

1. Qui suis-je ?

Spontanément, je me présente comme « instituteur » même si l'administration me dénomme officiellement « professeur des écoles spécialisé », titulaire du CAPA-SH option D. Voilà que commencent les gros mots ! spécialisé, titulaire du CAPA-SH option D, c'est ce qui me donne le plaisir de travailler depuis quelques années dans un IME, section IMPro, auprès d'adolescents extraordinaires dont je répugne à dire selon la nomenclature officielle qu'ils sont déficients mentaux (ou intellectuels, c'est selon). Il faut dire qu'ils m'ont tellement appris, que c'est d'eux que je tiens le peu que je sache de ce métier.

N'ayant jamais quitté l'école de toute ma vie, j'ai pu en parcourir comme élève à Paris, la voie simple, de la petite section de maternelle à l'Ecole Normale d'Instituteurs. Puis, à partir de 21 ans, les voies plus variées : les écoles du Quartier de la Goutte d'Or, à Paris – 1^{ère} Z.E.P. (1981 ministère Savary), les classes ordinaires et de perfectionnement, les classes rurales à multiples niveaux, plus récemment, le dispositif « classe-relais » pour les collégiens « en délicatesse » avec l'institution scolaire, et enfin l'IME.

J'ai souvent connu le travail d'équipe enthousiasmant mais parfois aussi la solitude de l'institut de fond dans des écoles casernes.

Je considère l'éducation comme une des plus nobles activités humaines, en tous cas pour moi, la plus passionnante.

J'ai rencontré et travaillé avec des travailleurs sociaux en de nombreuses occasions professionnelles et associatives dans le champ de l'insertion – lutte contre les exclusions et dans le champ du handicap. Parmi eux, bon nombre d'éducateurs spécialisés avec lesquels je n'en suis jamais venu aux mains ! C'est dire !

Depuis quelques années, je tente de mettre de l'ordre dans les nombreuses réflexions que déclenche une vie professionnelle que je continue à trouver passionnante, en menant une recherche doctorale sur « qu'apprend-on en IMPro ? »

Cette courte présentation doit suffire pour indiquer dans quelles conditions je vais tenter de vous décrire la tribu Education Nationale et ses membres. Je le ferai évidemment en tant que membre de la tribu. Cependant, j'essaierai de l'éclairer en faisant un pas de côté en tant que praticien-chercheur, en tant que citoyen et en tant que collègue de votre tribu. Enfin, s'il est utile de le préciser, ce que je vais dire n'engage que moi, et mon souci d'être aussi exact que possible ne fait pas de moi le porte-parole de l'institution, encore moins d'un ministère et moins encore du gouvernement qui en a la charge.

2. Annonce du plan du cours

Diapo 1

3. Les situations de rencontre entre travail social et éducation nationale

3.1. Témoignage de quelques personnes.

3.2. Liste non exhaustive :

- 3.2.1. L'éducateur d'AEMO ou d'AEA a besoin de rencontrer les enseignants de l'enfant suivi. Occasion fortuite, RV institutionnel...
- 3.2.2. L'éducateur d'internat suit la scolarité d'un enfant, l'aide à faire ses devoirs...
- 3.2.3. L'éducateur en IME ou ITEP est référent d'un enfant qui est scolarisé à temps partiel en établissement scolaire ordinaire.
- 3.2.4. L'éducateur en IME ou ITEP est référent d'un enfant pour lequel une réunion d'ESS est convoquée.

4. Un peu de vocabulaire et d'étymologie :

Ah, les beaux mots et comment il faudrait les entendre...

4.1. Ecole :

de « skolè » en grec qui signifie « loisir ». C'est l'activité noble par excellence pour celui que sa condition n'astreint pas à l'obligation de travailler pour vivre. Il a le temps de penser, de s'instruire, de discuter avec ses semblables. Il peut même se payer un maître pour l'instruire. Il se forme à devenir un citoyen, un homme libre ... repenser les finalités de l'école d'aujourd'hui avec cette étymologie.

4.2. maître d'école :

de « magister », celui qui maîtrise, qui dirige, qui dispose de l'autorité. Ainsi, le maître d'école doit maîtriser les savoirs (et non pas les élèves). Maîtriser les savoirs, c'est à dire que les savoirs ne lui font pas peur. Il peut continuer à les rechercher car il doit savoir au moins une chose : c'est qu'il ignore beaucoup. Il dirige : il dirige son regard et cherche à orienter par la même curiosité le regard de ses élèves. C'est ainsi qu'il les dirige. Il a l'autorité, c'est lui qui autorise, c'est lui qui montre la porte et dit : vas-y !

« Un maître, est quelqu'un qui enseigne ce qui n'est pas dans les livres. En ce sens, les enseignants, instituteurs, professeurs, formateurs ne sont pas nécessairement des maîtres ; ils cessent de l'être du moment que le contenu et la méthode de leur enseignement sont déjà imprimés quelque part. le livre du maître abolit le maître. (...) ce qui fait l'ascendant du maître, c'est qu'il révèle le disciple à lui-même ; il lui fait prendre conscience de sa misère intime, de son ignorance, de son « idiotie », et en même temps, il l'appelle à en sortir, à devenir pleinement lui-même, libéré de ses maladresses, de ses erreurs, de sa paresse à penser, de sa lâcheté devant la réflexion personnelle. Là est sans doute le secret de son autorité ; le maître est l'homme dont l'enseignement me délivre et me permet d'être moi. (...) Celui qui n'enseigne que les mathématiques, ou que le violon, ou que la philosophie, n'est pas un maître. Un maître, c'est celui qui enseigne sa spécialité et encore autre chose ; autre chose, qui est l'aisance dans les gestes et les pensées, l'honnêteté, le goût, l'appétit de savoir, le courage de réfléchir, l'aptitude à juger, la fierté d'être un peu plus adulte et la joie de disposer de soi-même. Le vrai maître est l'homme qui éduque en enseignant.» Reboul Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Coll. Education et formation. L'éducateur. PUF. Paris. 1980. p 123-124-125

4.3. instituteur :

il institue. Il fonde. Il travaille sur les fondations de l'homme et de la société. Il met en place ce qui le dépasse, ce qui le traverse et perdurera après lui. Il met l'élève dans une posture d'homme debout, citoyen d'une cité bien construite, sur des valeurs solides.

Extrait de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs :

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant. (...) Et que les (ces) rechutes ne vous découragent pas. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un et à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire : il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct ; alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

4.4. Professeur :

« latin professor, de profiteri « enseigner en public » Personne qui enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances, d'une manière habituelle et le plus souvent organisée. » (Le Robert) La qualité de professeur s'inscrit donc dans une référence disciplinaire. On est professeur de telle discipline. On est instituteur ou maître en référence aux élèves. « Le maître fait classe, le professeur fait cours » d'après J.Ferry. On reviendra à cette distinction historique.

4.5. enseignant, enseigner :

étym. fin xie ◇ latin populaire °insignare, classique insignire « signaler » Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances). Apprendre à qqn, par une sorte de leçon ou par l'exemple. « Il faut toujours enseigner la vérité aux hommes » (d'Alembert). « Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui » (Gide). L'enseignant donne donc accès au monde des signes, à l'organisation des signifiants, à la compréhension de ce que peut signifier le monde pour un individu, dans une culture. Il signale, il fait signe pour attirer l'attention sur ce que la culture humaine définit comme ayant de l'intérêt.

4.6. Pédagogue :

étym. pédagogue 1370 ◇ latin paedagogus, grec paidagôgos « qui conduit les enfants » Maître, précepteur. Voir l'usage abusif de ce terme actuellement en politique où on tente de faire croire que la propagande et la communication seraient des actions pédagogiques. Le pédagogue est celui qui marche aux côtés de l'enfant pour l'emmener vers les savoirs. (voir le triangle pédagogique)

4.7. Didactique, didacticien :

la technique, le technicien. La didactique consiste offrir une présentation « digeste » des savoirs.

4.8. Instruire :

étym. fin xive; enstruire 1120 ◇ latin instruere « outiller, instruire » Littér. Mettre en possession de connaissances nouvelles. è éclairer, édifier. Instruire qqn par l'exemple. Être instruit par l'expérience, le malheur, l'âge. Dispenser un enseignement à (un élève)

4.9. apprendre :

étym. fin xe au sens d'« acquérir par l'étude » (I, 2o) ◇ du latin apprendere « prendre, saisir » et « comprendre », famille de prendere → prendre . Sens objectif : se saisir d'un savoir, d'une connaissance. Sens subjectif : instruire quelqu'un de quelque chose.

4.10. Eduquer :

faut-il finir par la définition de ce terme en un tel lieu ? Elever, prendre soin, selon les étymologies retenues... « Mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain; ces moyens eux-mêmes » dit le Robert. Est-ce que

l'enseignant et l'éducateur n'en sont pas chargés, chacun à sa manière et bien d'autres avec eux, plus ou moins formellement ? Notons que le ministère de l'éducation nationale s'est longtemps appelé : ministère de l'instruction publique.

Nous retrouverons les nuances parfois subtiles de ces termes et bien d'autres encore que j'ai dû laisser de côté dans la partie suivante consacrée à l'histoire de l'Education Nationale.

Ce détour par le lexique permet aussi de mettre en évidence la contradiction réelle dans laquelle je me trouve aujourd'hui : celle de devoir faire un cours, c'est à dire, essentiellement de vous délivrer une information. Si vous en restez là, nous resterons ensemble au premier degré de ce que c'est qu'apprendre : je vous aurais au mieux permis d'apprendre quelque chose sur l'éducation nationale. Or je devrais avoir l'ambition de vous apprendre à faire avec, à agir avec, vos partenaires probables de l'éducation nationale : degré de l'apprendre comme apprendre un savoir faire. Et enfin, notre ambition commune devrait être celle d'apprendre à vivre ensemble au service de l'éducation, or, apprendre à vivre, cela ne s'apprend pas au sens scolaire, ce n'est pas un enseignement qu'on reçoit, c'est une expérience de vie dont il faut savoir tirer les leçons.

5. La tribu EN

5.1. Son histoire et ses clivages : primaire / secondaire

Sans remonter à Charlemagne auquel on attribue « l'invention de l'école » comme dit la chanson, on peut lire l'histoire de l'école et de l'instruction en France comme une institution procédant de deux sources qui n'en finissent pas de se réunir : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et universitaire. Même si aujourd'hui, au plan institutionnel, la réunification est presque jouée, les problèmes qu'elle cause en remplacement de ceux qu'elle prétendait résoudre apparaissent encore souvent au quotidien. Cela surprend beaucoup les interlocuteurs de l'institution lorsqu'ils en sont ignorants. Ce sont pourtant du fait même de cette histoire deux cultures professionnelles qui co-existent au sein de la même institution. Elles co-existent parfois dans la complémentarité mais aussi dans la conflictualité.

5.1.1. Le secondaire

Chronologiquement, il faut commencer par le secondaire. Au plan du projet de société, il a pour finalité la formation d'une élite graduée d'encadrement intellectuel, technique, social et économique. C'était déjà le souci de Charlemagne pour administrer son empire. Napoléon 1^{er} reprendra le projet à son compte à l'issue de la Révolution. Cette dernière avait dans ses cartons des projets d'instruction publique généralisée pour former des citoyens éclairés ; il a fallu un siècle de lent développement pour donner naissance à l'institution primaire.

5.1.1.1. Collège

(in Wikipedia) Les collèges sont créés au XII^e siècle en liaison avec les universités. Les collèges assurent à la fois l'hébergement et une assistance spirituelle, mais également des fonctions d'enseignement, en complément de celui de l'université.

Petit à petit, ces collèges deviennent autonomes vis-à-vis de l'université et leur enseignement tend à se suffire à lui-même.

Les collèges deviennent donc des établissements ayant leur fonction propre, assurant une formation de base à des élèves issus de la bourgeoisie ou de la noblesse. Il existe à la fois des « collèges de plein exercice » et des « petits collèges » dont les enseignements se limitent à deux ou trois classes. Si les uns et les autres dépendent des municipalités, les collèges de plein exercice sont généralement confiés à des congrégations enseignantes tandis que les autres relèvent de maîtres n'appartenant pas aux congrégations. [1]. À la veille de la Révolution, le royaume compte 271 collèges mais la moitié environ ne sont que des « petits collèges ». L'enseignement comprend quatre classes de grammaire, une classe d'humanité et une classe de rhétorique, auxquelles s'ajoutent deux classes de philosophie. Il s'appuie sur les principes de la Ratio Studiorum ; les matières les plus enseignées sont le français, le latin et le grec ancien. Dans les années 1730, s'ajoutent l'histoire et la géographie, puis la physique. Les auteurs français commencent à être étudiés vers 1770.

Depuis la Révolution

Les collèges sont provisoirement maintenus pendant la Révolution, mais la situation est peu favorable aux congrégations. Le décret du 8 mars 1793 ordonne la vente des biens des collèges[2]. La législation révolutionnaire finit par créer les écoles centrales correspondant à ce niveau d'enseignement. Ces dernières sont à leur tour supprimées suite à la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) : certaines d'entre elles sont transformées en lycées entretenus par l'État. Les autres peuvent être reprises en charge par les villes sous le nom de « collège » ou d'« école secondaire communale »[3]. Selon l'article 5 du décret du 17 mars 1808, ils enseignent « les éléments des langues anciennes et les premiers principes de l'histoire et des sciences ».

Avec la Restauration, les lycées prennent le nom de « collèges royaux ». Les collèges gérés par les communes deviennent donc des « collèges communaux » pour les distinguer des premiers.

Théoriquement, l'enseignement du collège est proche de celui du lycée et conduit au baccalauréat, mais les collèges restent dans les faits des établissements de second ordre[4]. Certains collèges sont « de plein exercice » et mènent jusqu'au baccalauréat, mais les autres s'arrêtent avant ; en revanche, la plupart des collèges, à l'image des lycées, ont des « classes élémentaires », connues sous le nom de petit lycée, commençant pour certains à la 11e dont le programme se rapproche du primaire, à ceci près que le latin est étudié à partir de la 8e, équivalent de l'actuel CM 1.

Pour mieux répondre aux besoins, des collèges développent des « cours spéciaux » à visée plus professionnelle. Ces initiatives sont relayées par la création de l'« enseignement secondaire spécial » en 1865 par Victor Duruy[5]. Dans la lignée de ces mesures est finalement créé en 1882 un « baccalauréat spécial ». Les décrets du 4 et du 5 juin 1891 transforment le secondaire spécial et son baccalauréat en « enseignement moderne » et « baccalauréat moderne ». On parle dès lors de collège classique (pour l'enseignement proche de celui des lycées) et de collège moderne.

C'est également à partir de 1880 avec la loi Camille Sée que les filles se voient ouvrir un enseignement secondaire, donné dans les lycées et collèges de jeunes filles ; les programmes sont spécifiques mais sont proches de l'enseignement « moderne »[6].

5.1.1.2. Lycée

Des établissements pour l'élite

Créé à l'origine par Napoléon Bonaparte par la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) pour former « l'élite de la nation », le lycée, selon l'expression de Napoléon, fait partie avec le Code civil des « trois blocs de granit ».

Les lycées ont été créés en 1802 à partir des plus importantes des écoles centrales[1]. Le lycée assure une formation en lettres (français, latin, grec ancien) et en sciences. L'article 5 du décret du 17 mars 1808 en fixe ainsi le programme : « Les langues anciennes, l'histoire, la rhétorique, la logique, et les éléments des sciences mathématiques et physiques ». Le régime usuel est l'internat et les lycées sont marqués par un encadrement de type militaire. Peu nombreux, les lycées sont entièrement pris en charge par l'État. L'administration est assurée par un proviseur, un censeur et un économiste, et l'enseignement par des professeurs.

Avec la Restauration, les lycées prennent le nom de « collèges royaux ». Ils reprennent le nom de lycée sous la Deuxième République, ce que confirme la loi Falloux (texte). Les lycées comprenaient alors des « petites classes », dont l'enseignement se rapprochait du primaire, classes connues sous le nom de Petit lycée.

5.1.1.3. Université

Les premières universités françaises sont créées au Moyen Âge, la date traditionnellement donnée de création de l'université de Paris étant 1200, suivi de peu par celle de Toulouse sur le même modèle.

En 1789, la France compte 22 universités, qui sont supprimées par la Convention nationale en septembre 1793.

Napoléon Ier crée en 1808 l'Université impériale qui englobe l'ensemble de l'enseignement secondaire et supérieur et qui est divisée en autant d'académies régionales correspondant aux ressorts des cours d'appel. Dans les principales villes où elles existaient, il rouvre les facultés pour le droit, la médecine, la théologie, les sciences et les lettres. Le droit canonique ayant disparu de l'enseignement public, le droit s'écrit au singulier. Les lettres, deviendront plus tard celles de Lettres et Sciences humaines. Les termes Université de France et Académies vont tomber rapidement en désuétude et assimilées aux entités administratives du Ministère de l'instruction publique et des Rectorats.

L'Université impériale [modifier]

L'Université était voulue par Napoléon Ier qui entendait ainsi réorganiser complètement le système éducatif[1]. La loi du 10 mai 1806, se contente d'établir : « Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publiques dans tout l'Empire. ».

Le décret du 17 mars 1808 fixe le fonctionnement de l'Université. L'Université assure tous les ordres d'enseignement, et personne ne peut enseigner sans l'autorisation du grand-maître, et à condition de faire partie de l'Université. Le texte prévoit six ordres d'écoles :

❖ les facultés (théologie, droit, médecine, lettres, sciences) ;

- ❖ les lycées ;
- ❖ les collèges ;
- ❖ les institutions ;
- ❖ les pensionnats ;
- ❖ les « petites écoles » (primaire).

Le décret établit une académie dans le ressort de chaque Cour d'appel, avec à sa tête un recteur d'académie assisté d'un conseil académique.

L'Université jouit d'une autonomie importante vis-à-vis des autres administrations même si elle dépend étroitement de l'Empereur. Bien que le texte ne lui attribue pas expressément de personnalité juridique, elle est considérée comme une personne morale, qui dispose en particulier de son propre budget.

L'Université après Napoléon

Dans les premières années de la Restauration, le nom de l'Université tend à disparaître en raison de son origine impériale. Le conseil de l'Université prend le nom de Commission d'instruction publique (1815-1820) puis de Conseil royal de l'instruction publique (1820-1822)[3]. Et si le titre de grand-maître est supprimé, le président de cette commission fait figure de grand-maître. Cette dernière dénomination est d'ailleurs rétablie en 1822. La création d'un ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique ne remet pas en cause l'Université, mais les fonctions de ministre de l'Instruction publique et de grand-maître sont confondues à partir de 1828.

5.1.2. Le primaire

On retient souvent les lois de 1880-1882 et le nom de Jules Ferry pour évoquer la naissance de l'enseignement public en France. En fait, tout au long du XIXème siècle, on assiste à une lente installation de l'instruction primaire et une lente mais réelle progression de l'alphabétisation du pays. En effet, le projet du primaire est fondamentalement différent de celui du secondaire : il s'agit d'alphabétiser, d'instruire des choses essentielles aux plans pratique, technique, moral ; de former les nouvelles générations pour avoir de bons citoyens, de bons travailleurs.

* Le 28 juin 1833, la loi Guizot impose aux communes de plus de 500 habitants de financer une école de garçons.

* Le 23 juillet 1836, aménagement d'une extension de la loi Guizot aux filles sans obligation communale.

* Le 15 mars 1850, promulgation de la loi Falloux sur l'instruction primaire et la liberté des enseignements primaires et secondaires.

* Le 10 avril 1867, obligation pour les communes de plus de 500 habitants d'avoir une école de filles.

* Le 8 octobre 1880, ouverture possible de classes enfantines pour les élèves de moins de 7 ans.

* Le 16 juin 1881, et le 28 mars 1882 les lois Ferry instituent l'enseignement primaire public gratuit, laïc et obligatoire.

* Le 30 octobre 1886, la loi Goblet organise l'enseignement primaire (écoles maternelles, classes enfantines, écoles primaires élémentaires, écoles primaires supérieures, cours

complémentaires, écoles manuelles d'apprentissages), et la laïcisation du personnel des écoles publiques.

* En 1936, la loi Zay sur l'enseignement primaire instaure scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans.

* En 1959, la loi Debré, fixe l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans.

Jusqu'à l'instauration de la Cinquième République, l'enseignement était structuré par ordre :

* D'un côté les élèves de l'enseignement primaire restent dans le primaire du début jusqu'à la fin de leur scolarité. Les meilleurs élèves qui choisissent de ne pas préparer le certificat d'études primaires suivent des cours primaires supérieurs, organisés par les écoles primaires qui leur permettent d'atteindre le brevet.

* D'un autre côté les élèves de l'enseignement secondaire suivent les cours élémentaires de la onzième à la septième organisés par le collège ou le lycée au sein duquel ils continuent jusqu'au Baccalauréat.

Même si des passerelles ont existé, elles étaient plutôt rares et peu empruntées. L'enseignement primaire forme ses propres maîtres sans référence même au baccalauréat (jusqu'en 1940), grade universitaire sanctionnant la fin des études secondaires. On devient instituteur en passant par l'école primaire supérieure pour obtenir le brevet supérieur et entrer à l'école normale d'instituteurs (trices)

5.1.3. Vers l'unification

On assiste à l'heure actuelle aux dernières étapes d'unification des deux systèmes. Parmi les dernières étapes, la plus marquante au plan symbolique tout au moins, consiste à intégrer totalement à l'Université l'ensemble du système de formation des enseignants de la maternelle au lycée : les IUFM (Institut Universitaires de Formation des Maîtres) ayant remplacé les écoles normales en 1991 sont dorénavant placés au sein des universités.

Mais l'unification a commencé par la réforme du collège unique.

La réforme du collège unique permettant à toute une classe d'âge de suivre le premier cycle du secondaire a commencé à la fin des années 1950 mais ne s'est achevée qu'à la fin des années 1980. Son impact est difficile à mesurer en terme niveau de connaissances et de réduction des inégalités.

Le décret no 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public transforme les cours complémentaires en collèges d'enseignement général (CEG), où l'enseignement dure quatre ans[9]. La même année la loi Berthouin porte de 14 à 16 ans l'âge minimum de la fin de la scolarité et institue la fin progressive des classes de fin d'études[10].

En 1963 sont créés les collèges d'enseignement secondaire (CES) destinés à remplacer les premiers cycles des lycées : le lycée fait désormais suite au collège[9]. Mais dans le cadre du CES, se maintiennent des filières très hiérarchisées. La filière I a comme objectif de mener les élèves au lycée, la filière II de les mener au collège technique, la filière III d'assurer la transition vers la vie active. Il existe peu de passerelles entre les cursus[10]. La clarification s'achève avec la Loi Haby de 1975 qui, en regroupant les CEG et les CES sous le nom simple de collège, crée le « collège unique » mettant ainsi fin aux filières. Dans les faits l'usage massif du redoublement permet de continuer l'orientation d'une partie des élèves vers l'apprentissage et la vie active dès la fin de la cinquième ou de la quatrième. De plus les

classes de niveau se substituent aux filières. Les élèves les plus faibles se retrouvent dans des classes de transition, les CPPN[11]. Ce n'est qu'au cours des années 1980, que la fréquence des redoublements diminue et que l'orientation précoce à la fin de la cinquième ou de la quatrième disparaît[12]. A la fin des années 1980, 90% des élèves vont jusqu'en troisième contre 70% au début de la décennie[13].

5.1.4. Les autres voies de formation : la formation en alternance / l'enseignement agricole

Dans notre exposé, nous n'avons pas détaillé ce qui concerne l'enseignement professionnel pour le distinguer de l'enseignement général. Il y aurait pourtant matière car l'histoire en est riche. Riche d'oscillations entre le pôle « formation professionnelle » ancrée dans le monde des métiers, du travail, de l'industrie où l'institution scolaire est plutôt tenue en respect, suspecte de trop peu s'intéresser à la rentabilité de l'investissement formatif et le pôle scolarisation permettant d'accéder à des savoirs transversaux, transférables, de former l'ouvrier, le technicien-citoyen.

Aujourd'hui, deux voies sont possibles pour accéder à ces diplômes : du CAP au diplôme d'ingénieur. Par exemple, le baccalauréat professionnel peut être préparé dans un lycée professionnel, mais aussi dans un Centre de Formation d'Apprentis en formation par alternance. (L'apprenti a un statut de salarié.) Le Bac Pro a été créé en 1985. Il est désormais attribué chaque année à plus de 100 000 lycéens professionnels.

L'enseignement agricole dépend du ministère de l'Agriculture, qui dispose d'une Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Le directeur régional de l'Agriculture et de la forêt exerce à la fois les attributions des recteurs d'académie et des inspecteurs d'académie en matière d'enseignement agricole.

Enseignement agricole secondaire

L'enseignement agricole est donné dans les lycées d'enseignement général, technologique et professionnel agricole appelés plus simplement lycées agricoles, qui peuvent être publics ou privés, ainsi que dans les centres de formation d'apprentis (CFA) ou dans les maisons familiales rurales (MFR).

Il permet de préparer les diplômes suivants, qui sont les homologues de ceux de l'enseignement général, technologique et professionnel :

- * certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA),
- * brevet d'études professionnelles agricole (BEPA),
- * baccalauréat professionnel agricole,
- * baccalauréat sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV),
- * baccalauréat scientifique, option Agronomie

5.1.5. En conclusion : Les grands principes

La **liberté** de l'enseignement

En France, le service public d'enseignement coexiste avec des établissements privés, soumis au contrôle de l'État et pouvant bénéficier de son aide - en contrepartie d'un

contrat signé avec l'État. La liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression : elle est définie par la « loi Debré » n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur la liberté de l'enseignement et les rapports avec l'enseignement privé. Cependant l'État est le seul à délivrer diplômes et grades universitaires : les diplômes délivrés par les écoles privées n'ont pas de valeur officielle sauf s'ils sont reconnus par l'État. La réglementation des examens se fait à l'échelle nationale.

Le principe de **gratuité** de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIXe siècle par la loi du 16 juin 1881. La gratuité a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933. L'enseignement dispensé dans les écoles et les établissements publics est gratuit. Les manuels scolaires sont gratuits jusqu'à la classe de troisième, ainsi que les matériels et fournitures à usage collectif. Dans les lycées, les manuels sont le plus souvent à la charge des familles.

La **neutralité**

L'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves.

Le principe de **laïcité** en matière religieuse est au fondement du système éducatif français depuis la fin du XIXe siècle. L'enseignement public est laïque depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886. Elles instaurent l'obligation d'instruction et la laïcité de des personnels et des programmes. L'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines a été accentuée par la loi du 9 décembre 1905 instaurant la laïcité de l'Etat. Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique : l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, la laïcité du personnel, l'interdiction du prosélytisme. La liberté religieuse a conduit à instituer une journée libre par semaine laissant du temps pour l'enseignement religieux en dehors de l'école.

L'obligation scolaire

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, **l'instruction est obligatoire**. Cette obligation s'applique à partir de 6 ans, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France. À l'origine, la scolarisation était obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936. Depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

La famille a deux possibilités : assurer elle-même l'instruction des enfants (avec déclaration préalable) ou les scolariser dans un établissement scolaire public ou privé.

5.2. Situer l'élève : l'organisation des études

Cette page d'histoire permet de comprendre ce qui subsiste des clivages et des hiérarchies au sein de la tribu EN. Hiérarchie des enseignants, des filières de formation, et pour finir malheureusement hiérarchie des élèves jusqu'à un fort soupçon de n'être qu'une machine à attribuer des places sociales selon des déterminations sociales et familiales.

Nous pouvons maintenant présenter le paysage dans lequel situer l'élève et son cursus.

Ainsi, la scolarité apparaît comme un parcours dans lequel les programmes d'apprentissage de chaque classe ont pour objectif principal affiché de donner accès à la classe supérieure. L'institution se donne pour mission de faire accéder tous les élèves à l'obtention du Brevet des Collèges, les scolarisant pour cela jusqu'à 16 ans, ou tout au moins la fin du collège. Ensuite, commence la partie orientation – sélection du parcours. Orientation si l'on porte dessus un regard positif, sélection si on lui reproche son rôle de distribution des places sociales.

5.3. Situer l'enseignant :

5.3.1. l'organisation du ministère et de sa hiérarchie

diapo 3

5.3.2. la formation des enseignants, le référentiel métier

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres préparent aux métiers de l'enseignement :

- * Professeur des écoles
- * Professeur des lycées et collèges (y compris documentaliste)
- * Professeur des lycées professionnels
- * Conseiller principal d'éducation

Une décision fondée sur de profondes motivations :
s'orienter vers l'un de ces métiers, c'est avant tout choisir une carrière au service des élèves.

Au sein de l'Éducation nationale, tous les personnels enseignants sont recrutés par voie de concours de catégorie A (*). Une fois titularisés, ces fonctionnaires relèvent tous des mêmes grilles indiciaires qu'ils choisissent d'être conseiller principal d'éducation, d'exercer dans une classe de maternelle, d'enseigner dans une classe de terminale ou de mettre en œuvre des actions pédagogiques en tant que documentaliste dans un CDI.

(*) Les carrières de la fonction publique sont classées en trois catégories A, B et C. La catégorie A correspond aux carrières de niveau le plus élevé.

Les personnels recrutés par le Ministère de l'Éducation nationale peuvent exercer dans divers types d'établissements scolaire :

Le parcours scolaires des élèves

- * Premier degré : écoles maternelles, écoles élémentaires
- * Second degré : collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels

5.3.2.1. les Professeurs des écoles

Le professeur des écoles est un enseignant du premier degré. Il peut exercer sa profession auprès d'élèves de 2 à 11 ans (de la maternelle au CM2) ou dans des cas particuliers d'affectation en SEGPA de collège, Institut médico-éducatif etc. auprès d'élèves de plus de 11 ans.

La formation qu'il a reçue lui permet d'intervenir dans tous les cycles de l'école primaire.

Les missions des professeurs des écoles

Le professeur des écoles a la responsabilité d'une classe de vingt à trente enfants, à raison de 26 heures hebdomadaires. Parfois, compte tenu des effectifs, il est nécessaire de grouper deux niveaux d'apprentissage dans une même classe. Dans les zones rurales notamment, trois niveaux ou plus peuvent même être réunis dans ce qu'on appelle alors une classe unique.

En amont et en aval de cette prise en charge de la classe, l'exercice du métier de professeur des écoles revêt des formes diverses (conception des activités et des séquences pédagogiques, évaluation et suivi des progrès des élèves, relations avec les parents et les partenaires éducatifs, etc.).

Les affectations et la mobilité professionnelle

Les affectations des professeurs des écoles sont départementales. Une fois affectés dans un département, ils ne changent de poste que s'ils en font la demande (dans le cadre de ce que l'on appelle « le mouvement »).

Dans la limite de leur département d'affectation, ils peuvent postuler pour toutes les écoles. Un professeur des écoles peut demander à changer de département d'affectation dans le cadre d'une procédure spécifique.

Les instances hiérarchiques

Le supérieur hiérarchique direct du professeur des écoles est l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) qui a en charge un ensemble d'écoles regroupées dans ce qu'on appelle « une circonscription ».

Au cours de sa carrière, le professeur des écoles est régulièrement inspecté et évalué par son inspecteur, qui veille en particulier à l'application des programmes et directives ministérielles.

L'instance administrative chargée de la gestion des personnels du premier degré (traitement, notation, mutations, congés...) est l'Inspection Académique, pilotée par l'Inspecteur d'Académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN).

Référentiel métier

❖ Principes généraux

Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire.

Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2.

Il exerce un métier en constante évolution.

❖ Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner à tous les niveaux de l'école primaire

Il doit posséder une culture générale lui permettant de maîtriser les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire (espace. temps. démarche scientifique. système de numération. fonctionnement de la langue...) et, bien entendu, maîtriser clairement les connaissances de base des langages fondamentaux (orthographe, expression écrite, mécanismes opératoires, proportionnalité...)

Il doit être capable d'initier ses élèves à une langue vivante, étrangère ou régionale.

Il doit nécessairement posséder des connaissances et des outils d'enseignement relatifs toutes les disciplines qui sont au programme des écoles (français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive).

Il doit mettre au service de cet enseignement une connaissance du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage.

A cet effet, il doit connaître parfaitement les étapes du développement de l'enfant, avoir une bonne connaissance des principales théories et des modèles d'apprentissage, et être en mesure de repérer, d'analyser les difficultés individuelles les plus courantes et d'y remédier.

❖ Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une classe

Il doit savoir créer une dynamique de classe et l'exploiter pour développer toutes les potentialités des élèves :

- * faire de l'élève un acteur des projets de classe
- * développer les aspects sociaux : entraide, coopération. écoute de l'autre...

Il doit évaluer et gérer les apprentissages des élèves :

- * utiliser des techniques de classe (du tableau à la BCD, en passant par l'ordinateur)
- * savoir choisir un manuel et justifier ce choix
- * analyser les besoins
- * établir une progression
- * associer l'élève à sa propre progression et expliciter avec lui les objectifs à atteindre
- * repérer des difficultés et des compétences individuelles
- * mesurer des progrès- développer une attitude réflexive sur sa pratique-
- * proposer un accompagnement méthodologique
- * mesurer l'efficacité de son enseignement.

Il doit savoir définir des exigences pour tous les élèves et s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiée, en tenant compte des performances et des capacités individuelles :

- * définir les objectifs à atteindre
- * énoncer sa propre stratégie
- * prévoir ses démarches et les supports de l'action
- * estimer la durée
- * élaborer les modalités d'évaluation de l'action
- * communiquer le bilan des opérations.

❖ Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une école

Il doit assurer la continuité et la cohérence des apprentissages, par un travail en équipe des maîtres, dans le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle.

Il doit connaître la place de l'école dans le système éducatif et dans la société.

* la famille et l'école : l'information des familles, la place des parents à l'école, leur participation à la vie de l'école :

* le quartier et l'école : la santé, la police, la justice, la sécurité, les associations

* les collectivités locales : prioritairement la commune.

Il doit connaître les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel, en vue d'adapter son enseignement à la diversité des classes et des écoles :

* les autres ordres d'enseignement et en priorité le collège

* l'administration de l'Éducation nationale, et en priorité ce qui est relatif à l'école (programmes, horaires, instructions officielles, personnel, textes réglementaires...) mais aussi à l'histoire, au fonctionnement du système...

❖ Conclusion

Quelles que soient les situations d'exercice de ce métier, il convient que le professeur des écoles :

* porte un regard positif sur l'enfant

* développe une attitude réflexive sur sa pratique

* donne une dimension sociale au métier d'enseignant.

5.3.2.2. Les Professeurs des lycées et collèges

Les professeurs du second degré peuvent exercer leur métier dans un collège ou dans un lycée (d'enseignement général et/ou technologique).

La formation qu'ils ont reçue leur permet de prendre en charge des élèves de la classe de 6ème à la classe de Terminale.

❖ La mission des professeurs des lycées et collèges

Les professeurs des lycées et collèges enseignent généralement une seule discipline. Selon le concours de recrutement auquel ils choisissent de se présenter, ils enseignent :

* une discipline générale (professeurs titulaires du CAPES ou de l'agrégation)

* une discipline technologique (professeurs titulaires du CAPET)

* l'éducation physique et sportive (professeurs titulaires du CAPEPS)

« Les professeurs des lycées et collèges ont pour mission d'instruire les élèves qui leur sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Ils leur font acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourent au développement de leurs aptitudes et capacités. Ils les aident à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Ils se préoccupent également de faire comprendre

aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté » (Circulaire N°97-123 du 23-5-1997).

Les professeurs certifiés ont la responsabilité de leurs élèves à raison de dix-huit heures par semaine (vingt heures pour les professeurs d'EPS). Les professeurs agrégés dispensent pour leur part quinze heures d'enseignement hebdomadaire.

En amont et en aval de cette prise en charge de la classe, l'exercice du métier d'enseignant revêt des formes diverses. Les professeurs des lycées et collèges ont notamment la responsabilité de :

- * définir la démarche pédagogique adaptée aux élèves dont ils ont la charge
- * concevoir les séquences d'enseignement qui en découlent
- * évaluer les travaux des élèves
- * participer aux conseils de classe
- * rencontrer les parents d'élèves
- * participer à la vie de l'établissement
- * conduire des projets communs avec d'autres membres de l'équipe éducative

❖ Les affectations et la mobilité professionnelle

Les affectations des professeurs des lycées et collèges sont académiques. Une fois affectés dans une académie, ils ne changent de zone d'affectation géographique que s'ils en font la demande (dans le cadre d'un « mouvement » inter académique puis intra académique).
Les instances hiérarchiques

Le professeur des lycées et collèges est placé sous une double tutelle hiérarchique.

* Administrativement, il est placé sous l'autorité du chef d'établissement (proviseur de lycée ou principal de collège).

* Pédagogiquement, il est sous la tutelle d'un inspecteur pédagogique régional (IPR-IA).

Au cours de sa carrière, l'enseignant est régulièrement inspecté et évalué par l'IPR-IA, qui lui attribue une note pédagogique (sur 60). Parallèlement, son chef d'établissement lui attribue chaque année une note administrative (sur 40) visant à évaluer son implication dans l'établissement, son assiduité et sa ponctualité.

Le rectorat de l'académie d'affectation est chargé de la gestion administrative de la carrière du professeur des lycées et collèges (traitement, notation, mutations, congés...).

5.4. Qui sont les élèves ?

5.4.1. répartition de la population scolaire

diapo 4

Diapo 5

5.4.2. sortie du système scolaire : la « production de l'EN »

- ❖ modèle de la reproduction statistiquement exact mais non déterministe
- ❖ plus haut niveau de diplôme = moins de chômage : oui, mais... certaines poursuites d'études finissent par ressembler à du parcage démographique
- ❖ meilleure réussite scolaire des filles
- ❖ moins bonne insertion professionnelle des filles

Diapo 6

Diapo 7

Diapo 8

Diapo 9

Diapo 10

Diapo 11

Diapo 12

Diapo 13

Diapo 14

5.5. Qui sont les enseignants ? sociologie d'une profession

Diapo 15

Diapos 16 et 17

Diapo 18

Diapo 19

1997. Évaluée sur plus de trois décennies, l'évolution du recrutement social des instituteurs ou des professeurs du second degré apparaît largement en phase avec celle observée pour toute la population active occupée. Du point de vue de leur milieu d'origine, il n'y a donc eu ni embourgeoisement, ni déclassement des enseignants. L'écart entre la distribution d'origine sociale des instituteurs et celle de tous les actifs occupés diminue nettement jusqu'à la fin des années soixante-dix, mais reste assez stable depuis lors. Pour les professeurs du second degré, la même diminution nette se prolonge de façon atténuée jusqu'en 1997. Entre 1994 et 1997, on observe toutefois, dans les deux degrés d'enseignement et pour les enseignants des deux sexes, une diminution de la proportion d'enfants de contremaître ou d'ouvrier qui contraste avec l'augmentation légère intervenue, sur la même période, dans l'ensemble de la population active occupée.

in « L'origine sociale

des enseignants par
sexe et niveau
d'enseignement
Évolution entre 1964 et 1997 «

5.6. Combien ça coûte ? un élève, un prof...

Diapo 20

Diapo 21

Diapo 22

Diapo 23

Pour 15 ans d'études, de la maternelle jusqu'au bac, un élève coûte : 96260 euros (2006)

❖ Salaire des profs

Les salaires nets mensuels indiqués ci-dessous s'entendent hors perception de l'indemnité de résidence et toutes cotisations sociales déduites (cotisation « pension civile », R.D.S., C.S.G., contribution solidarité). Ils n'incluent pas le supplément familial de traitement (S.F.T.) éventuellement perçu.

Professeur des écoles, professeurs certifiés et professeurs de lycée professionnel, conseiller d'orientation-psychologue, conseiller principal d'éducation ont la même échelle de rémunération, ils bénéficient de la même grille indiciaire. Les professeurs agrégés ont une grille indiciaire différente.

Diapo 24

5.7. Le rôle et les responsabilités de l'état et des collectivités territoriales

❖ La commune

* La commune est propriétaire des écoles publiques maternelles et élémentaires établies sur son territoire ; elle en assure la construction.

* Si plusieurs écoles publiques se trouvent sur le territoire de la commune, le maire peut définir une sectorisation scolaire, c'est-à-dire qu'il précise dans quelle école doivent être affectés les élèves qui habitent dans tel secteur de la commune. Il traite les éventuelles demandes de dérogation relatives à la sectorisation.

* Le maire peut modifier les heures d'entrée et de sortie des écoles pour prendre en compte des circonstances locales. La commune est également consultée lorsque le conseil d'une école propose d'adopter la "semaine de 4 jours".

❖ Le département

* Le département est chargé de la construction et de l'équipement des collèges.

* Le conseil général définit les secteurs de recrutement des différents collèges publics du département, c'est-à-dire qu'il précise dans quel collège public doivent être scolarisés les élèves qui habitent dans telle zone du département.

* Le département est responsable du recrutement et de la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de service (TOS) des collèges.

❖ La région

* La région est chargée de la construction et de l'équipement des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes.

* La région finance une partie des établissements universitaires.

* Elle est responsable du recrutement et de la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de service (TOS) des lycées.

6. Et les élèves qui n'entrent pas dans le cadre ?

Le diagramme ci-dessous (lu de gauche à droite) fait apparaître les différents secteurs de l'ASH

Le domaine de l'ASH de l'Education nationale (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) comprend deux grands volets : celui des élèves en difficulté (adaptation) et celui des élèves handicapés (intégration).

L'Éducation nationale prend directement en charge, dans ses structures propres, les élèves en difficulté et une partie des enfants handicapés. Pour les uns et les autres sont mis en place des dispositifs d'aides, d'intégration ou des structures d'accueil spécialisées.

Le secteur médico-éducatif a en charge une autre partie des enfants handicapés. Ce secteur ne dépend pas directement de l'Éducation nationale, mais des associations gestionnaires et du ministère de la Santé. L'Éducation nationale y intervient toutefois pour assurer la scolarisation des enfants et des jeunes qui y sont affectés.

Diapo 25

6.1. Histoire de leur éducation jusqu'à la loi de 2005

Yves Jeanne aux États généraux du handicap à Villefranche sur Saône le 13/10/2007

« Dès l'origine, la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap a été pensée hors de circuits ordinaires de l'éducation.

C'est vrai dès le 18^{ème} siècle des aveugles et des sourds. A l'époque, l'attention qui leur est portée représente une avancée considérable, car il ne s'agit pas seulement de les recueillir dans un esprit de charité ou de compassion, il s'agit de leur donner les moyens d'exercer leur D^{ès} l'origine, la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap a été pensée hors de circuits ordinaires de l'éducation.

C'est vrai dès le 18^{ème} siècle des aveugles et des sourds. A l'époque, l'attention qui leur est portée représente une avancée considérable, car il ne s'agit pas seulement de les recueillir dans un esprit de charité ou de compassion, il s'agit de leur donner les moyens d'exercer leur dignité d'homme, de pénétrer de plein droit dans la culture de tous et pour cela il faut pouvoir communiquer avec les œuvres et avec les autres hommes. Ce nouvel état d'esprit génère des recherches pédagogiques fécondes, langue des signes pour les sourds, points en reliefs pour les aveugles. La révolution française reconnaît la valeur des institutions créées et fonde un institut national des jeunes sourds et des jeunes aveugles. Le problème c'est que deux siècles plus tard, ces institutions existent encore avec leurs propres élèves, leurs propres professeurs sous la tutelle du ministère en charge des affaires sociales et non de celui de l'Éducation Nationale.

C'est encore plus vrai des enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, relégués à l'asile quand il ne restaient pas cloîtrés dans leurs propres familles. Dans les asiles précisément, quelques précurseurs avaient tenté des expériences d'enseignement dès les années 1840. Ils avaient imaginé des méthodes et avaient obtenu de véritables succès. On avait pu constater que les apprentissages scolaires étaient possibles pour ces enfants pour peu que l'on utilise des méthodes appropriées. De surcroît, on avait constaté que ces apprentissages contribuaient grandement à une amélioration générale de « l'état » des enfants. Aussi, au moment de la création de l'école obligatoire, les lois de Jules Ferry, la question a été posée de l'accès à l'instruction de ces enfants. Deux visions antagonistes s'affrontèrent.

L'une, autour de Bourneville¹, visait à désinsulariser au maximum les «idiots», à leur permettre, si possible, l'accès à l'école ou, à tout le moins, à l'instruction. L'autre, celle des tenants de la toute jeune psychologie scientifique, avec à leur tête Alfred Binet², avait l'ambition de fonder sur des bases scientifiques « positives » les critères qualitatifs de l'accès à la scolarisation. Les débats, houleux, riches, foisonnants, ont abouti, en 1909, à la création des classes de perfectionnement et à la défaite des idées déjà presque inclusives de Bourneville. A partir de là, s'est constituée une double séparation ; la première, à l'intérieur même de l'Ecole, entre les classes ordinaires et les classes de perfectionnement réservées aux « anormaux d'école » ; la seconde entre cet ensemble là et les enfants les plus en difficultés, les « anormaux d'asile » extérieurs à l'école, qui, pour le plus grand nombre, sont restés dans des lieux de relégation. Le partage ainsi effectué a fondé une dualité structurelle dans le champ éducatif : Un système normal, ordinaire très fort d'un côté, et de l'autre, un sous système spécialisé. Ils sont séparés institutionnellement, juridiquement, idéologiquement.

La situation évolue peu jusqu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale ; et très peu de classes de perfectionnement sont créées entre 1909 et 1946, peu d'innovations non plus à l'asile et le service de Bourneville par exemple est fermé peu après le départ de son créateur.

C'est après la guerre de 1939 1945 qu'un nouveau mouvement naît. Il est le fruit de la rencontre entre les espoirs des parents, cherchant d'autres solutions que la relégation asilaire pour leurs enfants, et ceux d'une jeune génération de psychiatres qui, sous l'impulsion de Heuyer, s'émancipent de la psychiatrie asilaire. Ils vont développer ce qui est devenu le secteur de l'enfance inadaptée avec la création des premiers IMP, puis des premiers IMPRO. Ce secteur, très largement

¹ Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), médecin chef du service des enfants à l'hôpital Bicêtre, il a été parmi les premiers à considérer les enfants " idiots ", " agités " ou " arriérés " comme des enfants qui avaient besoin, comme les autres, d'une éducation. Il a œuvré pour les retirer d'institutions réservées aux incurables.. Il engagea un mouvement de restructuration asilaire et une remise en question des représentations fantasmatiques de " l'idiotie ".

² Alfred Binet (1857-1911), directeur du laboratoire de psychophysologie de la Sorbonne, concepteur, avec Théodore Simon, d'une échelle métrique de l'intelligence mesurant le développement de l'intelligence en relation avec l'âge, Binet est le promoteur infatigable d'une « psychologie expérimentale », scientifique et « positive ».

associatif, se développe, nous l'avons dit en marge de l'éducation nationale, et, comme c'est bien souvent le cas dans les mouvements contraints à la marginalité, il va se constituer, partiellement en tous cas, dans une posture d'opposition par rapport à elle. Il va valoriser des métiers nouveaux, des pratiques spécifiques, des dispositifs innovants, bref une culture propre. Dans le même temps, l'éducation nationale qui elle, a relevé le défi de l'éducation du plus grand nombre, s'est créé aussi une culture spécifique.

Si à l'origine, ce qui deviendra par la suite le secteur de l'éducation spécialisée calque son organisation sur l'école, petit à petit les références théoriques, les pratiques éducatives et les pratiques professionnelles s'éloignent considérablement d'un secteur à l'autre. Au plan théorique, le secteur de l'éducation spécialisée a investi massivement les références psychanalytiques. Elles seront dominantes jusqu'à une période très récente. Elles sont restées tout à fait marginale dans l'éducation nationale. Seuls quelques enseignants constituant les groupes de la pédagogie institutionnelle les ont investies. Les psychologues scolaires se sont nourris aux sources de la psychologie génétique, le plus souvent piagétienne et de la psychométrie issue des travaux de Binet et Simon.

Les pratiques pédagogiques se sont différenciées. Le secteur spécialisé a massivement développé le travail en équipe, les professionnels se sont petit à petit habitués à travailler sous le regard d'autres professionnels. Les enseignants ont continué à cultiver le magistère et la classe est, encore aujourd'hui, l'arène close où se rencontrent (et se confrontent parfois) un adulte et un ensemble d'élève.

Les praticiens du spécialisé ont construit des dispositifs pluri-disciplinaires qui, avec quelques nuances toutefois, sont très peu hiérarchisés. L'Education Nationale est restée fidèle à une organisation pyramidale et fortement hiérarchisée.

La réflexion collective, l'analyse des pratiques professionnelles, les réunions de synthèses et autres modalités d'élaboration se sont largement répandue dans le secteur spécialisé. Elles n'ont pénétré que de façon marginale le milieu enseignant.

Il en est de même des matrices de formations de professions qui, souvent proches dans la pratique, ne se reconnaissent que peu de points communs.

Psychologues scolaires versus psychologue clinicien

Maître E et maître G versus rééducateur du type psychomotricien ou orthophoniste.

Enseignant spécialisé versus éducateur spécialisé.

Et même AVS versus AMP.

Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de constater que ces deux derniers métiers se sont développés en même temps ou presque et pour répondre, dans chacun des secteurs concernés à des problèmes très proches finalement : l'accompagnement dans les activités les plus quotidiennes.

Bref, ces deux secteurs ont généré des cultures totalement filiarisées. la loi de 1975, qui créait des dispositifs de concertation tels les CCPE et les CDES, a engendré entre ces deux secteurs, des types de

collaborations bien particulières. Des collaborations « côte à côte » et même parfois « dos à dos ». Bien souvent, les seuls liens qui existaient au sein de ces commissions entre ces deux « mondes » étaient des liens formels. Ce ne sont ni des logiques de collaboration ni des logiques d'élaboration qui ont prévalu, mais une logique de distribution. Cela est d'autant plus vrai que ces collaborations sont le plus souvent restées le lot des responsables, des organisateurs, des managers. Les CCPE et autres CDES pouvaient « entendre », et pas toujours les acteurs de terrain mais les choses en restaient là. Un échange d'informations tout au plus, pas d'élaboration commune des acteurs de terrain. Les commissions d'intégration étaient bien plus occupées de régler la quantité de scolarité admissible que d'élaborer un véritable projet collectif, ce qui aurait nécessité une réflexion approfondie sur les approches des uns et des autres. Par conséquent, les représentations réciproques n'ont que peu évolué. Les enseignants sont bien souvent ignorants des formes publiques et privées des prises en charge rééducatives hors l'école, les éducateurs ont bien souvent aussi une vision faussée du rôle et des contraintes spécifiques de l'école.

Certes il y a eu, et il y a toujours, sur le terrain de nombreuses initiatives, des acteurs innovants et créatifs. Bourneville imaginait déjà la création d'instituteurs infirmiers ! Plus près de nous et à la suite du rapport Bloch Lainé de 1966 des conventions ont été passées entre les institutions privées et l'Education Nationale. Les SESSAD (décret de 1989) sont le fruit de ces collaborations réussies. Je n'oublie pas non plus le travail patient d'associations comme les CEMEA par exemple qui depuis plus d'un demi siècle contribuent à rapprocher les univers. Cependant, il n'y a jamais eu de politique ambitieuse pour relayer ces innovations, les développer, les évaluer, établir les bonnes pratiques, faire en sorte que ces initiatives fassent partie du bien commun ; elles sont restées des isolats. Elles n'ont rien changé pour l'immense majorité des acteurs.

Les pratiques de concertation mises en œuvre après la loi de 1975 n'ont pas généré de véritable dynamique collaborative entre les secteurs de l'éducation généraliste et ceux de l'éducation spécialisée, ils sont globalement restés largement étanches les uns aux autres. »

6.2. La loi 2005 volet scolarisation

6.2.1. Principes et fonctionnement

L'inscription et l'accueil de l'enfant : l'établissement scolaire de référence

La loi de février 2005 réaffirme, comme tous les textes antérieurs, la volonté de privilégier la scolarisation en milieu ordinaire, sans toutefois en faire un droit absolu (*). Mais bien que ne constituant pas en soi une nouveauté, cette réaffirmation acquiert dans le contexte actuel une portée nouvelle, et la CDA se trouvera aidée, pour approcher cet objectif, par une disposition innovante, dont on mesure mal encore la portée et les effets : le principe de l'école ou de l'établissement scolaire de référence.

La loi prescrit que désormais "tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements (scolaires) le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence" (art. 19-III).

Cette inscription est de droit, même si l'enfant fait l'objet d'une autre orientation de la part de la CDA, même s'il est scolarisé dans une CLIS ou une UPI situées en dehors de son secteur scolaire ou s'il est affecté dans un établissement du secteur médico-éducatif. L'école de référence n'est donc pas nécessairement l'école où l'enfant est scolarisé. Mais cette prescription, à laquelle les associations de parents étaient très attachées (**), a une portée hautement symbolique. Elle a pour but de rappeler que le maintien ou le retour dans l'école de référence reste privilégié dans toute la mesure du possible et que l'éducation nationale est responsable de tous les enfants, même s'ils sont orientés vers un enseignement spécialisé. Et plus encore, une circulaire de l'Education nationale est venue donner tout son sens à cette prescription pour les enfants qui n'ont pas encore fait l'objet d'une décision de la part de la CDA : ceux-ci doivent être non seulement inscrits mais aussi effectivement accueillis dans leur école ou leur établissement de référence (***). Cette disposition concerne les enfants à partir de 3 ans.

S'il paraît nécessaire qu'un projet personnalisé de scolarisation soit élaboré, il appartient au directeur de l'école ou au chef d'établissement d'en informer les parents pour qu'ils en fassent la demande à la MDPH (****). Mais que se passera-t-il quand les parents traîneront les pieds pour faire la démarche demandée ou pour répondre à la MDPH si durant ce temps la scolarisation de l'enfant pose à l'école de réels problèmes ? Cette question ne paraît pas réglée.

(*) "... il est proposé (...) un projet personnalisé de scolarisation (...) favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire." (Loi du 11 février 05. Art. 19.III).

(**) Certaines associations, comme la fnaseph, ont entrepris des campagnes pour inciter tous les parents d'enfants handicapés à exiger cette inscription.

(***) Alors qu'auparavant les directeurs avaient la possibilité de retarder l'accueil de l'enfant dans l'attente de la décision de la CCPE.

(****) Ceux-ci disposent alors d'un délai de 4 mois pour accomplir la démarche. Si passé ce délai ils n'ont pas donné suite, l'inspecteur d'académie en informe la MDPH à qui il appartient alors de prendre toutes mesures utiles pour engager un dialogue avec les parents. Décret relatif au parcours de formation - Art. 5

<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page17.htm>

Voir PowerPoint « Loi 2005 » diapos 26 à 38

6.2.2. Situation actuelle

❖ L'enquête réalisé par l'institut CSA/ Oxalissur du 12 au 21 novembre 2008.

Personnes interrogées:

501 directeurs d'école maternelle et primaire

250 élus de communes de plus de 5000 habitants

214 parents d'élèves dont les enfants handicapés sont inscrits en école maternelle ou primaire ou en demande de scolarisation.

Les résultats

- 96% des parents , 97% des élus et 88% des directeurs sont favorables à la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire.

- 59% des directeurs d'école accueillent aujourd'hui un enfant handicapé.

- 93% d'entre eux les scolarisent en milieu ordinaire

- 13% qui disposent d'uneclasse d'intégration scolaire.

Les troubles cognitifs sont le 1er handicap cité pour 47%, avant les déficiences motrices (22%), mentales (18%), les troubles auditifs (8%) et visuels (8%), et les autres troubles de santé invalidants (13%).

- 7% des directeurs constatent une nette augmentation de la scolarisation des enfants handicapés depuis la mise en place de la loi et 22% une petite augmentation.
- 86% des directeurs qui accueillent déjà des élèves handicapés ont le sentiment que la scolarisation fonctionne bien.
- 58% des directeurs qui n'accueillent pas d'enfant handicapé ont le sentiment qu'il leur serait difficile de les accueillir et appréhendent la première expérience.

La connaissance de la loi et son application :

La majorité des directeurs d'établissement (85%) et des élus (63%) estiment bien connaître les dispositions de la loi du 11 février 2005. Ils s'interrogent sur la nature de leur responsabilité exacte en cas d'accident touchant un enfant handicapé, lorsqu'ils ne peuvent pas accueillir ou maintenir un enfant handicapé dans l'établissement, ou encore concernant les responsabilités pédagogiques des enseignants.

Les élus s'interrogent également sur les types de handicap qui créent une obligation d'accueil.

- Pour 43% d'entre eux, la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est une priorité.
- 54% estiment que c'est important mais pas prioritaire
- 3% secondaire.
- 58% des élus affirment avoir mis en place une commission communale d'accessibilité
- 38% disent ne pas l'avoir encore fait
- 12% ne l'envisagent pas.

Ils n'envisagent majoritairement pas de prendre en charge pour le moment le transport de l'élève ou l'accompagnement pédagogique ou l'aide médicale.

Les Parents :

Accès à l'information:

- 73% par l'intermédiaire des associations
- 84% en rencontrant d'autres parents
- 89% par des enseignants ou des directeurs
- 88% par des démarches individuelles par exemple sur internet
- 54% se sont tournés vers les maison départementale des personnes handicapées

Les parents sont majoritairement satisfaits pour leur propre situation mais 55% jugent que la scolarisation des enfants handicapés dans leur commune ne fonctionne pas bien. Le bon fonctionnement demeure lié à la bonne volonté individuelle.

Les parents expriment un sentiment de solitude, regrettent une coordination lourde des différents acteurs, et ne se sentent pas assez proches de la MDPH. Ils sont 43% à être satisfaits des contacts avec la MDPH contre 46% qui expriment une insatisfaction.

Une préférence est accordée à la qualité de la relation personnelle:

- 82% des parents disent connaître l'enseignant référent
- 70% des parents se disent bien accueillis par l'équipe de suivi de la scolarisation et 67% par les enseignants référents.

- 92% des directeurs connaissent également l'enseignant référent de leur secteur et sont satisfaits du partenariat mais la collaboration avec la MDPH est jugée insuffisante. 70% des directeurs demandent un renforcement du partenariat.

Les directeurs comme les élus et les parents interrogés constatent majoritairement un bon accueil de la part des parents valides. Cependant, près d'un tiers exprime des réserves.

Les directeurs :

72% disposent d'un ou plusieurs auxiliaires de vie scolaire et 47% de dispositifs permettant de faciliter l'accessibilité, 37% d'outils pédagogiques adaptés et 23% de dispositifs de formation. Les directeurs d'école expriment un manque de formation. Seuls 29% d'entre eux ont suivi une formation ou initiale pour 16%.

45% des directeurs doutent des capacités des élèves handicapés à acquérir dans les mêmes conditions les fondements du socle commun de connaissances, un doute plus élevé chez ceux qui accueillent déjà des élèves handicapés. Une opinion partagée par 58% de ceux qui accueillent des élèves ayant des déficiences mentales.

Conclusion

La scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire progresse et est bien acceptée là où elle est effective. Les responsables interrogés sont conscients que le handicap ne se limite pas aux situations de handicap moteur. Ils souhaitent bénéficier de formations leur permettant de mieux appréhender toutes les formes de handicap et de moyens humains appropriés.

La situation des élèves handicapés nécessite des réponses et des moyens différents selon la nature du handicap. L'absence de moyens adaptés pour accompagner certains handicaps peut se traduire par une réticence globale vis-à-vis de tous les élèves handicapés, et augmenter les risques de discrimination.

Une absence d'information et de formation est relevée pour les directeurs, comme pour les élus et les parents.

La bonne intégration des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire nécessite de maintenir une action volontariste.

Diapo 39

Diapo 40

Diapo 41

Diapo 42

❖ Trajectoires de scolarisation des enfants nés en 1986 et 1987

Diapos 43 et 44

6.3. Les personnels

6.3.1. les enseignants, leur formation

L'enseignant spécialisé du 1er degré doit mettre en oeuvre des compétences professionnelles particulières et complémentaires de celles attendues d'un enseignant titulaire du premier degré.

Ces compétences spécifiques sont décrites dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré.

Elles sont sanctionnées par un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH). Ce certificat se substitue au CAPSAIS. (décret n°2004-13 du 5-1-2004, BO spécial n°4 du 26 février 2004).

Une formation spécialisée prépare les enseignants, le cas échéant.

Mission et compétences attendues

L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux.

Il assure une mission :

- * de prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective,
- * de remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition ou d'adaptation à l'école,
- * de promotion de l'intégration scolaire et de l'insertion sociale et professionnelle.

Il doit être capable :

- * d'apporter son concours à l'analyse et au traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages,
- * de contribuer à l'identification des besoins éducatifs particuliers,
- * de favoriser et de contribuer à la mise en oeuvre d'actions pédagogiques différenciées et adaptées.

Sa mission est infléchie différemment selon son champ d'exercice professionnel :

- * aide spécialisée aux élèves en difficulté scolaire (RASED),
- * enseignements adaptés (SEGPA, EREA),
- * scolarisation des élèves en situation de handicap (CLIS, UPI).

Il travaille au sein d'équipes pluricatégorielles, dans des contextes professionnels et institutionnels variés :

- * écoles, établissements, dispositifs de l'Éducation nationale,
- * certains établissements ou services du secteur social, médico-social, ou sanitaire accueillant ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'examen conduisant à l'obtention du CAPA-SH est ouvert aux instituteurs et professeurs des écoles titulaires ainsi qu'aux maîtres contractuels ou agréés des établissements d'enseignement

privé sous contrat, rémunérés sur échelle d'instituteur ou rémunérés sur échelle de professeur des écoles. Il peut être présenté en candidat libre ou après un stage de préparation. (décret n°2004-13 du 5-1-2004, BO spécial n°4 du 26 février 2004) . Un candidat ne peut se présenter que trois fois aux épreuves de l'examen et au titre d'une seule option au cours de la même session.

Options du CAPA-SH

Le CAPA-SH comporte des options, selon le public d'élèves auprès duquel l'enseignant spécialisé sera amené à exercer :

Option A: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants,

*

Option B: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants,

*

Option C: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant,

*

Option D: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives,

*

Option E: enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique,

*

Option F: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté,

* Option G: enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

L'examen comporte deux épreuves consécutives :

* une épreuve professionnelle : deux séquences consécutives d'activité professionnelle, de 45 minutes chacune, suivies d'un entretien avec le jury (1 heure)

* une épreuve orale de soutenance d'un mémoire professionnel (30 minutes).

Préparation à l'examen

La formation préparatoire au CAPA-SH se distingue nettement de la précédente formation au CAPSAIS.

Elle est construite autour de trois grandes unités de formation permettant aux enseignants de compléter leur formation professionnelle initiale et d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des nouvelles fonctions auxquelles ils se destinent :

- * Unité de formation 1 : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves
- * Unité de formation 2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle
- * Unité de formation 3 : pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social.

6.3.2. Les AVS (Auxiliaires de vie scolaire)

Un auxiliaire de vie scolaire (AVS) est une personne s'occupant de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité et de la scolarisation d'enfants en situation de handicap ou un trouble de santé invalidant.

Il est affecté à une école, un collège ou un lycée accueillant des élèves en situation de handicap (AVS-CO : AVS Collectif), soit au suivi d'un élève en particulier (AVS-I : AVS individuel).

L'auxiliaire de vie scolaire peut être amené à effectuer quatre types d'activités :

- * Des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler le matériel dont l'élève a besoin) ou en dehors des temps d'enseignement (interclasses, repas, ...). Il peut également s'agir d'une aide aux tâches scolaires.
- * Des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières : en lui apportant l'aide nécessaire dans tous les actes qu'il ne peut réaliser seul l'AVS permet à l'élève d'être partie prenante dans toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires. Sa présence vise également à éviter l'exclusion de l'élève des activités physiques et sportives.
- * L'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou para-médicale particulière, est un des éléments de l'aide à l'élève.
- * Une collaboration au suivi des projets de scolarisation (réunions d'élaboration ou de régulation du projet personnalisé de scolarisation de l'élève, participation aux rencontres avec la famille, réunion de l'équipe de suivi de scolarisation, ...)

Modalités de travail

Les AVS-CO (collectifs) interviennent principalement (mais non exclusivement) en CLIS et en UPI. Par contre, on peut trouver des AVS-I (individuels) non seulement dans ces classes ou structures spécialisées mais aussi et surtout dans les classes ordinaires où doivent être principalement accueillis les enfants en situation de handicap.

Aspects contractuels

Différents dispositifs d'emploi se succèdent pour ce type de missions (Assistants d'Éducation, Contrats d'Accompagnement à l'Emploi, Contrats d'Avenir). Actuellement la majorité de ces contrats sont basés sur des emplois de vie scolaire comportant différents dispositifs contractuels qui restent limités dans le temps. Se pose de plus en plus la question de la pérennisation de ces emplois pour un besoin qui apparaît comme devant être durable.

Naissance de l'Unaiisse

L'Unaisse est une association nationale créée par des Auxiliaires de Vie Scolaire de plusieurs régions de France en vue de mettre en place une réflexion et des actions concrètes pour la reconnaissance de leurs missions d'accompagnement scolaire d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire en tant que véritable métier. <http://unaisse.free.fr/>

6.4. Enseignants – éducateurs : quelles pratiques ? vers quelle culture commune ?

Exemple : LA COLLABORATION INSTITUTRICE / ÉDUCATRICE
<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page16.htm>

Cohérence et partage

La Classe d'Intégration Scolaire
de l'école Léo-Lagrange, à Saintes (17)

Un exemple de travail partenarial avec un SESSAD
auprès d'enfants souffrant d'un retard mental et de troubles associés

EVALUATION INITIALE

Pendant les premières semaines après la rentrée, nous avons beaucoup observé les enfants. Cette phase d'observation a été longue et prudente. Nous n'avons pas produit de document officiel qui aurait été un " état des lieux " pour chaque enfant. L'éducatrice était particulièrement attentive aux gestes et aux paroles, l'institutrice était, elle, plus sensible aux performances scolaires.

Nous avons pris des notes qui nous servaient de mémoire, et pendant les synthèses nous avons confronté nos approches, nos remarques. Les synthèses offrent la possibilité de ne pas s'enfermer dans une lecture unique de l'attitude des enfants, elle permettent de comprendre ces attitudes où du moins de leur donner un certain sens, enfin elles limitent les possibilités d'ignorer une évolution positive de l'enfant qui peut être remarquée par l'un ou l'autre des intervenants dans cette CLIS.

Certains de ces comportements ont pu être repérés très vite et nous nous sommes interdit de les inscrire dans la durée. Tout le monde connaît le lourd poids du regard des adultes sur la vie des enfants, nous avons préféré alléger le poids de ce regard et parier sur l'évolution positive. Ces évolutions positives ont eu lieu. Pour certains enfants, révèlent-elles quelque chose qui était déjà présent chez eux et qui s'est épanoui parce qu'ils se sont sentis en confiance où s'agit-il d'acquisitions faites en cours d'année scolaire ?

INSTITUTRICE, ÉDUCATRICE : COHÉRENCE ET PARTAGE

un travail à deux voix

Au cours d'une réunion générale, regroupant l'ensemble des intervenants du SESSAD, les enseignants de l'école et les parents, l'institutrice et l'éducatrice ont présenté leur travail et leur collaboration sous forme d'un dialogue. Le texte a été lu à deux voix : en rouge, la voix de l'institutrice, en bleu celle de l'éducatrice. Les parties noires sont communes.

PROJET DE LA CLIS / SESSAD

Notre projet, après quelques semaines de travail, était que chaque enfant se sente bien dans un groupe auquel il a le sentiment d'appartenir, afin de poser les bases nécessaires aux apprentissages scolaires, qui sont l'objectif de la CLIS SESSAD.

Les enfants de la CLIS SESSAD ont un retard mental léger avec parfois des troubles associés, qui se manifestent surtout par une grande angoisse et ou des difficultés à vivre en groupe. Il faut donc : rassurer, et constituer un groupe.

Pour cela, plusieurs actions :

- Ritualiser l'emploi du temps en évitant une trop grande rigidité.
- Proposer des tâches adaptées aux enfants, se méfier du " scolaire ".
- Proposer des moments de jeux libres (espace de liberté, soupape de sécurité).
- Accepter les limites des enfants (comportement, attention...)
- Insister sur les réussites.
- Privilégier l'écoute individuelle, ce qui est possible avec deux adultes pour 10 enfants.
- Construire des moments collectifs avec des échanges pour que chacun se sente partie prenante du groupe.
- Construire un vécu commun, des références communes. Ce seront des projets collectifs dont nous garderons les traces de la réalisation.

POURQUOI UNE EDUCATRICE DANS UNE CLIS SESSAD ?

Les enfants admis en CLIS/SESSAD sont souvent des enfants qui ont du mal à être des élèves. La présence de l'éducatrice offre un espace de respiration. L'enfant de CLIS/SESSAD aurait du mal à n'avoir affaire qu'à un adulte dont l'objectif est d'enseigner à des enfants qui apprennent. Avec l'éducatrice, on existe autrement que comme élève.

Elle aide l'enfant à s'intégrer dans l'école. L'éducatrice rappelle aux enfants le sens de leur présence dans l'école.

Elle est médiatrice entre l'institutrice et l'enfant. Elle est médiatrice entre l'école et la famille.

Avec l'éducatrice, l'enfant existe autrement que comme élève

Certaines activités sont menées en commun : l'accueil, le départ, le jardinage, la cuisine, la piscine, le goûter, le sport, la bibliothèque municipale. Ces activités ont été choisies pour leur aspect attrayant, la possibilité de laisser des traces, l'exploitation possible différente par l'éducatrice et l'institutrice.

Ces moments vécus tous ensemble (institutrice, éducatrice, enfants), aident à l'émergence du sentiment d'appartenance à un groupe.

L'accueil et le départ sont des moments ritualisés. Pendant ces moments, l'institutrice s'occupe plutôt de la gestion collective des temps de parole. Elle peut réduire le temps de parole d'un enfant pour permettre l'expression des autres. Elle veille à ce que la parole de chacun puisse être écoutée.

L'éducatrice, elle, s'occupe plutôt de la gestion des paroles individuelles. C'est elle qui rappelle la possibilité de revenir sur le sujet qui préoccupe tant l'enfant, au réfectoire ou à la récréation. Il s'agit alors d'apprendre à différer les pulsions et de se repérer dans le temps en connaissant les différents moments de la journée et ce qui y est possible.

La matérialisation des groupes de travail par des étiquettes magnétiques avec les prénoms des enfants est une idée de l'éducatrice. C'est l'institutrice qui pense à la lisibilité de la représentation du temps, c'est l'éducatrice qui pense à vérifier que chacun retrouve sa place dans cet emploi du temps, début de l'autonomie.

Certaines tâches peuvent être accomplies par les élèves, qui découvrent là la responsabilisation.

Nous écoutons une chanson à l'accueil et au départ : l'important pour l'institutrice, c'est la mémorisation d'une mélodie, des paroles et la correspondance oral-écrit, la capacité d'écoute

des élèves. Pour l'éducatrice, c'est le plaisir de l'écoute, le souci d'inclure chacun de ces enfants dans le groupe.

Pendant le goûter, nous dégustons le fruit d'un travail commun. Les problèmes d'hygiène sont pris en compte par l'une ou l'autre

A la piscine, nos objectifs sont communs, les moyens de l'éducatrice sont différents puisqu'elle peut aller dans l'eau, jouer avec les enfants, faire du portage.

Des objectifs communs, des moyens différents...

Pendant les visites à la bibliothèque municipale, nous accompagnons les enfants de la même façon, mais le choix des livres à emporter est un peu différent : l'institutrice retient plutôt des albums dans lesquels le texte et les illustrations ont des chances de contribuer à rapprocher les élèves de l'écrit (structure du récit simple, thème attrayant...), l'éducatrice choisira surtout des ouvrages en relation avec le travail manuel, la cuisine, le jardin, ce qui n'exclut pas le choix d'histoires à écouter.

Parfois, nous partageons le groupe. Les enfants vont en " atelier " avec l'éducatrice ou en classe avec l'institutrice. Ce partage contribue à alléger la pression du groupe qui peut devenir forte, et évite que ce groupe devienne trop prégnant.

Parfois, nous partageons le groupe

Certaines activités sont menées par l'institutrice et par l'éducatrice chacune de leur côté.

Prenons l'exemple du graphisme.

En atelier, la situation mise en place permettra à l'enfant de se servir de l'outil (crayon, stylo, pinceau...) avec plaisir pour pouvoir se l'approprier, souvent dans un cadre souple.

En classe, le cadre sera plus rigide, les exigences plus fortes et plus nombreuses, et les références au scolaire seront souvent présentes, tant dans le contenu de ce que l'on écrit (la date) que le support (le cahier).

Pendant les moments où nous sommes séparées, nous avons des exigences et des stratégies communes : ancrer les situations dans le passé récent pour donner du sens à ce qui est proposé,

Des exigences et des stratégies communes

apprendre à vérifier son travail, comparer sa production avec ce qui est demandé, rappeler les angoisses de départ (je n'y arriverai jamais) avec le résultat obtenu, mener l'activité à son terme, recentrer sur le travail, insister sur les réussites.

Anne Nédélec, institutrice spécialisée, et Dominique André, éducatrice spécialisée,
mai 2001

❖ autre témoignage réflexif :

Le métier d'enseignant...

L'enseignant, au départ, doit accepter une certaine frustration par rapport au travail dans une classe ordinaire : savoir prendre le temps de, d'attendre que, de faire le détour qui... (prendre le quart d'heure de convivialité, chaque matin, avant d'entrer dans les apprentissages, ...). Les séances d'apprentissage ne sont pas au point de départ, elles sont un aboutissement...

La pédagogie spécialisée n'existe sans doute pas comme telle. Mais tout l'art est de savoir puiser dans l'arsenal de la pédagogie pour y trouver au moment opportun ce qui va marcher... Et certes, il est souhaitable que l'enseignante soit compétente, qu'elle soit capable de multiplier les supports, qu'elle maîtrise les entrées dans la didactique des disciplines. Mais il faut réfléchir aussi, et presque constamment, à l'approche de chaque enfant, et du groupe. Le point de vue de l'éducateur, qui observe les enfants en gardant à l'esprit leurs pathologies, apparaît bientôt indispensable. Pour entrer dans l'apprentissage de la lecture, il faut avoir acquis beaucoup de choses, d'ordre cognitif, d'ordre culturel, d'ordre affectif... Alors certes, la

lecture reste à l'horizon des apprentissages, mais on va chercher le chemin, mais on va chercher le chemin, pour panser des blessures laissées par des années d'échecs et de frustrations, et pour avancer ensemble et pourtant chacun à sa manière...

Il y a des choses qui ne s'apprennent peut-être pas à l'IUFM. Dans le métier d'enseignant, comme dans celui d'éducateur d'ailleurs, beaucoup s'apprend aussi avec et par l'expérience...

Il faut en outre en outre un enseignant suffisamment solide pour accepter la présence d'un autre adulte en permanence dans sa classe...

La première institutrice de la classe disait volontiers qu'il lui avait fallu être à deux ans de la retraite pour découvrir son métier d'enseignante. Et elle avait le sentiment d'avoir vécu durant ces deux dernières années une expérience passionnante...

7. Le métier d'éducateur

Le métier d'éducateur est un métier assez particulier. Beaucoup de gens s'imaginent qu'ils seraient tout à fait aptes à l'exercer, comme d'ailleurs le métier d'institutrice. Accompagner les enfants aux poneys ou faire du graphisme en maternelle, vous parlez d'une affaire ! Si ces métiers sont si peu spécifiques, on comprend la méfiance initiale et la crainte d'une confusion des rôles. C'est pourquoi il faut s'y arrêter un peu. La plupart professions exigent un savoir, qu'on soit cuisinier, juge des enfants, institutrice... Mais que doit savoir un éducateur ? la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ? des techniques sportives, ou de travail manuel ou artistiques ? les principes de la relation d'aide ? Remarquez par exemple comment nous disons "éducateur", et non pas "éducateur spécialisé", comme si nous ne savions pas ce qu'ajoute le "spécialisé" ! En fait, l'éducateur se forge un savoir spécifique, pratique, à partir des autres savoirs...

Mais l'éducateur, en revanche, est quelqu'un qui doit utiliser ce qu'il est dans son propre travail. C'est la spécificité, c'est la force et c'est la difficulté de son travail. L'éducateur est quelqu'un qui affronte le réel. (Il n'est pas seulement celui qui participe à des réunions pour analyser le réel !)... Entre l'institutrice et l'enfant, il y a le savoir, ou, plus exactement, entre l'institutrice, l'enfant et le savoir s'établit une relation triangulaire. Entre l'éducateur et l'enfant, il n'y a rien. La question essentielle n'est pas : "que faut-il savoir", mais "qui faut-il être" pour affronter la réalité de l'enfant et du groupe. L'éducateur est un homme du vécu, du senti, de l'échange, de la relation... On a besoin de gens fermes, capables précisément de relation, d'affrontement...

8. Quand les rôles interfèrent...

Que dans la pratique les rôles interfèrent parfois n'est donc pas vraiment un problème, car l'institutrice et l'éducateur ne jouent pas sur le même plan.. Les enfants auxquels ils ont à faire souffrent de troubles graves, qui se répercutent sur leur comportement social et sur les apprentissages scolaires. Il n'est pas possible, auprès d'eux, de travailler chacun de son côté, en juxtaposant les interventions. Il faut entrer dans une logique de collaboration, de partenariat, c'est à dire passer d'une conception additionnelle des compétences et des rôles professionnels, à une recherche d'interactions articulées à différents niveaux par une logique de projet...

Quand l'institutrice et l'éducateur inventent et mettent au point ensemble ce qu'ils vont faire, qu'il s'agisse par exemple des rituels à mettre en place ou des méthodes d'approche de la lecture ou de l'écrit, cela, finalement, apparaît plutôt comme un enrichissement.

Que l'éducateur ait repéré que la méthode Borel-Maisonny semblait bien convenir à ces enfants, parce qu'elle a un aspect ludique et parce qu'elle implique une participation physique

aux apprentissages et qu'il fasse connaître cette méthode à la nouvelle institutrice de la classe, pourquoi pas ? J'ai évoqué les rituels institués dans la classe, dont la paternité revient sans doute à l'éducateur, mais pourquoi l'institutrice n'aurait-elle pas aussi des idées, de bonnes idées, en ce domaine ? Et qu'importe, ce n'est pas la question. On réfléchit à deux, et chacun regarde les enfants avec le regard de l'autre...

Ce disant, on ne confonds pas les rôles, bien au contraire. On a essayé de marquer les différences. L'enseignant est l'homme des apprentissages, il doit conduire les enfants vers... De ce point de vue, il est aussi l'homme du groupe, l'homme du collectif, du général, de ce que tous doivent partager. L'éducateur est l'homme de la personne, de l'écoute individuelle, de la relation, mais aussi de la place de chacun dans la vie groupale... Dans les activités scolaires, on trouvera l'instituteur du côté des activités de structuration, et l'éducateur, s'il intervient en ce domaine, sera avec un petit groupe, du côté des activités de libération, comme on disait jadis... Qui doit être l'animateur du judo, activité intéressante pour l'assimilation de la règle ? l'instituteur ou l'éducateur ?

Il y a deux pôles bien marqués dans la classe, et l'interférence des rôles ne signifie pas la confusion des fonctions.

<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page61.htm>

1.	<i>Qui suis-je ?</i>	1
2.	<i>Annonce du plan du cours</i>	1
3.	<i>Les situations de rencontre entre travail social et éducation nationale</i>	1
3.1.	Témoignage de quelques personnes.	1
3.2.	Liste non exhaustive :	1
4.	<i>Un peu de vocabulaire et d'étymologie</i> :	2
4.1.	Ecole :	2
4.2.	maître d'école :	2
4.3.	instituteur :	3
4.4.	Professeur :	4
4.5.	enseignant, enseigner :	4
4.6.	Pédagogue :	4
4.7.	Didactique, didacticien :	4
4.8.	Instruire :	4
4.9.	apprendre :	4
4.10.	Eduquer :	4
5.	<i>La tribu EN</i>	5
5.1.	Son histoire et ses clivages : primaire / secondaire	5
5.1.1.	Le secondaire	5
5.1.1.1.	Collège	5
5.1.1.2.	Lycée	7
5.1.1.3.	Université	7
5.1.2.	Le primaire	8
5.1.3.	Vers l'unification	9
5.1.4.	Les autres voies de formation : la formation en alternance / l'enseignement agricole	10
5.1.5.	En conclusion : Les grands principes	10
5.2.	Situer l'élève : l'organisation des études	11
5.3.	Situer l'enseignant :	12
5.3.1.	l'organisation du ministère et de sa hiérarchie	12
5.3.2.	la formation des enseignants, le référentiel métier	12
5.3.2.1.	les Professeurs des écoles	12
5.3.2.2.	Les Professeurs des lycées et collèges	15
5.4.	Qui sont les élèves ?	16
5.4.1.	répartition de la population scolaire	16

5.4.2.	sortie du système scolaire : la « production de l'EN ».....	17
5.5.	Qui sont les enseignants ? sociologie d'une profession.....	17
5.6.	Combien ça coûte ? un élève, un prof.....	18
5.7.	Le rôle et les responsabilités de l'état et des collectivités territoriales.....	19
6.	<i>Et les élèves qui n'entrent pas dans le cadre ?</i>	19
6.1.	Histoire de leur éducation jusqu'à la loi de 2005.....	20
6.2.	La loi 2005 volet scolarisation.....	23
6.2.1.	Principes et fonctionnement.....	23
6.2.2.	Situation actuelle.....	24
6.3.	Les personnels.....	27
6.3.1.	les enseignants, leur formation.....	27
6.3.2.	Les AVS (Auxiliaires de vie scolaire).....	29
6.4.	Enseignants – éducateurs : quelles pratiques ? vers quele culture commune ?.....	30

1. *Qui suis-je ?*

2. *Annonce du plan du cours*

3. *Les situations de rencontre entre travail social et éducation nationale*

3.1. Témoignage de quelques personnes.

3.2. Liste non exhaustive :

4. *Un peu de vocabulaire et d'étymologie :*

5. *La tribu EN*

5.1. Son histoire et ses clivages : primaire / secondaire

5.2. Situer l'élève : l'organisation des études

5.3. Situer l'enseignant :

5.4. Qui sont les élèves ?

5.5. Qui sont les enseignants ? sociologie d'une profession

5.6. Combien ça coûte ? un élève, un prof...

5.7. Le rôle et les responsabilités de l'état et des collectivités territoriales

6. *Et les élèves qui n'entrent pas dans le cadre ?*

6.1. Histoire de leur éducation jusqu'à la loi de 2005

6.2. La loi 2005 volet scolarisation

6.3. Les personnels

6.4. Enseignants – éducateurs : quelles pratiques ? vers quele culture commune ?