

La consultation

des personnels pédagogique,
éducatif, paramédical,
psychologique et social

de l'enseignement spécialisé

Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage
par

Abraham Franssen, Luc Van Campenhoudt (promoteurs)
Alice Lejeune, Philippe Huynen,
Gaëlle Hubert, Alexis Van Espen, Murielle Norro, (chercheurs)
avec la collaboration de
François de Coninck, Jean-Pierre Delchambre, Marie Verhoeven,
Julie Druetz, Julie De Wilde, Nicolas Marquis.

CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES DES FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif

DECEMBRE 2004

Préface

En septembre 2003, le Ministre Jean-Marc Nollet organisait une consultation touchant l'ensemble des enseignants de l'enseignement fondamental. Peu de temps après, le Ministre Pierre HAZETTE prenait le relais en confiant à la Commission de pilotage le soin d'organiser une consultation des enseignants de l'enseignement secondaire, puis une autre concernant les personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé. On connaît déjà les résultats des deux premières consultations qui ont été largement diffusés. Je suis heureux aujourd'hui de vous communiquer ceux de la troisième, indispensable pour dresser un bilan global de l'enseignement obligatoire.

D'un point de vue méthodologique, il faut savoir que cette dernière consultation a été confiée à la même équipe de chercheurs et que la technique utilisée¹ est rigoureusement identique aux deux précédentes. Cette remarque est de taille puisqu'elle autorise des parallélismes et rend l'analyse comparative plus aisée.

On se souvient que, pour les deux précédentes consultations, il s'agissait essentiellement de mieux cerner la manière dont les enseignants avaient perçu les récentes réformes et de mieux comprendre leurs difficultés à les vivre au quotidien. Pour l'enseignement spécialisé, on ne peut parler de véritable réforme mais bien d'une série d'aménagements successifs de la loi du 6 juillet 1970 qui a instauré un type d'enseignement assez unique en Europe et dont la Communauté française peut s'enorgueillir. Au bout de 34 ans d'existence, il était plus qu'urgent de se mettre à l'écoute des personnels de l'enseignement spécialisé, de prendre conscience de leurs difficultés et de leurs revendications bien légitimes afin d'y remédier.

Car c'est bien dans l'amélioration du système éducatif que réside la finalité de telles consultations. Le rôle de la Commission de pilotage du système éducatif à cet égard est primordial : c'est à elle en effet que revient la mission d'éclairer le Gouvernement et le Parlement de la Communauté française sur l'état et l'évolution de son système éducatif ainsi que sur les problèmes qu'il rencontre.

Demain, la Commission de pilotage émettra un avis sur cette dernière consultation à l'instar des deux précédentes et le soumettra au Gouvernement. Elle le complétera ensuite par une série de conclusions et de propositions portant sur l'ensemble des consultations.

Il me reste à remercier l'équipe des chercheurs pour leur diligence et leur savoir-faire, les membres des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé pour leur dévouement et plus particulièrement ceux qui ont participé à cette enquête, pour leur motivation, leur bonne volonté et leur investissement dans l'amélioration du système éducatif.

Jean-Pierre HUBIN

Administrateur général de l'Enseignement et
de la Recherche scientifique
Président de la Commission de pilotage

¹ Technique dite « *de saturation* ».

Remerciements

Une consultation est une action collective. Elle est le résultat des efforts coordonnés, de l'implication, du temps et du professionnalisme de centaines de personnes. Si ses rédacteurs en assument la responsabilité finale, ce rapport est d'abord la production de tous ceux qui l'ont rendu possible et qui y ont contribué.

Cette consultation a été voulue par la Commission de pilotage du système éducatif, présidée par Monsieur Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général de l'Enseignement. Répondant à un souhait des organisations syndicales des enseignants et prolongeant les consultations des enseignants du fondamental et du secondaire ordinaire réalisées au cours de l'année scolaire 2003–2004, la décision de mener une consultation des personnels de l'enseignement spécialisé a été prise dès fin 2003. Le Service général du Pilotage du système éducatif a apporté son concours sans faille à la réalisation de ce travail. Nous tenons à remercier tout particulièrement Mme Martine HERPHELIN, Mme Sophie PETYT, M. Yves VANDENBOSSCHE, et Mme Fabienne WINCKEL.

Les conseils compétents et vigilants des membres du comité d'accompagnement de cette consultation ont constitué pour nous une aide précieuse. C'est pourquoi nos remerciements s'adressent à chacun de ses membres relevant des différentes instances du système scolaire : Administration générale, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS), Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP), Chef de cabinet, Centrale générale des services publics (CGSP), Confédération des syndicats chrétiens (CSC), Direction générale, Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESEC), Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC), Fédération des écoles libres subventionnées indépendantes (FELSI), Inspection, Service général des affaires pédagogiques, de la recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française (SGAP), Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGEC), Syndicat libre de la fonction publique (SLFP), Unions des fédérations des associations de Parents de l'enseignement catholique (UFAPEC).

La plupart d'entre eux ont en outre accepté de prendre part à une journée de travail, prévue dans la démarche, au cours de laquelle il leur a été demandé de réagir aux préoccupations et propositions concrètes des enseignants. Plusieurs autres responsables institutionnels se sont joints à eux à cette occasion. Nous les associons à nos remerciements. Ils relèvent des instances suivantes : Administration générale des personnels de l'enseignement (AGPE), Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), Conseil général de concertation (CGC), Conseil supérieur de guidance psycho-médico-sociale, Direction générale des personnels de l'enseignement subventionné (DGPEs), Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO), Institut de la formation en cours de carrière (IFC), Ministère de la communauté française (MCF), Service général des affaires pédagogiques (SGAP).

Nous tenons surtout à remercier les centaines d'enseignants et les autres membres du personnel de l'enseignement spécialisé qui ont accepté de prendre part à cette consultation.

Nous espérons que ce rapport, qui n'existerait pas sans eux, sera à la hauteur de la franchise et du courage de leurs propos ainsi que de la confiance qu'ils nous ont accordée. Nous tenons tout particulièrement à remercier celles et ceux qui ont participé aux journées d'analyses en groupe. Ce sont leurs connaissances pratiques et réflexives, leurs dialogues critiques et constructifs et leur engagement professionnel et humain, qui sont au cœur de ce rapport. Par souci de respect des participants, de leur investissement et de leur confiance, et afin de ne pas réduire des enseignements généraux à des situations particulières, il a été jugé préférable par le comité d'accompagnement de ne pas citer leurs noms. Ils n'en sont pas moins les véritables co-auteurs de ce rapport.

Enfin, nous souhaitons remercier chaleureusement l'équipe d'étudiantes de sociologie de l'ULB et de l'UCL qui est intervenue une nouvelle fois lors du dépouillement et du codage des questions ouvertes. Leur motivation et leur investissement furent véritablement précieux. Il s'agit de Mesdemoiselles Nathalie BRACK, Caroline LEFRANCQ, Céline TELLIER et Maud VAN CAMPENHOUDT.

Promoteur

Abraham FRANSSSEN

Luc VAN CAMPENHOUDT

Chercheurs

Alice LEJEUNE

Philippe HUYNEN

Gaëlle HUBERT

Alexis VAN ESPEN

Murielle NORRO

Avec la collaboration de

François de CONINCK, Jean-Pierre DELCHAMBRE, Marie VERHOEVEN, Julie DRUETZ, Julie DE WILDE et Nicolas MARQUIS.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| TABLE DES MATIÈRES | 5 |
| LES MOTS POUR LE DIRE | 6 |
| DU DÉNI AU SOUCI DE L'AUTRE ENSEIGNEMENT | 8 |
| 1. MARGINALITÉ ET CENTRALITÉ..... | 8 |
| 2. LA DÉMARCHE DE LA CONSULTATION..... | 9 |
| 3. UN DISPOSITIF ANALYSÉ PAR SES ACTEURS..... | 11 |
| L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ COMME DISPOSITIF | 14 |
| 1. L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ COMME CONSTRUCTION SPÉCIFIQUE..... | 17 |
| 2. LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES EN « TYPES D'ENSEIGNEMENT » | 19 |
| 3. LA SPÉCIALISATION PARTIELLE DES PROFESSIONNELS | 20 |
| 4. UNE PROGRAMMATION PRÉCISE ET SOUPLE | 21 |
| 5. UNE LOCALISATION AUX FRONTIÈRES | 24 |
| 6. L'ORGANISATION : DES MOYENS ACCRUS ET DIFFÉRENCIÉS | 26 |
| 7. DU DISPOSITIF AUX ACTEURS..... | 27 |
| L'ESPACE DES POINTS DE VUE..... | 28 |
| 1. LES CHANGEMENTS VÉCUS ET LES ÉVOLUTIONS PERÇUES..... | 29 |
| 2. LES TENSIONS PROFESSIONNELLES | 36 |
| 3. LES ENJEUX ORGANISATIONNELS..... | 51 |
| PERSPECTIVES, PISTES, PROPOSITIONS | 65 |
| 1. LES PROPOSITIONS | 66 |
| 2. RÉACTIONS DES ACTEURS INSTITUTIONNELS | 77 |
| ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ, ENJEU DE SOCIÉTÉ | 81 |

Les mots pour le dire

EN 1924, les enseignants pouvaient compléter leur formation par un « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ». Au cours de la première moitié du 20^e siècle, la typologie de l'époque distinguait « l'enfant malade, que l'on dirige vers un hôpital ou un sanatorium ; l'enfant anormal, physique ou mental, orienté vers une école de perfectionnement, un institut pour arriérés, une colonie de travail manuel ou un hospice ; l'enfant souffrant de troubles de caractère ou de perversions, dirigé vers des écoles de redressement s'il est rééducable ou vers des colonies de travail, s'il ne l'est pas ; l'enfant victime de son milieu social, qu'il s'agit de préserver des influences malsaines ». ² Notons que dès 1909, en France, le concept d' « enfance arriérée » a été préféré à celui d' « enfance anormale », parce que jugé moins péjoratif.

Depuis 1970, et encore récemment en 2004, les textes législatifs instituant l'enseignement spécial(isé) ont imposé des termes moins stigmatisants et invalidants, plus respectueux des personnes, pour désigner les publics, stigmatisés et invalidés, de l'enseignement spécialisé. Ne dites plus « enseignement spécial et intégré », mais « enseignement spécialisé ». Ne dites plus « handicapés », mais « enfants ou adolescents à besoins spécifiques ».

Ce lissage des termes n'empêche pas les usages sociaux acérés du langage. « Les fous sont rentrés » s'exclamera une collègue de l'enseignement ordinaire à la fin de la récréation, qui n'est pas commune, des élèves de l'enseignement spécialisé.

S'il est souvent lié aux préjugés et à la méconnaissance, ce processus d'étiquetage est aussi le fait des professionnels de l'enseignement spécialisé eux-mêmes, qualifiant généralement leurs élèves par le type dans lequel ils ont été orientés : « C'est un type 2 », voire « c'est un T2 » et ce, quand bien même il se trouve toujours un enseignant pour rappeler que les types ne désignent pas des élèves, mais des filières d'enseignement. Les mots sont même parfois plus durs et plus crus : ...

De la part des professionnels du spécialisé, ces expressions pourraient être choquantes si elles n'étaient pas d'abord l'expression d'une condition partagée et d'une empathie envers leurs élèves. C'est que la stigmatisation des élèves – et les sentiments de dévalorisation, de honte ou de rage qu'elle provoque – s'étend aussi à ceux qui s'en occupent. Tout comme les infirmières par rapport à leurs patients (de plus en plus impatients) ou les assistants sociaux par rapport aux usagers (de plus en plus usagés), l'ironie cruelle est d'abord une pirouette du désespoir. Il n'y a distanciation, dans les mots, que parce qu'il y a engagement envers les personnes. La mise à distance qui s'opère dans les espaces secondaires (la salle des profs en est un) sert d'abord à se protéger de la proximité d'un quotidien trop prenant.

Quant aux élèves, qui s'auto-désignent parfois comme « gogols », et à leurs parents, ils prennent ces jugements de plein fouet et se retrouvent souvent écrasés par le poids des catégories institutionnelles qui les définissent et des expressions qui les désignent. C'est parfois leur identité personnelle et sociale qui se trouve invalidée, handicapée, aliénée, au moment même où leurs difficultés sont reconnues. En témoignent les stratégies pour résister, jusqu'au refus et à la dénégation, à l'étiquetage d'une orientation vers l'enseignement spécialisé, voire au sein de celui-ci dans les stratagèmes pour bénéficier d'une catégorisation moins invalidante : « T1 plutôt que T2 », « T8 plutôt que T3 ».

² LHOTTE C., DUPEYRAT E., *Le jardin flétri, enfance délinquante et malheureuse*, Librairie Bloud et Gay, 1938.

Si les mots sont importants, c'est parce qu'ils charrient les imaginaires et les peurs ; ils témoignent de la hiérarchie des normes instituées et de la violence symbolique des regards portés sur ceux qui s'en écartent. Cette violence symbolique ne s'effectue pas que dans les mots. Bien souvent, ceux-ci ne font que paraphraser des logiques sociales, spatiales et scolaires, qui ne sont pas que symboliques, mais bien pratiques. Et quand bien même, ce qui est l'exception, les sections de l'enseignement spécialisé sont localisées dans un établissement d'enseignement ordinaire, elles n'en disposent pas moins de leur entrée particulière, que les élèves rechignent à emprunter.

Pour le lecteur du présent rapport, comme pour ses rédacteurs, il s'agit donc de se prémunir à la fois d'une *euphémisation* des termes qui dissimulerait la cruauté du jeu social, et à la fois d'une *naturalisation* des termes du langage ordinaire ou psycho-médico-social qui ferait oublier que derrière les étiquettes, il y a des personnes, des enfants, des adolescents, des parents parfois en souffrance et toujours en quête de reconnaissance. Il en va de même pour les « profs » du « spécial ».

Du déni au souci de l'autre enseignement

« *Et l'enseignement spécialisé ? Il ne faudrait pas l'oublier ...* »

1. Marginalité et centralité

La consultation des enseignants, des directeurs et des membres du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical et du personnel psychologique et social de l'enseignement spécialisé (fondamental et secondaire) fait suite à la consultation des enseignants du fondamental ordinaire et à celle des enseignants du secondaire ordinaire. Pour autant, elle n'est pas résiduaire. Alors que l'enseignement fondamental ordinaire regroupe 479.000 élèves et 38.000 enseignants et directeurs tandis que l'enseignement secondaire ordinaire concerne près de 370.000 élèves et plus de 45.000 membres du personnel, l'enseignement spécialisé accueille près de 30.000 élèves (1.000 en maternel, 15.000 dans le primaire, 13.000 dans le secondaire) et compte 10.000 professionnels. Cette minorité quantitative ne signifie pas une moins-value qualitative. Les enjeux de l'enseignement spécialisé ne sont pas marginaux : ils sont centraux.

Précisément parce que l'enseignement spécialisé est moins connu et parfois méconnu, sa (re)connaissance constitue un enjeu, autant scientifique que politique. Parce que la voix discrète des acteurs de l'enseignement spécialisé se perd parfois dans le chœur des enseignants de l'ordinaire, il est particulièrement important d'être, attentivement et spécifiquement, à leur écoute.

Parce qu'il représente parfois la part d'ombre du système scolaire, l'enseignement spécialisé permet d'interroger les frontières et les lisières du normal et du pathologique, de questionner les finalités et les modalités de l'enseignement. En cela, les spécificités et les enjeux de l'enseignement spécialisé ne concernent pas que l'enseignement spécialisé : ils ont une portée plus large. Parce qu'il est décalé, l'enseignement spécialisé offre un point de vue privilégié sur le système scolaire dans son ensemble. À vrai dire, un triple point de vue :

Une vue d'en bas, si l'on considère la hiérarchie implicite des filières : en dessous de l'enseignement général, il y a l'enseignement technique, puis l'enseignement professionnel, puis les CEFA, et tout en dessous d'un parcours de relégation, l'enseignement spécialisé. C'est du moins de la sorte qu'est socialement construite l'échelle scolaire et que sont subjectivement ressentis les parcours scolaires.

Une vue d'à côté, si l'on considère que l'enseignement spécialisé constitue une filière à part entière, parallèle à l'enseignement ordinaire dont elle partage certaines des finalités, structures, voir publics, tout en ayant défini une offre éducative et pédagogique spécifique.

Une vue d'en haut, si l'on considère que l'enseignement spécialisé constitue un laboratoire pédagogique et éducatif privilégié, un enseignement « Plus », dans ses moyens comme dans ses modalités d'action, développant des stratégies et des outils pédagogiques originaux, mobilisant des compétences professionnelles plus larges, intervenant là où précisément l'enseignement ordinaire se sent démuné et impuissant.

2. La démarche de la consultation

La finalité assignée à cette consultation est de prendre la mesure de la manière dont les acteurs de terrain vivent l'évolution de l'enseignement spécialisé (fondamental et secondaire) et prendre la mesure des exigences actuelles du métier d'enseignant de façon à aider, tant les décideurs que les acteurs, à améliorer son fonctionnement.

◆ Déroulement de la consultation

Pour ce faire et conformément aux consultations de l'ordinaire, un processus méthodologique en trois étapes a été mis en œuvre. Il s'agissait tout d'abord de permettre à chacun des membres des personnels de l'enseignement spécialisé de faire part, individuellement, de son expérience et de son avis. Chacun des membres du personnel répertorié sur les fichiers de la Communauté française (tous réseaux) a ainsi reçu un questionnaire comprenant quatre questions ouvertes portant sur les changements vécus, les difficultés rencontrées, les propositions envisagées et la narration d'une expérience vécue. L'option d'un questionnaire ouvert, plus exigeante pour les répondants comme pour le dépouillement, s'est imposée dans la mesure où il s'agissait de permettre la libre expression des répondants. Malgré l'exigence de cette modalité, 1095 réponses, généralement détaillées, ont été reçues pour 9092 questionnaires envoyés, soit 12,3% (ce qui est une proportion équivalente aux taux de réponses des consultations du fondamental ordinaire – 14% – et secondaire ordinaire – 11%).

Dans une seconde étape du processus méthodologique, les professionnels eux-mêmes ont été étroitement et collectivement associés à l'analyse et à la production des connaissances, via la participation à deux journées d'analyse en groupe. Parmi les quelques 250 répondants qui se sont déclarés volontaires pour participer à cette phase de la consultation, 42 d'entre eux ont été retenus pour constituer des groupes reflétant, autant que faire se peut, la diversité des fonctions et des préoccupations des personnels de l'enseignement spécialisé. Basées sur l'analyse d'expériences vécues et la confrontation organisée des interprétations, ces analyses en groupe (deux groupes pour le fondamental, deux groupes pour le secondaire) visaient à dégager les convergences et les divergences de points de vue des professionnels.

Enfin, il était important d'aboutir à des perspectives pratiques qui tiennent compte à la fois des contraintes institutionnelles et des contraintes du métier. C'est pourquoi, dans la troisième étape de la consultation, les propos et propositions des acteurs de terrain ont été débattues par les acteurs institutionnels de l'enseignement spécialisé. Il ne s'agissait pas ici de leur « soumettre » les propositions des acteurs de terrain, mais d'associer les différents acteurs institutionnels au processus de recherche lui-même, permettant ainsi la double prise en compte des contraintes et des possibilités d'action du « monde vécu » et de celles du « système ». La journée de finalisation, qui a réuni une dernière fois les participants aux analyses en groupe, leur a permis de s'approprier collectivement les résultats de la consultation et d'y apporter les nuances, précisions, corrections nécessaires pour que ceux-ci expriment bien leurs analyses et propositions.

◆ La validité de la démarche méthodologique

L'échantillon de celles et ceux qui répondent à une consultation n'est pas statistiquement représentatif de l'ensemble du groupe concerné. Nous ne pouvons dès lors généraliser avec certitude les résultats obtenus à l'ensemble du personnel pédagogique et paramédical de

l'enseignement spécialisé. C'est pourquoi nous parlerons dans ce rapport en termes de pourcentage de répondants et non de membres du personnel.

La validité des enseignements de la consultation repose sur d'autres critères. Le dépouillement exhaustif et approfondi des 1095 questionnaires renvoyés a montré que la consultation a couvert une grande diversité, tant des profils des répondants que des points de vue, des expériences et des préoccupations. À peu de choses près, les proportions de chaque profil (sexe, fonction, niveau d'enseignement, réseau ...) dans l'échantillon des répondants correspondent aux proportions dans l'ensemble de la population des 9092 membres du personnel pédagogique et paramédical invités à répondre. Au fur et à mesure du dépouillement, les mêmes catégories de réponses revenaient de manière récurrente et dans des proportions de plus en plus stables, de sorte que le point de saturation des réponses a été largement atteint, bien au-delà du seuil obtenu dans la plupart des études qualitatives. Les réponses aux questions sont complétées par des analyses en groupe approfondies qui mettent au jour les multiples dimensions de l'expérience concrète.

Comme indiqué plus haut, elles ont été effectuées par 42 membres du personnel enseignant et paramédical retenus parmi quelques 250 volontaires selon des critères de diversification et de proportionnalité maximales des profils (âge, sexe, fonction, niveau, réseau ...) mais aussi des expériences et de leurs évaluations. Les analyses de quatre groupes d'une dizaine de membres fonctionnant parallèlement mais de manière autonome ont pu être comparées. Dans de telles conditions et avec autant de recouvrements des enseignements, nous avons la quasi certitude qu'aucun aspect important, avec son poids relatif, n'a pu échapper à la consultation. La validité méthodologique repose sur cette recherche de justesse maximale plus que sur une stricte représentativité statistique des réponses.

Pour conclure sur cette question de la validité, soulignons que si elle ne constitue pas une méthode sociologique habituelle, une consultation n'en présente pas moins un avantage comparatif par rapport à l'enquête conventionnelle administrée à un échantillon représentatif. Nul n'étant exclu d'une consultation, des points de vue minoritaires révélateurs et des propositions intéressantes, qui n'auraient sans doute pas trouvé place dans le cadre d'un échantillon représentatif, peuvent être pris en considération. À charge des chercheurs de faire tout ce qu'ils peuvent pour doter un tel dispositif de consultation d'un maximum de validité scientifique.

◆ Fidélité aux propos et structuration des lignes de force

Inductif, le dépouillement des réponses n'obéit pas à des hypothèses formulées *a priori* par les chercheurs. Au fur et à mesure du dépouillement, sont distingués de multiples types de réponses suffisamment précis pour rester le plus fidèle possible aux propos. Pour chaque question, ces types sont définis collectivement, toujours par la même petite équipe de codeurs expérimentés sous la direction d'un chercheur, de manière à ce que tous les codeurs appliquent exactement le même classement pour le dépouillement. Au moindre doute, le chercheur est interpellé. Après discussion avec le groupe de codeurs, le chercheur décide s'il faut classer la réponse dans un type déjà existant ou s'il faut créer un nouveau type supplémentaire. Après chaque session de travail, le « code-book » est remis au net pour la séance suivante.

Pour la seule première question par exemple, pas moins de 152 réponses-types différentes ont été distingués. Au terme du dépouillement de la totalité des réponses, ces 152 réponses-types de base ont été réduits à 97 réponses-types différentes, répartis en six catégories

correspondant aux dimensions constitutives du dispositif. Cette grille de lecture et d'organisation des réponses représente un cadre formel permettant de les organiser de manière claire, synthétique et intelligible, tout en restant au plus près du matériau de départ. Cette manière de fonctionner permet de faire émerger une structure des lignes de force de l'expérience du métier dans l'enseignement spécialisé, sans induire *a priori* une thèse sociologique. Plus que des thèmes interprétatifs, les catégories et les types qu'elles fédèrent constituent des nœuds d'articulation des éléments qui rendent possible le fonctionnement du dispositif de l'enseignement spécialisé.

3. Un dispositif analysé par ses acteurs

Rendre compte de la diversité des points de vue singuliers des acteurs de l'enseignement spécialisé tout en élaborant collectivement une analyse et en proposant des perspectives de réponses, tel est l'enjeu de la présente consultation.

Plus sans doute que pour l'enseignement ordinaire, supposé, parfois à tort, comme connu et comme « allant de soi », appréhender les mondes vécus des professionnels de l'enseignement spécialisé a impliqué un travail particulier de distanciation et d'objectivation. C'est ce travail qui a été mené au cours de la consultation dans un processus qui, partant des réponses individuelles, a ensuite organisé le débat collectif au cours des analyses en groupe pour enfin intégrer les dimensions institutionnelles au cours des journées de finalisation.

La diversité des fonctions des personnels de l'enseignement spécialisé implique ainsi de mettre en relation l'espace des points de vue des acteurs avec l'espace de leurs positions dans l'institution. Le regard d'un kinésithérapeute n'est pas nécessairement celui d'un enseignant, celui d'un professeur de pratique professionnelle dans le type 3 - forme 3 n'est pas celui d'une institutrice dans une classe TEACCH.

Rendre compte de la diversité des expériences nécessite de prendre en compte la complexité institutionnelle et organisationnelle de l'enseignement spécialisé, organisé en huit types et en quatre formes, en phases et en niveaux de maturité, en classes expérimentales et en programmes spécifiques.

De même, alors que pour l'enseignement fondamental ordinaire et, dans une moindre mesure, pour l'enseignement secondaire ordinaire, la réforme induite par les décrets de 1995 et de 1997 constitue un fil conducteur des mutations du métier d'enseignant ; dans l'enseignement spécialisé, bien que relevant également des missions générales de l'enseignement obligatoire, le fil constitué par la réforme n'est pas continu : il y a *des* réformes et pas *une* réforme et encore, relève-t-on de fortes différences selon les niveaux d'enseignement, les types et les formes.

Pour autant, cette hétérogénéité ne conduit pas à l'éclatement : il y a bien *des* enseignements spécialisés, mais au sein de l'enseignement spécialisé. En effet, un type d'enseignement, une forme ou un niveau ne se caractérise pas tant en lui-même qu'en relation aux autres types au sein d'une typologie dont les frontières internes sont d'ailleurs poreuses et les critères fluctuants. C'est donc de manière globale et relationnelle qu'il convient d'appréhender le dispositif de l'enseignement spécialisé.

L'expérience des enseignants et celle des autres professionnels de l'enseignement spécialisé n'est d'ailleurs pas confinée à un seul segment du dispositif. 60% des répondants travaillent ainsi dans au moins deux types d'enseignement différents, et plus de 25% dans au moins trois

types. Le constat est le même concernant les formes. Seule une minorité des répondants ne travaille que dans un type ou une forme.

Il est donc nécessaire d'articuler le singulier et le général, de combiner la diversité et l'unité des expériences, de prendre en compte la pluralité des points de vue et de rendre compte de la complexité institutionnelle dans laquelle ils s'inscrivent.

◆ Le dispositif comme concept ordonnateur

Pour la consultation du fondamental ordinaire, c'est une entrée par les **tensions** du métier qui s'est imposée. Pour la consultation du secondaire ordinaire, le concept d'**expérience** a émergé comme le plus à même de rendre compte des différentes facettes et des épreuves du métier d'enseignant. Pour l'enseignement spécialisé, s'est imposée la nécessité de situer les tensions vécues et la diversité des expériences dans le cadre du **dispositif** dont les enseignants et les autres catégories du personnel sont les acteurs. En effet, les interrogations, interpellations et propositions exprimées par les participants à la consultation ne se laissent pas réduire à des questions d'identité professionnelle, ni à des problèmes organisationnels et pratiques (même si ceux-ci sont également bien présents), mais touchent aux dimensions institutionnelles, voire politiques et philosophiques : « Comment notre société définit-elle la normalité et l'anormalité ? », « Quelles réponses apporter à ceux qui sont considérés comme hors des normes sociales, scolaires et comportementales ordinaires ? »

La nécessité de recourir à un concept plus global qui rapporte les opinions exprimées aux différentes dimensions du « système » de l'enseignement spécialisé s'impose tant les expériences, les difficultés comme les potentialités d'action des acteurs du spécialisé apparaissent tributaires des caractéristiques organisationnelles et institutionnelles de l'enseignement spécialisé, et tout d'abord du principe même de l'institutionnalisation d'une filière d'enseignement particulière.

Construit à partir de la définition qu'en propose le sociologue Robert Castel pour examiner les variations historiques des modalités de prise en charge des « déficients », le dispositif (social-assistanciel) désigne un « agencement de pratiques résultant d'une intervention délibérée de la société. Il constitue un environnement **spécifique** aménagé, poursuit une **visée intégratrice**, protectrice ou réparatrice, est mis en œuvre par des **agents mandatés** (personnels spécialisés) et s'adresse à des **publics** reconnus ou désignés comme déficitaires et bénéficiaires».³

Par les différentes dimensions qu'il articule en un ensemble global – et qui seront détaillées plus avant –, le concept de dispositif permet ainsi de prendre en compte à la fois les aspects plus structurels et institutionnels des expériences et leurs composantes pratiques. Plus pragmatiquement, il s'est également révélé fécond pour ordonner la grande diversité des réponses – plus de 100 catégories différentes – apportées par les 1095 répondants à chacune des trois principales questions du questionnaire.

◆ Les regards de l'intérieur

Ce rapport de la consultation des personnels de l'enseignement spécialisé ne constitue pas une évaluation ou un « audit » de l'enseignement spécialisé. Ce n'est pas un regard externe qui est porté, mais au contraire la restitution et la compréhension des regards de l'intérieur de ceux qui en sont, au jour le jour et souvent sur le long terme, les acteurs et les témoins privilégiés.

³ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

Passée la présentation plus descriptive des structures et des caractéristiques institutionnelles de l'enseignement spécialisé, c'est à la manière dont les différents acteurs de l'enseignement spécialisé appréhendent de l'intérieur les difficultés auxquelles ils sont confrontés, analysent les enjeux de leurs pratiques, dégagent des perspectives et des propositions pour en dépasser les paradoxes, qu'est consacré le présent rapport.

L'enseignement spécialisé comme dispositif. Dans une première partie et dans la mesure où elles sont largement méconnues, parfois au sein même de l'enseignement spécialisé, il est important de présenter les principales données, historiques, statistiques et institutionnelles qui établissent la « fiche signalétique » de l'enseignement spécialisé en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Cela sera l'occasion de présenter, *descriptivement*, le dispositif de l'enseignement spécialisé et d'en préciser, *théoriquement*, les dimensions.

L'espace des points de vue. Dans un second temps, il s'agit, sur base du dépouillement des questionnaires, de considérer comment les différentes catégories des personnels de l'enseignement spécialisé en vivent les évolutions et d'identifier avec eux les difficultés et les enjeux qu'ils y rencontrent. Les résultats, à la fois condensés et illustrés, des réponses à la première question (Qu'est-ce qui s'est modifié dans votre métier ces dernières années ?) et à la deuxième question (Quelle est la principale difficulté rencontrée dans l'exercice de votre métier ?) seront ainsi détaillés en étant attentif à la diversité des expériences (en fonction des types, des niveaux, des professions ...). La présentation des réponses au questionnaire sera complétée et affinée à partir des analyses de récits effectuées par les participants aux deux journées d'analyse en groupe, les axes de tension qui parcourent l'expérience des professionnels au sein du dispositif de l'enseignement spécialisé.

Propositions, pistes, perspectives. La troisième partie rendra compte des propositions, pistes et perspectives formulées en réponse à la troisième question du questionnaire (Quelle serait la principale proposition que vous feriez pour améliorer l'exercice de votre métier dans l'enseignement spécialisé ?), ainsi qu'en conclusion des analyses en groupe.

L'enseignement spécialisé comme dispositif

Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement spécialisé en Communauté française ? À quels enfants et adolescents est-il destiné ? Comment y sont-ils orientés ? En quoi ses structures se distinguent-elles de celles de l'enseignement ordinaire ? Les professionnels disposent-ils d'une formation spécifique ? C'est tout d'abord à ces questions basiques qu'il s'agit de répondre pour pouvoir apprécier la portée des expériences, des propos et des analyses des professionnels consultés.

Pour effectuer cette présentation, le concept de dispositif (social-assistanciel), emprunté à Robert Castel, offre l'avantage de distinguer et d'articuler les différentes dimensions qui caractérisent tout dispositif dans le champ de l'intervention sociale.

Premièrement, un dispositif constitue une **construction spécifique**. Il résulte d'un choix politique et institutionnel, d'une décision de principe de mettre en place un service particulier, différent des institutions ordinaires. On peut parler à ce propos de sociabilité secondaire, puisque le dispositif constitue un système relationnel décalé par rapport aux groupes d'appartenance familiaux, de voisinage, de travail, et aux institutions ordinaires. C'est à partir de ce décalage que des montages de plus en plus complexes vont être déployés, donnant lieu à des modalités de prise en charge de plus en plus sophistiquées.

Deuxièmement, cette intervention se met en oeuvre en fonction d'une **catégorisation des publics**. Il s'agit tout d'abord de déterminer quels sont les publics auxquels le dispositif est destiné et les critères en fonction desquels s'opère cette catégorisation.

Troisièmement, les pratiques des agents au sein d'un dispositif présentent toujours au moins une ébauche de **spécialisation**. La délimitation d'une sphère d'intervention sociale suscite l'émergence d'un personnel spécialisé. « Ce n'est pas n'importe qui, n'importe comment, n'importe où qui a la charge de ce type de problèmes et de publics, mais des individus ou des groupes au moins partiellement mandatés pour ce faire et repérés comme tels. »⁴ Même en l'absence de formation spécifique, le mandaté est amené à évaluer les situations sur lesquelles il doit intervenir, à construire des catégories pour guider son action. « Il n'y a pas de pratique sociale sans noyau de connaissances de la population concernée et sur les manières de les prendre en charge. »⁵

Quatrièmement, un dispositif peut également être défini par sa **programmation**, c'est-à-dire par les finalités et les objectifs poursuivis à l'égard des publics qu'il accueille.

Cinquièmement, la question de la **localisation** se pose toujours, faisant apparaître un clivage entre pratiques intra- et extra-institutionnelles. La localisation peut à la fois être entendue géographiquement (intervention dans les milieux de vie du public visé ou regroupement de celui-ci dans un lieu spécifique) et institutionnellement (comment le dispositif s'articule-t-il aux autres institutions, quelle est sa place institutionnelle ?).

Sixièmement, tout dispositif est confronté à la question de **l'organisation**, c'est-à-dire à l'agencement des moyens (horaires, répartition du personnel, offre d'activités ...) par lesquels elle poursuit ses objectifs.

⁴ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale, op.cit.*

⁵ *Ibid.*

Encadré I - Jalons historiques

L'histoire de l'éducation d'enfants et adolescents aux besoins spécifiques s'amorce au 18^{ème} siècle, bien avant les mesures législatives belges. Elle débute avec les premières tentatives d'éducation des « déficients sensoriels » : l'Abbé de l'Epée crée dans les années 1760 une école pour sourds-muets et 20 ans plus tard, l'Abbé Haüy une école pour enfants aveugles. Ces tentatives restent cependant marginales. Quant aux déficients dits « intellectuels », la première initiative est attribuée au Docteur Itard au tout début du 19^{ème} siècle. Malgré ses efforts, il reste le problème du diagnostic de l'insuffisance mentale. Binet et Simon apporteront la solution avec leurs tests offrant la possibilité de découvrir l'âge mental d'un sujet. Ces scientifiques proposeront une définition des anormaux : « Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école ordinaire et l'hôpital ne veulent pas ; l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malades » et prescriront qu' « il faut faire pour eux l'essai des écoles et classes spéciales ». ⁶

Quant à la première mesure législative belge, elle date de 1914 avec la loi du 19 mai relative à l'instruction obligatoire des enfants âgés de 6 à 14 ans. Cette loi prévoit à l'article 28 que les communes doivent organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux », là où l'importance de la population le permet. Pour autant, ces enfants dits « anormaux » ne sont pas dans l'obligation de fréquenter l'école lorsque, « pour des raisons physiques ou psychiques, (ils) ne sont pas à même de suivre des cours ». Le 10 mai 1924, un arrêté ministériel institue des cours normaux préparant au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ». Néanmoins, le débat sur l'enseignement spécial n'est pas encore lancé. Celui-ci ne débute réellement qu'avec les propositions de loi de 1924, 1925 et 1928 qui aboutiront à une loi le 25 mars 1931. C'est le député Melckmans qui est à l'origine de ces propositions car, constate-t-il, en 1926, seulement 79 classes pour enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux sont créées, accueillant un total de 1064 élèves.

Cette loi de 1931 modifie celle de 1914 en faveur des débiles mentaux dits éducatibles : ces enfants acquièrent le droit d'aller à l'école sans être dans l'obligation d'être hébergés comme il était souvent d'usage en raison de l'éloignement des classes. Les transports de ces enfants sont en effet désormais remboursés. Malgré les lois de 1914 et 1931, l'éducation des

⁶ BATON P., *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*, Ed. de l'Institut de sociologie de l'ULB, Bruxelles, 1962, p. 41.

enfants handicapés reste une obligation morale et non un droit. C'est au père de famille de décider si son enfant sera scolarisé ou non. De plus, ces mesures de scolarité ne concernent que les enfants « anormaux » mentaux et non physiques. La pratique précédant souvent la loi, des classes seront au fur et à mesure mises sur pied pour accueillir ces derniers, jusqu'à la création de la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécialisé et intégré.

Ces caractéristiques formelles⁷ dessinent les conditions de possibilité du dispositif considéré, en l'occurrence celui de l'enseignement spécialisé : construction délibérée résultant d'un choix de société, catégorisation des populations à prendre en charge, spécialisation des personnels, programmation spécifique, localisation de l'intervention et organisation des moyens. C'est à partir de ces différentes dimensions que sera caractérisé le dispositif de l'enseignement spécialisé.

1. L'enseignement spécialisé comme construction spécifique

Construction spécifique, l'enseignement spécialisé est le résultat d'un choix de société exprimé par la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial et intégré. Cette loi institue le principe d'une scolarisation spécifique pour les enfants et les adolescents reconnus, sur base d'un examen multidisciplinaire, comme handicapés ou comme nécessitant, au regard de leurs besoins et de leurs possibilités pédagogiques, une prise en charge particulière. Succédant aux « classes d'adaptation » prévues dès 1914 par la loi relative à l'instruction obligatoire, mais surtout à l'absence de structures d'accueil, la loi de 1970 vise, dans ses intentions, à pourvoir à l'instruction et à l'éducation des élèves reconnus dans une des catégories de la typologie des handicaps et déficiences dans une filière à la fois distincte (enseignement « spécial » *versus* enseignement « ordinaire ») et intégrée à l'institution scolaire.

Aujourd'hui, l'enseignement spécialisé en Belgique francophone compte 223 établissements répartis en 294 implantations. La majorité des établissements du niveau primaire s'adresse en ordre décroissant aux élèves atteints de troubles instrumentaux (93 établissements), d'arriération mentale légère (86), d'arriération mentale modérée et/ou sévère (58) et de troubles caractériels (47). Une minorité d'établissements s'adresse aux élèves atteints de déficiences physiques (23), de maladies (18), de déficiences auditives (7) et de déficience visuelles (4). Au niveau secondaire par contre, les élèves atteints de troubles instrumentaux ne font plus l'objet d'un enseignement particulier, ils sont répartis autrement. Les établissements adressés aux élèves atteints d'arriération mentale légère (72 établissements) et d'arriération mentale modérée ou sévère (54) diminuent en nombre, mais restent majoritaires. Seuls les établissements adressés aux élèves atteints de troubles caractériels sont plus nombreux au niveau secondaire (56) qu'au niveau primaire (47). Précisons que la plupart des établissements proposent plusieurs types d'enseignement.

La distinction désormais établie entre l'« enseignement (ordinaire) » et l'enseignement spécialisé » et surtout les normes et procédures spécifiques qui l'organisent, font bien de l'enseignement spécialisé un environnement décalé par rapport à l'environnement scolaire « ordinaire ». Pour l'essentiel, les caractéristiques de ce dispositif – normes d'encadrement quantitativement et qualitativement spécifiques, procédures et critères d'admission, co-présence d'une logique scolaire et d'une logique psycho-médico-sociale, finalités générales d'intégration – ont été établies par la législation de 1970. Les modifications ultérieures du cadre législatif et institutionnel (réaménagement de la typologie des handicaps, mise en place des formes, renouvellement des conceptions pédagogiques, évolution vers une terminologie qui se veut moins stigmatisante ...) ne feront que refléter les débats de société et les évolutions pédagogiques et psycho-médicales tout en aboutissant à la mise en place de « montages » de plus en plus sophistiqués.

⁷ Précisons bien que le concept de « dispositif » est un concept formel et générique. Il ne présuppose aucune connotation positive ou négative.

Tableau 1 - Les élèves par niveau

| | 1992 -1993 | 2002 -2003 |
|------------------------------|------------|------------|
| Maternel spécialisé | 905 | 1 005 |
| Primaire spécialisé | 12 515 | 15 046 |
| Secondaire spécialisé | 12 834 | 13 574 |

Source : Ministère de la Communauté française, ETNIC, 2004.

Encadré II - Le cadre législatif

Plusieurs lois et décrets sont à l'origine de l'organisation de l'enseignement spécialisé. Il est possible de consulter les plus récentes sur le site de la Communauté Française. En voici les principales :

19 mai 1914 : Loi relative à l'instruction obligatoire (les communes sont tenues d'organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux »)

10 mai 1924 : Arrêté ministériel instituant des cours normaux préparant au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux »

25 mars 1931 : Loi modifiant les articles 2, 3, 14 et 22 de la loi organique de l'enseignement primaire, étendant l'obligation scolaire aux enfants atteints d'infirmités physiques ou mentales

6 juillet 1970 : Loi sur l'enseignement spécial et intégré. Modifiée par la loi du 11 mars 1986, elle a pris l'appellation de Loi sur l'enseignement spécial.

29 août 1978 : l'arrêté royal précise les modalités d'application de la loi en définissant les huit types d'enseignement spécial et en précisant les conditions d'admission et de maintien pour chaque type ; précise les modalités d'organisation de l'enseignement spécial secondaire, notamment les formes, les conditions d'admission et de passage.

24 juillet 1997 : Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (décret missions)

11 juillet 2002 : Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécial, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière

3 mars 2004 : Décret organisant l'enseignement spécialisé

2. La catégorisation des élèves en « types d'enseignement »

L'intervention organisée dans un dispositif se met en œuvre selon des critères et une catégorisation des populations concernées. En fonction de quels critères et de quelle procédure les jeunes y sont-ils admis ou refusés ? La complexité de la notion de « handicap » a progressivement induit la tentation de multiplier les types d'enseignement pour approcher cette diversité. Ayant fait l'objet de plusieurs révisions depuis 1970, la typologie de l'enseignement spécialisé désigne bien des types d'enseignement, et non des types d'élèves – ce qui n'empêche pas l'élaboration d'une importante « handicapologie » cherchant à identifier au plus près les caractéristiques (sur les plans physique, psycho-moteur, psycho-affectif, social et cognitif) des élèves correspondant à chacun des types.⁸ La structure de l'enseignement spécialisé se répartit actuellement en huit types d'enseignement adaptés aux handicaps principaux des élèves.

L'inscription et l'orientation dans l'enseignement spécialisé sont organisés sur base d'un rapport d'inscription constitué d'un protocole justificatif et d'une attestation d'orientation qui mentionnent le type et le niveau d'enseignement de l'élève accepté dans l'enseignement spécialisé. Ce rapport est établi par un examen pluridisciplinaire ou par un examen médical. Pour les types d'enseignement de 1 à 4 et 8, il s'agit de l'examen pluridisciplinaire. Celui-ci est effectué par un centre de guidance, un centre psycho-médico-social ou un autre organisme agréé. Cet examen se base sur l'interprétation et l'intégration de données fournies par l'examen médical, l'examen psychologique, l'examen pédagogique et l'étude sociale. Pour les types d'enseignement 5, 6 et 7, le rapport d'inscription se base sur un examen médical effectué par un médecin spécialiste et agréé en pédiatrie, en ophtalmologie ou en oto-rhino-laryngologie. Au-delà de l'acceptation, cette étape de testing et d'orientation qui catégorise les élèves est un moment charnière du parcours scolaire. L'entrée d'un élève dans l'enseignement spécialisé peut se faire à n'importe quel moment de l'année scolaire.

Tableau 2 - Effectif total des élèves par type

| | Primaire | Secondaire |
|---|----------|------------|
| Type 1 : Arriération mentale légère | 3 713 | 7 173 |
| Type 2 : Arriération mentale modérée ou sévère | 1 868 | 2 412 |
| Type 3 : Troubles caractériels | 1 691 | 2 695 |
| Type 4 : Déficiences physiques | 643 | 792 |
| Type 5 : Maladie | 435 | 174 |
| Type 6 : Déficiences visuelles | 79 | 138 |
| Type 7 : Déficiences auditives | 302 | 190 |

⁸ Voir à ce propos l'avis n° 121 du Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé.

| | | |
|--|-------|---|
| Type 8 : Troubles instrumentaux | 6 315 | 0 |
|--|-------|---|

Source : Ministère de la Communauté française, ETNIC, 2004.

3. La spécialisation partielle des professionnels

Les pratiques qui prennent place dans un dispositif présentent toujours au moins une ébauche de spécialisation. La délimitation d'une sphère d'intervention spécifique suscite et s'accompagne de l'émergence d'un personnel spécialisé. Comme le signale Robert Castel : « Ce n'est pas n'importe qui, n'importe comment, n'importe où qui a la charge de ce type de problèmes et de publics, mais des individus ou des groupes au moins partiellement mandatés pour ce faire et repérés comme tels »⁹. Cette spécialisation est d'abord liée à la diversité des fonctions des personnels de l'enseignement spécialisé. Si la fonction enseignante y est largement majoritaire (75% des membres des personnels de l'enseignement spécialisé), la place des personnels psychologique, social et paramédical (kinésithérapeutes, puéricultrices, logopèdes, infirmières) y est significative (15%), alors que ces derniers sont quasiment absents de l'enseignement ordinaire.

Quant à la proportion du personnel auxiliaire d'éducation dans l'enseignement spécialisé (6%), elle est difficilement comparable à celle de l'enseignement ordinaire dans la mesure où la proportion d'éducateurs est marginale dans le fondamental ordinaire tandis qu'elle est plus significative au niveau secondaire ordinaire (9%). Il faut également signaler, au sein du personnel enseignant, les fonctions particulières de maître d'enseignement individualisé (MEI) chargé de la prise en charge des élèves qui nécessitent une aide individuelle particulière et de maître d'activités éducatives (MAE) chargés notamment de l'enseignement à domicile.

Tableau 3 - Effectif du personnel de l'enseignement spécialisé, par fonction

| | Temps plein | Temps partiel | Total ¹⁰ |
|-----------------------------|-------------|---------------|--|
| Enseignants | 5 856 | 1 678 | 7 504 6 729 équivalents temps plein |
| Directeurs | 216 | 1 | 217 216 équivalents temps plein |
| Pers. Aux. Éducation | 488 | 131 | 619 533 équivalents temps plein |
| Pers. Paramédical | 982 | 735 | 1 716 1 419 équivalents temps plein |

⁹ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale, op.cit.*

¹⁰ Les totaux sont parfois légèrement inférieurs à la somme des colonnes Temps plein et Temps partiel. Cela s'explique par les procédures de comptage selon lesquelles plusieurs temps partiels sont, selon les cas, considérés ou non comme correspondant à un temps plein.

| | | | |
|-------------------------------|-------|-------|---|
| Pers. Administratif | 48 | 46 | 94 76 équivalents temps plein |
| Total toutes fonctions | 7 590 | 2 591 | 10 102 8 994 équivalents temps plein |

Source : Ministère de la Communauté française, ETNIC, 2004.

Paradoxalement, la spécialisation des enseignants de l'enseignement spécialisé ne relève pas d'une formation spécifique obligatoire. L'école *normale* ne forme pas les enseignants aux particularités du travail avec des enfants dits handicapés. Si dès 1924 a été mis en place un « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux » (devenu « certification d'aptitude à l'éducation des enfants à besoins éducatifs spécifiques ») l'acquisition d'un titre particulier n'a jamais été requise pour les enseignants du spécialisé. Le suivi d'une formation complémentaire comme condition à l'engagement dans l'enseignement spécialisé est laissée à la discrétion des pouvoirs organisateurs et/ou des directions, ainsi qu'à l'initiative des enseignants eux-mêmes.

On a même assisté ces dernières années, malgré les propositions du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, à une régression de l'offre de formation initiale, avec la suppression de l'obligation d'effectuer un stage d'une semaine dans l'enseignement spécialisé, tandis que les projets régulièrement évoqués au cours des 30 dernières années et visant à imposer ou à proposer une formation spécifique ont fait long feu, achoppant notamment sur la question de la valorisation barémique qui pourrait y être liée. L'enseignant qui souhaite poursuivre la quatrième année de spécialisation en orthopédagogie proposée par certaines écoles normales le fait de sa propre initiative et sans que cela ne se traduise par une reconnaissance spécifique. Dans le fascicule « Devenir enseignant », les étudiants sont informés du fait qu'ils peuvent, s'ils le souhaitent, suivre un module d'information sur l'enseignement spécialisé et que des stages sont organisés pour les instituteurs préscolaires, primaires et régents qui souhaitent se préparer à une carrière professionnelle dans cet enseignement.

La seule différence de régime statutaire entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé est qu'un enseignant a le droit de refuser son affectation ou sa réaffectation dans l'enseignement spécialisé. C'est d'ailleurs l'unique mention faite à propos de l'enseignement spécialisé dans la brochure de la Communauté française « Petit guide du jeune enseignant ». Dès lors, les connaissances et les compétences concernant la population accueillie, l'évaluation des situations, et la manière de les prendre en charge sont essentiellement acquises par la pratique, liée à l'expérience et à l'immersion sur le terrain, ainsi que par la formation continuée qui, tant au niveau de l'inter-réseaux que des réseaux, propose une offre destinée spécifiquement aux enseignants du spécialisé.

4. Une programmation précise et souple

En tant que dispositif particulier, l'enseignement spécialisé poursuit une visée générale à l'égard des élèves qu'il accueille. Cette visée intégrative se décline en finalités et en objectifs spécifiques : en cela, il se caractérise par une programmation particulière, visant à « produire » un type de sujet. Suivant les situations, ce sujet sera plus ou moins socialisé,

autonome, scolarisé, qualifié ou intégré dans l'ordinaire, le marché de l'emploi ou la vie sociale. Dans ce sens, l'enseignement spécialisé poursuit bien des visées intégratives, réparatrices et protectrices. Relevant du décret missions de l'enseignement obligatoire, l'enseignement spécialisé en partage les finalités générales. Il se caractérise toutefois à la fois par la plus grande spécification des objectifs poursuivis à l'égard de ses différents publics et à la fois par la souplesse de sa programmation.

♦ **Une plus grande spécification des objectifs**

Le souci d'adapter au mieux les objectifs poursuivis aux besoins et possibilités des élèves se traduit de manière très précise dans une nomenclature hiérarchisée des finalités qui croise types, formes, phases, niveaux d'enseignement et niveaux de maturité. Ainsi, au niveau de l'enseignement primaire, c'est en « niveaux de maturité », spécifiés selon les types, que sont définis les objectifs poursuivis.

Tableau 4 - Les niveaux de maturité selon les types

| Elèves atteints d'arriération mentale légère, de troubles instrumentaux, comportementaux, sensoriels et de handicaps physiques (tous les types sauf T2) | |
|--|--|
| Maturité 1 | Niveaux d'apprentissages préscolaires |
| Maturité 2 | Éveil des apprentissages scolaires |
| Maturité 3 | Maîtrise et développement des acquis |
| Maturité 4 | Utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées |
| Elèves atteints d'arriération mentale modérée ou sévère (T2) | |
| Maturité 1 | Niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation |
| Maturité 2 | Niveaux d'apprentissages préscolaires |
| Maturité 3 | Éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation) |
| Maturité 4 | Approfondissements |

Encadré III - La méthode TEACCH

Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communications handicaped Children) est un des programmes les plus répandus aujourd'hui, conçu pour la formation des enfants atteints d'autisme ou autres troubles apparentés. C'est le professeur Schopler qui l'a élaboré aux États-Unis et qui l'applique depuis 1970. Cette méthode est appliquée en Belgique depuis 1988 dans un réseau de classes de type TEACCH.

Cette méthode particulière a pour but l'apprentissage de tout ce dont un enfant a besoin pour acquérir une indépendance maximale. L'apprentissage se fait de manière individuelle pour chaque enfant. Au moyen de nombreux objets didactiques, il apprend d'abord des gestes simples puis de plus en plus complexes. Il apprend ensuite la communication. En Communauté française, il existe actuellement 35 établissements organisant des classes TEACCH. ¹¹

Au niveau de l'enseignement secondaire, les différents projets et perspectives de l'enseignement spécialisé pour les élèves sont définis en quatre « formes » d'enseignement et de finalités. Les formes s'adressent chacune à une série de types de handicaps. Bien qu'elles soient adaptées aux besoins et possibilités pédagogiques des élèves, il n'y a pas d'adéquation stricte entre les formes d'enseignement et les catégories d'handicap :

La **forme 1** – enseignement d'adaptation sociale – consiste en une formation sociale qui vise l'intégration dans un milieu de vie adapté.

La **forme 2** – enseignement d'adaptation sociale et professionnelle – est une formation générale qui vise l'intégration dans un milieu de vie et de travail adapté. Ces deux premières formes d'enseignement ne s'adressent pas aux élèves de type d'enseignement 1 (arriération mentale légère).

La **forme 3** – enseignement professionnel – consiste en une formation générale sociale et professionnelle pour rendre possible l'insertion socioprofessionnelle. Dans cette forme, plusieurs sanctions d'études peuvent être obtenues par les élèves selon les compétences qu'ils auront acquises : le CEB (certificat d'enseignement de base), un certificat de qualification et/ou un certificat d'étude équivalent au CESI (certificat d'enseignement secondaire inférieur). Cette forme d'enseignement ne s'adresse pas aux élèves atteints d'arriération mentale modérée ou sévère (type 2).

Enfin, la **forme 4** – enseignement secondaire général, technique, artistique et professionnel – relève de l'enseignement secondaire de transition et de qualification. En ce qui concerne les structures, les sanctions d'étude, les conditions d'admission et les grilles horaires, elle est soumise aux mêmes dispositions légales que l'enseignement secondaire ordinaire. Seuls l'encadrement et les outils sont spécifiques.

Tableau 5 – Effectif des élèves du secondaire, par forme

| | Total des élèves (année 2002 -2003) |
|---|--|
| Forme 1 : Enseignement d'adaptation sociale | 1 001 |
| Forme 2 : Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle | 2 262 |
| Forme 3 : Enseignement professionnel | 9 567 |

¹¹ Des informations complémentaires sont disponibles sur <http://www.inforautisme.com/ecolesautisme.htm>.

| | |
|---|-----|
| Forme 4 : Enseignement secondaire, général, technique, artistique, professionnel | 586 |
|---|-----|

Source : Ministère de la Communauté française, ETNIC, 2004.

En outre, les formes sont elles-mêmes déclinées en « phases » (d'observation, de socialisation, de formation, de qualification) articulées autour du projet d'établissement.

◆ Une programmation souple

L'enseignement spécialisé se caractérise également par une plus grande souplesse de ses programmes. Les réformes pédagogiques du monde scolaire francophone de ces dix dernières années ont également porté sur l'enseignement spécialisé bien que celui-ci ne soit pas concerné par toutes les mesures prises. Dans l'enseignement spécialisé, c'est essentiellement de la réforme de l'enseignement secondaire de forme 3 de 1993 dont il est question. Cette réforme a pour objectif de limiter les situations d'échec par l'utilisation de la pédagogie de la réussite : respect du rythme d'apprentissage de l'élève, travail par compétences individuelles (compétences-seuils, prioritaires et complémentaires) et par compétences transversales (compétences comportementales interdisciplinaires), recours à l'évaluation formative et certificative et pédagogie par situations-problèmes fonctionnelles. La définition et l'ajustement des PIA (plans individuels d'apprentissage) sous-tendent l'accompagnement personnalisé des élèves.

5. Une localisation aux frontières

Le dispositif comme construction spécifique pose toujours la question de sa localisation géographique et institutionnelle : intervention *in situ*, dans le milieu de vie ou dans un espace spécifique, aménagé par et pour le dispositif ? Le choix de définir l'enseignement spécialisé comme filière d'enseignement particulière a posé la question de son articulation avec l'enseignement ordinaire. Spatialement, les établissements d'enseignement spécialisé sont, dans leur très grande majorité, constitués d'implantations distinctes et autonomes. Seuls quelques établissements partagent les infrastructures de l'enseignement ordinaire, sans pour autant s'y confondre. Les relations entre le spécialisé et l'ordinaire se définissent ainsi sous le régime de la distinction (surtout) et de la collaboration (occasionnelle), notamment dans les possibilités de transfert et de continuité des apprentissages, ainsi que, le cas échéant, dans la prise en charge conjointe des élèves.

Encadré IV - Les possibilités d'intégration dans l'enseignement ordinaire¹²

Un élève régulièrement inscrit dans l'enseignement spécial peut être inscrit dans l'enseignement ordinaire sur décision

¹² Source : Ministère de la Communauté française : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service Orientation et Information sur les Études, *Enseignement spécial*, Communauté française de Belgique, Bruxelles, 1997.

de ses parents, de la personne qui exerce l'autorité parentale ou sur décision de l'élève lui-même s'il est majeur, à la condition toutefois que cette personne ou cet élève ait obtenu un avis motivé du centre psycho-médico-social (PMS) qui assure la guidance dans l'établissement spécial concerné. En pratique, ce retour s'opère s'il a comblé une partie importante des lacunes à l'origine de son passage dans l'enseignement spécial et si son comportement s'est amélioré d'une manière significative.

L'élève qui présente un handicap physique, une déficience visuelle ou auditive peut bénéficier d'un enseignement intégré, c'est à dire qu'il peut suivre certains cours dans l'enseignement ordinaire et les autres dans l'enseignement spécial. Chaque avis relatif au retour vers l'enseignement ordinaire est formulé dans l'intérêt de l'élève. Les parents restent maîtres de cette décision.

Cette séparation sous un même toit se reflète également dans les structures de concertation et de pilotage de l'enseignement en Communauté française. D'une part, l'enseignement spécialisé relève des structures générales de pilotage et de concertation de l'enseignement (Comité de pilotage de l'enseignement ...); d'autre part il relève d'organes spécifiques de concertation (Conseil général de l'enseignement spécialisé, Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé). Quant aux services d'inspection de la Communauté française, ils sont spécifiques à l'enseignement spécialisé (13 inspecteurs). Il en va de même pour les CPMS qui se répartissent entre CPMS de l'ordinaire et CPMS du spécialisé¹³, même si, de par leurs fonctions de détection et d'orientation, ils sont tous amenés à intervenir dans l'entre-deux de l'ordinaire et du spécialisé.

La question de la localisation se pose également par rapport aux autres institutions et dispositifs en charge des mêmes publics (et dans la distinction qui est opérée en amont entre jeunes scolarisés et jeunes non scolarisés). En particulier, les découpages dans la répartition des compétences entre le secteur de l'enseignement (Communauté française) d'une part, celui de la politique des personnes handicapées (Région wallonne, COCOF) d'autre part, posent la question de l'articulation de l'enseignement spécialisé avec d'autres structures, telles que les services résidentiels et les services d'accueil de jour.¹⁴

L'enseignement spécialisé constitue donc résolument un espace hybride, situé aux frontières et aux lisières d'autres champs (hospitalier, de la santé mentale, de la politique des handicapés, de l'aide à la jeunesse) également compétents pour intervenir auprès des publics concernés. Cette localisation institutionnelle et géographique de l'enseignement spécialisé pose tout l'enjeu du travail en réseau entre les différents intervenants relevant de logiques professionnelles, de pouvoirs subsidiaires et de législations différentes, dans un espace

¹³ Il existe également des CPMS mixtes qui relèvent à la fois de l'ordinaire et du spécialisé.

¹⁴ La prise en charge d'un enfant (ou adulte) dans un centre de jour, d'hébergement, etc est assurée par la Région dans laquelle est domiciliée la personne handicapée. Il existe trois types de services pour accueillir les jeunes de moins de 18 ans en Région wallonne : les services d'accueil de jour pour jeunes non scolarisés, les services résidentiels pour jeunes (c'est ce qu'on appelait auparavant des internats : ils accueillent les enfants toute l'année, les enfants peuvent éventuellement être scolarisés) et les services d'accueil de jour pour jeunes (ce qu'on appelait auparavant les semi-internats, qui peuvent éventuellement accueillir des enfants scolarisés).

institutionnel fragmenté par la complexité et l'enchevêtrement labyrinthique de la répartition des compétences politiques entre les différents niveaux de pouvoir régionaux et communautaires et au sein même de chacun de ceux-ci.

6. L'organisation : des moyens accrus et différenciés

Au regard des normes de fonctionnement et d'encadrement de l'enseignement ordinaire, l'organisation de l'enseignement spécialisé se caractérise à la fois par une accentuation et par une différenciation des moyens accordés.

Ainsi, le plus petit nombre d'élèves concernés par l'enseignement spécialisé a conduit à déterminer des normes de maintien et des normes de création des établissements d'enseignement spécialisé nettement plus favorables à celles en vigueur dans l'enseignement ordinaire et déclinées selon la densité de population dans l'arrondissement, selon les formes et le fait que l'établissement propose un ou plusieurs types d'enseignement.¹⁵ Les normes de maintien pour les différentes formes d'enseignement spécialisé varient de 5 à 24 élèves. À titre d'illustration, lorsqu'une école n'organise qu'une seule forme d'enseignement et que cette forme d'enseignement est une forme 1, 2 ou 4, sa population doit toujours au moins compter quinze élèves.

De même, pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, les normes présidant au calcul du capital périodes¹⁶ pour le personnel enseignant sont non seulement déterminées par le nombre d'élèves et de périodes hebdomadaires organisées, mais également en fonction d'un nombre guide variable selon le type d'enseignement (dans l'enseignement fondamental) et la forme et le type d'enseignement au niveau secondaire. Le capital période ainsi établi ne peut être utilisé qu'à concurrence de 95%. C'est la même logique de calcul qui prévaut pour les personnels paramédical, social et psychologique, dont le nombre guide varie également en fonction des types (de 0,3 pour l'enseignement secondaire de type 3 à 3,9 pour l'enseignement fondamental de type 2).¹⁷

Quant aux modalités concrètes d'organisation de l'enseignement spécialisé, elles s'établissent, selon les types, les formes, les niveaux et les politiques d'établissement, sur un continuum qui va de la décalque des modalités de l'enseignement ordinaire (découpage horaire par tranche de 50 minutes ...) à la mise en place, à titre expérimental, de classes adaptées pour élèves aphasiques-dysphasiques et de classes adaptées pour élèves autistes (classes TEACCH), permettant une plus grande souplesse dans l'organisation des rythmes journaliers et hebdomadaires, de même qu'une limitation du nombre d'intervenants différents dans la classe afin de favoriser une meilleure coordination des actions pédagogiques.

¹⁵ Circulaire n° 1, Rationalisation et programmation de l'enseignement spécialisé - Décret du 3 mars 2004, articles 181 à 212.

¹⁶ Circulaire n° 2, Personnel directeur et enseignant des établissements et instituts d'enseignement spécialisé – Décret du 3 mars 2004, articles 33 à 44 et 85 à 98.

¹⁷ Circulaire n° 4, Personnels paramédical, social et psychologique fonctionnant pendant la journée scolaire – Décret du 3 mars 2004, articles 99 à 108.

7. Du dispositif aux acteurs

La présentation formelle et quasi officielle des finalités et des modalités du dispositif de l'enseignement spécialisé ne doit pas faire écran à la compréhension des dynamiques sur le terrain. Il y a un écart, inévitable, parfois déplorable et parfois souhaitable, entre le *prescrit* par les décrets et circulaires et le *construit* des acteurs. L'organigramme des types, des formes, des fonctions, des programmes ne constitue qu'un cadre pour l'action, offrant des ressources et des contraintes aux différents acteurs qui le mettent en œuvre.

Il en va ainsi de l'orientation des élèves qui, au travers de la présentation des différents types et des procédures multidisciplinaires, prend toutes les apparences de la neutralité et de l'objectivité mais n'échappe pas à de multiples instrumentalisation. Dès lors que l'on envisage concrètement, en contexte, avec les professionnels concernés, la manière dont les élèves sont effectivement orientés, ce sont parfois d'autres critères que les critères formels qui prévalent, comme par exemple la volonté de ne pas séparer une fratrie ou tout simplement la prise en compte de la distance géographique entre le domicile de l'élève et l'établissement spécialisé. Il en va parfois de l'intérêt de l'enfant.

Entre les finalités proclamées et les finalités poursuivies, entre les normes officielles et les normes effectives, s'insinue donc tout le jeu des relations en contexte entre les multiples acteurs qui font l'enseignement spécialisé. De même, il peut y avoir un écart entre les fonctions explicites de telle ou telle disposition et sa fonction latente. C'est notamment l'hypothèse avancée par certains participants aux analyses en groupe pour expliquer les effectifs du type 8 en primaire – qui accueille plus de la moitié des élèves du spécialisé en primaire alors que ce type d'enseignement n'est pas organisé au niveau secondaire. Si sa fonction explicite est d'apporter une réponse adaptée aux enfants souffrant de troubles instrumentaux, sa fonction latente pourrait être de rendre socialement plus acceptable, aux yeux des parents, l'orientation de leurs enfants vers l'enseignement spécialisé. La manière dont certains types de handicaps recouvrent, tout en la masquant, une catégorisation sociale et culturelle des publics a également été au centre de nombreux débats.

Ce sont précisément ces écarts que la consultation permet d'explorer. Parce qu'ils sont ceux qui en expérimentent les tensions et parfois les incohérences, les professionnels de l'enseignement spécialisé sont sans doute les mieux placés pour analyser de l'intérieur le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'enseignement spécialisé, pour faire état des contradictions et des difficultés auxquelles ils sont soumis dans l'exercice de leur(s) métier(s), pour analyser celles-ci et proposer des modes de résolutions. Tout comme pour apprécier les richesses et potentialités de l'enseignement spécialisé et pour faire valoir un autre regard.

L'espace des points de vue

Comment les enseignants et autres professionnels de l'enseignement spécialisé voient-ils l'évolution de leur métier ces dernières années ? Qu'est-ce qui s'est concrètement modifié dans leur expérience ? Quelle est leur perception des réformes et de leur public ? Quelles sont les difficultés qu'ils éprouvent ? Comment perçoivent-ils le fonctionnement du dispositif dont ils sont les agents ? C'est à identifier et à analyser, avec les participants à la consultation, les changements vécus, les tensions du métier et les enjeux organisationnels qu'est consacrée cette section. À partir des réponses au questionnaire d'une part, des analyses en groupe d'autre part, peut s'élaborer l'explicitation et la compréhension de l'expérience. Ces deux sources, l'une extensive, l'autre intensive, se complètent.

◆ Le traitement extensif

Le traitement extensif repose sur l'examen des réponses aux deux premières questions ouvertes de la consultation : En quoi votre métier dans l'enseignement spécialisé s'est-il transformé, en pratique, ces dernières années ? Quelle est la principale difficulté que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier dans l'enseignement spécialisé ?

La formule des questions ouvertes avec un espace généreux pour les réponses permet à chaque répondant de prendre le temps et le recul nécessaires pour développer sa pensée. Pour aboutir à un matériau maîtrisable par les chercheurs, chaque répondant était invité à ne développer qu'un seul point par question, celui qui lui tenait le plus à cœur. C'est de la comparaison de ces milliers de réponses qu'émerge une image globale et nuancée de l'expérience du métier. S'ils présentent de nombreuses convergences, les points de vue exprimés comportent aussi beaucoup de subtilités et de divergences.

En faisant ressortir les perceptions dominantes et les contrastes entre elles et en les reliant quand la chose est possible et pertinente aux catégories de personnel les plus concernées, le dépouillement des réponses permet de construire un « espace des points de vue ». Chaque réponse de chaque membre du personnel à une question ne doit donc pas être considérée comme son point de vue général sur l'ensemble de sa propre expérience mais bien comme une contribution limitée mais relativement approfondie à un travail collectif et au tableau général qui en constitue l'aboutissement.

Si elle représentait une directive nécessaire, l'invitation faite à chacun de s'en tenir à un seul point par question n'en constituait pas moins une forme de violence car elle impliquait de renoncer à faire état d'autres aspects du métier également sensibles. De plus, les différents aspects du métier sont souvent, dans la réalité, étroitement reliés entre eux. Par exemple, un enseignant souligne deux problèmes complémentaires lorsqu'il répond que sa « principale difficulté est de gérer les comportements violents des élèves après une journée sans relâche en raison du manque d'éducateurs pour surveiller les récréations ». On peut dès lors comprendre qu'une bonne partie des répondants ait soulevé plus d'un aspect par question. Il en découle que les pourcentages obtenus par les différents types de réponse dépassent forcément cent et ne sont donc pas additionnables. Leur comparaison n'en permet pas moins d'estimer le poids relatif de chaque type de réponse (en l'occurrence de chaque type de changement ou de difficulté rencontrée) par rapport aux autres types.

◆ L'analyse intensive

Alors que le dépouillement des questionnaires permet la mise au jour de problèmes généraux, les analyses en groupe favorisent la compréhension de la manière dont les problèmes sont concrètement vécus dans les interactions entre les acteurs. Fondé sur l'analyse approfondie et collective de situations concrètes amenées par les participants, le travail en groupe permet de saisir les dynamiques qui animent l'expérience.

La démarche s'articule sur le savoir et l'expérience des participants. Ils ne sont donc pas objets de recherche : la méthode associe les participants au processus de recherche en les amenant à s'interroger sur leurs pratiques, à se remettre en question à partir de situations concrètes qu'ils ont vécues ainsi que des questions et réactions qu'elles suscitent dans le groupe. À travers l'analyse commune ainsi menée, les dimensions centrales de la problématique étudiée, telles qu'elles émergent pour les participants, doivent apparaître. Les interprétations des uns et des autres interagissent et permettent de souligner les convergences, divergences et nœuds problématiques à partir desquels sont dégagés divers enseignements (tant au niveau des enjeux normatifs, institutionnels que des perspectives pratiques). Les résultats de l'analyse en groupe sont donc le fruit d'un processus progressif de discussion et de production collective de connaissances.

Loin d'être simplement « interviewés », les acteurs participent directement à l'analyse dont ils sont coproducteurs, car elle porte sur des expériences concrètes vécues par les enseignants et révélatrices des problèmes étudiés. Les interprétations sont systématiquement recueillies selon un système de tours de table ; elles sont ensuite organisées selon leurs convergences et divergences. L'objectif, en effet, n'est pas de se mettre d'accord sur une interprétation unique mais sur une formulation des désaccords. Les convergences et divergences révèlent les principaux aspects et enjeux du domaine étudié ; les problèmes peuvent dès lors être posés dans des termes qui ont une pertinence du point de vue du travail de terrain des enseignants. Des perspectives pratiques sont enfin dégagées à partir de cette « reproblématisation ». Bref, il s'agit d'une démarche inductive (partant de l'expérience des enseignants pour l'articuler aux enjeux institutionnels) et participative.

1. Les changements vécus et les évolutions perçues

La première question posée vise à recueillir, en guise de premier bilan, les transformations du métier dans l'enseignement spécialisé, telles que perçues par ceux qui les ont vécues : « **En quoi votre métier dans l'enseignement spécialisé s'est-il transformé, en pratique, ces dernières années ?** »

Depuis sa création, il y a 34 ans, (à quelques années près, la durée d'une carrière d'enseignant), l'enseignement spécialisé a connu plusieurs évolutions et réformes qui en ont infléchi les caractéristiques. De plus, en l'espace d'une génération, le regard social porté sur l'« enfant inadapté » et « l'enfant handicapé » s'est partiellement transformé tandis que le renouvellement des grilles de diagnostic et de traitement psycho-médico-social autant que des conceptions éducatives et pédagogiques a conduit à la mise en place de nouvelles approches et méthodes d'intervention, de traitement, d'éducation et de scolarisation.

Au cours des dix dernières années, la population des élèves de l'enseignement spécialisé a connu une progression continue et régulière au niveau primaire, passant de 11.897 élèves en 1990 – 1991 à 15.046 en 2002 – 2003, tandis qu'elle est restée globalement stable au niveau secondaire, de 13.324 en 1990 – 1991 à 15.046 en 2002 – 2003.

Par ailleurs, les transformations objectives de l'enseignement spécialisé ne sont pas toutes imputables au contexte social et institutionnel. Elles résultent pour une bonne part de la dynamique propre des établissements et des équipes éducatives, au gré de l'expérience accumulée, des expérimentations et des innovations mises en place. Un enseignant écrit :

Chaque année, il faut tenir compte du genre d'enfants, du handicap, du nombre d'enfants, de leur personnalité, de l'équipe éducative et de l'organisation de l'école qui change souvent.¹⁸

Enfin, les transformations subjectivement perçues par les professionnels de l'enseignement spécialisé peuvent être liées à leur trajectoire propre, au fil des changements d'attribution, de fonction, d'établissements et tout simplement de leur expérience.

J'étais animatrice pédagogique et je suis devenue directrice. La principale difficulté est de faire face à l'inertie de mes enseignants.

J'ai été enseignant pendant 27 ans avant de reprendre la direction de l'école. Je passe ainsi d'un métier à haute valeur d'innovation et de recherche à un métier de bonne à tout faire et de Monsieur bon office, chargé de recoller les morceaux.

Un changement d'affectation a tout changé. Maintenant, c'est presque le paradis (au niveau déplacements, lieu de travail, enfants, méthodes pédagogiques, travail d'équipe).

De nombreux enseignants font également état de la découverte, voire du choc, qu'a représenté pour eux l'entrée en fonction dans l'enseignement spécialisé – davantage que les professions paramédicales d'emblée préparées à la fonction qui les attendait.

Comment les répondants appréhendent-ils les évolutions dont ils ont été les témoins, les acteurs, et parfois les victimes?

Conséquence de la relative jeunesse de l'enseignement spécialisé, son corps professoral est proportionnellement plus âgé que celui de l'enseignement ordinaire. Ce qui lui donne un recul supplémentaire pour identifier les changements opérés. On relèvera d'ailleurs qu'à cette première question, 9,5% des répondants s'estiment incapables de mesurer les changements survenus parce qu'ils sont entrés trop récemment dans le métier, soit en raison de leur âge, soit en raison de leur parcours professionnel. Effectivement, 42,9% des répondants âgés de 20 à 29 ans ont donné cette réponse. Les jeunes répondants évoquent donc dans une moindre proportion les transformations du métier, présentées ci-dessous. Par ailleurs, 6,7% des répondants pensent que leur métier n'a pas fondamentalement changé au cours des dernières années, attestant d'un sentiment de stabilité et de continuité. Cette stabilité n'est pas pour autant synonyme de routine.

En tant que MEI – MAE, il faut toujours s'adapter : remplacer un titulaire absent, cours très variés.

Mon métier, bien que stable, n'est pas routinier, il y a sans cesse des changements, des évolutions pédagogiques, et une remise en cause de notre enseignement.

Chaque année est un nouveau défi, une nouvelle aventure à vivre, de nouveaux élèves avec leurs propres difficultés, d'où une nouvelle approche, une autre méthode pour résoudre le problème.

Pour le plus grand nombre, les changements évoqués ont trait à des évolutions perçues comme plus structurelles. Pour 37,1% des répondants, ils ont trait à la définition même et au contenu de leur métier ; pour 29,7% d'entre eux, ils se rapportent aux caractéristiques des élèves accueillis dans l'enseignement spécialisé ; pour 23% enfin, ils concernent le cadre légal et institutionnel du métier. Telles sont les trois principales catégories de réponses à la première question.

¹⁸ Des extraits des réponses aux questionnaires sont retranscrits pour donner corps aux propos.

◆ Les mutations de la définition et du contenu du métier

Cette catégorie dominante recouvre trois types de changements ressentis.

Pour 14,6% des répondants, **le métier devient de plus en plus polyvalent** ; il implique de remplir de plus en plus de rôles. Parmi beaucoup d'autres, les extraits de réponses suivants illustrent parfaitement ce sentiment.

Je suis psychologue des élèves et des parents, assistante sociale, assistante judiciaire, médiateur. Cela signifie s'occuper des problèmes sociaux qui occultent mon rôle d'enseignant. Il y a une réduction du temps d'apprentissage.

Il y a une transformation du métier d'enseignant en celui d'éducateur, animateur, formateur, psychologue.

On doit assurer de plus en plus de tâches. La nécessité d'être de plus en plus apte à décoder la "boîte noire" de chaque élève, c'est-à-dire son background familial (quand il existe !), parascolaire, marital, émotionnel, ses contingences médicales (soit des prises ou changement de traitements médicamenteux qui ont parfois un effet inattendu et non souhaité sur l'humeur et la concentration...). C'est une démarche "énergivore".

Pour 12,3% des répondants, **le métier est de plus en plus envahi par les tâches administratives**. Perçu négativement, ce changement est associé aux réformes pédagogiques impulsées et imposées ces dix dernières années. Si ces réformes sont globalement associées à la promotion d'une pédagogie de la réussite, elles se réfèrent plus spécifiquement au niveau secondaire, à la mise en place des formes et à l'introduction du Plan individuel d'apprentissage (PIA). L'inflation des documents à remplir n'est guère perçue comme une ressource aidant à l'exercice du métier mais plutôt comme un moyen de contrôle qui traduit le manque de confiance des autorités à l'égard des professionnels. L'intérêt de ces tâches n'est visiblement ni compris ni partagé par ces répondants.

Le principal changement dans mon métier est la paperasserie idiote des réformes. De plus en plus de papiers à remplir et de moins en moins de temps pour les élèves ; des tâches bureaucratiques au détriment de l'aide aux enfants en difficulté. Cela représente beaucoup de temps pour des résultats décevants.

Nous avons beaucoup trop de papiers administratifs à remplir, comme si nous devions justifier notre travail vis-à-vis des bureaucrates.

Les tâches administratives sont un moyen de pression continu des autorités.

Les répondants de 40 à 69 ans sont proportionnellement deux fois plus nombreux que ceux de 20 à 29 ans à partager ce sentiment. Les jeunes répondants ont-ils une autre conception de la réforme ou le travail administratif pèse-il d'autant plus que l'on a connu un autre mode de fonctionnement auparavant ? Les proportions de répondants qui évoquent ce changement varient également selon les fonctions. La surcharge administrative croissante est particulièrement évoquée par les directeurs et directrices qui sont 21,3% à la déplorer, soit près de deux fois plus que la moyenne des répondants. Curieusement, les éducateurs qui sont, en principe, moins directement concernés par les réformes pédagogiques sont également 19% à éprouver une augmentation des obligations administratives. Certains d'entre eux sont en effet concernés par les tâches administratives de l'école pour d'autres raisons : les normes légales d'encadrement pousseraient en effet certains établissements à engager des éducateurs pour des fonctions administratives.

Troisième évolution perçue concernant le contenu du métier : pour 9,3% des répondants, **la surcharge croissante de travail entraîne stress et angoisse**. Citons à ce sujet :

Être coupé en quatre ne suffit plus.

Je travaille 50 heures par semaine.

Toutes les surveillances et tous les remplacements à assurer, c'est lourd. Avant, les éducateurs de l'IMP (institut médico-pédagogique) s'en chargeaient.

Le principal changement c'est la grosse fatigue des profs et l'épuisement progressif de tout le monde.

Proportionnellement, la tranche d'âge 20-29 ans et le personnel psychologique et paramédical évoquent moins cette évolution. Par contre, 19,4% du personnel auxiliaire d'éducation met l'accent sur la surcharge de travail et l'angoisse qu'elle entraîne. Les éducateurs sont également nombreux à exprimer une demande de clarification des rôles dans l'école et de définition nette des tâches. Comme on le verra plus loin, des conditions de travail caractérisées par la confusion et le flou des missions à remplir génèrent un sentiment inconfortable de perte d'énergie et d'emprise sur son propre travail, sans cesse changeant.

◆ De nouveaux publics et de nouvelles problématiques ?

Pour 29,7% des répondants, la principale évolution ressentie concerne les caractéristiques des élèves. Quatre types de caractéristiques peuvent être distingués : les caractéristiques scolaires, comportementales, sociales et médicales. À nouveau, les membres du personnel âgés de moins de 30 ans sont proportionnellement moins nombreux à mentionner ces évolutions des publics de l'enseignement spécialisé.

Ce sont tout d'abord les caractéristiques scolaires des élèves qui sont évoquées. Pour 11,4% des répondants, **le niveau des enfants est de plus en plus faible** : ils éprouvent de plus en plus de difficultés scolaires, cumulent les échecs, sont de moins en moins motivés, voire refusent la relation pédagogique et ses règles.

J'ai pu observer une baisse de niveau énorme.

Il n'y a plus aucun respect de la notion de je dois faire l'effort, je dois travailler, je dois faire l'effort de la vie en groupe. Non, c'est : "c'est vous qui devez me donner".

Le principal changement est la passivité des élèves, leur attente d'être pris en main, d'être materné, leur demande d'être assistés, leur demande de droits.

Il me semble que ces 5 à 10 dernières années, l'intérêt des élèves est plus "volatile". Plus question de réaliser avec eux des jeux de société à inventer, des romans-photos ou même des montages vidéo par exemple. Avant les élèves étaient très demandeurs d'activités de ce type ... Les projets à long terme s'effiloquent, nos élèves zapent dessus.

Le niveau moyen baisse d'année en année, je consacre plus de temps à éduquer qu'à enseigner. Les programmes sont de plus en plus légers et les élèves de moins en moins motivés, courageux et respectueux. Je constate cette dégradation partout (j'ai enseigné avant dans l'ordinaire), nous ne serons bientôt plus que des éducateurs.

Les répondants qui travaillent dans la forme 3 (formation professionnelle) mentionnent les difficultés scolaires des élèves dans une plus grande proportion que les autres.

Le deuxième type d'évolution relatif aux élèves a trait à leurs comportements. Pour 10,7% des répondants, l'évolution la plus marquante est l'accroissement de **la violence des élèves**, qui souffrent de troubles de plus en plus graves et passent de plus en plus vite à l'acte.

Il y a une augmentation de la violence gratuite, des problèmes d'incivisme et de discipline.

Les élèves sont de plus en plus grossiers, irrespectueux, se moquant des consignes, n'ayant plus peur des sanctions.

Les élèves sont de plus en plus indisciplinés. Peu de sanctions sont prises par la direction face à des actes commis par les élèves (violence des élèves sur les professeurs).

Le troisième type de changement perçu par les répondants et relatif aux élèves est l'importance croissante des **problèmes sociaux, familiaux et culturels**. 9,8% des répondants les soulignent.

Les enfants sont de plus en plus perturbés par des problèmes familiaux (divorces, violences, alcoolisme, pauvreté). Ils sont sans repères et sans aucune limite. Ce sont des enfants sans "guide", sans "balises", les profs sont perdus face à cela.

Je suis confronté à des élèves sans repères, sans valeurs, à la dérive, blasés par tout et intéressés par rien.

La dégradation du tissu social entraîne une paupérisation du public de l'école : avec des obstacles sociaux, familiaux faisant barrage au développement cognitif de l'enfant.

De plus en plus d'élèves sont en crise : divorces, familles reconstituées ...

Ces changements sont en partie attribués aux différentes origines culturelles des élèves, couplées à une orientation discutable vers l'enseignement spécialisé.

Certains élèves arrivent dans l'enseignement spécialisé en raison de leur méconnaissance de la langue française, mais n'ont pas leur place dans ce type d'enseignement.

Enfin le quatrième changement perçu concernant les élèves est d'ordre médical. Pour 6% des répondants, les élèves souffrent de **handicaps mentaux ou physiques ou des pathologies de plus en plus lourds à gérer**.

Il y a de plus en plus de psychotiques, d'enfants psychiatisés.

Les élèves ont des pathologies mentales qui ne relèvent pas du domaine scolaire, ni du comportement, mais plutôt du psychiatrique.

La population change dans le sens que le niveau baisse pour les possibilités et les capacités d'apprentissage ainsi que dans le sens où la plupart des enfants ont un "diagnostic non posé" et que les divers handicaps s'associent pour un seul enfant sans pour autant être "polyhandicapé".

Depuis 20 ans, on voit une évolution des handicaps. Aujourd'hui, l'enseignement spécialisé est loin de l'image d'Épinal du petit mongole tout mignon, tout gentil. Grande évolution des handicaps psychiatriques, troubles comportementaux, sociaux, après les tristes dégâts liés à l'alcoolisme congénital il nous arrive les enfants de toxicomanes avec les troubles psychiques qui en découlent. On doit être de plus en plus polyvalent.

Évolutions scolaires, comportementales, sociales ou psycho-médicales sont bien sûr en grande partie liées. Insister sur les unes plutôt que sur les autres constitue des angles d'approche différents des phénomènes souvent entremêlés. Ces angles d'approche ont des implications sur la manière d'appréhender la réalité et d'y réagir.

◆ Propos mitigés sur les réformes

Les modifications institutionnelles du monde scolaire au cours de ces dix dernières années représentent le troisième ensemble des changements les plus souvent évoqués (23%). Ces modifications n'ont pas épargné l'enseignement spécialisé bien qu'il ne soit pas concerné par toutes les mesures prises et que celles-ci soient variables selon les niveaux, les formes et les types d'enseignement. Il est essentiellement question ici de la réforme de l'enseignement secondaire de forme 3 de 1993. C'est dire son poids pour les enseignants concernés.

12,2% des répondants déplorent les effets négatifs des réformes sur leur travail. Ils les jugent inutiles, inadaptées, irréalisables, incohérentes, déstabilisantes pour les élèves et les professeurs. On trouve deux grandes dimensions à ce propos.

La première dimension révèle une **incompréhension des avantages et de l'intérêt pour les professionnels** des nouvelles prescriptions légales. L'absence d'explication et de suivi des dispositions décrétales a pour principal effet de chambouler les repères dans les pratiques sans assurer un nouvel équilibre. Les doutes, les angoisses et les remises en cause prennent place sans qu'une aide ou un soutien dans le travail soit saisi et exploité.

Trop de modifications pédagogiques en trop peu de temps.

Trop de réformes successives et contradictoires.

Les principaux changements sont liés au climat général des réformes successives et au déni de nos besoins (capital période raboté, moins d'accès aux paramédicaux ...).

Les réformes nous ont été très mal expliquées.

On nous impose de nouvelles méthodes qui ne sont que d'anciennes manières de travailler avec de nouvelles étiquettes qu'il faut absolument utiliser pour être dans le ton.

Ce constat rejoint les propos tenus dans les consultations de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaires. La mauvaise diffusion et le manque d'explication des réformes à ceux qui doivent les mettre en œuvre sont désignés comme les points faibles du processus de changement. Celui-ci échoue à impliquer les enseignants dans le processus d'amélioration qu'il poursuit. Le contenu des réformes est une chose, la manière dont il est transmis aux acteurs de terrain en est une autre, mais les deux aspects sont essentiels au bon fonctionnement du système.

Une deuxième dimension concerne **les méthodes pédagogiques elles-mêmes**, notamment le travail par compétences. Les répondants soulignent ici une série d'incohérences et de problèmes liés aux nouvelles mesures qui rendent le métier plus difficile. Parmi ces incohérences, on retiendra notamment le manque de temps pour les concertations, le manque de moyens adaptés aux objectifs poursuivis, les changements de statut de certains cours, les modifications dans l'organisation des classes et la perte de temps due à tous les documents à remplir.

Les réformes prennent un temps fou, c'est du temps perdu.

Les compétences demandées par la réforme dépassent les capacités de nos élèves.

Le principal changement est la pression sur la conscience professionnelle pour faire acquérir une quantité de matière en un temps donné, alors que même le drill ne peut respecter ce temps. Le fait d'uniformiser l'enseignement spécialisé alors que ce sont tous des cas particuliers pose problème ; le fait de prendre l'enseignement et l'enseigné comme des "robots". En quoi nos études peuvent nous servir !!!

Présent à des degrés divers chez toutes les catégories de répondants, ce double point de vue critique sur les réformes est particulièrement exprimé par les directeurs (21,3% d'entre eux) qui sont majoritairement des hommes. Assez logiquement, les 20-29 ans, dont la plupart n'ont jamais connu d'autres méthodes que celles prônées par la réforme, sont proportionnellement moins nombreux à partager ce point de vue. Une forte différence apparaît toutefois entre les réseaux. Les répondants du réseau communal et provincial sont 7,5% à tenir ces propos négatifs sur la réforme alors que ceux du réseau libre confessionnel sont 17% à adhérer à ce point de vue.

Il est à souligner que 5,5% des répondants soulignent en revanche une série d'évolutions positives en rapport avec la réforme. Ces **effets positifs** touchent tant à l'organisation des

enseignants et de l'école qu'à la pédagogie. Un certain nombre de dispositions aide les enseignants à préparer leurs cours ; elles rendent leur travail plus clair et leur fournissent de bons repères. Elles font entrer plus de démocratie dans l'école. En particulier, la mise en place du conseil participatif et du projet d'établissement est vécue comme positive. Sur le plan pédagogique enfin, les élèves y trouvent des bénéfices :

Avec le passage en phase, les élèves sont moins freinés dans leur progression scolaire et peuvent avancer plus rapidement dans leurs études.

Les PIA permettent d'être plus objectif dans l'évaluation de l'élève en visant un objectif prioritaire chez l'élève.

Le programme intégré permet une sélection des compétences pour parer au plus pressé vu les lacunes accumulées par les élèves (gain de temps, interdisciplinarité d'un même contenu).

Suite à la réforme, nous avons mené un grand travail de remise en question, d'analyse et de précision de nos méthodes de travail et des techniques d'évaluation de nos élèves. D'une pédagogie un peu « instinctive », nous passons à un démantèlement de nos procédés, de nos objectifs, de notre vocabulaire d'enseignant pour rentrer cela dans des cadres nouveaux, plus précis, certainement plus mûris et communs à tous. Cela est passionnant, souvent difficile, car nous sommes peu aidés, nous avons l'impression parfois de tâtonner et nous nous heurtons souvent à des réticences.

11,9% des répondants du niveau maternel, 10,6% des directeurs et 10,2% des personnels psychologiques et paramédicaux ont souligné ces aspects positifs de la réforme, ce qui en fait des catégories proportionnellement plus enthousiastes sur la réforme que les autres. Particulièrement concernés par les changements législatifs, les directeurs sont donc proportionnellement plus nombreux à avoir choisi de s'exprimer, que ce soit en termes positifs ou négatifs, sur les questions ayant trait aux réformes.

Trois grands ensembles de changements ressentis par les répondants ont donc été mis en évidence. En ordre décroissant d'importance quantitative, ils portent sur le contenu du métier, sur les caractéristiques des publics scolaires et sur les effets du cadre légal et des réformes pédagogiques. Ces trois types de changement s'articulent intimement. Face à un public dont les caractéristiques se dégradent en termes de difficultés scolaires, sociales, affectives, comportementales ou médicales, face à un cadre institutionnel qui impose de nouvelles approches et de nouvelles pratiques de travail avec les élèves en difficulté et/ou handicapés, l'essoufflement et la dislocation menacent le métier.

Dans ces conditions, le dispositif tend à poursuivre des buts de survie et à maintenir un équilibre précaire. La tendance du système est alors au pire de tourner sur lui-même et au mieux de s'efforcer malgré tout de poursuivre les objectifs premiers d'instruction et d'éducation de chaque élève, grâce à l'énergie et à la « vocation » de ceux qui y travaillent. Les modifications vécues par les acteurs de l'enseignement spécialisé relèvent d'aspects fondamentaux relatifs à l'identité et au fonctionnement du dispositif.

2. Les tensions professionnelles

Madame !¹⁹

Je travaille dans un institut pour sourds et aveugles. Je suis professeur de cours généraux de formation mais là, je suis professeur d'atelier de bureau. Je suis la plus jeune des professeurs. Les conditions de travail sont déplorables et depuis longtemps, j'espère qu'un inspecteur vienne voir. Un jour, un inspecteur arrive dans l'école. Je demande qu'il passe dans ma classe. J'ai un éventail important de handicaps dans ma classe - mes élèves ont 6 handicaps différents. J'ai plusieurs locaux et je cours de l'un à l'autre. J'ai déjà déménagé pour les rapprocher. Alors, dans la forme 3, j'ai un sourd profond, deux élèves qui tentent plus ou moins de se débrouiller, un élève myope. Dans la forme 4, j'ai des élèves de troisième professionnelle en technique de secrétariat. Là, je suis obligée de suivre le programme de la Communauté française, mais je n'y arrive pas. Et je dois gérer tout ça en 50 minutes. Quand je fais le bilan, je me dis que je n'ai rien foutu sur un an. Mais l'inspecteur n'a rien compris. Il m'a dit "Bravo !". On nous dit : "Proposez vos programmes". Je le fais, mais je n'ai jamais de réponse. Donc je gère comme je peux sur le terrain.

L'enjeu : Quelle est ma responsabilité ? Il faut gérer les différents élèves, les différents problèmes, les différents programmes. Le choix du titre ? "Madame" parce que je n'entends que ça.

« Quelle est la principale difficulté que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier dans l'enseignement spécialisé ? » Telle était la deuxième question posée dans le cadre de la consultation. Nombreux sont, ici aussi, les répondants qui ont développé plus d'un élément de réponse à cette question. De plus, les journées de travail avec les quatre groupes de professionnels de l'enseignement spécialisé, basées sur l'analyse de situations concrètes, positives ou négatives, ont permis, au-delà de l'énoncé des difficultés rencontrées, d'en décortiquer les ressorts et les enjeux. C'est à partir de ces deux sources, l'une extensive, l'autre intensive, que peut se construire une explicitation et une compréhension des tensions éprouvées par les professionnels dans l'accomplissement de leurs missions.

Le dispositif ne se réalise que dans l'action des professionnels. C'est dans leurs pratiques que s'actualisent, plus ou moins conformément, les finalités de l'enseignement spécialisé. Les décrets et les circulaires, l'organisation des établissements, le calcul et la répartition du capital-période, la définition des formes et des types et les regroupements d'élèves qu'ils induisent, les programmes et les méthodes pédagogiques, les moyens octroyés se répercutent en fin de compte, comme contraintes ou comme ressources, sur le métier des professionnels. C'est à ce niveau, sur le terrain et dans l'expérience concrète, que peut donc s'éprouver la cohérence, comme les incohérences, du dispositif mis en place. Le récit « Madame ! » en constitue une illustration édifiante.

Or précisément, nous venons de le voir dans la caractérisation des changements vécus par les professionnels, la définition du métier et des différents métiers est parfois problématique, les contours des différents rôles apparaissent flous. Les métiers du spécialisé sont divers, et le métier d'enseignant dans le spécialisé est diversifié. Parmi les changements relevés par les répondants, la polyvalence accrue des rôles et des fonctions a été mise en exergue par près de 15% des répondants. Il importe donc d'identifier les tensions vécues dans l'exercice du métier ou plutôt des métiers dans l'enseignement spécialisé. Quelles sont en définitive les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier ?

¹⁹ Au cours des deux journées d'analyses en groupe, plusieurs dizaines de récits vécus par les narrateurs ont été présentées et discutées. Parmi eux une dizaine a été analysée en profondeur. Plusieurs d'entre eux sont retranscrits.

◆ Les dimensions du métier

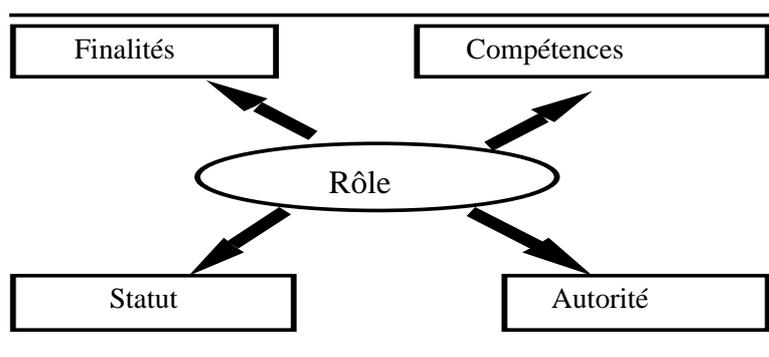
Pour rendre compte des axes de tensions qui parcourent les métiers du spécialisé et y situer la variété des expériences concrètes, il est utile de se référer aux différentes dimensions de leur(s) rôle(s) professionnel(s). De manière générale, on peut définir l'exercice du métier par l'articulation de quatre dimensions essentielles :

Une finalité ou des **finalités** qui lui donne(nt) son sens culturel. Un rôle professionnel est tout d'abord défini par les finalités qu'il poursuit, par les missions et les objectifs qui lui sont assignés.

Des **compétences** qui constituent la qualification du professionnel. Pour réaliser les finalités qu'il poursuit (enseigner, socialiser, rééduquer ...) et donc pour remplir son rôle, le professionnel met en oeuvre une série de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être plus ou moins spécifiques.

L'exercice d'une **autorité** qui caractérise la relation du professionnel à son public. L'action d'un professionnel s'exerce par rapport à autrui – dans ce cas-ci, l'élève – qui est le destinataire et le bénéficiaire de son action. Le terme d'autorité n'a ici aucune connotation péjorative ou normative ; il vise simplement à désigner la relation entre le professionnel et son public et à identifier les conditions auxquelles cette relation est perçue comme légitime.

Un **statut social** constitué des rétributions du professionnel. En échange des finalités qu'il poursuit en déployant ses compétences à l'égard de son public, le professionnel reçoit des rétributions matérielles (salaire, pécule de fin d'année ...) ou symboliques (image sociale, reconnaissance ...). Les rétributions peuvent être formelles ou informelles, internes à l'institution où le professionnel exerce son rôle ou externes à celle-ci. Son statut social sera ainsi plus ou moins élevé.



À partir de cette petite grille d'analyse, il est donc possible de s'interroger sur les tensions et les difficultés éprouvées par les professionnels de l'enseignement spécialisé. Elle a été établie à partir des réponses au questionnaire, afin de pouvoir répertorier et quantifier les aspects du métier sur lesquels les répondants ont mis l'accent. Elle a également été utilisée au cours des analyses en groupe lorsqu'elle s'est avérée utile pour synthétiser les convergences et les divergences dans l'analyse des situations concrètes.

Ce qui importe dans le cadre de cette consultation, ce n'est pas la définition officielle du rôle mais bien la manière dont il est vécu et perçu par les professionnels eux-mêmes. Ce sont précisément les écarts entre le rôle institutionnellement prescrit, le rôle tel qu'il est imaginé, et

le rôle tel qu'il est effectivement vécu, qui peuvent être la source des dissonances éprouvées par les professionnels. Comment les enseignants et les autres professionnels de l'enseignement spécialisé définissent-ils les finalités de leur rôle ? Se sentent-ils en porte-à-faux par rapport aux finalités officielles qui leur sont assignées ? Quelles difficultés éprouvent-ils sur le plan de leurs compétences ? Comment vivent-ils la relation avec les élèves et leurs parents ? Comment perçoivent-ils leur statut ? Quelles sont les évolutions, les difficultés et les tensions qui sont vécues sur chacune de ces dimensions du rôle ou dans leur articulation ? La définition du rôle et les tensions identifiées varient-elles selon les fonctions ?

◆ Des finalités incertaines et partiellement impraticables

La tension au niveau des finalités poursuivies est inscrite dans la définition même de l'enseignement spécialisé.

En tant qu'**enseignement**, l'enseignement spécialisé poursuit des objectifs d'apprentissage (d'acquisition par les élèves de seuils de compétence), de formation, de qualification professionnelle. Sur le plan scolaire, la visée ultime affichée de l'enseignement spécialisé demeure l'intégration ou la réintégration des élèves dans l'ordinaire. Sur le plan professionnel, c'est bien la préparation des élèves à l'exercice d'un métier qui est principalement poursuivie.

En tant que **spécialisé**, l'enseignement spécialisé spécifie et adapte ces finalités générales aux besoins et aux potentialités des élèves. Les objectifs d'enseignement sont ainsi modulés en fonction des types, des niveaux de maturité, des formes et des phases. Complémentairement ou alternativement aux objectifs d'enseignement ainsi modulés, le dispositif de l'enseignement spécialisé poursuit d'autres finalités parfois qualifiées de « pré » ou de « para » scolaires : socialisation, adaptation, communication, autonomie. C'est à la prise en compte de ces finalités thérapeutiques, sanitaires, comportementales que répond, notamment, la présence du personnel psychologique, social et paramédical.

En pratique, dans l'expérience concrète des enseignants pris entre les exigences des programmes et les réalités de leurs élèves, la tension entre la finalité d'enseignement d'une part et tout le reste d'autre part (éduquer, socialiser, voire occuper les élèves) est loin d'être résolue. À maints égards, c'est la finalité même d'enseignement, telle que mesurée par le respect des programmes et l'obtention d'un diplôme qui apparaît problématique à de nombreux enseignants.

L'incapacité de poursuivre effectivement les missions assignées représente la principale difficulté pour 18,1% des répondants. Essentiellement enseignants, ces répondants se sentent dépourvus des moyens nécessaires à la poursuite des objectifs. Les objectifs qui posent problème sont surtout ceux que la réforme impose. Les résultats obtenus avec les élèves sont très faibles par rapport aux efforts réclamés aux enseignants.

La principale difficulté que je rencontre est de donner une leçon qui soit une leçon et non une masse de travail pour "occuper" les élèves... mais une leçon avec de nouvelles choses à apprendre... très difficile !

En T4 F4, le programme est identique à celui de l'enseignement ordinaire. Que faut-il faire ? : Ne pas suivre le programme et s'adapter au rythme et à la réalité vécue par les élèves, au risque d'une non homologation du diplôme ; et alors quel avenir pour nos élèves en T4 F4 ? Ou bien faut-il suivre le programme sans tenir compte des difficultés de nos élèves ? Aucune solution de la part de l'inspection. J'enseigne dans 12 classes, 17 programmes différents.

La principale difficulté que je rencontre est de suivre le programme de l'enseignement fondamental dans le type de classe où je travaille. L'enseignement spécial demande tant d'énergie (structure à replacer au

quotidien) qu'il devient très difficile de suivre un programme. De plus il peut y avoir plusieurs niveaux différents au sein de la classe, de sorte que le travail demandé (préparations, cahier des matières ...) nous prend encore plus de temps.

La tension par rapport aux finalités se pose tout particulièrement dans le rapport aux programmes et aux objectifs de qualification et d'insertion professionnelle, au point que des participants aux analyses en groupe évoquent l'hypocrisie des discours officiellement tenus aux élèves et à leurs parents :

Discours du directeur aux parents en début d'année : "On va passer une bonne année à bien se former". On les vole. On promet aux élèves qu'on va leur donner une formation. Cet objectif n'est pas accessible pour la plupart des enfants. Certains travailleront peut-être, mais les autres ? Où vont-ils aller travailler après ? On parle d'enseignement spécial, spécialisé, adapté mais les discours sur l'insertion professionnelle "Vous irez à tel endroit", je n'y crois pas. Ils n'iront pas. Je leur enseigne la soudure et je pense que c'est absurde.

On pourrait croire que cette tension est spécifique à certains types de l'enseignement spécialisé seulement. La hiérarchisation des types et des formes exprime en effet leur plus ou moins grande distance par rapport aux objectifs de l'enseignement ordinaire et aux objectifs d'insertion professionnelle. Il n'en est rien. C'est aux différents niveaux que cette tension s'observe : de l'interrogation de l'enseignant dans le type 2 sur la pertinence de maintenir dans une structure scolaire des enfants qualifiés de T2 profonds, aux doutes de l'enseignant dans la forme 3 quant aux possibilités réelles de formation et d'insertion professionnelle future de ses élèves, il y a bien là une tension récurrente et transversale. Logiquement, cette tension est d'abord vécue par les enseignants qui, du fait de leur formation, de leur fonction et de leurs missions, y sont structurellement confrontés, au risque d'une dissonance par rapport à leur identité professionnelle. Sans être absente, elle est nettement moins évoquée par les éducateurs et le personnel paramédical et psychologique.

Dans la mesure où l'individualisation permet de ne plus référer la progression de l'élève à une norme scolaire moyenne posée *a priori*, mais de déterminer les objectifs de chacun en fonction de ses potentialités, l'individualisation des apprentissages à travers la mise en place d'un Plan d'apprentissage individualisé pour chaque élève pourrait constituer une réponse aux difficultés rencontrées dans la poursuite des objectifs. Si cet objectif d'individualisation des apprentissages est valorisé et revendiqué par la plupart des enseignants qui se sont exprimés à ce propos, ils sont tout aussi nombreux à en déplorer l'impraticabilité dans les conditions concrètes où ils se trouvent (nombre d'élèves, hétérogénéité des classes ...). Il est difficile d'assurer la pédagogie individualisée dans un contexte où les problématiques de certains élèves absorbent régulièrement l'entière attention de l'enseignant.

La principale difficulté que je rencontre est de ne pas pouvoir donner autant d'attention à tous les enfants : "ne pas se couper en 2 ou 3 ...". Vu la diversité des possibilités et des difficultés de chacun, ils sont regroupés dans une classe puis dans des sous-groupes de travail, mais cela ne permet pas encore d'aider individuellement chaque enfant ou de leur donner le temps d'expérimenter, de comprendre, d'assimiler, d'agir et de faire.

Cette multiplicité de finalités poursuivies se traduit par un sentiment de dispersion et d'éclatement des rôles. Dans le spécialisé, assurer les apprentissages ne représente qu'un aspect, parfois mineur, du métier d'enseignant. 11,1% des répondants estiment que leurs tâches sont trop lourdes, que leur rôle est trop multiple et diversifié.

Éduquer, soigner, rassurer, surveiller, gendарmer ...

Être assistant social, parent, psychologue, avocat, flic et ... enseignant, c'est trop !

Il y a une transformation du métier d'enseignant en celui d'éducateur, animateur, formateur, psychologue ...

Le handicap de mes élèves devenant de plus en plus lourd, je suis amenée à materner, écouter, consoler, guider, plus qu'enseigner.

Notre travail n'est plus uniquement du travail de pédagogue ; il est surtout lié à la problématique et aux difficultés sociales vécues par les enfants, leurs conditions familiales et de vie.

Cela fait plusieurs années que je n'enseigne plus. Mon activité principale est de gérer l'absentéisme et d'essayer de promouvoir un peu de civisme dans les comportements.

Le sentiment de dispersion est également renforcé par la multiplication des tâches perçues comme annexes et périphériques mais qui, en absorbant l'énergie des enseignants, leur donne le sentiment de les détourner de leur mission principale :

Ma principale difficulté c'est : des plages horaires gonflées au maximum afin d'assurer les permanences d'accueil et de surveillance, des heures de travail supplémentaire en dehors de l'école pour résoudre des situations qui entravent l'évolution de nos jeunes, une insatisfaction de ne pouvoir atteindre les objectifs pédagogiques que l'on s'est fixés par manque de temps, l'essoufflement, le découragement, la démotivation.

Ma principale difficulté est le manque de personnel et le cumul de tâches les plus diverses : enseigner, organiser les stages en entreprise, nettoyer les classes, apporter du matériel pour pouvoir travailler (craies, éponges, calculettes ...) et participation à de nombreuses réunions qui empêchent une préparation convenable des cours.

Je manque de temps pour les choses importantes car j'en perds dans ce qui est inutile : nous faisons de plus en plus de travail dans l'urgence ; beaucoup plus de travail administratif inutile, qui occasionne une perte de temps pour du travail pratique et efficace pour les élèves ; la gestion des cas difficiles et des épisodes violents laisse moins de temps pour l'enseignement en lui-même ; beaucoup de temps passé à l'appropriation du programme intégré alors que nous manquons de temps pour une analyse de la population de notre école et des programmes spécifiques à élaborer.

La confusion des rôles et des finalités de chacun est un problème central. Le grand nombre d'intervenants différents rend laborieux de définir et de délimiter les rôles dans le système complexe qu'est l'enseignement spécialisé. Les membres du personnel paramédical et psychologique (à raison de 26,1% d'entre eux) et les auxiliaires d'éducation (15,8% d'entre eux) sont proportionnellement les plus nombreux à soulever cette difficulté. Dans le même registre, 4,2% des répondants regrettent le **surcroît de tâches administratives**. Remplir des documents, compléter des formulaires, fournir des preuves et des justificatifs de tous ordres semblent particulièrement peser sur les directeurs, qui éprouvent, tout comme les enseignants, un décalage entre leur rôle supposé et leur rôle effectif dans l'établissement.

◆ Des compétences insuffisamment adaptées

Un paradoxe de l'enseignement spécialisé, qui a en charge des élèves présentant des difficultés spécifiques, est qu'il ne dispose pas d'un personnel suffisamment spécialisé. Il y a là une deuxième source de tension pour les enseignants. Normalisés par leur propre parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire et à l'école normale, de nombreux répondants font état de leur inadaptation à l'enseignement spécialisé.

5,4% des répondants, principalement enseignants, identifient comme principale difficulté **les lacunes de leur formation initiale** : inadaptée, insuffisante, pas spécialisée pour le spécialisé !

Il y a un énorme manque au niveau de notre formation de base. Auparavant, on exigeait une formation obligatoire pour entrer dans l'enseignement spécial et être nommé. Actuellement, les professeurs engagés n'ont parfois aucune compétence. Ils sont là car on manque de professeurs. Ils peuvent suivre un CAP. En attendant, ils enseignent !

Je revendique le droit à être spécialisé. On dit enseignement "spécialisé", or les gens ne sont pas formés. On y entre, on n'est pas formé, on n'est pas préparé, on n'est pas armé, on part ou on reste.

Les difficultés liées à un déficit de formation sont particulièrement aiguës dans les types qui accueillent des élèves présentant des handicaps ou des déficiences spécifiques (encore que cela soit en principe le cas de chacun des types !). Proposé par un logopède, le récit « SOS formation » en constitue, parmi d'autres, une bonne illustration :

SOS formation

Il s'agit de l'histoire de plusieurs enfants dysphasiques inscrits dans mon école, parce que la direction les accepte et fait même de la publicité pour l'école arguant du fait que nous avons une structure adaptée à eux. Or, aucun enseignant, dans l'école, n'est formé en dysphasie et je suis la seule à pouvoir, dans le cadre de mon travail, répondre EN PARTIE aux problèmes engendrés par leurs difficultés. Certains enseignants parmi les plus jeunes souhaiteraient une (des) formation(s) mais celles qui sont organisées le sont en dehors (ou pendant) des heures de travail et sont coûteuses.

De même, le témoignage d'une enseignante réaffectée dans l'enseignement pour enfants sourds, sans rien connaître de la langue des signes, soulève bien l'importance de la formation et les difficultés très concrètes que les lacunes à ce niveau posent aux enseignants et aux élèves :

Importance de la formation ! Lorsque je suis arrivée, je me retrouve dans une classe de personnes sourdes. Or, je ne signais pas. Mais ma réaffectation a mis dehors une temporaire qui commençait à signer - c'est déjà une chose. Sans obligation de la part de ma direction, j'ai décidé d'apprendre la langue des signes. C'est très difficile. Et cela n'a pas été bien accepté par les élèves. "Comment peux-tu vouloir m'apprendre une langue que toi-même tu apprends à l'école alors que je la pratique depuis 15 ans ?". Je voulais apprendre la langue des signes pour qu'il y ait un moyen de communication. Sinon comment faire ?

Ces deux situations montrent que la problématique des compétences ne relève pas seulement de la formation initiale des enseignants. Dans les deux situations évoquées, les choix et les impératifs de survie des établissements, les règles de réaffectation, le manque d'accessibilité des formations continuées contribuent également, voire davantage, au déficit de compétences rencontré sur le terrain.

Les difficultés de recrutement des enseignants dans le spécialisé accentuent les problèmes de compétences, à la fois parce que les nouveaux engagés n'ont pas toujours la formation, l'expérience et la motivation requises et parce que les remplacements, notamment pour les formations, sont difficiles à assurer.

Nous souffrons d'une pénurie d'enseignants dans le spécialisé, entre autres, en cas de remplacement (congé-maladie, fourche, formation, ...).

On trouve de moins en moins de personnel qui accepte de travailler dans le spécial, on reste longtemps sans maître spécial de religion, ou on engage des institutrices maternelles pour remplacer une institutrice primaire.

Ces constats un peu brutaux doivent toutefois être nuancés. Ils ne rendent pas justice aux démarches entreprises par les enseignants, par les équipes éducatives et par les directions pour développer leurs compétences individuelles et collectives.

J'ai découvert des alternatives pédagogiques ou de nouvelles techniques stimulantes.

J'ai tenté de traduire les lectures et expériences socio-constructivistes et cognitivistes dans mon expérience quotidienne d'instituteur, j'ai tout de suite remarqué l'impact évident et fort de cette nouvelle méthodologie.

Ce qui a changé dans le métier de logopède, c'est l'apparition de l'informatique : c'est du positif au niveau de la rééducation.

J'ai découvert de nouvelles approches thérapeutiques : la rééducation neuro-pédiatrique et la rééducation en psychomotricité.

Si l'offre de formations continuées permet de rencontrer en partie cette demande de savoirs, savoir-faire et savoir-être, une partie des répondants déplore les manques et les difficultés qui subsistent à ce niveau. 2,4% d'entre eux pointent ainsi comme principale difficulté **le manque de formations continuées, spécifiques, adaptées et praticables**. Si les regrets exprimés portent parfois sur l'intérêt pratique ainsi que sur le contenu et la diversité des formations proposées, ce sont principalement les problèmes organisationnels posés par le suivi des formations qui sont mis en exergue, en particulier les difficultés d'assurer les remplacements lors des formations.

Les formations continuées chamboulent l'organisation et prennent trop de temps.

Les formations sont obligatoires mais pas toujours fructueuses. Je me suis inscrite à des stages, à mes frais et pendant les week-ends et en soirée. Malheureusement, il n'y a pas de reconnaissance officielle ni de subsides pour ces formations privées.

Les formations obligatoires sont intéressantes, mais elles perturbent le fonctionnement vu l'impossibilité d'assurer les remplacements.

Pas de possibilité de formation pour les titulaires, car aucun remplacement n'est prévu pour les absences occasionnées par ces formations.

En outre, pour une bonne part des répondants, les compétences s'acquièrent par l'expérience et la pratique. Pour les enseignants qui font le choix de se diriger ou de rester dans l'enseignement spécialisé, l'envie autant que la nécessité de s'adapter aux besoins et aux potentialités de leurs publics conduisent certains à une remise en question et à une recherche pédagogique permanente :

De par mon expérience au fil des années, mon enseignement s'est transformé peu à peu dans la façon d'approcher les enfants.

Les quelques années passées dans l'enseignement m'ont permis d'acquérir une clarté, une patience et une organisation que je n'avais pas au départ.

Mon métier se caractérise par une recherche pédagogique qui continue, qui progresse. J'ai l'envie de poursuivre dans ce sens.

Afin de sensibiliser les enfants au "plaisir de lire", j'ai créé une bibliothèque ouverte à tous les enfants de l'école.

L'arrivée dans l'enseignement spécialisé a représenté un choc et une découverte. Il a été nécessaire de s'adapter.

Ma difficulté personnelle a été de prendre de nouvelles marques pour m'adapter aux types de handicap et au niveau de mes élèves.

Enseigner dans l'enseignement spécial est très différent de l'ordinaire ; il faut adapter le cours en fonction des différents cas.

Étant institutrice primaire, ayant des élèves de T2 dont le niveau est maternel, j'ai dû modifier ma manière de travailler, j'ai dû me documenter et m'informer. Toute ma façon de travailler était à revoir.

L'adaptation à l'enseignement spécialisé est un processus plus profond que les multiples expérimentations et innovations, ou que la découverte et le développement de nouveaux outils pédagogiques par les enseignants. Ceux qui, au fil de leur expérience, ont le sentiment d'avoir réussi à s'adapter à l'enseignement spécialisé témoignent d'un changement de regard sur – et de conception de – l'enseignement, d'une transformation de leur représentation et de leur approche des enfants et des adolescents avec lesquels ils travaillent. Pour ceux-là, les frustrations liées au sentiment d'inadéquation de leurs compétences cède la place à la

satisfaction d'avoir pu, souvent au prix d'une démarche personnelle, redéfinir positivement leur rôle et leurs compétences²⁰.

◆ Les difficultés à assurer une relation d'autorité légitime et reconnue

C'est dans les relations avec les élèves, enfants et adolescents, que réside le cœur du métier. C'est dans les gratifications qu'elles procurent que les professionnels de la relation que sont les enseignants, éducateurs et paramédicaux, situent les principales satisfactions de leur métier.

Je travaille dans l'enseignement spécialisé depuis 1987. En aucun cas, je ne voudrais travailler dans l'enseignement ordinaire. C'est un travail très fatiguant physiquement et psychologiquement, mais au bout du compte chacun des enfants, à sa façon, nous le rend. Rien qu'un regard et on les comprend.

J'adore mon métier dans le spécial car les enfants ont une chaleur humaine très profonde malgré leurs problèmes divers.

• *Des élèves difficiles, faibles et handicapés*

C'est également à ce niveau que beaucoup de répondants situent les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Qu'il s'agisse d'établir les premiers contacts avec les élèves ou d'assurer dans la durée les conditions de base de la relation éducative et pédagogique, la difficulté de construire une relation d'autorité légitime et positive s'impose comme une préoccupation majeure des répondants.

Plus du tiers des répondants à la consultation situent la principale difficulté dans la gestion et la prise en charge des élèves. Les difficultés évoquées à ce niveau sont de trois ordres. Elles sont tantôt associées aux problèmes comportementaux des élèves, tantôt à leurs difficultés scolaires, tantôt aux problématiques liées à leurs handicaps. Ces trois types de problématiques sont souvent associés, et ont tendance à être attribués aux caractéristiques mêmes des publics de l'enseignement spécialisé.

Pour 18,7% des répondants, le principal problème réside dans la difficulté à **gérer les comportements d'élèves à la fois perturbés et perturbateurs**. Comment faire face à leur agressivité, à leur violence verbale ou physique, à leur grossièreté et à leur impolitesse ? S'observant aussi bien dans les classes, dans la cour de récréation qu'après l'école, les situations violentes ne laissent pratiquement aucun répit au personnel. L'agressivité des élèves est tantôt dirigée vers d'autres élèves, tantôt vers des membres du personnel eux-mêmes dont la patience et la résistance sont sans cesse mises à épreuve.

Ma patience et ma perméabilité aux grossièretés et injures s'amenuisent, ainsi que ma tolérance au bruit. Un élève de type 2 m'a giflé et donné des coups de pied en décembre dernier. Alors il faut être de plus en plus psychologue et diplomate.

Ma principale difficulté est la violence verbale et physique des élèves (entre eux surtout). Nous ne sommes pas là pour les éduquer à la place des parents. Nous ne sommes pas non plus formés pour prendre des cas graves en charge !

La principale difficulté que je rencontre est de gérer les problèmes de comportement déviant. De plus en plus se retrouvent dans l'enseignement spécialisé, des enfants relevant d'établissements psychiatriques.

²⁰ Le récit « L'incident piscine » retranscrit page 63, porte sur le point de départ d'une remise en question de l'approche pédagogique suivie jusqu'alors par un professeur de gymnastique. Il indique bien à quelles conditions individuelles et collectives peut s'opérer cette requalification des compétences.

Nous n'avons ni les compétences ni l'encadrement nécessaire pour aider ces enfants dans leurs difficultés propres.

Les élèves sont de plus en plus grossiers, irrespectueux, se moquant des consignes, n'ont plus peur des sanctions ... Les profs ont peu de moyens pour intervenir.

Il est devenu plus difficile de gérer les comportements et maintenir la motivation des élèves. Il faut être beaucoup plus vigilant, toujours derrière les élèves.

Pour les femmes, ce n'est pas évident du tout. Alors on s'habitue à se faire insulter du matin au soir dans les couloirs, gratuitement. Grosses insultes qui ne sont même pas liées à une remarque de discipline car là, "c'est mortel". C'est difficile à supporter.

Appels au secours

Il s'agit de l'histoire d'un cas précis récemment vécu et concernant un de mes élèves qui, âgé de 11 ans, présente de graves problèmes psychologiques et comportementaux provoqués par un milieu familial perturbé.

Son attitude constamment agressive détruit l'ambiance de travail au point de déstabiliser les autres élèves. Je dois à tout moment intervenir, restructurer, me pencher à nouveau sur son cas, récupérer les élèves distraits par cette ambiance, tâcher de revenir à la matière qui doit être enseignée, m'interrompre une énième fois... et constater en fin de compte qu'une heure de cours ou même une après-midi entière se sont envolées à ne pas progresser.

Proportionnellement et logiquement, les répondants du niveau maternel et les paramédicaux ont moins mentionné ce type de difficultés (respectivement 7,6% et 8,8% d'entre eux) que les enseignants du secondaire et les éducateurs. Il est certain que les élèves du secondaire ont souvent un parcours difficile déjà long qui favorise les comportements agressifs. Le travail du personnel paramédical et psychologique s'effectue généralement sur base de rencontres individuelles avec les élèves (rééducation, logopédie, psychothérapie ...) qui se déroulent généralement dans un espace plus calme, à l'écart du tumulte de la vie collective de l'école, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants et les éducateurs.

Les difficultés proprement scolaires des élèves constituent le deuxième problème relatif au public de l'enseignement spécialisé (15,2% des répondants). La motivation et les capacités des élèves sont faibles et souvent dues à un passé d'échecs en cascade qui compromet leur concentration et leur implication.

La principale difficulté que je rencontre est la régression du niveau des élèves, l'augmentation de l'illettrisme avec une demande d'être assisté pour toute la vie. Ce sont des problèmes pour lesquels les structures ne sont pas adaptées.

Rares sont les compétences vraiment acquises.

Les enfants ne sont plus concentrés et sont moins perméables à ce qui ne passe pas par le subterfuge de l'écran (ordinateur, TV, etc).

À l'instar des problèmes de comportements violents, les problèmes scolaires des élèves sont mentionnés par une plus grande proportion de répondants du niveau secondaire, particulièrement en forme 3 et en forme 4 (formation professionnelle et formation technique, artistique et professionnelle). Par contre, les éducateurs, les personnels paramédicaux et psychologiques ainsi que les directeurs n'évoquent pas autant ces problèmes essentiellement pédagogiques.

Souligné par 7,8% des répondants, le troisième ordre de difficultés associées aux publics de l'enseignement spécialisé concerne **la prise en charge des handicaps des élèves**. Que le handicap soit physique, mental ou comportemental, il est, dans certains cas, trop difficile à gérer. Les handicaps engendrent stress ou angoisses et sont trop diversifiés pour ces répondants qui se disent dépassés.

Les élèves cumulent les problèmes sociaux, familiaux, économiques et culturels. Très souvent laissés pour compte et même humiliés au sein même de leur environnement familial, les enfants en mauvais état psychique et physique n'arrivent pas à "fonctionner", à se concentrer, à vivre réellement les expériences pédagogiques de la classe : fatigue, manque de sport, manque d'intégration culturelle, donc inadaptation à la langue française même pour les Belges de souche (quart-monde) et donc passage à l'acte violent au moindre problème relationnel !

Les difficultés liées aux comportements, à la scolarité et aux handicaps se recouvrent en partie. Certaines difficultés rencontrées relèvent en même temps des trois types distingués ici.

- *Des clefs pour aller au-delà des constats*

L'insistance sur les difficultés liées aux caractéristiques des élèves n'est pas surprenante si l'on considère que l'enseignement spécialisé accueille précisément les élèves qui posent le plus de problèmes, ceux par rapport auxquels l'enseignement ordinaire atteint ses limites.

Au-delà de leurs difficultés psychologiques et médicales dûment diagnostiquées, ces jeunes souffrent souvent d'autres handicaps, tout aussi invalidants : une partie significative des élèves de l'enseignement spécialisé est issue des milieux sociaux les plus défavorisés, au plus bas de l'échelle sociale. Beaucoup ont vécu des situations de maltraitance. Pour ceux qui viennent de l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécialisé représente le terme d'un parcours d'échecs et de relégations. Les témoignages des enseignants abondent de récits dramatiques. D'autres récits n'en portent pas moins sur des situations positives, qui donnent sens au métier, à l'exemple de la rencontre avec un élève (« un caïd donné pour irrécupérable et très faible ») qui, bien des années plus tard, vient remercier son professeur de mécanique pour son aide :

"Monsieur, vous me reconnaissez ? Je viens vous dire merci car vous avez été dur avec moi mais vous m'avez fait travailler. Maintenant, j'ai une situation, je suis marié et j'ai des enfants". J'ai vu un bel homme, (raconte l'enseignant), bien dans sa peau et j'étais très fier d'avoir participé à sa construction, sachant d'où il venait. C'est une situation très rare dans notre métier, surtout dans l'enseignement de type 3 qui concerne des élèves caractériels, où le gros de notre travail est de les mettre sur le droit chemin. Même s'il y a beaucoup de pertes, la récupération d'un enfant suffit à me motiver et à me dire que je ne travaille pas inutilement.

Les élèves peuvent ressentir leur orientation vers l'enseignement spécialisé comme une violence symbolique et une disqualification personnelle. Ceux qui subissent en cascade le poids des violences invisibles y réagissent par des violences expressives et visibles. Cette réaction est, somme toute, compréhensible, tout comme est compréhensible le désarroi des enseignants qui y sont confrontés jour après jour, année après année, sans nécessairement disposer des moyens pour y répondre.

Les bleus de Remy

J'enseigne l'éducation physique en T3. J'ai été confrontée à Remy, un enfant maltraité. C'est à la piscine que j'ai remarqué des bleus sur le corps de Remy. Je me suis renseignée pour savoir s'il ne souffrait pas d'une maladie qui lui donnerait des hématomes au moindre coup. Les enfants se disputent ; un bleu n'est pas étonnant. Mais là c'était vraiment fort.

Du côté du médecin de famille, je n'ai pas eu de répondant. Ce médecin, du reste, est connu pour sa malhonnêteté. Du côté de la famille, qui habite dans un quartier à la réputation dangereuse, pas de réponse non plus, si ce n'est une lettre de menace. Le frère aîné de Remy a été pris en charge par le SAJ, mais on n'a aucune preuve que l'enfant soit battu par son père. Le PMS est découragé. On a fait intervenir la justice – sans résultat. Il n'y a pas d'assistante sociale dans l'école. J'ai l'impression de me battre contre des moulins à vent.

Cette insistance sur les difficultés posées par les élèves interpelle. Les agents mandatés pour prendre en charge le public de l'enseignement spécialisé semblent rencontrer de grandes difficultés à assurer leurs tâches d'éducation et d'instruction. Or, la spécificité et la justification même de leur travail résident précisément dans les caractéristiques des élèves, auxquels s'adresse le dispositif « spécialisé » mis en œuvre. On touche ici à un paradoxe fondamental de cet enseignement : les personnes désignées pour travailler avec le public dénommé « handicapé » situent leur principale difficulté dans les particularités mêmes de ce public.

L'approfondissement des expériences au cours des analyses en groupe fournit quelques clefs pour aller au-delà de ces constats et des facteurs structurels qui les expliquent en partie. Dans les analyses en groupe en effet, c'est davantage la capacité collective de l'équipe éducative à y répondre qui est questionnée. L'estompement de la norme ne concerne pas que les élèves. Lorsque l'institution elle-même se révèle incohérente et anomique, les problèmes de violence se multiplient. Plusieurs témoignages insistent sur l'importance de disposer d'un soutien au sein de l'équipe éducative et de la part de la direction :

Il y a une difficulté à donner des lignes directrices aux élèves quand celles du prof ne sont pas claires. Il y a un laisser-aller général car il n'y a plus de ligne directrice pour les adultes et les élèves. Le statut du prof est fragilisé alors que celui de l'élève est renforcé. Cela se traduit par des violences et des dégradations.

Directeur parachuté

Un enfant dans la classe pète un plomb avec un autre. J'interviens, il me frappe, m'injurie. Je dois !! l'envoyer chez le directeur. Il revient. Les autres lui demandent : « Le directeur a dit quoi ? ». Mathieu répond : « Que je ne dois plus le faire » ! Ce n'est pas comme cela que j'aurais réagi, mais c'est la loi (!) de ce directeur.

De même, la confusion des rôles peut porter préjudice à la relation avec les élèves :

Kiné, je suis obligé d'assurer des surveillances lors des récréations, où je dois exercer une autorité disciplinaire, voire un rôle de répression, portant préjudice au temps de rééducation et à la relation avec l'enfant.

Le déficit de formation pour décoder et affronter efficacement les situations concrètes et gérer les multiples aspects des problèmes des élèves est une chose. La manière dont fonctionne l'organisation de l'école pour y faire face en est une autre : Quels sont les moyens disponibles et mis en œuvre dans les écoles pour prendre en charge son public spécifique ? De quelle manière est-il prévu de résoudre les difficultés relatives aux différents handicaps, aux comportements et aux parcours scolaires difficiles ? À ce propos, 13,1% des répondants se plaignent d'une mauvaise répartition des élèves par classe et d'un mauvais système de regroupement. La gestion des élèves est d'autant plus ardue que les groupes sont hétérogènes, disent ces répondants. Près de 6% d'entre eux déplorent la pénurie d'enseignants, le manque d'effectifs éducatifs, de paramédicaux et d'éducateurs.

Ma principale difficulté est le manque de personnel. Je travaille la plupart du temps seule avec des enfants instables du point de vue comportemental. Je dois porter plusieurs rôles sur mes épaules. J'ai des enfants au passé médical lourd. En cas de crise, que faire des autres ?

Les difficultés posées par les élèves constituent donc aussi un symptôme et un thermomètre du fonctionnement global du dispositif. De ce point de vue, le diagnostic posé par les répondants est sans équivoque : la fièvre monte.

- *Les tensions avec les parents*

Les difficultés et les tensions relationnelles évoquées par les répondants portent également sur les rapports avec les parents. 7,5% des répondants déplorent le manque de soutien de la part des parents et de relations avec eux. Certains répondants stigmatisent la démission des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, voire même les entraves posées par les parents au travail réalisé à l'école.

Les malentendus dans les relations entre les familles et l'école tournent parfois au dialogue de sourds (sans le langage des signes). Lorsqu'un père, après une altercation avec un enseignant, éclate en sanglot en s'écriant « Vous comprenez, vous avez choisi de travailler avec ces enfants ; moi, je n'ai pas choisi d'avoir une fille comme cela », il exprime tout le désarroi lié à la difficile acceptation du handicap de son enfant.

Alors que les parents ont parfois tendance à développer une attitude protectrice envers leurs enfants, les professionnels de l'enseignement spécialisé insistent au contraire sur la nécessité de favoriser l'autonomie de leurs élèves. Qu'il s'agisse, pour certains élèves, de manger ou de s'habiller tout seul, d'être autonomes dans leurs démarches quotidiennes, les enseignants déplorent que les apprentissages effectués à l'école soient parfois réduits à néant après les retours de vacances en famille.

D'autres facteurs contribuent également à entretenir la distance et les malentendus dans la relation entre les familles et l'enseignement spécialisé. Le système de ramassage scolaire ne favorise pas la rencontre et la proximité entre les professeurs et les parents lorsque ces derniers habitent loin de l'école. Cependant, un autre type de distance est également relevé par les répondants. Il s'agit de la distance sociale qui sépare le milieu socioculturel des familles de celui des enseignants. « Ce n'est pas le même monde ! » s'exclamera un participant aux analyses en groupe en parlant du milieu familial de la majorité des élèves des écoles qu'il a fréquentées. D'une part, cette distance sociale est source de tensions entre les valeurs de référence des deux mondes. D'autre part, cette distance et ce sentiment d'étrangeté réciproque rendent plus malaisées les relations avec les élèves. Les repères habituels en matière de comportement et de fonctionnement de l'école sont remis en cause. On en appelle à d'autres modes d'interaction qui doivent être élaborés et intégrés par les acteurs pour créer un terrain commun et permettre une communication constructive.

- ◆ **Un statut dévalorisé et stigmatisé**

Enfin, sur le plan du statut, entendu ici comme l'ensemble des rétributions matérielles et symboliques associées à l'exercice du métier, prévaut un sentiment de déni de reconnaissance.

Le manque de reconnaissance et de statut dans l'école est exprimé par 8,5% des répondants. Au sentiment général d'une dévalorisation de l'enseignement et de la fonction enseignante s'ajoute le poids de la stigmatisation particulière dont les professionnels de l'enseignement spécialisé se sentent victimes. Cette stigmatisation est perçue comme le fait tant des responsables politiques successifs, à l'égard desquels les mots sont souvent vifs, que des collègues de l'ordinaire.

Plusieurs éléments interviennent dans ce sentiment de déni de reconnaissance : le manque de valorisation symbolique ou financière des efforts consentis et du travail accompli, l'infantilisation des enseignants, l'excès de bénévolat (heures de remplacement et de surveillance, achat de matériel avec ses propres deniers ...), l'instabilité de l'emploi, les effets pervers de certaines réaffectations, le manque d'autonomie et de liberté pédagogique. Pour

toutes ces raisons, une partie des répondants déclare rencontrer des difficultés à se construire une identité professionnelle porteuse et à trouver pleinement place dans le système de l'enseignement spécialisé, avec un équilibre entre l'énergie dépensée, les résultats obtenus et la reconnaissance octroyée.

Il y a un manque de reconnaissance globale de la fonction enseignante (salaire, image symbolique) et une dévalorisation du métier par les parents, les élèves et le public en général.

Il y a une diminution phénoménale de la considération du métier d'enseignant dans la population.

Plus aucune collaboration avec les parents, aucun respect de leur part. Que du contraire ; ils nous dénigrent et nous contredisent devant leurs enfants. Cela provient du fait que le monde politique ne nous respecte pas non plus.

La réforme concernant la diminution des jours de maladie m'a profondément touché.

Le monde politique ne nous respecte plus : suppression de nos congés maladies, traitement minables.

Notre rôle de professeur de gymnastique, valorisé par le passé, est maintenant utilisé pour combler les fourches. De plus les conseils de classes se font sans nous.

L'incertitude statutaire, l'insécurité d'emploi, les changements fréquents d'affectation et d'attribution sont une source d'instabilité :

Mon statut précaire temporaire est dommageable pour les enfants, car quand ils sont habitués à mon contact, je pars vers une autre école (puéricultrice).

J'enseigne les travaux manuels. Je suis nommé à horaire complet. À 48 ans, je n'ai toujours pas de stabilité au sein de l'école. Les heures attribuées au cours de TM changent chaque année en fonction du nombre d'élèves de 12 ans et plus et doivent, si le capital période le permet, être complétées par des périodes MESI. Après 24 ans d'ancienneté, je suis tributaire d'un capital-période toujours plus drastique d'une part, et de la bonne volonté (?) de la direction d'autre part.

Le personnel paramédical et les éducateurs éprouvent tout particulièrement le manque de reconnaissance de leur fonction. C'est au sein même de l'école et de l'équipe éducative qu'ils ressentent ce déficit de reconnaissance car les autres membres du personnel ont souvent une méconnaissance de leur fonction et du contenu de leur travail. Dans certains cas, cette méconnaissance se mue carrément en mépris et en méfiance. 15,9% du personnel paramédical et psychologique mentionnent ce manque de reconnaissance des « non-enseignants » au sein des établissements.

Ma fonction de surveillant éducateur a peu évolué. Elle est toujours déconsidérée

Je suis surveillante éducatrice dans le secondaire spécialisé. Je suis passé du statut de prof à celui, dévalorisant, d'éducateur

Les puéricultrices sont considérées comme les moins que rien de l'enseignement spécialisé

Travailler au sein d'une école implique la présence au sein d'une équipe. Il n'est donc pas aisé de conserver sa spécificité de paramédical sans susciter de jalousie et ce par manque d'information du corps enseignant sur l'implication exacte de notre fonction

◆ Les tensions dans le métier

Résumons-nous. Les difficultés soulevées touchent au rôle professionnel du personnel enseignant et paramédical du spécialisé dans ses quatre dimensions constitutives et elles en dévoilent les tensions :

Au niveau des **finalités**, se pose la question des missions poursuivies par l'enseignant. Cette tension se joue entre enseigner d'une part, et tout le reste d'autre part. Cette dernière catégorie

est large et moins clairement balisée : éduquer, socialiser, remettre dans le droit chemin, être à l'écoute des problèmes personnels des élèves, gérer les situations de crise. Cette tension à propos des finalités se manifeste principalement dans les rapports aux formes, aux programmes et à la préparation professionnelle des élèves.

Au niveau des **compétences**, les décalages entre la formation initiale, la formation continuée et les compétences souhaitables peuvent être sources d'inadaptation professionnelle. La tension au niveau des compétences est en partie compensée par le développement de l'expérience de terrain. Par contre, elle est accentuée par les réaffectations et les difficultés de recrutement des enseignants.

Au niveau de **l'autorité**, les tensions se manifestent principalement dans les difficultés relationnelles avec les élèves. Si ces difficultés relèvent partiellement de facteurs structurels, elles n'en constituent pas moins un thermomètre du fonctionnement global du dispositif de l'enseignement spécialisé.

Au niveau du **statut**, est ressentie une carence de reconnaissance statutaire, de respect, de considération symbolique et de valorisation salariale. Ce sentiment de dévalorisation peut être contrebalancé par la fierté d'avoir contribué à la construction d'une personnalité.

Ces évolutions et ces tensions sont transversales par rapport à la diversité des expériences des enseignants du spécialisé. Elles traversent les niveaux, les types et les formes, même si elles s'y expérimentent chaque fois de manière spécifique. C'est la définition même du métier d'enseignant qui apparaît au cœur de ces différentes tensions. Elles n'épargnent pas pour autant les autres fonctions, en particulier pour ce qui touche au manque de reconnaissance. Ce phénomène affecte en effet aussi le personnel éducatif et paramédical, mais, en ce qui les concerne, il est sans doute moins de nature à remettre en question la conception de leur métier.

Pour une part, les questions posées (Comment conjuguer enseigner et éduquer ? Quelles sont les compétences nécessaires pour exercer le métier d'enseignant ? Comment exercer une autorité légitime ? Quelle reconnaissance statutaire espérer ?) ne sont pas spécifiques aux enseignants du spécialisé. Elles ont également été formulées dans le cadre des consultations du fondamental et du secondaire ordinaires. Toutefois, dans l'enseignement spécialisé, elles prennent un caractère plus radical et structurel.

En effet, les tensions éprouvées sont bien plus prononcées que dans l'ordinaire. La prise en compte du relationnel, du côté « social » et « psy » du métier, est inhérente à la fonction d'enseignant du spécialisé. Certains l'expriment d'ailleurs très clairement : « Moi, le programme... (sous-entendu : j'm'en balance !). Mon travail, c'est surtout de la gestion de comportements. C'est cela que je fais de mes journées ». Certains participants aux analyses en groupe vont jusqu'à suggérer que l'idée de l'enseignant qui enseigne, de la délimitation du rôle du professeur dans l'optique stricte de l'apprentissage est un « mythe ». À défaut de pratiques clairement balisées, c'est pourtant une image à laquelle on se raccroche, on s'identifie ; une image qui « sauve » probablement certains. Une partie des enseignants du spécialisé s'identifie au corps professoral ordinaire alors même que la fonction d'enseignement ne constitue qu'une part jugée infime de leur métier, tel qu'exercé sur le terrain. Ceci n'est guère surprenant si l'on considère par exemple que les enseignants travaillant dans le spécialisé ont la même formation que ceux qui enseignent dans l'ordinaire et ne bénéficient d'aucune formation spécifique. Par rapport aux autres enseignants du général, du technique et/ou du professionnel, la question du mythe de l'enseignant qui enseigne se décline dans une gradation d'intensité. En bout de course, dans le spécialisé, s'observe une très nette fracture entre la définition et l'image que beaucoup d'enseignants se

font de leur métier et ce en quoi celui-ci consiste réellement. Cette fracture est plus ou moins prononcée selon les types, les formes et les fonctions.

◆ Un sentiment d'épuisement et d'usure

Lorsque les finalités ne sont pas claires, lorsque les compétences sont partiellement inadaptées, que la relation avec les élèves est problématique et que, de surcroît, prévaut un sentiment de déni de reconnaissance, c'est l'identité professionnelle voire aussi personnelle qui est en crise. Pas moins de 12,5% des répondants disent souffrir de fatigue nerveuse et d'épuisement qui génèrent un manque de motivation. Les conditions de travail et l'environnement dégradé occasionnent un sentiment général d'insécurité. La surcharge de travail et le sentiment de devoir fonctionner constamment en urgence suscitent une angoisse permanente. À ces pressions s'ajoutent la fatigue physique et la charge émotionnelle liées aux fréquentes situations de crise. Le poids de ces dimensions éprouvantes du métier est d'autant plus lourd à porter que le système scolaire présente une grande force d'inertie et de résistance au changement. Loin d'être passagère, cette réalité est devenue, pour une part importante du personnel, la routine quotidienne. Les remarques sur l'absentéisme parfois important des collègues et sur leur découragement manifestent l'ampleur des tensions subies.

La principale difficulté que je rencontre est l'usure croissante de mon état nerveux. En d'autres termes, enseigner c'est "rouler" avec des pneus de plus en plus lisses et faire le maximum (l'usure) pour garder le bon cap, c'est-à-dire ne pas faire peser le poids de nos difficultés sur les autres (profs, élèves, direction, hommes d'entretien, femmes de ménage, famille, amis ...).

C'est un métier à haut risque psychologique. On est confronté à un malheur permanent. Il y a des dépressions et des problèmes d'alcoolisme. En tant que directeur, c'est un de mes soucis au niveau de l'image de l'école. Il y a des classes où il ne faut pas tourner le dos aux élèves. Quand c'est régulier, c'est épuisant nerveusement. C'est pire que dans le général. Peut-être pas par rapport au professionnel.

Le courage et la franchise des répondants et des participants aux analyses en groupe à faire état des problèmes ardu qu'ils affrontent ne doivent pas pour autant éclipser la face éclairée du métier. Le sentiment d'épuisement est l'envers de l'engagement professionnel et humain dans le métier.

Si des enseignants sont « mals dans leur peau », c'est parce qu'ils sont mals dans leur position et dans leur rôle. Tout comme ceux qui se sentent « bien dans leur peau d'enseignant » le sont parce qu'ils ont trouvé une (re)définition positive de leur rôle. Cela signifie qu'ils ont trouvé ou reconstruit des finalités qui lui donnent du sens, qu'ils disposent des compétences leur permettant de les mettre en oeuvre, que leur cadre de travail permet une relation positive avec élèves, qu'ils se sentent reconnus et valorisés, d'abord au sein de leur propre école, pour le travail qu'ils réalisent.

Cette reconstruction positive implique de faire le deuil d'une certaine conception classique du métier d'enseignant, seul maître dans sa classe, ayant affaire à de bons élèves bien élevés auxquels il transmet son savoir. Comme les consultations du fondamental et du secondaire ordinaire l'avaient montré, cette définition du rôle est déjà largement battue en brèche dans l'enseignement ordinaire. Elle est tout bonnement impossible et impraticable dans l'enseignement spécialisé. Au regard de cette image, ordinaire et normale, l'enseignant du spécialisé est effectivement condamné au malheur permanent. Ceux, et ils sont également nombreux, qui y ont trouvé leur bonheur indiquent qu'il ne s'agit pas d'une fatalité.

Ce travail de deuil et de reconstruction de son identité professionnelle ne peut relever de la méthode Coué et encore moins de l'injonction administrative. Il ne tient pas non plus

seulement aux démarches individuelles de chacun. Là où il s'effectue, c'est lorsque les conditions organisationnelles et institutionnelles en sont réunies. C'est pourquoi il est nécessaire, avant d'aborder les pistes et les perspectives envisagées par les répondants à la consultation, d'identifier les enjeux qui se posent à ce niveau.

3. Les enjeux organisationnels

Le métier d'enseignant, comme celui des personnels paramédicaux, psychologique, sociaux et auxiliaires d'éducation ne constitue pas une action solitaire et individuelle. Il s'effectue tout d'abord au sein d'une organisation, dont les moyens matériels et les ressources humaines répondent à des normes et à un agencement particulier. De plus, si le métier d'enseignant de l'ordinaire a pu parfois être caractérisé par le modèle de la profession libérale enchassée dans une organisation bureaucratique ; dans l'enseignement spécialisé, la nécessité de - et l'insistance sur le travail d'équipe sont accentués. Cette organisation collective pose tout l'enjeu de la coordination de l'action entre une pluralité d'intervenants aux cultures professionnelles différentes. Le fonctionnement de l'institution scolaire implique également la question du pouvoir au sein de celle-ci, notamment à propos du rôle de la direction.

Il est donc nécessaire de situer l'exercice des différents métiers au sein de la dynamique de l'établissement et plus largement au sein du système scolaire et de son environnement. Là aussi, l'enseignement spécialisé se caractérise a priori par une plus grande ouverture et un appel au travail en réseau, ne serait-ce que dans la mesure où les élèves relèvent également de plusieurs autres dispositifs et intervenants : services d'aide aux personnes handicapées, centres de santé mentale, services de l'aide à la jeunesse, services hospitaliers, lieux d'apprentissage et d'insertion professionnelle.

Dans cette constellation d'acteurs internes et externes, les centres P.M.S et leurs agents occupent une position particulière. Occupant une position à la fois centrale, de par leurs missions de diagnostic et d'orientation des élèves, et périphérique en fonction de leur localisation insitutionnelle, les agents P.M.S n'ont pas été directement associés à la consultation de l'enseignement spécialisé.²¹ Leur action n'en a pas moins été régulièrement évoquée par les répondants au questionnaire et les participants aux analyses en groupe.

◆ Le manque de moyens et de ressources dans les établissements

En tant qu'organisation, le fonctionnement de l'enseignement spécialisé est évidemment tributaire des moyens qui lui sont octroyés. 16,3% des répondants considèrent le **manque de moyens matériels** comme leur principale difficulté. Plus de la moitié d'entre eux (9,6% des répondants) soulignent prioritairement le manque de mobilier, d'accessoires et de matériel pédagogiques (livres, ordinateurs, jeux, outillage pour les cours de pratique professionnelle ...). Ils dénoncent le caractère inadapté des moyens disponibles à l'égard de handicaps de plus en plus lourds. Les paramédicaux sont proportionnellement les plus nombreux à déplorer le manque de moyens matériels et de mobilier adapté. Ce manque peut renforcer le sentiment d'impuissance au regard des missions à remplir, difficulté exprimée également par les paramédicaux. Ensuite, un bon tiers d'entre eux (6,1% des répondants) évoquent le manque d'infrastructure (salubrité des locaux, espace insuffisant ...), tandis qu'un autre tiers (5,8% des répondants) pense surtout au manque de moyens financiers de fonctionnement.

²¹ Ce n'était également pas le cas lors des consultations du fondamental et du secondaire ordinaires.

Il manque de moyens financiers pour la prise en charge des adolescents qui arrivent de plus en plus abîmés. Pas évident de faire du fonctionnel, de la pratique sur le terrain, quand on a presque pas de moyens financiers. Je suis devenu « chasseur de fonds » pour pouvoir subvenir à l'équipement dont nous avons besoin pour former les enfants.

Les points d'hygiène sont peu accessibles.

Les cours de récréation sont mal conçues, sans jeux, sans modules de psycho-motricité.

En tant que prof de gym, je n'ai aucun local. Je donne cours dans les couloirs. On nous promet une infrastructure depuis 1969.

En 2004, en Belgique, pays civilisé et dit moderne, il est fou de vivre dans une école avec des enfants désirant apprendre le métier du maçon de ne pas avoir de briques, de niveau, de matériel ... Pas de chauffage dans l'atelier ...

Deux éléments de profil apparaissent ici clairement : le personnel paramédical et psychologique (21,6%) et les répondants du réseau de la Communauté française (21,8%) sont proportionnellement les plus nombreux à souligner ces problèmes matériels.

Par ailleurs, 14,8% des répondants abordent le **manque de moyens humains**. 5,8% des répondants parlent du manque d'effectif au niveau du corps enseignant, dans un contexte marqué par une relative pénurie d'enseignants et en tout cas par les difficultés rencontrées dans l'enseignement spécialisé pour assurer les recrutements.

Le nombre d'élèves est trop important dans les cours pratiques. Je trouve que 6 à 8 élèves, c'est mieux que plus de 10.

Depuis de nombreuses années, j'ai toujours des classes de minimum 12 élèves (plus que l'on trouve parfois dans les classes de l'enseignement ordinaire). Donc, ma grande difficulté, c'est d'individualiser.

Nos classes sont de 8 ou 9 élèves, ce qui est aussi beaucoup lorsque l'on n'est pas accompagné. En cas de problème, les autres enfants ne font rien surtout lorsqu'ils sont tous de niveaux différents et très faibles.

5,8% expriment un manque de personnel paramédical et psychologique et 5,7% un manque d'éducateurs. Leur quasi absence dans l'enseignement fondamental est déplorée, tandis que dans l'enseignement secondaire, la rigueur du nombre guide déterminant le nombre d'éducateurs est jugée peu compatible avec les besoins spécifiques de l'enseignement spécialisé. Le personnel du maternel (19,5%), les directeurs, les éducateurs, ainsi que le personnel paramédical et psychologique sont les catégories qui évoquent proportionnellement le plus les difficultés liées au manque d'effectifs dans les établissements. À ce propos, la non utilisation du capital-période à 100% est mentionnée comme une restriction préjudiciable.

Le nombre guide pour les éducateurs (1 pour 80 élèves) est en grande contradiction avec le nombre guide des professeurs (1 pour 13 élèves). Cela ne permet plus de réagir face à la violence.

Le manque d'encadrement (éducateurs et puéricultrices) pour soulager le travail en F2 (très démunis) : changement des langes, encadrement individualisé, sorties, remplacements des absents de moins de 15 jours.

L'emploi du personnel paramédical s'est généralisé, mais malheureusement aucun des deux capitaux-périodes ne peut être employé à 100%. L'un à 97%, l'autre à 95%. Pourquoi cette restructuration alors que le rôle éducatif nécessite de plus en plus d'encadrement.

Soumis à une contrainte du nombre d'élèves (80), nous manquons d'encadrement et nous devons en plus de nos charges et bénévolement y suppléer. Pourquoi ne pas changer ces normes décourageantes ?!

Il y a un manque de soutien psychologique de l'enfant.

La difficulté est la lenteur du suivi de certains enfants par le PMS qui est surchargé. Il serait bon d'avoir un psychologue et parfois même un assistant social à leur place ... mais pas au détriment des autres fonctions paramédicales.

Les besoins sont beaucoup plus importants que ce que je peux faire compte tenu du nombre limité d'heures que je peux prester. (psychologue)

J'ai connu l'époque où chaque enseignant était aidé par un éducateur attiré à sa classe. Les éducateurs ne sont plus présents alors qu'ils étaient un des piliers de l'éducation. Leur rôle (aux éducateurs, rééducateurs et psychologues) est important : aider les profs à se décaler et à prendre du recul, c'est agréable de travailler avec eux.

Il y a une diminution du nombre d'heures de logo en type 8 depuis 25 ans : 1h30 en 1975 à 20 minutes aujourd'hui. Il y a trop peu d'heures d'accompagnement paramédical (psychologue, logopède, kinésithérapeute, etc).

L'insistance sur le manque de personnel, en particulier dans les fonctions d'éducateurs et de paramédicaux, doit être mise en relation avec les tensions rencontrées dans la définition et l'exercice du métier d'enseignant d'une part, et d'autre part, avec la surcharge de sollicitations adressées aux personnels éducatif, paramédical, psychologique et social. C'est bien parce qu'ils ont le sentiment qu'ils ne peuvent souvent pas réellement exercer leur fonction principale (enseigner) que les enseignants expriment la demande d'un personnel spécifique en vue d'assurer la prise en charge des problématiques « extra-scolaires » de leurs élèves.

◆ La question des moyens se pose en terme d'agencement

Posée en termes quantitatifs, la question des moyens l'est également en terme de gestion, d'affectation, de répartition, de critères d'utilisation. Si quelques répondants évoquent des investissements à l'utilité parfois douteuse (volets mécaniques) qui contrastent avec les restrictions qui affectent d'autres secteurs, c'est surtout au niveau de la répartition et de l'utilisation des ressources humaines que des incohérences sont évoquées. La répartition du capital-période, le regroupement des élèves par classe, les attributions des classes au mépris des compétences effectives des enseignants sont parfois ressentis comme arbitraires et dysfonctionnels.

C'est pas toujours les moyens qui manquent. Il s'agit d'abord d'un problème au niveau de l'organisation et du PO. Il y a un problème de disparité des implantations, des classes, des orientations proposées. D'un côté, on aura une école avec trois orientations et 5-6 élèves par classe. À côté de cette école, une grosse école avec 25 élèves par classe.

Une forme 4 qui pour quelques rares élèves « bouffe » le capital-période au détriment des autres sections.

Au quotidien, la désorganisation est régulièrement aggravée par les difficultés de pourvoir aux remplacements des enseignants absents, ce qui impose une surcharge de leurs collègues : 2,2% des répondants pointent ainsi spécifiquement les difficultés liées aux remplacements (congé maladie, formation ...).

La principale difficulté vient des remplacements pour maladie où la situation de fait impose d'avoir la responsabilité de deux classes. Nous avons besoin d'encadrement supplémentaire pour le remplacement des profs absents.

L'absentéisme des professeurs entraîne : un cumul de fonction, l'augmentation du stress, l'augmentation des surveillances.

Pour une part, ces problèmes se posent au niveau des choix d'établissement, mais elles renvoient également aux rigidités induites par les normes et procédures légales. Ainsi, au niveau des horaires des enseignants, certains répondants, tout en valorisant l'importance des heures de concertation, déplorent les effets pervers du « passage aux 22 + 2 périodes hebdomadaires », parmi lesquels l'augmentation du nombre d'enfants par classe.

De même, de nombreux récits évoquent ainsi des exemples de projets déstabilisés par un changement de direction ou par le départ d'un temporaire pourtant motivé et compétent et son remplacement par un « prioritaire » peu concerné.

Pour une équipe motivée et stable

Lorsque j'arrive dans ma nouvelle école en septembre 2001, je suis rapidement choisie par le directeur pour prendre en charge la future classe TEACCH qui s'ouvrira l'année suivante. Le kiné de l'école est désigné pour m'accompagner et, à 2, nous suivons les formations nécessaires. En septembre 2002, la classe s'ouvre... avec une nouvelle kiné (changements d'affectation non volontaires de la part des deux intéressés !). Je ne donne pas les détails sur les inévitables frustrations, voire colères et découragements qui s'ensuivent pour ces deux kinés ! Durant cette première année, de nouvelles formations sont proposées pour la nouvelle kiné (pas très motivée) et la puéricultrice qui m'accompagne à plein temps. Celle-ci est par contre très motivée et très efficace sur le terrain, mais malheureusement elle n'est pas nommée. Restera-t-elle ? Cette année, on nous propose une formation sur site pour toute l'équipe. Quelle aubaine ! Puis... quelle déception ! Cette formation est annulée (manque de moyens, pourtant minimes !) et on invite les enseignants à s'inscrire à une autre formation. Doit-on en rire ? Personnellement, j'en aurais bien pleuré !

◆ **Les tensions de l'organisation : le modèle ordinaire est-il adapté ?**

Les tensions et parfois les incohérences de l'organisation de l'enseignement spécialisé se jouent en particulier dans l'agencement entre l'attribution des classes, la répartition des élèves et l'organisation des horaires des élèves et du personnel. Deux formes organisationnelles sont ici en tension, se combinant parfois dans un difficile équilibre. D'une part, le modèle organisationnel de l'enseignement spécialisé reste calqué sur celui de l'enseignement ordinaire. Cela se vérifie particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire, dans la définition des horaires et la répartition des élèves en classes avec lesquelles se succèdent les enseignants en charge des différentes matières. D'autre part, l'enseignement spécialisé dispose de davantage de souplesse pour réorganiser son organisation, en répartissant autrement les horaires journaliers et hebdomadaires, en faisant intervenir plusieurs professionnels simultanément avec un même groupe. Cela est particulièrement vrai au niveau des classes expérimentales – mais leur qualificatif en indique le caractère d'exception.

Je pense que tout se rattache à un problème : L'organisation ! Il faudrait éclater le système pour quitter le fonctionnement ordinaire. Les élèves handicapés ne sont pas faits pour les horaires ordinaires : 50 min., pause de 5min., plusieurs profs, etc.

Les journées sont longues : 8 heures de cours, c'est beaucoup pour des élèves souvent en rupture scolaire et qui viennent souvent de loin.

L'organisation des horaires et de la journée des enfants en type 2 n'est pas adaptée. Tous ces changements de cours, par période de 50 minutes, sont trop astreignants. Il faudrait scinder les activités en demi journées et faire intervenir moins de professeurs différents, tout en limitant les changements de locaux. Les élèves ne s'y retrouvent pas. Ils sont tout le temps en train de perdre et chercher leurs manteaux et leurs cartables. Faire 200 mètres d'un endroit à l'autre avec des enfants qui s'assentent par terre, ce n'est pas évident. Je dois demander de l'aide.

A contrario, des répondants témoignent de la satisfaction quant à la mise en place de formes organisationnelles innovantes :

En ce qui concerne le fonctionnement et l'organisation du travail en équipe, il faut savoir que chez nous l'organisation du travail en équipe est différente de celle de l'ordinaire. Chez nous, le matin il y a une proposition d'organisation de la journée pour l'élève. L'organisation est une question ponctuelle et individuelle. Le but est de prendre en compte les projets en cours de réalisation, de prendre en compte l'état de l'élève (tenir compte des médicaments et de leurs effets), l'organisation de la journée change de semaine en semaine. Bien sûr la taille de l'école joue beaucoup. Nous sommes une petite équipe qui

collabore beaucoup et de manière instantanée, il y a une bonne entente. Parfois on ne doit pas demander, les choses se font.

◆ Les problèmes de coordination au sein de l'équipe éducative

Comme l'évoque ce dernier témoignage en un exemple positif, l'insistance sur l'équipe éducative est une des particularités de l'enseignement spécialisé. Cette dimension collective de l'action ne constitue pas moins un enjeu parfois vécu de manière problématique. Travailler les uns avec les autres soulève un double problème : d'une part celui de la définition du contenu des missions de chacun et d'autre part, celui des frontières avec les missions des autres. Qu'est-ce qui est de mon ressort ? Qu'est-ce qui est du ressort de mes collègues ? À qui passer la main dans la gestion d'une situation ? À qui s'adresser pour avoir de l'aide ? Ces questions de collaboration sont complexes et souvent sous-estimées dans la structure morcelée de l'enseignement spécialisé.

En rapport avec ces questions, 9,6% des répondants éprouvent un sentiment de solitude et d'abandon lié à un **manque de relation et de soutien dans l'équipe éducative de l'école**. Beaucoup d'entre eux dénoncent les mauvaises collaborations, la force d'inertie et de résistance au changement d'une partie de leurs collègues, les problèmes de communication ou le climat de travail tendu.

Du point de vue des relations entre les différents acteurs professionnels, les témoignages des répondants font état de situations et de dynamiques très contrastées. Là où la plupart des répondants qui soulèvent cet enjeu se plaignent du climat négatif, quelques-uns valorisent et apprécient particulièrement les possibilités de collaboration, voire de solidarité collective qu'ils vivent dans leur établissement :

Je bénéficie de la solidarité entre collègues, de soutien, d'ouverture de l'équipe. L'équipe éducative est très ouverte et très concernée dès qu'un problème pédagogique survient et concerne un enfant.

Chez nous entre collègues, il y a une très bonne ambiance. L'une a besoin de l'autre quand l'enfant est en chaise roulante (puéricultrice).

L'instauration de cette dynamique collective ne résulte pas (seulement) de la bonne volonté individuelle de chacun. Elle suppose, pour être durable, d'être supportée institutionnellement et de s'inscrire dans la construction du projet d'établissement :

Il y a des périodes de concertations entre titulaires, cela permet de faire le lien entre les différentes classes du point de vue de la matière.

Le projet d'établissement est homogène. Il a été mis au point en concertation de l'ensemble du personnel et est ouvert à des conseils extérieurs, d'où dynamisme et progrès constant.

Nous avons des réunions ponctuelles qui permettent d'évaluer les progressions des élèves.

Il y a une reconnaissance de la spécificité et de la valeur de chaque membre de l'équipe. Il y a des possibilités de dialogue et d'analyse en commun.

Les enjeux de collaboration au sein de l'équipe éducative se posent de manière particulière pour les « autres acteurs internes » à l'école : que sont les membres des personnels éducatifs, paramédicaux, psychologiques et social ? Alors que les enseignants sont nombreux à exprimer le souhait d'une plus grande présence des paramédicaux et des éducateurs, ceux-ci éprouvent de leur côté le sentiment d'un manque d'intégration et de reconnaissance de leurs fonctions spécifiques au sein de l'équipe éducative et de l'établissement.

Le travail des logopèdes est de moins en moins intégré, de plus en plus extérieur à l'enseignement.

Il y a refus de certains enseignants de laisser venir l'élève pendant les heures de classes. La kiné est superflue pour certaines directions.

Le paradoxe n'est qu'apparent. Il est en partie lié aux différences de culture professionnelle et à la manière dont chacun envisage le rôle de l'autre en fonction de ses propres difficultés.

Notre rôle n'est pas toujours clair dans l'esprit des enseignants. Ils nous voient comme un prolongement de leur pédagogie, alors que nous sommes censés faire de la rééducation (logopède).

Les paramédicaux sont contraints d'assurer d'autres fonctions : éducateur, informaticien ...

Je suis logopède et sous la contrainte, j'ai servi de pion.

La pluralité des points de vue liés aux différentes fonctions est clairement illustrée dans le récit proposé par un kinésithérapeute. Dans le même temps, son récit indique les implications institutionnelles de ces différences de regards professionnels. Articulés, ils favorisent une prise en compte plus globale des enfants ; juxtaposés, ils peuvent être sources de divergences entre les professionnels.

Que faire de Dimitri ?

Je m'occupe de T2, des enfants débiles modérés à profonds, dont le QI est inférieur à 60. Cette catégorie englobe aussi les trisomiques. La frontière entre T1 et T2 est assez floue ; il arrive souvent que l'on transfère des T1 en T2 (plus rarement des T2 en T1). Je précise aussi que les T2 rapporte 3,9 heures de capital-période, ce qui permet d'embaucher pas mal de personnel paramédical.

En ce qui concerne les T2, nous avons deux filières. La première regroupe les T2 évolués qui peuvent ou parviendront à lire ; la seconde regroupe les T2 faibles, avec lesquels on vise surtout la socialisation et l'apprentissage de l'autonomie. On doit classer ces enfants nous-mêmes et ce n'est pas facile. (Les autistes sont en T2 chez nous, alors qu'ailleurs ils sont T3). Mais enfin, ces deux filières sont globalement cohérentes.

Dans la filière T2 faible, trois enfants – Élodie, Chloé et Dimitri – sont récemment arrivés qui sont encore beaucoup plus faibles que les faibles. Ils ont un âge mental de deux ans et demi et ne devraient à la limite même pas être scolarisés. Ils n'ont ni la capacité d'assumer leur hygiène, ni celle de parler. On fait avec eux du sensorimoteur plutôt que du pédagogique. Parce qu'ils se situent au niveau pré-maternelle, ils ne parviennent pas à suivre les activités proposées aux T2 faibles. Depuis cinq ou six ans qu'ils sont là, on se pose la question chaque année : que faire de ces trois-là ? On décide chaque année de les garder, mais chaque année ils perturbent la classe. Une puéricultrice s'occupe à temps plein de ces trois-là. C'est très dur pour elle car ils n'ont aucun langage. Elle refuse de continuer cette année. Dimitri devient difficile, il se laisse tomber à terre, ne veut plus bouger, manifeste un sale caractère. Il faut dire qu'il a douze ans et qu'il devient difficile à contrôler. Les deux autres sont plus jeunes et plus collaborantes. Faut-il réorienter Dimitri vers le secondaire – et si oui, comment ? Dimitri va rester chez nous mais personne n'en veut. En tant que kiné, j'ai évidemment un autre point de vue que les enseignantes. Je comprends tout à fait qu'elles ambitionnent de faire du pédagogique. De mon point de vue, aller à la piscine est déjà très bien. On peut faire du sensorimoteur avec ces trois enfants : donc pour moi on peut les garder. Mais les institutrices voudraient faire de l'apprentissage. Quant aux parents des enfants en T2, ils acceptent mal que leur enfant ne sache pas parler.

◆ **Le rôle clef de la direction dans une dynamique collective**

Une série de difficultés soulevées par les répondants portent sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et aux relations de pouvoir qui le traversent. Les structures hiérarchiques (directions, P.O., réseaux) étant similaires à celles de l'enseignement ordinaire, on retrouve également dans les propos des enseignants du spécialisé l'importance du rôle du directeur. Personnage-clef, encensé ou honni, son rôle est mis en exergue dans l'analyse de nombreux récits : « la direction fait la pluie et le beau temps de l'école ».

Interrogés sur la principale difficulté qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, 7,9% des répondants mentionnent un problème en relation avec la direction. Parmi les répondants qui pointent le rôle de la direction, la plupart en déplore l'influence négative sur la dynamique collective de l'établissement et le travail des enseignants. Les critiques, parfois virulentes, adressées à la direction portent sur l'absence de continuité liée à des changements de direction trop fréquents, sur le manque de compétences gestionnaires ou humaines de la direction et surtout sur le manque de transparence et de confiance dans l'exercice du pouvoir de décision.

Neuf directeurs en vingt ans ! À chaque fois des priorités, des projets pédagogiques, des méthodes de travail différents. Nous passons du laxisme au rigorisme et vice-versa en fonction des changements de direction.

Direction tout à fait incompétente, indifférente aux problèmes des élèves.

Direction déposée politiquement derrière le bureau du titulaire d'école.

Manque d'expérience dans le spécialisé, manque de formation dans la gestion d'équipe.

Abus de pouvoir dans la gestion du capital période.

Peu d'information de la part de la direction, protection de certains.

Peu de sanctions prises par la direction face à des actes commis par des élèves.

Manque de soutien et de reconnaissance.

Là où, au contraire, la direction se montre cohérente, encourageante, reconnaissante, soutenante et transparente, son rôle positif est souligné :

La nouvelle directrice a pris le temps de me guider dans mes débuts, de structurer mes objectifs. Sans l'aide de la directrice, je patagerais.

Je souhaite insister sur l'importance de l'influence de la direction sur les projets. Les directeurs ne se rendent pas compte de leurs responsabilités. S'ils prennent une initiative dans le cadre du projet d'école, cela facilite sa réalisation. Ma directrice m'aide à redéfinir mes responsabilités et mon rôle. Dans notre école, on essaye de rétablir le rôle de l'enseignant. Si on a un problème avec des parents, on va voir notre directrice. Elle nous soutient : "Vous êtes les professionnels. Les parents doivent reconnaître votre rôle". Et si cela ne va pas, elle intervient.

Dans tous les cas, la complexité et la (sur-)charge des missions de la direction est reconnue.

La direction est de plus en plus surchargée administrativement et est de moins en moins disponible pour d'autres tâches.

Le rôle d'un directeur devient de plus en plus un rôle de gestionnaire. De moins en moins de temps peut être consacré à la pédagogie, à l'accompagnement des collègues et à l'écoute des élèves.

Si l'enjeu du pouvoir dans l'établissement se focalise sur la direction et s'incarne dans le personnage du directeur, celui-ci participe lui-même d'une structure de rapports de pouvoir au sein de son établissement et dans les relations avec l'environnement de l'école, dans un jeu complexe de pressions et d'influences réciproques. À la représentation d'une direction omnipotente, « qui fait la pluie et le beau temps », les directeurs qui ont participé aux analyses en groupe opposent l'image du « pouvoir enchaîné » qui est le leur.

Si le directeur a les responsabilités d'un chef d'entreprise, il n'en a pas les prérogatives. Lorsque j'ai fait une remarque à un enseignant qui s'était absenté sans prévenir, je me suis fait menacer d'un procès pour harcèlement moral.

C'est donc dans sa dimension collective et relationnelle qu'il convient d'appréhender l'équilibre du pouvoir au sein de l'école. Cet équilibre ne tient pas tant aux qualités personnelles de tel ou tel personnage qu'à la dynamique collective mise en place.

Le vrai problème des directions, c'est un problème de gestion des ressources humaines. La responsabilité du directeur est toujours mise en jeu. L'esprit d'équipe, le projet d'établissement et le règlement de travail ne sont pas évidents à mettre en place. En ce qui concerne l'organisation et les prises de décisions, tout doit se faire dans la précipitation. Du coup pour le directeur, c'est très difficile car il doit gérer et trancher pour ou contre des projets sans les avoir examinés sans bien les connaître. Alors c'est du donnant-donnant avec les enseignants.

◆ Les enjeux d'orientation et de répartition des élèves : les types en question

Les enjeux de répartition des élèves et de la gestion de leur hétérogénéité constituent un élément clef du dispositif de l'enseignement spécialisé. Près de 13% des répondants mentionnent l'hétérogénéité des groupes-classes comme la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés (mauvais critères de répartition, problème du regroupement par phase ...).

En principe, c'est à l'objectif d'une orientation et d'une répartition optimale des élèves en fonction de leurs problématiques et de leurs besoins spécifiques que répondent les procédures d'orientation et la catégorisation des élèves en types à laquelle elles conduisent. En pratique, les difficultés relevées par les répondants à ce propos se posent à plusieurs niveaux :

Les types sont mal évalués et mal définis. Cela a des conséquences négatives pour le travail.

Les enfants sont classés par type qui ne sont pas corrects. On se retrouve avec des enfants qui n'ont rien à faire chez nous.

Les enfants de type 3 sont de plus en plus camouflés derrière du type 8.

Décalage entre les types et la réalité.

De plus en plus d'élèves classés 8 ou 1 auraient pu être classés en type 3.

Mentionnée indirectement par les 13% de répondants qui attirent l'attention sur les difficultés liées à l'hétérogénéité des groupes classes et directement par 1,5% des répondants qui remettent en cause la pertinence de la typologie, l'interrogation sur les types, leur pertinence, leurs critères et leurs usages sociaux et scolaires est récurrente dans les analyses en groupe entre enseignants du fondamental comme du secondaire. À la typologie officielle, parée des apparences de l'objectivité scientifique, les participants aux analyses en groupe tendent à opposer les multiples exemples d'instrumentalisation, de contournement, voire de « passage miraculeux d'un type à l'autre »²². C'est dans une tension entre un souci plus grand d'objectivation et la conscience des limites, voire des dangers d'une catégorisation trop rigide qu'oscillent les termes du débat :

On joue un peu les types en fonction de l'offre et de la demande. Selon la proximité des familles à un établissement, si ça convient au gosse et que le gosse peut revenir, on va fonctionner dans ce système-là.

Dans un établissement pour enfants sourds et aveugles, il y a une classe d'enfants psychotiques, avec des cas d'autisme. Pourquoi ? Parce qu'ils ont des frères et soeurs dans cet établissement et c'est relativement facile de faire tester sourd un enfant autiste. Et cela arrange tout le monde. Peut-être est-ce bien finalement, dans la mesure où cela permet à certaines fratries de rester regroupées. La psychologie n'est certainement pas une bible. La distinction des formes peut donner des idées mais entre chaque forme, il y a un *no man's land* assez étendu. Tout ça est très flou. La souplesse parfois, c'est bien. Ça permet les arrangements. Parce que faire passer le QI et déterminer que QI 90 = type 1; QI 65 = type 2 ... Mais où va-t-on ?

²² L'humour un peu caustique avec lequel ce thème est parfois abordé est bien la manifestation de l'embarras, voire du malaise, dans lequel il plonge les enseignants. L'humour, en l'occurrence, et selon le mot de Scutenaire, surréaliste belge, étant « une manière de se sortir d'embarras sans se tirer d'affaire ».

Le fameux miracle du 1er juillet où un enfant de type 8 (de l'enseignement primaire) passe en type 3 (de l'enseignement secondaire, le type 8 n'étant pas organisé en secondaire). Ce n'est pas toujours mauvais mais un peu hypocrite.

Un élève de chez nous décide de retourner dans l'ordinaire. La loi l'oblige de passer par le CPMS. Il est de tel type. Il va au CPMS. Il s'en va, il est de tel (autre) type. Il va dans l'ordinaire. Il y passe 15 jours. Il revient: on le re-teste, il a changé de type par rapport à avant. Peut-être que le passage dans l'ordinaire n'était pas bon pour lui ?

Entre la rigidité des catégorisations et la souplesse des arrangements, la typologie et ses usages posent des problèmes pratiques en termes de classement et de regroupement d'élèves aux besoins parfois peu compatibles. Les participants aux analyses en groupe s'interrogent également sur l'apparition de nouvelles catégories, parfois identifiées à des modes : l'hyperkinétique, le *borderline* ...

Il y a aussi le *borderline* qui vient d'apparaître dans nos catalogues. Dans le temps, on disait : caractériel ou très caractériel. Maintenant, on dit : *borderline*. Et les PMS nous disent qu'il ne faut pas les garder car pour ceux-là, on n'est pas formés. Pour quoi est-on formés alors ? C'est ceux qui vont remplir les écoles de caïds.

Plus fondamentalement, c'est le caractère arbitraire de cette catégorisation qui est soulevé par quelques enseignants, notamment à propos de la manière dont la catégorisation en types participe d'un processus de relégation scolaire des publics les plus défavorisés. La typologie des handicaps recouvre la question sociale.

Dans la typologie actuelle, au moins un type est oublié : le handicap social. Beaucoup de nos élèves ont finalement un handicap social, auquel vient parfois s'ajouter l'un ou l'autre handicap physique. Ils viennent d'un milieu social où il n'y a plus aucune structure. Ce sont des enfants qui ont des difficultés scolaires dans le cursus ordinaire, qui ne sont pas aidés ni encadrés, qui ont des parents qui ont des difficultés. Petit à petit, ils déclinent au niveau de l'enseignement. Ils ont des capacités intellectuelles suffisantes mais sont démotivés. Ils se retrouvent dans l'enseignement spécialisé alors qu'ils n'ont rien à y faire. Maintenant, on mélange tout.

◆ La présence-absence des PMS

Par rapport aux enjeux de diagnostic et d'orientation des élèves (de l'ordinaire vers le spécialisé et du spécialisé vers l'ordinaire), à la prise en charge et au suivi d'élèves présentant des difficultés nécessitant un suivi psycho-médico-social particulier, à la fonction de conseil et d'accompagnement des enseignants et des équipes éducatives, les fonctions des CPMS dans l'enseignement spécialisé sont, potentiellement, nombreuses. Pourtant, l'action des CPMS est peu ou indirectement mentionnée dans les réponses au questionnaire et elle est généralement évoquée sur le mode du regret et du souhait.

C'est essentiellement par rapport aux missions de diagnostic et d'orientation des élèves que le travail des CPMS est abordé par les répondants et les participants aux analyses en groupe. Par leur rôle d'avis lors de l'orientation en amont, les CPMS sont en effet pour une part les « pourvoyeurs d'enfants » de l'enseignement spécialisé. À ce titre, ils apparaissent en partie comme une boîte noire, suscitant de nombreuses questions, parfois critiques, de la part des acteurs internes de l'enseignement spécialisé. Ainsi, en lien avec le débat sur les critères qui président à l'orientation vers les différents types d'enseignement, les conditions du diagnostic des élèves apparaissent floues aux yeux de plusieurs participants aux analyses en groupe :

Qu'est-ce que le PMS fait comme travail d'orientation ? Il passe combien d'heures avec l'élève ? Il y a un problème concernant le rôle du PMS et concernant la collaboration entre les écoles primaires et les PMS.

Les CPMS de l'ordinaire, qui n'ont rien à voir avec ceux du spécialisé, devraient également venir voir où ils expédient parfois les enfants de l'ordinaire.

Les enfants pourraient peut-être être mieux orientés par les PMS. Ils nous arrivent trop souvent après un « essai » dans l'ordinaire ou en type 8.

Le problème vient parfois d'un problème d'orientation par les PMS. Quand il y a une mauvaise orientation des élèves vers le spécialisé, comment pouvons-nous le savoir ? Sur quel critère se baser ? Nous sommes démunis de repères concernant l'ordinaire, nous ne le connaissons pas, nous sommes enfermés avec nos élèves. Il y a les tests pédagogiques du PMS qui donnent parfois des avis négatifs mais ils ne sont pas pris en compte.

Dans le même temps, les avis des CPMS ne sont qu'un des éléments qui déterminent l'orientation des élèves et l'objectivité prêtée aux avis des professionnels peut entrer en tension avec la subjectivité des parents, déterminant de la sorte une orientation inadéquate. Par-delà la pertinence de l'orientation, c'est le moment auquel celle-ci survient et la durée des procédures qui sont parfois jugées problématiques :

La principale difficulté que je rencontre est le manque de justesse dans l'orientation des élèves par les centres PMS. Les rapports arrivent régulièrement très en retard alors que les groupes sont déjà formés et des informations capitales sont manquantes en début d'année. Cette année, par exemple, sur douze élèves de maturité 1 de type 8, trois rapports sont arrivés après le premier conseil de classe et l'information téléphonique du début d'année par le PMS signalait le type 8, alors qu'à la réception des dits rapports, le type proposé était le type 1 ... Trop tard pour effectuer le changement de classe ... Un rapport n'est toujours pas en ma possession en ce jour.

Les élèves nous arrivent vers 9-10 ans, avec des retards scolaires de plus en plus marqués, des « troubles associés » de plus en plus flagrants : comportements difficiles, hyperkinésie, troubles de l'attachement, grosses difficultés socio-économiques des familles, familles multi-éclatées et multi-recomposées ... Malgré toutes ces embûches, les PMS des écoles ordinaires font toujours miroiter l'obtention d'un CEB et la réintégration dans le secondaire ordinaire. Tout en comprenant les espoirs des parents, il devient de plus en plus difficile, voire impossible d'amener chaque enfant à cet objectif ! La pression du monde de l'éducation, de la société en général et des parents en particulier sur mes épaules d'enseignante de classe « terminale » est immense, de plus en plus pesante. L'orientation de mes élèves en juin m'angoisse ! Juin, mois des orientations, des conseils de classe, des tests ... est un mois de grande solitude face à une société qui n'adapte pas ses exigences devant des enfants « différents mais pas assez » !

Complémentairement aux enjeux du diagnostic et de l'orientation, le suivi des élèves et l'accompagnement des équipes éducatives constituent d'autres fonctions à propos desquelles l'action des CPMS est évoquée en pointillé. Alors même qu'une forte demande d'accompagnement psycho-social est exprimée par les répondants, ce n'est généralement pas aux CPMS, trop peu disponibles et par ailleurs surchargés, qu'elle est adressée. Les constats de lacune contrastent avec l'évocation nostalgique du rôle positif et de la disponibilité d'une psychologue du CPMS :

Le centre PMS, face à nos demandes de suivi d'équipe, d'accompagnement spécialisé, malgré sa bonne volonté, est débordé par le nombre d'écoles dont il a la charge !

Ma principale difficulté est la lenteur du suivi de certains enfants par le PMS qui est surchargé de travail. Il serait bon d'avoir un psychologue et parfois même un assistant social à leur place.

Pendant plusieurs années, la psychologue du PMS était toujours disponible pour nous écouter si un problème (adulte/adulte, adulte/enfant, enfant/enfant, adulte/parent) surgissait. Elle n'avait pas toutes les solutions, mais elle écoutait et ouvrait des pistes.

Dès lors, c'est sur le mode du souhait qu'est évoquée l'action potentielle des CPMS ...

Le PMS doit être sollicité pour ce genre de situation mais, leur rôle et leur place sont à redéfinir, pour qu'ils puissent avoir plus de marges d'initiatives.

C'est le PMS qui est sensé être spécialisé dans l'intégration de l'école avec le médical, or le PMS est séparé du monde médical donc il n'a pas de véritable lien avec lui. La situation est aberrante. Il faut désenclaver l'enseignement spécialisé, s'ouvrir à l'extérieur.

Il faut développer le lien entre le PMS, les paramédicaux et les enseignants. Et la direction doit jouer un rôle actif pour les réunir, pour resserrer les liens pendant les moments d'échanges. Pour supprimer les « on ne nous dit rien ».

◆ **Conclusion : des problèmes particuliers à la cohérence d'ensemble.**

Au-delà des difficultés spécifiques dont les répondants à la consultation font état, c'est la cohérence d'ensemble du dispositif qui est interrogée, dans sa capacité à instaurer une adéquation ou à tout le moins un équilibre entre les missions à réaliser, les agents mandatés pour ce faire, les publics accueillis et les normes et moyens de l'organisation. Les moyens matériels et disponibles et les ressources humaines mobilisées, l'orientation et la répartition des élèves, le rôle de la direction, le degré de collaboration et de reconnaissance entre les différents corps professionnels, les règles statutaires et les formes organisationnelles dans lesquelles les acteurs se déploient constituent autant de paramètres qui concourent à l'installation des situations concrètes.

Ces dimensions intimement liées entre elles mènent à l'instauration d'un climat favorable et porteur ou à celle d'un climat néfaste et paralysant. Entre le cercle vicieux de la désorganisation, de l'absence de repères, de l'estompement de la norme et du découragement des acteurs et le cercle vertueux de la mobilisation dont témoignent également de nombreux répondants et participants, il y a souvent la différence de la représentation collective et partagée entre les acteurs de l'école.

La construction de cette représentation collective et partagée est probablement moins évidente dans l'enseignement spécialisé qu'ailleurs. Dispositif hybride, accueillant une grande hétérogénéité des publics – davantage sans doute que dans l'ordinaire, chaque enfant et adolescent y est singulier –, mêlant une pluralité de fonctions et de cultures professionnelles, le dispositif de l'enseignement spécialisé est menacé d'éclatement et ses acteurs de dispersion. En témoignent notamment les doutes et les craintes²³ parfois exprimés sur la pertinence et la pérennité du dispositif lui-même.

Si la question des nombres-guides est importante pour assurer le bon fonctionnement de l'enseignement spécialisé, c'est peut-être, de manière préalable, celle de *l'image-guide* qui doit être clarifiée entre et par les acteurs de l'enseignement spécialisé. En écho aux tensions qui traversent le métier d'enseignant du spécialisé, la conception et l'organisation des établissements dans ce type d'enseignement sont tiraillées entre plusieurs modèles organisationnels, chacun porteur d'une conception spécifique de l'« éducatif ».

²³ Alors qu'il apparaîtrait incongru et absurde de remettre en question l'existence et la pertinence de l'enseignement ordinaire – (c'est précisément parce qu'il est jugé indispensable que les critiques à son égard sont parfois vives), la question de la pertinence même du dispositif de l'enseignement spécialisé a été évoquée à plusieurs reprises. Peu souvent exprimé explicitement, - il se trouve un seul répondant parmi les 1095 pour proposer la suppression de l'enseignement spécialisé - ce doute affleure dans les propos des participants aux analyses en groupe. En témoigne la conclusion paradoxale d'un enseignant au terme des deux journées d'analyse en groupe « Je ne sais pas dire pourquoi, mais je suis convaincu que l'enseignement spécialisé doit se maintenir ». Pour une part, ce doute est une crainte sur la pérennité du dispositif de l'enseignement spécialisé : « Le gouvernement ne s'est jamais intéressé à l'enseignement spécialisé qui va devenir un enseignement adapté. Quand on va y toucher, il va sauter » s'inquiète ainsi un enseignant, faisant sienne la maxime « pour vivre heureux, vivons cachés ». *A contrario*, en témoigne également la satisfaction d'une enseignante au terme d'une visite dans son établissement d'une Ministre de l'enseignement à laquelle était prêtée l'intention de « supprimer le spécialisé » : « Quand la Ministre a vu le travail que nous réalisons avec des élèves polyhandicapés, elle a été convaincue de l'utilité de l'enseignement spécialisé ».

- On trouve à une extrémité l'image de l'établissement où les rôles sont clairement délimités. Chacun est *spécialisé* dans un domaine (enseignant, éducateur, « psy », paramédicaux, etc.) et il s'agit de défendre la spécificité de la fonction enseignante.
- Le pôle intermédiaire met l'accent sur le rôle de l'*équipe éducative*. C'est la synergie entre les différents intervenants se côtoyant sur un même terrain scolaire qui est ici avant tout valorisée. À l'opposé de ce qui était largement valorisé par les enseignants du secondaire ordinaire (« Boss dans sa classe, partenaire dans l'école »), la phrase clé, qui fédérait les participants aux analyses en groupe du spécialisé, est ici : « L'enseignant n'est pas maître dans sa classe ; c'est une équipe au service de l'enfant ». La frontière intérieur-extérieur de la classe est plus poreuse.
- Enfin, à une autre extrémité, l'image prédominante est celle du *centre éducatif*. Selon cette conception, il s'agirait de revoir en profondeur les formes organisationnelles, vers davantage de souplesse, ainsi que la formation des enseignants du spécialisé dès lors considérés comme des *polyvalents*.

Enfin, à ce continuum correspond une image que se font les professionnels de l'Institution scolaire spécialisée, et qui va de la défense de la spécificité de l'École, en particulier dans le décalque des formes organisationnelles de l'ordinaire et de son rôle d'apprentissage en référence aux programmes, à la reconnaissance de la spécificité de l'enseignement spécialisé comme forme adaptée.

Le degré de proximité envers l'un ou l'autre pôle de ce continuum n'est pas à déterminer de manière univoque et centralisée tant est grande la diversité de situations des établissements. Elle n'est pas non plus à imposer administrativement. Elle est à construire avec et par les acteurs au niveau de chaque établissement.

Tableau 6 - Les principales difficultés évoquées dans les questionnaires

| Les tensions dans le métier | | |
|--------------------------------------|---|-------|
| Les finalités | | |
| | Sentiment d'incapacité à poursuivre les missions assignées | 18,1% |
| | Multiplicité des rôles à remplir | 11,1% |
| | Excès de tâches administratives | 4,2% |
| Les compétences | | |
| | Lacune de la formation initiale | 5,4% |
| | Manque de formations continuées | 2,4% |
| La relation d'autorité | | |
| | Gérer les comportements perturbateurs et perturbés | 18,7% |
| | Pallier les difficultés scolaires | 15,2% |
| | Prendre en charge les handicaps | 7,8% |
| | Établir un contact constructif avec les parents | 7,5% |
| Le statut | | |
| | Cause d'instabilité de l'emploi et d'insécurité professionnelle | 4,7% |
| | Manque de reconnaissance des éducateurs et des paramédicaux | 3,8% |
| Le sentiment d'épuisement et d'usure | | |
| | | 12,5% |

| Les enjeux organisationnels | | |
|--|--|------|
| Le manque de moyens matériels | | |
| | Manque de moyens pédagogiques | 9,6% |
| | Manque d'infrastructures | 6,1% |
| | Manque de financements | 5,8% |
| Le manque de moyens humains | | |
| | Manque de personnel enseignant | 5,8% |
| | Manque de personnel paramédical | 5,8% |
| | Manque de personnel auxiliaire d'éducation | 5,7% |
| Le manque de relation et de soutien de la part de l'équipe éducative | | |
| | | 9,6% |
| Les difficultés liées à la direction | | |
| | | 7,9% |
| Les groupe-classes trop hétérogènes | | |
| | | 13% |
| La typologie insatisfaisante | | |
| | | 1,5% |

La consultation des personnels de l'enseignement spécialisé

Pourcentages calculés en base répondants, pourcentages non additionnables

PERSPECTIVES, PISTES, PROPOSITIONS

L'incident piscine

L'expérience que je relate s'est déroulée pendant l'année 2003-2004. J'enseignais l'éducation physique à des élèves T4 F4 2°degré. En septembre, je leur ai proposé d'aller à la piscine une fois par semaine. Ils étaient d'accord et l'activité a été lancée. Il s'agit d'élèves handicapés physiques. L'organisation est assez lourde. Il faut un bus avec un ascenseur, une puéricultrice et surtout du temps et de la motivation. La première séance a été une séance d'observation et d'évaluation des possibilités. Le niveau était très faible. Après la séance, je leur ai proposé de travailler leur style dominant afin d'améliorer leur vitesse de nage. Un élève a eu une réaction tout à fait interpellante et m'a dit : « À quoi ça me sert de nager plus vite puisque de toute façon je continuerai à nager comme un handicapé ? ». Jusqu'à ce jour, je n'avais pas réellement pris conscience de la nécessité, pour l'élève, d'être en prise directe sur sa formation. Que les connaissances prenaient un sens à partir du moment où elles se mobilisaient également dans sa vie quotidienne. Selon moi, les cours que je proposais étaient très bien adaptés, motivants et ludiques. Cette question remettait en cause les objectifs que je poursuivais.

À ce moment, j'ai eu l'opportunité de rencontrer une personne-ressource proposant une autre approche de l'éducation physique et de faire quelques formations internes et externes à l'école sur des thèmes connexes. Nous avons développé pendant cette année scolaire, avec l'accord de mon inspection et de ma direction, une nouvelle approche de l'apprentissage de la natation adaptée aux déficients physiques. Les résultats des élèves en termes de participation et de progrès qualitatif ont été très satisfaisants. En mars de cette année, en accord avec l'inspection générale de la Communauté française, je suis allé présenter les résultats de ma démarche à l'université de Dunkerque, lors d'un colloque international.

Histoire exemplaire à mes yeux, parce qu'elle mêle mon expérience de vingt ans, des formations continuées, une personne-ressource et l'aide de l'administration.

Cette situation rêvée par certains est réelle pour d'autres. Effectivement, le récit narre l'évolution très positive d'une démarche innovante et constructive. L'intérêt de ce récit est qu'il illustre particulièrement bien une série de facteurs importants au bon déroulement des choses. Il incarne de façon exemplaire l'imbrication les unes aux autres des dimensions du métier. Parti du dialogue avec les élèves, l'enseignant donne un nouveau sens à ses apprentissages. Ce contact est l'impulsion qui le sensibilise à de nouvelles approches. À ce moment-là, l'opportunité de se former décuple l'impact de la réflexion initiale. Un nouveau projet s'élabore en partie à l'école, en partie en collaboration avec des personnes extérieures. Les structures scolaires permettent, voire soutiennent, le développement du projet.

L'expérience est porteuse, chacun y a sa place et son intérêt. Quelle seraient dès lors, les pistes à suivre pour déployer et faciliter les expériences de ce type ? C'est ce qui fut demandé à chacun des membres du personnel consulté par questionnaire ainsi qu'aux participants aux analyses en groupe au terme des deux jours de travail.

1. Les propositions

« De manière générale, quelle serait la principale proposition que vous feriez pour améliorer l'exercice de votre métier dans l'enseignement spécialisé ? »

Au vu de l'éventail des propositions recueillies, aucun aspect de l'enseignement spécialisé comme dispositif n'échappe au désir d'amélioration. Cependant, certains sont davantage accentués.

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier est de valoriser la place des enfants dans la société ainsi que de ceux qui travaillent avec eux et/ou qui s'occupent d'eux. Il n'est, d'ailleurs, pas possible, ni très juste, d'épingler qu'une seule proposition d'amélioration car cela sous-entend que les autres « ordres » vont bien et qu'ils sont indépendants les uns des autres. Même si c'est idéaliste ou utopique, nous avons besoin d'un « bon tout » pour que le château de cartes tienne.

Ainsi que l'exprime clairement cet enseignant dans sa réponse, un exigent travail de sélection a été demandé aux participants afin qu'ils hiérarchisent leurs propositions. Il est donc important de replacer chaque proposition dans une perspective d'ensemble et de penser le changement dans sa globalité et ses interdépendances. C'est pourquoi les propositions sont ici présentées en abordant successivement le niveau institutionnel (réformes et textes légaux), le niveau organisationnel (direction et moyens organisationnels) et le niveau professionnel (formation, statut, pédagogie et relation avec l'élève).

♦ Un cadre légal plus adapté et plus aidant

5,7% des répondants remettent en question les décrets en tant que tels. Ce chiffre n'est pas insignifiant.²⁴ On observe cependant que la préoccupation primordiale des répondants en matière d'amélioration du métier ne porte pas sur le cadre légal des réformes, dans ses orientations mêmes. La demande consiste plutôt à permettre de l'adapter de manière pragmatique et souple au terrain et aux handicaps des élèves de l'enseignement spécialisé. Il est notamment demandé de ralentir le rythme des réformes qui est jugé trop rapide.

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier est d'envisager les réformes par des personnes sur le terrain ou par les maîtres de stages qui connaissent l'école et le monde adulte qui accueillera les élèves du spécial.

Les compétences-seuils proposées pour le spécial sont bien souvent surestimées. Il ne faut pas oublier que nos élèves sont des déficients mentaux, donc limités, qui ne pourront jamais s'assumer pleinement seuls. Ils seront, espérons-le, de bons exécutants mais ne pourront que très rarement prendre des initiatives importantes. Ne nous leurrons pas sur leurs capacités réelles.

Ma principale proposition : concevoir du matériel didactique spécifique à l'enseignement spécialisé qui rencontrerait le niveau scolaire des enfants et leurs centres d'intérêts spécifiques à leur âge réel.

²⁴ Les données chiffrées donnent des ordres de grandeur. Elles sont calculées à partir des réponses individuelles au questionnaire uniquement : x% pour un type de réponse représente le pourcentage de l'ensemble des répondants qui ont soulevé ce point. De nombreux répondants ayant donné plusieurs réponses à cette question, il faut rappeler que les pourcentages ne sont pas additionnables. Ici encore, des indications relatives à certains profils de répondants (âge, fonction, réseau ...) ne sont données que lorsqu'il y a, pour ces profils, une différence d'au moins 5% par rapport au pourcentage général.

◆ Une équipe d'encadrement plus nombreuse et mieux adaptée

La catégorie de propositions la plus importante concerne clairement les moyens humains. Pas moins de 39,5% des répondants demandent une augmentation du personnel d'encadrement des enfants. Les propos sont fermes et catégoriques : les normes d'encadrement (nombre d'éducateurs et d'enseignants) et le système de quotas (nombre de paramédicaux) ne rencontrent pas les besoins des élèves et des écoles. Trois propositions principales sont formulées : redistribuer le capital période à 100%, revoir les calculs des quotas pour le faire coller davantage à la réalité et engager des éducateurs plus progressivement que le système actuel d'un éducateur pour 80 élèves. Une idée serait d'employer les éducateurs sur des contrats à quart temps, à mi-temps et à trois-quarts temps en fonction du nombre d'élèves, de séparer la fonction d'éducateur de celle d'administratif en les faisant ressortir d'organigrammes différents.

Revoir les nombres guides pour la désignation des équipes paramédicales, sociales et psychologiques (0,3 point par adolescent caractériel est une aberration née – et entretenue au fil des ans – d'esprits incompetents !). Désigner enfin les psychologues normalement prévus par la législation et renforcer les équipes d'éducateurs afin qu'un nombre limité d'élèves (20 à 25) disposent d'un référent.

Que chaque école spéciale (ou spécialisée) dispose d'éducateurs en nombre, et d'office d'un assistant social et d'un psy (en plus du paramédical actuel qui est constitué chez nous par une infirmière et des logopèdes).

Ma principale proposition est de former des équipes pluralistes, pluridisciplinaires de soutien comme remplacement du personnel malade, en formation, d'aider les jeunes, moteur pour mettre en branle une nouvelle méthode dans un établissement, de lancer des débats dans les écoles, d'organiser des formations adéquates c'est-à-dire correspondant aux besoins, aux types d'enfants, au bagage des enseignants.

Ma principale proposition est d'avoir une personne ressource sur le plan pédagogique, qui serait désignée au sein de l'établissement.

L'augmentation de l'équipe paramédicale vise à assurer les rééducations individuelles dont les élèves ont besoin et bénéficier de plus de temps pour le *testing* et l'orientation des élèves. La prise en charge des élèves en crise est une problématique centrale car cette réalité presque quotidienne met en échec l'organisation scolaire des apprentissages. L'élève en crise a besoin d'une écoute et d'une attention totale, alors que le reste de la classe est supposé poursuivre son travail. La demande d'une aide psychologique attachée à l'école est récurrente.

Ma principale proposition est d'avoir un encadrement pédagogique et psychologique plus important, même dans les petites écoles, ainsi qu'une personne qui prendrait en charge l'éloignement momentané des élèves en crise qui ont besoin, à ce moment, d'une écoute personnalisée. Cela permettrait également aux autres élèves de continuer leur apprentissage dans le calme.

Réinstaurer l'accompagnement des IMP dans l'enseignement spécialisé en externat ou donner aux écoles les moyens financiers nécessaires pour engager suffisamment de personnel spécialisé. Nous n'avons plus d'assistante sociale, ni de psychologue, ni d'ergothérapeute. Il nous reste deux surveillants éducateurs et une infirmière pour deux cents élèves.

Significativement, les demandes pour disposer de davantage de personnel sont massivement exprimées par les directeurs (par 59,6% d'entre eux). Cette priorité est également davantage soulignée par les répondants du réseau libre (45% d'entre eux) ainsi que par les répondants du niveau primaire (44,6% d'entre eux).

Les demandes de supplément de moyens humains portent donc sur les éducateurs et travailleurs sociaux (19,4% des répondants) et sur le personnel paramédical (15,2% des répondants). Quant au taux élèves/enseignants, le problème peut évidemment être pris par deux bouts différents qui reviennent, en définitive, au même : réduire le nombre d'élèves par

classe ou augmenter le nombre d'enseignants par écoles. 12,1% des répondants expriment l'un ou l'autre de ces souhaits.

◆ Des ressources matérielles adéquates

Pour 19,5% des répondants, la demande est claire et simple : plus de moyens matériels et financiers, plus de matériel didactique et d'outils pédagogiques dans les écoles spécialisées. Une suggestion parmi de nombreuses autres est d'aménager dans chaque établissement un local où des documents et des outils pédagogiques seraient regroupés, organisés par compétences et mis à la disposition des enseignants. Il apparaît important que ce matériel soit précisément adapté à l'enseignement spécialisé et aux différents besoins spécifiques des élèves, par exemple des supports visuels pour les sourds, des accessoires adaptés aux élèves violents ou aux élèves en voitures. Au niveau des locaux, les principales propositions ont trait aux sanitaires, à la cour de récréation, à la salle des professeurs, à la salle de gymnastique et aux ateliers de pratiques professionnelles. À l'évidence, le cadre, les équipements et les ressources pédagogiques sont loin de correspondre à ce qu'ils devraient être pour un travail avec des enfants handicapés et/ou particulièrement difficiles.

Ma principale proposition est d'accueillir les élèves dans des écoles beaucoup mieux équipées.

Ma principale proposition est d'obtenir de nos partis politiques un meilleur financement des moyens offerts en équipement, tant matériel (mobilier et matériel pédagogique adaptés) que personnel (nous devons travailler avec une vingtaine de bénévoles pour survivre face aux nombreuses manutentions que nécessitent les handicaps de nos élèves).

Que chaque enseignant soit seul responsable et gestionnaire de son budget-classe annuel. On n'en peut plus d'aller quémander un bon de commande pour 5 ou 6 euros. On paye nous-même toutes les dépenses.

Les demandes en la matière sont relativement bien partagées entre celles qui concernent le matériel pédagogique et didactique (9,1% des répondants) et celles qui se rapportent aux infrastructures et aux locaux (7,5% des répondants). Par ailleurs, 7,8% des répondants formulent une demande plus large de financement ou refinancement en général des écoles spécialisées en faveur de meilleures conditions de travail.

◆ Des directions à la hauteur de leur rôle et en phase avec leur équipe

5,6% de répondants demandent des directions plus compétentes, actives, disponibles et davantage à la hauteur de leur rôle. Le rôle de chef d'établissement devrait être mieux délimité et des moyens devraient lui être octroyés afin qu'il soit rempli dans de bonnes conditions. Le travail administratif des directions devrait être réduit au bénéfice de leur mission pédagogique. Une plus grande liberté dans la gestion de l'établissement devrait par ailleurs être accordée aux chefs d'établissement. Certains répondants proposent d'instaurer un système d'élection du directeur par les membres du personnel de l'école, d'autres suggèrent la mise en place d'un système d'évaluation des directions. D'autres encore souhaitent que soient modifiées les structures hiérarchiques de l'école. Bref, avec des accents variés, s'exprime ici le souhait d'une direction compétente, plus légitime et davantage présente pour soutenir l'ensemble du personnel.

Ma principale proposition est de placer à la tête des écoles spéciales des chefs d'établissement compétents (ayant pour le moins exercé quelques années en qualité d'enseignant du spécial), motivés et capables de coordonner les interventions pédagogiques.

Ma principale proposition est d'aider les directeurs (secrétariat) pour les rendre disponibles pour les enseignants.

Mal guidées par des directions submergées de paperasserie et une inspection qui cherche à définir son rôle depuis plus de trente ans (tout en veillant à ne pas s'impliquer sur un terrain miné), les équipes pédagogiques cheminent cahin-caha.

Ma principale proposition : stabiliser les directeurs et administrateurs dans leur fonction et qu'ils soient compétents, autoritaires, avec une ligne de conduite exemplaire. J'ai connu treize chefs d'établissement en 23 ans. Il est prouvé que nos élèves en difficulté ont besoin d'une stabilité d'encadrement.

Loin de faire table rase des structures existantes, les améliorations souhaitées pourraient s'appuyer en partie sur celles-ci pour autant qu'elles soient mieux utilisées. Le conseil de classe et le conseil de participation devraient être utilisés comme espaces où s'élaborent collectivement des perspectives de travail nouvelles. Le projet d'établissement doit être davantage valorisé pour qu'il devienne un critère de sélection des écoles par les parents. Davantage de participation dans l'élaboration des budgets de l'école est souhaitée.

De manière analogue, on demande une plus grande transparence en matière de communication : les informations importantes qui regardent l'ensemble du personnel devraient être effectivement transmises et au bon moment. C'est à la direction qu'incombe la responsabilité de faire circuler l'information à propos des élèves entre les différents professionnels impliqués (agents des centres PMS, paramédicaux, enseignants ...). Elles doivent jouer un rôle actif de fédérateurs du travail des uns et des autres. Si le pourcentage de répondants au questionnaire ayant soulevé ces préoccupations et propositions liées à la direction apparaît relativement faible (5,6%), celles-ci sont revenues systématiquement et massivement dans les analyses en groupe.

◆ Vers une autre organisation scolaire

Le souci de modifier l'organisation interne des écoles spécialisées revient régulièrement dans les propositions, tant dans les réponses au questionnaire que dans les analyses en groupe. « Il faut s'affranchir du modèle de l'enseignement ordinaire ! » conviennent les participants. Les rythmes scolaires de l'année, de la semaine et de la journée sont inadaptés au travail avec les élèves du spécialisé. L'organisation des semaines devrait varier avec les contraintes et les dispositions des élèves. Le morcellement des plages de cours exacerbe leurs difficultés d'adaptation et de concentration. Pourquoi ne pas repenser l'organisation des plages horaires en périodes de cours de demi-journées, en projets et en type d'apprentissage (cours généraux puis cours pratiques) ? Pourquoi ne pas maintenir dans le secondaire le même système que dans le primaire, avec un enseignant principal par classe ? Pourquoi ne pas garder pendant plusieurs années consécutives le même groupe classe ?

Deux autres domaines centraux de l'organisation des écoles sont également remis en question : la répartition des classes et l'attribution des cours. Certains proposent des classes plus homogènes et basées sur une meilleure définition des types. Cette demande est étroitement liée aux propositions relatives à l'amélioration du système d'orientation des élèves. Ce moment charnière du parcours est fondamental et délicat. De multiples enjeux doivent être arbitrés. Or les erreurs d'orientation peuvent avoir des effets négatifs en cascade, très nocifs pour l'élève mais aussi pour le personnel. Concernant les cours, il faudrait bénéficier de programmes différents de l'ordinaire : plus pratiques, plus concrets, plus adaptés voire plus artistiques, plus sportifs, plus diversifiés.

Dans le secondaire, il y a beaucoup trop d'enseignants par année, jusqu'à quatorze. L'élève est soit perdu (type 1) soit il en abuse (type 3). Il faut d'urgence revenir à un encadrement limité, c'est-à-dire cinq ou six personnes de référence au maximum.

Ma principale proposition est de repenser le temps et le découpage scolaires. Savez-vous que mes élèves ont 36 heures de cours par semaine alors que dans l'ordinaire secondaire ils en ont moins (32 heures/semaine, je pense)? Or mes élèves n'ont pas les mêmes capacités de concentration et d'apprentissage. Je pense aussi qu'il faudrait prévoir des cours de 45 minutes ou de 2 x 50 minutes. Qu'en première année on fonctionne avec moins de profs par classe et donc davantage comme en primaire (ex : un ou deux profs de cours généraux + les profs spécialisés et de pratique).

Ma principale proposition est une refonte totale de l'organisation : 1) de l'emploi du temps des enseignants, 2) des sanctions à l'égard des élèves, 3) de la mise à disposition de matériel et de locaux convenables, 4) des horaires des élèves (ils sont quelquefois établis de manière totalement absurde).

Des classes homogènes en âges et en niveaux, et des écoles plus homogènes en types et en formes. Limiter le nombre de formes dans un établissement. Chez nous, pour cent élèves, il y a trois formes (2, 3 et 4) et trois types (1, 2, 3).

Améliorer les bilans dans les centres PMS afin que les élèves soient mieux dirigés vers le bon type (parce que dans une classe de T1, on trouve des élèves qui seraient mieux dans une classe de T2 ou T3).

Les éducateurs et les membres du personnel paramédical et psychologique (respectivement 18,4% et 17% de ces deux corps professionnels) sont proportionnellement un peu plus nombreux que les enseignants à insister sur ces problèmes d'organisation interne de l'école.

◆ **S'appuyer sur les nouvelles pédagogies pour plus d'autonomie et de communication**

8,6% des répondants recommandent de s'appuyer davantage sur les nouvelles pédagogies pour favoriser la communication et la participation des élèves dans la vie de l'école et de la classe. Une série de propositions touche effectivement à la place de l'élève dans l'établissement. L'idée est d'aménager des espaces matériels de rencontre ou des moments de parole pour entendre les élèves et construire un dialogue avec eux. Il s'agit de proposer davantage d'activités et de dispositions favorisant la communication : des systèmes de délégués par exemple. Se manifeste ici la volonté de rendre possible et de faciliter dans la filière spécialisée la pédagogie différenciée et l'enseignement individualisé à partir de l'échange pour rencontrer au mieux les besoins spécifiques de chaque élève en matière de développement personnel. Ceci suppose une plus grande souplesse et une plus grande autonomie pédagogiques aux différents niveaux : l'école, la classe et l'enseignant.

Ma principale proposition est d'avoir un peu plus de liberté dans les leçons, ne pas être obligé de suivre le programme intégré.

Ma principale proposition est d'avoir un programme (celui-ci est semble-t-il en cours), mais propre à chaque établissement et répondant à sa spécificité, programme par ailleurs assez souple pour que chaque enseignant puisse l'adapter à la classe et aux élèves qui ont parfois (souvent) des niveaux très différents.

Il faut en revenir à une plus grande souplesse pour enseigner la matière dont on est responsable. Il s'agit de laisser le choix à l'enseignant de la manière la plus adéquate pour faire passer le message (étant donné que chaque classe a sa spécificité et que l'enseignant connaît bien en principe ses élèves).

Avec un pourcentage de 13,4% à souligner ce point, les répondants du réseau communal et provincial semblent plus sensibles à ce souci d'autonomie.

◆ **Former des spécialistes du spécialisé**

Formulée par 23,8% des répondants, la demande de formation, avant ou en cours de carrière, pour améliorer les compétences des personnels enseignant et paramédical est récurrente.

En ce qui concerne la formation initiale, 9,5% des répondants proposent de la modifier en y prévoyant une « spécialisation en spécialisé ». L'apprentissage des compétences doit être conçu en fonction de la réalité propre de l'enseignement spécialisé. La prise en charge des divers handicaps réclame des formations spécifiques. Concrètement, il est envisageable de valoriser et d'améliorer la quatrième année en orthopédagogie, d'organiser pour tous des stages dans l'enseignement spécialisé (une semaine au minimum), de prévoir des formations pointues en psychologie et en gestion de conflits notamment. Outre la préparation au travail sur ce terrain difficile, une telle formation spécifique aurait pour effet de faire connaître aux futurs enseignants de l'ordinaire les valeurs pédagogiques et humaines du spécialisé.

Ma principale proposition est de parfaire la formation initiale car j'ai vu passer trop de jeunes profs perdus et incapables de réagir face à un gros problème. Des réflexes, des intuitions peuvent apparaître avec le temps, mais une base de connaissances permet de gagner du temps, d'augmenter les options dans lesquelles choisir que faire et d'agir rapidement et consciemment en faisant pour un mieux.

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier est de créer un véritable statut de professionnels de l'orthopédagogie: 1) Formation adéquate sur l'étiologie des handicaps rencontrés, 2) acquérir des compétences d'analyse, 3) savoir produire des stratégies d'actions individuelles, de travail en équipe, d'organisation de pratiques différenciées, de construction logique et cohérente de leurs actions. Donner aux enseignants du spécial une reconnaissance sociale et matérielle plus respectueuse, vu toutes les compétences professionnelles indispensables à mettre en place par eux-mêmes pour une réussite maximale.

Les directeurs et les membres du personnel du niveau maternel sont proportionnellement plus nombreux à formuler des propositions en matière de formation (17% et 14,4% de leurs corps respectifs).

La demande de formation continuée, quant à elle, est formulée par 17,4% des répondants. Elle prend la forme de revendications de dispositifs pour améliorer les compétences des personnels enseignant et paramédical. La spécificité de l'enseignement spécialisé et de son public exige en effet des recyclages plus nombreux et mieux ciblés. L'amélioration et l'actualisation régulière des compétences doivent revêtir un caractère prioritaire. Les personnels devraient également être mieux informés des nouvelles méthodes ainsi que des avancements de la recherche dans les domaines qui les concernent.

Les formations doivent être ciblées pour chaque fonction : enseignant, éducateur, directeur, personnel paramédical et psychologique. Elles devraient être plus pratiques, plus adaptées au terrain et plus spécialisées selon les handicaps. D'un point de vue pragmatique, ces formations continuées devraient être plus accessibles. Ce qui d'une part implique de bien choisir les périodes et les lieux où elles se déroulent, et d'autre part d'en fixer des conditions d'accès (prix, subventions ...) qui ne découragent pas les amateurs. Valoriser les formations pourrait faciliter l'engagement et motiver davantage le personnel. Pour les encourager, une solution consisterait à permettre à ceux et celles qui les suivent de récupérer en fin de carrière les heures qui y auraient été consacrées en dehors des heures normales de travail. La floraison d'idées à ce sujet indique bien l'importance accordée par les participants aux connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de leur métier.

Il faudrait motiver la démarche de formation continue en donnant des facilités de charges horaires et/ou financières aux profs. Deux journées pédagogiques par an ou une formation de cinq jours foisonnent d'infos intéressantes mais pas intégrables par les profs. C'est trop ponctuel. Aussi le boulot nécessitant tellement d'énergie *non stop*. On devrait proposer, après un cycle de sept à dix ans de cours, un décrochage genre détachement pédagogique aux profs durant un ou deux ans. Après quoi, ils reviendraient aérés et ressourcés à l'école ou quitteraient définitivement l'institution.

Ma principale proposition est de commencer par une formation complémentaire pour tous les membres du personnel du spécialisé sur les différentes méthodes de prise en charge, sur les différents moyens de communication, sur les difficultés rencontrées ...

Favoriser la formation continuée et plus spécifiquement la formation en orthopédagogie, formation qui est une aide réelle lorsque l'on travaille dans l'enseignement spécialisé.

Les enseignants du niveau maternel et les personnels paramédical et psychologique sont proportionnellement plus nombreux à insister sur la nécessité de la formation continuée (respectivement 28% et 27,3% de ces deux corps la mentionnent).

◆ Une quête de reconnaissance

De manière générale, l'image de l'enseignement spécialisé est négative et gagnerait à être corrigée. Dans nombre d'esprits, cet enseignement est situé au bas de la hiérarchie scolaire. Les enseignants du spécialisé se sentent dévalorisés par ceux de l'ordinaire et les autres acteurs du système scolaire, en particulier les parents qui ne sont pas forcément heureux de voir leur enfant s'y retrouver. Doter cet enseignement particulièrement ardu et délicat d'une image positive est nécessaire à l'exercice satisfaisant du métier. Il faut faire mieux connaître les fonctions et missions de l'enseignement spécialisé, mettre l'accent sur la qualité de l'encadrement, monter des campagnes médiatiques, organiser des portes ouvertes dans les écoles ... Étant donné le caractère plutôt manuel des formations dispensées dans le spécialisé, cette revalorisation devrait aller de pair avec celle des formations et métiers manuels en général.

L'image de l'enseignement spécialisé doit également être redorée auprès de ses professionnels eux-mêmes qui souffrent de leur statut étriqué et mal adapté. L'emploi de beaucoup souffre de précarité et d'instabilité pour les uns, de manque de souplesse et de mobilité pour les autres. Conjointement nécessaires à une carrière épanouissante, la stabilité et la souplesse ne sont incompatibles qu'en raison du manque de concertation et de collaboration entre écoles, districts scolaires et réseaux. Outre leurs enjeux économiques, les conditions salariales participent des enjeux symboliques de reconnaissance. Une augmentation serait à cet égard bienvenue. La possibilité de se faire plus facilement remplacer (pour des formations par exemple), et un allègement des horaires seraient également des signes tangibles de reconnaissance de la difficulté et de l'importance sociale du travail. Les conditions de travail participent en effet de l'estime de soi : tâches humainement faisables, charges administratives limitées, fins de carrière aménagées mais aussi recrutements plus sélectifs constitueraient autant de signes positifs pour le personnel.

Il faut plus de souplesse dans la carrière, moins de rigidité et plus de mobilité.

Ma principale proposition est de pouvoir être détaché après vingt années de carrière pour une partie de l'horaire de cours, pour pouvoir intégrer une cellule de recherche au sein de la Communauté française et participer activement à la formation des futurs instituteurs.

Nommer plus vite les temporaires prioritaires et ne pas parachuter des enseignants en fin de carrière.

Recruter uniquement des enseignants volontaires et motivés, prêts à suivre une formation pour être nommés dans l'enseignement spécial. Ce type d'enseignement demande une motivation profonde. Beaucoup d'enseignants se retrouvent dans l'enseignement spécial en bout de course, dans le but d'être nommés rapidement.

Me permettre d'être déplacée sans pour cela devoir recommencer au stade intérimaire, permettre la mobilité des nommés dans divers réseaux.

Au sein des équipes de travail, il faudrait en particulier revaloriser les fonctions paramédicales et celles d'éducateur. Faire respecter les limites des fonctions apaiserait le sentiment d'impuissance et d'incapacité. Un statut plus clair pour les paramédicaux et les éducateurs éviterait qu'ils soient employés « à toutes les sauces ».

En travaillant en étroite collaboration avec les titulaires, notre rôle au sein de l'école n'est pas toujours bien perçu. Les parents ne prennent pas vraiment conscience de l'avantage d'avoir des paramédicaux au sein de l'école (point de vue soins, point de vue sorties extérieures, aide au repos ...). Seule la titulaire s'épuiserait encore beaucoup plus vite. Le fait de revaloriser statutairement les kinés et les logopèdes (point de vue salaire) est très bien. On oublie encore une fois les puéricultrices qui sont le plus souvent à 36 périodes.

Ma principale proposition est de définir la fonction d'éducateur en milieu scolaire dans un statut précisant ses différents rôles.

15,2% des répondants demandent davantage de signes de reconnaissance. Ce sont les répondants du niveau maternel (24,6% d'entre eux) et les personnels paramédical et psychologique (19,3% d'entre eux) qui sont en proportion les plus nombreux à donner ce type de réponses.

◆ Améliorer la relation éducative

Les enseignants et éducateurs sont les plus directement concernés par la relation d'autorité avec les élèves. La compétence professionnelle que représente l'autorité doit être construite sur l'instauration d'un code de conduite et un système de sanctions mais ne peut s'y réduire. Pour les répondants, l'essentiel repose sur un travail de fond avec les élèves et leurs parents, une éducation au devoir, à l'effort, à la citoyenneté, à la socialisation, à la tolérance. Selon eux, il faut également parvenir à motiver les élèves, leur procurer des repères et leur offrir des espaces et des moyens pour s'exprimer. Ces préoccupations sont formulées par 9,9% des répondants, en particulier les éducateurs qui sont 15,8% à insister sur cette dimension ... éducative.

Nous sommes un des rares pays européens à bénéficier de véritables écoles à enseignement spécialisé. Mais tous les acteurs (professeurs, parents, enfants ...) n'en sont pas assez conscients. Il faudrait impliquer davantage toutes les parties en leur faisant signer des contrats réels. Contrat école-parents : droits et devoirs, Contrat école-enfants : projet totalement individuel et annuel d'une progression minimale de l'enfant avec obligation de justifier les "échecs" par l'école. Engagement réel des deux parties tant sur le plan cognitif que comportemental.

Faut-il poursuivre l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans ? Faut-il maintenir dans l'enseignement spécial les élèves de F3 ? Oui, si le choix du spécial correspond à un choix éclairé. Non si l'élève, en raison d'une dégringolade d'un niveau dans l'autre, aboutit à un « non-choix » : le spécial. Dans toutes les situations, l'enseignement doit organiser, lorsqu'il accueille des élèves, la mise en place d'un projet scolaire et/ou professionnel. Ce projet doit être construit avec l'élève et ses parents dès son inscription et réajusté au fur et à mesure de son avancement dans le cursus scolaire. C'est selon moi une des conditions qui permettra à l'élève de se réapproprier ses apprentissages et le motivera à s'investir dans un projet personnel.

Ma principale proposition : des espaces où les enfants peuvent se « défouler » en cas de conflit.

◆ Éviter la confusion des rôles

7,3% des répondants formulent des propositions visant à éviter la confusion des rôles, en particulier les paramédicaux (17% d'entre eux) qui expriment avec insistance la demande de s'en tenir autant que possible aux missions correspondant à leur fonction et à leurs compétences spécifiques. C'est en ce sens que certains proposent une protection accrue de leur statut professionnel.

Les revendications sur le terrain n'aboutissant à rien (nous sommes minoritaires), la seule solution passe, à mon humble avis, par l'établissement par la commission paritaire d'un véritable organigramme de la fonction du personnel auxiliaire d'éducation.

Supprimer les surveillances exigées des kinésithérapeutes (deux à trois périodes de cinquante minutes par semaine, c'est énorme), placer les kinés uniquement sous l'autorité du médecin.

◆ Fortifier l'équipe interne de l'école

Deux types d'accompagnement sont revendiqués : l'un pour l'équipe éducative, l'autre pour les jeunes enseignants. Pour la première, il est question de trianguler les problèmes, de bénéficier des conseils et du soutien d'une personne ressource de terrain. La présence d'un médiateur, d'un conseiller, d'un éducateur spécialisé, ou d'un psychologue accessible au personnel est demandée dans chaque école, ou à la rigueur dans chaque entité, zone ou P.O. Ces personnes permettraient de résoudre à chaud les situations de conflit avec les élèves ou au sein de l'équipe éducative. Le soutien mutuel et les collaborations entre les agents de l'école apparaissent comme un horizon vers lequel tendre, afin de faire davantage place à l'aide, la solidarité et la compréhension.

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier est de parvenir, dans mon horaire, à vivre et revivre des situations (ludiques, éducatives, créatives ...) qui regrouperaient les membres d'un même établissement, dans une même orientation ... sans autre contrainte que le libre échange, le vrai qui parfois dérange et bouscule nos *a priori* !

Ma principale proposition est de créer des liens entre tous les acteurs de l'enseignement spécial. 1) Plus de relations avec les PMS (psychologues, assistante sociale), 2) avoir un historique, un dossier des élèves (traces de ses expériences depuis l'école gardienne), 3) un lien plus étroit avec le monde du travail (les entreprises).

Créer un espace où les professionnels peuvent exprimer leurs difficultés, leurs joies, leur ras-le-bol ponctuel, etc. en vue de se reconstruire et de reconstruire un climat serein apte à épanouir nos élèves. L'idéal serait que ce travail puisse se faire avec une équipe extérieure qui jouerait le rôle de médiateur et de superviseur.

Ma principale proposition pour améliorer l'exercice de mon métier est de diminuer la charge de travail de chaque membre du personnel de quelques heures dans la classe afin d'utiliser ces heures pour de véritables travaux d'équipe ainsi que pour élaborer une collaboration constructive entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. Travailler en équipe, c'est promouvoir le climat d'école ! C'est rendre responsable chaque collègue ! Travailler en équipe avec d'autres écoles d'enseignement ordinaire, c'est favoriser l'intégration post-scolaire de nos élèves handicapés mentaux !

Une demande de structure d'accueil des enseignants entrant dans l'enseignement spécialisé complète la demande d'une équipe plus stable et solide. Les premières expériences sont habituellement sous le signe du contraste : soit on aime soit on n'aime pas. Un système d'accompagnement des nouveaux faciliterait leur intégration dans ce nouvel univers. La découverte du métier pourrait se faire en douceur, car bon nombre de jeunes enseignants sont repoussés par l'ampleur du saut et l'absence de filet qu'est l'entrée dans l'enseignement spécialisé. L'encadrement a pour but d'aider les jeunes à s'accrocher et à gérer leur classe pour réduire les abandons en début de carrière.

Un aménagement de fin de carrière (changement de fonction au sein de l'école) exemple : un « vieil » instit pourrait devenir une sorte de conseil pédagogique pour seconder ou aider les « jeunes » enseignants ou les nombreux intérimaires qui se succèdent durant l'année scolaire et qui arrivent complètement paniqués après leur première journée.

Proposition en fin de carrière de paliers qui nous déchargeraient de nos classes vers des postes administratifs. Après 35 ans de spécial, j'aurai 55 ans et j'aurai du mal à assurer mon travail d'enseignant avec des enfants handicapés !!!

◆ Mobiliser des ressources externes à l'école

« Il faut désenclaver l'enseignement spécialisé, l'ouvrir à l'extérieur ! » affirme un participant aux analyses en groupe. « Il faut ouvrir les écoles au monde extérieur ! » confirme un autre. La volonté d'établir des relations de collaboration et de soutien avec des instances faisant partie de l'environnement de l'école (services sociaux, services d'aide à la jeunesse, services judiciaires, experts médicaux ou psychologiques ...) est soulignée par 10,2% des répondants. Les échanges d'expériences, de connaissances et de réflexion avec d'autres établissements scolaires spécialisés ou ordinaires sont également souhaités.

L'organisation de rencontres avec des collègues d'autres écoles de la région afin d'échanger, de travailler en partenariat, de considérer la réalité d'autres enseignants afin d'améliorer ma représentation, mon action éducative et pédagogique.

Ma principale proposition est l'organisation de rencontres avec des collègues d'autres écoles de la région afin d'échanger, de travailler en partenariat, de considérer la réalité des autres enseignants afin d'améliorer ma représentation, mon action éducative et pédagogique.

Une aide concrète aux profs par des personnes ressources extérieures (expérimentées et de terrain).

Mais il faut aussi développer et assurer un lien entre la formation et le métier, entre l'école et les entreprises, pour rapprocher l'école du monde du travail et garantir une insertion optimale des élèves notamment via les stages. C'est de cette manière que les apprentissages prennent sens pour les élèves et pour les enseignants.

Mettre les élèves en stage et en même temps pouvoir les suivre correctement dans les entreprises. Suivant les horaires du prof et les chantiers de l'élève, il n'est pas possible de suivre l'élève en dehors des heures de cours.

Tableau 7 - Les principales propositions formulées dans les questionnaires

| | | |
|--------------------------|--|-------|
| Niveau des institutions | | |
| | Un cadre légal plus adapté et plus aidant | 5,7% |
| Niveau de l'organisation | | |
| | Une équipe d'encadrement plus nombreuse et mieux adaptée aux besoins | 39,5% |
| | Des ressources matérielles adéquates | 19,5% |
| | Des directions à la hauteur et en phase | 5,6% |
| Niveau professionnel | | |
| | Vers une autre organisation scolaire | 13,3% |
| | S'appuyer sur des nouvelles pédagogies | 8,6% |
| | Former des spécialistes du spécialisé | 23,8% |
| | Améliorer la relation éducative | 9,9% |
| | Éviter la confusion des rôles | 7,9% |
| | Fortifier l'équipe interne à l'école | 7,6% |
| | Mobiliser des ressources extérieures à l'école | 10,2% |

Pourcentages calculés en base répondants, pourcentages non additionnables

◆ Plus, mieux, autrement

Trois registres complémentaires de changements s'expriment dans les propositions des participants : demander *plus*, vouloir *mieux* et proposer *autrement*.

Les propositions qui demandent **plus** regroupent des points de vue qui ne remettent pas en cause la nature du dispositif ni ses modalités. L'optique de ces propositions est de renforcer l'impact du dispositif tel qu'il existe et de rendre possible l'action des agents qui y travaillent. Ce registre concerne les propositions portant sur l'augmentation des moyens humains et matériels dans les écoles et l'augmentation de divers types de reconnaissance à l'égard des efforts et des tâches accomplies.

Dans la catégorie **mieux**, on retrouve les propositions qui prennent place dans le cadre existant du dispositif mais qui envisagent un meilleur agencement des ressources pour des résultats plus efficaces. On y retrouve l'amélioration des formations continuées et de leur accès, la réduction du nombre d'élèves par classe, l'amélioration de la relation d'autorité et l'intégration de nouvelles pédagogies. On y trouve aussi les propositions concernant un travail en équipe plus solidaire et efficace, l'importance de la précision des finalités et des missions des acteurs de l'école et l'importance du rôle du directeur.

Enfin, dans l'ensemble **autrement** se trouvent des propositions qui supposent de changer ou de repenser la définition ou le fonctionnement du dispositif. Ce registre alternatif comprend les propositions concernant la modification de l'organisation des cours, des classes et des horaires, l'élaboration de nouvelles interactions avec les acteurs externes à l'école, la conception d'une formation initiale spécifique et le souhait d'un cadre légal différent.

Ces registres quantitatif, qualitatif et alternatif ne sont pas nécessairement exclusifs. En lien avec les différentes conceptions du métier et du dispositif mises en évidence au cours des analyses en groupe, ces différents angles d'approche peuvent toutefois conduire à des priorités et des choix divergents. Ainsi, la préoccupation fortement exprimée d'améliorer les conditions de la relation éducative et pédagogique avec les élèves recouvre pour les uns un renforcement des moyens d'encadrement éducatif afin de permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leur mission d'apprentissage, tandis que pour d'autres elle implique avant tout de redéfinir les modes d'organisation des établissements dans un sens moins scolaire. Les trois registres sont en tension dès lors que se pose la manière de résoudre les problèmes rencontrés, l'incohérence du dispositif ou ses injonctions paradoxales.

La lecture de ces enseignements nous montre encore que les dimensions institutionnelles (macro) et interpersonnelles (micro) du dispositif sont moins visées par les perspectives de changements que les dimensions intermédiaires que sont l'organisation pratique et matérielle des établissements et la détermination des fonctions et des compétences. Or les améliorations qui touchent à ces dimensions organisationnelle et fonctionnelle sont inspirées par des prises de position idéologiques et politiques (macro). Cette interdépendance des niveaux est davantage présente dans l'enseignement spécialisé que dans l'ordinaire. La prise en charge concrète des personnes dites à besoins spécifiques dépend d'une réflexion de fond.

L'enseignement spécialisé est une intervention délibérée et inédite de la société sur elle-même. Il représente la manière dont elle a pris en compte et fait place à la population désignée handicapée. Créé en 1970, cet enseignement est encore en construction et en élaboration. Les objectifs à poursuivre, options à prendre et lignes directrices à maintenir restent à travailler. Les évolutions et les expériences du dispositif posent de nouveaux problèmes, et invitent à corriger les choix précédents avérés inadéquats.

2. Réactions des acteurs institutionnels

Lors de la journée de travail du 16 septembre 2004, une première synthèse des enseignements de la consultation a été exposée par les chercheurs aux responsables institutionnels de l'enseignement spécialisé.

Étaient présents des représentants des instances de pilotage, de concertation et d'avis de l'enseignement francophone (Conseil général de l'enseignement spécialisé, Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé, Commission de pilotage de l'Enseignement, ainsi que le CEF) ; des représentants de l'administration de la Communauté française (SGAP et AGERS – SG du pilotage du système éducatif) ; des représentants des services d'inspection de l'enseignement spécialisé ; des représentants des organisations syndicales (CGSP, CSC et SLFP) ; des représentants des pouvoirs organisateurs (SEGEC, FELSI, et CECP) ; des représentants des centres PMS (Conseil supérieur de guidance PMS) ; des fédérations d'associations de parents (UFAPEC, FAPEO) et de la formation continue (IFC). Au total plus d'une vingtaine d'acteurs du système de l'enseignement spécialisé ont participé à cette étape de la consultation.

L'objectif était d'inviter ces représentants officiels à réagir aux propos des participants à partir de leur propre position dans le système éducatif. Il est toutefois important de préciser le statut de cette rencontre : elle s'inscrit dans le processus de réflexion et de recherche. Elle n'avait pas pour vocation de se substituer aux instances de négociation et de concertation qui existent par ailleurs. C'est donc de manière ouverte qu'il convient d'appréhender les propos des acteurs institutionnels, comme une contribution au débat et non comme une position arrêtée.

D'emblée, la réaction unanime des acteurs institutionnels est de réaffirmer la pertinence et l'importance de l'enseignement spécialisé en Belgique francophone. Contrairement aux craintes parfois exprimées par les participants à la consultation, les acteurs institutionnels soutiennent la nécessité de ce secteur de l'enseignement et de ses finalités : l'intégration des enfants et adolescents à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, dans la vie sociale et/ou professionnelle. Sur base de la réaffirmation des principes et de l'esprit fondateurs, plusieurs approches poursuivent la réflexion : d'abord, l'application des mesures prévues par la loi et restées lettre morte, rencontrerait sans doute certaines demandes formulées. Ensuite, les structures actuelles doivent certainement évoluer en faisant preuve de créativité, par exemple en se démarquant à certains égards du modèle organisationnel de l'enseignement ordinaire et en poursuivant la réflexion sur l'organisation des types²⁵. Enfin, la création de synergie entre les enseignements ordinaire et spécialisé et les moyens dont dispose ce dernier sont des facteurs fondamentaux de l'intégration des élèves.

Le deuxième consensus porte sur la nécessité de développer une formation adaptée pour les personnels des écoles spécialisées. Plusieurs acteurs institutionnels déplorent d'ailleurs le temps perdu ces quinze dernières années, voire les régressions en matière de formations initiale et continuée. Le problème actuel est posé en ces termes. Sans formation spécifique, les acteurs de l'école spécialisée manquent de légitimité, les normaliens ignorent tout de l'enseignement spécialisé, ceux qui y entrent ne sont pas préparés et enfin la quatrième année en orthopédagogie (seule véritable formation) a le désavantage de faire perdre une année d'ancienneté et un an de salaire aux enseignants qui la suivent. Pour autant, l'organisation d'une formation spécifique ne doit pas entraver la mobilité des enseignants. Ceux-ci doivent rester libres de changer de type d'enseignement et donc partager des compétences semblables

²⁵ La réflexion sur l'adaptation des types a fait l'objet d'un avis du Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé : Avis n° 121 sur la typologie.

afin que des passerelles entre le spécialisé et l'ordinaire soient possibles. Le principe d'une valorisation salariale et barémique liée au suivi d'une formation spécifique ne fait quant à lui pas consensus.

Le contexte actuel de pénurie d'enseignants est également soulevé par les acteurs du système institutionnel présents lors de cette journée. Une séparation nette de la formation spécialisée viendrait accroître les difficultés de recrutement. En raison des effets néfastes de ces types de cloisonnements, l'organisation de deux formations distinctes à l'école normale n'est pas privilégiée par les acteurs institutionnels. L'idée est de créer une structure collective de formation qui dispense des connaissances de base et fasse connaître les spécificités et valeurs de l'enseignement spécialisé. À cet effet, la réinstauration des stages obligatoires et éliminatoires dans le spécialisé apparaît indispensable. Ensuite, l'élaboration d'un tronc commun de compétences obligatoires pour tous les normaliens est envisagée. Le tronc porterait notamment sur l'attitude pédagogique propre au spécialisé, le travail sensoriel avec les élèves, le PIA commun aux enseignants et paramédicaux, la relation aux parents et la relation au PMS. Selon les acteurs institutionnels, c'est à la formation continuée de prendre en charge les aspects spécifiques aux handicaps, aux types d'enseignement du spécialisé et aux problématiques particulières des équipes pédagogiques. L'importance d'une valorisation ou d'une reconnaissance financière de ces formations continuées est reconnue par les responsables institutionnels. Ils soulignent l'importance de l'accueil des jeunes enseignants dans la dynamique pédagogique de l'enseignement spécialisé. Un système de guidance, de tutorat (mi-temps, compagnonnage ...) pour adoucir l'entrée des nouveaux arrivants dans le métier est à concevoir et mettre en place.

Concernant les récentes législations scolaires, deux nécessités sont formulées. Premièrement, il s'agit du besoin de créer une version adaptée à l'enseignement spécialisé des mesures décrétales. Cette version est envisagée sous la forme d'un programme précis ou d'un guide de référence pour préserver la souplesse de cet enseignement. Deuxièmement, le besoin de former les acteurs à l'usage des nouveaux outils s'impose. Il s'agit en particulier de mettre en place la diffusion des explications relatives à l'usage du PIA. Cette nécessité est réelle pour que les enseignants et les paramédicaux ne se découragent pas et qu'ils comprennent l'utilité de ce programme. Les acteurs institutionnels expriment clairement l'importance d'organiser le PIA de manière à ce qu'il soit gérable et faisable matériellement et temporellement. L'un d'eux évoque la possibilité de consacrer la journée pédagogique du mois d'octobre à la réalisation en conseil de classe des PIA de base des nouveaux élèves, afin qu'il n'ait plus qu'à être actualisé au cours de l'année.

La localisation géographique et institutionnelle de l'enseignement spécialisé fait l'objet de plusieurs remarques et réflexions. Un relatif consensus au sein des acteurs se dégage pour concevoir l'articulation des enseignements spécialisé et ordinaire comme un facteur essentiel du travail d'intégration des élèves du spécialisé. Par articulation, on entend : échanges entre élèves, projets ou activités en commun, travail collectif des équipes pédagogiques ... Pour l'ordinaire, l'intérêt de telles collaborations consiste notamment à découvrir les pratiques de gestion et de prévention des difficultés scolaires des élèves, développées dans l'enseignement spécialisé. Une véritable rencontre entre les deux types d'enseignement permettrait de créer une connaissance réciproque minimum, de « lever le voile sur le monde non-connu » de l'enseignement spécialisé – ce qui est au bénéfice de l'orientation des élèves et de la circulation des enseignants.

Par contre cette articulation des deux enseignements soulève des peurs dans le chef des parents d'élèves de l'ordinaire et dans le chef de certains membres du spécialisé pour qui rapprochement de l'ordinaire signifie disparition du spécialisé. Un autre problème soulevé est

la difficulté d'organiser une rencontre fructueuse et réussie pour tout le monde. Cela relève d'une négociation délicate et prudente. Certains responsables institutionnels posent même la question de la faisabilité du rapprochement entre enseignement spécialisé et ordinaire à propos notamment de leur faire partager une même structure, une même implantation ou un même site. Effectivement la localisation géographique des écoles spécialisées par rapport aux écoles ordinaires n'est pas anodine. La difficulté se pose aussi en termes de contacts possibles avec les parents d'élèves du spécialisé. Ce contact est un facteur central du développement des enfants et est parfois rendu impossible en raison de la distance géographique qui sépare les parents de l'école.

Au niveau de l'organisation interne des écoles, le message qui ressort de la journée de travail est que la liberté et la souplesse qui existent dans l'organisation de l'enseignement spécialisé doivent être mises à profit par les acteurs de l'école. Il y a là un espace propice au développement d'initiatives locales et spécifiques adaptées. Ces initiatives et expériences sont les conditions *sine qua non* pour répondre convenablement aux besoins du terrain. À cela cependant, viennent se heurter les questions des moyens disponibles et de la gestion des équipes éducatives (dans leur intégralité).

Enfin, la catégorisation des élèves du spécialisé a également fait l'objet d'un débat. Certes, les types stigmatisent et collent des étiquettes discriminantes sur les élèves, les parents et les membres des personnels qui travaillent avec eux. À certains égards, ils créent des hiérarchies internes à l'enseignement spécialisé. Cependant, une forme de catégorisation de la population est indispensable à l'organisation des écoles et à un travail efficace. La pertinence de la typologie actuelle peut toutefois être remise en cause. Effectivement, le conseil supérieur a rendu un avis concernant une éventuelle modification des catégories. Ces décisions sont fondamentales et très délicates. Elles sont le point de rencontre d'enjeux symboliques, sociaux et pratiques importants. À cela s'ajoute la question du système d'orientation et de diagnostic des élèves. Le fonctionnement du PMS se base sur le système scolaire belge. Dès lors il est mis en échec face aux enfant et parents venant de l'étranger – les Français notamment, très nombreux dans les écoles spécialisées.

* * *

Le consensus, d'aucuns ont même parlé d'« union sacrée », des acteurs institutionnels autour des axes fondamentaux de l'enseignement spécialisé et des priorités à lui accorder est sans doute un signe encourageant. La construction d'un diagnostic partagé qui fait largement écho aux préoccupations et aux propositions exprimées par les participants à la consultation (à la réserve importante près des moyens qui relèvent quant à eux de choix de société et de choix politique en amont du système scolaire) est sans doute la condition nécessaire à une bonne orientation. Réaffirmation de la nécessité de concevoir l'enseignement spécialisé comme un dispositif particulier, insistance sur la nécessité d'une véritable spécialisation des professionnels via la formation initiale et continuée, reconnaissance d'une nécessaire réflexion sur les types, souci d'adapter davantage les formes organisationnelles plutôt que de les calquer sur l'enseignement ordinaire, prudence par rapport à la mise en œuvre des réformes pédagogiques tout en soulignant leur intérêt, préoccupation quant à la place des CPMS ... constituent autant de préoccupations visiblement partagées par les acteurs institutionnels et par les répondants à la consultation.

Paradoxalement, cette convergence de vues n'a pas toujours été de nature à rassurer ces derniers, dans le chef des participants aux analyses en groupe réunis pour une ultime journée de conclusion le 16 septembre 2004. C'est que, à se vivre comme un satellite placé sur une

orbite éloignée de la planète-mère, à se sentir parfois considéré comme une entité extra-terrestre, l'enseignement spécialisé en est parfois venu à s'éprouver comme l'oublié du système scolaire. L'isolement dans lequel ses membres ont été tenus a conduit à la méfiance à l'égard du monde ordinaire, tout en alimentant leur volonté de reconnaissance et de désenclavement.

Que la présente consultation dans laquelle plus d'un millier de membres de l'enseignement spécialisé se sont investis puisse contribuer à réduire cette distance est à la fois un souhait et une condition nécessaire. Un premier pas.

Enseignement spécialisé, enjeu de société

Dans l'enseignement spécialisé, de nombreux enseignants, directeurs, éducateurs, puéricultrices, logopèdes, kinésithérapeutes, infirmières, assistants sociaux prouvent au quotidien leur volonté et leur capacité de donner le meilleur d'eux-mêmes et d'accepter le meilleur de leurs élèves. L'engagement qui les cheville auprès de leurs élèves leur tient lieu de programme, leur débrouille compense les lacunes des moyens.

C'est parfois au prix d'une démarche personnelle, d'un optimisme de conviction, que ceux qui ont accepté ou choisi de travailler dans l'enseignement spécialisé peuvent y trouver leur réalisation professionnelle, construire le sens et l'utilité de leur action, adapter au fil de l'expérience leurs compétences, passer d'un regard sur l'autre à un autre regard, construire des relations positives avec les élèves et leurs parents. De nombreux récits et propos des participants à la consultation en témoignent.

Mais, dans une institution, la vocation d'une minorité active ne peut tenir lieu de norme de fonctionnement pour le plus grand nombre. Pour beaucoup de membres des personnels de l'enseignement qui ont participé à la consultation qui leur était proposée, celle-ci a constitué un espace pour faire part de leurs déceptions face aux promesses non tenues de leur métier, pour en évoquer la pénibilité et les insatisfactions.

Les facteurs concrets qui contribuent aux difficultés rencontrées et qui constituent autant d'obstacles à l'exercice du métier ont été largement soulignés : ils tiennent à l'impossibilité pratique d'atteindre les finalités scolaires poursuivies, aux déficits de la formation initiale et au manque de formation continuée, aux dénis de reconnaissance, au stress de la relation éducative et pédagogique dans des groupes-classes hétérogènes où chaque élève concentre des problèmes multiples. Ces tensions dans l'exercice du métier se reflètent et sont accentuées par la multiplicité des tâches et des rôles que chacun est amené à assurer. Ces constats sur les difficultés et tensions professionnelles du métier d'enseignant avaient déjà été relevés dans les consultations de l'ordinaire : ils se trouvent ici décuplés.

Plus en profondeur et plus spécifiquement, les tensions professionnelles du métier d'enseignant dans le spécialisé tiennent au décalage entre d'une part ce qui demeure pour beaucoup le modèle de référence du métier d'enseignant et d'autre part la pratique effective du métier : le temps consacré aux apprentissages, même redéfinis en seuils de compétences, y occupe souvent la portion congrue, tandis que les aspects éducatifs, logistiques, psychosociaux envahissent le quotidien. Il en résulte le sentiment largement partagé et exprimé par les répondants de ne pas pouvoir atteindre les finalités supposées de leur métier, de devoir choisir entre le programme et les élèves. Ce sont les élèves qui l'emportent : ils n'en laissent d'ailleurs pas le choix à l'enseignant, tant sont prenantes leurs demandes, tant sont urgentes leurs nécessités. D'une autre manière, ce sentiment de décalage et de contre-emploi est également celui des membres du personnel éducatif et paramédical. S'ils bénéficient d'une formation et d'une fonction a priori davantage adaptées aux publics et aux exigences de l'enseignement spécialisé, ils éprouvent particulièrement l'insuffisante reconnaissance et légitimité de leur spécificité.

Pour une part, les professionnels de l'enseignement spécialisé peuvent trouver une réponse concrète à ces tensions dans les dynamiques des équipes éducatives et les projets d'établissement. À ce propos également, les participants à la consultation font état de nombreuses situations positives, où le projet collectivement construit permet à chacun de se

sentir bien dans sa peau parce que bien dans sa position, où la solidarité au sein de l'équipe éducative dissipe le sentiment de solitude, où la pluralité des regards des différents professionnels permet une appréhension plus globale et positive de l'enfant et de l'adolescent. À bien des égards, l'enseignement spécialisé n'est pas un enseignement ordinaire : il s'agit parfois d'un enseignement extra-ordinaire. Mais à ce niveau organisationnel et institutionnel également, les constats d'incohérence prédominent : sur fond de rareté des moyens et de pénurie des personnels, en particulier dans les fonctions éducatives et paramédicales, les problèmes de coordination et de confusion des rôles sont multiples, l'arbitraire des relations de pouvoir et les jeux d'influence au sein de l'établissement entravent la continuité des projets et des initiatives.

Plus en profondeur et plus spécifiquement, une partie des incohérences relevées par les participants sur le plan organisationnel renvoie à la difficulté de définir l'image-guide de l'établissement et de mettre son projet éducatif en adéquation avec son organisation concrète. Partagé entre le modèle de l'« organisation scolaire ordinaire » et celui du « centre éducatif polyvalent », les établissements de l'enseignement spécialisé cumulent parfois les effets pervers de ces deux modèles organisationnels. Ils sont alors tiraillés entre un formalisme bureaucratique et un sentiment d'improvisation, entre la rigidité des règles, des procédures et des statuts et la confusion des rôles et des fonctions.

C'est alors le double jeu entre règles formelles et règles informelles. Un double jeu entre la caractérisation officielle des types et leurs usages officieux, entre les programmes et ce qui est fait, entre les conditions statutaires d'engagement et le recrutement de bénévoles. « Ce n'est pas normal ». Cela dépasse la norme, mais c'est ce qui permet en pratique de faire fonctionner l'établissement, dans un jeu entre le formel et l'informel.

Là où certains établissements parviennent à articuler positivement ces deux pôles au sein du projet d'établissement et dans la cohésion d'une équipe éducative pluri-disciplinaire, d'autres sont dominés par un sentiment de chaos et d'anomie. Les directions, dont le rôle clef a été souligné, peuvent grandement contribuer à ouvrir ou à verrouiller cette dynamique.

Les réformes menées ces dernières années ont permis en partie de clarifier le jeu des acteurs : elles donnent, non pas des réponses, mais des balises approximatives pour situer l'action collective des équipes éducatives et l'action individuelle de chacun des professionnels. En répartissant les élèves par type, en fixant des niveaux de maturité, en modulant les finalités générales en fonction des formes, en prévoyant un plan individualisé d'apprentissage pour chaque enfant, elles visent à adapter les objectifs poursuivis aux besoins et potentialités des différents publics de l'enseignement spécialisé. En déclinant les formes en phases, elles visent à les articuler au projet d'établissement.

Toutefois, la complexité des nomenclatures, la lourdeur des procédures, l'ésotérisme des terminologies régulièrement redéfinies, la surcharge administrative qu'elles induisent, la trop grande standardisation des programmes, et parfois au contraire leur absence, la multiplication des réunions et des concertations que certains enseignants ressentent comme s'effectuant au détriment des élèves, le manque de soutien et d'accompagnement pratique dans la mise en œuvre des réformes et la succession même de celles-ci ont souvent contribué à alourdir la charge de l'enseignant, alors qu'elles visaient à lui donner du souffle et de la cohérence. Les meilleures intentions et les projets les plus enthousiasmants se perdent parfois en chicaneries administratives et en procédures tatillonnes. Comme l'illustre le récit d'une enseignante à propos des efforts qu'elle déploie contre embûches administratives pour permettre la certification d'un de ses élèves, c'est parfois la structure qui est paralysée.

Quant aux services d'inspection et aux CPMS, dont l'intervention et l'accompagnement seraient parfois bienvenus, ils apparaissent fugitivement dans les propos des participants dans le rôle du tiers absent. Leur position structurelle inconfortable, les propres limites de leurs moyens et la nature de leur fonction dans le dispositif de l'enseignement spécialisé les exposent sans doute plus que d'autres au double reproche d'une présence intempestive et d'une absence regrettée.

La structure paralysée

Je donne cours à des enfants qui ont suivi un enseignement normal au départ mais suite à un accident, ils arrivent dans l'enseignement spécial (type 4, forme 4).

C'est l'histoire d'un adolescent qui s'est retrouvé en fauteuil roulant suite à un accident. Cela s'est passé lors d'une fête d'anniversaire. Il y avait une piscine et il est tombé dedans. Il en sortira handicapé à vie. Âgé de 16 ans, il lui est impossible de se rendre à l'école. Il est hospitalisé et a besoin de soins quotidiens. Mais il doit être inscrit dans une école. Ses parents l'inscrivent chez nous. Ils rentrent un certificat médical. Suite à un arrangement entre écoles, quelqu'un va lui donner des cours et moi, je communique avec lui par courriel. Petit à petit, nous faisons connaissance. Sur sa demande, je lui transmets des notes de cours, des travaux à faire, je les corrige etc.

Par la suite, en fin d'année, il souhaite s'inscrire aux examens. On fait la demande. Mais on se heurte à un problème car il doit venir à l'école pour les examens. Donc cet élève ne pourra pas être qualifié puisqu'il ne peut venir présenter les examens au sein de l'école. Même s'il fait son année en deux ans – parce qu'il pourrait venir deux jours semaines à l'école. Mais il a besoin de soins importants. Même s'il venait cinq jours par semaine, sa situation resterait la même. Cet enfant relance sa demande tous les jours. Il a une grande volonté. Il a envie d'être comme les autres. Il devrait être possible d'adapter la législation au cas par cas. Non, on se heurte à un refus de qualification que la Communauté émet. Le système est aberrant ou rétrograde. On est un enseignement spécialisé : Comment ne pas trouver une solution ? Pourquoi ne pas créer un système d'enseignement adapté à chaque élève selon son handicap ?

Dans leurs réponses et leurs propositions, les participants à la consultation ont privilégié les dimensions professionnelles et organisationnelles, internes au dispositif, plutôt que de se référer à des facteurs externes. On peut y voir un souci positif de faire porter la réflexion sur les leviers d'action sur lesquels ils ont une prise directe ou indirecte.

Il n'en reste pas moins que les situations concrètes vécues dans l'enseignement spécialisé renvoient également à des questionnements plus larges, éthiques et politiques. Ceux-ci portent notamment sur la place, entre intégration proclamée et mise à l'écart effective, de l'enfant handicapé dans notre société. Ils portent également sur la manière dont les hiérarchies sociales et scolaires d'une société vouée au culte de la performance tendent à être traduites presque exclusivement en termes d'aptitudes et d'inaptitudes individuelles, voire de « déficiences » et de « handicaps », de ceux qui subissent précisément le plus le poids des violences structurelles du jeu social.

C'est en cascade que les problèmes se répercutent. Ce qui n'est pas assumé par la société tend à être reporté sur le système scolaire, investi, par décret, de toutes les missions et chargé de toutes les attentes. Ce qui n'est pas régulé au niveau du système scolaire tend à se reporter sur les établissements dans les efforts qu'ils déploient pour assurer leur survie, et entre les établissements, dans la compétition feutrée qu'ils se livrent pour rafler la mise des bons élèves, des bons parents, des bons enseignants sur le marché scolaire et reléguer à d'autres leurs mauvais éléments, « qui n'ont pas leur place dans notre école et seraient mieux ailleurs », dans une autre école, une autre filière, un autre type d'enseignement, plus spécialisé. Ce qui n'est pas géré au niveau de l'établissement, lorsque l'organisation est déficiente, pèse sur les épaules de l'enseignant, isolé pour faire face aux difficultés. Ce qui

n'est pas porté par l'enseignant, trop harassé pour articuler les injonctions contradictoires auxquelles il est soumis, retombe sur le dos de l'élève. Plus on est en bas, plus la charge est lourde.

Si ces causalités structurelles n'absolvent pas les acteurs de leurs responsabilités propres et ne les privent pas d'une capacité d'action, leur prise en compte est indispensable pour appréhender les enjeux dans leur globalité. Les contradictions sociétales inassumées constituent la toile de fond de l'organisation pratique inachevée de l'enseignement spécialisé.

Au fil de l'eau

Cela se passe lors d'un séjour "Classe nature" en Drôme avec un groupe d'adolescents (T2) de 16 à 20 ans. Donc, on organise des vacances avec eux là-bas. Une des excursions qui est prévue – et réservée à l'avance – est une ballade en bateau sur l'Ysère. Lorsqu'on arrive, on nous met avec une classe de maternelle. Lors de la visite guidée, nous partageons donc le même bateau qu'un groupe de petits de maternelle. Les enfants rigolent et se moquent un peu de nos élèves. Les encadrantes ne sont pas très à l'aise. Elles tentent d'éviter les relations entre leurs petits et nos élèves. La guide parle de la faune et de la flore – elle explique ce que l'on voit sur l'eau et les berges mais toujours aux enfants de maternelles, pas à nos élèves. Elle ne s'adressait qu'aux petits, elle semblait mal à l'aise. Elle ignorait nos élèves. Un moment, elle fait un petit bilan et elle pose des questions. Une de nos élèves – Laurence qui a 17 ans – donne une bonne réponse. Mais la guide l'ignore et repose la question plusieurs fois jusqu'à ce qu'une élève de maternelle réponde.

Pincemaille

À l'époque, en 95 ou 96, un petit garçon, Grégory, arrive en observation, tout maigrichon, mal nourri, mal habillé, réputé caractériel. Il collectionnait la plupart des problèmes que l'on peut retrouver chez nous : déficit affectif, pauvreté, maladie, sévices. Il était vraiment trop caractériel, avec de nombreuses explosions, des bagarres, des colères. Face à cet élève, chacun avait des attitudes différentes. Certains le maternaient, certains essayaient de pallier aux manques (nourriture, vêtements, etc.). D'autres, par contre, prônaient un cadre beaucoup plus rigoureux. Rien n'a changé. Puis quand son frère est arrivé dans l'école – son frère est tout à fait différent, il était bien habillé, etc –, son attitude s'est encore dégradée. Après ça, lorsqu'il est parti en IMP, beaucoup de collègues étaient contents et soulagés. Pour eux, cet enfant n'avait pas sa place chez nous. J'ai appris par la suite que Gregory vivait dans un bois dans lequel il y a des squats et des caravanes. Sans formation, il vivait de débrouille. Il est passé des taudis à Pincemaille à différentes cellules de prison. C'est juste le quotidien.

L'enjeu : C'est l'échec de ce petit bonhomme. Mais c'est également notre échec à nous – et celui des autres professionnels qui ont pris la main par la suite. C'est un échec collectif vis-à-vis d'une attitude extrême. Nous n'avons trouvé ni dans nos ressources personnelles ni auprès d'organismes extérieurs les moyens de nous constituer une approche cohérente et commune. J'en ai gardé une vraie blessure : il avait sa place chez nous mais nous, y avons-nous notre place ? Quelle est notre part d'échec ? Je n'aurai jamais la réponse. Quand va-t-on rendre les gens plus professionnels ? Le fera-t-on un jour ? Trouvera-t-on un jour un Gregory pour nous dire que nous, écoles, réseaux, ministres, avons une part de responsabilité ?