitime les revendications des neuf dixièmes de la société, qui aujourd'hui travaillent pour des salaires peu en harmonie avec leurs efforts et leurs besoins, on entrevoit déjà qu'une révolution violente, où ceux qui possèdent n'auraient pas grand'chose à gagner, bouleverserait de fond en comble l'organisation actuelle de la Société*²⁰. »

¹⁷ Discours de Casimir Périer au Congrès de prévention sociale, Milan, 1906 cité par MUEL F., op.cit p.63.

¹⁸ PINEL P., « *L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence* » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1995, juin, p.27

¹⁹ L'enfant, 1891 cité par MUEL F., op.cit., p.66

²⁰ BINET S. Et SIMON T., *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement*, 6^e Edition 1934 (Ed. originale 1904), p.1 et 2.

Les premières enquêtes de la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant (la SLEPE, pour plus de détails voire encadré sur l'importance de l'oeuvre d'Alfred BINET p. 14) illustrent bien ce besoin de discipliner les corps et les esprits pour faire régner l'ordre social. Ces travaux scientifiques visent à mesurer la moralité des familles²¹, en occultant la question de l'appartenance de classe.

C'est à travers les thèmes de prédilection de l'époque comme l'alcoolisme, la syphilis et la tuberculose des parents, responsables de la dégénérescence des enfants, que l'on assiste à la condamnation d'un style de vie. De même, les familles qui ne ressemblaient pas au modèle de la famille bourgeoise se sont vues caractérisées par la notion de « famille anormale » ainsi que l'exprime le Dr Henri THULIE qui préconise des maisons d'orthopédie mentale afin de « redresser les dégénérés » mentalement et moralement : *« Ces petits malheureux ramassés dans les rues, sous les ponts, arrêtés pour vagabondage et quelquefois pour un délit plus grave, arrachés à leur famille corrompue, les élevant dans le vice et le crime, devaient dans ma pensée, être pour la plupart des détraqués soit par les habitudes prises, soit par leur triste éducation, soit par hérédité²². »*

L'école primaire laïque se montre déterminée à présenter une image propre et saine vis-à-vis de l'opinion publique dans sa compétition avec l'école primaire religieuse. L'objectif est d'éviter la fuite des enfants de « bonne famille » à cause de l'hésitation des parents à confier leurs enfants à l'école publique par peur de la « promiscuité » et de la « contagion ».

Dans cet ordre d'idées circule à l'époque un projet qui vise à créer une « école annexe » et prévoit *« d'isoler les enfants les plus propres de la classe primaire afin qu'ils ne soient pas contaminés par les manières, le langage et les parasites des "apaches". C'est en un certain sens l'homologue de l'école des classes de perfectionnement mais à l'autre bout de l'échelle²³. »*

Une quinzaine d'années – après la loi sur l'obligation scolaire en France (1883) – aura suffi à l'école primaire pour produire les « déchets » dont l'exclusion constituera l'élaboration d'un nouvel appareil idéologique, le médico-pédagogique. En Belgique la loi sur l'obligation scolaire mettra plus de temps à apparaître. Votée en 1914 sa promulgation sera retardée par la première guerre mondiale jusqu' en 1918.

²¹ Les premiers travaux de la Société libre pour l'Etude de la Psychologie de l'Enfant (la SLEPE) traitent du mensonge.

²² Dr THULIE H., *« Le dressage des jeunes dégénérés ou orthophrénopédie »*, Félix Alcan, Paris, 1900, p.6

²³ MUEL F., op.cit., p.69

L'IMPORTANCE DE L'ŒUVRE D'ALFRED BINET

Alfred BINET, psychologue, est membre actif de la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant (La SLEPE) fondée en 1899. Il en devient le Président en 1902 et va être, à ce titre, associé à la mise en place, dans le cadre de l'école primaire, d'un enseignement spécialisé destiné aux anormaux. Une Commission interministérielle est chargée en 1904 de mener des études sur les enfants qui réussissent mal dans les classes normales et fait appel à son expérience en la matière. Avec Théodore SIMON, son élève, il fait des recherches à l'école de la Salpêtrière et dans les écoles du deuxième et dixième arrondissement de Paris. Le but de ces études est l'organisation des écoles pour anormaux et surtout la recherche d'une méthode scientifique visant à repérer les futurs bénéficiaires. Il va élaborer un test permettant d' « établir le diagnostic des états inférieurs de l'intelligence » et propose une méthode nouvelle pour « le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux ». Il publia plusieurs versions de son échelle avant sa mort (1911), l'édition de 1905 ne fait que classer les épreuves dans un ordre croissant de difficultés alors que celle de 1908 établit les critères utilisés dans la mesure de ce qu'on appelle aujourd'hui le Q.I.

Alfred BINET est un précurseur dans le domaine de la débilité mentale, il propose la distinction entre les « *anormaux d'école* » éducatibles et utilisables socialement et les « *anormaux d'hospices* » destinés aux asiles.

Son importance est telle que son discours se retrouve encore aujourd'hui chez les professionnels de l'enseignement spécial. Edulcoré ou modernisé son échelle visant à mesurer l'intelligence et la terminologie qu'il emploie pour caractériser les types d'anormaux est toujours d'actualité.

Son ouvrage « *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement* » publié à la demande de la Commission deviendra une référence en matière d'enseignement spécial.

(Pour plus des informations plus détaillées, voir « La mal-mesure de l'homme » de Stephen Jay GOULD)

1.2 LES IMPERATIFS DU SYSTEME DE PRODUCTION

C'est le début de la grande entreprise tayloriste, de l'Organisation Scientifique du Travail et de la recherche du maximum de rentabilité par une « rationalisation » du travail. C'est la Science qui va donner l'impulsion nécessaire à la mise en place de la grande industrie. Taylor joue un rôle primordial puisqu'il lui attribue une place de choix. L'Organisation Scientifique du Travail (O.S.T) préconise une rationalisation entre le travail de conception et le travail d'exécution. C'est l'idée du « chacun sa place selon ses capacités, ses aptitudes et son mérite », idée selon laquelle certains individus sont « (naturellement ou génétiquement) faits » pour les travaux manuels et d'autres pour les travaux intellectuels c'est-à-dire diriger, naturalisant la reproduction de la hiérarchie socio-économique ainsi que l'exprime Henry FORD : « *Le travail répétitif – faire continuellement la même chose de la même manière – est une perspective terrifiante pour certains types d'esprits. C'est terrifiant pour moi. Il me serait impossible de faire la même chose jour après jour. Mais pour d'autres types d'esprits, sans doute la majorité, l'activité répétitive n'a rien d'effrayant. En fait pour certains types d'esprits, penser est absolument épouvantable (...) Je regrette de devoir dire que l'ouvrier moyen désire un travail qui n'exige pas trop d'effort physiques et qui, surtout, ne l'oblige pas à penser*²⁴. »

Par ailleurs, le vagabondage, l'alcoolisme et les mœurs des couches populaires ne font pas bon ménage avec la conception tayloriste du futur travailleur des villes. L'institution de l'obligation scolaire va alors, prioritairement, se donner comme mission de « redresser l' amoralité » des couches populaires

C'est dans le cadre de la transformation des mœurs et modes de vies des classes populaires afin qu'ils ne perturbent pas la bonne marche de la société, incarnée par les progrès rapides de l'industrialisation que s'inscrit l'institution de l'école obligatoire. « *Si, dans tous les milieux, on soulignait bien l'analphabétisme des ouvriers, leur mauvaise condition de vie et de moralité, on ne se plaindrait pas souvent de leur manque de qualification (...) Par contre, l'école faisait bien l'unanimité lorsqu'il s'agissait de l'apprécier non pas en fonction de la qualification des ouvriers mais de leur "moralisation". La lutte contre le vagabondage,*

²⁴ FORD H., « My life and work, London », Heinemann, 1923, p.103 cité par BUDE J. in « *Du sentiment de vérité: au nom de Dieu ou de la Science* », à paraître.

l'alcoolisme, la "mauvaise" tenue du ménage, c'est-à-dire le rôle de l'école dans un domaine situé en dehors de la vie professionnelle était largement apprécié²⁵ »

Les enfants « trop réfractaires à l'enseignement et/ou à l'ordre établi » doivent bénéficier d'un enseignement spécialisé, tout entier tourné vers l'enseignement de la morale pour qu'ils puissent transmettre à leurs familles et à leur futur descendance les préceptes moraux grâce auxquels ils s'adapteront à la société et y contribueront par leurs travail d'ouvriers.

« On fera de non-valeurs sociales souvent nuisibles, des êtres capables de rentrer dans la vie des normaux ou au moins des entités pouvant fournir un travail utile et diminuer ainsi leurs frais d'entretien²⁶ », « Donner à ces malades la capacité de fournir un travail dont le produit compense leur consommation²⁷ », en mettant les gens à leur juste place dans la société.

Les écrits d'Alfred BINET et de Théodore SIMON tout en allant dans le sens de la nécessité d'enseigner la morale aux « moins fortunés », se démarquent dans ce contexte où le contrôle social est la priorité des pouvoirs publics et où l'instruction obligatoire a plutôt tendance à inquiéter les classes dominantes.

Leur originalité réside dans le fait qu'ils vont s'intéresser au « rendement social » de l'écolier. Persuadés de l'« éducabilité » des enfants qui ne profitent pas de l'enseignement qui leur est dispensé dans les classes primaires « normales », ils prônent un enseignement spécialisé.

Pour obtenir un bon rendement scolaire, il faut que l'écolier puisse bénéficier d'un enseignement adapté à son « intelligence naturelle », c'est dans ce cadre que des idéologues, notamment Alfred BINET grâce à son échelle métrique de l'intelligence, vont fournir les outils *scientifiques* nécessaires au classement des écoliers. Dès lors, la notion de formation sera intimement liée à la nécessité de modes d'enseignement différents adaptés aux enfants ; spécialisés en fonction des demandes de la mutation industrielle en cours – essentiellement la séparation hiérarchisée de la conception des tâches (le travail intellectuel) et de leur exécution (le travail manuel).

Dans cette tradition idéologique généralement qualifiée d'O.S.T et dans laquelle s'inscrivent également les travaux de Binet :

« L'intelligence instrumentale formelle du dirigeant qui signe l'aboutissement normal de l'évolution de l'humanité, est noble, supérieur : la pensée, la raison, la science. L'apprentissage instrumentale et l'intelligence concrète de l'ouvrier, qui se

²⁵ ALALUF M., *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Institut de Sociologie, Sociologie du travail et des organisations, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 1986, p.78

²⁶ Dr. JACQUIN J., « De l'assistance et de l'éducation des enfants arriérés » Rapport au 3^{ème} Congrès d'assistance publique et de bienfaisance privée, Bordeaux, 1903. Cité par MUEL F., op.cit., p. 62

²⁷ Seguin cité par MUEL F., op. cit., p.62

situent en de ça de cet aboutissement, en deçà de la normalité adulte, sont vulgaires, inférieures : la matière, les sens et le travail manuel. La grande majorité des hommes n'atteignent pas le terme de l'évolution, la normalité adulte. Ils ne sont pas pleinement humains²⁸ ». Ils sont « retardés » : débiles.

Ainsi, selon BINET:

« Le but des écoles est le classement des anormaux dans la société, leur adaptation aux besoins de cette société²⁹. »

« Toute classe, toute école d'anormaux doit être orienté vers l'utilisation sociale de ces enfants ; il ne s'agit pas de leur orner l'esprit, mais de leur donner les moyens de gagner leur pain par le travail ³⁰»

C'est dans ce cadre qu'il convient d'inscrire l'élaboration des tests d'évaluation en vue d'identifier les enfants déficients qui devraient bénéficier d'un enseignement spécial.

L'instruction devenue obligatoire et gratuite pour tous fait apparaître qu'une certaine partie de la population scolaire « ne suit pas », ce sont les « anormaux d'écoles » chers à Alfred BINET. La préoccupation du recensement des « anormaux d'école » devient cruciale, particulièrement au début du 20^{ème} siècle³¹. En effet, les responsables politiques et les promoteurs de l'enseignement spécial³² désirent connaître leur nombre et leur degré d'handicap. Les outils nécessaires à une classification de plus en plus diversifiée des handicaps basée sur des critères scientifiques vont être créés. Cette classification est à l'origine d'une politique de ségrégation de plus en plus intense vis-à-vis des « enfants différents ».

L'objectif des recherches de BINET et SIMON est de trouver une méthode pour repérer les bénéficiaires éventuels des écoles pour anormaux. BINET

²⁸ BUDE J, « *Du sentiment de vérité. Au nom de Dieu ou de la Science* », à paraître

²⁹ BINET A. Et SIMON T., op. cit., p.193

³⁰ BINET A. Et SIMON T., op. cit., p.171

³¹ Malgré tout l'intérêt qu'on a pu porter, à cette époque, à l'enseignement spécial, ce n'est seulement qu'après la seconde guerre mondiale et l'explosion scolaire qui lui est contemporaine, que les écoles spéciales vont réellement prendre de l'ampleur.

³² En Belgique, c'est la société pour la protection de l'enfance anormale qui, la première, pose l'épineuse question du nombre d'anormaux. Cette société est créée en 1901. Son but est de favoriser la création et le développement des œuvres destinées aux déshérités physiques et intellectuels.

insiste sur « *la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence*³³ ».

Pour nos deux auteurs, l'enfant anormal ne peut être considéré comme l'équivalent d'un enfant normal qui serait plus jeune de plusieurs années, une telle conception ne justifierait pas la nécessité de méthodes différentes et plus appropriées. Ils émettent des réserves à propos de la théorie classique qui consiste à considérer un enfant anormal comme l'équivalent d'un enfant normal qui serait ralenti ou arrêté dans un moment de son évolution : « *L'anormal ne ressemble nullement à un normal ralenti ou arrêté dans un moment de son évolution ; il n'est pas inférieur en degré, il est autre.*³⁴ » et font ainsi une distinction entre le degré d'instruction (acquis) et le degré d'intelligence (inné) « *Nous emploierons souvent des formules comme celle-ci : "Anormal de onze ans qui est au niveau de neuf ans". Mais il ne faudrait pas se méprendre sur le sens que nous attribuons à ces termes. Ce n'est qu'une manière commode d'exprimer un certain degré d'instruction*³⁵ »

L'anormalité de l'enfance vue sous l'angle de leur éducatibilité ou non éducatibilité et *in fine* de leur utilisation sociale justifie selon BINET la nécessité de dispenser aux « anormaux d'école » un enseignement doté d'une pédagogie spéciale car « *les méthodes, les programmes d'études qui ont été organisés pour les normaux ne conviennent que partiellement aux anormaux*³⁶ »

Ils distinguent les traits caractéristiques des « anormaux d'école » :

« *1° un retard de développement ; 2° ce retard accusé spécialement dans certaines facultés, moins dans d'autres, d'où un défaut d'équilibre ; 3° parfois un trouble particulier, à cachet pathologique des facultés mentales*³⁷ » et mettent en évidence deux groupes d'enfants anormaux au sein de la population spécifique qu'ils étudient, certains enfants peuvent présenter les deux formes d'anomalies :

1. Les arriérés de l'intelligence, ceux qui ne présentent pas une anomalie bien tranchée du caractère ; mais ils ne profitent pas ou très peu de l'enseignement ordinaire
2. Les instables ou indisciplinés, ce sont principalement des anormaux du caractère ; ils sont réfractaires à la discipline ordinaire, ils se signalent par leur turbulence, leur bavardage, leur défaut d'attention, et parfois leur méchanceté

³³ BINET ET SIMON, op. cit., p.14.

³⁴ BINET ET SIMON, op. cit., p.20

³⁵ BINET ET SIMON, op. cit., p.19

³⁶ BINET ET SIMON, op. cit, p.22

³⁷ BINET et SIMON, op. cit., p.21

BINET et SIMON accordent une importance particulière à la catégorie des instables car « *L'instable est pour l'école une gêne perpétuelle (...) Il trouble constamment l'ordre dans sa classe et compromet son autorité*³⁸ », « *Ils sont turbulents, bavards et incapables d'attention (...) C'est une instabilité du corps, du langage, de l'attention qui peut provenir soit d'un excès de nervosité soit tout simplement d'une nature dont l'exubérance répugne à l'étude sédentaire et silencieuse*³⁹ »

Il faut l'éduquer pour d'une part, éviter sa nuisibilité :

« *C'est pour eux surtout qu'on a réclamé des écoles spéciales. Leur manière d'accepter les sanctions de la discipline est bien intéressante*⁴⁰ (...) »

Et d'autre part obtenir un bon « rendement scolaire » :

« *C'est d'eux qu'on tirera le meilleur parti car c'est eux qui tirent le plus de profit de l'enseignement des anormaux car il accuse un léger retard seulement* », « *L'instabilité mentale s'accompagne d'ordinaire d'un retard intellectuel qui est d'environ une année*⁴¹ »

Alors que l'instable est caractérisé par tous les penchants égoïstes, l'arriéré lui est altruiste. Il n'a nul besoin d'être contrôlé car il n'est pas « *réfractaire à toute autorité* », au contraire dans une classe, « *on peut faire comme s'il n'était pas là* », « *il est obéissant (...) aime rendre service* ».

C'est dans ses aptitudes intellectuelles que se manifeste l'anormalité nécessitant un enseignement spécial: « *L'arriéré est un enfant chez lequel dominant l'intelligence des sens et des perceptions concrètes et l'aptitude aux mouvements. Ce sont ces facultés-là qui ont reçu un développement normal. Sa faiblesse constante en rédaction prouve que chez lui la fonction verbale est restée bien visiblement inférieure aux fonctions sensorielles et motrices.* »

Les objectifs de la création de l'enseignement spécial tels qu'ils sont exprimés par BINET et SIMON correspondent, comme nous l'avons déjà évoqué, aux préoccupations morales de l'époque, contrôler, faire régner l'ordre moral et le contrôle social, ainsi qu'aux conceptions modernes sur les liens entre l'homme et le travail insufflées par l'essor de « la grande entreprise ».

Pour souligner la différence de leur destination et par là même, la différence de gravité de leur handicap, BINET et SIMON préconisent l'utilisation des

³⁸ BINET et SIMON, op. cit., p.33

³⁹ BINET et SIMON, op. cit., p.34

⁴⁰ BINET et SIMON, op. cit., p.34

⁴¹ BINET et SIMON, op. cit., p.35

termes « anormaux d'hospices » et « anormaux d'école ». Ils insistent sur les définitions terminologiques car ils constatent que les termes n'ont pas la même signification pour tous les spécialistes et proposent une uniformisation des définitions des termes idiotie, imbécillité, débilité⁴². *« A coup sûr, l'idiot est pour l'hospice. A coup sûr, le débile est pour l'école. Reste l'imbécile au sujet duquel on peut hésiter. Du moment que l'imbécile ne peut apprendre ni à lire, ni à écrire, sa place n'est qu'à l'atelier. On recherchera dans quelle mesure il profiterait de l'enseignement spécial⁴³ »*

Cette distinction terminologique est fondamentale dans la mesure où elle débouche sur une évaluation différente de l'inadaptation scolaire qui préconise une autre forme de remédiation afin d'adapter le débile à la société. Elle révèle une construction basée sur des représentations idéologiques et culturelles du normal et du pathologique fondées sur le biologique. La notion d'adaptation, notamment, mériterait un bien plus long développement.

Les méthodes et les pratiques qu'ils préconisaient sont encore d'actualité aujourd'hui. Ces dernières ont bien évidemment été remaniées, approfondies mais sans être fondamentalement modifiées. Elles permettent, aujourd'hui encore, de recruter les enfants pour l'enseignement spécial grâce à un dispositif médico-pédagogique chargé idéologiquement. En effet, les professionnels de l'enseignement spécial (personnel scolaire et conseillers d'orientation) ont recours à des pratiques très proches de celles de BINET. Il est toujours questions de tests d'intelligence qui permettent de différencier ceux qui disposent de capacités intellectuelles « normales » de ceux qui en sont privés.

⁴² Ils gardent, néanmoins, la classification usitée au cours du siècle dernier.

⁴³ BINET et SIMON, op. cit., p.113

2. DES MERES CONFRONTEES A L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

INTRODUCTION

Nous allons à présent tenter de cerner la réalité à laquelle est confrontée un certain nombre de familles issues des milieux populaires face à l'enseignement spécial.

Leurs interrogations peuvent être résumées comme suit :

Qu'est-ce que l'enseignement spécial ? Mon enfant est-il « anormal » ? Si c'est le cas, que fait cette filière pour le « soigner » ? Va-t-il (re)devenir normal ? Pourra t-il, un jour, rejoindre la filière ordinaire ou sera-t-il relégué à jamais dans une filière « en marge » ? Accèdera t-il à une formation qui mène à un métier ?

Le texte qui suit est l'analyse d'un entretien approfondi⁴⁴ qui nous a semblé représentatif de ces interrogations. Il s'agit d'un entretien avec une mère de cinq enfants en présence d'une de ses filles. Sa fille a 15 ans, après avoir passé ses études secondaires dans l'enseignement spécial et n'ayant pas obtenu son Certificat d'Etudes de Base (C.E.B), elle est placée en 1ère secondaire dans une classe d'accueil. A l'issue de sa 1ère en classe d'accueil, elle a été orientée vers la 2ème professionnelle. La mère est allée à l'école coranique au Maroc jusqu'à 10 ans où elle a appris le Coran et les rudiments de la langue arabe. Le père est allé à l'école ordinaire au Maroc où il a effectué ses études primaires et a appris à lire, à écrire (en français) et à compter.

⁴⁴ Cet entretien a pu être effectué dans les meilleures conditions, nous avons passé une après-midi au domicile d'une des mères fréquentant le Centre d'accueil de l'IV dont un des problèmes était l'orientation précoce de 4 de ses enfants dans l'enseignement spécial. La présence d'Oumnya Salhy, membre de l'IV, et sa maîtrise de la langue arabe, nous a été d'une grande aide. Nous aurions voulu nous entretenir avec un plus grand nombre de familles mais les limites imparties à la rédaction d'un mémoire étant ce qu'elles sont, nous avons dû nous contenter de sélectionner un témoignage regroupant nombre de préoccupations qui furent exprimées dans le cadre des activités du Centre d'accueil.

2.1 DE L'ÉCOLE DE « BON NIVEAU »...

La mère :

Je cherche une bonne école, avec un bon niveau, j'ai beaucoup cherché, je me suis renseignée...

Au départ, N. mère de cinq enfants cherche « *une école de bon niveau* » pour ses enfants, la proximité de l'école restant le critère principal. Ensuite, il apparaît qu'elle est confrontée à un sentiment d'impuissance face d'une part aux résultats scolaires de ses enfants et d'autre part à l'opinion des professeurs et psychologues du centre Psycho-Médico-Social (PMS). Ces derniers proposeront le type d'enseignement qu'ils pensent convenir à l'enfant à la sortie d'un test qu'il a passé à la fin de la 1^{ère} année du cycle primaire. N. nous confie qu'elle a du mal à communiquer avec les professeurs, elle aimerait qu'un de ses enfants soit réintégré à l'enseignement ordinaire :

La mère :

Moi, je veux qu'elle change d'école à la rentrée qu'elle rejoigne l'école normale de bon niveau mais les professeurs me disent qu'il faut surtout pas faire ça et ils ne veulent pas donner l'autorisation alors qu'elle a de très bons points, ils disent qu'il faut attendre la fin des primaires (...) je n'arrive pas à parler avec les professeurs, ils parlent trop vite

Une fois que l'enfant est dans le circuit scolaire, les parents se sentent mis à l'écart, ce n'est plus eux qui décident du « devenir scolaire » de leurs enfants. Dans les milieux issus de l'immigration et par rapport au corps enseignant, il y a un rapport de force favorable aux enseignants, les parents mettront difficilement en question la décision d'un professeur ou d'un psychologue.

Les raisons sont les suivantes :

- difficultés pour argumenter face aux décisions/propositions dans « *la langue des professeurs* »
- problèmes matériels et peur que les études se prolongent dans le temps (redoublement) surtout pour les filles probablement parce que les mères imaginent, pour elles, plutôt un avenir conjugal qu'un avenir professionnel⁴⁵ « *Ils m'ont dit que je n'étais pas obligée de la changer d'école mais alors elle devait doubler et n'arrivera pas à suivre* »
- méconnaissance des différents types d'enseignements scolaires et de leurs débouchés.

⁴⁵ Nous pensons que pour connaître les aspirations de ses enfants scolarisés, il faut effectuer des entretiens individuels avec chacun d'eux sans qu'il y ait d'interaction entre eux et leur mère.

2.2 A L'ECOLE « DE RATTRAPAGE » ...

Dans cet entretien, notre principale interlocutrice, la mère, nous parle de ses attentes et surtout de ses doutes. Elle ne connaît pas les filières et leurs débouchés au-delà du primaire et ne projettent pas vraiment ses enfants dans un avenir professionnel. Elle envisage leur scolarité dans le court terme (redoublement/réussite) et nous dit se sentir impuissante quant au devenir de ceux-ci.

La mère :

La psychologue et les professeurs m'ont dit qu'elle était trop lente, qu'elle n'arrivait pas à suivre au tableau et que ce serait mieux, pour elle, qu'elle change d'école (...)

Les professeurs m'ont expliqué qu'il faut qu'elle ait tout le temps quelqu'un derrière elle pour les devoirs (...) Elle était trop tête en l'air et rêveuse (...)

La fille :

En fait, à la fin de la 6ème primaire (de l'enseignement spécial) je n'ai pas reçu mon CEB (certificat d'études de base), alors je devais aller en classe accueil.

Dans la famille interrogée, il s'avère que quatre enfants sur cinq sont passés par l'enseignement spécial, les raisons invoquées sont les suivantes : lenteur, problème de niveau (surtout en français quand on sait que les 2 premières années de l'enseignement primaire sont principalement consacrées à la lecture et à l'écriture), besoins de plus d'attention que les autres et parfois selon les dires de la mère, trop rêveuse, « tête en l'air ».

Que savent la mère et la fille de l'enseignement spécial ?

La mère:

Ils m'ont dit de la mettre à l'école X [école spéciale du quartier] parce qu'il y a de très petites classes et que comme ça elle pourra rattraper son retard et puis rejoindre les autres (...)

Elle a passé un test et son professeur a décidé que c'était mieux qu'elle change d'école (...)

Au début je croyais que c'était des écoles pour handicapés mentaux et après on m'a expliqué que c'était une école pour les enfants qui avaient du mal à suivre, qui vont plus lentement que les autres, qu'il y a moins d'enfants par classe et qu'on fait alors plus attention à eux. Et puis

comme ça ils rattrapent leur retard et peuvent aller dans une école de bon niveau.

La fille:

Ben, ce n'était pas drôle parce que les autres enfants ils croient que c'est une école pour handicapés, alors que c'est pas ça, c'est juste une école pour les enfants lents. Ils se moquent de nous.

Les professeurs et les psychologues (PMS) définissent l'enseignement spécial comme une structure scolaire composée de petites classes permettant une meilleure prise en charge des enfants dits en difficulté scolaire. Les enfants, qui au début de leur parcours scolaire, n'atteignent pas le niveau exigé (la norme), sont orientés vers cette filière. Théoriquement cela devrait leur donner la possibilité de « se remettre à niveau », de « rattraper leur retard » afin de rejoindre l'enseignement général à l'issue de l'enseignement primaire. Les parents sont sceptiques au départ quant à l'idée de mettre leur enfant dans ce type d'enseignement (perçu comme une école pour « handicapés mentaux »). Ils se voient rassurés par l'explication des objectifs de cette filière et surtout par l'assurance que leur enfant, grâce à une meilleure prise en charge, pourra rejoindre l'enseignement général et avoir les mêmes chances que les autres d'accéder à une formation qui mène à un métier valorisant.

Comme l'indique le cas de la fille présente lors de l'entretien, l'enfant qui n'a pas obtenu son certificat de fin d'études primaires se trouve orienté vers la classe accueil, puis vers le professionnel. C'est apparemment la « trajectoire type » des enfants engagés dans l'enseignement spécial⁴⁶.

En effet, dans plusieurs cas rencontrés au sein des mères fréquentant le centre d'accueil, ainsi que dans des études sur le parcours scolaire des enfants issus de l'immigration effectuées par des sociologues, de nombreux enfants scolarisés dans le spécial n'obtiennent pas leur certificat de fin d'études primaires. Dès lors, ils ne peuvent accéder à l'enseignement secondaire général et sont orientés vers les classes accueils en première secondaire et puis vers l'enseignement professionnel. Le « devenir » de ces enfants est scellé dès l'âge de 8-9 ans à l'école primaire.

⁴⁶ Voir à ce propos FAMEREE N. Et GIOT B. (2001), « *Les chiffres de l'enseignement spécial: un dossier pour mieux comprendre la situation en Communauté française de Belgique* », Notes techniques, Service de Pédagogie expérimentale de Liège et BEAUCHESNE M.-N. Et DE TROYER M., « *L'adéquation entre l'offre et la demande d'enseignement spécial en province de Luxembourg* », Centre de Sociologie et d'Economies Régionales, Rapport de recherche, Avril 1996.

2.3 EN PASSANT PAR LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE.

L'interaction entre les deux intervenantes nous a éclairé sur les relations qu'elles peuvent entretenir ainsi que sur leurs attentes respectives par rapport à l'école. La mère qui, malgré le parcours scolaire difficile de sa fille, aspire à ce qu'elle bénéficie d'une meilleure formation, a du mal à lui faire comprendre le bien-fondé, à ses yeux, d'un éventuel changement d'école.

La fille au fil de sa scolarité, semée d'embûches et de brimades, n'a pas vraiment de projet d'avenir et pense davantage au groupe d'amis qui l'entoure dans son école.

A la question posée à sa fille « vas-tu poursuivre dans cette section (professionnelle) ? », la mère répond :

La mère:

Tu vas changer d'école, moi je veux que tu ailles dans une école avec un meilleur niveau, les profs ne sont jamais là dans cette école, les élèves ont toujours fourche et font ce qu'ils veulent, dans cette école. Il n'y a aucune discipline.

La fille:

Moi, je ne veux pas changer d'école, ici c'est mon niveau sinon j'arriverais pas à suivre, et puis je me suis habituée, j'ai mes copines, j'aime bien les travaux de bureaux.

L'enfant porte le poids du regard que la société pose sur son milieu et sa famille. La culture familiale et les compétences extra-scolaires sont souvent négligées, parfois même dévalorisées, au profit d'une culture uniforme.

Tes copines et copains à l'école c'est plutôt des marocains (d'origine) ou des belges ?

La fille :

C'est tous des Marocains, il y a une majorité de Marocains, il y a aussi une classe de primo-arrivants dans mon école, dans cette classe il y a de tout.

Avec tes copains à l'école, tu parles quelle langue ?

La fille :

On parle arabe et parfois français entre nous mais en classe c'est interdit de parler arabe parce que les profs ont peur qu'on les insulte.

La mère s'étonne :

Vous parlez arabe à l'école ? , Mais pourquoi tu ne veux jamais me parler en arabe à moi, tu me réponds toujours en français !

Ce dialogue nous paraît significatif en ce qui concerne la construction de l'identité des enfants: Apparemment, *le fait de parler arabe* (origine, ancrage affectif) lui permet d'affirmer son identité à l'école et de l'affirmer en se différenciant puisque a priori ce n'est pas la langue de travail de l'institution ni celle des enseignants et qu'en plus la pratique de la langue arabe à l'école est interdite. Il y a, semble t-il, comme un refuge identitaire dans la pratique de la langue. En revanche lorsque la mère parle en arabe à sa fille, elle lui répond en français. Dans ce cadre, *le fait de ne pas parler en arabe* apparaît comme une manière de s'affirmer en se différenciant par rapport à sa mère. Le français représente l'adaptation à la culture dominante, le conflit avec le milieu coutumier inhérent à cette adaptation s'exprime par la pratique de la langue arabe à l'école.

3. LE DISCOURS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

INTRODUCTION

Cette partie de l'enquête est consacrée à l'étude du discours des directrices d'écoles spéciales. Elle a débuté dans une école spéciale primaire située en plein cœur d'un quartier populaire de Bruxelles.

Les mères que nous avons rencontrées nous ont souvent parlé de cette école pour y avoir inscrit leurs enfants. Ensuite, nous avons décidé d'étendre l'enquête aux autres écoles spéciales primaires situées sur la même commune, spécifiquement celles qui accueillent des enfants de type 1, 3 et 8, autrement dit des enfants diagnostiqués « débilés légers⁴⁷ » (3 écoles).

Face à l'anxiété des parents quant à l'avenir de leurs enfants, l'école se veut rassurante. L'enseignement spécial va leur permettre grâce à une meilleure prise en charge de leur « handicap » de rattraper leur retard pédagogique.

Les professionnels de l'enseignement spécial sont formels, « *ce n'est pas une école pour handicapés ...s'ils font des efforts, ils pourront rattraper leur retard et réintégrer le circuit de l'enseignement général* ». Or, comme nous l'avons indiqué plus haut, il semble qu'il soit plutôt rare sinon exceptionnel qu'à l'issue du cycle primaire, les enfants engagés dans cette filière obtiennent le Certificat d'Etudes de Base (C.E.B) qui permet de réintégrer l'enseignement secondaire général.

Il semble y avoir une réelle dichotomie entre le discours de l'école sur les objectifs de l'enseignement spécial ; et le réel devenir des enfants qui s'y engagent. Afin de mieux cerner le discours de l'école, nous avons réalisés des entretiens approfondis avec les directrices des 3 établissements scolaires en question. Mais avant d'aborder ces entretiens il nous paraît utile de rappeler les principales caractéristiques de l'enseignement spécial

⁴⁷ Selon les époques, les termes dégénérés, débilés, déficients, inadaptés ont été employés pour désigner les « anormaux d'école ».

3.1 LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL EN BELGIQUE

Depuis la fin des années quarante, ce type d'enseignement s'est considérablement développé en Belgique comme dans tous les pays industrialisés⁴⁸. L'opinion publique est sensibilisée à la question des enfants handicapés. La notion de justice sociale succède à celle de charité dans les motivations qui sous-tendent la volonté d'aider les enfants déficients.

La loi de 1970 organise l'enseignement spécial sous sa forme actuelle. Huit types d'enseignement sont organisés, en fonction des catégories de handicap. Comme toute catégorisation, celle adoptée par le législateur a sa part d'arbitraire et de contestable comme le dit Jean-Louis CHAPPELLIER⁴⁹

« La critique devient nécessaire et urgente si nous regardons attentivement la population reprise dans trois catégories : les types "un" (enfants et adolescents atteints de déficience mentale légère), "trois" (enfants et adolescents caractériels) et "huit" (enfants et adolescents atteints de troubles instrumentaux). En tout, 70% des enfants de l'enseignement spécial en Belgique francophone appartiennent aujourd'hui à ces trois catégories »

Depuis la Loi du 6 juillet 1970 (modifiée par la Loi du 11.03.86, les Décrets du 28.01.91 et du 24.07.97) cadre légal de l'enseignement spécial : *« tout enfant ou adolescent handicapé âgé de 2 ans et demi à 21 ans peut bénéficier d'un enseignement adapté à ses difficultés et qui tient compte de ses besoins éducatifs spécifiques⁵⁰ »* :

Cette loi organise les pratiques dans le domaine de l'éducation spécialisée et confère une existence officielle à l'enseignement spécial, la loi de 1970 a comme conséquence directe de rassembler toutes les classes spéciales, auparavant annexées à une école ordinaire, dans une même école.

Les enfants handicapés sont généralement classifiés en huit types repris dans le tableau ci-dessous. Nous avons mis en parallèle les définitions fournies par un service universitaire et celle utilisée par les praticiens d'une école primaire d'enseignement spécial

⁴⁸ Même si la première disposition légale relative à la création d'un enseignement spécial en Belgique se trouve inscrite dans la première loi sur l'instruction obligatoire, l'article 28 de la loi du 19 mai 1914 stipule que: "là où la population le permet, les communes seront tenues d'organiser des classes pour enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux".

⁴⁹ CHAPPELLIER, J-L, « L'éducation spécialisée. Une école de pauvres en Belgique » in « L'école face aux handicaps ». Sous la direction de Michel Chauvière et Eric Plaisance, PUF, Paris, 2000.

⁵⁰ FAMEREE N. et GIOT B., « Les chiffres de l'enseignement spécial: un dossier pour mieux comprendre la situation en Communauté française de Belgique » , Notes techniques, Service de Pédagogie expérimentale de Liège, p.13.

	Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège⁵¹	Praticiens de l'enseignement spécial primaire⁵²
Type 1	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints d'arriération mentale légère.	concerne les enfants atteints d'arriération mentale légère (Q.I. 55-70), capables d'acquérir des connaissances scolaires élémentaires et une maîtrise professionnelle permettant une intégration en milieu socioprofessionnel normal.
Type 2	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints d'arriération mentale modérée ou sévère.	concerne les enfants atteints d'arriération mentale modérée (Q.I. 40-55) ou sévères (Q.I. inf À 40). Pour les premiers on peut envisager une intégration socio-professionnelle protégée (ateliers protégés). Pour les seconds on envisage une socialisation par des activités éducatives adaptées.
Type 3	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de troubles caractériels et troubles de la personnalité.	concerne les enfants caractériels présentant des troubles de la personnalité qui exigent le recours à des méthodes orthopédagogiques et psychothérapeutiques.
Type 4	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de déficiences physiques	concerne les handicapés physiques incapables de fréquenter l'enseignement ordinaire et dont l'état exige le recours à des soins médicaux et paramédicaux (kinésithérapie, par exemple) réguliers et à l'emploi des méthodes orthopédagogiques.
Type 5	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents malades	concerne les enfants malades hospitalisés en clinique ou en institution médico-sociale.
Type 6	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de déficiences visuelles.	concerne les aveugles et les amblyopes.
Type 7	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints de déficiences auditives.	concerne les sourds et les malentendants.
Type 8	Enseignement spécial adapté aux besoins éducatifs des enfants atteints de troubles instrumentaux.	concerne les enfants souffrant de troubles instrumentaux c'est-à-dire éprouvant des difficultés à apprendre le langage, l'écriture, la lecture ou le calcul (dyslexiques, dyscalculiques, dysorthographiques et autres "dys").

⁵¹ FAMEREE N. et GIOT B., op.cit. p.13

⁵² La classification des praticiens est issue d'un prospectus élaboré par une école spéciale primaire en vue de présenter ses « missions » et ses pratiques au public.

Sauf exceptions, on retrouve ces 8 types d'enfants handicapés dans les trois niveaux d'enseignement traditionnel : le maternel, le primaire et le secondaire. L'entièreté de la scolarité est prise en considération pour certains types d'handicaps. Par contre l'enseignement maternel n'est pas prévu pour le type 1 et 8 et l'enseignement secondaire n'est pas organisé pour le type 8.

Les enfants de type 8 à l'intelligence « normale » sont sensés « réintégrer l'enseignement ordinaire, soit en cours de scolarité primaire, soit à l'entrée du secondaire⁵³. C'est pour cette raison que nous nous sommes particulièrement intéressés à leurs remédiations.

Au niveau du secondaire de l'enseignement spécial, on distingue quatre formes. Ces formes d'enseignement s'adressent, en ce qui concerne les « débilés légers », aux enfants classifiés type 1 (exclusivement la forme 3 : l'enseignement spécial secondaire professionnel) et type 3 (toutes les formes) Les finalités de ces formes sont détaillées dans le tableau ci-dessous.⁵⁴

⁵³Prospectus de présentation d'une des écoles où nous avons enquêté

⁵⁴ FAMEREE N. et GIOT B., op. cit., p.14

FORME 1 (F1)	
Enseignement spécial secondaire d'adaptation sociale	<ul style="list-style-type: none"> - peut accueillir des élèves relevant des types 2, 3, 4, 6, 7 - vise au développement des possibilités sensori-motrices des élèves et de leurs possibilités de communication, d'autonomie et de socialisation - vise l'intégration dans un milieu de vie protégé.
FORME 2 (F2)	
Enseignement spécial secondaire d'adaptation sociale et professionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> - peut accueillir des élèves des types 2, 3, 4, 6 et 7 - vise l'intégration dans un milieu de vie et de travail protégés
FORME 3 (F3)⁵⁵	
Enseignement spécial secondaire professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - peut accueillir des élèves des types 1, 3, 4, 6 et 7 - vise l'intégration dans un milieu normal de vie et de travail
FORME 4 (F4)	
Enseignement secondaire général, technique, artistique et professionnel de transition ou de qualification.	<ul style="list-style-type: none"> - peut accueillir des élèves relevant des types 3, 4, 5, 6 et 7 - prépare à la vie active tout en permettant la poursuite d'études ultérieures (programme équivalent à celui de l'enseignement secondaire ordinaire rénové mais avec des méthodes adaptées) - tout comme l'enseignement ordinaire la forme 4 est organisée en 3 degrés de 2 années d'études - après le 3ème degré de l'enseignement professionnel, trois types de 7ème professionnelle peut être organisés (cf. Législation de l'enseignement secondaire) - après le 3ème degré de l'enseignement technique de qualification, une 7ème année de perfectionnement peut être effectuée - sanction des études: cf. Législation de l'enseignement secondaire

⁵⁵ Une réforme de la forme 3, instaurée à titre expérimental dans les écoles de la Communauté française de Belgique depuis 1993-1994, tend à être adoptée par le réseau Officiel. Il faut retenir que certaines écoles fonctionnent suivant l'ancienne législation (toujours en vigueur) et d'autres appliquent à titre expérimental de nouvelles circulaires.

Quelques données chiffrées en Communauté française de Belgique^{56...}

Tableau 1

Pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement spécial par rapport à l'ensemble des enfants et adolescents scolarisés (ordinaire + spécial)⁵⁷ :

	Niveau Maternel	Niveau Primaire	Niveau Secondaire
Nombre total d'élèves dans l'ordinaire	168.066	311.031	335.030
Nombre total d'élèves dans le spécial	993	13.111	12.787
Nombre total d'élèves dans (ordinaire + spécial)	169.059	324.142	347.817
Pourcentage d'élèves dans le spécial	0,59%	4,04%	3,68%
Nombre total d'élèves dans le type 1	0 (0%)	3.122 (0,96%)	6.961 (2%)
Nombre total d'élèves dans le type 2	282 (0,17%)	1.565 (0,48%)	1.982 (0,57%)
Nombre total d'élèves dans le type 3	83 (0,05%)	1.748 (0,54%)	2.557 (0,74%)
Nombre total d'élèves dans le type 4	188 (0,11%)	594 (0,18%)	729 (0,21%)
Nombre total d'élèves dans le type 5	300 (0,18%)	523 (0,16%)	190 (0,05%)
Nombre total d'élèves dans le type 6	25 (0,01%)	112 (0,03%)	144 (0,04%)
Nombre total d'élèves dans le type 7	115 (0,07%)	236 (0,07%)	224 (0,06%)
Nombre total d'élèves dans le type 8	0 (0%)	5.211 (1,61%)	0 (0%)

Tableau 2

A l'intérieur de l'enseignement spécial, pourcentages d'élèves fréquentant les différents types de classes:

	Niveau Maternel	Niveau Primaire	Niveau Secondaire
Nombre total d'élèves dans le spécial	100,0%	100%	100%
Nombre total d'élèves dans le type 1	0,0%	23,8%	54,4%
Nombre total d'élèves dans le type 2	28,4%	11,9%	15,5%
Nombre total d'élèves dans le type 3	8,4%	13,3%	20,0%
Nombre total d'élèves dans le type 4	18,9%	4,5%	5,7%
Nombre total d'élèves dans le type 5	30,2%	4,0%	1,5%
Nombre total d'élèves dans le type 6	2,5%	0,9%	1,1%
Nombre total d'élèves dans le type 7	11,6%	1,8%	1,8%
Nombre total d'élèves dans le type 8	0,0%	39,7%	0,0%

⁵⁶ Les tableaux reproduits ci-dessous sont issus du rapport de recherche de Nathalie FAMEREE et Bernadette GIOT, op. cit., p.94

⁵⁷ Statistiques relatives à l'année 1995/1996

Tableau 3

Nombre d'élèves belges et étrangers tous réseaux confondus (Communauté française, Officiel subventionné et Libre subventionné) dans l'ordinaire et dans le spécial primaire.

	Ordinaire	Spécial	TOTAL	Pourcentage d'élèves dans le spécial
Nombre d'élèves belges	264149	10426	274575	3,80%
Nombre d'élèves étrangers	46882	2685	49567	5,42%
Nombre total d'élèves	311031	13111	324142	4,04%
Pourcentage d'élèves belges	84,93%	79,52%	84,71%	
Pourcentage d'élèves étrangers	15,07%	20,48%	15,29%	

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, Statistiques des établissements d'enseignement, des élèves et des diplômés. Annuaire 1995-1996, vol II, Bruxelles, 1999.

Un premier coup d'œil sur les effectifs 1995/1996 permet de noter que la majorité des enfants et adolescents se répartissent entre les types 1, 3, 8, catégorisés "déficients légers", non déterminé par la médecine (pathologie sévère).

Le deuxième tableau indique que **75 à 77%** des élèves fréquentant l'enseignement spécial se trouvent dans des classes de **type 1, 3, 8**, avec un pourcentage particulièrement élevé pour le type 8 au niveau primaire et pour le type 1 au niveau secondaire. L'enseignement spécial draine environ **4%** des élèves scolarisés.

Ce sont des enfants dits en difficultés scolaire révélés par l'institution scolaire elle-même alors que les autres types n'ont pas eu besoin de l'école comme révélateur/détecteur, ce sont les parents qui font appel à un médecin puis orientent leur enfant vers le type d'enseignement approprié à son handicap (enfants sourds, aveugles, handicapés moteur, ne pouvant se déplacer,...). Pour les autres, l'effectif augmente considérablement en primaire, ce qui nous indique qu'ils sont "détectés" et orientés à la fin de la première année primaire (par l'école).

A partir de ces données, on peut penser que l'année de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera décisive pour ces enfants dans la construction de leur handicap scolaire. Leur destin scolaire est dorénavant gouverné par les centres PMS. Suite à un "test multidisciplinaire" ils recevront une attestation qui détermine leur type d' handicap intellectuel et qui, de ce fait, sera décisive pour leur avenir scolaire et professionnel.

On notera que l'enseignement spécial maternel et secondaire, n'est pas organisé pour le type 8.

Or, près de 40% des élèves du spécial émargent à ce type.

Une question s'impose: que deviennent au niveau du secondaire ces enfants sensés avoir une « intelligence normale »

Il ressort de nos entretiens que trois possibilités s'offrent à eux:

- soit ils obtiennent leur CEB et rejoignent l'enseignement ordinaire. Ce qui semble tout à fait exceptionnel aux dires des directrices.
- soit ils sont orientés en classes accueils, structure de "familiarisation avec le secondaire" pour enfants en difficultés scolaire. Ce qui postpose un éventuel retour dans l'enseignement ordinaire.
- Soit ils sont réévalués par un centre PMS. Ils sont, alors, orientés vers l'enseignement spécial secondaire. Leur type d'inadaptation est revu « à la baisse ». Ce qui permet de les maintenir définitivement dans l'enseignement spécial.

Par ailleurs, à la lumière de ces possibilités, on remarque qu'en secondaire l'effectif du type 1 double, il passe de 23,8 % à 54,4% et l'effectif des types 2 et 3 subit une forte augmentation (de 3,6% et 6,7% en plus par rapport au primaire). Alors que pour les handicaps plus sévères c'est plutôt l'inverse qui se produit, leur effectif diminue.

On peut penser qu'à l'issue de l'école primaire, une grande partie des types 8 ont été « réévalués » en type 1. De plus une étude sur l'enseignement spécial en province de Luxembourg nous indique que la « révision du type » est une pratique couramment utilisée dans cette filière: « *Les enfants atteints de troubles instrumentaux rejoignent l'enseignement ordinaire à l'issue du primaire ou alors leur type de handicap ou de déficience peut être révisé*⁵⁸ ».

⁵⁸ BEAUCHESNE M.-N. Et DE TROYER M., op. cit., p.12.

3.2 L'ORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Nous avons centré nos entretiens avec les directrices d'enseignement spécial sur les questions suivantes :

Comment fait-on pour repérer les enfants « déficients » ? Quels sont les critères qui président à l'orientation ? Quelles sont les remédiations proposées par l'enseignement spécial ? Comment les chefs d'établissements définissent-ils les « déficiences » de leurs élèves ? Quelle est la marge de manœuvre de l'école, des Centre PMS, des parents concernant l'orientation et le parcours scolaire dans l'enseignement spécial ? Quel est l'impact du milieu socio-culturel sur l'orientation vers cette filière ? Le passage du spécial vers l'ordinaire est-il aisé ? Quel est le devenir socio-professionnel des enfants inscrits dans cette filière ?

Les propos recueillis auprès de directrices d'écoles primaires spéciales sont révélateurs de la problématique du repérage des « anormaux d'école » et de leur orientation vers le spécial :

Les handicaps graves sont diagnostiqués très tôt par les médecins (parfois dès la naissance). *Pour les autres c'est plus difficile à déceler*, souvent ce sont des enfants qui ont des problèmes de contact avec les autres, des problèmes de limites, ceux-là sont en général signalés par les professeurs. Un centre Psycho-Médico-Social (PMS) fait une enquête familiale, sociale et médicale et fait passer une série de tests à l'enfant. (...)

Lorsqu'un enfant entre dans le spécial, il faut qu'il ait été décelé par une autre école (ordinaire). C'est obligatoire que l'enfant vienne d'une autre école, qu'il présente des *difficultés scolaires* (...)

Pour rentrer chez nous il faut passer par un centre et subir un *testing complet*, c'est un test qui se fait à la demande expresse de l'école ou des parents. Ce rapport a 4 volets pédagogique, psychologique, social et psychoaffectif.

Chaque école a un centre PMS [Psycho-Médico-Social] attitré, en général c'est une décision prise par l'école. Une institutrice se rend compte qu'un enfant traîne, qu'il ne sait pas tenir un crayon en main (...) Après testing par un psychologue, on informe les parents et là c'est pas évident parce qu'il y a tout un travail de persuasion à faire auprès des parents, parce que l'enseignement spécial est assimilé à une école pour handicapés, les parents ont du mal à accepter que leurs enfants soient mis dans une école pour handicapés (..) *Les parents ne sont pas aptes à juger si leur enfant à un*

Quotient intellectuel très faible, il faut qu'il soit passé par l'école pour ça (...) C'est pas évident de faire accepter aux parents que leur enfant est débile

On n'a pas d'handicapés physiques ici, le niveau intellectuel ne se voit pas toujours sur le visage.

On voit combien les définitions des termes liés à l'enfance anormale revêtent une importance en matière de parcours scolaires à travers les remédiations différentes préconisés par les spécialistes. Nous avons relevé plusieurs problématiques :

L'interprétation des « difficultés scolaires » par les directrices d'écoles spéciales

A l'instar de BINET, toutes les directrices ont tendance à naturaliser l'intelligence, l'enfant débile léger va « plafonner » parce que son intelligence se situe en-dessous de la moyenne (elle est mesurée par le Quotient Intellectuel et est sensée être donnée une fois pour toutes) et n'arrivera jamais à atteindre le niveau d'abstraction qui caractérise l'intelligence.

BINET établissait la différence entre les « anormaux d'hospices » destinés aux asiles et les « anormaux d'écoles » destinés aux écoles spéciales et insistait sur le fait que ces derniers étaient « éducatibles ».

La directrice substitue au terme « éducatibles » de BINET celui de « scolarisables » pour caractériser les « débilés légers » tout en donnant une explication biologique à leurs difficultés:

Les enfants de type 1 sont débilés légers, ils sont scolarisables, peuvent apprendre à lire et à écrire mais ils vont bloquer au niveau du raisonnement et de la logique. Donc, au bout d'un certain temps, ils vont stagner, ils ne vont plus pouvoir aller au-delà de leurs limites, il y a réellement un plafond.

Ces enfants peuvent recevoir une éducation qui vise à les rendre aptes à effectuer des tâches concrètes puisqu' « ils manquent de raisonnement et de logique »:

Ces enfants là vont continuer à apprendre des choses mais qui vont plus tourner autour de mécanismes et d'automatismes.

Généralement, lorsqu'on demande aux chefs d'établissements de définir les « difficultés scolaires » des élèves orientés dans le spécial, le vocabulaire qu'ils emploient est révélateur d'une intériorisation des dénominations qui balisent

le champ de l'enfance anormale. En grande majorité, leurs réponses font référence à la mesure de l'intelligence (QI) et à la catégorie (anciennement arriéré ou instable) du débile léger exprimé en terme de type.

L'explication des difficultés scolaires en termes de type de déficience et de Quotient Intellectuel s'étend aux milieux sociaux des enfants.

Les directrices expliquent l'impact du milieu social sur l'orientation vers le spécial par une déficience. Ces milieux sont constamment définis en termes de manques, de problèmes... *in fine* par leur *déficience* et leur *anormalité*.

Le type 8, ce sont les enfants qui ont des troubles instrumentaux et des troubles d'apprentissage : dyslexiques, dyscalculiques, dysphasiques,... Il ne faut pas se leurrer ce sont souvent des enfants issus de milieux socioculturels très faibles ou des enfants qui ont eu un traumatisme

Une directrice a exprimé des doutes concernant l'utilisation des tests visant à définir le QI et le type. Elle met en cause les politiques hétéroclites des Centres PMS, qui sèment la confusion. Parfois, ce sont les compétences de certains psychologues qui sont mises en questions, il leur est reproché de ne pas prendre en considération l'environnement socio-culturel de l'enfant et d'appliquer les tests « à la lettre ».

Le type 3, c'est un quotient intellectuel dans la normalité (100) mais il peut être inférieur. Le type 1, c'est 70 et le type de 2 c'est 50. Mais en fait cela ne veut pas dire grand chose cela dépend tellement du test que vous faites passer. Les tranches ne sont pas les mêmes, les limites des tranches changent selon les tests et selon les Centre PMS.

La segmentation du champ de l'enseignement spécial est telle que les chefs d'établissements regrettent parfois d'avoir une marge de manœuvre « si faible ». Ce regret s'exprime quand il y a litige, par exemple lorsque les directeurs et professeurs de l'enseignement spécial estiment qu'il y a une erreur de diagnostic, surtout lorsqu'il s'agit d'un enfant turbulent ou indiscipliné.

Ce qui nous embête c'est quand il y a de mauvaises définitions de type. Je fais confiance aux professionnels mais on n'y arrive pas toujours...

La confusion des types 1 et 8

Les directrices d'école interrogées nous ont toutes fait part de la confusion qui existe entre les types de déficients légers.

Dans les écoles fréquentées par les enfants catégorisés en type 1 (arriération mentale légère) et en type 8 (troubles instrumentaux), les directrices utilisent dans leur jargon « le type 18 ou 81 » pour caractériser cette confusion :

Dans notre jargon, on parle de type 18 ou 81 pour parler d'un enfant à la limite des deux types (...)

Comme nous l'avons évoqué plus haut cette confusion est attribuée à une erreur de diagnostic et devient litigieux lorsqu'il s'agit d'un enfant turbulent ou indiscipliné. Notons que selon la catégorisation de BINET, le type 3 (troubles de la personnalité et caractériel) est l'équivalent de l'instable et le type 1 (arriération mentale légère) ainsi que le type 8 (troubles instrumentaux, tous les dys) l'équivalent de l'arriéré.

Bon, en type 1, ils sont gentils, ce qui nous agace vraiment c'est les types 3 (caractériels), ça nous demande beaucoup d'énergie et nous ne sommes pas compétents pour les types 3. (...)

Lorsque les enfants sont « réévalués », ils le sont en général « à la baisse ». Dans une hiérarchie basée sur le degré de gravité du handicap et particulièrement dans le degré de remédiation proposé, il est plus avantageux d'être type 1 que d'être type 3 et plus avantageux encore d'être type 8 que d'être type 1 (voir les structures et finalités de l'enseignement spécial). Ainsi, plutôt que de remettre en cause l'enseignement dispensé, ce sera l'attestation qui détermine le type de déficience de l'enfant qui sera révisée. D'abord par les acteurs de terrain (professeurs, directeurs et personnel para-médical) qui se réunissent en conseil de classe en vue de « réévaluer » l'enfant et puis par les psychologues des centre PMS qui officialiseront ce changement dans l'attestation.

Lorsqu'un enfant a été mal orienté, et qu'il a une attestation de type 8 on peut le réorienter [en type 1], parce qu'un type 1 peut apprendre à lire, alors on ne remarque pas directement son handicap. C'est une perte de temps, plus les enfants sont détectés tôt mieux c'est pour eux

L'enseignement spécial, armé d'un dispositif médico-pédagogique paraît peu enclin à sa propre remise en cause et à la recherche de facteurs déterminants l'échec scolaire autre que psychologiques (socio-économiques et culturels). Les chefs d'établissements se réfèrent à l'intelligence « naturelle » des enfants et, selon eux, la possibilité de remédiation est fonction du quotient intellectuel. A la question « Après détection de la déficience intellectuelle de l'enfant que propose l'enseignement spécial pour remédier à ce problème ? », il nous a été répondu :

Cela dépend du Quotient Intellectuel de chaque enfant parce que dans les types 1, donc dans les débiles légers, on accueille des enfants qui ont un quotient inférieur à 75 jusqu'à 50. Donc, si l'enfant a 70 de quotient, il est à la limite du type 1 et du type 8. Donc ça devient un bon type 1, cet enfant là va peut-être même pouvoir aller au-delà d'un niveau de deuxième ou d'un niveau de troisième (primaire) (..)

C'est vrai qu'à partir du moment où ces enfants trouvent leur cheminement au travers de tous les ateliers qu'on leur propose ici, il y en a qui évolue même au niveau du Quotient Intellectuel, parfois c'est assez significatif, c'est rare mais ça arrive.

Aux origines de ce discours sur la confusion entre les types, nous retrouvons la préoccupation de BINET, repérer les réels « *anormaux d'école* » grâce à la mesure de l' « *intelligence naturelle* ». Etonnamment « moderne », il pressentit ce genre de confusion et/ou d'abus en matière d'orientation et de maintien dans l'enseignement spécial. Avec lucidité il met en garde contre le « *charlatanisme* » et les « *effets de la faiblesse humaine* » qui produisent des erreurs de diagnostic et de « *faux anormaux d'école* ».

BINET et SIMON donnent deux raisons pouvant expliquer l'intérêt des écoles à inscrire « *de petits normaux* » dans les écoles pour anormaux.

La première est liée à l'image de marque, la réputation de l'école, un « faux anormal » donnera de meilleurs résultats et permettra de faire valoir la pédagogie et le « redressement intellectuel » effectuée par l'école :

« Les directeurs et professeurs d'anormaux auront une tendance à montrer aux visiteurs de leurs établissements des enfants qui n'auront jamais été arriérés de l'intelligence. On se gardera bien de raconter dans quel état on les aura reçus. Au besoin, on mentira. Mensonge pieux, pratiqué pour une bonne cause, en l'honneur de l'école ! Ces enfants serviront de réclame et ce serait aussi illégitime que si des écoles de sourds-muets présentait aux visiteurs des demi-sourds muets, ou des sourds ayant

*autrefois entendu, en mettant sur le compte de l'éducation l'habileté avec laquelle ces êtres lisent sur les lèvres ou prononcent des mots*⁵⁹. »

La seconde raison qu'ils évoquent pour expliquer pourquoi les directeurs d'écoles spéciales « ouvrent largement leurs portes à des normaux », est liée à la mise en doute de l'utilité publique des écoles pour anormaux si...on ne trouve guère d'anormaux :

*« Dans certains établissements, il pourra se produire pénurie d'anormaux. L'école est créée ; elle marche ; le personnel émarge, on n'a pas beaucoup à faire, on ne fait pas parler de soi, on est heureux. Seulement le contingent des entrées diminue lentement. On a peur que quelque inspecteur ne signale cette décroissance dans son rapport, et que l'école ne soit supprimée pour cause d'inutilité publique. Il faudra donc trouver des élèves ; et si on a besoin d'en trouver, on en trouvera*⁶⁰. »

Selon nous, BINET met le doigt sur un problème crucial de l'analyse institutionnelle. A partir du moment où une institution est créée, elle doit pouvoir légitimer son utilité, montrer sa cohérence, sa neutralité...

Des formations sont organisées en vue de former du personnel « spécial » pour les écoles, des postes sont pourvus,...Il en est de même pour d'autres institutions comme les Centres fermés et les prisons.

Il ne s'agit aucunement de mettre en cause les bonnes intentions des acteurs de l'enseignement spécial mais simplement de mettre en évidence les enjeux institutionnels inhérents à ces champs.

De plus, nous avons vu que les critères définissant l'arriéré et l'instable de BINET et SIMON, sont assez vagues et font appel à la morale.

Il n'est, dès lors, pas étonnant que malgré les bonnes intentions des inventeurs de tests (personnalité, QI,...), tel que BINET, leur utilisation revienne à figer l'individu, une fois pour toutes, dans une catégorie au nom d'un test scientifique « vérifiable » et « reproductible », « toutes choses égales par ailleurs ».

⁵⁹ BINET et SIMON, op. cit., p. 118. A l'autre extrême, un discours assez similaire et actuel met en perspective les appréhensions de BINET, celui de certaines écoles élitistes qui se targuent du fait que 80% de leurs élèves réussissent à l'université en occultant la sélection qu'ils ont opérée au sein de leur population scolaire pour parvenir à un tel résultat.

⁶⁰ BINET et SIMON, op. cit., p.119

La révision du type à l'issue du primaire

Un enfant de type 8 qui n'atteint pas le niveau requis à la fin du cycle primaire sera généralement réévalué en type 1 (voire les chiffres et commentaires sur le gonflement des effectifs de types 1 en secondaire).

Cette révision du type le relègue définitivement dans l'enseignement spécial. Rappelons que les enfants catégorisés type 8 sont sensés réintégrer l'enseignement ordinaire à l'issue des études primaires – l'enseignement secondaire pour les enfants de type 8 n'étant pas organisé à dessein puisqu'on considère qu'ils sont dotés d'une intelligence normale – alors que les enfants de type 1 seront en principe orientés vers une filière d'enseignement secondaire spécial qui vise à une intégration dans un milieu normal de vie et de travail et les enfants de type 3 vers une filière d'enseignement spécial qui vise à l'intégration dans un milieu de vie et de travail protégés :

Le "type" d'un enfant est-il évalué une fois pour toutes ou peut-il être réévalué ?

Ca dépend, s'il est à la zone frontière type 1/type 8, il peut avoir un comportement et un apprentissage parfois comme les types 8 qui ont des quotients à la limite du type 1.

Il y a des enfants pour qui le Quotient Intellectuel change un peu, des enfants qui au départ ne s'expriment pas bien du tout, n'ont pas beaucoup de vocabulaire, ne perçoivent pas les consignes et puis... au fil du temps, il y a des enfants qui ont eu ce retard à cause d'un problème d'entraînement à la maison et d'intérêt qui n'a pas été suscité et de manque de jeu, manque de lecture, manque d'un tas de choses...

Quelles sont les implications d'une réévaluation sur leurs futures orientations scolaires ?

Pour le type 8,

Ces enfants vont en *classe accueil*, ils ont un quotient intellectuel à partir de 75. Il faut se dire qu'autour des 75, les PMS ne sont pas toujours tous d'accord, il y en a qui avec une attestation d'un QI de 65 vont encore essayer le type 8, parfois pour faire plaisir aux parents, parce que les parents demande "est-ce que type 1 ou type 8 c'est la même chose ?" Et que le PMS leur explique que *le type 8 accueille des enfants plus intelligents alors ils disent « mon fils n'est pas bête vous savez, il peut pas aller en type 1 » donc souvent les PMS par complaisance attribuent des attestations de type 8 et c'est pour ça que parfois quand les enfants tournent autour de 70, 72,*

75... Ce qui est bizarre c'est que certains avec 75 vont être type 1 et d'autres avec 70 vont être type 8. Cela dépend des PMS, à la zone des 70, c'est assez difficile et variable d'un PMS à l'autre.

Pour le type 1,

C'est déjà arrivé qu'un type 1 puisse aller en classe d'accueil, dans l'ordinaire mais c'est surtout quand le type 1 a un quotient vers le haut des types 1, c'est sûr qu'un enfant dont le quotient intellectuel se situe au niveau de 55 ne va pas pouvoir aller en secondaire ordinaire, *ça dépend un petit peu où il se trouve sur l'échelle de l'intelligence.*

L'examen pluridisciplinaire et l'attestation délivrée par le centre psycho-médico-social (PMS)

Un examen pluridisciplinaire (médical, psychologique, social et pédagogique) décidera de l'orientation de l'enfant dans tel ou tel type. Au cas où ces tests ne suffisent pas, la loi prévoit la possibilité de placer les enfants concernés dans des centres d'observation qui permettront de préciser l'orientation.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les méthodes et les pratiques inventées par les promoteurs de l'enseignement spécial en réponse à la problématique des « anormaux d'école » ont été remaniées, approfondies sans être fondamentalement modifiées. Afin de mieux saisir les intentions de BINET et SIMON, qui sont analogues à celles qui se trouveront plus tard chez les fondateurs de la loi belge du 6 juillet 1970 relative à l'enseignement spécial qui vise à réserver l'enseignement spécial « aux véritables anormaux », penchons-nous un instant sur leur oeuvre.

BINET et SIMON estiment qu'une première sélection des enfants anormaux est possible à partir du retard scolaire des enfants : « *Un retard scolaire de 3 ans signale un enfant comme suspect d'arriération*⁶¹. »

Notons à cet égard que ce critère est encore d'usage à notre époque pour procéder au repérage des inadaptations scolaires, particulièrement dans l'enseignement fondamental⁶².

⁶¹ BINET et SIMON, op. cit., p.57

⁶² La loi de juin 1983 relative à la prolongation de l'obligation scolaire limite à huit années la durée de la scolarité dans l'enseignement fondamental. Elle contribue à masquer les problèmes des « retardés pédagogiques », sans toutefois le résoudre

Les enfants « suspects d'arriération » repérés à partir du retard scolaire vont subir un triple examen. BINET et SIMON préconisent 3 méthodes complémentaires pour reconnaître les états inférieurs de l'intelligence :

1° La méthode **pédagogique** : elle sert à juger de l'intelligence de l'enfant d'après la somme des connaissances acquises.

Cet examen vise à contrôler le degré d'instruction à travers les épreuves de lecture, de calcul et d'orthographe.

2° La méthode **médicale** : elle a pour but de repérer les signes anatomiques, physiologiques et pathologiques de la déficience intellectuelle.

3° La méthode **psychologique** : elle sert à observer et mesurer le degré d'intelligence (naturelle) de l'enfant

Le souci de BINET et SIMON est de cerner « l'intelligence naturelle » des enfants « *Notre but est d'apprécier un niveau d'intelligence. Il est entendu que nous séparons ici l'intelligence naturelle et l'instruction. C'est l'intelligence seule que nous cherchons à mesurer, en faisant abstraction autant que possible du degré d'instruction dont jouit le sujet*⁶³ » et pour ce faire, ils utilisent des méthodes scientifiques afin d'éviter que l'orientation vers l'enseignement spécial se fasse simplement à partir d'un retard scolaire : « *Nous offrons l'examen psychologique comme un moyen de réhabiliter l'enfant qui présente un retard scolaire accentué. C'est la seule utilité, jamais, dans aucun cas, cet examen ne peut servir à déclarer arriéré un enfant régulier dans ses études*⁶⁴ »

Ces trois méthodes complémentaires élaborées par BINET et SIMON pour repérer les « états inférieurs de l'intelligence », annonce avec cinquante ans d'avance l'examen tridisciplinaire (psycho-médico-pédagogique) exigé par la loi belge du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial avant d'orienter un enfant vers cet enseignement.

L'inscription d'un enfant dans une école spéciale est, aujourd'hui, strictement subordonnée à la production d'une attestation spécifiant que l'enfant est inapte à suivre un enseignement dans un établissement ordinaire mais qu'il est apte à suivre l'enseignement d'un établissement spécial. Cette attestation

⁶³ BOCCA M., *Histoire de l'enseignement spécial : de la ségrégation vers l'intégration*, Mémoire Institut du Travail, Université Libre de Bruxelles, 1987, p.78.

⁶⁴ BINET et SIMON, op. cit. p. 103

délivrée par les Centres PMS définit également le type et le niveau d'enseignement vers lequel l'enfant est orienté⁶⁵:

Le Centre Psycho-Médico-Social (PMS) informe les parents, leur donne un avis motivé, une attestation, ça c'est décidé par décret. Dans cette attestation, il est mis que l'enfant n'est plus apte à suivre un enseignement ordinaire mais bien un enseignement spécial de tel ou tel type (...).

A la première évaluation/orientation dans le spécial, c'est le PMS avec l'avis de l'école qui prend la décision [l'école ordinaire dans laquelle l'enfant se trouve].

Après lorsqu'il est chez nous, un professeur peut tirer la sonnette d'alarme. A ce moment là, on se réunit en conseil de classe et on décide de tester l'enfant (nous-mêmes) et puis alors on convoque les parents... et là recommence un nouveau travail de persuasion pour leur expliquer que leur enfant est plutôt type 1 que type 8.

Les écoles n'ont au niveau légal aucune marge de manœuvre en matière de diagnostic et d'admission « *L'orientation d'emblée vers l'enseignement spécial dans notre pays n'est pas de rigueur, la règle est de procéder à des essais dans l'enseignement ordinaire avant d'intégrer l'enfant dans l'enseignement spécial. De surcroît, - et ceci est très important - les structures de l'enseignement spécial n'interviennent jamais dans la procédure d'admission*⁶⁶. ». Néanmoins, ils peuvent faire une demande auprès d'un Centre Psycho-Médico-Social Spécialisé (PMSS) pour qu'un enfant soit réévalué.

L'enfant garde toujours son attestation de type 1 et 8 sauf si au bout de deux ou trois ans de vie scolaire chez nous, on se rend compte que l'enfant est limité, n'évolue pas au niveau de son raisonnement, plafonne au niveau de la logique, alors on peut demander à un autre PMS de (re)tester l'enfant et à ce moment là, on (re)fait un bilan pédagogique et on voit si l'enfant mérite toujours son attestation de type 8 par exemple ou s'il mérite toujours son attestation de type 1, on ne le fait jamais l'année même, on attend que l'enfant soit chez nous depuis au moins un an et alors on le réévalue et on voit si l'attestation a toujours sa place et si elle est toujours aussi pertinente

Nous sur le terrain, on observe et alors on se préoccupe de prendre conseils auprès de notre PMS et on fait aussi appel à des *diagnostics par des*

⁶⁵ BEAUCHESNE M.-N. et DE TROYER M., « *L'adéquation entre l'offre et la demande d'enseignement spécial en province de Luxembourg* », Centre de Sociologie et d'Economies Régionales, Rapport de recherche, Avril 1996, p. 14.

⁶⁶ BEAUCHESNE M.-N. et DE TROYER M., op.cit., p.11

professionnels alors, pédopsychiatres, neuropédiatres, psychologues, on va vers toute la palette des professionnels.

Lorsque l'école ou l'équipe d'inspection médicale estime qu'il est nécessaire de faire admettre un enfant dans l'enseignement spécial, la loi réduit la liberté des parents au choix de l'organisme qui effectuera les examens et établira l'éventuel rapport d'inscription. Si ces derniers confirment cette nécessité, l'enfant sera obligatoirement orienté vers une école spéciale de type déterminé par l'organisme, la seule liberté laissée aux parents est alors celui du choix de l'école spéciale, « *L'orientation d'un enfant vers l'enseignement spécial et le travail d'orientation en tant que tel entraînent des obligations légales qui restreignent la liberté des parents (ce que l'on ne trouve pas au niveau de l'enseignement ordinaire)* ⁶⁷»

Une procédure similaire est prévue à l'issue de l'enseignement spécial primaire pour ce qui concerne le retour à l'enseignement ordinaire ou la révision du type.

⁶⁷ BEAUCHESNE M.-N.et DE TROYER M., op. cit., p.15

3.3 PROFIL DE LA POPULATION DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

BINET et SIMON font rarement référence au milieu sociaux lorsqu'ils insistent sur « *la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence*⁶⁸ ». En revanche, ils soulignent le fait que c'est au sein des écoles de quartiers pauvres que l'on va trouver le contingent requis pour légitimer la constitution d'une classe spéciale « *Il n'y a guère d'école importante qui ne puisse fournir au moins une classe d'arriérés. Maintes statistiques nous l'ont montré et nous n'avons pas eu de peine à trouver immédiatement les éléments d'une classe de ce genre dans une école de quartier pauvre*⁶⁹ ».

C'est dans « *l'intérêt des parents*⁷⁰ » de familles pauvres que BINET veut créer des classes spéciales. Selon lui, les « *moins fortunés* » n'ont pas honte de leurs anormaux, contrairement aux bourgeois qui les abandonnent au loin (dans des institutions privées)⁷¹ « *Les gens du peuple ont plus de cœur ou moins de préjugés [que les bourgeois]. L'école d'anormaux ne les effrayera pas plus que l'hospice*⁷² »

L'école n'a pas, à l'époque, la place déterminante qu'elle occupe aujourd'hui dans la trajectoire socio-professionnelle, les conditions de vies des classes populaires sont telles que BINET affirme « *Si ces pères et mères de la classe ouvrière apprennent qu'il existe quelque part un internat où les enfants reçoivent le vivre, le couvert et le vêtement, ils s'empresseront de faire admettre leurs enfants même normaux dans cet internat, alors même qu'il serait su que cet internat ne reçoit que des débiles, des arriérés, des fous*⁷³ ». Il est persuadé que ces familles n'opposeraient aucune résistance à cette orientation. A cette époque l'école n'est pas envisagée comme le principal moyen d'ascension sociale.

L'institution scolaire n'a pas encore cette prétention.

Nous connaissons depuis les années 60, les mécanismes de reproduction sociale de l'Ecole démocratique légitimés par son idéologie de l'égalité des chances. Des auteurs tels que Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dans leur livre *Les Héritiers* ont montrés le rôle de l' « héritage culturel » que les enfants des classes favorisées tiennent de leur milieu familial. Ces privilèges

⁶⁸ BINET et SIMON, op. cit. p.14.

⁶⁹ BINET et SIMON, op. cit. p. 117

⁷⁰ Ibidem

⁷¹ Ibidem

⁷² Ibidem

⁷³ Ibidem

sociaux se transforment soit en « mérite » soit en « dons » et représentent la « violence symbolique », théorie développée dans *La Reproduction*.

Il y a une distance, souvent même un fossé, entre le milieu scolaire et les milieux sociaux populaires. Nous pensons que cette distance est due, en grande partie, au fait que le milieu scolaire véhicule la culture de la classe sociale dominante et définit les cultures populaires en termes d'« anormalité » par rapport à ce que Pierre BOURDIEU a qualifié d'arbitraire culturel. Une hiérarchie est établie entre ceux qui sont capables d'utiliser le « travail verbal » et ceux qui n'en sont pas capables et pour cette raison, ne sont capables que de « travail concret ».

Nous l'avons vu plus haut, cette distinction s'apparente à celle de l'Organisation Scientifique du Travail, qui se fonde sur la distinction entre travail de conception et travail d'exécution.

Les travaux de Basil BERNSTEIN⁷⁴ étayent une telle analyse, ils montrent que le langage, au sens large, diffère systématiquement selon les classes sociales⁷⁵. Un code « commun » ou « restreint » est utilisé par tous les membres de la société alors que les membres des milieux relativement favorisés utilisent, en outre, un code « formel » ou « élaboré »⁷⁶.

Les pratiques éducatives des milieux favorisés tendent, selon B. Bernstein, à « *inhiber la communication directe de l'affectivité et du même coup, les comportements impulsifs, préparant ainsi la voie au contrôle du comportement par l'intermédiaire des significations verbales, ce qui maximise les possibilités de régulations et de manipulations rationnelles* », « *L'enfant apprend très tôt à prêter une attention au canal verbal (...) Il en vient à concevoir le langage comme un ensemble de possibilités théoriques utilisables pour présenter aux autres son expériences dans sa particularité*⁷⁷. »

C'est en ce sens que Jacques BUDE soutient que l'idéologie, par le biais de la science psychologique, postule que le développement normal de tout être humain s'apparente à l'acquisition progressive d'une mentalité socialement située. :« *La pensée instrumentale abstraite, hypothético-déductive et centrée sur le sujet constitue l'armature que la nouvelle idéologie, et partant la nouvelle psychologie assimilent au développement de tout être humain (...) Cette idéologie et partant la psychologie qui en formule l'essentiel, érigeraient en critère de normalité : pour l'adulte, l'acquisition de la mentalité des milieux socialement privilégiés et, pour*

⁷⁴ BERNSTEIN B., « *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social* », Les Editions de Minuit, Paris, 1975.

⁷⁵ BERNSTEIN B., op. cit.

⁷⁶ BERNSTEIN B., op. cit.

⁷⁷ BERNSTEIN B., op. cit.

l'enfant, un certain rythme d'acquisition de cette mentalité fondée sur la comptabilité des plaisirs et des peines, sur le bilan du progrès individuel⁷⁸ »

Le rythme d'acquisition de la mentalité des milieux sociaux privilégiés qui sont fondées sur ce critère de normalité fait dire à Jacques BUDE que les tests d'intelligence ne « *mesurent pas des capacités constitutives de tout être humain dont certains seraient mieux pourvus par la nature que d'autres⁷⁹* », mais il souligne la place accordée par les tests d'intelligence au « facteur verbal » du fait de sa fonction discriminatoire « *Il est évidemment très significatif à cet égard que ce soit précisément la composante des échelles de Q.I que le jargon scientifique des psychologues qualifie de « facteur verbal », qui présente les plus fortes différences – et donc le plus grand pouvoir de discrimination – selon les classes sociales ainsi que la corrélation la plus élevée avec le niveau socio-économique, l'accès à l'université et aux professions privilégiées, telles les professions libérales et les fonctions de cadres supérieurs⁸⁰.* »

Les entretiens avec les chefs d'établissements primaires (spécial) confirment le fait que leurs élèves sont majoritairement « recrutés » dans les milieux sociaux les plus défavorisés. Face à un diagnostic scientifique les familles des milieux populaires n'ont que peu de ressources et leur degré de résistance face à l'institution s'en ressent. Les parents de milieux privilégiés non seulement y sont moins souvent confrontés mais ils ont aussi le moyen d'ignorer les directives de l'institution.

Dans la description du profil de la population scolaire tel que l'expriment les chefs d'établissements, le type de handicap est la première indication qui est donnée. Nous avons alors tenté de cerner la nature socio-culturelle des handicaps au travers des variables telles que la langue maternelle, le niveau d'étude, la catégorie socio-professionnelle des parents⁸¹ et les quartiers où habitent les familles.

Nos observations dans les écoles spéciales et au Centre d'accueil mères-enfants, nous a révélé la grande proportion d'enfants issus de l'immigration (voire aussi les données chiffrées) dans l'enseignement spécial, nous avons tenté de comprendre, à travers le discours des chefs d'établissements,

⁷⁸ BUDE J., op. cit.

⁷⁹ BUDE J., op. cit.

⁸⁰ BUDE J., op. cit.

⁸¹ Nous n'avons pas pu obtenir des informations sur les catégories socio-professionnelles des familles. Dès lors, nous sommes conscients que les informations obtenues sur le niveau d'étude des parents sont approximatives et font partie des représentations des chefs d'établissements concernant les milieux socio-culturels des enfants fréquentant leurs écoles. Ce qui n'est par ailleurs pas sans intérêt puisque c'est ce que nous voulons étudier.

comment cette surreprésentation de la population issue de l'immigration dans l'enseignement spécial était justifiée. Il y a également une surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécial qui saute aux yeux dans les statistiques propres aux écoles.

Nous avons tenté de cerner la population scolaire de l'enseignement spécial à travers les questions suivantes :

Pourquoi y avait-il autant d'enfants des milieux populaires dans l'enseignement spécial ? Pourquoi les enfants issus de l'immigration y sont-ils surreprésentés ? Comment un test multidisciplinaire, marqué culturellement, peut-il prétendre repérer les enfants « déficients intellectuels » de milieu social et/ou culturel indifférencié ?

Le quartier

A l'instar de Stéphane BEAUD, « *Aujourd'hui habiter un « quartier défavorisé », c'est savoir qu'on ne peut pas échapper – ou très difficilement – au lieu et à ses affiliations obligées. Pour les enfants, c'est ne pas pouvoir échapper au quartier et au collège du quartier⁸²* », notre enquête a révélé l'inscription de l'enseignement spécial, pour les enfants dits « déficients intellectuels », dans les quartiers défavorisés.

L'enquête a débuté dans un quartier défavorisé de Bruxelles à forte proportion d'immigrés. Les témoignages récoltés indiquaient que lorsque certains enfants du quartier ne « suivaient » pas dans le cycle primaire, ils étaient orientés vers l'école d'enseignement spécial situé dans ce même quartier. Nous avons voulu en savoir plus sur la dimension du quartier en interrogeant les directeurs d'école sur les liens entre la population du quartier en question et l'orientation vers cette école d'enseignement spécial

Le discours sur le ramassage scolaire, le « tous égaux devant le ramassage scolaire », occultait quelque peu l'origine sociale des enfants qui fréquentent cet enseignement au début :

L'enseignement spécial est sectorisé, on a un secteur géographique qui a été délimité par la Communauté française, qui est en fait un secteur de

⁸² BEAUD S., « 80% au bac...et après, les enfants de la démocratisation scolaire », La Découverte, Paris, 2002.

ramassage scolaire. On va ramasser les enfants avec deux grands cars scolaires (les enfants de moins de 12 ans peuvent bénéficier d'un transport scolaire gratuit).

Mais assez vite le masque tombe lorsqu'il s'agit d'établir les quartiers par lesquels passent les cars scolaires :

On a un pourcentage beaucoup plus élevé d'enfants immigrés, ça c'est sûr mais on est aussi situé dans un quartier défavorisé et les zones de ramassage scolaire se portent quand même en grande partie dans des espaces défavorisés.

Une directrice explique à quel point la dimension de la population fortement défavorisée joue un rôle dans la définition même du handicap.

Selon elle, il y a de « *meilleurs types 1 et 8* » dans les quartiers plus aisés, elle parle d'écoles spéciales du Sud de Bruxelles (Woluwé et La Hulpe) et affirme que « *dans ces écoles d'enseignement spécialisé, les enfants de type 1 et 8 ont des Quotients Intellectuels qui peuvent aller jusque 90 alors que dans le quartier X [où l'école est située], il ne dépasse quasi jamais 70* ».

La nationalité

L'école située dans le quartier défavorisé où nous avons commencé notre enquête a bien voulu nous fournir ses statistiques en termes de nationalités (et de sexe). Ainsi, nous avons observé que plus d'un quart de la population de cette école se trouve dans la catégorie hors Union européenne.

Ainsi au 15 janvier 2002, sur 135 élèves, il y a 107 élèves de l'Union Européenne (dont 88 belges, 8 italiens, 4 Portugais, 4 français, 2 espagnols, et 1 grec) et 58 élèves hors Union Européenne (dont 31 marocains, 9 turcs, 6 congolais (Rép. Dém du Congo et Rép. Pop. de Brazzaville) et un guinéen, un arménien, un jordanien, un libérien, un mauritanien, un libanais, un slovène, un somalien, un tunisien et un réfugié de l'ONU.

Ces chiffres ne nous révèlent finalement pas grand'chose sur les milieux sociaux des enfants inscrits dans cette filière car selon les dires de la directrice « *un grand nombre de familles naturalisées (donc dans la catégorie belge) sont d'origine turque ou maghrébine* ». Au détour d'une conversation, la directrice nous apprend que la majorité de ses élèves sont musulmans et que les cours se donnent « *dans le respect de toutes les religions* ».

Dans une autre école située dans la même commune, une autre directrice nous confirme ces informations :

Sur 134 élèves nous avons 99 belges (parfois naturalisés depuis peu) et 35 élèves étrangers⁸³. Vous savez aujourd'hui "belge" ne représente plus grand chose, il y a de nombreux immigrés de seconde génération naturalisés belges. Depuis une dizaine d'années, il y a de plus en plus d'enfants d'Europe de l'Est, des Albanais, des Yougoslaves, des enfants du petit château.

Avez-vous remarqué des changements dans le profil de votre population scolaire ?

Oui, des cas de familles défavorisées et en souffrance, de plus en plus nombreux, avant c'était lié au problème scolaire pur et c'était des problèmes d'enfants. Maintenant *quand on inscrit un enfant, on inscrit l'enfant et sa famille*. On a de plus en plus de sollicitations et de besoins au niveau des familles. Ici à l'école, on a un vestiaire de seconde main, une banque alimentaire, on a plein de choses, on a une assistante sociale qui passe sa journée à essayer de faire le lien entre les familles et l'école et qui écoute un petit peu toutes les demandes, toutes les attentes. De mon côté, c'est la même chose, je reçois des parents, j'en ai reçu 3 ce matin, ça n'allait pas. Il y a de plus en plus de familles déchirées, de familles recomposées, de gardes alternées, de problèmes d'argent, beaucoup de femmes seules... De plus en plus d'enfants en mal d'être, des enfants qui ont besoin de parler, qui ne sont pas vandales mais qui s'expriment verbalement de façon très agressive, ça n'existait pas il y a quelques années ce problème là.

La langue maternelle

N'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur l'orientation d'enfants dans une école pour déficients intellectuels alors que visiblement il s'agit en grande partie d'un problème d'adaptation à la culture scolaire, tel que le met en évidence notre enquête. Plutôt que de chercher s'il s'agit d'un problème lié à l'origine sociale ou culturelle, nous avons préféré nous référer au concept d'adaptation à la culture scolaire qui comprend tous ceux qui ne correspondent pas à la norme culturelle dominante qu'ils soient issus d'une classe sociale populaire ou de l'immigration. Chez les enfants issus de l'immigration, la référence à deux systèmes linguistiques peut ralentir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et n'est pas pour autant un signe de déficience. Cette référence à

⁸³ Maroc (11), Turquie (6), RD Congo (2), Rwanda (1), Bosnie (2), Yougoslavie (2), Roumanie (1), Algérie (1),...

deux systèmes est renforcée par le faible niveau d'étude des parents, bien souvent les parents ne parlent pas ou peu la langue d l'école.

[A propos du niveau d'études des parents de l'enseignement spécial, un des chefs d'établissements nous dit :] Oh ! C'est très maigre vous savez et très peu de parents travaillent, très peu et malgré le fait qu'on arrive à la 3ème génération, on a encore beaucoup de parents qui ne s'expriment pas correctement en français.

Il y en a beaucoup qui viennent de leur pays et qui n'ont pas fait grand chose et alors ceux qui ont vécu ici et qui ont fait leurs études ici ne sont pas très loin non plus, moi je dirais que c'est très faible mais on a jamais fait de sondage, je n'ai jamais demandé aux parents quel était leur dernier diplôme !

Lorsque les enfants arrivent chez vous parlent-ils tous le français ?

Non, ils apprennent sur le tas, rien de tel qu'un bain de langues, nous avons des enfants de toutes les nationalités, souvent leur langue maternelle n'est pas le français.

Ils ont des problèmes de langue, de vocabulaire (...)

L'oral se travaille dans la vie familiale, les tournures de phrase, la grammaire, le vocabulaire,... Si, à la maison, on parle turc, yougoslave,... l'enfant va accumuler un retard scolaire.

Un enfant qui voyage, qui va dans les musées a nécessairement plus de chances d'enrichir son vocabulaire. (...) Il y aussi de nombreuses familles recomposées et monoparentales.

La grande proportion d'enfants issus de l'immigration

Quand on sait qu'il y a de nombreux enfants immigrés, comment se passe ces tests pour des enfants qui n'ont pas l'habitude de parler français ou ne le parle pas du tout à la maison ?

Il faut se dire que l'enseignement spécialisé n'est pas ouvert à tous les problèmes rencontrés par les enfants ni à tous les échecs. Il faut distinguer les retards pédagogiques des troubles d'apprentissages et instrumentaux (type 8). Dans les troubles d'apprentissages, il y a tous les dys (dyslexiques, dysorthographiques, discalculiques,...), les problèmes

instrumentaux, ce sont tous les problèmes proches du schéma corporel, de l'orientation dans le temps et l'espace et les troubles du langage.

Tous les enfants immigrés n'ont pas des problèmes d'apprentissage ou de troubles instrumentaux, ils ont simplement des problèmes au niveau de leurs apprentissages mais ils n'ont pas nécessairement des troubles d'apprentissages, il faut bien faire attention à ne pas confondre les deux.

Selon vous, pourquoi y a-t-il de nombreux enfants issus de l'immigration dans l'enseignement spécial ?

Moi je crois que si on a beaucoup d'enfants immigrés c'est parce que se sont beaucoup d'enfants de milieux socioculturels défavorisés. Dans notre population, c'est là qu'il faut chercher. Il y a une autre source d'explication, c'est les mariages consanguins, il y a beaucoup de mariages consanguins surtout chez les familles turques, plus que chez les familles marocaines encore et souvent dans les mariages consanguins, on trouve toute une lignée d'enfants avec des problèmes de déficience. C'est un problème de culture ça, c'est quelque chose qu'on a du mal à expliquer aux familles mais ça arrive fréquemment, peut-être que dans la génération suivante, ça n'existera plus comme avant ça je n'en sais rien, c'est l'avenir qu'il nous le dira.

Les enfants parlent arabe entre eux⁸⁴ ?

Ils ne peuvent pas, c'est complètement interdit ça, nous avons 28 nationalités ici alors on ne peut pas se permettre de parler dans sa langue. Cela se pratique dans les classes de primo-arrivants parce que c'est une façon d'entrer en communication mais ici justement dans le projet de l'établissement c'est la communication, la verbalisation mais en français!

Le fait qu'un grand nombre d'élèves soient issus de l'immigration creuse un fossé entre l'école et les parents qui, très souvent ne parlent pas la langue de l'école.

On a encore beaucoup de parents qui ne s'expriment pas correctement en français.

⁸⁴ Nous avons posé cette question parce qu'en attendant que la directrice veuille bien nous recevoir, nous avons entendu un certain nombre d'enfants parlant arabe dans les couloirs. On se souviendra que lors d'un entretien avec une fille issue de l'enseignement spécial, nous avons relevé l'importance qu'elle accordait à parler sa langue maternelle à l'école (et pas à la maison). C'était aussi une manière détournée de poser une question en rapport avec l'immigration autrement qu'en terme de nationalité.

Vous faites comment alors pour communiquer ?

Ben, on essaye de voir les parents plutôt face à face parce qu'alors on peut s'exprimer avec des gestes et on se comprend un peu mieux, on arrive ainsi à se faire comprendre. Il y a le café des mamans qui est un espace d'ouverture aussi, il y a l'école des devoirs qui est aussi un fameux lien car il y a un assistant social tunisien qui parle arabe, donc c'est quand même une perche pour pas mal de gens. Mon homme d'entretien parle arabe aussi.

Nous avons finalement peu de contacts avec les parents car ils sont peu nombreux à conduire les enfants eux-mêmes à l'école (ramassage scolaire). Il y a eu un moment une idée de constituer une association de parents d'élèves mais il n'y a pas eu de suite. Les contacts se limitent aux réunions de parents, là nous faisons appel à des interprètes du Rom, turque et arabe (au CIRE).

La surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécial

Nous avons 135 élèves, 88 garçons et 47 filles

S'il y a une surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécial, c'est d'une part parce que les garçons sont souvent plus « en retard » que les filles, redoublent plus, bref réussissent moins bien à l'école comme l'a démontré une étude dirigée par Matéo ALALUF⁸⁵ portant sur la réussite scolaire et les inégalités d'orientation en terme de genre et ; d'autre part parce que selon la typologie de BINET les garçons font plus souvent partie de ceux qu'il a qualifiés d'instables, ceux qui sont hostiles à l'école, turbulents et indisciplinés.

Comme l'a expliqué Stéphane BEAUD au sujet de l'adaptation à la culture scolaire, il se pourrait que le tiraillement entre la culture familiale et la culture légitime que subissent les filles et les garçons des milieux populaires, à travers la socialisation, se manifeste chez les garçons par un ancrage au quartier et une identité « plus affirmée » à travers la « bande de copains » en rupture avec l'école, « *Le quartier fonctionne alors comme un refuge et comme un entre-soi*

⁸⁵ ALALUF M., « *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation* », Institut de Sociologie, sociologie du travail, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 2003.

qui leur permet de se tenir à distance de la culture scolaire qu'ils laissent aux "autres"⁸⁶ ».

⁸⁶ BEAUD S., op.cit., p.103

L'examen pluridisciplinaire et l'environnement socio-culturel de l'enfant

Qui demande que l'enfant subisse un test multidisciplinaire, les parents ou l'école ?

Habituellement, ce sont plutôt les écoles qui demandent à ce qu'un enfant soit testé. Ce qui est comique, c'est que quand on a eu des enfants chez nous qui ont des frères et des sœurs, les suivants arrivent tout seuls, par la famille alors bien souvent, pas par l'école. *J'ai des parents qui ne veulent plus laisser leurs enfants dans l'ordinaire pour qu'ils ne connaissent pas le même parcours que les aînés* alors que parfois ceux qui sont dans l'ordinaire n'ont pas besoin de l'enseignement spécial mais pour les familles, il faut absolument qu'ils viennent ici et alors il y a des familles qui se battent pour essayer d'avoir absolument une attestation qui leur permet d'entrer ici.

Comment fait-on pour « détecter » ceux qui n'ont pas fréquenté le réseau d'enseignement en Belgique...

J'ai eu un enfant qui arrivait tout droit de Somalie, c'était un enfant qui avait quand même 11 ans et demi et qui ne parlait pas un mot de français. En juillet, la première chose que j'ai demandé aux parents, je leur ai dit que je voulais bien l'accepter en septembre à la condition qu'il aille à l'école des devoirs pendant les vacances pour avoir un bon bain de langues. Ce gamin maintenant parle couramment le français, rigole quand on lui fait une blague (donc on peut déjà lui dire quelque chose à double sens). Il a eu par contre très dur en lecture (...) Ca a coïncé jusqu'à il y a à peu près 15 jours et maintenant il commence à démarrer, pas moyen de lui apprendre à lire. *Déjà qu'il devait faire un effort surhumain pour comprendre ce qu'on lui disait !* Donc il a vécu dans un groupe où les enfants étaient gentils avec lui mais c'est vrai qu'il n'arrivait pas à comprendre pourquoi on lui demandait d'écrire et c'est vrai que *ce gosse n'avait jamais été scolarisé et puis du jour au lendemain, on lui met un crayon entre les mains, il est quand même arabe donc il a eu l'habitude d'écrire dans l'autre sens et puis nous on lui demande le contraire, ça fait beaucoup de choses en même temps !*

Comment fait-on passer ces tests à des enfants qui ne parlent pas la langue (ou peu) ?

Il y a toute une série de tests notamment les tests non verbaux pour tester le niveau de compréhension du message. Il faut savoir qu'un enfant, même s'il parle le français peut saboter le test (en refusant de répondre

par exemple), si cet élément n'est pas pris en considération par le psychologue, le diagnostic risque d'être faussé. De même si dans un test il est question de neige, un enfant qui n'en a jamais vu dans son pays répondra à côté de la question, il faut prendre en considération la culture d'origine et cela dépend de la compétence des psychologues. Dans un même temps comme il y a de nombreux tests, on peut finalement estimer grosso modo les capacités intellectuelles des enfants même s'ils ne parlent pas la langue. Vous savez, il y a des chercheurs qui passent des années entières à tester la fiabilité d'un test!

Des enfants « en voie de régularisation » sont parfois orientés vers les écoles spéciales alors qu'ils n'ont jamais fréquenté l'école en Belgique...

Il y a tout un système social au petit château (des assistantes sociales, des psychologues) qui s'occupe du bien-être de ces enfants, souvent ce sont des enfants qui n'ont jamais été à l'école car dans leur pays ils ont pu être considérés comme "l'innocent du village" comme cela se passait chez nous dans le temps, les "idiots" étaient rejetés. Grâce à l'obligation scolaire ces enfants, qui auraient pu être exclus et rester à la maison avec leurs parents, doivent aller à l'école comme tout le monde.

Habituellement les écoles qui accueillent les enfants du petit château, ce sont des écoles qui ont des classes de primo-arrivants parce qu'il existe à l'heure actuelle des avantages qui sont donnés aux écoles qui créent des classes de primo-arrivants, des avantages en nature, en heures (en périodes) de psychomotricité ou de logopédie, donc ils ont un bonus en heures et ils l'utilisent à cette fin là.

Nous n'avons pas d'enfants du petit château directement [centre ouvert] mais du quartier aux alentours, nous en avons trois.

3.4 LES PRESCRIPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

BINET et SIMON dans leur *guide d'admission aux classes de perfectionnement* recommandait une manière de présenter les écoles spéciales aux parents. Ils préconisaient d'atténuer le diagnostic révélant la débilité légère de leurs enfants en présentant cette orientation comme un avantage, une structure de « rattrapage » ou l'enfant « qui ne suit pas » à l'école ordinaire pourra bénéficier d'un enseignement « approprié ».

« On leur expliquera [aux parents] que les classes de quarantes élèves sont trop nombreuses pour les sujets de ce genre, et que le maître n'a pas le temps de s'en occuper. On leur dira que la loi nouvelle organise des classes de 10 à 20 élèves au maximum, dans lesquelles on pourra donner un enseignement individuel. ⁸⁷ »

« Qu'on ne dise jamais aux parents que leur enfant est imbécile, idiot ou fou ou simplement anormal. Qu'on leur présente l'entrée de leurs fils ou de leur fille dans une école spéciale comme un avantage, ou même une faveur ; qu'on n'exige pas de manière trop formelle leur consentement ; ce serait leur laisser croire que ce sont eux qui accordent quelque chose et beaucoup refuseraient. ⁸⁸ »

« Bref de la prudence, de la douceur, du cœur et un peu de diplomatie, voilà ce qu'il faut ; et l'expérience professionnelle que nous avons acquise nous a démontré qu'il n'est pas trop difficile de gagner les parents à la cause de l'enseignement spécial ⁸⁹ »

Ce discours se retrouve aujourd'hui, à quelques modernisations près, dans le discours de nos directrices :

Comment expliquer-vous aux parents la nécessité d'orienter leur enfant vers l'enseignement spécial ?

Les parents, au début ils ont peur. Quand ils arrivent à l'école, ils croient qu'ils vont voir des handicapés. Lorsqu'ils se rendent compte que c'est une école comme les autres, ils sont rassurés.

⁸⁷ BINET et SIMON op. cit., p. 54

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ Ibidem

Ce n'est jamais évident mais on leur explique que leur enfant est en souffrance et qu'il a besoin d'une attention particulière qu'il ne peut trouver qu'au sein d'une école spéciale. L'enfant sera mieux pris en charge, il pourra avancer à son rythme et rattraper le retard accumulé, dans de petites classes. Dans notre école les classes sont composées de 8 enfants pour un professeur. Parfois il faut passer outre la décision des parents.

Pour les parents c'est difficile parce que le mot débile léger... C'est le mot quand même pour le type 1 !

Les chefs d'établissements préconisent de terminer le cycle primaire avant de rejoindre l'enseignement ordinaire. Tout se passe comme si l'enseignement spécial n'était qu'une étape, qu'un accident de parcours.

Ils insistent sur la meilleure prise en charge des enfants dans de petites structures. Selon eux, si l'enfant reçoit le « bagage nécessaire », et acquiert « le sens des responsabilités et la régularité dans le travail », il pourra espérer rejoindre l'enseignement ordinaire.

L'enfant a-t-il la possibilité de rejoindre l'enseignement ordinaire ?

Ca dépend, parfois un enfant arrive chez nous et il a accumulé un tel retard qu'on ne peut pas faire de miracles, parfois il a les capacités intellectuelles mais il est trop tracassé par ses problèmes familiaux pour réellement se concentrer sur l'école.

Les parents peuvent-ils retirer leur enfant de l'école s'ils estiment que cet enseignement ne lui convient pas ?

Un enfant qui commence l'année avec nous, a le droit de quitter l'école jusqu'au 30 septembre (c'est la loi pour toutes les écoles en Belgique). A partir du 30 septembre, on ne quitte plus, on ne change plus d'école sauf si on déménage ou alors il faut un accord d'école à école justifié.

Que recommandez-vous aux parents qui désirent que leur enfant rejoigne l'enseignement ordinaire au plus vite ?

Moi je conseille que l'enfant fasse tout le cycle primaire dans l'enseignement spécial, parce qu'un enfant qui arrive chez nous, comme je l'ai déjà dit est un enfant qui a beaucoup d'échecs à encaisser et de souffrance à surmonter et quand il arrive chez nous, le temps de le remettre sur le rail, ben le temps passe...il faut se dire qu'un enfant qui est

sur le rail, imaginons qu'il ait 11ans, est-ce qu'il est apte à aller en 5ème primaire, est-ce qu'on doit le mettre en 3ème primaire, ou faut-il le mettre?

Alors, l'idéal, c'est d'essayer de « boucler sa valise pour qu'elle soit prête » pour aller en accueil, donc lui donner toute cette autonomie, ce sens des responsabilités, cette régularité dans le travail, de lui inculquer vraiment ce dont il a besoin pour redémarrer avec une nouvelle carte de visite vierge. Parce qu'un enfant qui retourne en primaire a souvent son passé de primaire qui lui retombe dessus par après, et il faut pas aller trop vite, surtout pas mettre la charrue avant les boeufs. Il vaut mieux y aller avec prudence, une année dans la vie d'un enfant ce n'est rien, du moment que cette année a servit à le stimuler, le regonfler, le revigorer. Tout ça c'est très important il faut bien l'armer pour qu'il soit sur de lui et qu'il ait confiance en lui, il faut pas aller trop vite, *sauf si nous étions dans un autre milieu, une direction d'Auderghem ou d'Uccle ne parlera pas comme moi.*

Pour le type 8 surtout, c'est sûr que suivant la région d'où on vient...euh, ben il faut voir un petit peu...Nous on a 28 nationalités chez nous, je ne suis pas sur qu'à Woluwé, il y ait 28 nationalités. Et si il y a des nationalités *ce sont peut être des enfants qui ont eu un problème linguistique tout simplement mais qui proviennent de familles plus aisées et plus cultivées aussi.*

Et d'illustrer son propos par l'histoire scolaire d'une petite fille issus d'un milieu aisé et instruit :

Pendant 6 ans j'ai eu une petite, sa maman était infirmière à Erasme, son papa était chercheur à Bordet mais c'est sûr que l'école finie, cette maman exagérait même, parce qu'elle la mettait dans toutes sortes de choses, d'ateliers,...En fait, elle ne pouvait pas sortir pour s'amuser, tout ce qui était vécu par cette petite en dehors de l'école c'était pour l'aider à avancer au niveau scolaire et nous souvent on lui a dit que parfois il faut pouvoir jouer simplement pour le plaisir de jouer. Quand elle jouait c'était avec une intention d'apprendre quelque chose en plus. La maman avait tapisser les murs de son living de grandes affiches éducatives pour apprendre à lire ou à calculer (je chante, tu chantes,...) (les jours de la semaines). Tout était éducatif et c'était même exagéré, là c'était un excès. Bon donc *ces familles là, de ce côté-là de Bruxelles seront probablement avec d'autres visions de l'éducation et d'autres attentes aussi.* Nous essayons de répondre aux attentes des parents et sans doute qu'à Woluwé ou à Uccle, ils font de même.

En d'autres termes l'environnement socio-culturel de l'enfant, peut avoir une influence considérable sur le « diagnostic » et sur les remédiations proposées aux familles.

3.5 FILIERE DE REMEDIATION OU DE RELEGATION ?

Le parcours scolaire d'enfants « déficients intellectuels » issus de milieux plus aisés sera-t-il différent?

A tout à fait, moi je pense oui, ils auront sûrement plus de facilités...Ici on a des types 8 qui continue leur petite scolarité sans problème général mais pourquoi on est pas pressé de les remettre en primaire et pourquoi est-ce que certains vont être orientés vers telle école plutôt qu'une autre, ce qu'on souhaite toujours c'est que l'enfant soit bien dans sa peau et qu'il ait confiance en lui. Un enfant qui provient d'une famille où il n'y a pas de revenus, je ne peux pas l'inscrire dans une école où je sais qu' à l'entrée on va demander autant, puis il y aura un voyage pour mettre les enfants ensemble à la rentrée qui va coûter autant, puis je sais qu'on va lui demander, je sais pas moi, la panoplie du parfait cuisinier avec tous les couteaux et compagnie, bon on sait que telle famille pourra faire front à tel type de sollicitations et tel famille ne pourra pas...et alors le gosse risque d'être marginalisé. Il faut un petit peu voir ce qu'on fait avec les enfants pour qu'ils soient bien dans leur peau, pour qu'ils ne soient pas rejetés et qu'ils ne se sentent pas rejetés. Nous proposons des écoles qui correspondent plus ou moins aux possibilités financières et au niveau des parents c'est sûr qu'on ne va pas envoyer un gosse qui vient d'un milieu complètement paumé à Uccle.

D'après vous, il vaut mieux qu'il reste dans son « environnement ».

J'ai déjà envoyé des enfants, pas au collège Saint-Pierre ou dans des écoles huppées, mais j'envoie des enfants à Saint-Vincent de Paul à Uccle qui est une très bonne école, d'un bon niveau et où on sait que les enfants sont écoutés, il y a différentes philosophies dans les écoles, on essaye que la philosophie de l'école colle à l'enfant.

Il y a des écoles que j'aime bien dans le niveau secondaire, il y des écoles que j'aime moins, j'aime beaucoup les Filles de Marie à Saint-Gilles, je trouve que les gosses qu'on a envoyés là-bas ont très bien évolués. Je n'aime pas Notre-dame de la rue de Fiennes, pourtant mes enfants y ont été mais j'enverrais pas les enfants de cette école-ci, parce qu'ils ne

sont pas acceptés à part entière comme tout enfant est accepté venant d'ailleurs, parce qu'ils ont leur *étiquette du spécial d'office*. Alors que dans d'autres écoles on le sait à l'inscription et puis après on n'en parle plus. Ils ont les mêmes chances que les autres. *Il faut faire en sorte que nos enfants ne soient pas pointés du doigt parce qu'ils viennent du spécial, qu'ils aient les mêmes chances que ceux qui ont leur CEB en mains* et voilà. Il faut qu'ils puissent avoir un cheminement le plus normal possible.

Une directrice nous explique comment cela se passe lorsqu'un enfant issu du spécial n'a pas « rattrapé le retard » accumulé dans l'ordinaire.

Selon elle, il régresse à tel point que sa débilité légère se transformera en débilité profonde

J'ai toute une famille ici du quartier, on a eu tous les garçons, les 4 garçons de la famille sont passés par chez nous (ils n'ont qu'une fille ses gens), et le malheur c'est qu'après ils deviennent type 2 parce que c'est quelque chose qui régresse plutôt que de rester constant ou de bonifier, cela régresse donc on a des enfants qui deviennent type 2, ce qui veut dire qu'il devienne débile profond quoi. Gentils hein...des amours tous, les 4 garçons, on a jamais eu de problèmes de comportements avec ses gosses mais pas futés quoi, pas malins. Alors, en secondaire, au fur et à mesure de leur croissance (vers l'adolescence), ils se sont vu attribuer l'attestation type 2. Parce qu'en type 1, en fait, quand ils sont petits, on leur donne toujours un temps d'adaptation mais quand ils plafonnent et qu'ils plafonnent très vite, à un niveau de fin de première année primaire, cela veut dire qu'en lecture ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, cela veut dire que pour apprendre un métier, ils vont être limités, ils vont peut être assimiler deux consignes mais quand on arrive dans la vie professionnelle, ils faut pouvoir avoir une mémoire à long terme, à court terme, il faut pouvoir adapter ses recherches en mathématiques, il faut pouvoir employer la calculatrice, eux ils savent l'employer quand il s'agit de faire ++++, - - - ils vont savoir faire, X ils vont savoir faire mais quand ils ont un réel problème de vie, ils n'arrivent pas à trouver le sens des opérations, ils ont beau avoir leur machine à calculer à côté d'eux ils ne savent pas comment l'employer parce qu'il n'ont pas de démarche.

Y a-t-il une trajectoire type pour les enfants issus de l'enseignement spécial ?

Pour les types 8 (chez nous), c'est l'accueil et puis le général, le technique ou le professionnel, le type 1 ce sera le professionnel et le type 2, c'est l'atelier protégé. Maintenant, il faut savoir que les types 1 qui n'ont pas de CEB, n'ont pas accès au chômage non plus, donc nous on essaye de

tirer les enfants vers le haut et les motiver à avoir le CEB. Le type 8 chez nous ne reçoit pas de CEB. Nous ne faisons pas d'année de maintien (ce qui veut dire que nous ne gardons pas les enfants dans le cycle primaire jusque 13-14 ans). Nous ne sommes pas pour le maintien. Avec ce système, on peut garder les enfants un an de plus, un simple avis de conseil de classe argumenté suffit, ce n'est pas difficile comme démarche. Après l'année de maintien, on leur donne un CEB, *le problème c'est qu'avec un CEB, un enfant va n'importe où, il peut aller dans n'importe quel école de n'importe quel niveau, à son libre choix*. Or, nous on préfère ne pas les garder jusque 14 ans, les envoyer en accueil et qu'ils passent leur CEB en accueil parce qu'alors, ils ont une année déjà en secondaire, ils se familiarisent avec l'ambiance et les professeurs du secondaire voient un petit peu de quel bois ils se chauffent, *voir si ce sont des enfants courageux, si ce sont des enfants volontaires, si ce sont des enfants réguliers, si ce sont des enfants qui ont des familles qui les suivent, voir un tas de facteurs...* Ce qui veut dire que si ils ont le CEB en 1ère B (accueil), ils sont déjà dans une école de secondaire et peuvent déjà avoir une idée de leur future orientation. *Nous on trouve qu'il vaut mieux les envoyer en accueil directement plutôt que de leur donner le CEB ici.*

Quelle est la fonction de la classe accueil, sert-elle à obtenir le CEB ?

Ils ne reçoivent pas le CEB d'office, ils doivent passer des examens et après ça s'ils l'ont, ils sentiront bien d'eux-mêmes, ils auront déjà une idée des options et *ils verront bien s'ils sont fait plutôt pour quelque chose de manuel ou bien s'ils ont vraiment envie de faire du général* et nous on les envoie souvent à l'école X parce que il y a plusieurs options. Pour les filles, il y a la puériculture, les travaux de bureau, il y a moyen de faire des tas de choses. J'ai même des gosses dans le général. Il y en parfois qui font d'excellents résultats, ils ont été tellement drillés chez nous, on les a tellement motivé à être régulier et à être fidèle dans leur travaux à domicile...Parce qu'en secondaire il faut fournir un effort personnel, il faut être responsable, il faut être autonome et il faut pouvoir se gérer, alors en classe terminale on leur donne vraiment *ce goût de gestion et de responsabilité par rapport à leur travail* et ils sont prêts. *D'ailleurs ont dit de nos enfants quand ils vont dans le secondaire qu'ils sont organisés, structurés et disciplinés, c'est vrai qu'avec ces trois qualités là, ils y arriveront.* On les force quasiment tous à aller à l'école des devoirs en classe terminale, pour avoir un repère, pour avoir quelqu'un qui soit là pour dire s'ils sont rapides, s'ils sont soigneux...

Soulignons ici les différences de politiques scolaires entre la directrice du réseau Libre que nous venons d'évoquer ci-dessus et les directrices du réseau Officiel qui pratiquent « le maintien » :

Dans quelle filière sont orientés les enfants qui sortent de l'école spéciale (du réseau Officiel)?

Il n'y pas de règle générale, nous travaillons au cas par cas, un certain nombre d'enfants sont orientés vers la forme 4 (pour le type 3). *Nous gardons les enfants jusqu'à 13 ans dans l'enseignement spécial* pour le faire sortir il faut obtenir un document spécifique.

Le Certificat d'Etudes de Base (C.E.B) et l'orientation vers le secondaire

Il ressort de nos entretiens que l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (C.E.B) à la fin du cycle primaire de l'enseignement spécial est déterminante. Certaines écoles ne donnent jamais le C.E.B parce qu'elles estiment que les enfants de cette filière ne peuvent « être lâchés comme ça dans le secondaire général », qu'ils doivent y entrer en douceur via la classe accueil. D'autres écoles font passer cet examen à deux ou trois enfants au maximum par an. Les autres poursuivent dans la filière spéciale.

Plusieurs raisons nous semblent expliquer le fait que peu d'élèves soient orientés vers l'enseignement ordinaire à l'issue de l'enseignement primaire:

1. Une fois que ces enfants sont dans le circuit du spécial, leur « déficience » ne sera plus jamais remise en cause. Il semble même que le fait d'avoir évolué dans ce circuit constitue un stigmate indélébile qui détermine le devenir social et professionnel de ceux qui en ont « bénéficié ».
2. Ces élèves et leurs familles ont intériorisé leur « anormalité » et s'y résignent consciemment ou non. Le verdict scientifique faisant état de leur « anormalité » va naturellement se transformer en état « d'infériorité » qui légitime une place dans la hiérarchie socio-économique. Cette intériorisation sera d'autant plus forte lorsque les enfants cumulent des difficultés scolaires, sociales, culturelles et économiques.
3. Les professionnels de l'enseignement spécial proposent des filières qui « reproduisent » le milieu socio-culturel des enfants.
La construction idéologique de la débilité légère est indissociable de la remédiation préconisée par les chefs d'établissements selon le milieu social défavorisé.

En théorie, donc, le C.E.B. peut être obtenu sous certaines conditions⁹⁰ et les écoles disposent de toute la liberté en la matière. Sur décision du conseil de classe, un enfant sera jugé apte ou non à passer l'examen en vue de l'obtention du C.E.B. Dans notre enquête l'école du réseau Libre estime qu'il vaut mieux que « *les enfants du spécial* » passent d'abord par la classe accueil, autrement dit la 1^{ère} B, pour « *se familiariser avec les attentes* » du secondaire. Dans les écoles du réseau Officiel se pratique « maintien » ce qui signifie, dans le jargon de l'institution, qu'il faut garder l'enfant dans le cycle primaire jusqu'à ce qu'il obtienne son C.E.B. Ce qui, on l'a vu, est très rare

Dans le réseau Officiel :
Délivrez-vous le CEB ?

Dans la mesure du possible c'est-à-dire si l'enfant remplit certaines conditions. Il faut que d'une part il ait un quotient intellectuel dans la normalité (qui atteste de ses capacités pour réussir) et que d'autre part qu'il ne présente plus de troubles du comportement (qu'il soit stabilisé au niveau psychologique et affectif).

Cela ne sert à rien de délivrer un CEB à un enfant alors qu'on sait pertinemment bien qu'il ne s'intégrera pas dans l'enseignement ordinaire. Cette année sur 134 élèves, nous en préparons deux pour le CEB. La réussite dépend d'eux (...)

Chaque année, on fait des conseils de classe (avec le PMS et les collègues de l'école qui s'occupe de l'enfant dont on parle). Il y a trois sortes de conseils: un conseil de classe pour les entrants (informations sur chaque nouvel enfant inscrit), l'enfant est testé par nos soins, un conseil de classe pour les enfants à problèmes qui auraient besoin d'une réorientation et un conseil de classe pour les sortants, là ça dépend de l'année de naissance, soit on les maintient encore une année soit ils sortent (exemple cette année pour les 89/90, les 89 sont obligatoirement sortants et les 90 peuvent bénéficier d'un maintien)

Que se passe t-il pour les sortants ?

Soit ils obtiennent le CEB, c'est assez rare il y en a *au grand maximum trois par an, l'année passée il y en a eu un. Ce CEB a la même valeur que dans l'ordinaire, l'enfant va en première A, le fait qu'il vienne du spécial n'est pas noté*

⁹⁰ Voir référence législative: Volume I sur Enseignement Spécial fondamental et secondaire (Rose) (12/04/2001) (Directives et recommandations pour l'année scolaire 2001-2002): Circulaire n° 9 (ORG/2001-2002/9) relative à la délivrance du CEB dans l'enseignement spécial : Au primaire pour tous les types sauf le type 2. En forme 2 et en forme 3: au terme de chaque année scolaire sur décision du Conseil de Classe. En forme 4: au terme de la 1^{ère} B ou de la 1^{ère} A (cf. enseignement ordinaire) au terme de la 2^{ème} certificat équivalent.

sur le CEB et heureusement parce que c'est assez péjoratif (...) On ne leur donne pas en cadeau le CEB, c'est à double tranchant parce que si l'enfant n'a pas le niveau pédagogique, il revient dans l'enseignement spécial. (...) Les enfants qui n'obtiennent pas le CEB et ont quand même un niveau de 4^{ème} primaire de l'enseignement ordinaire vont en classe accueil pour qu'à la fin de l'année ils obtiennent leur CEB en classe accueil, première B. Les cas malheureux sont les enfants qui n'ont pas le niveau mais doivent sortir de l'enseignement spécial primaire, alors là ils sont orientés en type 1 dans le secondaire spécial. Là c'est clair qu'ils sont débiles légers. Quand on est débile, on est débile à vie, ce n'est pas la peine de leur mettre le Vif l'Express dans les mains ou des livres d'auteurs. Le but alors c'est de faire en sorte qu'il soit indépendant.

Dans le réseau Libre :

Au niveau de la délivrance du CEB, vous êtes libre alors?

Oui, on pourrait donner des CEB à tout le monde, j'ai déjà perdu des inscriptions comme ça hein, mais quand j'explique les choses les gens qui ont un peu de recul comprennent. *Evidemment si on veut absolument ce CEB comme le gadget dans la boîte surprise, là je dis non, je veux bien délivrer la chique et le ballon mais faut pas exagérer!* (..) Le CEB n'est pas automatique (...)

Nous ne délivrons pas de CEB.

Le CEB donne accès à tout enseignement secondaire et nous pensons que *pour les élèves qui viennent de l'enseignement spécial, il est dangereux d'avoir accès à n'importe quelle filière.* C'est pourquoi ils sont majoritairement orientés vers les classes accueils, ainsi ils sont confrontés aux exigences du secondaire et pourront choisir en connaissance de cause leur future orientation (..)C'est très facile de donner un CEB, cela se fait sur base d'un conseil de classe mais on trouve que ce n'est pas honnête par rapport aux gosses. C'est une carotte, mais une carotte qui est très dangereuse et il ne faut pas oublier que ces gosses reviennent déjà d'un passé chaotique donc ils ne faut pas qu'ils retournent n'importe où, ils ont été protégés dans le spécial primaire et cette année d'accueil est bonne pour eux, cette une année intermédiaire entre le moment où ils ont été chouchoutés et un moment où ils vont devoir voler de leurs propres ailes. Cette année là leur fait un grand bien. Ca c'est une politique d'école, chaque école a sa politique.

Que font ces enfants s'ils n'obtiennent pas de qualifications durant leurs études humanitaires (primaire et secondaire) ?

Ils travaillent sans passer par le chômage, il y en a beaucoup qui ne passent pas par la chômage (...)Ca dépend de leur bagou, de leurs envies

aussi, je connais plein d'élèves de chez nous qui n'ont jamais chômés, ça dépend de leur motivation.

Lorsqu'on n'a pas obtenu son CEB, on n'a donc pas accès au statut de demandeur d'emplois ni aux indemnités de chômage ?

Normalement non, alors il y a moyen d'avoir des indemnités, des pensions d'handicapés, en passant par le fond de reclassement des handicapés mais alors là on a une étiquette dans le dos. Bon que les types 1 faibles ou les types 2 en arrivent là, c'est normal, c'est leur droit et c'est un devoir de société de les aider mais qu'un type 8 passe par là ce serait quand même ridicule. Nous on espère toujours qu'ils ne doivent pas en arriver là pour ne pas qu'ils aient cette étiquette-là, maintenant il y en a qui vivent heureux avec le fond du reclassement pour handicapés, il y en a à qui ça convient mais bon, c'est vrai que nous essayons de faire en sorte qu'ils puissent se débrouiller par eux-mêmes.

CONCLUSION

L'enseignement spécial destiné aux « débilés légers » se présente aux familles comme une remédiation aux retards scolaires. Les échecs scolaires y sont interprétés comme les signes d'une déficience intellectuelle à laquelle l'enseignement va remédier en s'adaptant à cet handicap.

Le verdict scientifique verbalisé dans l'attestation du centre psycho-médico-social (PMS) qui contient le diagnostic du « type d'anormalité » dont souffre l'enfant détermine le pouvoir de sceller son destin scolaire, et donc social, dès l'âge de 8-9 ans. Lorsque l'objectif de remédiation n'est pas atteint, et c'est généralement le cas, l'échec sera également imputé aux déficiences psychologiques – intellectuelles ou caractérielles – de l'enfant.

Les critères qui président à l'orientation vers l'enseignement spécial sont, à peu de choses près, ceux qui ont été établis au début du 20^{ème} siècle par ses fondateurs, notamment Alfred BINET et Théodore SIMON.

Ils voyaient le résultat d'une déficience intellectuelle dans le retard scolaire et/ou l'indiscipline à l'école. L'institution de l'école obligatoire, en donnant accès à l'école aux enfants des couches les plus populaires de la société avait révélé qu'un grand nombre d'enfants étaient incapables de suivre l'enseignement qui leur était dispensé.

L'interprétation, par ces auteurs, de l'échec scolaire dans une perspective pathologique en termes d'anormalité aura une importance considérable sur les développements ultérieurs des classes pour « anormaux d'école ».

Les distinctions terminologiques et les classifications qui en découlent se retrouvent aujourd'hui encore, à quelques « modernisations » près, dans le discours des professionnels de l'enseignement spécial.

Les problématiques inhérentes à la classification en termes d'« anormaux d'école » fondent toujours l'enseignement spécial. Les directrices d'écoles révèlent, selon nous, la nature idéologique de la notion de débilité légère. C'est en termes médico-psychologiques qu'elles justifient et fondent le processus de remédiation. L'influence du milieu social sur l'orientation vers cette filière est intégrée dans cette perspective. Il y aurait, selon les directrices, de « *meilleurs types* », autrement dit des enfants ayant un quotient intellectuel plus élevé, dans les écoles des quartiers aisés. De plus, dans ces milieux les enfants reçoivent plus d'attention en ce qui concerne leur scolarité.

Ce qui expliquerait, selon elles, que les remédiations des quartiers aisés soient différentes et correspondent aux « *possibilités financières et aux niveaux* » des familles.

La notion de débilité légère mise en question dans ce travail comprend les types 1, 3 et 8 mais nous avons accordé une attention particulière au type 8 parce qu'il s'est avéré être un bon indicateur du fonctionnement effectif de l'enseignement spécial en matière de remédiation.

Alors que les autres types de « débilés légers » sont orientés, en secondaire, dans la continuité de cette filière. Les enfants catégorisés type 8 à l'intelligence « normale », sont sensés « *réintégrer l'enseignement ordinaire, soit en cours de scolarité primaire, soit à l'entrée du secondaire*⁹¹ » car il n'existe pas, au niveau du secondaire, d'enseignement spécial qui leur soit destiné.

Le cas de ces enfants nous paraît particulièrement révélateur des mécanismes de relégation. De manière presque générale, le Certificat d'Etude de Base (C.E.B) ne leur est pas accordé ce qui les relègue, en définitive, vers l'enseignement professionnel. Or, « *en réalité, le professionnel remplit le rôle d'instance scolaire ultime de relégation pour le général et le technique. On observe de plus cette même permanence dans la faible proportion de diplômés par rapport aux nombres d'inscrits au début du cycle*⁹² ». Cela revient à « produire » – au niveau social à « reproduire » – des candidats au sous-emploi

La conclusion de Matéo ALALUF s'applique parfaitement à nos constatations sur l'inscription économique des débouchés de la filière d'enseignement spécial : « *la fréquentation de l'école professionnelle permet aux*

⁹¹Prospectus de présentation d'une des écoles où nous avons enquêté

⁹² ALALUF M., *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Institut de Sociologie, Sociologie du travail et des organisations, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 1986, p.94

élèves d'acquérir des savoir-faire utilisables pour l'industrie, alors que l'absence de certificat rend les demandeurs d'emploi moins exigeants et plus vulnérable sur le marché de l'emploi. Si bien que l'on peut considérer comme rationnel par rapport à son environnement économique, un système d'enseignement professionnel dont la fonction consisterait aussi, en raison du grand nombre d'échecs scolaires, à produire des savoir-faire non reconnus socialement, parce que non certifiés officiellement. Ces formations produiront alors des travailleurs utilisables à bas salaires⁹³ ». Bref, les « anormaux d'école » deviennent des « anormaux d'emplois ».

En même temps que l'entrée en remédiation, l'institution scolaire nous paraît imposer aux membres des classes populaires, une perception d'eux-mêmes comme anormaux. Par l'utilisation d'un langage médico-psychologique l'école donne, en quelques sortes, aux remédiations qu'elle impose, statut et force de prescription médicale. Il est par conséquent extrêmement difficile aux familles populaires de mettre en question les décisions des « experts du champ de l'enfance inadaptée ». Complètement démunies face au verdict de la Science, elles l'acceptent et finissent par l'intérioriser comme une confirmation de leur « infériorité » et de leur « anormalité ».

L'anormalité conférée aux « mauvais élèves » les cantonne dans des structures de prise en charge des « malades » qu'ils sont devenus. Leur origine sociale a été transformée en déficience psycho-pathologique. Cette transformation constitue un plantureux fond de commerce pour ceux qui, en vertu de leur « intelligence supérieure », sont habilités à les soigner et à leurs « *administrer la discipline industrielle*⁹⁴ »

⁹³ ALALUF M., op.cit., p.94

⁹⁴ BUDE J., op. cit.

BIBLIOGRAPHIE

Contexte social et idéologique de la naissance de l'enseignement spécial

- ALALUF M., *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Institut de Sociologie, Sociologie du travail et des organisations, Editions de l'Université de Bruxelles, 1986.
- BATON P., *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*, Editions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1970.
- BEAUVAIS J., PLAISANCE E., VIAL M., *Les mauvais élèves*, PUF, Paris, 1970.
- BINET A. et SIMON TH. , *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants dans les classes de perfectionnement.* , Privat, Toulouse, 1934 (Ed. originale 1905)
- BUDE J., *Du sentiment de vérité. Au nom de Dieu ou de la Science* , à paraître.
- CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Quadrige, PUF, Paris, 1966.
- CHAUVIÈRE M. Et PLAISANCE E. (sous la direction de), *l'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* , PUF, Paris, 2000.
- JAY GOULD S., *La mal-mesure de l'homme*, Editions Odile Jacob, Paris, 1997.
- LAMBERT J-L, *Enseignement spécial et handicap mental*, Editions Pierre Madraga, Paris, 1980.
- PERRON R., *Les enfants inadaptés, Que sais-je ?*, PUF, Paris, 1972.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Les éditions ouvrières, Paris, 1983.
- STROOBANTS M., *Sociologie du travail*, Nathan, Paris, 1993.
- ZAZZO R., *Les Débilités Mentales*, coll. U., Colin, Paris, 1969.

Inégalités scolaires

- ALALUF M., *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, institut de sociologie, sociologie du travail, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 2003
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., *L'école primaire divise...*, Maspero, Paris, 1975
- BEAUD S., *80% au bac...et après, les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2002.
- BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière, Enquête aux usines Peugeot de Sochaux Montbéliard*, Fayard, Paris, 2001.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*, Les Editions de Minuit, Paris, 1975.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers*, Les Editions de Minuit, Paris, 1964.

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970
- MANÇO A., *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation ; l'insertion scolaire, socioculturelle et professionnelle en Belgique francophone*, Logiques sociales, L'Harmattan, Paris, 2002.
- MANÇO A., *Intégration et identités, Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999.
- PERREGAUX C., *Les enfants à deux voies. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Editions scientifiques européennes, Bern, Berlin, Paris, 1994.
- SNYDERS G., *Ecole, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich.*, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1976
- TERRAIL J.-P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

Enquête de terrain

- BEAUD S. et WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain*, Editions La Découverte, Paris, 1998.
- BECKER H.S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Editions La Découverte, Paris 2002

Articles, rapports de recherches, mémoires, thèses

- ALALUF M., « *Fonction graphique, orientation professionnelle et qualification du travail : comportements individuels et structures sociales dans l'œuvre de Pierre Naville* » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, n°2, 1997.
- BOCCA M., *Histoire de l'enseignement spécial : de la ségrégation vers l'intégration*, Mémoire Institut du Travail, Université Libre de Bruxelles, 1987.
- FAMEREE N. et GIOT B., *Les chiffres de l'Enseignement Spécial. Un dossier pour mieux comprendre la situation en Communauté française de Belgique*, Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège, 2001.
- MUEL F., « *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale* », Actes de la recherche en sciences sociales, 1, janvier 1975, pp.60-74.
- PINELL P., « *L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence.* », Actes de la recherche en sciences sociales, juin 1995, pp.19-35.
- PINELL P., « *L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du 20^{ème} siècle* », Cahiers internationaux de sociologie, n°63, pp.341-363.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M., « *La médicalisation de l'échec scolaire* », Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, janvier 1978, pp. 23-49.

OUALI N. et REA A., *Insertion, discrimination et exclusion. Cours scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui, Travail Emploi Formation (TEF), Dossier 11, Bruxelles, septembre 1995.

OUALI N. et REA A., « *La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique* » in *Critique régionale*, n°21-22, Bruxelles, 1994, p.7-56.

VANHEERSWYNGHELS A., *Diplômes et Emplois. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement technique et professionnel secondaire supérieur du Brabant Wallon.*, Point d'appui, Travail Emploi Formation (TEF), Dossier 5, Bruxelles, Décembre 1993.

BEAUCHESNE M.-N. Et DE TROYER M., *L'adéquation entre l'offre et la demande d'Enseignement Spécial en province de Luxembourg*, Centre de Sociologie et d'Economie Régionales, Bruxelles, avril 1996