
La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Christophe Roiné

L.A.C.E.S

Laboratoire Culture Education Société

Equipe DAESL :

Didactique et Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Langagiers

Université de Bordeaux 2 Victor Segalen

3, place de la Victoire

33076 Bordeaux

[*christophe.roine@free.fr*](mailto:christophe.roine@free.fr)

RÉSUMÉ.

L'analyse comparée de deux types de discours tenus sur l'échec scolaire, le discours des enseignants (réponses à un questionnaire) et le discours institutionnel (instructions officielles A-S-H) révèle de profondes similarités. L'ajustement du premier sur le second est tout à fait manifeste lorsqu'il s'agit d'expliquer l'échec scolaire à partir de causalités psychologiques. La perspective anthro-didactique montre que cela n'est pas sans conséquences sur les pratiques des enseignants. L'Arrière plan induit par ce type de représentations modifie sensiblement les conditions didactiques mises en jeu. La doxa à l'œuvre depuis la fin des années 1970 s'apparente à une idéologie dont l'Etat est le véhicule le plus sûr. La psychologisation de l'échec scolaire passe par des catégorisations précises que l'auteur se propose d'explorer ici.

MOTS-CLÉS : échec scolaire, idéologie, anthro-didactique, discours, psychologie, Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés.

1. Problématique

1.0. Cadre théorique

La perspective anthropo-didactique (Sarrazy, 2001, 2002) considère que les situations d'enseignement sont doublement déterminées : d'une part, par le savoir particulier autour duquel se noue le projet didactique, et d'autre part, par les jeux de langage, les manières de faire, d'être et d'agir spécifiques à la culture scolaire des différents acteurs en jeu (professeur et élèves). Analyser et comprendre les phénomènes d'enseignement consiste alors à prendre en compte cette double dimension. Lorsque le professeur enseigne, son action n'est pas tout à fait libre ni tout à fait « contrôlée ». Deux types d'assujettissements déterminent cette dernière et se posent comme autant de phénomènes d'Arrière-plan (Searle, 1985) caractérisant ou modifiant sa pratique, en tout état de cause la bornant dans les frontières du possible.

Le premier assujettissement est d'ordre didactique. C'est-à-dire qu'en fonction du savoir précis à enseigner, les conditions didactiques de la situation d'enseignement changent. Mais les professeurs (et les élèves) ne sont pas seulement déterminés par des phénomènes didactiques. Des phénomènes « autres » conduisent fortement leurs représentations et leurs actions. Pour ce qui concerne l'enseignant, ses convictions pédagogiques, ses référents politiques, ses représentations sociales, les perceptions qu'il a de ses élèves en général et en particulier, les jeux de rôles qu'il alimente, modifie, subit ou crée... agissent à son insu dans sa conduite de classe.

Nous faisons l'hypothèse que les jugements que les enseignants portent sur leurs élèves, et plus particulièrement sur les difficultés de certains d'entre eux, ainsi que sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour remédier à ces difficultés contribuent fortement à déterminer leurs pratiques de classe. Ces jugements sont avant tout construits dans et par le social. C'est-à-dire qu'ils ne s'imposent pas naturellement du point de vue d'un hypothétique libre-arbitre individuel mais prennent leur source dans des déterminismes structurels dépassant l'individu, relayés par des « institutions » qui les portent, les véhiculent et les accompagnent (Douglas, 2004). Les catégories par lesquelles nous pensons le réel sont des catégories sociales incorporées (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1983 - Berger et Luckmann, 1986)

Or, ce que nous percevons et comprenons du monde varie en fonction des époques et des générations. Les catégories d'entendement des enseignants

n'échappent pas à ces phénomènes. On n'interprète pas les faits scolaires de la même façon aujourd'hui qu'il y a 30 ans. De nouveaux jeux de langage apparaissent et modifient sensiblement la perception que nous avons de tel ou tel phénomène : « l'élève en difficulté » tend à expliquer ce qu'auparavant on interprétait par « échec scolaire » (Chabert-Ménager, 1996) « l'individualisation » de l'enseignement succède à la « différenciation » qui elle-même succédait au « soutien » (Houssaye, 2003), les « compétences » remplacent les « savoirs » (Crahay, 2006 ; Schneider-Gilot 2006). La liste est longue de ces concepts, théories, doctrines, opinions, représentations qui jalonnent « l'univers symbolique » du monde enseignant et tendent à construire des manières de voir, de penser et de « cadrer » les situations de classe. Notre projet consiste à caractériser et interroger ce qui dans le monde enseignant s'impose aujourd'hui comme « matrice symbolique » génératrice de stratégies, conduites, pensées, sentiments et jugements (Bourdieu, 1997). C'est-à-dire ce qui contribue à générer des schèmes mentaux spécifiques à une génération donnée, incarnés sous forme d'habitus socio-professionnels.

1.1. Méthodologie de recherche

Notre recherche s'est focalisée sur une entrée particulière : la question de l'échec scolaire. Nous avons choisi d'analyser la façon actuelle de désigner et d'interpréter ce phénomène ainsi que les préconisations généralement formulées pour lutter contre. Nous avons opté pour une approche multidimensionnelle, interrogeant le discours scientifique, le discours syndical, le discours professoral, et le discours institutionnel. Pour ce qui concerne le travail que nous présentons ici, nous nous bornerons à l'étude comparative de deux discours : le discours officiel et le discours enseignant.

Un questionnaire est adressé à l'ensemble des enseignants exerçant en S.E.G.P.A sur l'académie Aquitaine. Rappelons que cette structure présente des caractéristiques particulières : il s'agit d'un dispositif collège conçu pour « *les élèves ayant accumulé un retard scolaire trop important pour qu'ils puissent bénéficier d'un enseignement en classes ordinaires de collège* ». La structure relève de l'A-S-H (adaptation et scolarisation des élèves handicapés). C'est donc à un endroit stratégique que nous voulons fixer notre attention. L'échec scolaire y est officiellement reconnu et traité. Les enseignants qui y exercent sont au carrefour de deux cultures : une culture primaire spécialisée (historiquement secteur sensible aux pratiques innovantes) et une culture secondaire plus traditionnelle et plus disciplinaire.

Nous allons nous intéresser à un item particulier : comment les enseignants expliquent l'échec scolaire de leurs élèves. Nous pensons que ces

« explications » ne sont pas « naturelles » mais témoignent d'influences sociales multiples plus ou moins caractéristiques de l'époque. Par exemple, la thèse du « handicap socio-culturel » et sa traduction pédagogique sous forme de pédagogie compensatoire avaient marqué fortement les années 1970. Qu'en est-il maintenant ?

2. Premiers résultats

Nous avons classé les réponses selon trois types d'explications : l'explication est centrée sur les individus, sur l'institution scolaire, ou sur les facteurs socioculturels et démographiques. Les résultats sont significatifs. A la question : « Selon vous, qu'est-ce qui explique le plus les difficultés scolaires de vos élèves de SEGPA ? », sur un total de 203 réponses, 119 se focalisent sur une causalité de type individu (58,6% de l'effectif total), 30 sur des explications centrées sur l'institution scolaire (14,8%) et 54 sur les caractéristiques socioculturelles des élèves (26,6%). Ce qui constitue plus de la moitié des réponses porte donc sur des interprétations tendant à faire porter les causes de l'échec scolaire des élèves de S.E.G.P.A sur les caractéristiques individuelles. Notons pour plus de détails que sur les trois types « d'individus » possibles (élève - parent - maître) : l'élève constitue le principal « responsable » de son échec. (Alors que sur les 119 réponses, l'élève est cité 86 fois, les parents le sont pour 33 réponses, tandis que le maître n'est jamais cité !).

Ce sont les caractéristiques psychologiques des élèves qui sont le plus souvent invoquées (intelligence, personnalité, capacités, comportements). Nous trouvons des réponses de type « *désintérêt* », « *défaut de concentration* », « *mauvaise estime de soi* », « *précarité affective* », « *problèmes psychologiques* », « *traumatismes* », « *peur d'apprendre* », « *manque de confiance* », « *problèmes de comportement* », « *absence de désir de savoir* », dont on peut faire l'hypothèse qu'elles témoignent de l'influence de la psychologie clinique sur les discours. Elles cohabitent avec des réponses plus directement issues de références à la psychométrie « *déficience cognitive* », « *quotient intellectuel bas* », « *déficience mentale* » ou à la psychologie cognitive : « *capacité d'abstraction mal assurée* » « *problèmes de métacognition* »...

Ces résultats sont à questionner. Comment comprendre ce recours majoritaire aux références psychologiques alors que ce qui définit précisément, et depuis de nombreuses années les élèves de S.E.G.P.A, ce sont bien leurs caractéristiques sociologiques ? Nombre de travaux montrent depuis longtemps que l'élève de S.E.G.P.A est issu à 80% des C.S.P défavorisées (enquête de 1980 citée par Gateaux-Mennecier, 2005 - San-José, 1992 - Philip, 2005 -

« Notes d'information » de la DEP-MEN, 2000 et 2005). Pourcentage d'ailleurs strictement similaire à celui qu'on retrouvait pour les classes de perfectionnement (Pinell et Zafiropoulos, 1978) ou pour les signalements RASED (CRESAS, 1988) mais aussi pour les ZEP (Monfroy 2002)¹.

Faut-il voir dans cette invocation répétée aux causalités psychologiques la confirmation des travaux de Bourgeois (1983) mettant en exergue l'indigence des connaissances sociologiques des enseignants ? Ou doit-on invoquer Monfroy (*id*) soulignant que les discours des enseignants vis-à-vis des élèves en difficulté, lorsqu'ils sont tenus sur des élèves génériques pointent du doigt une classe sociale décrite en termes de déficits et handicaps socio-culturels mais, lorsqu'ils sont tenus sur leurs élèves « concrets » deviennent plus psychologisants ?

Nous pensons que la psychologisation de l'échec scolaire n'est pas fortuite mais témoigne d'une construction idéologique dont l'Etat est l'un des principaux artisans. C'est bien une « matrice symbolique » qui s'impose aux enseignants. Matrice qui depuis quelques années privilégie l'individu sur le groupe, les caractéristiques psycho-affectives sur les aspects sociaux, la centration sur l'élève aux dépens d'une focalisation sur l'épistémologie du savoir à enseigner, l'apprentissage sur l'enseignement. Paradigme de pensée largement véhiculé par l'Etat à l'intérieur des circulaires et instructions officielles qu'il publie pour mettre en œuvre une politique à destination des élèves en échec.

3. Analyse des Instructions Officielles sur l'adaptation scolaire

Les élèves en échec scolaire ont de tout temps fait l'objet d'un traitement spécial. Même si la désignation « d'échec scolaire » n'est qu'assez récente, les élèves qui ne réussissent pas à l'école puis au collège sont soumis à un sort particulier puisque des structures spécifiques leur sont réservées depuis le début du XXe siècle (Classes de perfectionnement, G.A.P.P (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique), R.A.S.E.D (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté), S.E.S (Sections d'Education Spéciale), S.E.G.P.A. Ce sont donc les textes qui régissent ces structures ou dispositifs que nous nous proposons d'étudier (voir corpus en annexe).

¹ Une étude que nous avons réalisée en 2006 pour la région Aquitaine [à paraître dans « Stat-Infos », Rectorat de Bordeaux, 2006] confirme les données nationales.

Similitude élèves handicapés et élèves en échec.

Un premier élément d'analyse relève du truisme tant va être réaffirmé ici la pathologisation de l'échec scolaire (Pinell, Zafirooulos, *id*). En effet, la définition des élèves accueillis dans les « *dispositifs d'adaptation* » a toujours oscillé entre deux catégorisations, celle des élèves en retard scolaire proprement dit et celle de la maladie ou du handicap. On assiste même à un amalgame récurrent entre les deux types d'élèves. Même s'il n'est jamais précisé explicitement que l'on considère les élèves en échec comme des élèves handicapés, plusieurs indices concourent à rapprocher les deux populations et à préconiser un même type de traitement.

Tout d'abord, la réunion des deux sortes d'élèves à l'intérieur d'un même dispositif institutionnel longtemps dénommé A.I.S : Adaptation et Intégration Scolaire (récemment rebaptisé A-S-H) confirme une longue tradition bipolaire tendant à mettre en œuvre des actions pour les « arriérés et instables » (1909-1963), « déficients et inadaptés » (1963-1987), « handicapés et inadaptés » (1987-2006)² A l'intérieur de chaque « binôme », les premières acceptions désignent ce qui relève du handicap, les secondes ce qui relève de l'échec scolaire. Nous interrogeons le « et ». Loin de distinguer et de séparer les deux entités, la coordination fusionne et confond. Par exemple, dans la circulaire concernant les classes d'adaptation (1970) la description des caractéristiques des élèves accueillis mélange aspects pathologiques, retards scolaires et spécificités environnementales. « *Ces classes sont destinées à accueillir les enfants qui [...] semblent voués à l'échec au niveau de l'enseignement élémentaire : enfants présentant des retards de maturation, enfants subissant des blocages affectifs, des troubles psycho-moteurs divers, enfants dont le milieu familial ou social a retardé le développement, principalement sur le plan de la communication, enfants présumés déficients intellectuels, handicapés moteurs ou sensoriels légers, déficients physiques...* » (1970)

C'est indéniablement le recours au Quotient Intellectuel qui servira (et qui sert encore au sein des commissions d'orientation) de caution scientifique majeure et incitera les enseignants à penser l'échec en terme de « déficience ». La « *déficience intellectuelle légère* », concept « construit » artificiellement

2 Ces dates correspondent aux différentes appellations du diplôme de spécialisation des enseignants chargés d'enseigner aux élèves en contexte « non ordinaire ». Successivement : C.A.E.A (certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés), C.A.E.I (Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et des adolescents Déficiants et Inadaptés) C.A.P.S.A.I.S (Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires), C.A.P.A-S.H (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap)

pour l'occasion (Gateaux-Mennecier, 2001, 2002, 2005)³ contribuera à penser le retard scolaire en terme de handicap.

Prenons l'exemple des élèves de S.E.G.P.A. A leur création en 1967 (S.E.S) ils relèvent du champ du handicap : adolescents reconnus « *déficients intellectuels légers, (Q.I. compris en principe entre 65 et 80) ne présentant pas de handicaps associés importants.* » (1967). La reconnaissance par la France à partir de 1989 des normes de l'Organisation Mondiale de la Santé en ce qui concerne le handicap (Arrêté du 09/01/1989) ne permet plus à partir de cette date de penser les élèves de S.E.G.P.A de la sorte (la déficience intellectuelle légère n'apparaissant pas dans la nouvelle Classification Internationale du Handicap). Les circulaires du 6 février 1989 et du 14 décembre 1990 devaient donc tenter de redonner une définition correcte des élèves orientés dans la structure. Pourtant il n'en sera rien, si la « *remise en cause du concept de déficience intellectuelle légère* » (1989) est bien réelle, aucun nouveau critère n'est proposé pour l'affectation des élèves. On supprime donc l'appellation mais on en conserve tous les attributs. Concomitamment, on inaugure une politique « *d'intégration des élèves handicapés dans les sections* ». C'est à dire qu'au moment même où l'on reconnaît enfin le caractère non pathologique du retard scolaire des élèves de S.E.G.P.A, on ouvre la structure aux élèves handicapés, ce qui on l'avouera ne contribue pas à encourager une distinction entre les deux. En fait, et c'est ce que confirmera la circulaire du 14 décembre 1990, les élèves seront indifféremment désignés, « *handicapés* » ou « *le plus en difficultés* » sans qu'aucun critère ne vienne précisément distinguer les uns et les autres. Quelques années plus tard (2006) la confusion demeure. Le texte décrit pour ces élèves une « *efficience intellectuelle présentant des difficultés ou des perturbations* » Entre efficience perturbée et déficience avérée la distance est minime.

L'élève en échec est un élève dont le handicap est potentiel. Même si le handicap n'est pas « *avéré* » (1990) il est susceptible de le devenir. « *Le psychologue scolaire conseille aux parents une consultation extérieure [...] lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés).* » (2002) Lors des réunions de concertations on peut trouver qu'un élève relevant du R.A.S.E.D donne lieu ou pas à la reconnaissance d'un handicap. En fait, La frontière handicap-inadaptation n'est qu'une question de persistance des difficultés. Ceux qui arrivent à se faire « *réduquer* » retournent en classe ordinaire et donc échappent à la dénomination de « *déficient* » ceux qui résistent à la rééducation deviennent irrémédiablement déficients. (1976). L'échec est la

³ Il s'agit en fait de la traduction abusive d'un concept médical dans le champ scolaire (Gateaux-Mennecier, 2001)

conséquence d'un handicap plus ou moins manifeste. Ne parle-t-on pas d'ailleurs de « *handicap socioculturel* ». (1977)

L'emploi récurrent du mot « *inadapté* » dans la majeure partie des circulaires depuis les années 1970 nous semble particulièrement intéressant à ce sujet. Le terme « *enfant inadapté* » (celui qui n'est pas tout à fait apte) est d'une construction récente (Le Robert, 1998). Il apparaît dans les textes officiels dans les années 1970 et présente la particularité de remplir un vide de désignation. L'inadapté est un « pseudo-handicapé », pas tout à fait handicapé pour que sa reconnaissance officielle lui ouvre l'accès aux droits légalement attribués, mais suffisamment affecté pour qu'on ne puisse pas y lire ce qui constitue de tout temps sa caractéristique essentielle : l'indigence de ses conditions socioéconomiques.

Caractéristiques psychologiques des élèves

Tous les textes confirment l'hypothèse psychologique. On parle de « *difficultés d'ordre relationnel* » (1970) de « *perturbations passagères d'ordre physiologique ou affectif* », de « *défaillances ou carences d'ordre psychologique* » (1977). Pour ces élèves, le recours au C.M.P.P (Centre Médico-Psycho-Pédagogique) est préconisé (1976). Il s'agit de recourir à un « *diagnostic* » des élèves, diagnostic dont le psychologue scolaire devient la figure incontournable. La constitution du GAPP (ancêtre du RASED) s'avère là aussi très parlante. On n'y trouve que des spécialistes « psy » : un psychologue scolaire, un maître chargé des réadaptations psychopédagogiques, un maître chargé des réadaptations psychomotrices. (1976).

Même les enseignants des classes ordinaires sont appelés à se former aux concepts psychologiques « *maître de l'école plus expérimenté ou qui, par sa formation, paraît davantage en mesure de dispenser une action mieux adaptée, du point de vue psychologique notamment, aux besoins spécifiques des élèves concernés.* » (1977). Conseil réitéré quelques années plus tard (1990) « *Ceux-ci [les maîtres des classes ordinaires] savent, en effet, avec le concours éventuel des psychologues scolaires, repérer, observer, comprendre les difficultés de leurs élèves, ajuster leurs conduites pédagogiques et évaluer leurs résultats.* »

C'est bien la psychologie qui est susceptible d'apporter une réponse idoine aux difficultés rencontrées. Loin de privilégier une analyse didactique des situations proposées en classe (en termes d'erreurs, d'obstacles épistémologiques, de « situations » de référence, de contrat didactique), on insiste sur la nécessité d'adapter les conditions didactiques aux « *caractéristiques psychologiques de l'enfant* » (1990)

Des facteurs socioculturels psychologisés

La liaison conditions sociales / développement psychologique est explicitement formulée : « [les retards] *sont provoqués par les conditions dans lesquelles l'enfant s'est développé* » (1970). C'est un « *diagnostic* » psychosocial qui semble alors le plus pertinent pour pouvoir agir sur les troubles psychiques occasionnés par les situations de pauvreté. « *Il est souhaitable d'identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté, notamment les problèmes de santé et de maltraitance, les conflits familiaux, les situations de pauvreté. Les personnels, les psychologues scolaires, les assistantes sociales doivent être associés à ce diagnostic...* » (1998). Ce même lien nous paraît particulièrement manifeste à la lecture de ce conseil donné aux autorités locales pour l'implantation des GAPP : « *les G.A.P.P. doivent être implantés par priorité dans les écoles dont la population a plus particulièrement besoin de leur apport* » (1976). Reconnaissance sourde du caractère socialement construit de l'échec scolaire.

Difficultés d'apprentissage et troubles du comportement

La notion de difficulté est omniprésente : « *difficultés de développement intellectuel* », « *difficultés d'ordre relationnel* », « *difficultés marquées* » (2002). On assiste à un renversement surprenant. Alors que ces difficultés pourraient en toute logique être interprétées comme une conséquence de l'échec scolaire, elles en deviennent la cause. Le concept de « *trouble du comportement* », véritable aberration nosologique, perpétue ce renversement de causalité : ainsi les difficultés des élèves sont « *d'ordre relationnel se manifestant principalement par des troubles du comportement ne permettant pas une adaptation satisfaisante à la vie d'une classe normale.* » (1970). Difficultés qui « *perturbent gravement les apprentissages scolaires* » (2002)

Psychologie clinique – Psychanalyse – Psychologie cognitive - Neurosciences

Il est particulièrement édifiant de repérer les différentes apparitions des notions utilisées. Leur utilisation massive ou leur abandon progressif à une époque donnée fournit une photographie relativement exacte des luttes d'influence qui ont marqué l'histoire de la psychologie française. Force est de constater que ce qui domine actuellement le champ (Bourdieu, 1987) renvoie aux travaux de psychologie cognitive. La notion de « *trouble* » devient centrale⁴. Le trouble est ce qui induit des « *besoins éducatifs spécifiques* » (MEN, 2004),

⁴ Par exemple, le Trouble Spécifique du Langage fait l'objet d'une circulaire propre à ce « phénomène »

renvoyant l'échec scolaire non pas à la globalité de la personne mais à des fragments de celle-ci qu'il conviendra de soigner (et non plus de « rééduquer »). C'est donc à un retour de la médicalisation auquel nous assistons. La galaxie des « dys » (dyslexique, dysorthographique, dyscalculique, dyspraxique...) a rendez-vous à l'hôpital (plutôt qu'à l'école) où des centres de référence sont justement conçus pour un diagnostic et un soin particulier. « *Les médecins de l'éducation nationale peuvent être appelés à procéder à des examens des enfants concernés. Après une synthèse réalisée à l'école par l'équipe éducative, les familles sont orientées vers des centres de référence si des hypothèses de troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent.* » (2002)

4. Discussion

L'ajustement entre les représentations des enseignants et les textes officiels⁵ nous incite à penser qu'une véritable « idéologie » est à l'œuvre depuis la fin des années 1970. On en trouve en tous cas tous les attributs : fausse conscience, système global sans épaisseur historique et sociologique (Mannheim, 1956). Cette insistance à psychologiser l'échec scolaire n'a-t-il pas pour première conséquence de « cacher » la réalité des enjeux inhérents au sort scolaire des populations défavorisées. Véritable violence symbolique, l'action mystificatrice de l'Etat (lui-même pris par l'accoutumance suscitée par les paradigmes dominants de l'époque) imposant ses catégories de pensée, fait entrer dans les corps (sous formes de schèmes pratiques) une habitude à penser et agir qui prive les enseignants de moyens d'actions pertinents (et plus adaptés à leur fonction) visant à répondre efficacement face à l'échec scolaire de leurs élèves.

« Faute de pouvoir faire accéder le peuple à la vérité libératrice sur l'ordre social, parce qu'elle ne pourrait que menacer ou ruiner cet ordre, il faut le « piper », lui dissimuler la vérité de l'usurpation, c'est-à-dire la violence inaugurale dans laquelle s'enracine la loi, en la faisant regarder comme authentique, éternelle. » (Bourdieu, 1997, 2001)

BERGER P., LUCKMANN T. (1996) – *La construction sociale de la réalité*. [trad Taminiaux P.], 2^{ème} éd., Paris : Armand Colin. 285 p.

BOURDIEU P. (1987) – *Choses dites*, Editions de minuit, 229 p.

BOURDIEU P. (1997) – *Méditations pascaliennes*, Seuil, 316 p, « Liber ».

⁵ Nous retrouvons une même homogénéité des réponses à propos des formes pédagogiques à mettre en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire : individualisation, motivation et pédagogie du projet.

- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J-C., PASSERON J-C. (1983) – *Le métier de sociologue*, préalables épistémologiques, 5^{ème} édition, Berlin ; New York ; Paris, Mouton ; Paris, École des hautes études en sciences sociales, 333 p.
- BOURGEOIS J-P. (1983) – « Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°62, p.27-39.
- CHABERT-MENAGER G. (1996) – *Des élèves en difficulté*, Paris : Editions L'Harmattan, 156 p., coll. Savoir et Formation.
- CRAHAY M. (2006) – « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.97-110.
- CRESAS (1988) – *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. 4^{ème} éd. [1980], Paris. ESF.
- DOUGLAS M., (2004) – *Comment pensent les institutions* suivi de *La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*, Paris : éd. La découverte, 218 p.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2001) – *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris : CNRS éd. 144 p.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2002) – « Les constructions sociales de l'enfance « à problèmes » », Regards croisés sur la santé, Itinéraires de recherche en Anthropologie et en Sociologie de la santé (D. Carricaburu et P. Cohen, coord.) Innovations et Société, Paris ; L'Harmattan, n°2, p. 113-137.
- GATEAUX-MENNECIER J. (2005) – « Discours médico-psychologique et distanciation sociale », *Nouvelle Revue de l'A.I.S*, Editions du CNEFEI, n°31, p.37-54.
- HOUSSAYE J. (2003) – « L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée », *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°13, p. 63-74.
- LE ROBERT (1998) – *Dictionnaire historique de la langue française*. Sous la direction de Alain Rey, Paris : Dictionnaires Le Robert, 4304 p.
- MANNHEIM K. (1956) – *Idéologie et Utopie*, [trad. P. Rollet], Paris, Marcel Rivière. 116 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2004) – L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques, *Dossiers documentaires*, visible sur le site <http://www.education.gouv.fr/thema/special/default.htm> le 10/08/2006.
- MONFROY B. (2002) – « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°140, p.33-40.
- PHILIP A. (2005) – « Inégalités sociales et élève en difficulté », *Nouvelle Revue de l'AIS*, Editions du CNEFEI, n°31, p.67-78.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1978) – « La médicalisation de l'échec scolaire : De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, p. 23-49.

- SAN JOSE A. (1992) – « Approche clinique d'un échantillon d'élèves de section d'éducation spécialisée (SES) Contribution à la mise en place d'une pédagogie différenciée », *Revue Française de Pédagogie*, n°99, p. 49-61.
- SARRAZY B. (2001) – « Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement », *Revue Française de Pédagogie*, n°136, p.117-132.
- SARRAZY B. (2002) – *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques* : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Bordeaux, DAEST, 160 p.
- SCHNEIDER-GILOT M. (2006) – « Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification des questions parentes », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.85-96.
- SEARLE J-R. (1985) – *L'Intentionnalité*, Essai de philosophie des états mentaux, [traduction par C. PICHEVIN], Paris : Les éditions de minuit, 340 p.

ANNEXE

CORPUS : Aide aux élèves en difficulté à l'école

- Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970 Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psycho-pédagogique. Sections et classes d'adaptation. (Abrogée et remplacée par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 créant les RASED.)
- Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976 Prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique. (Abrogée et remplacée par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 créant les RASED.)
- Circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977 Pédagogie de soutien à l'école primaire.
- Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990. Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). (Abrogée et remplacée par la Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002.)
- Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 Utilisation des évaluations nationales CE2-6ème pour la mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages (PPAP).
- Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 Dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.
- Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. (Création des PPRE et esquisse d'une rédéfinition des RASED.)
- Circulaire n° 2006-138 du 25 Août 2006 Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège

CORPUS : Aide aux élèves en difficulté au collège

- Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965 Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.
- Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers. (Abrogée par la circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990.)
- Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 Enseignements généraux et professionnels adaptés. (Abrogée par la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.)
- Circulaire n° 90-065 du 20 mars 1990 Enseignements généraux et professionnels adaptés : Admission et orientation scolaire des élèves. (Abrogée par la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.)
- Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990 Organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés. (Abrogée par les circulaires n° 96-167 du 20 juin 1996 et n° 98-129 du 19 juin 1998)
- Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). (Remplacée par la circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006.)
- Note de service n° 98-128 du 19 juin 1998 Mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001 Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges.
- Arrêté du 7 décembre 2005 Composition et le fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.
- Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA).