



HAL
open science

De la classification des individus à celle de leur devenir dans l'institution scolaire.

Gilles Monceau

► **To cite this version:**

Gilles Monceau. De la classification des individus à celle de leur devenir dans l'institution scolaire.. Diversité : ville école intégration, 2012, Le décrochage scolaire, Hors série 14 (126), pp.86-97. hal-03221738

HAL Id: hal-03221738

<https://hal.science/hal-03221738>

Submitted on 12 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE LA CLASSIFICATION DES INDIVIDUS À CELLE DE LEURS DEVENIRS DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE (*)

Gilles MONCEAU (**)

L'institution semble aujourd'hui moins s'occuper de ce que sont les élèves et s'intéresser davantage à leur processus d'individuation. Cela s'inscrit dans une évolution plus générale de « mise en projet ».

Les élèves échappent ainsi aux étiquetages lourds d'effets. Mais n'assiste-t-on pas ainsi en revanche à une emprise croissante de l'institution sur le devenir des élèves ?

Certains élèves résistent à l'institution scolaire. Ils n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre, ils ne se comportent pas comme les adultes l'attendent. Ces jeunes se trouvent alors pris dans des procédures et des dispositifs spéciaux. N'étant pas en phase avec le traitement scolaire ordinaire, ils sont identifiés à partir de certaines de leurs différences.

L'institution scolaire se transforme constamment, elle produit de nouvelles techniques de tri et de traitement des singularités. Les typologies scolaires utilisées comme les pratiques adoptées par les professionnels portent la marque de l'histoire institutionnelle et de l'évolution idéologique.

Les opérations d'évaluation, d'étiquetage et d'orientation dont ces jeunes sont les objets portent prioritairement, depuis une quinzaine d'années, sur leurs manières d'évoluer, de devenir. En adhérant au prin-

(*) Une première version de ce texte a été publiée dans *La lettre du GRAPE*, n° 43, mars 2001.

(**) Socianalyste, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Paris VIII.
Email : gilles.MONCEAU@wanadoo.fr

cipe d'éducabilité (1), en refusant la stigmatisation et l'étiquetage, en cherchant à accompagner le jeune dans un processus de réussite, le travail de tri scolaire se trouve déplacé. Il s'applique aujourd'hui plus aux processus d'individuation (2) qu'aux individus eux-mêmes. Les effets de ce nouveau mode de tri scolaire sont-ils différents de ceux de l'ancien qui distinguait selon des états supposés stables (3) décrits par la psychologie scientifique du début du siècle ?

Les approches cliniques (non seulement psychanalytiques) auxquelles les professionnels de l'école sont progressivement sensibilisés ne « cassent » pas le tri scolaire (comme on le croit abusivement en se contentant d'opposer psychométrie et psychologie clinique), mais légitiment de nouvelles pratiques de tri et d'éducation.

Les institutions classent

Le langage courant parle de l'école en terme d'institution. Cela signifie le plus souvent que l'organisation en question est de grande taille, qu'elle a une certaine lourdeur (le mammoth !) et qu'elle véhicule des valeurs qui s'inscrivent dans une histoire.

L'analyse institutionnelle décrit les institutions comme ayant non seulement les qualités que lui attribue le sens commun, mais également comme fondamentalement dynamiques (4). Ainsi, malgré les apparences, les institutions se transforment en permanence. Les travaux des ethnologues nous intéressent donc autant que ceux des sociologues ayant cherché à produire des « théories générales », c'est-à-dire incluant la question de l'État – et de sa genèse – dans leur analyse des situations sociales.

De ce point de vue, les travaux de Mary Douglas sont tout particulièrement intéressants. Cette anthropologue a cherché à décrire la manière dont les institutions « pensent » (5) en classant. S'appuyant sur les théorisations de Weber, Durkheim, Mauss, Merton et Hacking, elle analyse la manière dont les classifications que croient opérer librement les individus dépendent de celles établies par les institutions auxquelles ils appartiennent.

La production de catégories est contingente de la production de l'institution elle-même. Sa dynamique s'accompagne d'un remaniement de ses catégories. S'inspirant de Hacking, Mary Douglas note ainsi : « À partir des années 1820, les bureaux des statistiques des États européens ont en effet commencé à produire une véritable avalanche de chiffres.

Le dénombrement, une fois entrepris, a engendré par lui-même des milliers de subdivisions. En même temps que l'invention de nouvelles catégories médicales (impossible à concevoir jusque-là) ou de nouvelles catégories criminelles, sexuelles ou morales, de nouveaux types de personnes se sont manifestés spontanément en masse pour endosser les étiquettes correspondantes et vivre en conséquence. Cette adhésion aux catégories nouvelles suggère une facilité extraordinaire à se loger dans de nouvelles cases et à se laisser redéfinir dans son identité » (6).

Les institutions réarrangent les manières de voir (et de se voir) de leurs membres à travers un travail de production de catégories. La notion d'identité n'est plus alors que l'appropriation par l'individu (son identification) de choix prédéterminés.

Concernant cet enchevêtrement du cognitif et de l'institutionnel, nous rejoignons alors la théorisation de René Lourau en terme d'« *État inconscient* » (7) : l'État donne leurs formes aux institutions et tient lieu d'inconscient aux individus. Il impose ses catégorisations et détermine ainsi les évidences, le sens commun. En conséquence, nous tenons pour parfaitement naturel de séparer ou de regrouper certains comportements afin d'établir des diagnostics ou des pronostics. Si les professionnels mettent de l'ordre dans le monde scolaire, tout particulièrement dans les zones les moins ordonnées, en classant pour pouvoir penser, ils le font en utilisant les outils réputés légitimes du moment. Cette légitimité est politique et scientifique. Ces deux domaines n'étant bien sûr pas étrangers l'un à l'autre.

Traiter en séparant... pour intégrer, une déjà « vieille histoire »

Les enfants « anormaux », « irréguliers », « arriérés » ou « débiles » ont été ignorés ou exclus d'une institution scolaire qui s'est trouvée renforcée au XIX^e siècle dans sa fonction de socle de la République. C'est un médecin aliéniste, Bourneville, qui œuvrera le plus nettement pour une scolarisation des enfants se trouvant dans les établissements dans lesquels il exerce. Il participe ainsi d'un mouvement d'intégration qui se réaffirme périodiquement à la manière d'un « bégaiement institutionnel ». Alfred Binet, pour sa part, apportera, dans un mouvement inverse, les outils psychométriques permettant de sélectionner, parmi les élèves scolarisés, ceux qui doivent être orientés en classe spéciale (8). Jacqueline Gateaux écrit ainsi : « [...] *d'une part, l'origine des classes de perfectionnement se situe à l'asile, non à l'école ; le projet*

initial émane de la médecine aliéniste, singulièrement de Bourneville, non de Binet. D'autre part, si l'on peut, à juste titre, évoquer un dévoiement, il s'agit bien du détournement du projet institutionnel de l'aliéniste et de l'occultation de son action, perspective qui assignait aux classes spéciales l'accueil des handicapés ou déficients profonds de l'asile, somme toute leur intégration relative dans le corps social » (9). Ce souhait d'une utilisation des classes spéciales à l'école comme outils d'intégration d'enfants venant d'établissements spécialisés se retrouvera, nous le verrons, dans l'instauration des classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991.

Monique Vial (10) a montré l'influence de l'institutionnalisation de la psychologie scientifique dans les débuts des classes de perfectionnement, processus bien plus déterminant que la plainte des maîtres concernant des élèves « gênants » amenés dans leurs classes par la loi d'obligation scolaire de 1882. Patrice Pinell et Markos Zafirooulos (11) ont, de leur côté, fait l'historique de la médicalisation de l'échec scolaire. Les « savants » sont donc directement impliqués dans l'apparition des classes spéciales. La rationalisation « humaniste » de la prise en charge scolaire des élèves identifiés comme inadaptés débouche sur la création de filières spécifiques dont les effets de stigmatisation ne sont alors pas encore perçus. Cette histoire, qui ne se déroule pas sans négativité (une certaine résistance des maîtres à la psychométrie, les aléas de la scolarisation obligatoire), reste prégnante dans le présent. Il suffit de tendre un peu l'oreille pour en entendre des traces dans les discours des professionnels (vocabulaire, mais aussi manière déféctologique d'évaluer des élèves à qui il manque toujours quelque chose).

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon, bien que non appliqué, exercera une certaine influence dans l'institution scolaire en y installant l'idée que la médecine et la psychologie doivent, à cette époque où il y a urgence en raison des traumatismes subis, participer plus systématiquement à l'adaptation des enfants à l'école.

Aujourd'hui, il est de plus en plus question, au contraire, d'adapter l'école aux élèves, ce que la loi d'orientation de 1989 a inscrit dans le « cahier des charges » de l'Éducation nationale. Cette préoccupation, déjà présente dans la mise en place des zones d'éducation prioritaires en 1982, s'est traduite par exemple dans le primaire par une disparition des classes de perfectionnement au profit de classes d'intégration scolaire (CLIS) et par celle des groupements d'aides psychopédagogiques

(GAPP) au profit des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

L'intégration des différences, depuis 1975, cherche à s'imposer à l'école primaire tout comme dans le secondaire où la réforme Haby instaurant un collège unique demeure une grande rupture. Le rapport de Louis Legrand sur les collèges, en 1983, est venu souligner les dérives de cette réforme pour tenter d'en relancer le projet. Il recommandait ainsi la suppression des filières et la mise en place de dispositifs souples pour l'aide aux élèves en difficulté. Dans le secondaire comme dans le primaire, toute réforme visant à scolariser le plus ordinairement possible les élèves « non ordinaires » se trouve neutralisée par la mise en place de filières et de dispositifs divers se rigidifiant plus ou moins rapidement.

Les discours et les réformes ministérielles affirment depuis fort longtemps la nécessité de permettre une circulation maximale d'élèves menacés de relégation ou d'exclusion. La logique institutionnelle, qui classe les élèves pour les penser, tend au contraire à les inscrire dans des typologies et des structures de manière stable. Cette inscription, qui est aussi étiquetage, portait aux origines sur ce que les élèves étaient. Il me semble qu'elle porte maintenant, et de manière croissante, sur ce qu'ils deviennent.

Les nouvelles catégories scolaires de l'école unique

L'Éducation nationale distingue aujourd'hui quatre populations d'élèves « à aider ».

Les élèves « à éduquer prioritairement »

Cette première catégorie d'élèves se distingue nettement des trois suivantes. Elle met en jeu un critère géographique. Il suffit d'habiter sur le territoire d'une zone d'éducation prioritaire pour lui appartenir. Il suffit donc également à un élève de sortir de ce territoire pour sortir de cette catégorie. Cette stratégie est d'ailleurs adoptée par des familles qui cherchent ainsi à faire en sorte que leur enfant ne soit plus « un élève de ZEP ». Ces familles se seraient-elles aperçues que l'étiquetage a rapidement fonctionné dans l'Éducation nationale et que les enseignants parlent effectivement entre eux des « gosses de ZEP », cette catégorie n'étant d'ailleurs pas nécessairement péjorative à leurs yeux. De nom-

breux « enseignants de ZEP » se demandent d'ailleurs s'il pourraient enseigner à d'autres publics.

Cette catégorie étant « enregistrée » par l'institution, j'ai pu observer fréquemment qu'elle est aujourd'hui d'un usage déterritorialisé. C'est ainsi qu'il est question de « gosses de ZEP » y compris dans d'autres secteurs géographiques.

Les élèves handicapés scolarisés en CLIS ou en établissement spécialisé

Pour les élèves dits handicapés, l'étiquetage se réalisant lors du traitement de leur dossier par une commission spécialisée (CCPE ou CDES), la visée intégrative veut que les classes et les établissements qui les accueillent soient également de moins en moins fermés et permettent un éventuel mouvement vers une scolarisation en milieu ordinaire.

Les CLIS, créées en 1991, se substituent rapidement aux classes de perfectionnement. Elles réaffirment, dans leur dénomination même, la volonté d'intégration que la structure ancienne n'a pas satisfaite. Cependant, dans les établissements, le passage de l'une à l'autre ne se traduit que par un changement de nom, puis par l'arrivée d'un public plus difficile que le précédent. La fonction intégratrice de ces structures se trouve d'ailleurs mise facilement en question par le constat de ce que, pour de nombreux élèves encore, la scolarisation en CLIS ne s'accompagne d'aucune convention passée avec un établissement d'origine, les élèves venant encore très souvent de l'école ordinaire.

Remarquons que cette catégorie des « handicapés scolarisés » se subdivise elle-même en plusieurs autres dont chacune détermine un type de CLIS et une spécialisation pour les enseignants qui y exercent. Elle existe maintenant dans le secondaire par la création d'unités pédagogiques d'intégration (UPI).

La distinction entre « élèves en difficulté » et « élèves handicapés » est clairement posée dans la circulaire de 1990 créant les RASED, elle est d'abord déterminée par les structures scolarisant ces élèves.

Les élèves « en difficulté » suivi par les RASED, scolarisés en SEGPA

Dans les années soixante-dix, les groupements d'aides psycho-pédagogiques (GAPP) et les classes d'adaptation ensuite ont apporté plus de souplesse dans le soutien aux élèves que l'on disait alors en « échec

scolaire ». Ces élèves restaient scolarisés dans des classes primaires ordinaires et étaient pris en charge temporairement par des enseignants spécialisés (psychologues et rééducateurs). Il s'agissait d'agir sur l'enfant pour le transformer en un élève adapté à une institution scolaire dont la légitimité n'était pas en cause.

Les RASED remplacent les GAPP en 1990. Ces structures sont voulues plus souples et plus mobiles que celles qui les précèdent. Les équipes de professionnels sont désormais en charge de secteurs scolaires bien plus importants que précédemment. Toute école doit désormais être « couverte » par un RASED. Tout comme pour les CLIS l'année suivante, les syndicats critiquent la logique d'économie par laquelle l'administration demande plus avec des moyens inchangés.

Un rapport, publié en 1990-1991 (12) montrait l'effet d'étiquetage du dispositif GAPP. Il remarquait par exemple que, à performances scolaires égales, le redoublement était significativement plus souvent proposé pour les élèves ayant été suivis par le GAPP que pour les autres. Il soulignait d'autre part – ce qui avait provoqué de nombreuses réactions des professionnels – que les aides mises en place en début d'année pour des groupes très réduits d'élèves (souvent des prises en charge rééducatives individuelles) tendaient à se prolonger toute l'année, voire plusieurs années, sans véritable évaluation. La « routinisation » du dispositif et les effets de celle-ci étaient donc dénoncés.

L'effet stigmatisant des prises en charge spécialisées (rééducative, adaptative, psychologique) dans le cadre scolaire est donc pointé. Le passage des GAPP aux RASED tend à éviter les prises en charge de longue durée par un accent mis sur l'évaluation régulière de l'évolution des élèves. Il rééquilibre également ces dispositifs d'aide en y intégrant une « aide à dominante pédagogique » (anciennement classe d'adaptation, de moins en moins fermée) à côté d'une « aide à dominante rééducative ».

Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale est commandé quelques années après l'instauration des RASED pour en évaluer le fonctionnement. Les auteurs écrivent dans leur conclusion :

« L'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, mise en place depuis 1990, constitue un dispositif original et souple qui permet d'apporter une réponse partielle aux problèmes que rencontre actuellement l'école primaire. Les améliorations observées par rapport au fonctionnement et à l'impact des structures qui l'ont précédé ne sont pas négligeables et sont appréciées. »

Cependant, les faiblesses, les négligences, voire les résistances relevées dans la mise en œuvre des actions risquent, si elles ne sont pas corrigées, de jeter le discrédit sur les réseaux et leurs acteurs » (13).

Ces phrases traduisent assez bien la difficulté de l'administration à peser sur l'institution. Les restructurations organisationnelles en infléchissent la logique, mais cela se produit dans une tension permanente où s'actualisent diverses contradictions.

La tentative d'agir par des changements organisationnels sur la logique de relégation durable se retrouve dans l'enseignement secondaire. Les sections d'enseignement spécialisé des collèges sont remplacées à partir de 1996 par des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). La circulaire de juin 1996 désigne le public concerné de la manière suivante : « *des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier* ». Elle insiste également sur le suivi et l'orientation des élèves et sur l'intégration maximale de la SEGPA au sein du collège. La finalité étant l'intégration sociale, cela exige l'obtention à terme d'une qualification professionnelle.

Là encore, il s'agit de mettre en mouvement les élèves, d'intervenir sur leurs parcours en mettant les structures elles-mêmes en mouvement.

Les élèves « décrocheurs » (14)

Ces élèves identifiés comme étant en voie de déscolarisation font depuis quelques années l'objet d'une attention soutenue de la part du ministère de l'Éducation nationale. Cela n'est pas sans rapport avec une inquiétude plus générale concernant ce que l'on désigne aujourd'hui par « violence scolaire ». Des élèves ne présentant pas de déficience cognitive particulière, échappant donc aux dispositifs spécialisés antérieurs, suivent des évolutions qui les conduisent à rompre avec l'institution scolaire. Ils disparaissent parfois totalement du recensement scolaire, on les dit même « perdus de vue ». D'autres se déscolarisent progressivement et visiblement dans une suite de conflits plus ou moins spectaculaires (parfois par un « simple » absentéisme permanent avant 16 ans). Or, d'une part les travailleurs sociaux semblent être amenés à signaler de manière plus systématique les jeunes déscolarisés qu'ils rencontrent dans les familles ou dans les quartiers, et, d'autre part, l'Éducation nationale se donne pour objectif général de donner à tous une formation professionnelle. De plus, l'accent mis ces dernières années

sur la prévention des maltraitances et des conduites à risque incite les différents acteurs à ne plus fermer les yeux sur des situations qui ne sont pas nouvelles. Enfin, la mise en cause judiciaire croissante de professionnels dans l'exercice de leurs fonctions pour non-dénonciation ou non-assistance n'est sans doute pas étrangère à cette vigilance accrue très perceptible dans mes différentes interventions auprès des équipes enseignantes et du travail social.

Au cours de l'année 1996, une série de textes ministériels est venue réglementer la mise en place de structures destinées à rescolariser mais aussi à prévenir la déscolarisation. Elles prendront le nom générique de « classes-relais » avec la circulaire du 18 juin 1998, sans que les réalités que recouvre cette dénomination soient homogènes. En fait, les circulaires sont venues encadrer de nombreuses expériences très diverses dont certaines existent déjà depuis des années (15).

Ce « nouveau » dispositif ciblant une « nouvelle » catégorie d'élèves est voulu très différent de ceux déjà existants. Il ne doit pas être confondu avec les structures de l'enseignement spécialisé, il est placé sous la co-tutelle de la Protection judiciaire de la jeunesse et de l'Éducation nationale, les élèves ne doivent y être scolarisés que de manière temporaire.

Cependant, notons que des instituteurs spécialisés sont très souvent sollicités pour travailler dans ces structures et que, par exemple, des spécialistes de l'adaptation et de l'intégration scolaires intégraient dans une publication récente la présentation des classes-relais à la présentation des « autres » structures spécialisées. Enfin, une circulaire parue durant l'année 2000 prévoit d'attribuer aux enseignants travaillant dans ces classes la prime versée aux enseignants spécialisés (16).

Les « décrocheurs » scolaires constitueraient donc une nouvelle catégorie d'élèves. Celle-là les regroupe non en fonction de ce qu'ils sont, mais en fonction de leur attitude par rapport à l'école. Les dispositifs mis en place à leur intention visent à inverser le processus par lequel ils se déscolarisent. Il s'agit très clairement de réorienter leur devenir.

Le tri comme marché local

Sur le terrain local, le « classement » des enfants dans les quatre catégories évoquées plus haut n'est pas toujours aisé. Il résulte d'une mécanique institutionnelle où interfèrent des rapports de forces (corporatismes professionnels, politiques locales...), des conflits idéologiques

(principalement autour des origines des difficultés des élèves), mais aussi d'un marché (places disponibles dans les structures spécialisées).

Ce marché est relativement facile à observer dans le déroulement des commissions compétentes (CCPE, CDES, commission de recrutement des classes-relais). Un tri s'effectue où l'étude du cas de l'enfant (essentiellement le « rapport » du psychologue scolaire ou d'un autre spécialiste) n'est qu'un élément parmi d'autres pour déterminer son orientation.

Les recherches sur les effets établissements et effets maîtres sont maintenant connues (17). Elles montrent que les caractéristiques socio-professionnelles des familles ou les localisations géographiques ne suffisent pas à expliquer les parcours scolaires. Si les déterminations macro-sociologiques pèsent, l'organisation pédagogique des établissements et des classes pèse plus encore. Le tri réalisé par l'orientation d'un élève d'une année à l'autre, voire en cours d'année, dépend ainsi étroitement des tolérances et des ressources locales. L'existence de ces structures « adaptées » au plan local a pour effet d'accélérer la naturalisation des catégories qui les ont parfois engendrées et qu'à leur tour elles font exister. Le processus de naturalisation d'une catégorie aboutit lorsqu'il est possible de dire : « Cet élève relève de cette structure. »

Nouveaux outils, nouvelle puissance

Un ensemble d'établissements classés en ZEP a vocation à échapper à son classement par la mise en place d'une politique éducative territorialisée. Les enfants scolarisés en CLIS ou se trouvant en établissement spécialisé sont considérés comme éducatibles donc éventuellement intégrables scolairement même lorsqu'ils sont identifiés comme handicapés. Les élèves scolarisés en SEGPA et surtout ceux suivis par les RASED en primaire devraient voir leurs difficultés à l'école se résorber par un aménagement transitoire de leur scolarisation. Enfin, les élèves « décrocheurs » devraient se voir « raccrochés » et sont ainsi appelés à se confondre de nouveau avec les élèves ordinaires.

Tous sont donc inscrits, à des degrés divers, dans une dynamique visant à les faire devenir autres en leur permettant de passer d'un mode de scolarisation à un autre. Par extension, chacune de ces catégories est programmée pour disparaître.

Progressivement et avec bien des heurts, l'institution semble moins se préoccuper de ce que sont les élèves pour s'intéresser de plus en plus

fortement à leur processus d'individuation. La gestion des élèves en difficulté passe ainsi d'un mode statique à un mode dynamique. Cette évolution n'est pas propre à l'institution scolaire. Du chômeur au cadre supérieur, tous doivent être mis « en projet » (18). L'individuation est ce sur quoi il faut désormais intervenir. Cela nécessite des outils appropriés permettant de saisir et d'infléchir les cheminements individuels : bilan de compétences ou de savoir, histoire de vie et autres accompagnements de type clinique.

Il serait possible d'imaginer que ce passage d'une analyse-intervention statique à une autre, plus dynamique, permette aux jeunes d'échapper à des étiquetages lourds d'effets. Cependant, il est permis de se demander si l'emprise de l'institution scolaire sur les individus, y compris les plus résistants, ne se trouve pas au passage également renforcée. Celle-là est désormais à même d'identifier le devenir de chacun, de l'accompagner, de l'évaluer, de l'orienter voire de le prévoir.

Les professionnels peuvent trouver dans ces évolutions idéologique, organisationnelle et technique des satisfactions qui ne sont peut-être pas totalement étrangères à la puissance nouvelle qu'elles leur confèrent. Ils peuvent, dans le même mouvement, se sentir déculpabilisés par l'abandon de catégories aliénantes. L'étude de leurs implications professionnelles et politiques dans cette nouvelle forme d'emprise trouverait intérêt à analyser en situation les interdépendances entre les parcours individuels et les processus institutionnels (19).

Gilles MONCEAU

*Merci à Marie-France Adenier et à Bernadette Baroux
pour leurs lectures critiques d'une première version de ce texte.*

NOTES

(1) Principe selon lequel tout individu peut être éduqué. Différents programmes pédagogiques, reposant en grande partie sur la psychologie cognitive, ont connu une grande diffusion dans l'enseignement spécialisé durant les années 1985-95 en France. Le plus connu est sans doute le programme d'enrichissement instrumental de R. Feuerstein.

(2) Cf. SIMONDON (G.), *L'Individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989. Pour une introduction au concept, lire : JENNY (J.), « Un nouveau paradigme pour penser le changement ? Le processus d'individuation transductive selon Gilbert Simondon », *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, n° 1, université Paris VIII, 1997.

(3) Stabilité supposée de l'état de l'individu permettant par exemple d'affirmer « cet élève est un débile léger ».

(4) En particulier depuis la théorisation de René Lourau : *L'Analyse institutionnelle*, Minuit, Paris, 1970.

(5) DOUGLAS (M.), *Comment pensent les institutions*, La Découverte/MAUSS, Paris, 1999 (traduit de l'anglais par Anne Abeille : *How Institutions Think*, Syracuse University Press, Syracuse, New York).

(6) DOUGLAS (M.), *ibid.*, p. 116.

(7) LOURAU (R.), *L'État inconscient*, Minuit, Paris, 1977.

(8) BINET et SIMON, *Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement*, Armand Colin, Paris, 1907.

(9) GATEAUX (J.), « La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion », *Éducatons. Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 17 (L'enfance en difficulté), De Boeck Université, 1999/1.

(10) VIAL (M.), *Les Enfants anormaux à l'école*, Armand Colin, Paris, 1989.

(11) PINELL (P.) et ZAFIROPOULOS (M.), « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.

(12) MINGAT (A.), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, XXXII-4, 1991.

(13) GOSSOT (B.) (rapporteur), *Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, MEN, 1995, p. 67.

(14) Cette étiquetage de « décrocheur » est en particulier diffusé par l'association grenobloise La Bouture.

(15) MARTIN (É.), « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », *Ville-École-Intégration*, n° 115, décembre 1998.

(16) LESAIN-DELABARRE (J.-M.) et PONS (M.-H.), « Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France », *La Nouvelle Revue de LAIS. Adaptation et intégration scolaire*, n° 11, 3^e trimestre 2000.

(17) BRESSOUX (P.), « Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994.

(18) Lire à ce propos la critique que fait de ce procédé Pascal-Nicolas Lestrat dans *L'Implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris, 1996.

(19) J'ai amorcé ce projet il y a quelques années lorsque je travaillais moi-même en RASED : MONCEAU (G.), « Les processus de marginalisation scolaire, l'intervention du maître E », *Les Cahiers de Beaumont*, n° 69-70, 1995. Je le poursuis actuellement en travaillant auprès d'équipes de classes-relais.