

L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile

In: Revue française de pédagogie. Volume 134, 2001. pp. 71-85.

Résumé

L'origine de la division du travail éducatif entre enseignants et éducateurs spécialisés est à situer dans les années 1940, avec l'institutionnalisation d'un secteur enfance inadaptée nettement distinct du milieu scolaire. Agissant comme référence principale, la neuropsychiatrie infanto-juvénile contribue à l'émergence de la profession d'éducateur et c'est dans ces conditions de disjonction que se forge l'essentiel du contentieux entre l'éducation scolaire et les éducations spécialisées. Entre les familles et l'État, les modes de professionnalisation de ces deux activités apparaissent proches mais parallèles. Elles ont surtout cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail rééducatif. C'est pourquoi, il n'est guère surprenant que rapprochements et collaborations demeurent problématiques, en dépit d'initiatives récentes montrant que les obstacles à la coopération peuvent être surmontés.

Abstract

The division of educational work between teachers and specialized educators started in the 1940's. It was first initiated with the institutionalization of the unadopted childhood sector, which was at that time clearly separated from the school system. As a major reference in the area, infant-juvenile neuropsychiatry greatly contributed to the expansion of specialized education as a profession. This stands as being the major disagreement between the school education and specialized education. Between the families and the French State, the means and ways of professionalization of those two activities seems quite similar but parallel. They both developed technical and social specificities inherited from their historical division of reeducational work. With such conditions, no wonder collaboration stays problematical, despite the fact that recent initiatives have shown that cooperation obstacles can be overcome.

Citer ce document / Cite this document :

Chauviere Michel, Fablet Dominique. L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. In: Revue française de pédagogie. Volume 134, 2001. pp. 71-85.

doi : 10.3406/rfp.2001.2773

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2773

L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile

Michel Chauvière
Dominique Fablet

L'origine de la division du travail éducatif entre enseignants et éducateurs spécialisés est à situer dans les années 1940, avec l'institutionnalisation d'un secteur enfance inadaptée nettement distinct du milieu scolaire. Agissant comme référence principale, la neuropsychiatrie infanto-juvénile contribue à l'émergence de la profession d'éducateur et c'est dans ces conditions de disjonction que se forge l'essentiel du contentieux entre l'éducation scolaire et les éducations spécialisées. Entre les familles et l'État, les modes de professionnalisation de ces deux activités apparaissent proches mais parallèles. Elles ont surtout cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail rééducatif. C'est pourquoi, il n'est guère surprenant que rapprochements et collaborations demeurent problématiques, en dépit d'initiatives récentes montrant que les obstacles à la coopération peuvent être surmontés.

Mots-clés : éducateur spécialisé, enseignant spécialisé, enfance inadaptée, rééducation, coopération, contentieux, professionnalisation.

Soit deux métiers de la rééducation assez proches et tellement différents. L'un intervient dans le monde scolaire, l'instituteur spécialisé, et l'autre dans le secteur médico-social, l'éducateur spécialisé. Entre eux, que se passe-t-il ? Bien des observateurs constatent ceci. L'École et ses professeurs d'école même spécialisés, par nature ou de par l'histoire, « ignorent » souvent les formes publiques et privées de prise en charge rééducative, hors l'École. En retour, les éducateurs véhiculent parfois une représentation faussée du rôle et des contraintes spécifiques de « l'obligation

scolaire ». Comme on peut le voir, les représentations réciproques sont pour le moins décalées. Tout comme le sont les histoires respectives. On peut comprendre que, dans ces conditions, les relations entre ces deux ensembles, sauf cas particuliers – et heureusement, ils sont de plus en plus nombreux – ne soient pas iréniques.

Ici, instituteurs et éducateurs spécialisés sont évidemment à prendre comme des titres génériques. Derrière les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés pour les actions d'adaptation et d'intégration scolaires, il faut en effet mention-

ner les éducateurs scolaires, notamment dans les EREA (1), les aides-éducateurs, les auxiliaires d'intégration, etc. Tout comme derrière les éducateurs spécialisés, on doit évoquer les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, les éducateurs techniques, les moniteurs éducateurs, les aides médico-psychologiques etc. Sans compter toutes les autres professions qui gravitent dans le champ éducatif de l'inadaptation, du handicap ou de l'insertion, pour ne prendre que trois référentiels majeurs. Dans les secteurs les plus spécialisés, parfois qualifiés de rééducatifs, les différents intervenants ne sont pas vraiment seuls et ce trait les différencie des enseignants ordinaires. Il leur faut en effet compter avec de nombreux psys, des médecins psychiatres, des rééducateurs, ainsi que des magistrats et autres juristes.

La cause de l'enfance, que tous défendent, a tout à perdre dans cette segmentation excessive. Quand un mur sépare l'éducation scolaire et les éducations spécialisées, fruit de l'histoire réécrite de génération en génération, ni l'apprentissage de la vie, ni l'intégration sociale, ni *a fortiori* la coopération locale de tous les éducateurs de l'enfance ne peuvent progresser.

On comprend vite qu'il s'agit là d'enjeux multiples et enchevêtrés. Ils concernent avant tout la philosophie politique de l'éducation et spécialement les rapports à la famille, à l'État, à l'environnement économique, à l'insertion et même à l'orientation. Plus concrètement, ils concernent aussi les modes de compréhension des difficultés de l'enfant et les modèles de professionnalité à l'œuvre dans l'action éducative. La place des approches « psy » fait débat de part et d'autre, d'autant plus qu'elles oscillent elles-mêmes entre marché et scientificité, dans une relation toujours tendue avec les arguments pragmatiques des professionnels de terrain. Quant aux identités de métier, elles peuvent se caractériser, d'un côté, par la maîtrise individualisée d'une classe, sous contrôle hiérarchique, au sein d'un statut de corps dans la fonction publique, et, de l'autre, par un travail tout en équipe, au sein d'un établissement ou service spécialisé, au risque de la flexibilité et de la toute-puissance des opérateurs-employeurs privés.

On s'efforcera donc tout à la fois, dans une première partie, de comprendre la genèse de cette différenciation et, dans la partie suivante, d'ana-

lyser les caractéristiques actuelles des professions concernées avant d'évoquer, en troisième lieu, les enjeux contemporains et les obstacles à la coopération de tous les éducateurs.

LES DIVISIONS DU TRAVAIL ÉDUCATIF

Pour des raisons historiques multiples et complexes, en France, les réponses socio-éducatives se sont le plus souvent construites et légitimées hors ou en contournement de l'École de la République (2). En la matière, l'idéologie l'a bien souvent disputé aux stratégies de connaissance scientifique des problèmes et d'efficacité des pratiques au service des enfants « difficiles ». Pour être plus précis, c'est au contexte très particulier de la guerre 39/45, du gouvernement de Vichy et de la Libération que l'on doit les transformations les plus importantes dans l'art et la manière de penser et de gérer les problèmes posés par les enfants dits encore « irréguliers » (Chauvière, 1987).

Deux dates émergent durant les années quarante. L'une est connue, c'est l'ordonnance du 2 février 1945 sur les mineurs délinquants. L'autre est beaucoup moins et il y a à cela quelques raisons particulières. C'est 1943, date qui correspond aux travaux d'un Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral.

En 1945, la République restaurée, l'initiative vient du seul ministère de la Justice. L'enfance délinquante sera désormais abordée comme une enfance plus « inadaptée » que coupable et, pour ce faire, un corps d'éducateurs est créé à la direction de l'Éducation surveillée qui se détache alors de la direction de la Pénitentiaire. Ils interviendront complémentaires à ceux du secteur privé associatif, habilité par la Justice. En 1943, au contraire, l'action était inspirée par le ministère de la Santé publique d'alors. C'est dans ce cadre qu'on adoptera la notion unificatrice d'*enfance inadaptée* ainsi qu'une « nomenclature et classification des jeunes inadaptés » (3). Il s'agit de fixer une doctrine pour une politique de l'enfance « difficile ». Ce qui, dans la période de l'occupation et du gouvernement de Vichy, réalise tout à la fois un objectif d'encadrement et de moralisation de la jeunesse, alternativement à l'École, et le choix

d'une approche technicienne des enfants « à problèmes » (Chauvière, 1987 ; Rossignol, 1998).

Au mitan du siècle, *enfance inadaptée* devient ainsi une formule à usages multiples et cette avancée cognitive, souvent oubliée, apparaît rétrospectivement d'une importance aussi grande que les textes législatifs et réglementaires de l'après-guerre. *Enfance inadaptée* vaut en effet d'abord comme référentiel (4) d'action publique. Mais c'est aussi une bonne cause sociale, s'agissant de mobiliser des ressources financières publiques (notamment dans le cadre de la Sécurité Sociale après 1945) autant que de recruter des jeunes gens pleins d'idéal, souvent forts de leur scoutisme d'adolescents, les futurs éducateurs spécialisés. C'est dans ces conditions que se crée un triple contentieux de légitimité, d'objectifs et de moyens entre l'École et le monde socio-éducatif. Comment cela s'est-il construit ?

La différenciation des champs d'intervention éducative

Depuis la fin du XIX^e siècle, les actions de protection-correction de l'enfance « difficile » mobilisent plusieurs domaines d'action publique (Chauvière, Lenoël, Pierre, 1992). Une impressionnante série législative et réglementaire en témoigne : loi de 1889 sur la protection de l'enfance, loi de 1898 sur l'enfance maltraitée, loi de 1904 sur l'assistance à l'enfance, loi de 1909 sur les classes et écoles autonomes de perfectionnement pour enfants « arriérés » et, finalement, loi de 1912 sur la liberté surveillée, qui marque les débuts du droit des mineurs (Vie sociale/RHTS, 1995 ; Chauvière, Bourquin, 1998).

Une lecture positive y voit l'émergence du critère de l'intérêt de l'enfant, qui lui-même est parfois mis en parallèle avec le droit à l'instruction des années Jules Ferry. Mais d'autres problématiques beaucoup plus critiques en font douter et montrent, au contraire, une extension des stratégies normatives, au détriment des familles populaires.

Quelques décennies plus tard, la mobilisation en faveur de l'enfance « irrégulière » va devenir beaucoup plus professionnelle. Elle sera fortement influencée par la coopération de quelques juristes avec des psychiatres spécialisés (en neuropsychiatrie infanto-juvénile, notamment). Ce qui permet que le traitement social de l'enfance

« irrégulière » l'emporte progressivement sur la répression et la relégation pratiquées dans les maisons de correction comme dans les établissements de l'assistance publique du XIX^e siècle. Mais cette orientation a aussi l'effet de séparer davantage le traitement spécialisé de l'enfance « à problèmes » de l'École pour tous.

Cependant, l'École n'est pas totalement absente. Mais il est vrai que s'attachant prioritairement à l'égalité des droits et à la qualité de la réponse scolaire, y compris dans les écoles de plein air à partir des années 1930, elle ne peut guère traiter l'échec scolaire que de manière résiduelle (Ravon, 2000). D'où sans doute la difficulté des classes de perfectionnement (Vial, 1990 ; Roca, 1993).

Du côté de la Justice, les maisons de correction publiques ou privées congréganistes marquent la longue période qui va de la Monarchie de juillet (1830) à la seconde guerre mondiale (Gaillac, 1970). Elles sont de fait dans une relation de complémentarité avec l'École. L'extension progressive de la protection judiciaire de l'enfance après 1889, à des fins de prévention mais aussi de moralisation du milieu familial, justifie même l'exclusion des plus indisciplinés (Renouard, 1990).

À la veille de la guerre 39/45, le ministère de la Santé est encore un jeune ministère, sans tradition, ni même assises administratives. Il a été créé en 1920, par rapprochement de trois compétences : l'Hygiène sociale, l'Assistance publique et la Prévoyance sociale. Du point de vue professionnel, son action s'appuie exclusivement sur les assistantes de service social, pour lesquelles est créé un diplôme d'État du ministère de la Santé publique en 1932 (Vie sociale/RHTS, 1995).

La division du travail interministériel se précise durant l'entre-deux-guerres. D'abord, à partir de 1929, le ministère de la Santé est chargé du contrôle des œuvres d'assistance ou de bienfaisance privées. Il intègre ainsi presque subrepticement le domaine socio-éducatif. Puis en 1935, les jeunes vagabonds sont dépénalisés. Mais le ministère de la Santé s'avère incapable de réserver aux enfants en danger moral des établissements spéciaux. Un autre décret-loi institue en 1935 l'assistance éducative, mais la mesure n'est guère relayée, à l'exception, une fois encore, du secteur privé associatif spécialisé (Becquemin-Girault, 1996). Il est vrai que ce type d'interven-

tion implique encore la nécessité d'une déchéance partielle des parents fautifs par l'autorité judiciaire.

Le Front populaire ne réussira pas à gérer de manière beaucoup plus cohérente le problème (Roca, 1993). Des initiatives de coordination interministérielle sont engagées, mais l'axe principal de l'action publique jusqu'à la fin des années trente demeure implicitement l'Éducation nationale.

Au contraire, le gouvernement Vichy va, à sa manière, faire rapidement évoluer le dossier des enfants « difficiles ». D'abord sur un mode idéologique et brouillon avant 1942. Puis, par décision politique, le pouvoir de coordination interministérielle est transféré, à sa demande, au ministère de la Santé au début de l'année 1943, juste après que le juge Jean Chazal de Mauriac ait été nommé chargé de mission, pour assurer justement cette coordination.

Face au problème des voies et moyens de l'action publique dans le domaine de l'enfance en difficulté, hors l'École, c'est là une option politique et technique décisive. Le ministère de la Santé est certes sans expérience, mais il est alors flanqué du Commissariat général à la famille (Chauvière, 1998), sorte d'administration de mission, très active (et qu'on peut tout à fait considérer comme l'ancêtre de l'actuelle direction générale de l'action sociale ou DGAS).

Du point de vue institutionnel, l'action à entreprendre va s'appuyer non sur l'administration mais sur des associations. On suscite donc la création d'Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, ou ARSEA (5). Mi-privé mi-public, ce système paradoxalement moderne, par comparaison avec ce que l'on croit inventer aujourd'hui sous les labels transversalité et partenariat, autorise la coopération interinstitutionnelle, permet la mobilisation des bonnes volontés et améliore les recettes financières, sans les lourdeurs imputables à l'administration. De manière tout à fait dérogatoire par rapport à l'esprit de la loi de 1901, l'État y impose des statuts types ainsi que des fonctionnaires membres de droit qui, en réalité, sont bel et bien juges et parties.

Ces associations se voient confier par l'État l'ouverture d'un centre régional d'observation et de triage, le développement d'établissements de

rééducation manquants et la création d'une école de cadres rééducateurs – il y en aura quatre avant la fin de la guerre. Pour le secteur privé, l'affiliation à l'ARSEA ouvre la possibilité d'avoir accès à un financement public, calculé selon la technique du prix de journée. Par ce système, l'État s'assure une incorporation optimale et un contrôle des coûts de fonctionnement efficace, sans création publique nouvelle. De sorte que la rééducation de l'enfance inadaptée gardera les apparences pratiques de l'initiative privée, mais enchâssées dans un dispositif semi-public, hors l'École.

Dans cette genèse, l'action des aliénistes puis des psychiatres est décisive (Castel, 1976). Ainsi Désiré-Magloire Bourneville (Gateaux-Mennecier, 1989), Georges Heuyer (Lang, 1997), puis Robert Lafon (6) (ces deux derniers marqueront les travaux du Conseil technique de 1943) et, à la Libération, Louis Le Guillant (7), conseiller technique au ministère de la Santé publique. Ils croisent les développements de la psychologie et de la psychanalyse en France (Ohayon, 1999).

Du côté de l'École et de ses experts, on n'est pas resté tout à fait inactif. Si le cœur de la législation de 1909 sur les classes et écoles de perfectionnement ne sera guère mis en œuvre jusqu'à la guerre 39-45, certaines initiatives de cette époque ne seront pas sans conséquences pour l'instrumentalisation à venir des politiques de l'enfance « difficile » ou « arriérée ».

Ainsi, l'invention des commissions administratives, à tout le moins le projet d'une instance dotée d'un pouvoir d'expertise et d'orientation. L'article 12 de la loi de 1909 prévoit qu'elle doit être composée de l'inspecteur primaire, d'un enseignant d'une école de perfectionnement ainsi que d'un médecin et, fait nouveau, qu'« un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant ». C'est une disposition originale, qui servira de matrice aux commissions médico-pédagogiques de 1958 et aux CDES de 1975. Mais leur mise en place va tarder et, s'agissant de gestion des flux, les centres d'observation et de triage confiés aux ARSEA à partir de 1943, ne se situeront pas du tout dans cette filiation mais bien plutôt dans celle de la loi de 1912 pour les mineurs délinquants.

De même, l'invention de l'échelle métrique de l'intelligence et de la débilité par Binet et Simon en 1905 (Gateaux-Mennecier, 1990 et 2000). Le lien a

souvent été fait avec la loi de 1909 et le quotient intellectuel est alors interprété comme l'outil nécessaire à la distinction scientifique des enfants normaux éducatibles et des « anormaux » ou « arriérés », jusqu'à leur rélégalion dans les sections de perfectionnement. Cependant plusieurs auteurs ont contesté cette thèse et montré qu'il n'y pas eu à l'époque de commande des milieux scolaires (Vial, 1990), ce qui nous renvoie davantage à l'histoire de la psychologie en France et au choix de ses terrains d'expérimentation (Ohayon, 1999).

Significations d'un nouveau référentiel, hors l'École

Au moment de la guerre, un double consensus social paraît donc s'imposer. D'une part, la situation étant moralement intolérable, il faut modifier les conditions du contrôle social des enfants et de leurs familles. Mais, d'autre part, il y a aussi une utilité sociale et économique à s'occuper de ces enfants-là (par l'apprentissage et pour la main-d'œuvre).

En la matière, le rôle du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral de 1943 s'avère tout à fait central. Le régime de Vichy s'appuie sur une sélection d'experts : avant tout des psychiatres spécialisés d'orientation médico-sociale (Georges Heuyer en est président), mais aussi des personnalités reconnues en matière d'éducation de l'enfant (bien souvent des prêtres) et quelques magistrats. Les instituteurs s'en trouvent pratiquement exclus et cette situation est tout à fait essentielle pour l'avenir des relations et des représentations réciproques entre les deux univers éducatifs.

C'est dans ce cadre que se forge et commence à s'imposer une double doctrine : du diagnostic dans les centres d'observation et de triage, du traitement médico-social dans les diverses institutions de rééducation. Dans cette approche, le développement de l'enfant justifie un déplacement vers la clinique et l'individualisation des prises en charge, à la différence de ce qui se pratique à l'École. Pourtant, l'action éducative de base reste largement référée à Piaget, à Wallon, aux grands pédagogues et à divers mouvements pédagogiques actifs (scoutismes et Éducation nouvelle). Chez les acteurs les plus engagés dans la question éducative ou rééducative, dans l'École et hors l'École, on partage en effet une même croyance. Si les enfants sont éducatibles, ils sont

aussi rééducatibles. Mais les voies de l'institutionnalisation sont en train de diverger.

Le choix d'un traitement séparé des inadaptations n'est pas sans rapport avec certaines caractéristiques du champ scolaire à la veille de la guerre. L'École est loin d'être démocratisée, même au niveau primaire, et depuis longtemps plane une ambiguïté entre instruction et éducation. C'est en 1932 que s'était fait le passage de l'Instruction publique à l'Éducation nationale. À plus d'un observateur, l'appareil scolaire paraissait alors chercher à étendre ses prérogatives légitimes, tant au détriment de l'École catholique que des courants critiques ou alternatifs.

En raison de ses choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, le régime de Vichy va évidemment attiser de tels enjeux ; il va surtout rapidement trancher dans le vif, en confiant la coordination interministérielle à l'administration de la Santé et de la Famille, loin de l'École. Les conséquences de cette nouvelle orientation seront nombreuses. La levée de l'hypothèque laïque peut ainsi expliquer le choix de la professionnalisation d'autres éducateurs que les instituteurs. Dans le même temps que se bâtit la politique institutionnelle des ARSEA après 1943, s'ouvrent en effet les premières écoles de cadres rééducatifs, hors université (sauf à Montpellier), hors écoles normales d'instituteurs et selon un modèle de pédagogie active que l'on retrouve également à l'École des cadres d'Uriage (Comte, 1991). Ces initiatives sont appuyées sur les milieux cléricaux mais aussi sur certains courants progressistes et laïques, comme les éclaireurs de France. Le secteur de l'enfance inadaptée ne naît donc pas spontanément de scouts désœuvrés, comme cela a été trop souvent écrit.

Il y a là aussi un pari de technicité sur le plan cognitif et de conformité sur le plan des pratiques, opposables au champ éducatif scolaire (Plaisance, 2000) : ne pas confier à n'importe qui, ni dans n'importe quel cadre les jeunes inadaptés, après décision judiciaire ou psychiatrique ; faire aussi bien qu'à l'École, du point de vue des légitimités et des technicités en jeu. L'insertion sera éducative, comme à l'École, mais l'action se déroulera hors l'École et selon des modalités beaucoup plus cliniques et psychopédagogiques.

Au principe d'unité du champ de l'enfance inadaptée, issu des travaux du Conseil technique de 1943, les mêmes acteurs font habilement cor-

respondre un second principe d'unité de la fonction éducative. Se renforçant l'un l'autre, ces deux axes de développement seront très efficaces dans l'adversité relative avec l'Éducation nationale, après la guerre. C'est ce même principe d'unité de la fonction éducative qu'on retrouvera un quart de siècle plus tard dans la conception du diplôme d'État d'éducateur de 1967, très lointainement patronné par l'Éducation nationale. À partir d'un même titre, il ouvre et continue d'ouvrir à une gamme étendue de postes de travail auprès de populations en difficulté, sans être ni opposable au secteur public de la protection judiciaire, ni *a fortiori* intégrable dans les carrières de l'Éducation nationale.

Toute cette configuration conflictuelle constitue encore la couche profonde du secteur médico-social de l'enfance inadaptée et handicapée (depuis 1975), hors l'École. Ainsi, l'adoption de la notion d'*enfance inadaptée* marque-t-elle plus qu'une simple étape. C'est un palier qui, en termes professionnels, légitime l'émergence d'un éducateur professionnel, non scolaire, cadre rééducateur et bientôt éducateur spécialisé. D'un point de vue plus institutionnel, l'efficacité du nouveau référentiel, forgé et développé sous la tutelle du ministère de la Santé, se vérifiera également dans les deux autres administrations concernées, du moins jusqu'à l'invention du handicap au milieu des années soixante-dix (autre étape, autre palier). Sans parvenir à déjudiciariser tout à fait les approches de la délinquance juvénile après 1945, cette orientation imprénera tout de même la dialectique du judiciaire et de l'éducatif (Michard, 1985), ainsi que la bascule du pénal au civil en 1958 sous couvert d'assistance éducative. Quant à l'Éducation nationale, elle adoptera officiellement ce vocable dès l'après-guerre, pour ne s'engager plus pleinement dans cette direction qu'une dizaine d'années plus tard (Mezeix, 1948).

Un contentieux

L'histoire de la prise en charge des enfants « irréguliers » montre donc des croisements et des concurrences entre l'Éducation nationale, la Justice (des mineurs) et la Santé publique. C'est en 1941 que le pilotage politique et technique de cette coordination est dévolu, à sa demande, au jeune ministère de la Santé. Cet acte politique, souvent ignoré dans les chroniques, prend sens à

quatre niveaux : il ponctue la délégitimation de l'École et des milieux enseignants et laïcs sous Vichy ; il consacre la montée en puissance de l'expertise médico-psychiatrique depuis les années vingt ; il valide les savoir-faire éducatifs des mouvements de jeunesse et de certains pédagogues marginalisés par l'École ; et, plus politiquement, il reste inséparable de la recherche d'une nouvelle alliance avec l'Église et les milieux cléricaux, notamment en matière familiale et éducative.

À la fin de la guerre, une triple disjonction s'opère donc entre le couple Santé/Justice et l'Éducation nationale, entre la question transversale de l'inadaptation et la question nationale scolaire et, plus concrètement, entre les éducateurs spécialisés et les instituteurs, dont certains sont cependant en voie de spécialisation, mais au sein de l'École et loin des montages hybrides d'alors.

Finalement, le contentieux entre l'École et les éducations spécialisées procède tout à la fois des contradictions de l'École dans la mise en œuvre de son projet didactique et civilisateur pour tous et de différentes stratégies de déstabilisation de cette hégémonie, conjonctuellement réunies pour la cause de l'enfance qualifiée d'inadaptée, durant le régime de Vichy.

DES HABITUS NETTEMENT DIFFÉRENCIÉS (8)

L'un, apparu le premier, relève donc de ce qu'on appelle le secteur scolaire, c'est l'instituteur spécialisé. L'autre est propre aux secteurs social et médico-social, c'est l'éducateur spécialisé. Entre les familles et l'État, ces deux modes de professionnalisation apparaissent formellement tout à fait parallèles. Pourtant, ils ont cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail (ré)éducatif.

On cherchera donc à caractériser ces différences, au travers des métiers, des activités développées rapportées aux dispositifs et politiques d'éducation spéciale, et des processus de formation professionnelle, tant initiale que continue (9).

Le métier d'instituteur spécialisé

Historiquement, l'émergence d'instituteurs spécialisés résulte de la loi du 15 avril 1909 qui crée un enseignement spécialisé et professionnel pour les « arriérés » (enfants et adolescents débiles mentaux) et prévoit que les maîtres qui en seront chargés devront être qualifiés par un diplôme spécial ; c'est pour répondre à cette obligation qu'est institué par décret du 14 août 1909 le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA).

Le cadre d'exercice de l'instituteur spécialisé, c'est donc avant tout la classe, dans laquelle les méthodes d'instruction sont à aménager en fonction des aptitudes des élèves accueillis. Il s'agit d'un enseignement élémentaire, mais cet enseignement est spécial (« pédagogie spéciale ») en ce qu'il s'adapte (enseignement « spécialisé » ou « adapté ») à l'état individuel et aux possibilités des écoliers. On devient instituteur spécialisé après avoir exercé en qualité d'instituteur ; cette nouvelle qualification correspond donc à une spécialisation (10).

Pourtant ce nouveau métier, apparu bien antérieurement à celui d'éducateur spécialisé, ne s'est que peu développé. Jacqueline Roca (1992) rappelle que « considérée comme une loi de progrès », la loi de 1909 s'est révélée « inopérante ». Plusieurs raisons l'expliquent : tout d'abord le caractère facultatif de la loi, laissant à la charge des communes et des départements la création des classes et des écoles de perfectionnement, mais aussi et surtout l'insuffisance de moyens financiers et humains, puisque rien n'était fait pour inciter les instituteurs à « se spécialiser ».

Ainsi, au cours de la période de la première guerre mondiale puis de l'entre-deux-guerres, l'enseignement spécialisé n'apparaît pas comme une priorité pour l'Éducation nationale. En dépit de quelques avancées dans la foulée du Front populaire, qui se traduiront notamment en matière de formation professionnelle des enseignants d'écoles de plein air (11), les initiatives de l'Éducation nationale, par ailleurs disqualifiée sous le régime de Vichy, ne reprendront véritablement qu'à partir des années 1960. Entre temps, le secteur de l'enfance inadaptée, dont l'émergence correspond à celle du métier d'éducateur spécialisé, aura pris son essor, mais sous la tutelle du ministère de la Santé.

De l'enseignement spécialisé à l'adaptation et à l'intégration scolaire

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer le faible développement de l'enseignement spécialisé jusqu'aux années 1960, alors que dès les années 1950 se développe un secteur médico-social, grâce notamment à l'impulsion des associations de parents d'enfants inadaptés. Mais on ne retiendra ici que les évolutions internes au secteur scolaire. On peut repérer schématiquement trois sortes de logiques éducatives :

a) Une logique ségrégative

Elle s'est révélée telle *de facto*, en dépit de l'intention intégrative initialement proclamée (Raynaud, 1982), puisque l'admission dans l'enseignement spécialisé devait en principe s'inscrire dans une perspective de retour dans les filières dites normales. En réalité, c'est un mouvement de différenciation qui va s'opérer par suite de la reconnaissance d'une grande diversité des troubles, grâce au développement d'activités diagnostiques toujours plus affinées (psychométriques, dans le prolongement de Binet-Simon, et, à partir des années 1950, apparition de nouvelles notions : les dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dysgraphie, et des tests correspondants pour les révéler). En fonction des catégorisations établies, on répartit la population en filières spécialisées pour lesquelles on crée des pédagogies ad hoc, exigeant des qualifications différentes. Ainsi par exemple :

- création en 1939 (décret du 18 août), du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (CAEPA), pour maîtres se destinant à l'enseignement des enfants déficients physiques ou malades, infirmes moteurs ; bien que des titulaires du CAEA et du CAEPA (12) aient assuré jusqu'en 1963 les enseignements quelles que soient les catégories d'enfants ;

- création (arrêté du 24 février 1957) d'une option « éducation en internat » au CAEA ;

- création en 1963 d'un nouvel examen destiné à remplacer les précédents : le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) (13), comprenant des épreuves théoriques de tronc commun ou d'options (correspondant aux diverses catégories d'enfants inadaptés) et des épreuves pratiques.

b) Une logique d'adaptation

Elle va s'instaurer du fait de réactions à l'égard de l'amplification des pratiques de ségrégation scolaire (accroissement d'un nombre considérable d'enfants écartés du système scolaire). La création des groupes d'aide psychopédagogique (les GAPP) et des classes d'adaptation en 1970 vise à développer une pédagogie d'adaptation (tests et pédagogie adaptée en fonction des résultats aux tests). L'objectif est d'orienter l'enfant vers des structures spécialisées pour qu'après ce passage (la circulaire de 1970 du ministère de l'Éducation nationale mentionne un délai ne pouvant excéder 2 ans), il puisse réintégrer avec succès l'enseignement normal.

Aujourd'hui, on distingue davantage les dispositifs de prévention (les RASED, réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, ont succédé aux GAPP en 1990) des structures d'accueil.

c) Une logique d'intégration

Compte tenu des limites de la logique d'adaptation, elle se met parallèlement et progressivement en place à partir des années 1970 – comme en témoignent les nombreuses circulaires de 1976 à 1997 – et surtout après la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. C'est une orientation qui vise à intégrer dans l'école ordinaire tous les enfants y compris ceux qui souffrent de handicaps et de troubles graves.

Caractéristiques de l'enseignement spécialisé (14)

Le système français est à la fois mixte et organisé en filières séparées.

La majorité des enfants handicapés (environ 300 000 pour les premier et second degrés) étaient scolarisés, en 1995, dans des classes relevant de l'enseignement spécial :

43,8 % dans des établissements relevant de l'Éducation nationale ;

56,2 % dans des établissements relevant du secteur des Affaires sociales.

On parlera donc d'intégration individuelle en classe ordinaire (soit, en 1995, 7 % pour les premier et second degrés), et d'intégration collective en classe ou unité spéciales ou encore en établissement ordinaire (soit, en 1995, 93 % pour les premier et second degrés) (15). Ces résultats sont rendus possibles grâce à l'ouverture en milieu

scolaire ordinaire d'une ou plusieurs classes accueillant des enfants handicapés (16).

De ce fait, les enseignants spécialisés (17) qui sont issus, pour la très grande majorité d'entre eux, du corps des instituteurs et, depuis 1992, du corps des professeurs des écoles, peuvent enseigner dans différents types de dispositifs ; ils se réfèrent le plus souvent à la pédagogie différenciée et aux principes et méthodes de l'éducabilité cognitive.

Dans le secteur de l'Éducation nationale, on distingue en effet :

a) *Les structures de prévention* (13 000 enseignants spécialisés)

Les RASED regroupent psychologues scolaires et instituteurs spécialisés (G et E) ; les élèves sont scolarisés en établissement ordinaire et reçoivent une aide à dominante pédagogique (G) ou rééducative (E), selon leurs besoins. Ils peuvent être admis en classe d'adaptation ou participer à des regroupements d'adaptation.

b) *Les structures d'accueil du premier degré* (5 000 enseignants spécialisés)

Les classes de perfectionnement (instituées en 1909, dont les effectifs ont culminé en 1975 avec 90 000 élèves) sont actuellement en régression, compte tenu des évolutions.

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) sont au contraire en plein développement : CLIS 1 – handicap mental, soit 82,7 % de l'ensemble des CLIS ; CLIS 2 – déficient auditif, soit 2,1 % ; CLIS 3 – déficient visuel, soit 1,3 % ; CLIS 4 – déficient moteur, soit 4,3 %, et depuis peu, structures d'accueil pour enfants présentant des troubles autistiques. Classes de perfectionnement et CLIS accueillait en 1994-1995 environ 52 000 enfants.

Les écoles spécialisées (environ 60) sont aujourd'hui une survivance d'un dispositif ancien regroupant les écoles de plein air (EPA), les écoles régionales du premier degré (disposant d'un internat, pour certaines professions : forains, bateliers...) et les écoles spéciales (environ 40 en fonction du type de déficience visuelle ou auditive...).

c) *Les structures d'accueil du second degré* (7 000 enseignants spécialisés) :

- sections d'éducation spécialisée (SES),
- sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA),

- établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA).

Dans le secteur médico-éducatif (6 000 enseignants spécialisés, mais qui n'interviennent pas forcément dans tous les établissements), on distingue :

a) *Les établissements d'accueil* : instituts médico-éducatifs (IME), dont les instituts médico-pédagogiques et les instituts médico-professionnels (IMP et IMPro), instituts de rééducation (IR), pour les établissements relevant de l'annexe XXIV (18).

b) *Les services de soin et de prévention autonomes ou rattachés à un établissement* : centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

La plupart de ces établissements et services sont gérés par des associations loi 1901 ; certaines associations sont d'ailleurs des émanations du monde scolaire comme les pupilles de l'enseignement public (PEP), et il n'est pas rare que certains directeurs d'établissements soient d'anciens instituteurs, qui ont fait carrière dans l'éducation spécialisée.

Le métier d'éducateur spécialisé

C'est au cours de la seconde guerre mondiale que sont formés les premiers éducateurs dans des écoles spécifiques à Montesson, Toulouse, Montpellier et Lyon. Leur lieu d'exercice est alors l'internat d'observation ou de rééducation, où ils remplacent quelquefois les surveillants. L'action éducative auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents inadaptés s'effectue hors des temps scolaires et des prises en charge plus spécialisées. Ce qui explique sans doute une définition originelle du métier plutôt négative, par ce qu'il ne fait pas plus que par les activités qui sont les siennes (19). Les premiers éducateurs travaillent selon des principes et des méthodes qui empruntent au scoutisme, sous la houlette de psychiatres. Ces spécialistes pèsent sur le travail nosographique, les modes d'organisation, quand ils n'assurent pas eux-mêmes la direction d'établissement ou de services.

Mis en place sous Vichy et reconduit à la Libération, l'organisation du secteur de l'enfance inadaptée fait la part belle à l'initiative privée, mais on n'y retrouve pas l'affrontement entre clé-

ricaux et laïcs comme à propos de l'École. Sans doute ce risque est-il mieux régulé grâce à un régime de coopération entre l'État qui finance, réglemente et contrôle, et l'initiative privée qui assure, pour l'essentiel, la gestion directe des établissements et des services. Par la suite, ce secteur connaîtra deux grandes phases de développement :

- de 1950 à 1975, une phase d'expansion progressive sans changements marquants ; elle est plus ou moins bien contrôlée par les pouvoirs publics jusqu'au rapport Bloch-Lainé (1967) et aux lois de 1975 relatives aux personnes handicapées et aux institutions sociales et médico-sociales.

- depuis 1975, une phase de consolidation mais aussi des transformations importantes qui aujourd'hui se cumulent : l'impulsion des lois de 1975, les nouveaux problèmes de la jeunesse, la décentralisation, le déploiement des politiques sociales transversales.

Pourtant, on peut s'interroger sur la conjoncture de cette nouvelle profession, d'autant qu'elle n'est d'ailleurs pas positionnée de la même manière dans tous les pays européens. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette spécificité française : l'intérêt technique d'expériences développées avant la guerre hors de l'hôpital psychiatrique, de la prison et de l'école, et les conditions particulières d'imposition d'une doctrine savante de l'inadaptation ; la délégitimation de l'école publique sous Vichy et ses conséquences durables ; l'urgence de disposer de personnels et d'établissements qui incite les pouvoirs publics, dès la Libération, à se satisfaire de l'initiative privée, quoique proche des milieux cléricaux ; le choix très précoce de professionnaliser, hors secteur public, les nouveaux cadres rééducateurs, pour garantir la qualité et la continuité des prises en charge (20) ; enfin, l'existence depuis l'origine d'une division du travail entre l'éducateur au contact direct d'un groupe à encadrer mais aussi à observer et le psychiatre-expert chargé de donner sens à ces observations en réunion de synthèse, qui assure une légitimité et une pérennité particulières à tout ce secteur.

Caractéristiques de l'identité professionnelle

Celles-ci se laissent difficilement appréhender compte tenu de plusieurs phénomènes. Tout d'abord, le flou lié aux deux notions, « éducateur » et « spécialisé », rassemblées dans l'ex-

pression. La notion d'« éducateur » apparaît globalisante, car recouvrant un ensemble d'activités et de fonctions différentes, et de ce fait on parlera plus tard des « métiers de l'éducation difficile » ; quant à celle de « spécialisé », elle n'indique pas clairement si l'on se réfère à une catégorie de population, à une technique ou à un savoir particuliers. Il n'est donc guère étonnant qu'Alain Vilbrod (1995) évoque à ce propos « l'éclatement des métiers », tant, pour lui, seul le secteur assez homogène de l'AEMO (Action éducative en milieu ouvert) paraît faire exception.

Dès lors le repérage démographique reste malaisé, selon ce que l'on prend en compte le titre ou le poste. Dans les toutes dernières statistiques (DREES, 2000) (21), on comptabilise les éducateurs spécialisés (22) de niveau III (55 000), les moniteurs éducateurs (22 000) qui exercent souvent des fonctions identiques bien que détenant un diplôme inférieur (niveau IV), mais aussi les aides médico-psychologiques de niveau V (22 000), les moniteurs d'ateliers également de niveau V (10 000), les éducateurs techniques de niveau IV (3 000), les éducateurs techniques spécialisés (4 000), les éducateurs de jeunes enfants (9 000), ces deux derniers métiers étant de niveau III. L'addition des « professions éducatives », fait un total de 125 000 salariés répertoriés, sachant que les éducateurs du ministère de la Justice (23) ainsi que les enseignants spécialisés, notamment en EREA, exercent également des fonctions éducatives.

Il convient d'ajouter qu'une fraction non négligeable de professionnels (un peu moins de 10 %, mais les estimations se révèlent variables) ne sont pas qualifiés et que d'autres spécialités peuvent exercer dans ce milieu. Ainsi trouvera-t-on des auxiliaires de puériculture en pouponnière, des puéricultrices de PMI qui soutiennent et conseillent les parents lors de visites à domicile, des assistantes sociales qui peuvent intervenir dans le cadre d'AEMO (action éducative en milieu ouvert) ou des animateurs socioculturels en prévention spécialisée...

Le processus de professionnalisation n'apparaît donc pas complètement stabilisé. On peut cependant en repérer, en particulier depuis les lois de 1975, les principaux champs d'exercice, à savoir le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté, d'une part, le secteur de l'enfance et des adultes handicapés, de l'autre. De la même

manière que l'on peut distinguer plusieurs types de métiers compte tenu des fonctions exercées (24) :

- l'éducateur d'internat accompagnant un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes, handicapés ou en difficulté) ;

- l'éducateur chargé de mesures administratives ou judiciaires d'action éducative en milieu ouvert, dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis ;

- l'éducateur de prévention spécialisé qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier ;

- l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant ou d'un adolescent handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) ;

- l'éducateur de l'aide sociale à l'enfance (ASE), chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service...

Aussi apparaît-il difficile de parler aujourd'hui de « l'impossible professionnalisation » du fait d'une « introuvable technicité », comme le fait Alain Vilbrod, ni de conclure avec lui qu'aux « lieu et place de cette technicité, c'est une *culture morale* qui apparaît être le ciment, tant des modalités de sélection, des ressorts de la formation, que des formes d'échanges et de travail au sein des institutions : l'ineffable demeure » (Vilbrod, 1995).

Sans doute la signature de la convention collective de 1966, déterminante dans la mesure où les éducateurs spécialisés exercent principalement dans les secteurs médico-éducatifs, socio-éducatif et sanitaire, dont les employeurs sont à dominante associative, apparaît-elle tardive, ainsi que la mise en place du diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967. Mais les difficultés de cette profession à s'organiser, ne sont-elles pas aussi la manifestation d'une ouverture, par différence avec certaines autres professions du travail social, comme les assistants sociaux (25), toutes préoccupées de voir réglementées les conditions d'accès ? Ouverture à l'entrée, puisqu'on peut exercer comme éducateur stagiaire, puis se former en cours d'emploi ; mais aussi ouverture à la sortie, le métier se caractérisant plus que d'autres par une évacuation des diplômés (26) vers d'autres professions parfois proches (comme celle de psychologue) mais également vers d'autres secteurs

d'activité plus éloignés. Il existe également des possibilités de promotion interne, notamment dans les secteurs social et médico-social, où bon nombre de chefs de service éducatif et de directeurs d'établissement sont d'anciens éducateurs (27).

Un secteur attractif

Les métiers de l'éducation spécialisée sont donc marqués tout à la fois par une diversification des modalités d'intervention et par un accroissement quantitatif important. Pourtant, après la période d'expansion sans précédent qu'a été la décennie 1970, avec un doublement des effectifs, les années 1980 ont connu un petit ralentissement des recrutements (28). Les résultats globaux permettent cependant d'affirmer que, dans le secteur social, ces métiers restent particulièrement attractifs. Au demeurant, l'accès à l'emploi y est rapide, une fois le diplôme obtenu, et les conditions d'emploi s'y révèlent des plus intéressantes, s'agissant dans la quasi-totalité des cas de contrats de travail à durée indéterminée (CDI). Dès lors, l'afflux des candidatures dans les centres de formation n'apparaîtra guère étonnant dans une conjoncture marquée par « l'effritement de la société salariale » (Castel, 1995), c'est-à-dire le chômage des jeunes, les emplois précaires dits d'insertion et les emplois à durée déterminée (CDD).

On peut mettre en avant un accès relativement aisé à des emplois stables grâce à l'obtention de formations qualifiantes (de niveau V à niveau III) reliées entre elles par un système de passerelles et récemment réformées (29), en attendant la validation des acquis d'expérience, et sachant que la pédagogie d'alternance reste profondément ancrée au sein du système de formation professionnelle initiale. On y voit aussi des possibilités promotionnelles, le plus souvent liées à l'ancienneté et sans obligation de qualification ; la possession du diplôme d'éducateur spécialisé et plusieurs années d'expérience se révèlent suffisantes, même si des formations complémentaires sont appréciées, pour devenir responsable d'équipe. Enfin l'accès reste également possible à des responsabilités de direction d'établissement et de service. Si une formation spécifique qualifiante (30) est de plus en plus indispensable, elle n'est pas encore obligatoire.

Aussi, bien qu'au cours de cette dernière décennie on ait le plus souvent entendu des discours critiques à propos des travailleurs sociaux,

dénonçant leurs difficultés supposées à ajuster leurs interventions à la montée de l'exclusion, il semble que si ces critiques sont fondées, c'est davantage pour le domaine du « travail social généraliste en milieu ouvert » (selon l'expression empruntée au rapport Durrleman, 1993) que pour la filière éducative (31).

Se manifeste enfin une évolution récente vers plus d'autonomie professionnelle des éducateurs, qu'on doit rapporter au recul de la position hégémonique des psychiatres, notamment à la suite des lois de 1975 (Castel, 1981). C'est particulièrement net dans le secteur de l'enfance et des adultes handicapés. Les interventions des psychiatres, à présent cantonnés à des fonctions d'expertise et de surveillance médicale, sont en quelque sorte devenues annexes à la prise en charge éducative et, de plus, ils n'occupent que de manière résiduelle les postes de direction d'établissement.

Quant aux savoirs dispensés, on est bien loin de ce chef-d'œuvre d'éclectisme qui a longtemps prévalu, la « psychopédagogie médico-sociale » forgée par le professeur Lafon. On dispose maintenant de nombreuses publications de qualité traitant des dispositifs et des procédures, dans les différents domaines d'exercice précédemment distingués. De nombreux éditeurs ne s'y sont pas trompés en ouvrant des collections spécifiques ; à côté de témoignages d'expériences, on y trouve de plus en plus d'ouvrages d'ingénierie dans les différents domaines d'intervention socio-éducative ou ciblés en fonction des catégories de population concernées. Bon nombre de ces ouvrages sont rédigés par des éducateurs ou d'anciens éducateurs et, même si les savoirs « psy » semblent toujours dominants, c'est davantage une multi ou une pluri-référencialité, propre à mieux éclairer les pratiques développées et parfois à les réorienter, qui prévaut aujourd'hui.

UNE COOPÉRATION DOS À DOS EN PLEINE ÉVOLUTION

Les modes de professionnalisation des enseignants et des éducateurs spécialisés ont donc connu des développements parallèles, compte tenu des logiques spécifiques à l'œuvre dans des sphères institutionnelles bien distinctes. Il convient de rappeler, en effet, que l'étude de la professionnalisation des éducateurs en France conduit à

situer ces métiers à l'intérieur de l'ensemble que l'on désigne, depuis les années 1970, par l'expression *travail social*. Celle-ci rassemble toute une série de professions sociales et éducatives parmi lesquelles on distingue traditionnellement trois grandes catégories de « métiers administrativement reconnus » : les métiers de l'aide et de l'assistance, les métiers de l'éducation, dont on a présenté ici un inventaire détaillé, et enfin ceux de l'animation.

La répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd'hui encore les rapprochements et les collaborations avec l'École extrêmement problématiques, n'étaient quelques initiatives tout à fait récentes. En effet, sur le terrain, on n'observe évidemment pas le même clivage, car enseignants et éducateurs spécialisés interviennent, sans doute selon des modalités différentes, en direction des mêmes populations. De fait, les occasions de rencontre ne manquent pas, qu'il s'agisse de s'informer, de se concerter, de se coordonner, voire même de réaliser des actions en commun. Plusieurs signes semblent donc attester l'apparition de points de convergence.

On remarquera d'abord une ligne d'évolution de l'éducation spécialisée parallèle et comparable à celle évoquée précédemment pour l'enseignement spécialisé – de la ségrégation à l'adaptation et l'intégration – puisque à une logique de la séparation s'est substituée une logique du maintien des liens avec l'environnement familial et social (Durning, 1995). Dans le secteur de l'enfance inadaptée, une logique institutionnelle de type catégoriel a longtemps prévalu, en raison de l'influence du modèle médical dans le diagnostic des troubles : dépistage, diagnostic, indication et orientation, séparation du sujet de son environnement social et familial immédiat et déplacement pour traitement dans un milieu spécialisé, retour enfin du sujet en milieu ordinaire. Ce n'est qu'assez tardivement pourtant, à la fin des années 1960, qu'on a commencé à prendre conscience des résultats peu probants auxquels aboutit un tel modèle, avec la dénonciation de ses effets ségrégatifs et stigmatisants, sans parler de réinsertions plus qu'incertaines après une séparation prolongée du sujet de son milieu d'origine. Une telle inflexion s'est traduite par un mouvement de différenciation et d'extension des modes d'intervention socio-éducative, mouvement qui s'est accompagné d'une prise en compte des familles jusque-là le plus souvent maintenues à l'écart.

Puis, au niveau des cultures professionnelles, d'importantes évolutions se sont produites sur le plan des thèmes mobilisateurs. La période des années 1970 avait été marquée par une critique généralisée des institutions : qu'on se souvienne, en effet, du succès des thèses de l'antipsychiatrie, de celles assimilant l'internat à l'internement et le travail social à un contrôle social, sans oublier la dénonciation de l'École-caserne ou encore la critique du système scolaire comme système de reproduction sociale. C'était là autant de critiques qui ne pouvaient hélas ! qu'inciter les milieux professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisée à persévérer dans une attitude de défiance réciproque.

C'est alors qu'une inversion de tendance s'est développée dans les années 1980 avec, par exemple, la mobilisation autour du soutien scolaire et de l'aide aux devoirs compte tenu de la montée des impératifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Puis ce retournement s'est confirmé dans les années 1990 avec les politiques de lutte contre l'exclusion et les rappels à la citoyenneté.

Si le changement de climat idéologique a donc pu favoriser ici ou là des amorces de dialogue timide, il n'est guère douteux que les modifications intervenues dans le même temps sur le plan des dispositions institutionnelles y ont encore davantage contribué. C'est principalement le cas dans le secteur médico-éducatif, terrain sur lequel, depuis les lois de 1975 et surtout la réforme des annexes XXIV en 1988 et 1989, de nouvelles perspectives de partenariat et de coopération se sont ouvertes, avec l'appui des autorités politiques et administratives se targuant de « placer l'utilisateur au centre du système ». Au-delà de la formule, c'est bien la concertation et la coordination, à défaut d'actions vraiment communes, que requièrent la définition puis la mise en œuvre des « projets pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques individualisés », tout autant d'ailleurs que l'essor de ces nouveaux dispositifs que sont les SESSAD (Weyl, 2000).

Le droit à la scolarisation pour tous a également transformé les modes de prise en charge des jeunes délinquants par les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, comme en témoignent certaines expériences de demi-pension scolaire associant la Justice des mineurs et les services académiques (Jaspard, Fayolle, 2000).

Toutefois, ce n'est pas parce que les conditions paraissent davantage propices à une recherche de complémentarités que celles-ci sont susceptibles de se réaliser *ipso facto*. Travailler en commun dans un souci de cohérence suppose, en effet, un nouvel apprentissage. Pourquoi d'ailleurs ne pas en offrir le plus tôt possible l'occasion, en rapprochant, par exemple, les systèmes de formation, tant initiale que continue ? En ce domaine, des progrès substantiels restent à accomplir, mais il n'est pas sûr que de telles pré-occupations figurent au rang des priorités des

deux ministères de tutelle (32), sans parler des milieux professionnels (33) eux-mêmes. S'ils ne semblent plus tout à fait se satisfaire de l'actuel système de répartition de tâches et de territoires, pour autant ils n'ont pas encore engagé leur « révolution culturelle ».

Michel Chauvière
GAPP-ENS de Cachan

Dominique Fablet
Centre de Recherche Éducation et Formation
Université Paris X-Nanterre

NOTES

- (1) EREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté.
- (2) Cette partie reprend et synthétise Chauvière (2000).
- (3) Cette « nomenclature et classification des jeunes inadaptés » est publiée dans *Sauvegarde*, n° 2, 3 et 4, de 1946 et reprise dans Chauvière (1987).
- (4) Le référentiel est constitué par l'ensemble de normes prescriptives qui donnent sens à un programme d'action gouvernementale dans un secteur donné. Plus précisément, selon Jobert et Muller, le référentiel c'est la représentation du rapport global/sectoriel que se font les acteurs concernés, suite à l'action particulière de certains médiateurs (Jobert, Muller, 1987).
- (5) Vingt ans plus tard, en 1964, ces ARSEA se transformeront en CREAL (Centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées), dont certains sont encore aujourd'hui très actifs.
- (6) Robert Lafon est notamment l'auteur du *Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF (première édition, 1963). Son autobiographie inachevée est utile à consulter (Lafon, 1980).
- (7) Une édition des principaux écrits de ce psychiatre communiste a été réalisée par le Groupe de recherche Louis Le Guillant (1984).
- (8) Cette partie reprend et actualise Fablet (2000).
- (9) De ce fait, on a moins insisté sur un ensemble d'aspects – statuts, classification des emplois, carrière, conventions collectives... – davantage liés à la problématique de la qualification et qu'il importe néanmoins de considérer lorsqu'on étudie des processus de professionnalisation.
- (10) À l'instar, par exemple, des puéricultrices qui se spécialisent à partir du métier généraliste d'infirmière.
- (11) « L'organisation de ces écoles de plein air s'inscrit directement dans le mouvement de lutte antituberculeuse de la fin XIX^e début XX^e siècles... » (Roca, 1992, p. 46).
- (12) Jacqueline Roca (1992) précise que, de 1910 à 1960, il y a eu 2 518 admis au CAEA (pour 3 586 inscrits) et que, de 1939 à 1964, 881 CAEPA ont été délivrés.
- (13) On souligne, dans l'intitulé de ce nouveau diplôme, la substitution du terme éducation à celui d'enseignement.
- (14) On s'appuie sur l'ouvrage de Jean-Marc Lesain-Delabarre (1996).
- (15) En complément, voir Jean-Marc Lesain-Delabarre et Marie-Hélène Pons (2000).
- (16) Limitation de l'intégration lors des temps de vie collective (repas, récréations...) et parfois pour certaines activités, notamment sportives ou artistiques.
- (17) 35 000 emplois en 1994 ; pour 83 % d'entre eux ces enseignants sont titulaires d'un certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées CAAPSAIS, dont l'option (7 de A à G) dépend de la nature du handicap (on n'a pas tenu compte de la réforme du CAAPSAIS intervenue en 1997).
- (18) Il s'agit des textes réglementant les conditions d'autorisation des établissements et services d'accueil des enfants et adolescents handicapés et inadaptés (Les annexes XXIV du décret n° 56-284 du 9 mars 1956 ont été réformées en 1988 et 1989).
- (19) Dans ce qui resta longtemps un ouvrage de référence, *L'enfance inadaptée* (1962), le psychiatre Jean-Louis Lang établit un inventaire du personnel œuvrant dans ce secteur. Il commence par les membres de l'équipe « essentiellement chargés des fonctions éducatives » en distinguant : « les pédagogues (qui assurent l'enseignement (et) les éducateurs de groupe, ceux qui, en théorie du moins, sont chargés des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier ». Outre l'encadrement des enfants, c'est l'éducateur « qui sera chargé de l'application pratique des indications données par le médecin, le psychologue ou le rééducateur ». (p. 147-148).
- (20) Les premières écoles de formation, utilisant dès le départ le principe de l'alternance (stages dans les établissements, cours à l'école pour dispenser les savoirs), témoignent des différents types de paramètres valorisés pour devenir éducateur : les qualités morales, le dévouement (École pédo-technique de Toulouse) pour lesquels l'influence religieuse se révèle déterminante, l'entraînement aux techniques éducatives (le scoutisme d'extension à Montesson), la technicité par les savoirs « psy » (Lyon et Montpellier). Cause ou conséquence, le processus de professionnalisation mettra tout de même plus de vingt ans pour aboutir à une convention collective spécifique au secteur de l'enfance inadaptée (1967) et à un diplôme d'État pour les éducateurs spécialisés (1966).
- (21) Les professions éducatives rassemblent 125 000 professionnels, alors que les travailleurs sociaux reconnus sont estimés au total à environ 800 000 professionnels, parmi lesquels, il est vrai, 380 000 assistantes maternelles agréées.
- (22) Dans son ouvrage, Alain Vilbrod limite son propos aux seuls éducateurs spécialisés difficiles à dénombrer puisque la nomenclature 4 332 agrège diverses appellations dont les chefs de service éducatifs (pas de formation spécifique, mais concours dans le secteur public). Il s'agit d'une population plutôt jeune (25 ans, âge moyen au diplôme ; environ 2 300 diplômés par an), plutôt féminine (un peu plus de 60 %).
- (23) La Protection judiciaire de la jeunesse emploie 6 240 personnes dont 2 800 éducateurs (TSA 13/11/98) et l'adminis-

tration pénitentiaire 1 083 éducateurs, devenus des conseillers d'insertion et de probation (ministère de la Justice, *Rapport annuel* 1997).

- (24) Il s'agit là des contextes d'exercice les mieux balisés de l'éducation spécialisée, sachant qu'on pourra retrouver des éducateurs dans des domaines d'activités très différents comme ceux définis par les politiques de la Ville ou les politiques d'insertion, soit un champ qui est de plus en plus souvent désigné par l'expression « intervention sociale » pour le différencier du travail social.
- (25) On ne peut, en effet, exercer le métier d'assistant de service social en l'absence de diplôme.
- (26) Nombreux à engager des formations complémentaires, le plus souvent en sciences sociales et humaines à l'Université.
- (27) Ce que n'ont pas su faire paradoxalement les assistants sociaux dans les institutions où ils étaient pourtant le mieux implantés, comme les services sociaux départementaux.
- (28) Par exemple, augmentation de 31 % du nombre d'éducateurs spécialisés et de 24 % de celui des éducateurs de jeunes enfants pour la période 1986-1994.
- (29) Pour les éducateurs spécialisés par le décret n° 90-574 du 6 juillet 1990, pour les moniteurs éducateurs par le décret

n° 90/575 du 6 juillet 1990, et pour les éducateurs de jeunes enfants par l'arrêté du 20 mars 1993.

- (30) Le plus souvent, c'est la possession du CAFDES (certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social) qui est valorisée.
- (31) L'ensemble des mutations contemporaines du travail social est analysé dans Chopart (2000).
- (32) Malgré les préconisations tant en matière de formation que de coordination contenues dans le rapport des deux inspections générales, Affaires sociales et Éducation nationale pour une fois associées, sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés. Voir Naves, Gossot et al. (1999).
- (33) Chaque sphère professionnelle semble en fait connaître ses propres vicissitudes : qu'il s'agisse, pour le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire, de difficultés de recrutement inquiétantes de professionnels formés et de la transformation des dispositifs de formation après l'avènement des IUFM au début de la décennie, et, pour le secteur de l'éducation spécialisée, des interrogations quant à la qualification des professionnels du travail social.

BIBLIOGRAPHIE

- BECQUEMIN-GIRAULT M. (1998). – **Protection de l'enfance et dynamique préventive. Origine, naissance et développement du Service social de l'enfance en danger moral dans le département de la Seine, XIX^e-XX^e siècle**, DEA de sociologie, EHESS.
- BOURQUIN J., CHAUVIERE M. (1998). – Tableau chronologique Justice-Santé-Éducation (1927-1948). **Le temps de l'histoire**, n° 1, p. 191-199 (La protection de l'enfance. Regards).
- CASTEL R. (1981). – **La gestion des risques**. Paris : Minuit.
- CASTEL R. (1976). – **L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme**. Paris : Minuit.
- CASTEL R. (1995). – **Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat**. Paris : Fayard.
- CHAUVIERE M. (1987). – **Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy**. Paris : Les éditions ouvrières (2^e éd. complétée, 1^{re} éd. 1980).
- CHAUVIERE M. (1998). – Le Commissariat général à la famille sous Vichy. Légitimation et organisation publique/privée du champ familial. *In* Martine Kaluszynski, Sophie Wahnish (dir.), **L'État contre la politique ? Les expressions historiques de l'étatisation**. Paris : L'Harmattan (Logiques politiques).
- CHAUVIERE M. (2000). – L'École et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. *In* Michel Chauvière, Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF : p. 53-69.
- CHAUVIERE M., LENOËL P., PIERRE É. (textes réunis par) (1996). – **Protéger l'enfant. Raison juridique et pratiques socio-judiciaires (XIX^e-XX^e siècles)**. Rennes : PUR.
- CHOPART J.-N. (2000). – **Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel**. Paris : Drees/Mire, Dunod.
- COMTE B. (1991). – **Une utopie combattante : l'École des cadres d'Uriage. 1940-1942**. Paris : Fayard.
- DREES (2000). – Les travailleurs sociaux en 1998. **Études et résultats**, n° 79, septembre 2000 (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité).
- DURNING P. (1995). – **Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux**. Paris : PUF.
- DURRLEMAN A. (1993). – **Redéfinir le travail social, réorganiser l'action sociale**. Paris : La documentation française.
- FABLET D. (2000). – Une comparaison des modes de professionnalisation. *In* Michel Chauvière et Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?**, Paris : PUF, p. 85-100.
- GAILLAC H. (1970). – **Les maisons de correction. 1830-1945**. Paris : Cujas (2^e éd. 1991).
- GATEAUX-MENNECIER J. (1989). – **Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIX^e siècle**. Paris : Centurion.
- GATEAUX-MENNECIER J. (1990). – **La débilité légère. Une construction idéologique**. Paris : Éditions du CNRS.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2000). – Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance

- inadaptée. In Michel Chauvière et Éric Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 31-52.
- GRUPE DE RECHERCHE LOUIS LE GUILLANT (1984). – **Quelle psychiatrie pour notre temps ?** Travaux et écrits de Louis Le Guillant. Toulouse : Érès.
- JASPARD P., FAYOLLE J.-M. (2000). – Éducation sous mandat judiciaire. Des jeunes en demi-pension scolaire. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 205-219.
- JOBERT B., MULLER P. (1987). – **L'État en action. Politiques publiques et corporatismes.** Paris : PUF.
- LAFON R. (1980). – **Et si je n'avais été que psychiatre ?** Montpellier : ACTIF.
- LANG J.-L. (1962). – **L'enfance inadaptée.** Paris : PUF.
- LANG J.-L. (1997). – **Georges Heuyer, fondateur de la pédopsychiatrie. Un humanisme du XX^e siècle.** Paris : Expansion scientifique publications.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (1996). – **Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire.** Paris : Nathan.
- LESAIN-DELABARRE J.-M., PONS M.-H. (2000). – Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 11, 3^e trimestre, p. 115-128.
- MEZEIX P. (1948). – **Les enfants inadaptés et l'École primaire.** Paris : Bourrelier (Cahiers de pédagogie moderne).
- MICHARD H. (1985). – **De la justice distributive à la justice résolutive.** Vaucresson : CRIV.
- NAVES P., GAÜZERE M., TROUVE C., GOSSOT B., MOLLO C. (1999). – **Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés.** IGAS-ministère de l'Emploi et de la Solidarité, IGEN-ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, rapport n° 19980237, mars.
- OHAYON A. (1999). – **L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France. 1919-1969.** Paris : La Découverte.
- PLAISANCE É. (2000). – Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 15-29.
- RAVON B. (2000). – **L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public.** Paris : In Press Éditions.
- RAYNAUD P. (1982). – L'Éducation spécialisée en France, 1882-1982. **Esprit**, mai, p. 76-99 & **Esprit**, juillet-août, p. 104-126.
- RENOUARD J.-M. (1990). – **De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance.** Paris : Centurion.
- ROCA J. (1993). – **De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1901 à 1975.** Paris : CTNERHI.
- ROSSIGNOL C. (1998). – Quelques éléments pour l'histoire du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. **Le temps de l'histoire**, n° 1, p. 21-39 (La protection de l'enfance. Regards).
- VIAL M. (1990). – **Les enfants anormaux à l'École. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909.** Paris : A. Colin.
- Vie sociale/RHTS** (1995). – Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales, Hors série.
- VILBROD A. (1995). – **Devenir éducateur, une affaire de famille.** Paris : L'Harmattan.
- WEYL R. (2000). – Mobilisation en réseau. L'exemple d'un SESSAD. In M. Chauvière, É. Plaisance (dir.), **L'École face aux handicaps. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ?** Paris : PUF, p. 235-250.